



Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο

Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου
της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος

—

Επιμέλεια: Σταυρούλα Καλδή, Ιωάννης Ρουσσάκης, Βασιλική Τζίκα,
Μαρία Χατζή, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης



Γ' ΤΟΜΟΣ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Γ΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Γ΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΒΟΛΟΣ 2022

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

«Το σχολείο στη δημοκρατία,
η δημοκρατία στο σχολείο»

Βόλος 2022

Επιμέλεια: Σταυρούλα Καλδή, Ιωάννης Ρουσσάκης, Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

Φιλολογική επιμέλεια: Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή

Σχεδιασμός & σελιδοποίηση: Χαρίκλεια Ξουράφα, Δήμητρα Κομνηνού

© **Copyright:** Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2022

ISBN SET 978-960-9439-77-0

ISBN 978-960-9439-80-0



**Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

Παγασών 99 - Κωνσταντά
383 333 Βόλος
Τηλ.: 24210 74641, 41842
<http://press.uth.gr>
e-mail: press@uth.gr

Απαγορεύεται η ολική ή μερική ανατύπωση, αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή των κειμένων ή της εικονογράφησης της παρούσας έκδοσης χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη και των συνεργατών του τόμου.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2018-2020)

Πρόεδρος: Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεν. Γραμματέας: Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ειδ. Γραμματέας: Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ταμίας: Γεώργιος Αραβανής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλος: Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μέλος: Γεώργιος Αλεξανδράτος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Παναγιώτης

Παναγιώτης Αγγελίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αθανάσιος Αϊδίνης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Αντωνίου, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευθυμία Γουργιώτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Ιωάννης Δημάκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Διδασκάλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δήμητρα Ευαγγέλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Έλενα Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιωάννης Θωίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευαγγελία Καλεράντε, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πέλλα Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτα Καραγιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κωνσταντίνος Καρράς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτης Κιμουρτζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εμμανουήλ Κουτούζης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νέλλη Κωστούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αγγελική Λαζαρίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αθανάσιος Λαΐνας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αναστάσιος Λιάμπας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ευαγγελία Μαυρικάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημήτριος Μαυροσκούφης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαρία Μουμουλίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κωνσταντίνος Μπίκος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ζαφειρία-Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νίκη Νικονάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελένη-Σοφία Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Βασίλειος Οικονομίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Νεκταρία Παλαιολόγου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Βασίλειος Πανταζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρία Παυλή-Κορρέ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιωάννης Πεκτελίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αντώνιος Σμυρναίος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γεώργιος Σταμέλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ευφημία Τάφα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σωτηρία Τζιβνίκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασίλης Τσάφος, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αμαλία Υφαντή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Άννα Φτερνιάτη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ελένη Φτιάκα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Δημήτριος Χαραλάμπος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αντώνιος Χουρδάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**Πρόεδρος****Σταυρούλα Καλδή**, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**Μέλη**

Γεώργιος Αραβανής, Ταμίας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Μαγδαληνή Βίτσου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αικατερίνη Βούλγαρη, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σοφία Γκόρια, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ιφιγένεια Ηλιοπούλου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασίλειος Πανταζής, Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθανάσιος Τσιός, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Γεώργιος Τέκος, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαρία Χατζή, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κατιφένια Χατζοπούλου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γραμματειακή Υποστήριξη**Ευγενία Σινούλη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΜΑ**Βασιλική Τζίκα**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΠΘ**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**Πρόεδρος: **Σταυρούλα Καλδή**Ταμίας: **Μαγδαληνή Βίτσου**Γραμματέας: **Μαρία Χατζή****ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ**

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	17
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21

Θεματική Ενότητα 13

Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	35
--	-----------

Γλωσσικός γραμματισμός και αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου ενήλικων εκπαιδευομένων: Το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Βασίλης Αδαμόπουλος, Μιχαήλ Χ. Ρέμπας	37
---	----

Μελέτη της εφαρμογής του θεσμού της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο: Εκπαιδευτικά ερωτήματα και κοινωνικά διακυβεύματα Αικατερίνη Αναργύρου, Δέσποινα Τσακίρη	47
--	----

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: Εννοιολογικές ορίζουσες και προσδιορισμοί Μαρία Δάρρα, Αναστασία Παπανθύμου	59
--	----

Η βαθμολόγηση ως αμφισβητούμενο μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου	73
--	----

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» στη δημοτική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης Ειρήνη Γ. Λιάκου	84
---	----

Συγκριτική μελέτη της Έκθεσης Περιγραφικής Αξιολόγησης και της Περιγραφικής Αξιολόγησης που βασίζεται στον Οδηγό για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (ΙΕΠ/2017) Αναστάσιος Λιάμπας	95
---	----

Όψεις του δημοκρατικού προφίλ του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Ελλάδα μέσω διαδικασιών επιλογής και αξιολόγησής του Αναστασία Παπαδοπούλου, Αθηνά Χαλκιαδάκη, Τάνια Κολυμπάρη	106
---	-----

Η Παιδαγωγική Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική έρευνα Εύα-Σάρρα Σαουλίδου	119
--	-----

Αναδυόμενες συμπεριφορές εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση: Εισαγωγικές παρατηρήσεις υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας Ευγενία Τσιουπλή, Δημήτρης Σταμοβλάσης	132
---	-----

Διερεύνηση των διαδικασιών αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου Αικατερίνη Α. Χατζησάββα	143
Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση: Η Αξιολόγηση για την επιλογή των στελεχών σε θέση ευθύνης Βασιλική Χατζοπούλου	155

Θεματική Ενότητα 14

Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και αναπηρίες

Από το ειδικό σχολείο σε ένα «σχολείο για όλους». Ο ρόλος των διευθυντών/τριών ειδικής αγωγής στην εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική της συνεκπαίδευσης: Εκτιμήσεις και προβληματισμοί Ηλίας Βασιλειάδης	175
Συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Οφέλη ευάλωτων ομάδων παιδιών αλλά και των υπόλοιπων μαθητών Μαρία-Παναγιώτα Ζιούτου	186
Διερεύνηση της επίτευξης της σχολικής εμπλοκής και της εκδήλωσης κινήτρων επίτευξης από μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου Γεώργιος Λαδιάς, Ζωή Σάφη, Βασίλειος Φασιανός, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης	197
Άμεση ή έμμεση επαφή: Θεωρίες διαμόρφωσης στάσεων προς τα άτομα με αναπηρία Μαρίνα Λουάρη	210
Η ενιαία εκπαίδευση στη διαπραγμάτευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης: Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της συμπερίληψης, οι ταυτότητες της αναπηρίας και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική Γεώργιος Μουτσινάς, Αθηνά Ντζιαβίδα	222
Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο προώθησης της κοινωνικής συμμετοχής παιδιών με αυτισμό Θεοδώρα Παπάζογλου, Χαράλαμπος Καραγιαννίδης	243
Συμμετοχή μαθητών/μαθητριών και δημιουργία συμβουλίου τάξης στην ενταξιακή-δημοκρατική σχολική εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης στη Β΄ τάξη του δημοτικού Αλεξία Πέννα	253
Χαρισματικοί μαθητές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Αλεξία Πηγαδιώτη	273
Μαθαίνοντας το γράμμα Φ με ευχάριστο και ενδιαφέρον τρόπο: Δραστηριότητες εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) Κατερίνα Ρήγα, Ασημίνα Ρήγα	285

Λήψη αποφάσεων και επιλογές ατόμων με νοητική αναπηρία: Η καθημερινότητα από την οπτική των γονέων Ελευθερία Τσιόκα, Γεώργιος Λαδιάς, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης	297
«Αν είχα φίλο/η σε αναπηρικό αμαξίδιο»: Ενσυναίσθηση και αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία Αικατερίνη Τσιπλιτάρη, Αικατερίνη Βάσιου	307
Διερεύνηση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, στη Δυτική Μακεδονία Ειρήνη Χατζηκυριακού, Τρύφων Μαυροπαλιάς	318
Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με ΔΑΦ μέσω της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας Βασιλική Χρυσικού, Κωνσταντίνα-Στυλιανή Δαμιανάκη, Βασιλική Αγγελή	331

Θεματική Ενότητα 15

Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Δια βίου μάθηση, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση	343
Κοινωνικά μετασχολικά προγράμματα: Η περίπτωση των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών Στεργιανή Γεωργιάδου, Ιωάννης Θωίδης	345
Ο ρόλος της μη τυπικής εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημήτριος Β. Δροσάτος	357
Η Δημοκ“Ρ”ατία στο σχολείο. Το “Ρ” του Σωκράτη ή του Δημοσθένη; Μια μελέτη περίπτωσης ενός δημόσιου νηπιαγωγείου με Παράρτημα Νηπιαγωγείου σε κέντρο φιλοξενίας Προσφύγων Γεωργία Κατσαρή	367
Προς ένα πιο ανοικτό “συμβατικό” σχολείο: Η εμπειρία από τις εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Μιχαήλ Χ. Ρέμπας	378
«Κάτω από το χαλί της Ιστορίας»: Ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη Φιλοσοφία της Ιστορίας Αντώνιος Λ. Σμυρναίος, Βασίλειος Κόλλιας, Αλέξανδρος Καπανιάρης	388
Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Μαθητείας» Ιωσήφ Φραγκούλης	398
Η συμβολή των καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων Αργύριος Χατζηαργυρόπουλος	410

Θεματική Ενότητα 16

Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Οργάνωση, Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση	421
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας των εκπαιδευτικών Αγγελική Καζάνα	423
Συνεργατική κουλτούρα και Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κωνσταντίνα Κατσαλούλη, Σοφία Αναστασίου	436
Η επίδραση των μεταπτυχιακών με αντικείμενο την ηγεσία-διοίκηση της εκπαίδευσης στον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου Αθηνά Κοκκόρη, Γιώργος Μπαγάκης	449
Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο Νικόλαος Λαγουδάκης, Ευαγγελία Παπαλόη	458
Δημοκρατική Σχολική Κουλτούρα: Ειδολογική και τυπολογική προσέγγιση Ευθυμία Λαλιώτη, Εμμανουήλ Κουτούζης	470
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του ηγετικού στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές σε ένα δημοκρατικό σχολείο Αποστολία Μιχαλακούδη, Παναγιώτα Κασπαρίδου	483
Η επίδραση των ηγετικών, διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων του διευθυντή στην ευημερία των εκπαιδευτικών Κωνσταντίνος Νάκος, Γεώργιος Ιορδανίδης	496
Η Επιλογή και οι Πρακτικές Λειτουργίας των Στελεχών Εκπαίδευσης για τη Στήριξη του Παιδαγωγικού και Μαθησιακού Έργου στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως εμβάθυνσης της δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό σύστημα Γεώργιος Πολυζώης, Αικατερίνη Ριζάκη	507
Η Μετασχηματιστική Ηγεσία και η επίδρασή της στη συνοχή της ομάδας Δήμητρα Ροδουσάκη	519
Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νεκταρία Σακκούλα, Παναγιώτα Κουρέα	534
Κατάρτιση, επιλογή και αξιολόγηση στελεχών, όροι συνύπαρξης δημοκρατίας και εκπαιδευτικής ηγεσίας Ιωάννης Τίγκας, Αγγελική Λαζαρίδου	546
Ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού στην εφαρμογή προγραμμάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση Ελένη Τριανταφυλλίδου	556
Η επικοινωνία ως παράγοντας ανάπτυξης δημοκρατικού σχολικού κλίματος Αλκιβιάδης Μ. Χατζηνικολάου, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης	570

Θεματική Ενότητα 17**Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση 581**

- Ψηφιακή αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διαδραστικό εργαλείο σε ένα δημοκρατικό σχολείο**
Ελένη Κιούση 583
- Έξυπνα φορητά γυαλιά στην εκπαίδευση: Προστιθέμενη αξία και παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση τους**
Γεώργιος Κουτρομάνος, Τρύφων Σιβέντας, Ιωάννης Κυριαζόπουλος,
Λία Γαλάνη, Αγγελική Βουδούρη 594
- Η χρήση του κινητού τηλεφώνου στην αναζήτηση της ιστορικής γνώσης (m-learning)**
Αθανάσιος Μπάρδας 605
- Προς μια εργαλειοθήκη συμμετοχικής δημοκρατίας**
Αλεξάνδρα Νάκου, Δημήτρης Γκούσκος 620
- Διερεύνηση κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που σχετίζονται με τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs)**
Ναπολέον Παπαγεωργίου 631
- Τεχνητή νοημοσύνη και δημοκρατική εκπαίδευση: Προβληματισμοί και προοπτικές υπό το πρίσμα της Χριστιανικής Παιδαγωγικής**
Ευάγγελος Π. Πεπές 641
- Η συμβολή των Ιερών Μονών στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου μας. Μελέτη περίπτωσης: "Ο ρόλος και η σημασία του Αρχείου Μικροταινιών/Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών στην προστασία της ψηφιακής κληρονομιάς του τόπου μας"**
Σμαράγδα Φαρίδου, Άννα Γ. Λυσικάτου 651

Θεματική Ενότητα 18**Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαίδευση για την Αειφορία (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,
Βιώσιμη Ανάπτυξη και Εκπαίδευση) 663**

- Σύγκριση γνώσεων και στάσεων μαθητών Γυμνασίου με και χωρίς δυσλεξία σε θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας**
Ηλιάννα Γωγάκη, Βασιλική Ιωαννίδη 665
- Σχεδιασμός Εκτάκτων Αναγκών και Ασκήσεις Ετοιμότητας σε Σχολικές Μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης: Περιγραφή, Ανάλυση και Κριτική Επισκόπηση σε Εθνικό και Παγκόσμιο Επίπεδο**
Παναγιώτα Καραφέρη 679
- Η δημοκρατία στο σχολείο ως όχημα για την αναζήτηση της αειφορίας: Μία έρευνα δράσης**
Γεώργιος Κέκερης, Χριστίνα Νομικού 691

- Η διαμόρφωση περιβαλλοντικής-δημοκρατικής συνείδησης μέσα από την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία στο δημοτικό σχολείο
Ελευθερία Λώλη 703
- Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου
Ιωσήφ Φραγκούλης, Αιμιλία Μίχαλου 714

Θεματική Ενότητα 19

- Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Μουσειακή Εκπαίδευση** 725
- Φτιάχνουμε το δικό μας Μουσείο του Πολυτεχνείου: Προσεγγίζοντας την έννοια της Δημοκρατίας στο σχολείο - Οδηγός δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο
Βασιλική Βούλγαρη 727
- Το εικονικό μουσείο στην εκπαίδευση
Ροδάμα Γαβαλίδη 740
- Ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής έκθεσης για τη σύνδεση της συνεταιριστικής ιστορίας με το σχολείο: «Φέραμε στο κόρφο μας τα κλήματα», Ιστορίες προσφυγιάς και συνεργατικότητας για τον οίνο και το αμπέλι μέσα από τις μνήμες του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού Νέας Αγχιάλου "Η ΔΗΜΗΤΡΑ"
Αλέξανδρος Καπανιάρης, Μανώλης Βαρβούνης 747
- Επισκέψεις νηπιαγωγείων σε χώρους πολιτισμού: Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών
Βασίλειος Οικονομίδης, Σοφία Τρούλη 756

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένα συνέδριο δεν είναι μόνο οι θεματικές του, είναι και οι άνθρωποί του. Οι άνθρωποι που συμμετείχαν στη διοργάνωσή του και συνέβαλαν στην προετοιμασία, στην επιτυχή διεξαγωγή του και στην ολοκλήρωση της έκδοσης των πρακτικών του. Χωρίς αυτούς και αυτές δεν θα είχαμε ολοκληρώσει αυτό το επιστημονικό εγχείρημα.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τους εξής:

- όλους και όλες που με την παρουσία και τη συμμετοχή τους είτε με εισηγήσεις, είτε με συμπόσια, είτε με αναρτημένες εργασίες, έδωσαν την ιδιαίτερη πνοή στο Συνέδριο αυτό· αλλά και με τις εργασίες που έστειλαν προς δημοσίευση και όλη την προσπάθεια να βελτιώνονται τα κείμενα κατόπιν της κρίσης τους.
- τους χορηγούς μας (αλφαβητικά): Εκδόσεις Γρηγόρη, Εκδόσεις Διάδραση, Εκδόσεις Δίσιγμα, Εκδόσεις Επίκεντρο, Εκδόσεις Gutenberg, Εκδόσεις Κυριακίδη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Εκδόσεις Πεδίο, Αρτοζαχαροπλασείο-Catering Παπαγιάννη, Τυπογραφείο Χαρταετός.
- τον Ε.Λ.Κ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- τις Πρυτανικές Αρχές για τη διάθεση των χώρων του παραλιακού συγκροτήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στον Βόλο.
- τους προσκεκλημένους ομιλητές και τις προσκεκλημένες ομιλήτριες που με τις ομιλίες τους έδωσαν άλλη νότα και βαρύτητα στις εργασίες του συνεδρίου.
- τους/ις συναδέλφους, κριτές των επιστημονικών εργασιών του συνεδρίου, οι οποίοι έφεραν εις πέρας ένα τεράστιο έργο με όγκο και απαιτητική δουλειά.
- τους/ις εθελοντές/όντριες προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές και φοιτήτριές μας, που συνέβαλαν τόσο στην προετοιμασία όσο και στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου.
- όλους/ες τους/ις συναδέλφους και το προσωπικό του Π.Τ.Δ.Ε., του Π.Τ.Ε.Α. και του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τη συμπαράστασή τους στο όλο εγχείρημα του Συνεδρίου.
- τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους/ις εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων του Βόλου και του Μουσικού Λυκείου Βόλου που ανταποκρίθηκαν με χαρά στην πρόσκληση να συμμετέχουν με θεατρικό δρώμενο και μουσική εκδήλωση στην τελετή έναρξης και λήξης του Συνεδρίου.
- τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ηλεκτρονική έκδοση των τριών τόμων από τις εργασίες του Συνεδρίου.

Σας ευχαριστούμε
Η πρόεδρος του Συνεδρίου
Σταυρούλα Καλδή
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
E-mail: kaldi@uth.gr

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πανοσιολογιώτατε,
Κύριοι επίσημοι,
Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,
Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το επιστημονικό και αναγνωρισμένο σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, με τη συνεργασία των τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες το ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριό της με θέμα «**Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο**».

Η Εταιρεία μας, ανάμεσα στις πολλές επιστημονικές δραστηριότητές της, διοργανώνει, κατά πάγια τακτική, κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα και κάθε φορά σε διαφορετική πόλη. Σκοπός της είναι να παραχωρηθεί το επιστημονικό βήμα σε Παιδαγωγούς αναγνωρισμένου κύρους, αλλά και σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι καταρτίζονται συστηματικά μέσα από τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Πανεπιστημίων, για να παρουσιάσουν τις ερευνητικές προσπάθειές τους και να τις εκθέσουν στην εποικοδομητική κριτική των συναδέλφων τους όλων των βαθμίδων, να φωτίσουν και να φωτισθούν, ανάμεσα σε ειδικούς ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και της εκπαιδευτικής πράξης.

Το θέμα του εφετινού Συνεδρίου μας είναι δραματικά επίκαιρο, γιατί δεν αντιμετωπίζει στατικά τη λειτουργία του σχολείου σε μια αόριστη, εγκαθιδρυμένη και εξασφαλισμένη δημοκρατία, αλλά θέτει την παιδεία ως **θεμέλιο της δημοκρατίας**, αλλά και τη δημοκρατία ως **προϋπόθεση** για την εξασφάλιση της παιδαγωγικής λειτουργίας και του μορφωτικού ρόλου του σχολείου. Και πολλές δυσλειτουργικές περιπτώσεις γνωρίζουμε που διαταράσσουν ή επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση και αυτή την προϋπόθεση της εκπαίδευσης.

Η παιδεία σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα πρέπει οπωσδήποτε να στοχεύει και στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, γιατί η ίδια η υπόσταση της δημοκρατίας σε μια χώρα εξαρτάται και από την ανάλογη παιδεία, την οποία έχουν λάβει οι πολίτες της. Αυτή η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση αρχίζει ασφαλώς από το κοινωνικό περιβάλλον, εντός του οποίου αναπτύσσεται το νεαρό άτομο, αποκτά όμως ιδιαίτερη σπουδαιότητα και βαρύτητα στα πλαίσια της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, στη σχολική εργασία και ζωή και στην όλη δραστηριότητα της συνεργατικής σχολικής τάξης.

Στα πλαίσια αυτά, η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση συνεπάγεται αντιαυταρχικό κλίμα, σεβασμό της ατομικότητας των μαθητών και συμμετοχικές διαδικασίες δασκάλου και μαθητών, με στόχο αφενός την αποτελεσματική μάθηση και αφετέρου τη διαμόρφωση δημοκρατικής συμπεριφοράς, δηλαδή έμπρακτης άσκησης των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες και καλλιέργεια του δημοκρατικού ήθους στην προσωπικότητά τους.

Έτσι οι νέοι πολίτες ενστερνίζονται την ισότητα και τις συμμετοχικές διαδικασίες (κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές) στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινού ενδιαφέροντος, με βάση τον αμοιβαίο σεβασμό της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των ενδιαφερόμενων μερών. Κατά τις διαδικασίες αυτές, οι συμμετέχοντες, με σεβασμό στις όποιες διαφορετικές απόψεις και με μέσο τον ψύχραιμο και καλόπιστο διάλογο, αναζητούν, με διάθεση συναίνεσης, το αντικειμενικά σωστό, ηθικό και δίκαιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επίσης, αναπτύσσεται και ενθαρρύνεται και το ενδιαφέρον τους για την κοινωνική και πολιτική ζωή.

Γνωρίζουμε βέβαια όλοι μας ότι η διοργάνωση ενός μεγάλου Διεθνούς Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους. Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τους συναδέλφους των τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων που στηρίζουν με πολλούς τρόπους το Συνέδριο, την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τα στελέχη της Γραμματείας, τις εθελόντριες φοιτήτριες και τους εθελοντές φοιτητές που μας βοηθούν, καθώς και τους χορηγούς μας, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Ξεχωριστά όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω την αγαπητή συνάδελφο καθηγήτρια κ. Σταυρούλα Καλδή, καθώς και τον συνάδελφο επίκουρο καθηγητή κ. Γιάννη Ρουσσάκη, που ολοπρόθυμα ανέλαβαν την οργάνωση του Συνεδρίου μας, για την εξαιρετική συνεργασία μας και τη συνεχή επικοινωνία μας, που μπορεί να τους κούρασε, αλλά συνετέλεσε ουσιαστικά στην επιτυχία του.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας και ελπίζω να τεθούν σε αυτό πολλά ενδιαφέροντα ερωτήματα, ώστε μετά την ολοκλήρωσή του να έχουμε αποκομίσει όχι τυποποιημένες απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά να αποχωρήσουμε από αυτό με περαιτέρω απορίες και αμφιβολίες, να συναχθούν από αυτό σημαντικά συμπεράσματα και να δημιουργηθούν νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα!

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
yiannis.roussakis@eds.uoa.gr

*Τί σημαίνει πραγματικά η δημοκρατία;
Ποιες είναι οι συνέπειές της στην περίπλοκη ζωή του σήμερα;
Αν μπορούμε να απαντήσουμε αυτές τις ερωτήσεις,
τότε η επόμενη ερώτησή μας θα είναι:
Ποια κατεύθυνση θα πρέπει να δώσουμε στο έργο του σχολείου
ώστε να προωθεί σε όλο το εύρος των δράσεων του,
τον πλούτο και την πληρότητα του δημοκρατικού τρόπου ζωής;
Η συνεργατική μελέτη αυτών των ζητημάτων είναι κατά την άποψή μου
το εξαιρετικά σημαντικό καθήκον της προοδευτικής εκπαίδευσης.
Dewey, J. (1937). The Challenge of Democracy to Education.
Progressive Education, 14, 79-85.*

Τα ζητήματα δημοκρατίας απασχολούν διαχρονικά την παιδαγωγική θεωρία και πράξη και τίθενται επιτακτικά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής έρευνας, καθώς η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τις μορφές της αλλά κυρίως το σχολείο, θεωρείται ότι διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών ή των νέων πολιτών. Η έννοια της δημοκρατίας, καταγράφεται, ως εκ τούτου, ως μια από τις βασικές κατευθυντήριες αρχές των εκπαιδευτικών θεσμών και συστημάτων σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, τόσο σε επίπεδο ρητορικής και θεωρίας, όσο και σε επίπεδο πρακτικής, προσελκύοντας πολύπλευρο ενδιαφέρον (Harber, 1997: 41· Miller, 2002· Noddings, 2013· Straume, 2016· Haraldstad, Tveit & Kovacs, 2022). Τα εκπαιδευτικά συστήματα που αποδέχονται τον θεμελιώδη ρόλο της δημοκρατίας επιδιώκουν να εντάξουν στο σχολικό πλαίσιο πρακτικές που αντανakλούν μορφές ενεργού συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων (παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών) (Haraldstad et al., 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη σχολικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στις αρχές της δημοκρατίας θεωρείται ουσιώδεις για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική/ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Backman & Trafford, 2007).

Όμως η συσχέτιση της δημοκρατίας με το σχολείο τόσο στον επιστημονικό και τον εκπαιδευτικό όσο και στον πολιτικό λόγο αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα, καθώς ευθύνη για την για την επίτευξη ή τη διατήρηση της δημοκρατικής κοινωνίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι, για πολλούς, πρώτιστα ευθύνη ολόκληρης της κοινωνίας (Biesta, 2011). Ιστορικά, η έννοια της δημοκρατίας, στην πρώτη γενεά του λόγου για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιοριζόταν σε ζητήματα διακυβέρνησης των κρατών. Η εκπαίδευση γνωρίζει

ισχυρή σύνδεση με τη δημοκρατία στη δεύτερη γενεά του λόγου των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ως μέρος των θεμελιωδών δικαιωμάτων (στην εκπαίδευση, την υγεία, την εργασία, τη στέγαση, τον πολιτισμό και τη δημιουργικότητα) που συνοδεύουν την ανάδυση του κοινωνικού κράτους (Feu, Serra, Caminas, Lázaro & Simó-Gil, 2017: 651).

Η δημοκρατία στην πολιτική και κοινωνική της διάσταση, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η διαρκής προσπάθεια των ατόμων να δημιουργήσουν μια κοινωνία, όπου, κάθε ένα άτομο, ως φορέας αξιών, αποκτά συνείδηση της ενδογενούς αξίας και της αξιοπρέπειάς του. Η δημοκρατία, με αυτό τον τρόπο λειτουργεί για την εξισορρόπηση της προσωπικής ελευθερίας με την ανθρώπινη αξία, ως παράγοντας σεβασμού των ατομικών διαφορών και ως πλαίσιο διεκδίκησης του μέγιστου των ευκαιριών για τον καθένα. Συνακόλουθα η σχέση μεταξύ δημοκρατίας και πολιτισμού είναι αναπόσπαστη, αναδεικνύοντας τελικά το δημοκρατικό πολίτευμα ως τον ιδανικότερο τρόπο διακυβέρνησης και κοινωνικής συνύπαρξης (Αθανασόπουλος, 2017: 27).

Η δημοκρατία στο επίπεδο των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται πρωτίστως με τον τρόπο διακυβέρνησης εκπαιδευτικών θεσμών και ανάλογα με τα προτάγματα που αυτά υπηρετούν: μπορεί να αφορά είτε την επιδίωξη της ισότητας και τη συνεργατική διεύρυνση του κοινού καλού είτε την επέκταση των ευκαιριών επιλογής και ανάδειξης της ατομικότητας. Η ιδέα της δημοκρατίας στο επίπεδο του σχολείου, όπως και άλλοι σύγχρονοι και πολιτικά φορτισμένοι όρους (π.χ. συμπερίληψη), χρησιμοποιείται συχνά για μόνο ρητορικούς ή πολιτικούς σκοπούς, αντανakλώντας επιθυμητούς ή κανονιστικούς στόχους, με αποτέλεσμα η πράξη της δημοκρατίας στο σχολείο εν τέλει να απέχει αρκετά από αυτό που περιγράφεται στον πολιτικό και επιστημονικό λόγο (Harber, 1997· Κονας, 2018).

Η δημοκρατική παιδεία λειτουργεί ως προνομιακό κομβικό σημείο διαφορετικών πολιτικών λόγων. Οι διαφορετικές εκδοχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης έχουν ως αφετηρία διαφορετικές οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές, διαφορετικές προσεγγίσεις κανόνων της δημοκρατίας, αλλά και διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής (Sant, 2019). Η ανάλυση των πολιτικών λόγων αποκαλύπτει ότι μπορούμε να διακρίνουμε τους πολιτικούς λόγους που εναντιώνονται σε μορφές δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπως είναι ο ελιτίστικος αλλά και ο νεοφιλελεύθερος λόγος, από τους πολιτικούς λόγους που συνηγορούν και νοσηματοδοτούν τη δημοκρατική εκπαίδευση, όπως είναι ο φιλελεύθερος, ο διαβουλευτικός, ο πολυπολιτισμικός, ο συμμετοχικός, ο κριτικός και ο αγωνιστικός λόγος. Στο πλαίσιο του λόγου, ως εκ τούτου, η δημοκρατική εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί ως ένα κυμαινόμενο σημαίνον, ένας κρίσιμος ορίζοντας φιλοδοξίας στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού λόγου που ερμηνεύεται διαφορετικά από τους διακριτούς πολιτικούς λόγους (Sant, 2019: 684).

Η Edda Sant, καταγράφει τρεις διακριτές προσεγγίσεις στη σχέση της δημοκρατικής εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική πολιτική, με βάση κατηγοριοποίηση των πολιτικών λόγων που αναφέρθηκε παραπάνω: Η πρώτη προσέγγιση, εκπαίδευση για τη δημοκρατία, υποστηρίζεται από εκπροσώπους του ακαδημαϊκού φιλελεύθερου και του διαβουλευτικού λόγου, καθώς και από ορισμένους του συμμετοχικού, πολυπολιτισμικού και κριτικού λόγου, οι οποίοι θεωρούν τη δημοκρατία ως «καθολικό κανονιστικό πρόταγμα» και την εκπαίδευση, και άρα τις εκπαιδευτικές πολιτικές ως μέσο για την επίτευξή της. Η δεύτερη, εκπαίδευση στο πλαίσιο της δημοκρατίας, υποστηρίζεται από εκπροσώπους του νεοφι-

λελεύθερου και του ελιτιστικού λόγου οι οποίοι αντιλαμβάνεται τόσο τη δημοκρατία όσο και την εκπαίδευση ως εργαλεία που διασφαλίζουν την ανταγωνιστική λειτουργία της αγοράς και την ελευθερία της ατομικής επιλογής. Αυτή η προσέγγιση συνδέεται με την επικράτηση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών προτυποποίησης και λογοδοσίας. Η τρίτη προσέγγιση αφορά την εκπαίδευση μέσω της δημοκρατίας, και υιοθετείται από εκπροσώπους των συμμετοχικών, διαβουλευτικών, πολυπολιτισμικών και κριτικών λόγων. Αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και τις πολιτικές που την αφορούν ως μέρος της δημοκρατικής συμμετοχής στη συλλογική λήψη αποφάσεων (Sant, 2019: 685).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν στον διεθνή χώρο διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία, οι οποίες επηρεάζουν τα δρώμενα στη σχολική εκπαίδευση. Το σχολείο, πέρα από τον συστημικό χαρακτήρα του, που το καθιστά πυλώνα θεσμικής ωρίμανσης για την άσκηση δημοκρατίας, αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό ο οποίος λειτουργεί –στα πλαίσια του παιδαγωγικού του χαρακτήρα– ως δίαυλος των αξιών της δημοκρατίας σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.

Ανατρέχοντας στις θεωρητικές βάσεις που μας κληροδότησε ο σπουδαίος φιλόσοφος και παιδαγωγός του 20^{ου} αιώνα, John Dewey, αναγνωρίζουμε πως το σχολείο είναι πρωτίστως ένας κοινωνικός θεσμός που θα διαμορφώσει τους αυριανούς πολίτες και θα βελτιώσει την κοινωνική ζωή, παρότι ο ίδιος του υποστήριξε ότι η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να είναι εστιασμένη στο ζείν και το παρόν και όχι στην προετοιμασία για τη μελλοντική διαβίωση (Dewey, 2016: 175-177). Σύμφωνα με τον Dewey η δημοκρατία είναι ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ζει τη ζωή του και γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν ασκείται στην καθημερινή μας ύπαρξη.

Οι παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey ανέτρεψαν τα ισχύοντα για τη διδασκαλία και μάθηση ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για μετέπειτα βασικές προσεγγίσεις και φιλοσοφίες της εκπαίδευσης, όπως είναι οι παιδοκεντρικές και οι κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδρώντας ακόμη και στις μέρες μας στο γίνεσθαι της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Το “Νέο Σχολείο” του Dewey κατάφερε να ανατρέψει τις παλαιότερες μεθόδους που δεν εξυπηρετούσαν κατάλληλα τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και ανέπτυξε μια νέα παιδαγωγική μέθοδο που στόχευε στην ελευθερία της σκέψης, κίνησης και έκφρασης του μαθητή καθώς και στην υπεύθυνη και ισότιμη συμμετοχή του στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αυτό που μπορεί να υποστηρίξει την ατομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνει την κοινωνική και ηθική συνείδηση των εκπαιδευόμενων (Αθανασόπουλος, 2017). Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του Dewey, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ανάληψης δράσης, επειδή έχει κεντρικό ρόλο στην τροποποίηση της δημόσιας συνείδησης και συνακόλουθα έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει την κοινωνία (Dewey, 1916). Στη σημερινή πραγματικότητα, οι απόψεις του Dewey σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, μοιάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες. Είναι πλέον εντελώς απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου και της εκπαίδευσης με την κοινωνία, αν θέλουμε οι σύγχρονες κοινωνίες να εξελίσσονται και να προοδεύουν (Αθανασόπουλος, 2017: 24).

Το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό έργο του John Dewey διακρίνεται από μια εκ βαθέων μελέτη της έννοιας της δημοκρατίας και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Ειδικότερα, για τον Dewey αποτελεί παραδοχή το γεγονός ότι η δημοκρατία είναι ελευθερία, επο-

μένως σε μία δημοκρατική κοινωνία υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική δράση. Ο ίδιος ο Dewey είχε ανατρέξει στη μελέτη αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων όπως ήταν ο Πλάτωνας και άλλοι στωικοί φιλόσοφοι οι οποίοι αναφέρθηκαν στην ψυχή ως το λίκνο της συμπεριφοράς και της δράσης ενός ανθρώπου, της «ολόψυχης» δράσης που δίνει ώθηση στο μυαλό, το σώμα και την καρδιά του και κινητοποιεί το άτομο να δράσει, να αισθανθεί, να φανταστεί. Επομένως, εδώ διακρίνουμε στη σκέψη του Dewey σημάδια από τη στωική φιλοσοφία, όπου εννοείται ένας τρόπο ζωής ο οποίος χαρακτηρίζεται από τις δίδυμες προσπάθειες της αυτοκαλλιέργειας και της αυτογνωσίας (Hansen & James, 2016). Για τους Στωικούς στοχαστές, η αυτοκαλλιέργεια αποτελούσε μια ηθική του εαυτού στην οποία το άτομο επιζητούσε να αναπτύξει τις αισθητικές, ηθικές και αναστοχαστικές του ικανότητες όσο συστηματικά το επέτρεπαν οι περιστάσεις (βλ. Foucault, 2005· Hadot, 1995). Η αυτοκαλλιέργεια θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυτογνωσία: δηλαδή σε αυξημένη επίγνωση των διαθέσεων, των μεροληψιών, των προκαταλήψεων, των ελπίδων, των φόβων κ.ά. Τα στωικά γραπτά πραγματεύονται, από μια ορισμένη σκοπιά, τη διαμόρφωση της συνήθειας.

Η σχολική μάθηση από τη σκοπιά μιας παιδαγωγικής-φιλοσοφικής αντίληψης ήταν για τον Dewey κοινωνική διαδικασία και όφειλε να αντανakλά τη ζωή της ευρύτερης κοινωνίας, εφόσον η μάθηση δεν μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από την πραγματική ζωή. Η εμπειρική μάθηση και η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με την καθημερινή ζωή ξεφεύγει από την απλή αφομοίωση γνώσεων και προάγει την ανάπτυξη συνθηκών στο εξελισσόμενο άτομο να ασχοληθεί αποτελεσματικά και να αντιμετωπίζει το περιβάλλον του, κριτικά σκεπτόμενο. Επομένως η μαθητική κοινότητα ως μια μορφή συλλογικότητας στις σχολικές δομές μέσω της δημοκρατικής παιδείας προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στο σύνολο με όρους αυτονομίας και συνύπαρξης, διασφάλισης και άσκησης δικαιωμάτων, επιμερισμού και ανάληψης υποχρεώσεων, κανόνων συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων, στα όρια της εκπροσώπησης και της ανάθεσης ρόλων.

Η ανάλυση της συνήθειας όπως παρουσιάστηκε από τον Dewey (1916, στους Hansen & James, 2016) παραμένει ακόμη και σήμερα επίκαιρη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με τα σύγχρονα δεδομένα στην εκπαιδευτική πολιτική παγκοσμίως παρατηρείται η τάση να δίνεται έμφαση σε αξιολογήσεις (ανθρώπινου δυναμικού και θεσμών) με αυστηρά μετρήσιμα κριτήρια, με έλεγχο και μέτρα λογοδοσίας από την κορυφή της δομής της εκπαίδευσης προς τα κάτω, με κλειστά προγράμματα σπουδών που μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ατομικιστικών, ανελαστικών, θα λέγαμε, συνθηκών στο μαθητικό/εκπαιδευόμενο δυναμικό και στις οποίες θα ανατρέξουν εύκολα ως ενήλικες για να ανταποκριθούν στη δύσκολη συχνά κοινωνική πραγματικότητα της εργασίας, της οικογένειας και άλλων ευθυνών που θα αναλάβουν. Πόσο όμως θα έχουν εξασκηθεί στη συνήθεια της άσκησης δημόσιας πολιτικής σκέψης και δράσης στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης του περιβάλλοντα κόσμου; Ή της καλλιέργειας συνθηκών πνευματικής εστίασης, περιέργειας και ανταπόκρισης για ενασχόληση με νέους ορίζοντες και παραγωγή νέας γνώσης; Παρόμοιες ιδιότητες αποτελούν τη θεμελίωση χαρακτηριστικών δημοκρατικών συνθηκών που δίνουν τη δυνατότητα σε ένα άτομο να συμμετέχει σε αυτό που ο Dewey περιγράφει ως «έναν τρόπο συσχετισμένης ζωής, κοινής επικοινωνιακής εμπειρίας» (1916, στους Hansen & James, 2016: 96-97). Αυτές οι συνθήκες δίνουν σε ένα άτομο τη δύναμη

να δράσει και όχι απλώς να παρατηρεί. Οι δυναμικές, δημοκρατικές συνθήκες σύμφωνα με τον Dewey αποτελούν δυναμικά πληροφορήση του εαυτού που συγκροτείται μέσω της δράσης και του προβληματισμού στη δράση και ταυτόχρονα καλείται να ανταποκριθεί στην παρουσία άλλων ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις και προσανατολισμούς (ό.π.).

Οι εμπειρίες δημοκρατικών πρακτικών για το εκπαιδευόμενο δυναμικό που μπορούν να αποτελέσουν τις δημοκρατικές συνθήκες που αναφέρει ο Dewey συνδέονται με τις εξής βασικές αρχές: (α) την ελευθερία των υποκειμένων στο σχολικό πλαίσιο να εκφράζουν τις απόψεις τους και να αναπτύσσουν επιχειρήματα με ασφάλεια, (β) με τα επίπεδα συμμετοχικής δράσης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη σχολική ζωή εν γένει και (γ) τις προσωπικές ικανότητες των ατόμων να ασκούν δημοκρατικές πρακτικές στη ζωή τους (Haralstad et al., 2022).

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα –επιχειρώντας παγκοσμίως να προσαρμόσουν τις δημοκρατικές αρχές στα νέα κοινωνικά δεδομένα– παρατηρούνται κινήματα που επιδιώκουν την ομοιομορφία σε εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλο το εκπαιδευόμενο δυναμικό. Σύμφωνα με την Noddings (1999) πολλές προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι συνήθως συστημικές καθώς ανταποκρίνονται στο όλον της εκπαίδευσης με ενιαία και συγκεκριμένα πρότυπα απόδοσης των στόχων, με συγκεκριμένους μηχανισμούς διακυβέρνησης και λογοδοσίας στοχεύοντας στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητικού δυναμικού και την απόδοση αυτών με οικονομικούς όρους. Υπολείπονται όμως συχνά στην έκφραση επιχειρημάτων και λόγου για την εκπαίδευση σε μια δημοκρατική κοινωνία (Γρόλλιος, 2016). Για παράδειγμα αναπτύσσεται λόγος στα κείμενα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τις μαθησιακές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου δυναμικού οι οποίες θα ενδυναμώσουν την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή ή/και η εκπαίδευση αναπτύσσει την κριτική ικανότητα για κατάλληλα τεκμηριωμένες επιλογές ή/και προωθείται η φιλελεύθερη δημόσια συζήτηση στα σχολεία ή/και οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι είναι συμβατές με τους στόχους της δημοκρατικής εκπαίδευσης;

Μία εκδοχή δημοκρατικής εκπαίδευσης είτε από τη σκοπιά της απελευθερωτικής εκπαίδευσης του Paolo Freire (2013) που στοχεύει στη χειραφέτηση του ατόμου, ή της κριτικής παιδαγωγικής του Giroux (2004), του Aronowitz (2014), του Apple (2011) για τη δημιουργία δημοκρατικών σχολείων μπορεί να είναι η στόχευση της μετατροπής των κοινωνικών ανισοτήτων σε ισότιμες αξίας, ευνοώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον κατεύθυνσης των εκπαιδευόμενων ατόμων να νομιμοποιούν μελλοντικά ισότιμες στην αγορά εργασίας και την προσωπική τους ζωή.

Στη ριζοσπαστική κριτική παιδαγωγική κυριαρχεί η άποψη ότι η εκπαίδευση και το σχολείο δεν μπορεί να υποστηρίξει το βίωμα μιας πλήρους δημοκρατικής εμπειρίας επειδή η οργάνωση των εκπαιδευτικών και κατ' ακολουθίαν των σχολικών συστημάτων περιορίζουν την ανάπτυξη των μετασχηματιστικών δημοκρατικών πρακτικών επηρεάζοντας κατά συνέπεια όχι μόνο το εκπαιδευόμενο δυναμικό αλλά και την εν γένει εκπαιδευτική κοινότητα (Apple, 2011· McGregor, 2009· Schutz, 2006· Feu et al., 2021).

Το σχολείο με την ουσιαστική κοινωνικοποιητική του λειτουργία στοχεύει και σε μια πειθαρχημένη λειτουργία της κοινωνίας πιστοποιώντας με αντικειμενικό τρόπο τις ικανότητες και τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου δυναμικού προετοιμάζοντας τους για μια ανταγωνιστική ζωή στην οποία συχνά δεν προβάλλουν καμία αντίσταση.

Το σχολείο όμως προμηνύει πραγματικά ένα δημοκρατικό μέλλον όταν η σχολική κουλτούρα ή αλλιώς η 'γραμματική του σχολείου' (Tyack & Cuban, 2001) εξηγούν τους ρητούς και άρρητους μηχανισμούς οι οποίοι πιθανώς να περιορίζουν δημοκρατικές σχολικές εμπειρίες (Feu et al., 2021); Αν αναλογιστούμε τον φυσικό χώρο μιας σχολικής αίθουσας και τη διάταξη αυτού του χώρου, την κατασκευή της γνώσης και τους τρόπους που μεταδίδεται και αξιολογείται, τον τρόπο με τον οποίο θεσπίζονται οι κανόνες συμπεριφοράς και επιβάλλονται οι κυρώσεις, η σημασία που δίνεται στη φωνή των μαθητών, η πιστοποίηση της προόδου των μαθητών/τριών, θα αναλογιστούμε πόσα εν τέλει περιθώρια υπάρχουν για τη δημοκρατία στη σχολική εκπαίδευση (ό.π.);

Οι στρατηγικές εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος που επικρατούν είναι δύο: η μία αφορά τη δημιουργία ενός υποχρεωτικού και δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος για όλους, επεκτείνοντας έτσι τη σχολική φοίτηση σε ολόκληρο τον πληθυσμό σχολικής ηλικίας. Η δεύτερη στρατηγική εστιάζει στον οργανωτικό και διδακτικό άξονα εκδημοκρατισμού του σχολείου με την ύπαρξη ενός προγράμματος σπουδών που εμπειριέχει έννοιες της δημοκρατίας καθώς επίσης και τη συμμετοχή πολλών φορέων στη διδακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών (Feu et al., 2021).

Η δημοκρατία στο σχολείο μπορεί να ενσωματωθεί με βάση (α) τον διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτή όπως περιέγραψε ο Paulo Freire (2013) όπου γίνεται προσπάθεια να μετριάσει η σχέση εξουσίας και εκπαιδευόμενου δυναμικού, (β) το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και την ανάδειξη της διαφορετικότητας ως αξίας αποσκοπώντας στη μείωση κάθε μορφής ομογενοποίησης και ομοιομορφίας και καθαίρεσης του μονολιθικού τρόπου σκέψης (Apple, 2011· McGregor, 2009) και (γ) τη συμμετοχική ευθύνη και τη συλλογική δράση του εκπαιδευόμενου δυναμικού στη λήψη αποφάσεων στο σχολικό κοινωνικό πλαίσιο (Apple, 2005, 2011). Η δημοκρατία στο σχολείο θεωρείται από τον Fielding (2011) και τον Amsler (2015) ζήτημα εικόνας και όχι ουσίας. Η πλήρης και ποιοτική δημοκρατία περιστρέφεται γύρω από τέσσερις βασικούς πυλώνες, τη διακυβέρνηση, την κατοίκηση, την ετερότητα και το ήθος (Feu et al., 2017· Feu, et al., 2021: 5).

Για να μπορέσει το άτομο να λειτουργήσει αυτόνομα, με αξιοπρέπεια, ευθύνη ατομική και κοινωνική, με κοινωνική αλληλεγγύη, με ελευθερία βούλησης θα πρέπει να διακρίνεται από το δημοκρατικό του ήθος (βλ. Νικολακάκη, 2011). Αυτό που περιγράφεται ως σημαίνον στο δημοκρατικό ήθος με σκοπό την αναστοχαστική δράση, είναι συνείδηση, η οποία με τη σειρά της γίνεται «υπευθυνότητα», με αποκορύφωμα την αλληλεγγύη, την αγάπη, την αξιοπρέπεια και την ελπίδα μέσω της πράξης.

Ένα σχολείο μπορεί να γίνει πραγματικά δημοκρατικό όταν (α) ενσωματώνει τον ισότιμο διάλογο ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία όπου η σχέση εξουσίας τείνει να μετριάζεται, όπως στήριξε στο έργο του ο Paulo Freire (2013), (β) συνδέει το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών/τριών με τη μάθησή τους και επιτρέπει τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και τη κατανομή θέσεων ευθύνης χωρίς αποκλεισμούς (Apple, 2005· McGregor, 2009) και (γ) ανοίγει τις πόρτες του προς την ευρύτερη κοινότητα θεωρώντας τη διαφορετικότητα ως αξία που μπορεί να εξουδετερώσει κάθε μορφή ομογενοποίησης και ομοιομορφίας. Ένα πραγματικά δημοκρατικό σχολείο είναι αυτό που μπορεί να υπερβεί τον ρητορικό διάλογο και να τον μετουσιώσει σε δράση, προσφέροντας σημα-

ντικές εμπειρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες που πλέον γίνονται πολίτες όχι για αυτά που λένε, αλλά για αυτά που κάνουν (Feu, et al., 2021: 5).

Οι αλλαγές στο σχολικό γίνεσθαι σύμφωνα με την παιδαγωγική του Dewey οφείλει να μετασχηματίζεται και να προσαρμόζεται σε νέα κοινωνικά δεδομένα ώστε η εκπαίδευση να αποτελέσει πρωταρχικό παράμετρο για τον εξελικτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας γιατί, όπως και ο ίδιος υποστήριζε, αν διδάξουμε σήμερα με τον ίδιο τρόπο που διδάξαμε χθες, κλέβουμε από τα παιδιά μας το αύριο (Dewey, 1916).

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί συχνά όσους εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τη γενική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και δημοκρατίας αναφορικά με τα οργανωτικά συστήματα παροχής και καθοδήγησης προγραμμάτων σπουδών, αλλά και το πώς μια σοβαρή δέσμευση σε δημοκρατικές αρχές μεταφράζεται στα καθημερινά εκπαιδευτικά πρότυπα και τις παιδαγωγικές πρακτικές στα σχολεία (Fieldings & Moss, 2010). Μεμονωμένα παραδείγματα υπάρχουν τόσο εγχώρια όσο και διεθνώς. Ο συνδυασμός έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού θα μπορούσε να δώσει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ευκαιρίες βίωσης της δημοκρατίας στο σχολείο, εγκαθίδρυσης πιο δημοκρατικών σχέσεων και ανάπτυξης δημοκρατικής κουλτούρας (Κατσαρού, 2020). Η παιδαγωγική προσέγγιση στο σχολείο του Φουρφουρά στην Κρήτη. Το σχολείο Ponte στην Πορτογαλία, το σχολείο Eagle Rock στις ΗΠΑ, κ.ά.

Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά το εναλλακτικό σχολείο Eagle Rock στις ΗΠΑ όπως περιγράφεται από την Easton (2005).

Το Eagle Rock είναι ένα εναλλακτικό γυμνάσιο στις ΗΠΑ, όπου η δημοκρατία φαίνεται ότι είναι πραγματικά θεμελιωμένη. Οι προσωπικές φωνές των μαθητών εκτιμώνται, γεγονός που τους βοηθά να αναπτύξουν δύναμη, υπευθυνότητα και εξουσία στην εκπαίδευσή τους. Το Eagle Rock είναι ένα ανεξάρτητο, πλήρως χρηματοδοτούμενο από το κράτος σχολείο για μαθητές γυμνασίου και ένα κέντρο μάθησης για ενήλικες. Χρηματοδοτείται πλήρως από την αμερικανική Honda Education Corporation. Το σχολείο είναι αφιερωμένο στην ανάπτυξη καινοτόμων τρόπων εκπαίδευσης μαθητών που δεν έχουν επιτύχει στο παραδοσιακό περιβάλλον. Η φωνή των μαθητευόμενων στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου είναι ουσιαστική και αντιπροσωπεύει την ατομική ευθύνη των μαθητευόμενων για τη μάθηση και την εκπαίδευσή τους, η οποία συνδέεται με τη δύναμη και τον έλεγχο που δεν είχαν οι μαθητευόμενοι σε άλλα, προηγούμενα στη ζωή τους εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η φωνή των μαθητευόμενων λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική κοινότητα, στη συνδιαμόρφωση πλαισίου εκπαιδευτικής δράσης όπου μαθητευόμενοι και εκπαιδευτικοί συνδιαλέγονται, στη συμμετοχή/εμπλοκή άσκησης της εξουσίας για την επιλογή προσωπικού και την προσέλκυση νέων μαθητευόμενων:

Αγαπητοί υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής: Είμαστε μαθητές από ένα μοναδικό σχολείο στο Κολοράντο. Κάποια στιγμή στη ζωή μας, δεν περιμέναμε να αποφοιτήσουμε από το λύκειο. Είχαμε εγκαταλείψει, μας έδιωξαν ή δεν είχαμε πάει ποτέ γυμνάσιο από την αρχή. Μερικοί από εμάς προέρχονταν από αρκετά άσχημα οικογενειακά περιβάλλοντα. Μας κακοποίησαν, μας εγκατέλειψαν ή μας παραμέλησαν, για παράδειγμα. Κάποιοι από εμάς πήραμε ναρκωτικά. Κάποιοι από εμάς γίναμε αλκοολικοί, μπήκαμε σε συμμορίες ή κάναμε μικροεγκλήματα. Δεν νιώθαμε ευπρόσδεκτοι στα σημερινά σχολεία. Είμαστε σαν τους μαθητές που θα βρείτε σε

οποιοδήποτε γυμνάσιο ή λύκειο στις ΗΠΑ. Είμαστε νέοι που δεν μπορούμε να «χαθούμε στο σύστημα». Δεν είμαστε «σε κίνδυνο» ή «το πρόβλημα της σχολικής διαρροής». Είμαστε άνθρωποι με ταλέντα και δεξιότητες, πνευματικές ικανότητες και περιέργεια, άνθρωποι που χρειάζεται η χώρα τώρα και στο μέλλον.

Μπορείτε να μας αγνοήσετε και να διατηρήσετε τις πολιτικές σας ως έχουν ως προς τα κριτήρια, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία, τις απαιτήσεις για αποφοίτηση από το σχολείο, το μέγεθος, τον χρόνο, το πρόγραμμα σπουδών, την ταξινόμηση των μαθητών σύμφωνα με αριθμούς κ.λπ. Ή μπορείτε να αναγνωρίσετε ότι είμαστε όπως πολλοί μαθητές γυμνασίου/λυκείου. Κάποιοι εγκαταλείπουν ή δρουν έξω και αποβάλλονται. Πολλοί μένουν στο σχολείο, ωστόσο, κάθονται στο πίσω μέρος της τάξης, προσπαθώντας για το ελάχιστο ώστε να αποφοιτήσουν. Αναρωτιόμαστε πώς θα είναι καθώς μεγαλώνουν. Θα συμβάλουν στο να γίνει αυτή η χώρα σπουδαία; Το χειρότερο είναι ότι πολλοί μαθητές αποφοιτούν από το γυμνάσιο/λύκειο χωρίς να ασχολούνται πραγματικά με τον εαυτό τους ως μαθητές. Κατανοούν πώς λειτουργεί το σύστημα και προσπαθούν να ανταποκριθούν σε εξεταστικά προγράμματα και διαδικασίες, αλλά δεν έχουν μάθει πραγματικά πώς να σκέφτονται, να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να χρησιμοποιούν τη λογική τους και να λύνουν προβλήματα. Δεν έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν. Δεν δείχνουν τη φυσική περιέργεια του ατόμου για μάθηση, έχουν απλά αναπτύξει δεξιότητες εξεταστικών διαδικασιών και μπορεί να μην καταφέρουν να αναπτύξουν τη διαβίου μάθησή τους. Θα συμβάλουν στο να γίνει αυτή η χώρα σπουδαία; (Easton, 2005: 96-97).

Σε αυτές τις δύο παραγράφους, μαθητές γυμνασίου/λυκείου από το Eagle Rock School και το Κέντρο Επαγγελματικής Ανάπτυξης παρουσίασαν στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής θέματα όπως είναι τα κριτήρια, η αξιολόγηση, οι γραπτές και άλλες δοκιμασίες, η λογοδοσία, η σχολική διαρροή και η αποφοίτηση. Στο δημοκρατικό περιβάλλον του Eagle Rock, όπου η φωνή εκτιμάται –και όχι μόνο στα μαθήματα αγγλικών– αυτοί οι μαθητές άσκησαν το δικαίωμά τους και ανέλαβαν την ευθύνη να συντάξουν επιστολή προς τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής (Easton, 2005).

Το ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο» που συνδιοργανώθηκε από τα τρία Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στις 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 2019 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στον Βόλο είχε ως έναν από τους βασικούς στόχους να φέρει κοντά την ακαδημαϊκή και τη σχολική κοινότητα.

Το θέμα του Συνεδρίου επιλέχθηκε έχοντας ως αφετηρία την έννοια της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής και όχι απλά ως συστήματος διακυβέρνησης, λαμβάνοντας υπόψη τον επιστημονικό διάλογο που έχει αναπτυχθεί διεθνώς για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας και της υπόστασης του δημοκρατικού σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, και της παγκοσμιοποίησης, του καταγιγισμού της πληροφόρησης και της κυριαρχίας του διαδικτύου, για την καλλιέργεια της πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών σε ένα περιβάλλον επιτελεστικότητας, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους στην εκπαίδευση σε συνθήκες κυριαρχίας της νεοφιλελεύθερης λογικής των εκπαιδευτικών (οιονεί;) αγορών, για την ανάγκη από τη μια πλευρά για συμμετοχική δράση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική εκπαίδευση και από την άλλη για ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας.

Κεντρικοί στόχοι του Συνεδρίου ήταν, πρώτον, η ανάδειξη της έρευνας και των καλών πρακτικών που επιτελούνται στο πεδίο της Παιδαγωγικής αναφορικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση και το θεσμό του σχολείου καθώς και άλλων φορέων άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης ως όχημα δημοκρατικών διαδικασιών· και δεύτερον, η προαγωγή του επιστημονικού διαλόγου αλλά και η περαιτέρω ενδυνάμωση των διεπιστημονικών συνεργασιών και δεσμών τόσο εντός των επιμέρους κλάδων της Παιδαγωγικής επιστήμης όσο και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Το Συνέδριο, ως εκ τούτου θεωρήθηκε προνομιακός χώρος για την αναζήτηση και διαμόρφωση των επιστημονικών, θεσμικών και εκπαιδευτικών συνεργειών που θα συμβάλλουν στη διαπραγμάτευση των στις νέων προκλήσεις που αναδύονται στις νέες κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Οι θεματικές του Συνεδρίου αφορούσαν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, το σχολείο ως θεσμό της δημοκρατίας, την κρίση της δημοκρατίας και τη σχολική εκπαίδευση, την ποιότητα, ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εκπαίδευση, τις συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση, τις εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για το δημοκρατικό σχολείο, τη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες, τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο νέο διεθνές περιβάλλον, τις Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο, την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση, την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση και άλλα ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Πέρα από τις εισηγήσεις το Συνέδριο περιλάμβανε θεατρικό δρώμενο από μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών Σχολείων του Βόλου καθώς και Μουσική Εκδήλωση του Μουσικού Σχολείου Βόλου, αναδεικνύοντας έμπρακτα τη σύνδεση του πανεπιστημίου με τη σχολική εκπαίδευση και τους κοινούς στόχους παιδείας και πολιτισμού.

Οι έξι κύριες εισηγήσεις του συνεδρίου συνθέτουν ένα πολυπρισματικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο μελέτης της σχέσης σχολείου και δημοκρατίας. Αξιοποιούν ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένων εφαρμογών και παραδειγμάτων για να διαπραγματευτούν τη σχέση δημοκρατίας και εκπαίδευσης στο επίπεδο του ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συσχετισμών, στο επίπεδο των συστημικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, στο επίπεδο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καθώς και στο επίπεδο του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των μαθησιακών πρακτικών.

Στην εισήγηση με τίτλο «Παιδαγωγικές θεωρίες και μοντέλα δημοκρατίας» ο καθηγητής Γεώργιος Γρόλλιος εξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα σε θεωρίες που έπαιξαν ή/και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης παιδαγωγικής με βασικά μοντέλα δημοκρατίας, με στόχο να συμβάλει σε μια ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και παιδαγωγικά θεμελιωμένη μελέτη των ζητημάτων που αφορούν τον ρόλο του σχολείου στη δημοκρατία και τη λειτουργία της δημοκρατίας στο σχολείο. Ανάμεσα στα άλλα, εξετάζει την σχέση του ερβαρτιανού παιδαγωγικού μοντέλου με την προστατευτική δημοκρατία, της προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως την εκφράζει ο John Dewey με την αναπτυξιακή φιλελεύθερη δημοκρατία και της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire με την άμεση δημοκρατία. Αναδεικνύει τον ρόλο των παιδαγωγικών θεωριών στο πλαίσιο της πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης και υποστηρίζει πως το ζεύγος απελευθερωτικής παιδα-

γωγικής και άμεσης δημοκρατίας είναι το πιο επίκαιρο ως αντίπαλη λύση στην κυριαρχία του μοντέλου του πλουραλιστικού ελιτισμού και της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας που εκφράζει την τρέχουσα λογική της καπιταλιστικής τάξης πραγμάτων.

Στη δική του εισήγηση με τίτλο «Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής» ο καθηγητής Χρήστος Γκόβαρης με αφετηρία την υπονόμευση βασικών αρχών και αξιών της δημοκρατικής διακυβέρνησης από τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση των σύγχρονων πολιτισμικών συνθηκών, αναφέρεται στη σημασία και το ρόλο του σχολείου στην προάσπιση του πλουραλισμού, μέσω της αναγνώρισης και ενδυνάμωσης των μαθητριών και μαθητών ως δημιουργών πολιτισμού κι όχι απλά ως φορέων πολιτισμικών διαφορών. Σε αυτό το πλαίσιο εννοιολογεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως κριτική πολιτισμική παιδεία, που συμβάλλει στην ικανότητα του σχολείου του να διαμορφώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση (και) ως πεδίο παραγωγής διαφορετικών οπτικών πάνω στο οικουμενικό καθώς και κοινωνικών σχέσεων και δεσμών για την ανάπτυξη των παιδιών και νέων ως ηθικά αυτόνομων υποκειμένων.

Οι δύο επόμενες κύριες εισηγήσεις εξετάζουν πως η νεοφιλελεύθερη λογική των σύγχρονων μεταρρυθμίσεων σε δύο ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, την Αγγλία και την Πορτογαλία, μετασχηματίζει το ρόλο του σχολείου ως σημαντικού χώρου δημοκρατικής διακυβέρνησης και έχει επιπτώσεις στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η καθηγήτρια Anna Traianou στην εισήγησή της «Why are we talking about democracy in schools?» (Γιατί μιλάμε για την δημοκρατία στα σχολεία;) αντλεί από το έργο του Luciano Canfora την εννοιολόγηση της δημοκρατίας ως συμμετοχικής δημοκρατίας και από έργο του Raymond Williams την εννοιολόγηση της κουλτούρας και της σχέσης της με την εκπαίδευση, για να αναλύσει όψεις πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο Αγγλικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρεται στις αλλαγές που βαθμιαία μετέβαλλαν το αποκεντρωμένο μοντέλο αλλαγών στην παιδαγωγική και στο πρόγραμμα σπουδών και επικεντρώνεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη χρήση της ριζοσπαστικής/κριτικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη.

Στην εισήγησή της «Leading and teaching in times of intensive school reform: from compliance and survival to resistance and reinvention» (Ηγεσία και διδασκαλία στην εποχή της εντατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: από τη συμμόρφωση και την επιβίωση στην αντίσταση και την επανεφεύρεση) η καθηγήτρια Maria Assunção Flores σκιαγραφεί τις επιπτώσεις που έχουν για τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες οι τρέχουσες «εντατικές» μεταρρυθμίσεις στην Πορτογαλία, ιδιαίτερα σε θέματα χειροτέρευσης των εργασιακών συνθηκών, διάβρωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, έμφασης στη διαχείριση, την λογοδοσία και την επιτελεσματικότητα. Υποστηρίζει ότι παρά την εκσυγχρονιστική ρητορική των «μεταρρυθμίσεων» το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξακολουθεί να ταλανίζεται από φαινόμενα γραφειοκρατίας και υποβάθμισης της (κοινωνικο-οικονομικής και επαγγελματικής) θέσης των εκπαιδευτικών, πράγμα που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές μορφές αντίδρασης: κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιβιώσουν στο νέο πλαίσιο, ενώ άλλοι γίνονται περισσότερο ανθεκτικοί και αντιστέκονται στην κουλτούρα που επιχειρείται να επιβληθεί.

Οι δύο τελευταίες κύριες εισηγήσεις διαπραγματεύονται το ζήτημα της αυτονομίας, αυτονομία, ως καταστατικό στοιχείο της δημοκρατικής παιδείας, της δημοκρατικής μά-

θησης και της συγκρότησης των μελλοντικών πολιτών, με αφετηρία το πρόγραμμα «Δημοκρατική Παιδεία», το οποίο έχει ως στόχο τη στήριξη εκπαιδευτικών, μαθητριών και μαθητών στον αγώνα για την υπεράσπιση της δημοκρατίας στην πολιτική και την καθημερινή ζωή αλλά και για τη ριζική εμπάθυνση και επέκτασή της στα περιεχόμενα και τις διαδικασίες του σχολείου.

Ο υποψήφιος διδάκτορας Ορέστης Διδυμιώτης στην εισήγησή του με τίτλο «Εκπαιδευόμενος στην αυτονομία», διαπραγματεύεται τις κύριες θεωρητικές προκείμενες του προγράμματος. Υποστηρίζει ότι το σύγχρονο επιτελεστικό πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, που, ανάμεσα στα άλλα, δεν προάγει αλλά μάλλον αποτρέπει τον κριτικό αναστοχασμό, την αυτενέργεια και την ουσιαστικής συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρεται ιδιαίτερα στην ανάγκη εναντίωσης στην «φетиχοποιημένη υπαγωγή» στην αυθεντία ως προϋπόθεση του παιδαγωγικού ιδεώδους της αυτονομίας

Ο καθηγητής Γεράσιμος Κουζέλης στην εισήγησή του με τίτλο «Αυτονομία και ενδιαφέρον: Δημοκρατικές προϋποθέσεις της μάθησης», υποστηρίζει την κρισιμότητα της λειτουργίας του σχολείου ως προς τη διασφάλιση, την εμπάθυνση και επέκταση της αγωγής στη δημοκρατία στο σημερινό ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο τεκμηριώνει την ισχυρή πρακτική αμφισβήτηση της δημοκρατίας. Ταυτόχρονα, επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον για τη μάθηση και άρα για την δημοκρατική μάθηση, υφίσταται και κρίνεται πάντα στο επίπεδο του αυτόνομου υποκειμένου, του μαθητή και δεν μπορεί να επιβληθεί αλλά θα πρέπει να καταστεί εσωτερικό κίνητρο.

Οι εισηγήσεις των συνέδρων συγκεντρώθηκαν σε τρεις τόμους, ενταγμένες σε ενότητες οι οποίες αντανakλούν τις κύριες θεματικές που αναπτύχθηκαν στο Συνέδριο, περιλαμβάνουν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, το σχολείο ως θεσμό της δημοκρατίας και της κοινωνίας, όψεις της κρίσης της δημοκρατίας και τον αντίκτυπό τους στη σχολική εκπαίδευση, ζητήματα ποιότητας, ισότητας και την κοινωνικής δικαιοσύνης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση, τις εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για το δημοκρατικό σχολείο, τη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες, τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο νέο διεθνές περιβάλλον, τις Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο, την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση, την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση και άλλα ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο και αποδίδουν την πολλαπλότητα των διαστάσεων και το εύρος των ζητημάτων που αφορούν την αμφίδρομη και πολυσύνθετη σχέση του σχολείου με τη δημοκρατία.

Στον πρώτο τόμο μαζί με τις εισηγήσεις των κύριων ομιλητών περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις της Στρογγυλής Τράπεζας με θέμα «Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture» στην οποία παρουσιάστηκε το ομώνυμο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα, ως καλή πρακτικής επιμόρφωσης, συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων και ενεργοποίησης της σχολικής κοινότητας στην κατεύθυνση προώθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας, καθώς και βελτίωσης της εκμάθησης ξένων γλωσσών και της καλλιέργειας ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτό.

Τον **πρώτο τόμο** συμπληρώνουν οι εισηγήσεις που εντάσσονται στις ακόλουθες έξι θεματικές ενότητες:

- Θεματική Ενότητα 1 Το σχολείο ως θεσμός της δημοκρατίας:
Διαδρομή, τάσεις και προοπτικές
- Θεματική Ενότητα 2 Η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου:
Πορείες, προκλήσεις, προοπτικές
- Θεματική Ενότητα 3 Κρίση της δημοκρατίας και σχολική εκπαίδευση:
Όψεις και απόψεις
- Θεματική Ενότητα 4 Παιδεία του πολίτη και εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 5 Ποιότητα, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη
στη σύγχρονη εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 6 Κοινωνία και Σχολείο

Στον **δεύτερο τόμο** περιλαμβάνονται οι επόμενες έξι ενότητες:

- Θεματική Ενότητα 7 Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 8 Εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης
για το δημοκρατικό σχολείο
- Θεματική Ενότητα 9 Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση,
δικαιώματα και εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 10 Ο εκπαιδευτικός στο νέο διεθνές περιβάλλον -
Κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ, ρόλος και ταυτότητα
- Θεματική Ενότητα 11 Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη
των Εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες
- Θεματική Ενότητα 12 Οι Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο

Ο **τρίτος τόμος** εστιάζει σε ειδικότερα θέματα που αφορούν το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Συγκεκριμένα οι επτά ενότητες του τόμου είναι:

- Θεματική Ενότητα 13 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
- Θεματική Ενότητα 14 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση,
Εκπαίδευση και αναπηρίες
- Θεματική Ενότητα 15 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Δια βίου μάθηση, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 16 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Οργάνωση, Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 17 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 18 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαίδευση για την Αειφορία (Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση, Βιώσιμη Ανάπτυξη και Εκπαίδευση)
- Θεματική Ενότητα 19 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Μουσειακή Εκπαίδευση

Οι εισηγήσεις του Συνεδρίου επιβεβαιώνουν πρώτα απ' όλα την επικαιρότητα και το εύρος του θέματος και δικαιώνουν την Επιστημονική και την Οργανωτική Επιτροπή για την επιλογή του. Όμως, περισσότερο από αυτό, υποστηρίζουν με τον πιο εύγλωττο τρόπο ότι η δημοκρατία στο σχολείο δεν μπορεί να εννοιολογείται απλά ως αναγκαίο αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης: είναι μια ζωντανή διαδικασία που όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να βιώνουν και να επιλέγουν· δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται απλά ως αυτονόητη θεσμική επιταγή στα σύγχρονα δημοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα: είναι ένα σύνολο θεσμικών πρακτικών το οποίο πρέπει να υποστηρίξουμε και μέσα από αυτό να βιώνουμε την εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, η δημοκρατία στο σχολείο δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, είναι μια διαδικασία, ένας θεσμός που όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να βιώνουν· δεν είναι μόνο ο θεσμός που πρέπει να προσπαθούμε να έχουμε στην εκπαίδευση αλλά ο θεσμός με τον οποίο πρέπει να βιώνουμε την εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Amsler, S. (2015). *The Education of Radical Democracy*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2): 11-29.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 21-31.
- Aronowitz, S. (2014). *The politics of identity: Class, culture, social movements*. Routledge.
- Backman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Easton, L. B. (2005). Democracy in schools: Truly a matter of voice. *English Journal*, 52-56.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647-661.
- Feu J., Casademont Falguera, X., & Abril, F. (2021). Is another democracy possible in schools? Challenges to create a truly democratic school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-15. 17461979211048666.
- Fielding, M., & Moss, P. (2010). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject*. New York, NY: Picador.
- Freire, P. (2013). *Pedagogy of the oppressed*. Routledge.
- Giroux, H. (2004). *The terror of neoliberalism-authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life*. Oxford: Blackwell.
- Hansen, D. T., & James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: enduring lessons from Democracy and Education, *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112, DOI: 10.1080/00220272.2015.1051120.

- Haraldstad, Å., Tveit, A. D., & Kovač, V. B. (2022). Democracy in schools: qualitative analysis of pupils' experiences of democracy in the context of the Norwegian school. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 73-89.
- Harber, C. (1997). International developments and the rise of education for democracy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 27(2), 179-191.
- Kovac, V. B. (2018). Schooling through democracy: Limitations and possibilities. *Project Innovation (Alabama)*, 139(1), 9-22.
- McGregor, G. (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education* 30(3): 345-358.
- Miller, R. (2002). *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York.
- Nikolakaki, M. (2011). Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 9(1).
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100(5), 205-220.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Schutz, A. (2006) Home is a prison in the Global City: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research* 76(4): 691-743.
- Straume, I. S. (2016). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Progress or regress?. *The Jossey-Bass Reader on School Reform*. The Jossey-Bass Education Series, 2.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασόπουλος, Α. (2017). Από την κριτική θεωρία στην κριτική παιδαγωγική. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γρόλλιος, Γ. (2016). Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο*. Κριτική.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 13

Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Γλωσσικός γραμματισμός και αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου ενήλικων εκπαιδευομένων: Το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Βασίλης Αδαμόπουλος

Φιλολόγος PhD, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
1ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
mymail_gr@hotmail.com

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας

Φιλολόγος Μ.Α. - Πολιτικός Επιστήμονας, Εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποσπασμένος στο ΣΔΕ Δέλτα
mxrem80@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα συστηματικό μοντέλο αξιολόγησης για την παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πεδίο αναφοράς είναι ο γλωσσικός γραμματισμός των ενήλικων εκπαιδευομένων που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνεται εντάσσεται στην “αξιολόγηση επιτέλεσης”, στο βαθμό που η έννοια της αποτελεσματικότητας προβάλλεται ως κατεξοχήν στόχος του γλωσσικού γραμματισμού στο πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Επιπλέον, στην εργασία αυτή παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες που έχουν εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη και μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση γραπτού λόγου, γλωσσικός γραμματισμός, εκπαίδευση ενηλίκων.

Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) απευθύνονται σε ενήλικες που έχουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου, αλλά όχι απολυτήριο Γυμνασίου. Το αντικείμενο του «Γλωσσικού Γραμματισμού (ελληνική γλώσσα)» διδάσκεται τρεις ώρες την εβδομάδα και μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της νέας ελληνικής γλώσσας αποσκοπεί στη βελτίωση του βαθμού της γλώσσας που κάνουν χρήση οι εκπαιδευόμενοι τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, αλλά και η κριτική προσέγγιση των κειμένων με βάση κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους, ώστε να αυξήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το επίπεδο του γλωσσικού, αλλά και του κριτικού γραμματισμού που κατέχουν (Ρογδάκη, 2012: 83-89). Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, λόγω του επιπέδου γραμματισμού που έχουν αποκτήσει στο μεταξύ στην κοινωνία και την κατάλληλη βελτίωσή του κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, “δεν θα πρέπει στο τέλος της διетуός φοίτησής τους να υστερούν σε σχέση με τους τελειόφοιτους μαθητές του τυπικού Γυμνασίου” (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014: 8).

Το Πρόγραμμα Σπουδών διέπεται από τις παραπάνω γενικές αρχές και προτείνει στους διδάσκοντες ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που καλύπτει την κατανόηση και την παραγωγή τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου, επισημαίνοντας παράλληλα και τον βαθμό προσέγγισης του συστήματος της γλώσσας, που σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνεται περιστασιακά και με κριτήρια λειτουργικότητας (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 11-14). Σχετικά με την αξιολόγηση, το Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει κάποιες μορφές (αυτοαξιολόγηση, αλληλοαξιολόγηση, παρατήρηση κτλ), υπογραμμίζει ωστόσο ότι “η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι ανάλογη των σκοπών και της μεθοδολογίας που διέπουν το γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού και συγκεκριμένα τα κριτήρια θα είναι το κατά πόσο οι μαθητές έγιναν ικανοί να προσαρμόζουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο στις απαιτήσεις της εκάστοτε συνθήκης επικοινωνίας και στο κατά πόσο ο λόγος τους αυτός είναι αποτελεσματικός. Έτσι, μια τελική αξιολόγηση δεν θα αξιολογεί τόσο το τελικό προϊόν, αλλά τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο κάθε εκπαιδευόμενος” (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014: 29).

Τα στοιχεία αυτά παρέχουν κάποιες κατευθύνσεις σχετικά με το περιεχόμενο και την αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου, ωστόσο δεν θεμελιώνονται θεωρητικά ούτε παρουσιάζουν συγκεκριμένη μεθοδολογία. Το Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στην “αποτελεσματικότητα” του παραγόμενου λόγου χωρίς να την εννοιολογεί, διαμορφώνοντας τελικά μια εικόνα αξιολόγησης περισσότερο εμπειρικής και λιγότερο μεθοδικής και θεμελιωμένης σε ισχυρά κριτήρια. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι στα ΣΔΕ δεν υπάρχει συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο και ότι όλο το υλικό των δραστηριοτήτων δημιουργείται από τον διδάσκοντα και συνεχώς αλλάζει, καθώς προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Ρογδάκη, 2012: 71-75), καθίσταται αντιληπτό πόσο σημαντική είναι η έννοια της “αποτελεσματικότητας” και η θεωρητική της αποσαφήνιση, ώστε να παράσχει μία μεθοδολογικά και λειτουργικά συνεπή πρακτική παραγωγής και αξιολόγησης γραπτού λόγου.

Γλωσσικός γραμματισμός και γενικότεροι στόχοι των ΣΔΕ

Ο θεσμός των ΣΔΕ (Ν. 2525/1997, άρθ. 5΄ Υ.Α. 5953/2014) βασίζεται στην παραδοχή ότι η δεύτερη ευκαιρία έχει πιθανότητες επιτυχίας μόνο αν δεν επαναλαμβάνει τα λάθη της πρώτης, δηλαδή με άλλα λόγια αν υπερβαίνει τη νοοτροπία της συμβατικής εκπαίδευσης, σεβόμενη τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευομένων. Εδώ έγκειται, άλλωστε, η κύρια διαφοροποίηση των ΣΔΕ από το τυπικό Γυμνάσιο, αφού η φοίτηση στα ΣΔΕ συνδυάζει τη θεματική ευελιξία με την αυτενέργεια και τη συνεργατική μάθηση, προσφέροντας, έτσι, δημιουργικότητα και στον ρόλο των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2010), αφού σύμφωνα με τον Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) “ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Διευθυντή αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον” (ΥΑ 5953/2014). Τα ΣΔΕ, λοιπόν, περιγράφονται από την κείμενη νομοθεσία ως δημόσια σχολεία που παρέχουν απολυτήριο γυμνασίου ισότιμο με το αντίστοιχο απολυτήριο γυμνασίου, ενώ ως σκοπός ίδρυσης τους ορίζεται «η προσωπική

και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους» (Ν. 2525/1997). Ως επιμέρους στόχοι ορίζονται η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για νέους 18 ετών και άνω, η επανασύνδεσή τους με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους με στόχο την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξή τους και την ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας (άρθρο 1). Η διάρκεια του προγράμματος καθορίζεται σε 18 μήνες (άρθρο 2) και χωρίζεται σε δύο εννεάμηνα, με ωρολόγιο πρόγραμμα 21-25 ωρών την εβδομάδα. Για να εξασφαλιστεί η εφαρμογή των καινοτόμων χαρακτηριστικών των ΣΔΕ καταγράφεται ρητά ότι τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του, οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται «εν άλω» και όχι εν μέρει και, τέλος, η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτεί εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό εγνωσμένου κύρους και αξίας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί (άρθρο 3). Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών, τα ΣΔΕ: «α) συμπράττουν και επιδιώκουν να συνεργάζονται με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς, τόσο για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνεται το πρόγραμμα των σχολείων, όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, β) ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων, γ) δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης), αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών, δ) καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και ε) διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.)» (άρθρο 3).

Σε αυτό το πλαίσιο των γενικότερων στόχων λειτουργίας των ΣΔΕ τίθενται και οι αρχές που διέπουν την πρόταση για τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού: δεν ακολουθείται ενιαία σειρά διδασκαλίας της ύλης του γνωστικού αντικείμενου, ούτε υπάρχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές ως προς την ύλη που θα διδαχθεί, δεν γίνεται διάκριση της διδακτέας ύλης ανά έτος σπουδών, οι προτεινόμενες δραστηριότητες προτείνεται να λειτουργήσουν ως «δεξαμενή» από την οποία θα αντλούν οι εκπαιδευτικοί το υλικό τους ανάλογα με τις προσδοκίες, τις επιδιώξεις, τις επιθυμίες αλλά και το επίπεδο των εκπαιδευομένων τους, η γλώσσα διδάσκεται στη χρήση της, ενώ η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος γίνεται «στο βαθμό που αυτή εξυπηρετεί ανάγκες ορθογραφίας και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας» (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 81). Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας –μητρικής αλλά και ξένης–, το περιεχόμενο διδασκαλίας, ο σκοπός και οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, οι ενδεικτικές δραστηριότητες τόσο για την ελληνική, όσο και για την αγγλοαμερικανική γλώσσα, υπό μορφή πινάκων στους οποίους συνδυάζονται με τις προσδοκώμενες δεξιότητες και τα κειμενικά είδη –ελληνική γλώσσα– (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 103-113) ή με τις επικοινωνιακές περιστάσεις –αγγλοαμερικανική γλώσσα (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 113-117), είναι αναγκαίο να εντάσσονται στους γενικότερους στόχους των

ΣΔΕ διασφαλίζοντα με τον τρόπο αυτό τα στοιχεία της βιωματικής και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας (Ρογδάκη, 2012: 124-132).

Προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός μοντέλου αξιολόγησης

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου σχετικού με τα παραγόμενα κείμενα στα ΣΔΕ. Βασικός πυλώνας ενός τέτοιου μοντέλου μπορεί να αποτελέσει η “αξιολόγηση επιτέλεσης”, η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της αξιολόγησης και βαθμολόγησης ενός κειμένου. Η αξιολόγηση επιτέλεσης αντιστοιχεί στην βαθμολόγηση βάσει κυρίαρχων κριτηρίων, μια εκδοχή της αναλυτικής βαθμολόγησης, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή δεν επιδιώκεται μία αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής παραγωγής, αλλά σε επιλεγμένα, σε συνάρτηση με την στοχοθεσία και το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο του παραγόμενου κειμένου (Faigley, Cherry, Jolliffe, Skinner, 1985: 106-109· Brown, Hudson, Norris, Bonk. 2002: 4-9). Ένα τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης επιτέλεσης προσαρμοσμένο στα κειμενικά παραγόμενα των σπουδαστών των ΣΔΕ εμφανίζει τις ακόλουθες αρχές:

α) η εστίαση στο παρόν (η άρση του επαγωγικού τρόπου αξιολόγησης)

Η σύνδεση γλωσσικής χρήσης και επιτέλεσης μιας πράξης είναι άμεση, υπό τη μορφή παρατήρησης μιας ενέργειας στο σύνολό της. Πρόκειται για μια άμεση αξιολόγηση της γλώσσας (“direct”). Η αξιολόγηση της επιτέλεσης εστιάζει στην παρούσα πραγμάτωση και όχι στο δυνητικό μέλλον. Αυτή είναι και η διαφορά ικανότητας και συγκεκριμένης επιτέλεσης. Η επικοινωνιακή ικανότητα έχει έναν δυνητικό χαρακτήρα (τι μπορεί να κάνει το άτομο σε επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας), ενώ η επιτέλεση αναφέρεται στο παρόν και την πραγματικότητα (τι κάνει το άτομο -ο εκπαιδευόμενος- σε επίπεδο γλωσσικής επιτέλεσης) (Gipps, 1994: 9· Ρογδάκη, 2012: 142-144).

β) Η έμφαση στην επικοινωνιακή περίσταση

Το επικοινωνιακό πλαίσιο, ο στόχος του μηνύματος και η σχέση πομπού-δέκτη πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια, καθώς κάθε παράμετρος της επικοινωνιακής περιστασης υπολογίζεται και συμπαρασύρει τους άξονες αξιολόγησης, οι οποίοι είναι ενδεχομένως περισσότεροι από έναν κυρίαρχο. Κατά την αξιολόγηση επιτέλεσης η οπτική είναι ακόμη πιο συγκεκριμένη και αφορά συγκεκριμένες δεξιότητες στην παραγωγή λόγου, δίχως τάση γενίκευσης προς δεξιότητες γλώσσας, ύφους και επικοινωνιακού αποτελέσματος, με εμβέλεια που ξεφεύγει από τη συγκεκριμένη άσκηση παραγωγής λόγου (Baynham, 2002: 33-48).

γ) Η αυθεντικότητα

Η αφορμηση κάθε δραστηριότητας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα, σε συνθήκες δηλαδή που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι κάθε δραστηριότητα πρέπει να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο “σενάριο” μιας “πραγματικής” κατάστασης, ώστε να διασφαλίζεται η αυθεντικότητα του παραγόμενου λόγου. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που διέπει τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, για κάθε δραστηριότητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη

η κοινωνική θέση, η ηλικία, το επάγγελμα, η οικογενειακή κατάσταση κ.ο.κ. κάθε εκπαιδευομένου, ώστε η δραστηριότητα να συνδέεται με πραγματικούς όρους της ζωής τους. Η παράμετρος της αυθεντικότητας έχει μέγιστη σημασία στην αξιολόγηση της επιτέλεσης (McNamara, 1996: 10-11· Gipps, 1994: 11-12). Η αξιολόγηση βασίζεται σε περίπτωση «μη εξεταστική» (Bachman, 1990: 77) και απηχεί συνθήκες του πραγματικού κόσμου (Weigle, 2002: 46). Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι εκείνα του πραγματικού κόσμου και η εστίαση βρίσκεται στον βαθμό που διεκπεραιώθηκε μια συγκεκριμένη αποστολή (Brown et al. 2002: 116-7).

Παρά το γεγονός, όμως, ότι η αυθεντικότητα παραπέμπει στη σύνδεση με την «πραγματική» επικοινωνία εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, είναι αναγκαίο ακόμη και αυτή η μορφή αξιολόγησης με έντονες τις πρακτικές της προεκτάσεις να θεμελιώνεται σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο, διότι ασχέτως του βαθμού εξειδίκευσης, είναι αναπόφευκτη η αναγωγή με επαγωγικό τρόπο σε γενικότερης φύσης δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να αποσαφηνιστούν και να οριοθετηθούν, προκειμένου, μάλιστα, να αποφευχθεί η παρεμβολή στην αξιολόγηση παραμέτρων που δεν αφορούν τη γλωσσική ικανότητα. Στο πλαίσιο του αιτήματος για αυθεντικότητα, η έκταση των προσδοκώμενων κειμένων εξαρτάται από τον στόχο τους (McNamara, 1996: 50-54). Έτσι, ο διδάσκων πρέπει να παρατηρεί κάθε στάδιο υλοποίησης της δραστηριότητας, ώστε να αξιολογεί συνολικά την επιτελεστική λειτουργία του παραγόμενου λόγου, ενώ σε δεύτερο χρόνο, και σε συνεργασία με το σύνολο των εκπαιδευομένων, μπορούν να εξαχθούν συνολικότερα συμπεράσματα.

δ) Η έμφαση στη μορφοσύνταξη και την ορθογραφία

Με βάση τους γενικότερους στόχους των ΣΔΕ όσον αφορά τον γλωσσικό γραμματισμό (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 79-80), τα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα και κυρίως η ορθογραφία πρέπει να βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο της αξιολόγησης (Brown, 2003: 246). Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε δραστηριότητα πρέπει να επισημαίνεται για ποιον λόγο είναι σημαντική λ.χ. η ορθογραφία, ώστε να επιτευχθεί και η επιδιωκόμενη αλλαγή στάσης εκ μέρους των εκπαιδευομένων.

Προκειμένου, λοιπόν, να αξιολογηθεί με συνέπεια η επιτέλεση μιας γλωσσικής πράξης και η αποτελεσματικότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου των εκπαιδευομένων, ο διδάσκων οφείλει να προσαρμόζει στις παραπάνω προϋποθέσεις κάθε δραστηριότητα που ετοιμάζει, αλλά και να είναι σε ετοιμότητα να την αναπροσαρμόζει στις ιδιαίτερες ανάγκες ακόμη και κάθε εκπαιδευομένου. Αντίστοιχα, πρέπει να προσαρμόζονται στην εκάστοτε δραστηριότητα και οι άξονες αξιολόγησης του παραγόμενου κειμένου. Οι άξονες αυτοί βρίσκονται σε στενή συνάφεια με τις οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευόμενους, δεδομένου ότι όσο πιο εξοικειωμένοι είναι με τα κριτήρια, τόσο βελτιώνονται οι επιδόσεις τους (Bachman & Palmer, 1996: 186-189).

Από τη θεωρία στην πράξη: ενδεικτικά παραδείγματα

Παίρνοντας ως παραδείγματα τις ακόλουθες δραστηριότητες και τους σχετικούς άξονες αξιολόγησης του εκάστοτε παραγόμενου κειμένου, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι οι αυτοί προκύπτουν κάθε φορά από τις ενδεικτικές οδηγίες προς τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες πρέπει να λειτουργούν καθοδηγητικά και διευκολυντικά και όχι δεσμευτικά με τη μορφή

κανόνων (Ρογδάκη, 2012: 156). Οι δραστηριότητες αυτές εφαρμόστηκαν στο ΣΔΕ Δέλτα κατά τα σχολικά έτη 2017-2020 και ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ για τον γλωσσικό γραμματισμό (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 72-84), καθώς: α) υλοποιήθηκαν αφού προηγήθηκε διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων από τον διδάσκοντα, β) ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες, στις επιδιώξεις, στις επιθυμίες αλλά και στο επίπεδο γλωσσικού γραμματισμού των εκπαιδευομένων, γ) εντάσσονται στην αντίληψη ότι στα ΣΔΕ η γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στη χρήση της, στο βαθμό που με τον τρόπο αυτό εξυπηρετούνται ανάγκες ορθογραφίας και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, δ) οι προσδοκώμενες δεξιότητες και τα κειμενικά είδη διαπλέκονται με τρόπο αποτελεσματικό και ε) οι προσδοκώμενες δεξιότητες συνδέονται με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003: 103-117). Το κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων υπήρξε ο βαθμός επιτυχίας τους σε σχέση με τον τρόπο αξιολόγησης του παραγόμενου γραπτού λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ η σειρά παρουσίασής τους εξαρτάται από το στάδιο των σπουδών που βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, χωρίς βέβαια αυτό να είναι δεσμευτικό. Οι διδακτικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των δραστηριοτήτων είναι:

α. Σε επίπεδο γνώσεων:

- να μάθουν πώς γράφεται το συγκεκριμένο, κάθε φορά, κειμενικό είδος.
- να κατανοήσουν τους γλωσσικούς δείκτες του είδους.

β. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να εφαρμόσουν τις οδηγίες που τους δίνονται σε κάθε δραστηριότητα, ώστε να παράγουν αποτελεσματικό γραπτό λόγο.
- να βελτιώσουν την ορθογραφία τους.

γ. Σε επίπεδο στάσεων:

- να μην διστάζουν να αυτενεργήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου.
- να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση και τη γλωσσική τους χειραφέτηση.

Δραστηριότητα 1

Κειμενικό είδος: Αγγελία

Θέμα: Αποφασίζετε να νοικιάσετε ένα διαμέρισμα που σας ανήκει στο κέντρο του Ευόσμου και θέλετε να γράψετε και να δημοσιεύσετε οι ίδιοι μια αγγελία σε σχετική ιστοσελίδα στο διαδίκτυο.

Ενδεικτικές οδηγίες: Στην αγγελία πρέπει να έχουμε όσο το δυνατόν λιγότερες λέξεις: αυτός που θα τη διαβάσει χρειάζεται συγκεκριμένες πληροφορίες, συνήθως διαβάζει πολλές αγγελίες και ίσως να βιάζεται. Άρα, πρέπει να είμαστε πολύ συγκεκριμένοι. Συνήθως ξεκινάμε με τη φράση “Ενοικιάζεται διαμέρισμα...” και στη συνέχεια δίνουμε τις εξής βασικές πληροφορίες: πόσα τετραγωνικά μέτρα (τ.μ.) έχει; πού βρίσκεται; (περιοχή – οδός – αριθμός); σε ποιον όροφο; τι χώρους διαθέτει; πόσο είναι το ενοίκιο; σε ποιο τηλέφωνο/e-mail βρίσκουμε πληροφορίες;. Αν το κρίνουμε απαραίτητο, δίνουμε και δευτερεύουσες πληροφορίες, όπως αριθμό ορόφων, αν υπάρχει ασανσέρ, αν βρίσκεται κοντά σε σχολείο ή λεωφορειακές γραμμές ή πάρκο κτλ, αν έχει αποθήκη, αν είναι επιπλωμένο κτλ. Δεν ξε-

χνάμε ότι η ορθογραφία είναι σημαντική, γιατί αυτός που θα διαβάσει την αγγελία δεν θα δυσκολευτεί να κατανοήσει τις πληροφορίες που δίνουμε.

Άξονες αξιολόγησης: Κατάλληλη έκταση. Κατάλληλη έναρξη και επάρκεια απαραίτητων πληροφοριών. Ενδεχόμενη παρουσία χρήσιμων πρόσθετων - διευκρινιστικών πληροφοριών. Σωστή ορθογραφία.

Δραστηριότητα 2

Κειμενικό είδος: Προειδοποιητικό Σημείωμα

Θέμα: Στην πολυκατοικία όπου ζείτε υπάρχει κάποιος ένοικος που δεν σέβεται τους κανόνες της πολυκατοικίας, όπως καταγράφονται στο καταστατικό, και λερώνει τους κοινόχρηστους χώρους και τον ανελκυστήρα, δεν σέβεται τις ώρες κοινής ησυχίας, δεν πληρώνει τα κοινόχρηστα κτλ. Αποφασίζετε να του αφήσετε ένα σημείωμα στο ταχυδρομικό κιβώτιο ή κάτω από την πόρτα του σαν ύστατη προειδοποίηση προτού συγκαλέσετε συνέλευση της πολυκατοικίας.

Ενδεικτικές οδηγίες: Στο προειδοποιητικό σημείωμα οφείλουμε να προσδιορίζουμε τον αποδέκτη της προειδοποίησής μας, να παρουσιάζουμε το πρόβλημα και στη συνέχεια το αίτημά μας. Το ύφος μας πρέπει να είναι αυστηρό, αλλά ταυτόχρονα ευγενικό: αν δεν γνωρίζουμε τον αποδέκτη γράφουμε στον πληθυντικό ευγενείας (δηλαδή στο β' πληθυντικό πρόσωπο, στο "εσείς") και χρησιμοποιούμε τις δυνητικές εγκλίσεις (θα ήθελα να..., θα μπορούσατε να..., θα ήταν καλό να..., θα σας παρακαλούσα να..., θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι..., θα ευχόμουν να... κτλ). Αν τον γνωρίζουμε, μπορούμε να γράψουμε και στο β' ενικό (δηλαδή στο "εσύ") παραμένοντας όμως το ίδιο ευγενικοί. Η ορθογραφία είναι σημαντική: ένα ανορθόγραφο κείμενο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, γιατί αυτός που θα το λάβει μπορεί να μην το εκτιμήσει και να το παραβλέψει. Το λεξιλόγιο μας πρέπει να είναι εύστοχο και πλούσιο, να περιγράφει σωστά την κατάσταση και να προειδοποιεί τον αποδέκτη του μηνύματός μας.

Άξονες αξιολόγησης: Ένταξη κατάλληλων θεματικών αξόνων βάσει της εκφώνησης. Κατάλληλη ύφος όσον αφορά την απόσταση πομπού-δέκτη. Μορφοσύntaxη και ορθογραφία. Εύρος και ακρίβεια λεξιλογίου.

Δραστηριότητα 3

Κειμενικό είδος: Τυπική επιστολή (διαμαρτυρίας)

Θέμα: Τον τελευταίο καιρό στο χωριό σας υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με τους δρόμους. Αποφασίζετε να στείλετε μία επιστολή στον Αντιδήμαρχο Δημοσίων Έργων προκειμένου να διαμαρτυρηθείτε. Στην επιστολή σας πρέπει να περιγράψετε την κατάσταση, να πείτε γιατί είναι επικίνδυνη και να διατυπώσετε την ελπίδα σας ότι η κατάσταση θα αλλάξει.

Ενδεικτικές οδηγίες: Στην τυπική επιστολή έχουμε πάντα τα εξής στοιχεία: πάνω δεξιά τον τόπο και την ημερομηνία, κάτω αριστερά την προσφώνηση (π.χ. Αξιότιμη κύριε...) και μετά το κείμενο μας, κάτω δεξιά, το "κλείσιμο" (π.χ. Με εκτίμηση...) κι από κάτω το όνομα και την υπογραφή μας. Στον πρόλογο κάνουμε μία σύντομη αυτοπαρουσίαση, και στη συνέχεια παραθέτουμε το πρόβλημα και το αίτημά μας. Το ύφος μας πρέπει να είναι τυπικό και ευγενικό: γράφουμε στον πληθυντικό ευγενείας, δηλαδή στο β' πληθυντικό πρόσωπο, στο «εσείς», και χρησιμοποιούμε τις δυνητικές εγκλίσεις (θα ήθελα να..., θα μπορούσατε να..., θα ήταν καλό να..., θα σας παρακαλούσα να..., θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι...,

θα ευχόμεθα να... κτλ). Το λεξιλόγιο μας πρέπει να είναι πλούσιο και δόκιμο, δηλαδή οι λέξεις μας δεν πρέπει να είναι πολύ καθημερινές ή φιλικές, όπως μιλάμε συνήθως με τους φίλους ή τους δικούς μας. Προσέχουμε να μη μεταβαίνουμε απότομα από το ένα θέμα στο άλλο, αλλά όσα γράφουμε πρέπει να έχουν μία ροή. Η ορθογραφία είναι πολύ σημαντική: ένα ανορθόγραφο κείμενο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, γιατί δεν εκτιμάται και συνήθως το παραβλέπουν.

Άξονες αξιολόγησης: Ύπαρξη κατάλληλων μορφολογικών γνωρισμάτων κειμενικού είδους. Εμφάνιση των κατάλληλων θεματικών αξόνων βάσει της εκφώνησης. Καταλληλότητα ύφους όσον αφορά την απόσταση πομπού-δέκτη. Εύρος, καταλληλότητα και ακρίβεια λεξιλογίου. Μακροδομή – παραγραφοποίηση κειμένου, ύπαρξη προλόγου – κυρίως θέματος και επιλόγου. Μικροδομή – συνοχή – συνεκτικότητα. Μορφοσύνταξη και ορθογραφία.

Δραστηριότητα 4

Κειμενικό είδος: Ομιλία

Θέμα: Στο πλαίσιο της τελετής αποφοίτησης από το ΣΔΕ θέλετε να εκφωνήσετε μια αποκαιρητιστήρια ομιλία προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές σας. Στην ομιλία σας μπορείτε να αναφερθείτε στα συναισθήματα που είχατε όταν πρωτοήρθατε στο σχολείο, στα προβλήματα που αντιμετωπίσατε, στο πώς τα ξεπεράσατε, τι κερδίσατε από το σχολείο και πώς αισθάνεστε τώρα που είστε πλέον απόφοιτοι.

Ενδεικτικές οδηγίες: Στην ομιλία πρέπει να υπάρχει προσφώνηση (π.χ. Αγαπητοί συμμαθητές και συμμαθήτριες, αγαπητοί καθηγητές και καθηγήτριες, φίλοι και προσκεκλημένοι...) και “κλείσιμο” (π.χ. Σας ευχαριστώ...). Στη συνέχεια παρουσιάζουμε την περίσταση, τα συναισθήματα μας, τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίσαμε και πώς τα επιλύσαμε, τα οφέλη που αποκομίσαμε και πώς αισθανόμαστε. Το ύφος μας στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση πρέπει να είναι φιλικό και άμεσο, οπότε χρησιμοποιούμε το α΄ πρόσωπο (δηλαδή το “εγώ” και κυρίως το “εμείς”), ενώ μεταβαίνουμε ομαλά από τη μια θεματική στην άλλη. Το λεξιλόγιο μας πρέπει να είναι πλούσιο και συναισθηματικά φορτισμένο, για να δείχνει τα συναισθήματα μας. Η ορθογραφία είναι σημαντική, γιατί η ομιλία μας θα αναρτηθεί στο blog του σχολείου και άρα θα διαβαστεί και από το ευρύτερο κοινό.

Άξονες αξιολόγησης: Ύπαρξη κατάλληλων μορφολογικών γνωρισμάτων κειμενικού είδους. Εμφάνιση των κατάλληλων θεματικών αξόνων βάσει της εκφώνησης. Καταλληλότητα ύφους όσον αφορά την απόσταση πομπού-δέκτη. Συνοχή και συνεκτικότητα. Εύρος, και καταλληλότητα λεξιλογίου. Μορφοσύνταξη και ορθογραφία.

Συμπεράσματα

Με βάση τα παραδείγματα που προηγήθηκαν, γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση επιτέλεσης δεν μπορεί να είναι μια κλειστή και προδιαγεγραμμένη διαδικασία, αλλά είναι περισσότερο ένα έργο εν προόδω, μια διαδικασία κυμαινόμενη ανάλογα με τον ζητούμενο κάθε φορά παραγόμενο λόγο. Συνεπώς, ακόμη και σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο όσον αφορά τη παραγωγή γραπτού λόγου οι άξονες αξιολόγησης πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Lynch, 2003: 57) και να προσαρμόζονται στο είδος και στο επίπεδο της συγκεκριμένης κάθε φορά δραστηριότητας (Lumley, 2005: 51-52). Από την άλλη, η αξιολόγηση επιτέλεσης συνάδει με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων,

σύμφωνα με τις οποίες προκρίνεται η αξιοποίηση των εμπειριών ως πηγή μάθησης, και συγκεκριμένα με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freire, στην οποία κυρίαρχη θέση έχει η έννοια της κωδικοποίησης των εμπειριών και των βιωμάτων των συμμετεχόντων (Ρογδάκη, 2012: 232), και με τη θεωρία της ενήλικης μάθησης του Jarvis (Jarvis, 2004: 69-70). Στις αρχές αυτές εδράζεται και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας των ΣΔΕ ως ευέλικτου και καινοτόμου θεσμού “δεύτερης ευκαιρίας”.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baynham, Mike (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. μετ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brown, D. (2003). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. London: Longman.
- Brown, J., Hudson, T., Norris, J. & Bonk, W. (2002). *An Investigation of Second Language Task-based Performance Assessments. Second Language Teaching and Curriculum Center*. Hawai. University of Hawai Press.
- Faigley, L., Cherry, R., Jolliffe, D. & Skinner, A. (1985). *Assessing Writers' Knowledge and Processes of Composing*. New Jersey: Ablex Pub.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Palmer Press.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. New York: Routledge & Falmer.
- Lumley, T. (2005). *Assessing Second Language Writing: The rater's Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lynch, B. (2003). *Language Assessment and Programme Evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mc Namara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. New York: Addison Westley Longman.
- Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσσον

- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων².
- Ρογδάκη, Α. (2012). *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια μελέτη περίπτωσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τζάμος, Σ. & Χατζησαββίδης Σ. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Γλωσσικό Γραμματισμό στα ΣΔΕ*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ – ΓΓΔΒΜ, ΥΠΑΙΘ.

Πηγές

Νόμος 2525 (1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 188, τ. Α΄, 23 Σεπτεμβρίου.

Υπουργική Απόφαση 5953 (2014). Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Φ.Ε.Κ. 1861, τ. Β΄, 8 Ιουλίου, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σύμφωνα με την Αρ.Πρωτ.Κ1/192979/14-11-2016 Υ.Α.

Abstract

This study proposes a systematic evaluation model for the production of written language in adult education. The field of reference is the linguistic literacy of adult learners attending Second Chance Schools and the theoretical framework proposed is part of the “performance assessment” insofar as the notion of effectiveness is projected as the principal goal of linguistic literacy in the Second Chance School curriculum. In addition, this paper presents indicative activities that have been applied in teaching practice and can be used in shaping the specific evaluation model of written speech production.

Keywords: Writing evaluation, language literacy, adult education.

Μελέτη της εφαρμογής του θεσμού της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο: Εκπαιδευτικά ερωτήματα και κοινωνικά διακυβεύματα

Αικατερίνη Αναργύρου

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Κοινωνική Επιστήμων, M.Sc.

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

katerina.anargyrou@gmail.com

Δέσποινα Τσακίρη

Καθηγήτρια Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

tsakiri.despina@gmail.com / dtsakiri@uop.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της εφαρμογής του θεσμού της περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών Δημοτικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η εν λόγω μελέτη πραγματοποιείται μέσω της επεξεργασίας αρχειακού υλικού, προκειμένου να αναδειχθεί εάν και σε ποιο βαθμό ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης συνιστά μέσο προώθησης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και συμβάλλει στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών. Μελετήθηκαν οι εκθέσεις προόδου εκατόν τριάντα έξι μαθητών και κατασκευάστηκε μία εσχάρα δεδομένων με σκοπό την καταγραφή, κωδικοποίηση και ταξινόμηση του αρχειακού υλικού. Από την επεξεργασία, κυρίως ποιοτική συμπληρούμενη από ποσοτικά στοιχεία, συμπεραίνεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση δε συνιστά στον βαθμό που διακηρυσσόταν μέσο προώθησης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ούτε ανάλογα συμβάλλει στη μαθησιακή βελτίωση, καθώς στους μισούς περίπου ελέγχους δε φαίνεται να διασφαλίστηκε η αρχή της σχολικής και κατ' επέκτασης κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιγραφική αξιολόγηση, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, μαθησιακή βελτίωση μαθητών, σχολική και κοινωνική δικαιοσύνη.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί κομβικό και κρίσιμο σημείο της εκπαίδευσης, το οποίο συγκέντρωσε και συγκεντρώνει την προσοχή εκπαιδευτικών φορέων, αφενός γιατί σχετίζεται με παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες που αφορούν τη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών και την προαγωγή τους και αφετέρου γιατί συνδέεται με την υπεράσπιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη σχολική τους φοίτηση.

Σύμφωνα με τους υπέρμαχους των εναλλακτικών μορφών εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι μορφές αυτές αξιολόγησης αντιδιαστέλλονται από τις παραδοσιακές μορφές, κυρίως ως προς τη δυνατότητα που προσφέρουν στους μαθητές να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Buhagiar, 2007· Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με διάφορους μελετητές, βλ. πχ. Ηλιού (1991), Merle (1998), επισημαίνεται ότι

αν και η χρήση βαθμών κατά την αξιολόγηση είναι ένας αμφιλεγόμενος τρόπος, η κατάργηση της βαθμολόγησης, εφόσον δεν αντικατασταθεί από άλλον αποτελεσματικότερο, δύναται να οδηγήσει σε χειρότερα αποτελέσματα. Υπό αυτή την οπτική θεωρούμε ότι, αν και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης υπόσχονται διαφοροποιημένες πρακτικές ελέγχου των σχολικών γνώσεων και αξιολόγησης των μαθητών, στην πραγματικότητα δεν κατορθώνουν να αποφύγουν τις συνέπειες των παραδοσιακών μορφών ούτε να απομακρυνθούν από ισχύουσες πρακτικές (Tan, 2013).

Επιπλέον, και σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση δεν παύει να αποτελεί έναν θεσμό, ο οποίος συμβάλλει ρητά ή άρρητα, στη σύγκριση και την ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών, συντελώντας στην επίτευξη όρων και συνθηκών κοινωνικής επιλογής, λειτουργώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο εύρος ως ένας μηχανισμός ελέγχου (Bourdieu & Passeron, 1971· Bernstein, 1996· Owen, 1997· Bernstein, 2015). Η αξιολόγηση ενέχει την ταξινόμηση και την ιεράρχηση, οι οποίες προκύπτουν από τη σύγκριση εξατομικευμένων μαθητών μεταξύ τους (Σολομών, 1993). Υπό αυτή την έννοια, σύμφωνα με την Τσακίρη (2018) οι εξεταστικοί και βαθμολογικοί μηχανισμοί θεωρούνται ως φορείς της σχολικής επιλογής και ανισότητας μεταξύ των μαθητών.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο, είτε αυτή πραγματοποιείται μέσω βαθμών είτε με ανατροφοδότηση και διόρθωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δε συνδέεται μόνο με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (Bredenstein, Meier, & Zaborowski, 2011), αλλά και με την ιεράρχηση των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, κάτι το οποίο προκύπτει από την υφιστάμενη σχολική αξιολόγηση, δηλαδή από μία διαδικασία απόδοσης αξίας η οποία δεν είναι προφανώς ουδέτερη, αλλά συνιστά τελικά μία κοινωνική κατασκευή (Rabenstein, Reh, Ricken, & Idel, 2013). Η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης σημασιοδοτείται από τους ίδιους τους μαθητές, το σχολείο στο οποίο φοιτούν, αλλά και από τις οικογένειές τους. Όποιος μαθητής διακρίνεται για τις επιδόσεις του επαινείται και θεωρείται «καλός» μαθητής, ενώ όποιος εμφανίζει χαμηλές επιδόσεις θεωρείται «κακός» (Höhn, 1967).

Η σχολική αυτή ετικέτα (Goffman, 1996) λειτουργεί ως προκατάληψη έναντι των μαθητών που τοποθετούνται κυρίως στα άκρα της βαθμολογικής κλίμακας με δυσμενείς συνέπειες για τις δυο ταξινομήσεις, οι οποίες επιδρούν στην ταυτοτική συγκρότηση όχι μόνο του φοιτούντος μαθητή αλλά και του υποκειμένου παιδιού ή εφήβου, το οποίο ενέχεται στο status του μαθητή. Το ενδιαφέρον με τις επιπτώσεις της αξιολογικής διαδικασίας είναι ότι όλα αυτά λειτουργούν με ένα τρόπο υπόρρητο, ο οποίος παρά την ισχύ που ασκεί στις κοινωνικές συνειδήσεις, εντούτοις δεν είναι προφανής ώστε να αποκωδικοποιηθεί. Υπό αυτή την έννοια η αξιολόγηση λειτουργεί ως «κοινωνικό τέχνασμα», καθώς μέσω της νομιμοποίησης του θεσμού στοχεύει στη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ την ίδια στιγμή λειτουργεί υποκρύπτοντας τα ιδεολογικά προτάγματα που αφορούν και συγκροτούν τη λειτουργία της (Τσακίρη, 2018).

Προς περαιτέρω ανάπτυξη και επεξεργασία των ανωτέρω, θα παρουσιαστούν ακολούθως αρχικά τα σχετικά νομοθετήματα που αφορούν την περιγραφική αξιολόγηση στη χώρα μας, αλλά και η ρητορική στην οποία εδράζεται, και εν συνεχεία θα αναδειχθούν ζητήματα σχετικά με τη μαθησιακή και κατ' επέκταση την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αυτά προκύπτουν από την εφαρμογή του θεσμού με σκοπό τη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η νομοθέτηση της Περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό συγκείμενο

Η Περιγραφική Αξιολόγηση συνιστά πρόταση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Η εισαγωγή της στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της υλοποίησης της Δράσης 1, γνωστής ως «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση», και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση - Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2014-2020). Η χρονική διάρκεια υλοποίησης της Πράξης ορίστηκε από τις 01/02/2017 – 30/06/2019.

Την ευθύνη για την υλοποίηση της Πράξης ανέλαβε το Ι.Ε.Π. για την πραγματοποίηση της οποίας απύθυνε πρόσκληση ενδιαφέροντος με την Πράξη 46/24-11-2016 του Δ.Σ. (με Αρ. Πρωτ. 210180/Δ2/08-12-2016 Απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) σε δημόσιες σχολικές μονάδες Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια επιλογής των σχολικών μονάδων, όπως αυτά αναφέρονται στην πρόσκληση, είναι α) η ομόφωνη προτίμηση ή έστω κατά πλειοψηφία απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, β) η αντιπροσωπευτικότητα ως προς τη γεωγραφική κατανομή και γ) ο αριθμός των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. (Αρ. Πρωτ. 521/26-01-2017) συνολικά ανταποκρίθηκαν τριακόσιες ενενήντα πέντε (395) σχολικές μονάδες, εκατόν δώδεκα (112) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εβδομήντα τέσσερις (74) Δευτεροβάθμιας. Για την επιλογή των σχολείων συγκροτήθηκε η Επιτροπή Επιλογής Σχολικών Μονάδων με την υπ' αριθμ. 50/15-12-2016 Πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. (ΑΔΑ:7ΕΑΠΟΧΛΔ-ΧΑΩ). Η Επιτροπή επέλεξε εκατόν ενενήντα πέντε (195) σχολικές μονάδες από τις οποίες και ζήτησε την αποστολή πρακτικού, στο οποίο να αποτυπώνεται η ομόφωνη ή κατά πλειοψηφία απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων για συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια προέβη στην κατάρτιση τριών πινάκων. Του Πίνακα Α, ο οποίος περιλάμβανε εξήντα πέντε (65) κατά προτεραιότητα σχολικές μονάδες, του Πίνακα Γ, ο οποίος περιελάμβανε τις επιλαχούσες σχολικές μονάδες και του Πίνακα Β, ο οποίος περιελάμβανε δεκαέξι (16) σχολικές μονάδες εντασσόμενες στις κατηγορίες σχολείων α) Ειδικής Αγωγής, β) Εσπερινών Γυμνασίων, γ) Μειονοτικών Σχολείων, δ) Διαπολιτισμικών Σχολείων και ε) Μουσικών Γυμνασίων για ενίσχυση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και τα διαφορετικά της προτάγματα

Σύμφωνα με ορισμένους παιδαγωγούς μελετητές η παιδαγωγική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να παρέχει πληροφορίες για κάθε παιδί σχετικά με την πρόοδό του, αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά του. Ο μαθητής δε θα πρέπει να συγκρίνεται με τους συμμαθητές τους, παρά μόνο με τον εαυτό του (Κασσωτάκης, 2013). Επιπλέον, θα πρέπει στην αξιολόγηση να αναφέρονται ποιοι μαθησιακοί στόχοι έχουν κατακτηθεί και σε περίπτωση μη επίτευξης αυτών να αιτιολογούνται οι λόγοι αυτής. Μονάχα κατ' αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος του μαθητή (Καρακατσάνης, 1994).

Για άλλους ερευνητές οι οποίοι υιοθετούν μια κριτική ανάλυση εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται ότι προωθούνται ως κυρίαρχα κριτήρια αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο η «παραγωγικότητα» και η «αποτελεσματικότητα» (McLaren & Farahmandpur, 2013· Lind-

blad, Pettersson, & Popkewitz, 2018· Giroux, 2020). Σύμφωνα με τον Γκίβαλο (2005), η αξιολόγηση βασίζεται στον έλεγχο των γνώσεων –όπως επιτυγχάνεται μέσω των διαγωνισμάτων– και στη λογοδότηση και αφορά σε τομείς που έχουν άμεση σχέση με τις ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας.

Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και οι Κάτσικας & Θεριανός (2008), οι οποίοι περαιτέρω επισημαίνουν την εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης, την επιλεκτική της λειτουργία και την εμπλοκή των μαθητών σε ένα «παγκόσμιο αποτελεσματικό σχολείο», σε ένα σύστημα βαθμοθηρικό και ανταγωνιστικό, που καταργεί σταδιακά κοινωνικές και ηθικές αξίες, όπως τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ευγενή άμιλλα. Ταυτόχρονα, και σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, παρά τα πλεονεκτήματα του «παγκόσμιου αποτελεσματικού σχολείου» οι μαθητές παρουσιάζουν έλλειψη κριτικής ικανότητας, δυσκολία στην έκφραση των σκέψεών τους, αδυναμία άρθρωσης συνεχούς λόγου και ελέγχου των σκέψεών τους, αδυναμία επίτευξης λογικών αφαιρέσεων και κατανόησης γραπτών κειμένων (Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

Όπως αναφέρεται από τους Κάτσικα, Θεριανό, Τσιριγώτη & Καββαδία (2007), ο επίσημος λόγος περί επίδοσης-απόδοσης, αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας επιχειρεί να νομιμοποιηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης, μέσω της επικύρωσης στοιχείων της ανθρώπινης προσωπικότητας, όπως η διδακτική ή μαθησιακή ικανότητα, η πνευματική και η επιστημονική συγκρότηση, η ικανότητα επικοινωνίας και ο τρόπος συμπεριφοράς, οι ιδέες, η φαντασία, η πρωτοβουλία κ.ά. Αυτή η μέτρηση των ανθρώπινων διανοητικών λειτουργιών γίνεται με βάση τις αρχές και τους στόχους του σχολείου της αγοράς: «γνώση που δεν πουλάει δεν είναι γνώση» (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007).

Επιπλέον, και μέσω της κοινωνιολογικής οπτικής του Foucault η εξέταση συνιστά έναν μηχανισμό επιτήρησης που οδηγεί στην απόκτηση ικανοτήτων, ενώ συνάμα ταξινομεί, ιεραρχεί και τιμωρεί τους μαθητές (Foucault, 2011). Αλλά και ο Σολομών (1993) αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση μέσα από την οπτική του Foucault, με την αξιολόγηση να μην έπεται της παιδαγωγικής διαδικασίας, αλλά να προσδένεται σε αυτήν και να την ακολουθεί πιστά καθ' όλη τη διάρκειά της. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο για τον προσδιορισμό της ικανότητας των μαθητών να προσαρμόζονται στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκάστοτε εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (Brady, 1997).

Με βάση τα ανωτέρω ο μαθητής στον χώρο του σχολείου γίνεται αντικείμενο εξέτασης, με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση όσων λέει, γράφει ή πράττει (Bernstein, 2015). Κατά τον Foucault, το άτομο από νωρίς υφίσταται μία διαδικασία επιτήρησης και κύρωσης. Πρόκειται για μία συνεχής διαδικασία, κατά την οποία ελέγχεται, εξετάζεται, μετριέται, χαρακτηρίζεται, ταξινομείται, ιεραρχείται και κυρώνεται το άτομο από μικρή ηλικία (Foucault, 2011).

Αναμφισβήτητα, οι πρακτικές εξέτασης και αξιολόγησης αποτελούν μέρος της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες διατυπώνονται μέσα από έναν βαθμολογικό κανόνα. Η βαθμολογία μεταλλάσσεται από περιγραφική στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου σε βαθμολογική/λογιστική διαδικασία στις τελευταίες τάξεις του. Στο σημείο αυτό τίθεται το ζήτημα αν η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να διαφοροποιηθεί από την επιλεκτικότητα, τη διάκριση και τον αποκλεισμό που επέχει ο τυπικός βαθμολογικός κανόνας

και με ποιον τρόπο. Η Τσακίρη (1999), έπειτα από έρευνά που διεξήγαγε σε ελέγχους Γάλλων μαθητών, επισημαίνει την ύπαρξη ενός κοινωνικού φαντασιακού στοιχείου, το οποίο διαφαίνεται από τη γραφή των εκπαιδευτικών, και το οποίο καθιστά την περιγραφή ταυτόχρονα ως μέθοδο ελέγχου και συμμόρφωσης. Σύμφωνα με τη συγγραφέα η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή βασίζεται στην ανάδειξη της κανονικότητας ή μη της συμπεριφοράς του, ώστε ο ίδιος ο μαθητής να αποτελεί εντέλει «αντικείμενο» και όχι υποκείμενο της περιγραφής. Το βασικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την εν λόγω έρευνα είναι η δυσκολία του εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει τον μαθητή ως ένα υποκείμενο, δηλαδή ως μία ψυχική οντότητα με αγωνίες, επιθυμίες και ασυνείδητο (Τσακίρη, 1999).

Από τον διακηρυγμένο λόγο της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρακτική της εφαρμογής

Μελετώντας την πρόταση του Ι.Ε.Π. και την υπ' αριθμ. 210180/Δ2/08-12-2016 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προκύπτει ότι με την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, και ειδικότερα στο Δημοτικό Σχολείο, δημιουργούνται συνθήκες ισότητας στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα οι μαθητές αυξάνουν τις δυνατότητες μαθησιακής βελτίωσής τους συμμετέχοντας ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Επίσης, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης αμβλύνεται η πίεση για βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση η αξιολόγηση εστιάζει σε κάθε μαθητή και στην πορεία του προς την κατάκτηση της γνώσης. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα αναλυτικής, διαφοροποιημένης και συνολικής περιγραφής των επιδόσεων του κάθε μαθητή, η οποία εδράζεται σε μια θεμελιώδη αρχή, ήτοι: η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι «δίκαιη, αμερόληπτη και έγκυρη» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Από την πρόταση του Ι.Ε.Π. (2017) και τις συνοδευτικές αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων αναγγέλλεται ότι κυρίαρχος στόχος της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η διασφάλιση της ισότητας όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης ή μαθησιακού επιπέδου. Σύμφωνα με την ίδια την πρόταση, η περιγραφική αξιολόγηση επειδή αναγνωρίζεται ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, θεωρείται ότι κομίζει στην εκπαίδευση μία διαφορετική και πιο ολιστική προσέγγιση. Αυτό τεκμηριώνεται με το σκεπτικό ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην κρίση του εκπαιδευτικού επί της επίδοσης του μαθητή, όπως αυτή αποτυπώνεται σε γραπτές δοκιμασίες μέσα στην τάξη, αλλά σε συνδυασμό με την παρατηρούμενη συμπεριφορά του μαθητή εντός του σχολικού πλαισίου.

Ωστόσο, έπειτα από μία προσεκτικότερη ανάγνωση και κριτική επεξεργασία ανακύπτουν σοβαροί προβληματισμοί όσον αφορά τον πραγματικό προσανατολισμό της αξιολόγησης. Ήδη από το 1995, όταν ξεκίνησε στη χώρα μας η συζήτηση περί περιγραφικής αξιολόγησης, ο Γρόλλιος εφιστούσε την προσοχή επισημαίνοντας ότι ο αποδοτικότερος έλεγχος και η καθιέρωση σχετικών μέτρων είναι εγγενές στοιχείο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Κύριοι άξονες αυτής είναι η επίθεση εναντίον κάθε μέτρου αντισταθμιστικού χαρακτήρα, η κατάργηση κάθε στοιχείου δημοκρατικής λειτουργίας και η αυταρχική διεύθυνση του ανταγωνισμού, των διακρίσεων και του ατομικισμού, σε επίπεδο ιδεολογίας και σε επίπεδο θεσμών (Γρόλλιος, 1995).

Ενδεικτική της «τεχνοκρατικοποίησης» της αξιολόγησης είναι η διατύπωση «μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα αναλυτικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή και της μαθήτριας με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα», η οποία περαιτέρω οδηγεί στην επιλεκτική και απορριπτική λειτουργία του σχολείου, μειώνοντας, παράλληλα, τις τάσεις των εκπαιδευτικών να «χαρίζονται» στους μαθητές τους. Ο επίσημος λόγος περί ισότητας στην εκπαίδευση ουσιαστικά λειτουργεί ως ιδεολόγημα και μόνο κατ' επίφαση προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη, καθώς συντελεί στην απόκρυψη του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καθώς και των συνεπειών της (Γρόλλιος, 1995).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών στις αξιολογικές διαδικασίες αναφέρεται και τονίζεται ιδιαίτερα για τη συμβολή στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών, αλλά και στην επίτευξη όρων ισότητας στην εκπαίδευση. Άλλωστε, βασικός στόχος της περιγραφικής αξιολόγησης, σύμφωνα με την πρόταση του Ι.Ε.Π., είναι η συνειδητοποίηση από τον μαθητή της προόδου του, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να βελτιώσει τις επιδόσεις του (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Ωστόσο, και στο σημείο αυτό μπορούν να διατυπωθούν ενστάσεις ως προς τον πραγματικό σκοπό της περιγραφικής αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη σύνταξη των αξιολογήσεων, ο μαθητής περιγράφεται μέσα από ένα σύνολο ρημάτων –ο μαθητής παρατηρεί, κατανοεί, κατέχει, γνωρίζει, κλπ.– κάτι το οποίο σύμφωνα με τον Γρόλλιο (1995) τονίζει τα φυσικά χαρίσματα του μαθητή, καθιστώντας τη μαθησιακή του πορεία συνάρτηση εγγενών ατομικών ικανοτήτων. Ο μαθητής καταταμίζεται και περιγράφεται μέσα από τυποποιημένες κατηγορίες ικανοτήτων αποσιωπώντας οποιοδήποτε κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον που προσδιορίζει αυτόν. Θα κατέληγε κανείς στο συμπέρασμα ότι το βάρος δίδεται στην προώθηση και επισήμανση των ικανοτήτων του μαθητή και όχι στην προσπάθεια εντοπισμού όλων εκείνων των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά στην πορεία μάθησής του (Γρόλλιος, 1995).

Μέθοδος

Όπως έχει αναφερθεί στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί η εφαρμογή του θεσμού της περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών Δημοτικού Σχολείου μέσω της επεξεργασίας αρχειακού υλικού, και συγκεκριμένα εκατόν τριάντα έξι εκθέσεων προόδου, προκειμένου να αναδειχθεί εάν και σε ποιο βαθμό ο εν λόγω θεσμός περιγραφικής αξιολόγησης συνιστά μέσο προώθησης της ισότητας στην εκπαίδευση και συμβάλλει στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών και μαθητριών.

Ειδικότερα, ο προαναφερθείς ερευνητικός στόχος επιμερίζεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Η μαθησιακή πορεία και οι προοπτικές βελτίωσης των μαθητών περιγράφονται αναλυτικά ανεξαρτήτως των βιογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών τους (φύλο, μαθησιακό καθεστώς, κοινωνική προέλευση, σχολική πειθαρχία);

Στις εκθέσεις προόδου λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα κάθε μαθητή ως αποδέκτης σχολίων, καθώς και ο ρυθμός μάθησής του;

Οι εκθέσεις προόδου ενθαρρύνουν τον μαθητή, αναδεικνύοντας προοπτικές βελτίωσής του, ώστε να αρθούν οι εκπαιδευτικοί διαχωρισμοί έτσι όπως διαμορφώνονται από τη συμβατική βαθμολογία;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ωστόσο για την καλύτερη νοηματοδότηση των δεδομένων και την πρόσφορη σημασιοδότησή τους έγινε αποτύπωση με τη μορφή συχνοτήτων κάποιων ορισμένων βασικών ευρημάτων. Υπ' αυτήν την έννοια η ποιοτική ανάλυση συμπληρώθηκε με ποσοτικά στοιχεία.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται ο αριθμός των εκθέσεων προόδου ανά τάξη και συνολικά.

Πίνακας 1: «Αριθμός εκθέσεων προόδου ανά τάξη και συνολικά»

Τάξη/τμήμα	Αριθμός Εκθέσεων Προόδου	Παρατηρήσεις
Α΄	20	
Β ₁ ΄	18	
Β ₂ ΄	20	
Γ ₁ ΄	18	
Γ ₂ ΄	3	Από το σύνολο των 19 εκθέσεων προόδου του τμήματος μόνο οι τρεις ήταν συμπληρωμένες.
Δ ₁ ΄	15	
Δ ₂ ΄	18	
Ε΄	24	
Στ΄	0	Δε δόθηκαν εκθέσεις προόδου της συγκεκριμένης τάξης.
Σύνολο	136	

Πηγή: Από τις ερευνήτριες

Για την επεξεργασία του αρχειακού υλικού κρίθηκε σκόπιμη η δημιουργία του κατάλληλου εργαλείου έρευνας, ήτοι η θεματική εσχάρα καταγραφής του ερευνητικού υλικού, η κατασκευή της οποίας βασίστηκε σε ερευνητικό εργαλείο της Τσακίρη (1999). Η εν λόγω εσχάρα καταγραφής δεδομένων διαμορφώθηκε στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία συγκρότησαν τους ερευνητικούς άξονες, ενώ για κάθε ερευνητικό άξονα δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες επεξηγηματικές ερωτήσεις, οι οποίες επέτρεψαν την καταγραφή, κωδικοποίηση και ταξινόμηση του συλλεχθέντος αρχειακού υλικού¹.

Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά η εσχάρα καταγραφής δεδομένων με τους ερευνητικούς άξονες και τις ερευνώμενες μεταβλητές, οι οποίες παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

¹ Για πληρέστερη παρουσίαση των ερευνητικών αξόνων ως ανατρέξουν οι αναγνώστες στη διπλωματική εργασία της Αναργύρου (2019).

Πίνακας 2: «Εσχάρα καταγραφής δεδομένων»

	Α΄ τάξη	Β₁΄ τάξη	Β₂΄ τάξη	Γ₁΄ τάξη	Γ₂΄ τάξη	Δ₁΄ τάξη	Δ₂΄ τάξη	Ε΄ τάξη
1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η περιγραφή της μαθησιακής πορείας και οι προοπτικές βελτίωσης των μαθητών, καθώς και η σύνδεσή τους με τα βιογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους								
Φύλο (Η μαθησιακή πορεία περιγράφεται ανεξαρτήτως φύλου;)								
2^{ος} ερευνητικός άξονας: Ο βαθμός ανάδειξης της μοναδικότητας του μαθητή ως αποδέκτης σχολίων, καθώς και ο βαθμός εστίασης στον προσωπικό ρυθμό μάθησής του								
Αναλυτική και με σαφήνεια αποτύπωση μαθησιακής κατάστασης (Στις εκθέσεις προόδου περιγράφεται αναλυτικά και με σαφήνεια η μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή;)								
3^{ος} ερευνητικός άξονας: Ο βαθμός ενθάρρυνσης του μαθητή και η ανάδειξη των προοπτικών βελτίωσής του								
Ενθάρρυνση (Μέσω της αξιολόγησης ενθαρρύνεται ο μαθητής για περαιτέρω βελτίωση;)								

Αποτελέσματα

Όσον αφορά τον πρώτο ερευνητικό άξονα, παρατηρήθηκε ότι η περιγραφή της μαθησιακής πορείας και οι προοπτικές βελτίωσης των μαθητών δεν επηρεάζονται από το φύλο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων προβαίνουν στην αξιολόγηση και περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους χωρίς να επηρεάζονται από τη μεταβλητή φύλο ούτε προβαίνουν σε οποιονδήποτε διαχωρισμό των μαθητών τους ως προς αυτό. Ενδεικτικά παρατίθενται:

«Ο Λεωνίδας είναι απόλυτα εξοικειωμένος με τους διψήφιους αριθμούς και τις πράξεις που έχει διδαχθεί».

«Η Εβίτα είναι απόλυτα εξοικειωμένη με τους διψήφιους αριθμούς και τις πράξεις που έχει διδαχθεί».

Επιπλέον, και όσον αφορά την αναλυτική ή μη περιγραφή της μαθησιακής πορείας των μαθητών παρατηρήθηκε ότι για τις τάξεις Α΄ και Δ₁΄ η περιγραφή ήταν σχετικά αναλυτική μόνο στις περιπτώσεις των μαθητών με αρκετά καλή επίδοση. Αντίθετα, σε μαθητές με περιορισμένα ή μέτρια μαθησιακά επιτεύγματα η περιγραφή ήταν σύντομη και λακωνική. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Η Εύα χρειάζεται να προσπαθήσει να εστιάσει περισσότερο στην εργασία της και να προσεγγίσει το μάθημα με πιο θετική αντιμετώπιση» (Α΄)

«Ο Γιώργος έχει πολύ καλή αναγνωστική ικανότητα και κατανοεί άριστα τα κείμενα που επεξεργαζόμαστε σε όλα τα επίπεδα. Εκφράζεται με σαφήνεια και πληρότητα τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Προσπαθεί να γράφει καλαίσθητα, ορθογραφημένα και συνεχώς βελτιώνεται» (Α΄)

Για τα τμήματα B_1' , B_2' και Γ_1' ήταν αναλυτική,

«Η Έλενα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο έχει μεγάλη άνεση. Ακούει με προσοχή, θέτει ερωτήσεις, αφηγείται ιστορίες χρησιμοποιώντας παραγλωσσικά στοιχεία, κατανοεί το νόημα των κειμένων που διαβάζει, διακρίνει τους διαφορετικούς τύπους κειμένων και συμπληρώνει τις ασκήσεις χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια. Θα πρέπει να προσπαθήσει να οργανώνει καλύτερα την εργασία της, να γράφει με περισσότερο ευανάγνωστα γράμματα και να ανακαλεί τους ορθογραφικούς κανόνες» (B_2')

ενώ για τα τμήματα Δ_2' και E' στην πλειονότητά τους ήταν σύντομη.

«Ο Σταμάτης συμμετέχει αρκετές φορές στο μάθημα και προσπαθεί να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του» (Δ_2')

Από τη μελέτη των εκθέσεων προόδου, και με κριτήριο την αναλυτική ή μη περιγραφή της μαθησιακής πορείας των μαθητών, συνάγεται ότι σε ποσοστό 51.4 % οι εκθέσεις προόδου ήταν αναλυτικές και αποτύπωναν με σαφήνεια τη μαθησιακή κατάσταση των μαθητών. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 3: «Αναλυτική και με σαφήνεια αποτύπωση μαθησιακής κατάστασης μαθητών»

Τάξη / τμήμα	Αριθμός μαθητών	Εκθέσεις προόδου που αποτυπώνουν τη μαθησιακή κατάσταση αναλυτικά και με σαφήνεια
A'	20	9
B_1'	18	18
B_2'	20	20
Γ_1'	18	18
Γ_2'	19 (3 εκθέσεις προόδου)	0
Δ_1'	15	5
Δ_2'	18	3
E'	24	3
Σύνολο	136	70
Ποσοστό		51.4%

Πηγή: Από τις ερευνήτριες

Τέλος, ερευνώντας την ύπαρξη ή μη στις εκθέσεις προόδου στοιχείων ενθάρρυνσης παρατηρήθηκε ενθάρρυνση των μαθητών των Γ_1' και Δ_1' τμημάτων. Επισημαίνεται, όμως, ότι για το Δ_1' τμήμα σημειώνεται ενθάρρυνση μονάχα των μαθητών με αυξημένα μαθησιακά επιτεύγματα.

«Η συνέπεια και προσοχή του Κωνσταντίνου είναι πολύ καλός οδηγός για τη συνέχεια (...) είναι πολύ καλός και αισθάνεται σιγουριά» (Γ_1').

Αντίθετα, για τις τάξεις / τμήματα A', B_1' , B_2' , Δ_2' και E' δεν παρατηρήθηκαν στοιχεία ενθάρρυνσης παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις.

«Η Μαρία ενδιαφέρεται για τη μαθησιακή διαδικασία και καταβάλλει προσπάθεια στη σωστή διαχείριση πληροφοριών που δέχεται» (E').

Συμπερασματικά, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε περιγραφή απλά των μαθησιακών αποτελεσμάτων χωρίς να στοχεύουν και στην ενθάρρυνση των μαθητών τους. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 4: «Αναλυτική και με σαφήνεια αποτύπωση μαθησιακής κατάστασης μαθητών»

Τάξη / τμήμα	Αριθμός μαθητών	Εκθέσεις προόδου που αποτυπώνουν τη μαθησιακή κατάσταση αναλυτικά και με σαφήνεια
Α΄	20	3
Β ₁ ΄	18	5
Β ₂ ΄	20	2
Γ ₁ ΄	18	18
Γ ₂ ΄	19 (3 εκθέσεις προόδου)	0
Δ ₁ ΄	15	2
Δ ₂ ΄	18	3
Ε΄	24	2
Σύνολο	136	35
Ποσοστό		25.73%

Πηγή: Από τις ερευνήτριες

Συζήτηση / Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης κατά την πιλοτική εφαρμογή του κατά το σχολικό έτος 2017-2018, και όπως προκύπτει από την επεξεργασία του αρχειακού υλικού, παρουσιάζει προβλήματα. Όπως παρατηρήθηκε η περιγραφή της μαθησιακής πορείας και οι προοπτικές βελτίωσης των μαθητών δε φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, καθώς δεν παρατηρείται η συμπεριφορά αυτή στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κατά την περιγραφική αξιολόγηση φαίνεται να αποτυγχάνουν να εστιάσουν στον προσωπικό ρυθμό μάθησης των μαθητών τους, καθώς τις περισσότερες φορές υιοθετούν μία τυποποιημένη φόρμα αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, ενώ όπως διαπιστώθηκε, η περιγραφή της μαθησιακής πορείας των μαθητών είναι αναλυτική μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών και μόνο για τους μισούς περίπου μαθητές. Τέλος, στοιχεία ενθάρρυνσης απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από τις εκθέσεις προόδου και σε ελάχιστες μονάχα περιπτώσεις φαίνεται να ενθαρρύνεται ο μαθητής.

Έτσι, λοιπόν, αν και στην πρόταση του Ι.Ε.Π. τονίζεται ότι η εισαγωγή του θεσμού της περιγραφικής αξιολόγησης θα βοηθήσει στην επίτευξη όρων ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και θα συμβάλει στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών, ωστόσο από τη μελέτη της εφαρμογής του θεσμού κάτι τέτοιο δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται. Μην έχοντας την πρόθεση να καταδικάσει κανείς εκ των προτέρων τον συγκεκριμένο θεσμό, ο οποίος κομίζει σίγουρα κάτι το διαφορετικό και εν δυνάμει ωφέλιμο στην εκπαίδευση, θα πρέπει να επισημάνει επιπλέον την προχειρότητα της εφαρμογής του και την αποσπασματικότητα του. Επιπρόσθετα, καλό είναι να τονιστεί και η απουσία ενδιαφέροντος σχετικά με την υιοθέτηση μέτρων αντισταθμιστικής αγωγής ή τη διατύπωση προτάσεων παρέμβασης στις περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν απαραίτητης βοήθειας.

Παρά τον επίσημο και διακηρυγμένο λόγο, όπως αυτός αποτυπώνεται στην πρόταση του Ι.Ε.Π. και στις σχετικές υπουργικές αποφάσεις, σύμφωνα με τον οποίο η περιγραφική αξιολόγηση δύναται να εξαλείψει μορφές ανισότητας στην ελληνική εκπαίδευση, από την έρευνα δυστυχώς στην πρακτική εφαρμογή της κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε. Αναμφίβολα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι για μία ακόμη φορά ο επίσημος λόγος περί ισότητας στην εκπαίδευση ουσιαστικά λειτουργεί ως ιδεολόγημα και μόνο κατ' επίφαση προωθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity; Theory, Research and Critique*. London, UK: Taylor & Francis.
- Bredenstein, G., Meier, M., & Zaborowski, K. (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. Στο K. Zaborowski, M. Meier, & G. Breiden, *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (σσ. 15-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buhagiar, M. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *Curriculum Journal* , 18 (1), 39-56.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brady, D. (1997). Assessment and the Curriculum. In C. E. Cullingford (Eds.), *Assessment versus Evaluation. Children, Teachers and Learning Series*. London: Cassell.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Höhn, E. (1967). *Der Schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München.
- Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. S. (2018). *Education by the numbers and the making of society. The expertise of international assessments*. New York: Routledge.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος.
- Owen, L. (1997). Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment and Evaluation. In C. E. Cullingford (Eds.), *Assessment versus Evaluation. Children, Teachers and Learning Series*. London: Cassell.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668-690.
- Tan, k. (2013). Variation in teachers' conceptions of alternative assessment in Singapore primary schools. *Educational Research for Policy and Practice* , 12 (1), 21-41.

Ελληνόγλωσση

- Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί Κώδικες & Κοινωνικός Έλεγχος*. (Ι. Σολομών, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκίβαλος, Μ. Α. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γρόλλιος, Γ. (1995). Περιγραφική αξιολόγηση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 34, 50-56.

- Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ. με Αρ. Πρωτ. 210180/Δ2/08-12-2016. Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. (Τ. Μπέτζελος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 57, 58-63.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (Τεύχος Α΄, Β΄, Γ΄)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ.Π.Ε.Θ.
- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. Ν. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. Ν., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. Κ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Πράξη με Αρ. Πρωτ. 46/24-11-2016 του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).
- Πράξη με Αρ. Πρωτ. 50/15-12-2016 του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).
- Πράξη με Αρ. Πρωτ. 521/26-01-2017 του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).
- Σολομών, Ι. (1993). Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Σ. Χιωτάκης, *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 166-175). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσακίρη, Δ. (1999). Το φανταστικό διακύβευμα στον σχολικό έλεγχο. *Νέα Παιδεία* 92, 64-78.

Abstract

The aim of this study is initially to evaluate the implementation of the institution regarding students' descriptive evaluation, which took place in Greece at the school year 2017-2018 and foremost to identify whether the particular institution promote students' equality in education and enhance their learning improvement. Through a qualitative research method were analyzed 136 school reports and constructed a data grid in order that research data to be recorded, codificated and finally classificated. When analysis was completed it appeared that descriptive evaluation neither promote equality in education nor contribute to learning improvement, since nearly all the different aspects that studied had low prices.

Keywords: Descriptive evaluation, equality of educational opportunities, learning improvement, educational and social justice.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: Εννοιολογικές ορίζουσες και προσδιορισμοί

Μαρία Δάρρα

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
darra@aegean.gr

Αναστασία Παπανθύμου

Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
an2005pap@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει το εννοιολογικό περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, στην ενταξιακή εκπαίδευση και σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, αναλύοντας το περιεχόμενο 28 δημοσιεύσεων που εντοπίστηκαν σε διάφορα επιστημονικά κείμενα. Από την ανάλυση προέκυψαν εννιά διαστάσεις: η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, η ανατροφοδότηση, ο προσανατολισμός στη μάθηση, η ποιοτική μάθηση, η συνεργασία/συμμετοχή, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η παρακολούθηση, ο αναστοχασμός και η αναθεώρηση/έλεγχος. Ορισμοί που αφορούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βασίζονται κυρίως στη διάσταση της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής και του αναστοχασμού. Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, οι διαστάσεις της ποιοτικής μάθησης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν εντοπίστηκαν πουθενά, ενώ ο αριθμός των δημοσιεύσεων που διαπραγματεύεται το θέμα του ορισμού της αυτοαξιολόγησης είναι εξαιρετικά μικρός.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, διαστάσεις, σχολική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την αυτονομία τους είναι μέσω της άμεσης συμμετοχής τους στη δημιουργία, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση της εργασίας τους (Hawe & Parr, 2014). Μια σημαντική δεξιότητα δια βίου μάθησης είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αξιολογούν οι ίδιοι την πρόδοό τους (OECD, 2013). Επομένως, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τη μελλοντική τους επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση, καθώς αναπτύσσει την ικανότητά τους να είναι οι ίδιοι αξιολογητές της μάθησής τους (Wride, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων διαφέρει από άλλες εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης όπως είναι οι ερωτήσεις, οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών κ.ά., δεδομένου ότι είναι μια εσωτερική πρακτική που παρακολουθείται και διεξάγεται από τον εκπαιδευόμενο. Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευόμενο και όχι από κάποιον άλλο εξωτερικό βαθμολογητή, αυτή η μορφή αξιολόγησης προσφέρει πηγές ανατροφοδότησης που δεν είναι προσβάσιμες στον εκπαιδευόμενο, όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται εξωτερικά. Στην αυτοαξιο-

λόγηση, η ανατροφοδότηση μπορεί να δημιουργηθεί από εξωτερικές βαθμολογίες και σχόλια από αυτόν που βαθμολογεί ή από έγγραφα που υποδεικνύουν τα αναμενόμενα ποιοτικά πρότυπα, ενώ οι εσωτερικές αξίες, οι ιδέες, οι στόχοι και τα συναισθήματα του ατόμου είναι πιο εύκολα προσβάσιμα (Yan & Brown, 2017). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία που επιτρέπει τη διόρθωση και την αναθεώρηση. Στη διαμορφωτική πτυχή της αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να πάρει τη μορφή της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία κρίσης των δικών τους εργασιών, ενώ παράλληλα παρακολουθούν την πρόοδό τους και κάνουν αναθεωρήσεις (Perumanathan, 2014).

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, όπως αυτός έχει διατυπωθεί μέσα από τις συζητήσεις και τις περιγραφές διαφόρων ερευνητών, συγγραφέων και ειδικών.

Μεθοδολογία

Στην αρχή πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία οδήγησε στη δημιουργία μιας λίστας με στοιχεία τα οποία θεωρούνται σημαντικά και χρησιμοποιούνται από διάφορους συγγραφείς, ειδικούς και ερευνητές στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν εννοιολογικά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση στην παρούσα εργασία εξετάστηκε στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Ross, Hogaboam-Gray, & Rolheiser, 2002; Joyce, Spiller, & Twist, 2009; Panadero, Tapia, & Huertas, 2012), της ενταξιακής εκπαίδευσης (π.χ. Bourke & Mentis 2007; 2013) και διαφόρων διδακτικών αντικειμένων (π.χ. Brown & Hudson, 1998; Weisi & Karimi, 2013).

Χρησιμοποιήθηκε παρόμοια μέθοδος με αυτήν των Frey, Schmitt and Allen (2012), οι οποίοι παρουσίασαν μια εννοιολογική ανάλυση για τον όρο της αυθεντικής αξιολόγησης. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν 28 δημοσιεύσεις σε άρθρα περιοδικών και συνεδρίων, σε βιβλία και διάφορα επιστημονικά κείμενα, όπου διάφοροι συγγραφείς προσέγγισαν την έννοια της αυτοαξιολόγησης δίνοντας διάφορα στοιχεία αυτής ή παραθέτοντας έναν αυτούσιο ορισμό της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης μέσα από τον οποίο προέκυπταν αυτά τα στοιχεία ή αλλιώς οι διαστάσεις. Στη συνέχεια, έγινε ομαδοποίηση των δημοσιεύσεων με βάση τα συγκεκριμένα εξεταζόμενα πλαίσια: α) το πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και β) το πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και διαφόρων διδακτικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν δεκαεννιά δημοσιεύσεις που αφορούσαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και δύο δημοσιεύσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση και επτά που αφορούσαν διάφορα διδακτικά αντικείμενα (έξι για τη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών και μία για τα μαθηματικά). Τα αποτελέσματα της παραπάνω διαδικασίας ήταν η εννοιολογική ανάλυση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου.

Διαδικασία προσδιορισμού των διαστάσεων της αυτοαξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή της εργασίας οι συγγραφείς παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν για να προσδιορίσουν τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης, όπως αυτά προέκυψαν από τα πρωτότυπα κείμενα των δημοσιεύσεων που συλλέχθηκαν και μελετήθηκαν.

“Η αυτοαξιολόγηση σημαίνει ότι οι μαθητές αξιολογούν τα δικά τους επιτεύγματα και τις διαδικασίες μάθησης και συμμετέχουν στις αποφάσεις σχετικά με τις ενέργειες για περαιτέρω πρόοδο στη μάθηση” (Sebba, Crick, Yu, Lawson, Harlen, & Durant, 2008: 6).

“...απαιτεί μεγαλύτερη από κοινού κατανόηση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού του σκοπού, της διαδικασίας και του προϊόντος της μάθησης” (Dann, 1996: 57).

Τα παραπάνω ταξινομήθηκαν στη διάσταση συνεργασία/συμμετοχή.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα φράσεων που κατηγοριοποιήθηκαν στη διάσταση μαθητοκεντρική παιδαγωγική.

“Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης που επιδιώκει να κάνει τη διαδικασία αξιολόγησης πιο επικεντρωμένη στο μαθητή...” (Weisi & Karimi, 2013: 732).

“Στο επίκεντρο είναι ο «εαυτός» (ο εκπαιδευόμενος)...” (Harrison, O’Hara, & McNamara, 2015: 87).

Ακολούθως, για τη διάσταση διαμορφωτική αξιολόγηση, παρατίθεται το παρακάτω παράδειγμα.

“...η αυτοαξιολόγηση είναι μια έγκυρη και αξιόπιστη τεχνική για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, κυρίως σε πλαίσια στα οποία οι αυτοαξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για διαμορφωτικό παρά για αθροιστικό σκοπό...” (Ross & Starling, 2008: 183).

Αναλόγως, για τη διάσταση αναστοχασμός παρουσιάζεται το ακόλουθο παράδειγμα.

“Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν πόσο καλά προχωρούν συνολικά, πόσο καλά μαθαίνουν σε ένα συγκεκριμένο στάδιο και πόσο επιτυχημένοι είναι στο να εκτελούν ατομικές μαθησιακές εργασίες και στο να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Η αυτοαξιολόγηση με αυτή την εστίαση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της προσέγγισης του αναστοχασμού της μάθησης...” (Little, Perclová, & de l’ Europe, 2001: 55-56).

Ενώ, τέλος, για τη διάσταση προσανατολισμός στη μάθηση, παρατίθεται το παρακάτω παράδειγμα.

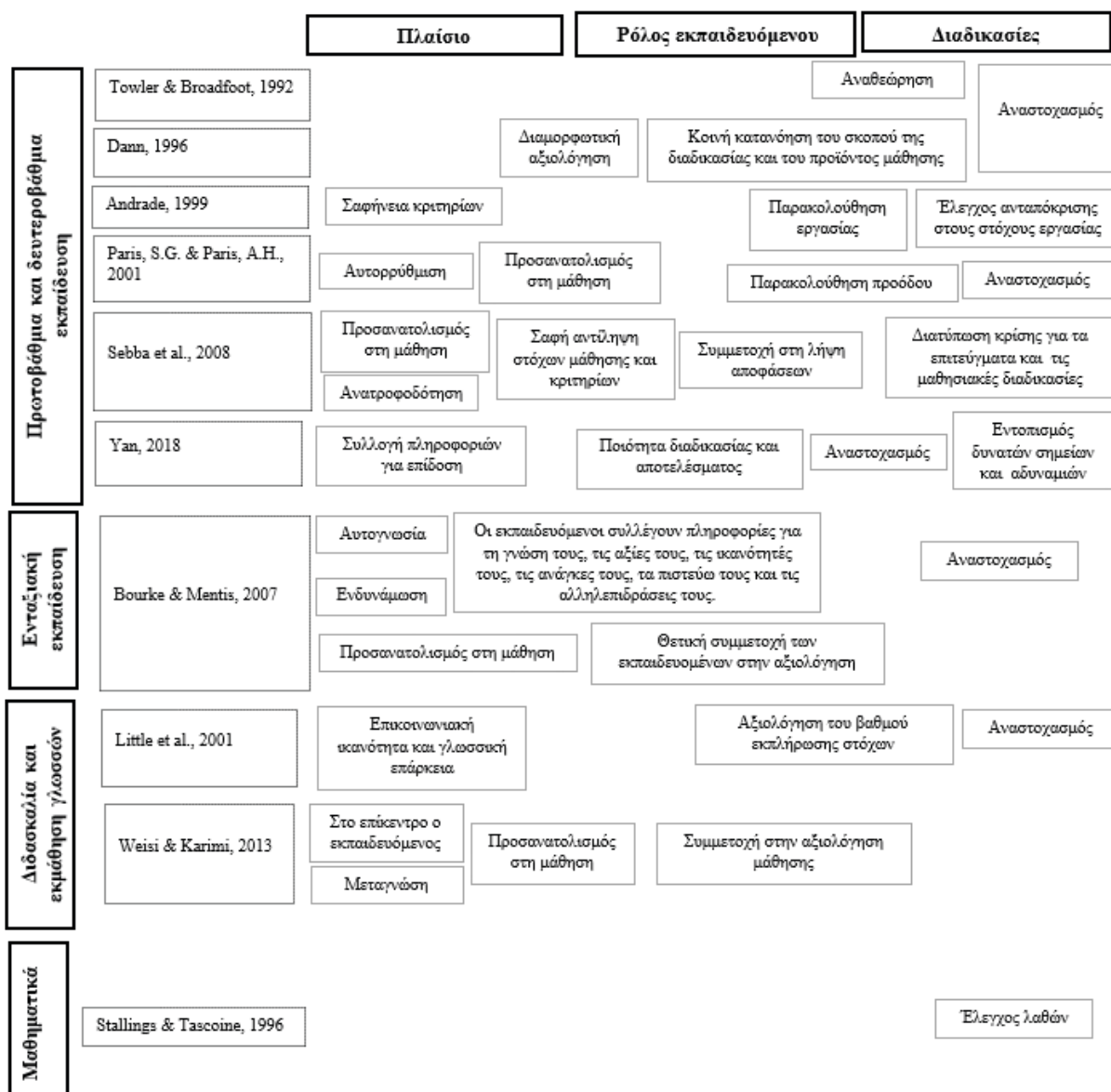
“Στην πράξη, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι η πράξη περισσότερο εξέτασης της διαδικασίας μάθησης από ό,τι εξέτασης του τελικού προϊόντος της μάθησης” (Bailey, 1979: 86).

Στα πρώτα στάδια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης όπου σημειώθηκαν τα βασικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης από κάθε δημοσίευση. Αυτό οδήγησε στο να δημιουργηθούν τίτλοι για το πλήθος των στοιχείων που εντοπίζονταν. Κοινά ή παρεμφερή στοιχεία των ορισμών καταχωρούνταν στην ίδια στήλη, ενώ καθώς προχωρούσε η μελέτη των δημοσιεύσεων και προκύπταν και άλλα στοιχεία, οι αρχικές κατηγορίες αναθεωρούνταν ώστε να συμπεριλάβουν αυτά τα νέα στοιχεία, ενώ αρκετά παρόμοια στοιχεία συμπύκνωναν για να προκύψει κάποια κατηγορία αφού στόχος ήταν να δημιουργηθούν όσο γινόταν λιγότερες κατηγορίες. Στο τέλος, προέκυψαν εννιά διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης και για κάθε μία διάσταση σημειώθηκε η συχνότητα

εμφάνισής της, υπολογίζοντας συγκεκριμένα τη σχετική συχνότητα, προκειμένου να υπογραμμιστεί η σημαντικότητα του κάθε στοιχείου.

Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται ο εννοιολογικός χάρτης στον οποίο φαίνεται ο αρχικός πιλοτικός προσδιορισμός των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου.

Εικόνα 1: «Αρχικός πιλοτικός προσδιορισμός στοιχείων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου»



Αποτελέσματα

Οι διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου που αναφέρονταν περισσότερο στις δημοσιεύσεις ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

- α) Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης
- Μαθητοκεντρική παιδαγωγική
 - Ανατροφοδότηση
 - Προσανατολισμός στη μάθηση

β) Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου

- Ποιοτική μάθηση
- Συνεργασία/Συμμετοχή
- Διαμορφωτική αξιολόγηση

γ) Οι διαδικασίες

- Παρακολούθηση
- Αναστοχασμός
- Αναθεώρηση/Έλεγχος.

Ο πίνακας 1 συνοψίζει τις δημοσιεύσεις που μελετήθηκαν και αναφέρονται στην αυτοαξιολόγηση εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, ενώ στον πίνακα 2 συμπεριλήφθηκαν δημοσιεύσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Πίνακας 1: «Η έννοια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

		Πλαίσιο			Ρόλος εκπαιδευόμενου			Διαδικασίες		
		Μαθητοκεντρική παιδαγωγική	Ανατροφοδότηση	Προσανατολισμός στη μάθηση	Ποιοτική μάθηση	Συνεργασία/Συμμετοχή	Διαμορφωτική αξιολόγηση	Παρακολούθηση	Αναστοχασμός	Αναθεώρηση/Έλεγχος
	Ποσοστό εμφάνισης κάθε στοιχείου	63%	21%	21%	16%	26%	16%	11%	58%	16%
1	Bailey, 1979									
2	Towler & Broadfoot, 1992									
3	Dann, 1996									
4	Blatchford, 1997									
5	Andrade, 1999									
6	Rolheiser & Ross, 2001									
7	Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001									
8	Ross et al., 2002									
9	Black et al., 2004									
10	Noonan & Duncan, 2005									
11	Sebba et al., 2008									
12	Ross & Starling, 2008									
13	Kostova & Atasoy, 2009									
14	Joyce et al., 2009									
15	Panadero et al., 2012									
16	Harris & Brown, 2013									
17	Brown & Harris, 2014									
18	Harrison et al., 2015									
19	Yan, 2018									

* Οι γραμμοσκιασμένες περιοχές δείχνουν την παρουσία του κάθε στοιχείου.

Για κάθε επιστημονικό κείμενο, άρθρο ή βιβλίο στο οποίο μια διάσταση της αυτοαξιολόγησης αποτελούσε μέρος του ορισμού, όπως παρουσιαζόταν στη δημοσίευση, γραμμο-

σκιάζονταν το κελί που σχετίζονταν με αυτή τη διάσταση. Για τον πίνακα 1 δίνονται τα ποσοστά τα οποία εμφανίζουν τη σχετική συχνότητα εμφάνισης κάθε διάστασης της αυτοαξιολόγησης, ενώ για τον πίνακα 2, λόγω του μικρού αριθμού δημοσιεύσεων δεν κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν οι σχετικές συχνότητες.

Πίνακας 2: «Η έννοια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην ενταξιακή εκπαίδευση και σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα»

			Πλαίσιο			Ρόλος εκπαιδευόμενου			Διαδικασίες		
			Μαθητοκεντρική παιδαγωγική	Ανατροφοδότηση	Προσανατολισμός στη μάθηση	Ποιοτική μάθηση	Συνεργασία/Συμμετοχή	Διαμορφωτική αξιολόγηση	Παρακολούθηση	Αναστοχασμός	Αναθεώρηση/Έλεγχος
1	Ενταξιακή εκπαίδευση	Bourke & Mentis, 2007									
2		Bourke & Mentis, 2013									
1	Διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών	Blue, 1994									
2		Brown & Hudson, 1998									
3		Little et al., 2001									
4		Javaherbakhsh, 2010									
5		Weisi & Karimi, 2013									
6		Liu & Brantmeier, 2019									
1	Μαθηματικά	Stallings & Tascoine, 1996									

* Οι γραμμοσκιασμένες περιοχές δείχνουν την παρουσία του κάθε στοιχείου.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι διαστάσεις με τη μεγαλύτερη σχετική συχνότητα είναι η *μαθητοκεντρική παιδαγωγική* (63%) που υπάγεται στο «πλαίσιο» και ο *αναστοχασμός* (58%) που ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία «διαδικασίες». Ακολουθούν η *συνεργασία/συμμετοχή* (26%) που υπάγεται στην κατηγορία «ρόλος εκπαιδευόμενου», ο *προσανατολισμός στη μάθηση* (21%), η *ανατροφοδότηση* (21%), η *αναθεώρηση/έλεγχος* (16%), η *διαμορφωτική αξιολόγηση* (16%), η *ποιοτική μάθηση* (16%), και τέλος, η *παρακολούθηση* (11%).

Η διάσταση μαθητοκεντρική παιδαγωγική αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, καθώς αυτή στοχεύει στην ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική βελτίωση (Bailey, 1979), στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως είναι η αυτορρύθμιση των εκπαιδευόμενων (Paris, & Paris, 2001), η αυτοαποτελεσματικότητα, η ενίσχυση των κινήτρων (Rolheiser & Ross, 2001) και η απόκτηση ανεξαρτησίας (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Από κάποιους ερευνητές η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται ως ικανότητα των εκπαιδευόμενων να αυτοαξιολογούνται (Nooman & Duncan, 2005). Ακόμη, οι Harrison et al. (2015) σημειώνουν ότι στο επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης είναι ο εαυτός του εκπαι-

δευόμενου, ο ίδιος επομένως ο εκπαιδευόμενος. Στη συγκεκριμένη διάσταση μπορεί να συμπεριληφθεί η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων με βάση τα οποία οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την εργασία τους (Andrade, 1999), η ύπαρξη σαφών προσδοκιών ως προς τους στόχους (Panadero et al., 2012) και γενικά η σαφής αντίληψη των κριτηρίων και των στόχων μάθησης (Sebba et al., 2008), καθώς τα παραπάνω δείχνουν μια εστίαση στον εκπαιδευόμενο και συγκεκριμένα στην κατανόηση από τον ίδιο των κριτηρίων και των προσδοκιών που σχετίζονται με τη μάθησή του.

Η διάσταση του *αναστοχασμού* αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ως στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι Towler και Broadfoot (1992) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τον αναστοχασμό. Επίσης, από άλλους ερευνητές επισημαίνεται ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί τον αναστοχασμό ή αλλιώς προβληματισμό των εκπαιδευόμενων ως προς την ερμηνεία και την ολοκλήρωση των εργασιών (Dann, 1996), ή ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν κατά πόσο ανταποκρίνονται στους στόχους μιας εργασίας (Andrade, 1999) ή ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση της προσπάθειας, των προσωπικών ενδιαφερόντων, του επιπέδου κατανόησης και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι σε μια εργασία (Paris, & Paris, 2001), η διατύπωση κρίσης για τα επιτεύγματά τους (Blatchford, 1997; Sebba et al., 2008) και τις μαθησιακές διαδικασίες (Sebba et al., 2008), ενώ θεωρείται και εκείνη η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία στη μάθησή τους (Ross et al., 2002; Yan, 2018).

Η διάσταση της *συνεργασίας/συμμετοχής* φαίνεται πώς αποτελεί εξίσου σημαντικό μέρος των ορισμών, αν και εντοπίζεται σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τις διαστάσεις που προαναφέρθηκαν. Ερευνητές ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει σε κάποιες ή σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης (Joyce et al., 2009). Επιπρόσθετα, άλλοι επισημαίνουν ως απαραίτητο στοιχείο της αυτοαξιολόγησης την κοινή κατανόηση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών του σκοπού της μάθησης, της διαδικασίας και του προϊόντος της (Dann, 1996). Ακόμη, από άλλους ερευνητές υπογραμμίζεται το στοιχείο της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τις ενέργειες που απαιτούνται και που αφορούν στην πρόοδο που επιτυγχάνουν ως προς τη μάθησή τους (Sebba et al., 2008), ενώ άλλοι ερευνητές όπως οι Harrison et al., (2015) κάνουν λόγο για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης.

Σε λίγο μικρότερο βαθμό οι ορισμοί της αυτοαξιολόγησης βασίζονται στις διαστάσεις του *προσανατολισμού στη μάθηση και ανατροφοδότηση*. Ως προς την πρώτη διάσταση, γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση της μάθησης (Paris, & Paris, 2001), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τις διαδικασίες μάθησης (Sebba et al., 2008), ή όπως αναφέρει ο Bailey (1979) εξετάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και εστιάζουν σε αυτήν και όχι τόσο στο αποτέλεσμα της. Επιπρόσθετα, άλλοι ερευνητές αναφέρουν (Black et al., 2004), ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευόμενων. Αναφορικά με τη διάσταση της ανατροφοδότησης, σημειώνεται ότι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λάβουν πληροφορίες άμεσα για την επίδοσή τους χωρίς να χρειάζεται να περιμένουν αυτό να το κάνει κάποιος άλλος. (Sebba et al., 2008). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση ορίζεται μεταξύ άλλων ως μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συλλέγουν πληροφορίες για την επίδοσή τους (Yan,

2018), ή ακόμα η ανατροφοδότηση περιγράφεται ως το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης και υπάρχει ως αυτούσιο στοιχείο εντός των ορισμών όπως καταγράφεται παρακάτω: “*Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να ενσωματώνεται συστηματικά στις στρατηγικές και τις πρακτικές διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα και μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να παρέχει ενημερωμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές...*” (Kostova & Atasoy, 2009: 62).

Σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις προαναφερθέντες διαστάσεις εντοπίζονται οι διαστάσεις της αναθεώρησης/ελέγχου, της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της ποιοτικής μάθησης. Αναλυτικά, υπάρχουν ερευνητές που χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως αναθεώρηση η οποία περιλαμβάνει τον αναστοχασμό (Towler & Broadfoot, 1992), ενώ άλλοι ερευνητές όπως οι Kostova και Atasoy (2009: 50) χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια “... δομημένη διαδικασία αναθεώρησης, η οποία συγκρίνει το τι πραγματικά συμβαίνει ενάντια σε αυτό που επρόκειτο να συμβεί”. Τέλος, οι Harrison et al. (2015) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι στην αυτοαξιολόγηση μπορούν να έχουν περισσότερο τον έλεγχο της αξιολόγησης και της μάθησής τους.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, που διαφαίνεται από το διαμορφωτικό σκοπό της αυτοαξιολόγησης (Ross & Starling, 2008), και η *ποιοτική μάθηση* που συνδέεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εργασίας των εκπαιδευόμενων (Harris & Brown, 2013), των επιχειρημάτων τους (Black et al., 2004) και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της (Yan, 2018), αποτελούν διαστάσεις που εντοπίζονται στην ίδιο βαθμό σε ορισμούς ή χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, η παρακολούθηση που αφορά στην παρακολούθηση της εργασίας (Andrade, 1999) και της προόδου των εκπαιδευόμενων (Paris, S.G. & Paris, A.H., 2001) αποτελεί τη διάσταση με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου στην ενταξιακή εκπαίδευση και σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα

Στην ενταξιακή εκπαίδευση εντοπίζονται, κυρίως, οι διαστάσεις του προσανατολισμού στη μάθηση, της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, του αναστοχασμού, της συνεργασίας/συμμετοχής και τέλος ακολουθεί η ανατροφοδότηση. Ως προς τη διάσταση *προσανατολισμός στη μάθηση*, ερευνητές όπως οι Bourke και Mentis (2007) χαρακτηρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης, ενώ οι ίδιοι ερευνητές αρκετά χρόνια μετά, Bourke και Mentis (2013: 864) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως “...την ‘κατανόηση’ του πώς μαθαίνω και όταν μαθαίνω σε σχέση με τους στόχους μου και τους στόχους των άλλων για μένα στο πλαίσιο αυτό.”, δίνοντας βαρύτητα στη διαδικασία της μάθησης και όχι στα αποτελέσματα. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Bourke & Mentis, 2007; 2013), να αναπτύξουν μια αίσθηση ταυτότητας, ενώ παράλληλα τους ενδυναμώνει (Bourke & Mentis, 2007), και τους τοποθετεί στο επίκεντρο της μάθησης και της αξιολόγησης (Bourke & Mentis, 2013), στοιχείο που συνδέεται με τη διάσταση της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής.

Ακόμη, υπογραμμίζεται και η διάσταση του αναστοχασμού, αφού η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να προσδιορίσει το σκοπό και το στόχο για τη μάθηση, να μετρήσει τις επιδόσεις του με βάση αυτούς τους στόχους και να προβληματιστεί για το πώς αυτό συμβάλλει στη γνώση του εαυτού του, ενώ απο-

τελεί συνάμα μια διαδικασία μέσα από την οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να καταλάβει περισσότερο για το πως μαθαίνει, πως αλληλοεπιδρά με τους άλλους και το ποιος είναι (Bourke & Mentis, 2007). Επιπρόσθετα, στην αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να σκέφτονται για το αν έχουν μάθει με διαφορετικούς τρόπους (Bourke & Mentis, 2013).

Επιπλέον, η διάσταση της συμμετοχής διαφαίνεται από το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει θετικά τους εκπαιδευόμενους στην αξιολόγηση (Bourke & Mentis, 2007), ενώ η ίδια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως και η συμπερίληψη επιτρέπει και επιβραβεύει τη φωνή των εκπαιδευόμενων σε όλες τις μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης (Bourke & Mentis, 2013).

Τέλος, ένα επιπλέον στοιχείο της αυτοαξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι και η ανατροφοδότηση, αφού μέσα από την αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευόμενοι συλλέγουν πληροφόρηση για τη γνώση τους, τις αξίες τους, τις ικανότητές τους, τις ανάγκες τους, τα πιστεύω τους και τις αλληλεπιδράσεις τους (Bourke & Mentis, 2007).

Στη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών, υπερισχύει η διάσταση της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, ακολουθεί ο αναστοχασμός, ο προσανατολισμός στη μάθηση, και στη συνέχεια στον ίδιο βαθμό εντοπίζονται οι εξής διαστάσεις: αναθεώρηση/έλεγχος, παρακολούθηση, ανατροφοδότηση και συνεργασία/συμμετοχή.

Οι Brown και Hudson (1998) σημειώνουν ότι οι αυτοαξιολογήσεις απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν τη δική τους γλώσσα, μέσω αυτοαξιολόγησης της επίδοσης, της κατανόησης ή της παρατήρησης ενώ, σύμφωνα με τους Little et al. (2001), η επικοινωνιακή ικανότητα του εκπαιδευόμενου και η γλωσσική του επάρκεια αποτελούν στόχους της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών, γεγονός που υποστηρίζει τη διάσταση της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να τελειοποιήσουν τους στόχους τους με βάση την πρόοδο που σημειώνουν (Blue, 1994) και χρησιμοποιείται για να τους προετοιμάσει για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση στη ζωή τους. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτονομίας των εκπαιδευόμενων η αυτοαξιολόγηση παίζει σήμερα σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία γλωσσών, καθώς αποτελεί μέσο για την αυτόνομη διαβίου μάθηση (Javaherbakhsh, 2010) και επομένως προσανατολίζεται προς τη μάθηση, ενώ παράλληλα προάγει και την αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Οι Liu και Brantmeier (2019) κάνουν λόγο για τη χρήση της αυτοαξιολόγησης ως μεταγνώστικό εργαλείο, ενώ οι Weisi και Karimi (2013) σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση έχει βασικό ρόλο στη μεταγνώση και ως μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης επιδιώκει να κάνει τη διαδικασία αξιολόγησης πιο επικεντρωμένη στον εκπαιδευόμενο, ώστε να υποστηριχθεί καλύτερα και να μεγιστοποιηθεί η μάθηση που λαμβάνει χώρα. Στην προκειμένη περίπτωση διαφαίνονται οι διαστάσεις της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής και του προσανατολισμού στη μάθηση που διακρίνουν την αυτοαξιολόγηση.

Η διάσταση του αναστοχασμού διαφαίνεται από το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία και ο στόχος της σε ένα ενδιάμεσο στάδιο ενός προγράμματος εκμάθησης γλωσσών είναι οι εκπαιδευόμενοι να σκεφτούν το σημερινό τους επίπεδο σε σχέση τόσο με το αρχικό τους επίπεδο όσο και με το επίπεδο των στόχων τους (Blue, 1994). Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση μαθαίνει τους εκπαιδευόμενους να διακρίνουν τα μοτίβα των δυνατών σημείων και των αδυναμιών τους και να κρίνουν τη μάθησή τους (Javaherbakhsh, 2010). Τέλος, το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να γνωρίζουν την πρόοδο που

σημειώνουν, το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η μάθησή τους, καθώς και το βαθμό στον οποίο έχουν εκτελέσει τις ατομικές τους εργασίες και έχουν ανταποκριθεί στους στόχους που αφορούν στη μάθησή τους, εμπεριέχει το στοιχείο του αναστοχασμού (Little et al., 2001).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι στην αυτοαξιολόγηση μπορούν να σκεφτούν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και να επανεξετάσουν τη μεθοδολογία τους (Blue, 1994), κάτι που εμπεριέχει το στοιχείο της αναθεώρησης στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ακόμα, μια άλλη διάσταση στο πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών αποτελεί η παρακολούθηση της προόδου, η οποία μπορεί να τροφοδοτηθεί και να επωφεληθεί από την αυτοαξιολόγηση (Blue, 1994) και επομένως στο σημείο αυτό εμπλέκεται και η διάσταση της ανατροφοδότησης, ενώ τέλος υπογραμμίζεται και η διάσταση της συνεργασίας/συμμετοχής, καθώς όπως σημειώνουν οι Weisi και Karimi (2013) η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων είναι μια σημαντική στρατηγική κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης της δικής τους μάθησης.

Τέλος, στο μάθημα των μαθηματικών η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος ελέγχει το είδος των λαθών που έκανε (Stallings & Tascoine, 1996).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου αναδείχθηκαν εννιά έννοιες, οι οποίες εντάχθηκαν στη συνέχεια ανά τρεις σε μια γενικότερη κατηγορία. Συγκεκριμένα, οι έννοιες αυτές ή αλλιώς διαστάσεις είναι: η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, η ανατροφοδότηση και ο προσανατολισμός στη μάθηση που ταξινομήθηκαν στην κατηγορία με τίτλο «πλαίσιο». Η ποιοτική μάθηση, η συνεργασία/συμμετοχή και η διαμορφωτική αξιολόγηση που εντάχθηκαν στην κατηγορία «ρόλος εκπαιδευόμενου» και η παρακολούθηση, ο αναστοχασμός, η αναθεώρηση/έλεγχος που εντάχθηκαν στην ευρύτερη κατηγορία που φέρει τον τίτλο «διαδικασίες».

Ειδικότερα, για τις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης από το «πλαίσιο» υπερισχύει ένα στοιχείο που είναι η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, από την κατηγορία με τίτλο «ρόλος εκπαιδευόμενου» το στοιχείο συνεργασία/συμμετοχή και από την κατηγορία «διαδικασίες» η διάσταση του αναστοχασμού.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις και χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης που μελετήθηκαν σε δημοσιεύσεις που αφορούν στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης βασίζονται κυρίως στη διάσταση της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, καθώς η αυτοαξιολόγηση έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, ενώ επιδιώκεται τα κριτήρια με βάση τα οποία αυτοαξιολογείται ο εκπαιδευόμενος, οι στόχοι μάθησης και οι προσδοκίες ως προς τους επιδιωκόμενους αυτούς στόχους να είναι σαφείς στους εκπαιδευόμενους. Επιπρόσθετα, σημαντικά είναι τα οφέλη που αποκομίζει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως είναι για παράδειγμα η καλλιέργεια διαφόρων δεξιοτήτων (π.χ. αυτορρύθμιση, ενίσχυση κινήτρων κ.ά.).

Η έννοια της αυτοαξιολόγησης ενσωματώνει, επίσης, τη διάσταση του αναστοχασμού σε αρκετά μεγάλο βαθμό συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις, αφού η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον αναστοχασμό, καθώς οι εκπαιδευόμενοι προβληματίζονται πάνω στην εργασία τους, διατυπώνουν τη κρίση τους πάνω στα επιτεύγματά τους, αξιολογούν την προσπάθεια που καταβάλουν, το βαθμό κατανόησης, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, εντοπίζουν τα δυνατά και

αδύνατα σημεία στη μάθησή τους και εξετάζουν κατά πόσο ανταποκρίνονται στους στόχους μιας εργασίας.

Επιπρόσθετα, η συνεργασία/συμμετοχή αποτελεί μια διάσταση που παρουσιάζεται σε μικρότερο, αλλά, όμως, σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει το στοιχείο της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευόμενων και της από κοινού κατανόησης του σκοπού, της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης ενώ, τέλος, αποτελεί μια διαδικασία που προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην αξιολόγηση και στη λήψη αποφάσεων ως προς την πρόοδο που σημειώνουν.

Η αυτοαξιολόγηση είναι προσανατολισμένη στη μάθηση, αφού έχει ως στόχο όχι μόνο την αξιολόγηση της μάθησης και την εξέταση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και τη βελτίωση της μάθησης, όμως η συγκεκριμένη διάσταση του προσανατολισμού στη μάθηση φαίνεται να αφορά μικρότερο αριθμό των ορισμών συγκριτικά με τις τρεις διαστάσεις που αναλύθηκαν παραπάνω.

Η αυτοαξιολόγηση έχει, κυρίως, διαμορφωτικό σκοπό που όμως αυτός δεν παρατηρείται να εμφανίζεται συχνά σε ορισμούς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τη διάσταση της ανατροφοδότησης. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης συνδέεται με αυτήν της ανατροφοδότησης, καθώς η πρώτη αναφέρεται ως διαδικασία συλλογής πληροφοριών των εκπαιδευόμενων για την επίδοσή τους, ενώ από την άλλη η ανατροφοδότηση μπορεί να αποτελεί και αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης.

Ως προς τη διάσταση αναθεώρηση/έλεγχος παρατηρείται ότι η έννοια της αυτοαξιολόγησης ταυτίζεται με την έννοια της αναθεώρησης, καθώς η πρώτη αναφέρεται ως μια διαδικασία αναθεώρησης που συγκρίνει το τι συμβαίνει με το τι θα συμβεί ή ως αναθεώρηση που εμπεριέχει τον αναστοχασμό, ενώ επιπρόσθετα, μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της μάθησης και της αξιολόγησής τους.

Η ποιοτική μάθηση που σχετίζεται με ποιοτικά στοιχεία των εργασιών και των επιχειρημάτων των εκπαιδευόμενων, καθώς και με την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και του προϊόντος της, ως διάσταση του ορισμού της αυτοαξιολόγησης είναι από τα στοιχεία που εμφανίζεται σε μικρό βαθμό στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, η διάσταση της παρακολούθησης, η οποία μπορεί να αφορά στην παρακολούθηση της εργασίας και της προόδου των εκπαιδευόμενων εμφανίζεται εξίσου σε μικρό βαθμό.

Ορισμοί και χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης που αναζητήθηκαν στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και διαφόρων διδακτικών αντικειμένων δεν οδήγησαν στην εύρεση αρκετών δημοσιεύσεων. Επίσης, σημειώνεται ότι δεν εντοπίστηκαν καθόλου οι διαστάσεις της ποιοτικής μάθησης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ και εδώ, οι διαστάσεις της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, του αναστοχασμού και του προσανατολισμού στη μάθηση ήταν οι πιο συχνά εμφανιζόμενες.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δεν επιχειρείται ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά περιορίζεται στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης. Επομέ-

νως, θα μπορούσε να διερευνηθεί και να επιχειρηθεί μια σύγκριση των διαστάσεων της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου μεταξύ των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η εννοιολογική προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου να αφορά σε μια συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευομένων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως είναι για παράδειγμα οι εκπαιδευόμενοι στα παιδαγωγικά τμήματα. Τέλος, υπάρχει η ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση της εννοιολογικής προσέγγισης της αυτοαξιολόγησης σε πιο οριοθετημένα πλαίσια, όπως είναι αυτό της ενταξιακής εκπαίδευσης και διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, προκειμένου να προκύψει μια πιο συγκεκριμένη και ολοκληρωμένη κατανόηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου και των χαρακτηριστικών της εντός αυτών των πλαισίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Andrade, H. G. (1999). *Student Self-Assessment: At the Intersection of Metacognition and Authentic Assessment*. Accessed from: <https://eric.ed.gov/?id=ED431030>
- Bailey, G. D. (1979). Student self-assessment: helping students help themselves. *Kappa Delta Pi Record*, 15(3), 86-96.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Blatchford, P. (1997). Students' self-assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17(3), 345-359.
- Blue, G. M. (1994). *Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does It Work?*. Accessed from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396569.pdf>
- Bourke, R., & Mentis, M. (2007). *Self-assessment as a lens for learning*. In *The SAGE Handbook of Special Education*, (pp. 319-330). Accessed from: https://sk.sagepub.com/reference/hdbk_specialedu
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment: Advantages and Disadvantages. *TESOL quarterly*, 16(2), 79-103.
- Brown, G., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Re-framing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30.
- Dann R. (1996). Pupil self-assessment in the primary classroom. *Education 3-13*, 24(3), 55-59.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical assessment, research @ evaluation*, 17(2), 1-18.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-Thinking Assessment: Self-and Peer-Assessment as Drivers of Self-Direction in Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75-88.

- Hawe, E., & Parr, J. (2014). Assessment for learning in the writing classroom: An incomplete realisation. *Curriculum journal*, 25(2), 210-237.
- Javaherbakhsh, M. R. (2010). The Impact of Self-Assessment on Iranian EFL Learners' Writing Skill. *English Language Teaching*, 3(2), 213-218.
- Joyce, C., Spiller, L. and Twist, J. (2009). *Self-assessment: What teachers think*. Accessed from: https://www.researchgate.net/profile/Chris_Joyce3/publication/242480135_Self-assessment_What_Teachers_Think/links/551cb5280cf20d5fbde55996.pdf
- Kostova, Z., & Atasoy, E. (2009). Comparative assessment and self-assessment of students' environmental knowledge in Bulgaria and Turkey. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 3(1), 49-67.
- Little, D., Perclová, R., & de l'Europe, C. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Accessed from: <https://rm.coe.int/1680459fa6>
- Liu, H., & Brantmeier, C. (2019). "I know English": Self-assessment of foreign language reading and writing abilities among young Chinese learners of English. *System*, 80, 60-72.
- Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical assessment, research and evaluation*, 10(17), 1-8.
- OECD (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning*. OECD Publishing, Paris.
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences*, 22(6), 806-813.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001) Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perumanathan, P. S. (2014). *Formative assessment and feedback in the primary classroom: An interplay between teachers' beliefs and practices* (Doctoral thesis). Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*. Accessed from: <http://csimmonds.pbworks.com/w/file/118283790/Student%20Self%20Evaluation%20What%20Research%20Says%20and%20What%20Practice%20Shows.pdf>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment*, 8(1), 43-59.
- Ross, J. A., & Starling, M. (2008). Self-assessment in a technology-supported environment: the case of grade 9 geography. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 183-199.
- Sebba, J., Crick, R. D., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., & Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. Accessed from: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:f5df1fd5-2bcb-47b1-8226-b38ba2431019/download_file?safe_filename=Self%2BAssessment%2BReport.pdf&file_format=application%2Fpdf&type_of_work=Report
- Stallings, V., & Tascoine, C. (1996). Student Self-Assessment and Self-Evaluation. *The Mathematics Teacher*, 89(7), 548-554.
- Towler, L., & Broadfoot, P. (1992). Self-assessment in the primary school. *Educational Review*, 44(2), 137-151.
- Weisi, H., & Karimi, M. N. (2013). The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 731-737.

- Wride, M. (2017). *Assessment: Guide to Self-Assessment*. Accessed from: <https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment @ Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262.
- Yan, Z. (2018). Student self-assessment practices: the role of gender, school level and goal orientation. *Assessment in Education: Principles, Policy @ Practice*, 25(2), 183-199.

Abstract

The aim of the present study was to examine the conceptual content of learner self-assessment by analyzing 28 publications concerning primary, secondary and inclusive education and different teaching subjects. From the analysis nine dimensions of learner self-assessment emerged. These are: learner-centered pedagogy, feedback, learning orientation, quality learning, collaboration/involvement, formative assessment, monitoring, reflection and review/control. Definitions in the context of primary and secondary education are mainly based on the dimension of learner-centered pedagogy and reflection. Moreover, in the context of inclusive education and various teaching subjects, the dimensions of formative assessment and quality learning are not identified in definitions whereas the number of publications that was located was extremely small.

Keywords: Self-assessment, dimensions, school education.



ΕΛΙΔΕΚ.
Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας & Καινοτομίας

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδασκτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 502).

Η βαθμολόγηση ως αμφισβητούμενο μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

jeankonstantinou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εισήγησης είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση της βαθμολόγησης ως τεχνικής αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή. Αρχικά, αναδεικνύεται ένας προβληματισμός σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως, προσεγγίζεται ο ρόλος της επίδοσης και το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησής της σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και την εν γένει λειτουργία του σχολείου. Στη συνέχεια, γίνεται προσέγγιση των μέσων απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, με ειδική αναφορά στη βαθμολόγηση. Στο τελικό στάδιο της εισήγησης αξιοποιούνται ευρήματα εμπειρικών ερευνών, τα οποία αναδεικνύουν τα μειονεκτήματα που εμφανίζει η συγκεκριμένη τεχνική και, πιο ειδικά, γίνεται επίκληση τόσο των σφαλμάτων που παρατηρούνται κατά την εφαρμογή της όσο και των επιπτώσεων στη μαθησιακή διαδικασία και τον ίδιο τον μαθητή. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τις τελικές επισημάνσεις επί του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Επίδοση, βαθμολόγηση, παιδαγωγικό περιεχόμενο αξιολόγησης.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση και λειτουργία της αξιολόγησης έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τον ίδιο τον μαθητή και τον περίγυρό του. Ειδικά για τον μαθητή, από την πρώτη ημέρα στο σχολείο έρχεται αντιμέτωπος με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση και, μάλιστα, για συγκεκριμένο είδος επίδοσης. Σύμφωνα, δηλαδή, με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ο μαθητής οφείλει όχι μόνο να μαθαίνει, αλλά, παράλληλα, και να αποδεικνύει αυτό που έμαθε (Κωνσταντίνου, 2007).

Από παιδαγωγική οπτική, το καθοριστικό ερώτημα που τίθεται είναι: Ποιο είναι το παιδαγωγικό περιεχόμενο και η λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή; Πού αποσκοπεί, δηλαδή, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγική σκοπιά και ποια είναι τα μεθοδολογικά στάδια στην παιδαγωγική εφαρμογή της;

Το δεύτερο σημαντικό ερώτημα που τίθεται αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης, δηλαδή τις γραπτές και προφορικές εξετάσεις, την παρατήρηση, το τεστ, τον φάκελο υλικού του μαθητή, την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων κ.λπ. Δηλαδή, ποιες τεχνικές διασφαλίζουν μεθοδολογικά την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας;

Το τρίτο και το πλέον επίμαχο ερώτημα, το οποίο συνιστά και το κεντρικό σημείο προσέγγισης στην εισήγησή μας, αφορά τα μέσα, δηλαδή τις τεχνικές απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, γνωστά ως βαθμοί, γραμματικοί χαρακτηρι-

σμοί, περιγραφική αξιολόγηση κ.λπ. Δηλαδή, ποιο ή ποια από αυτά τα μέσα θεωρούνται μεθοδολογικά και παιδαγωγικά αρτιότερα και για ποιον λόγο δεν χρησιμοποιούνται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα;

Αξιολόγηση και μέτρηση της επίδοσης

Για τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς υπάρχει ένα μεθοδολογικό ζήτημα που αφορά τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή μέσα από τις τεχνικές και τα μέσα απόδοσής της. Το ζήτημα της επίδοσης του ατόμου είναι από τα γνωστότερα και παλαιότερα θέματα που απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης και, γενικότερα, στην κοινωνία. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και, πιο ειδικά, με το σχολείο, αλλά με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Καταρχάς, ο ίδιος ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης ως έννοιας είναι αμφίσημος και αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση του στο σχολείο και, ευρύτερα, στην κοινωνία. Βέβαια, η επίδοση ενός ατόμου, ως δραστηριότητα ή συντονισμένη προσπάθεια και ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας ή της προσπάθειας σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια, είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό, που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου να διακριθεί, να αναγνωριστεί και, τελικά, να νομιμοποιηθεί στον στενότερο και ευρύτερο περίγυρό του. Κατά συνέπεια, δεν χωράει αμφιβολία ότι η επιδίωξη του ατόμου για επίδοση συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη τόσο των ατομικών στόχων του, δηλαδή των επαγγελματικών, ερευνητικών, επιστημονικών, οικογενειακών κ.ο.κ. όσο και των κοινωνικών, δηλαδή των οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών στόχων κ.ο.κ.) (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Πέραν της παραπάνω εννοιολογικής προσέγγισης και για λόγους αρτιότερης διευθέτησης του όρου, την έννοια της «επίδοσης» την εκλαμβάνουμε, πιο συγκεκριμένα, ως την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει, καθώς και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Με άλλα λόγια, η επίδοση σχετίζεται με την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει ο μαθητής σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή σε συγκεκριμένο μάθημα μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Αθανασίου, 2000: 43· Ρεκαλίδου, 2011: 32).

Επομένως, από το σημείο αυτό και μετά αρχίζουν να δημιουργούνται προβληματισμοί ως προς τον προσδιορισμό και την οριοθέτηση της επίδοσης, ως έννοιας και διαδικασίας. Αναφορικά με τον μαθητή, υποστηρίζεται ότι η επίδοσή του εξαρτάται από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά...), από τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες, κίνητρα...), από τον κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, παιδαγωγικό κλίμα τάξης, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.) (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 174).

Παιδαγωγικό περιεχόμενο και λειτουργία της αξιολόγησης

Στο σχολείο ο κάθε μαθητής αξιολογείται ανάλογα με την επίδοσή του σε συγκεκριμένα

γνωστικά αντικείμενα με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί του και, ειδικότερα, η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως είναι η κοινωνική δράση και η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση, δηλαδή η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η οργάνωση, η πρωτοβουλία, η δημιουργία, συνέπεια κ.ο.κ., η ευαισθησία του για το περιβάλλον, καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνηση, όπως είναι το παιχνίδι, η χαρά, η απόλαυση, ο ενθουσιασμός (Δήμου, 1989: 133· Hentig, 1976: 43). Υπάρχει, δηλαδή, ασυνέπεια μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής-παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου (θεωρητική διάσταση) και της πρακτικής που υιοθετεί (πρακτική διάσταση). Γι' αυτό και με βάση τις αναλύσεις και τις έρευνές τους, πολλοί επιστήμονες αποκάλεσαν το σχολείο «σχολείο επιδόσεων». Ειδικότερα, το σχολείο με τη βαρύτητα που προσδίδει στην επιλεκτική του λειτουργία κάνει επισφαλή τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και, από περιοχή στην οποία πρέπει να παρέχεται διαπαιδαγώγηση και μάθηση, μετατρέπεται σε «αγωνιστικό χώρο» κατάκτησης βαθμολογικών μονάδων και προνομίων. Αυτό σημαίνει για τους περισσότερους μαθητές ότι πρέπει διαρκώς να αποδεικνύουν πως είναι «καλύτεροι» από τους συμμαθητές τους (Lichtenstein-Rother, Heckhausen & Hentig, 1976).

Ωστόσο, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν στοχεύει σε ιεραρχική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της επίτευξης των στόχων της και στον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή. Το στάδιο αυτό συνιστά τον απώτερο, τον καταληκτικό αλλά και τον καθοριστικότερο ρόλο, από παιδαγωγική σκοπιά, δηλαδή της αξιολόγησης τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της επίδοσης του μαθητή. Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή, που χρησιμεύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες του μαθητή να παρακολουθήσει τη διδασκαλία ενός θέματος ή μιας ενότητας ή ενός μαθήματος και για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, που ερμηνεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο, βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν, γενικότερα, θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Από τα πλέον επίμαχα σημεία, αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, είναι ο τρόπος, τα μέσα και οι εγγύτεροι και απώτεροι στόχοι που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν και να αποτυπώσουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης. Γύρω από το ζήτημα αυτό υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Το γεγονός αυτό έχει γίνει αιτία να εμφανιστούν διάφορες μορφές προσδιορισμού-χαρακτη-

ρισμού του αποτελέσματος της αξιολόγησης, όπως είναι η περιοριστική αριθμητική κλίμακα ή κλίμακα ελάχιστου εύρους (0-5), η κλίμακα μικρού εύρους (0-10), η μεσαία κλίμακα (0-20) και η κλίμακα μεγάλου εύρους (0-100). Επίσης, για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ο γραμματικός προσδιορισμός (Α-Β-Γ-Δ), ο λεκτικός (άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά, ανεπαρκώς), ο περιγραφικός, με τον οποίο οι επιδόσεις του μαθητή περιγράφονται φρασολογικά, οι χαρακτηρισμοί «πέτυχε ή δεν πέτυχε», «προάγεται ή δεν προάγεται» κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 265).

Από τις πρακτικά πιο διαδεδομένες μορφές έκφρασης της αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού, είναι οι αριθμητικές κλίμακες μικρού (0-10) και σε λιγότερο βαθμό αυτή του μεσαίου εύρους (0-20), καθώς και ο λεκτικός προσδιορισμός (άριστα, πολύ καλά κ.λπ.). Γύρω από τη χρήση ή μη κάθε μορφής έχει αναπτυχθεί μια πλούσια επιχειρηματολογία, με βάση θεωρητικές αντιλήψεις ή και ευρήματα εμπειρικών ερευνών, μέσα από την οποία επισημαίνονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της καθεμιάς. Ενδεικτικά αναφέρουμε αυτό που υποστηρίζεται για τις αριθμητικές κλίμακες ελάχιστου εύρους ή τις γραμματικές, ότι δηλαδή ο αξιολογητής έχει περιορισμένη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ στις κλίμακες μεγάλου εύρους δημιουργείται ζήτημα ή, ακόμη, και σύγχυση διαφοροποιήσεων. Το επιζητούμενο, όμως, στο θέμα που εξετάζουμε στη συγκεκριμένη ενότητα είναι τι επιδιώκεται με τους ποσοτικούς χαρακτηρισμούς των επιδόσεων, σε σχέση με τις μαθησιακές και, γενικότερα, τις παιδαγωγικές διαδικασίες, και ποια πρακτική μορφή και χρήση μπορούν να πάρουν αυτές (Κασσωτάκης, 1989· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σύμφωνα, λοιπόν, με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, προέχουν παιδαγωγικοί προβληματισμοί με επίκεντρο την οργάνωση και τους στόχους των παιδαγωγικών διαδικασιών, όπως:

- *Πού αποσκοπεί η αξιολόγηση;*

Όπως υποστηρίξαμε στην προηγούμενη ενότητα, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, οι οποίοι έχουν στο επίκεντρό τους τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και τις ατομικές ιδιαιτερότητές του, δηλαδή τη διαπίστωση επίτευξης των διδακτικών στόχων, των ελλείψεων, των δυνατοτήτων κ.ο.κ. Αυτό σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, π.χ. ο βαθμός, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ούτε μέσο για ιεράρχηση και ταξινόμηση του μαθητή στην κατηγορία π.χ. πετυχημένος ή αποτυχημένος, άριστος ή κακός. Δηλαδή, οι χαρακτηρισμοί που αποδίδουν τις επιδόσεις παίζουν, από άποψη παιδαγωγική, για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, έναν ρόλο διαπιστωτικό, πληροφοριακό και ενημερωτικό, και πρέπει να είναι αποτέλεσμα συστηματικών και πολύπτυχων διαδικασιών παρατήρησης και παρακολούθησης των μαθητών και αξιολόγησής τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αυτό προϋποθέτει ότι στις έγγραφες ή προφορικές ανακοινώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ή, διαφορετικά, στους τίτλους (έντυπα) προόδου αποτυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις του μαθητή. Γίνεται, μάλιστα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να ενημερώνεται για τις ικανότητές του, τις ελλείψεις του, τα ενδιαφέροντά του και, γενικά, για τις σχολικές δραστηριότητές του. Η έκφραση αυτού του είδους αποβλέπει στην κινητοποίηση του μαθητή ως προς τη συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Και, βέβαια, με βάση τις δια-

πιστώσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση, το σχολείο μέσω του εκπαιδευτικού κινητοποιείται να πάρει τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθητή. Με άλλα λόγια, οι λειτουργίες που αποδίδονται στα μέσα απόδοσης των επιδόσεων του μαθητή είναι τρεις: η λειτουργία της ανατροφοδότησης, της επιλογής και του κινήτρου (Κωνσταντίνου, 2007: 115· Τριλιανός, 2008).

Κλείνοντας το πλαίσιο της απάντησης σε σχέση με το ερώτημα που τέθηκε, θα υποστηρίξουμε ότι θα ήταν ιδανική μορφή, αν το σχολείο έφτανε στο σημείο να διαμορφώσει μαθησιακές διαδικασίες που να προκαλούν στον μαθητή το ενδιαφέρον και την ικανοποίησή του για ενεργητική συμμετοχή στην απόκτηση γνώσεων. Αλλά κάτω από τις σημερινές κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες ένας τέτοιος στόχος απέχει πολύ μακριά, για να υλοποιηθεί. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, οι διαδικασίες που παρακινούν τον μαθητή για επίδοση, μέσα από αξιολογικές συνθήκες, συνδέονται με αρνητικές και θετικές μαθησιακές παραμέτρους. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί κανείς ούτε να ωραιοποιεί και να εξιδανικεύει τις μαθησιακές διαδικασίες, αλλά ούτε και να τις εξοβελίζει.

Με βάση, λοιπόν, τη λογική των σκέψεων και ερμηνειών που προηγήθηκαν και σε σχέση με το θέμα της συγκεκριμένης ενότητας, διαμορφώνονται ορισμένα ερωτήματα, τα οποία διευκολύνουν την προσέγγιση που ακολουθεί, όπως:

- *Ποιες μορφές επιδόσεων αξιολογούνται στο σχολείο και με ποιον τρόπο θα διατυπωθούν και θα ανακοινωθούν;*
Σύμφωνα με τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους (βλ. αναλυτικά προγράμματα, σχετικές διατάξεις), το σχολείο ενδιαφέρεται να συμβάλει στην ανάπτυξη όλων των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο προσβλέπει και σε άλλες ικανότητες-δεξιότητες-κλίσεις που δεν σχετίζονται μόνο με τα λεγόμενα «κύρια» μαθήματα, δηλαδή γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ. αλλά και με τα αποκαλούμενα «δευτερεύοντα», δηλαδή αισθητική αγωγή, θρησκευτικά κ.ο.κ., καθώς και με άλλες συμμετοχικές δραστηριότητες του μαθητή στο σχολείο. Επομένως, η επιλογή της μορφής με την οποία θα προσδιοριστούν, θα εκφραστούν και θα ανακοινωθούν οι επιδόσεις του μαθητή επιβάλλεται να είναι και πρακτικά εφαρμόσιμη, αλλά, πρωτίστως, να έχει ενημερωτικό χαρακτήρα και να αποδίδει, κατά το δυνατόν, με σαφήνεια και πληρότητα την ποικιλομορφία και το διαφοροποιημένο είδος τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 268· Τριλιανός, 2008· Χιωτάκης, 1999).
- *Με ποιες τεχνικές (εργαλεία) γίνεται η αξιολόγηση;*
Αυτό συνεπάγεται ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης, που αποβλέπει σε παιδαγωγικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα, χρησιμοποιούνται σε διαρκή βάση και, αν είναι εφικτό, όλα τα είδη των τεχνικών ή συνδυασμός αυτών. Αποφεύγονται, δηλαδή, η μονομέρεια και η αποκλειστικότητα στη χρήση τους, καθώς και ο περιορισμός σε μια προφορική ή γραπτή εξέταση του μαθητή ανά τρίμηνο, τετράμηνο ή εξάμηνο. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια εγκυρότερη, αντικειμενικότερη, αξιοπιστότερη και σαφώς πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των δραστηριοτήτων και των ικανοτήτων κάθε μαθητή.

Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: βαθμολόγηση

Υπάρχουν πολλές επιστημονικές μελέτες, οι οποίες, σε ένα διευρυμένο επίπεδο προσέγγισης, προσπάθησαν να διερευνήσουν τη σχέση επίδοσης και αξιολόγησης. Στις έρευνες αυτές επισημαίνονται οι ελλείψεις και οι αδυναμίες της αξιολόγησης στην πρακτική της εφαρμογή και προτείνονται μέτρα βελτίωσής της. Τα επίμαχα σημεία, που θέτουν υπό αμφισβήτηση και κάνουν επισφαλή τη διαπιστωτική και διαγνωστική ικανότητα της αξιολόγησης και, συνεπώς, διαμορφώνουν αντιλήψεις που καθιστούν τα ποσοτικά μέσα απόδοσης των επιδόσεων αμφισβητούμενα και με σχετική αξία, καθώς και αναξιόπιστους δείκτες του φαινομένου που υποτίθεται ότι αναπαριστάνουν, είναι προσδιορίσιμα. Συγκεκριμένα, τα σημεία αυτά έχουν κατεξοχήν στο επίκεντρό τους την απεικόνιση του εμπειρικού κόσμου με αριθμούς (βαθμούς), δηλαδή τα ψυχικά φαινόμενα, τα γεγονότα, τις καταστάσεις κ.λπ., την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, την επίδραση της κοινωνικής περίστασης στην κρίση του αξιολογητή και, βέβαια, την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή (Ingenkamp, 1989· Κωνσταντίνου, 2007· Schmack, 1981).

Αναφορικά με τη μέτρηση των ψυχοσυναισθηματικών επιδόσεων υπάρχει σύγκλιση απόψεων στους ερευνητές. Δεν αμφισβητείται, δηλαδή, το πρόβλημα που υπάρχει στην απεικόνιση των επιδόσεων ψυχοσυναισθηματικού περιεχομένου με ποσοτικά, δηλαδή με αριθμητικά δεδομένα. Η απεικόνιση ενός τμήματος του εμπειρικού κόσμου με τη βοήθεια ενός συνόλου αριθμών, δηλαδή τη βαθμολογική κλίμακα, είναι μεθοδολογικά επιτρεπτή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, κανόνες και προδιαγραφές. Αυτό σημαίνει ότι η έκφραση συγκεκριμένης επίδοσης του μαθητή με αριθμούς, όπως είναι π.χ. η συνεργασία, που επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους, αντιβαίνει στην κλασική θεωρία της μέτρησης, στην οποία τίθενται ως θεμελιακές μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την αποδοχή της η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας, τουλάχιστον φαινομενικά, δίνουν την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής (ταξινόμησης), η οποία πολλές φορές θεωρείται και χρησιμοποιείται με την έννοια αυτή. Ο κάθε βαθμός, όμως, εκφράζει μια συνολική, γενικευμένη και, συνήθως, ασαφή εκτίμηση, η οποία ουσιαστικά έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας, και, συνεπώς, δεν έχει προσδιορισμένο περιεχόμενο. Η απόδοση λειτουργικότητας και περιεχομένου στη βαθμολογική κλίμακα επιχειρείται, συνήθως, από τον εκπαιδευτικό με την καθιέρωση εξωτερικών (υποκειμενικών) κριτηρίων σύγκρισης, όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, η ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας και ο ατομικός μέσος όρος (ό.π.).

Από τα κριτήρια αυτά προκύπτουν σφάλματα, η υπόσταση των οποίων είναι, κυρίως, υποκειμενική. Έτσι, π.χ. ένας μέτριος μαθητής με μια αλλαγή τάξης ή σχολείου μπορεί να βρεθεί στην ομάδα των καλύτερων ή των χειρότερων μαθητών από άποψη βαθμών. Επίσης, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται πάντοτε στο πλαίσιο ενός κοινωνικού χωροχρόνου, που σημαίνει ότι υπάρχει αυτονόητα η επίδραση της περίστασης στην κρίση του αξιολογητή, όπως είναι π.χ. το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, οι αξιώσεις του σχολείου κ.λπ., και, ακόμα, ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιέχει, συνήθως, τη συλλογή στοιχείων από την προσωπικότητα του μαθητή (Δήμου, 1989· Ingenkamp, 1988).

Αναλυτικότερα και με σημείο αναφοράς τις θεμελιακές προϋποθέσεις που διασφαλίζουν μεθοδολογικά την αποδοχή του αποτελέσματος της αξιολόγησης και τα επίμαχα σημεία που απορρέουν από αυτές, ανακύπτουν και διαμορφώνονται τα ακόλουθα –πιθα-

νά- σφάλματα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή (Κασσωτάκης, 1989: 52-73· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Κωνσταντίνου, 2007: 120-123· Λιάμπας, 2006: 57-76· Ziegenspeck, 1979: 40-45):

- Σφάλματα με σημεία αναφοράς τις **τεχνικές, τα κριτήρια και τις πρακτικές** αξιολόγησης.
- Σφάλματα που έχουν σχέση με την **ταξινόμηση και ιεράρχηση** των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα.
- Σφάλματα που έχουν σχέση με την **κοινωνική καταγωγή του μαθητή**.
- Σφάλματα που σχετίζονται με το **φύλο των μαθητών**.
- Σφάλματα που έχουν σχέση με τη **συμπάθεια ή αντιπάθεια** προς τον μαθητή.
- Άλλα πιθανά σφάλματα που έχουν ως σημείο αναφοράς **τις προσωπικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού** και έχουν, βέβαια, σχέση με τη διαμόρφωση και δραστηριοποίηση της προσωπικότητάς του και την ειδική επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτισή του.

Δεν πρέπει να αποσιωπηθούν και οι αρνητικές θέσεις και απόψεις, αναφορικά με τις επιπτώσεις της βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών και, ειδικότερα, εκείνες που κάνουν λόγο για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ή ενδέχεται να βιώνει ο μαθητής όταν βαθμολογείται η επίδοσή του:

- Συγκεκριμένες τεχνικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών, πολλές φορές, τους προκαλούν άγχος και **δυσaréσκεια**, αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευτικό ως έναν αποστασιοποιημένο εξεταστή (Παπάς, 1995: 76).

Η μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας, ο φόβος της αποτυχίας και η προσωπική ανεπάρκεια, που μπορεί να αισθανθούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της βαθμολόγησης, επιφέρουν (Λεοντάρη & Γιαλαμάς, 1996: 20):

- **Άγχος**, το οποίο **οδηγεί τους μαθητές σε αντιδράσεις**, του τύπου: να αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως **ανεπαρκή και ανίκανο** να αντιμετωπίσει την προβληματική κατάσταση, να **μειώνει την αυτοπεποίθησή του**, να θεωρεί την **αποτυχία του δεδομένη** και να την **συνδέει με την απώλεια εκτίμησης** των άλλων στο πρόσωπό του.
- Το άγχος που σχετίζεται με τη χαμηλή βαθμολογία ενός μαθητή έχει αρνητικές συνέπειες και στην **ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξή του**. Οι μαθητές, λόγω των χαμηλών βαθμολογιών τους, χαρακτηρίζονται ανάλογα από τους συμμαθητές τους με επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ.

Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τους φόβους που σχετίζονται με ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, ο οποίος παρουσιάζει νευρωτικά συμπτώματα που επηρεάζουν τόσο την ευεξία όσο και την ικανότητα των μαθητών για επίδοση όταν βαθμολογούνται (Κασσωτάκης, 1989: 42-43).

Άλλες έρευνες μαρτυρούν όχι μόνο την εμφάνιση άγχους στους μαθητές πριν ή κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας αλλά και σημάδια κατάθλιψης, στομαχόπνου και φόβου, ακόμα και από τα χρόνια που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο (Militello & Militello, 2013: 141).

Για ορισμένους μαθητές η σχολική τάξη είναι ένα περιβάλλον ανταγωνισμού με στόχο την υψηλή βαθμολογία και όχι ένα περιβάλλον προσωπικής προσπάθειας και συμμετοχής

για την κατάκτηση της γνώσης. Η σκέψη τους διχοτομείται, από τη μία πλευρά για την προσπάθεια να κατανοήσουν τη νέα γνώση και από την άλλη ανησυχούν για το αν θα καταφέρουν να έχουν την επιθυμητή επίδοση όταν αξιολογηθούν. Θέλουν, δηλαδή, να φανούν αντάξιοι των συμμαθητών τους, των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των γονέων, παρουσιάζοντας μια υψηλή βαθμολογία, γεγονός που προκαλεί άγχος, ανησυχία και, πολλές φορές, θλίψη. Αυτά τα συναισθήματα και οι σκέψεις είναι πιθανόν να τους οδηγήσουν στη ντροπή και στη μη συμμετοχή τους στο μάθημα ή στις παρέες των συνομήλικων, για να μην προκαλέσουν τον χλευασμό ή τα αρνητικά σχόλια με τις χαμηλές τους επιδόσεις (Bledsoe & Baskin, 2014: 34).

Από όσα ενδεικτικά παρατέθηκαν μέχρι εδώ, γίνεται αντιληπτό ότι με τέτοιου είδους προϋποθέσεις, αντιλήψεις και πρακτικές οι βαθμοί δεν μπορούν να είναι έγκυροι, αξιόπιστοι και αντικειμενικοί δείκτες της αξίας του μαθητή. Καταρχήν, επειδή οι επιδόσεις του ατόμου έχουν μια δυναμική, μια πολυπλοκότητα και μια ποιότητα που δεν μπορούν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά να αξιολογηθούν με τα υπάρχοντα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών. Εξάλλου, οι αξιολογικές διαδικασίες και οι εκτιμήσεις του αποτελέσματός τους τίθενται σε αμφισβήτηση και για τον λόγο ότι σε αυτές υπεισέρχονται και υπερσχύουν και άλλοι παράγοντες, όπως η υποκειμενικότητα, η σκοπιμότητα κ.λπ. Αλλά αν λάβουμε, επίσης, υπόψη ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η διαδικασία της αξιολόγησης έχει καταλήξει να εννοείται σχεδόν αποκλειστικά εξέταση και όχι διαδικασία διάγνωσης και αποτίμησης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και τη λήψη αντίστοιχων παιδαγωγικών μέτρων, τότε αντιλαμβανόμαστε σε ποιο μέτρο οι βαθμοί λειτουργούν υπέρ της μάθησης και της διαμόρφωσης θετικών εμπειριών για την προσωπικότητα του μαθητή (Κασσωτάκης, 1989· Κωνσταντίνου, 2007· Χιωτάκης, 1999).

Έχοντας υπόψη, επίσης, το ελληνικό παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης και τη λειτουργία του, συμπεραίνει κανείς ότι η χρήση των τεχνικών και των πρακτικών αξιολόγησης θέτει υπό αμφισβήτηση την αξία του βαθμού που αποδίδεται στον μαθητή. Όπως ήδη έχει υπογραμμιστεί, σύμφωνα με το σύστημα αυτό, ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο στις εξετάσεις των μαθητών, γραπτά και προφορικά, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης ενός θέματος. Αυτό σημαίνει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ασαφή και απροσδιόριστα και, επομένως, η αξιολόγηση της απάντησης του μαθητή εναπόκειται πλέον στην υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Επίσης, αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από τον μαθητή των όσων γράφονται στα διδακτικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται και να επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας για απομνημόνευση. Τέλος, γίνεται συχνά χρήση μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων για τη λήψη σοβαρών αποφάσεων σχετικών με τη μαθητική σταδιοδρομία και, συνολικά, το μέλλον και την εξέλιξη των μαθητών. Κατά την αξιολόγηση του είδους αυτού, δηλαδή αιφνιδιαστική, αποσπασματική ή στιγμιαία εξέταση, η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή στηρίζεται, κατά κανόνα, στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας και μόνο δοκιμασίας, η οποία μπορεί να λάβει χώρα π.χ. μια φορά το τρίμηνο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Τριλιανός, 2008).

Εκτός, λοιπόν, από τις πρακτικές συνέπειες που έχουν οι βαθμοί για τους μαθητές, όπως είναι π.χ. η προαγωγή ή η στασιμότητα, διαπιστώνει κανείς ότι οι αξιολογήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά αποκλειστικά διαπιστωτικό και διαγνωστικό χαρακτήρα έχουν, αφού όχι μόνο δεν ικανοποιούν τις διδακτικές και παιδαγωγικές επιδιώξεις και τις

μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αλλά οδηγούν και σε άλλες κατευθύνσεις, όπως είναι π.χ. η ταξινόμηση των μαθητών, οι οποίες κάθε άλλο παρά είναι παιδαγωγικά επιθυμητές.

Συνεπώς, η διαπιστωτική και διαγνωστική τους αξία με αυτές τις πρακτικές και περιστάσεις κάθε άλλο παρά αποδεκτή μπορεί να γίνει από άποψη μεθοδολογική. Η σημασία των βαθμών και της διαγνωστικής τους ικανότητας αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημαντικότητα και παίρνει επιπλέον μεγαλύτερες διαστάσεις, προς την αρνητική κατεύθυνση, βέβαια, αν αναλογιστεί κανείς τις αποφάσεις που στηρίζονται στους βαθμούς, οι οποίοι προσδιορίζουν την παραπέρα μαθητική, επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία του ατόμου. Αποφάσεις που συχνά εξαρτώνται από ένα μόριο ή μια μονάδα που χορηγεί ο αξιολογητής.

Τελικές επισημάνσεις

Με αυτές τις, πρακτικά και παιδαγωγικά, επισφαλείς διαδικασίες αξιολόγησης, όπως παρατέθηκαν μέχρι εδώ, πρέπει να αποδοθεί στους βαθμούς, ως δείκτες της αξίας των μαθητών, μια σχετικότητα τέτοια που δεν δικαιολογεί την εμπιστοσύνη και τη σημασία που έχουν πάρει μέχρι τώρα από το σχολείο και τους φορείς αυτού, καθώς και από τους γονείς και τα παιδιά τους. Θα προσθέταμε, μάλιστα, ότι ο βαθμός αυτός καθαυτός, χωρίς να ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου έλαβε χώρα, είναι μια αρκετά ανάξια παιδαγωγική πληροφορία στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης, η οποία, εκτός των άλλων, μπορεί να έχει ήπιες ή και σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για το αξιολογούμενο άτομο.

Ως κατακλείδα, η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών, αλλά συνδέεται με την αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπινων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Πέραν αυτών των προβλημάτων, προστίθενται και άλλα, τα οποία εμφανίζουν τους βαθμούς να καταστρατηγούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αποκρύπτουν και αλλοιώνουν, δηλαδή, το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο είναι προσανατολισμένο όχι σε τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, αλλά σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των ιδιοτεροτήτων του μαθητή, με τελικό σκοπό τη λήψη διδασκαλικών και άλλων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων. Και, ασφαλώς, ένας τέτοιος προσανατολισμός επιβάλλεται να συμβάλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για επίδοση.

Επομένως, δεν είναι τυχαίο που τόσο η Παιδαγωγική επιστήμη, μέσα από τον εξειδικευμένο κλάδο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο αναζήτησαν άλλα μεθοδολογικά εργαλεία που οδήγησαν είτε στην αντικατάσταση των ποσοτικών μέσων, δηλαδή της βαθμολόγησης, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε στη συμπλήρωση και τον εμπλουτισμό της με ποιοτικά μέσα, με κυρίαρχο αυτό της περιγραφικής αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bartnitzky, H. & Cristiani, R. (1987). *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. Heinsberg.
- Bledsoe, T.S. & Baskin, J.J. (2014). Recognizing Student Fear: The Elephant in the Classroom, *College Teaching*, 62(1), 32-41.
- Hentig, v. H. (1976). Kritik am Leistungsprinzip der Schule, in: *Schulleistung und Leistungsschule*, S. 43-53. Bad Heilbrunn/OBB.
- Ingenkamp, K. (1988). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim-Basel-Beltz.
- Ingenkamp, K. (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim- Basel.
- Lichtenstein-Rother, I., Heckhausen, H. & Hentig, v. H. (1976). *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn/OBB.
- Militello, M. & Militello, L. (2013). Fear and Loathing in Elementary School: Lessons from a Third Grader About Better Assessments, from a 3rd grader. *The Educational Forum*. 77(2), 140-150.
- Schmack, E. (1981). Allgemeine und besondere Beurteilungsprobleme, in: Twellman. W. (Hrsg), *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 1, S.329-342. Düsseldorf.
- Ziegenspeck, I. (1979). Zensur und Zeugnis - Ein Mängelbericht, in: Bolscho/Schwarzer (Hrsg): *Beurteilen in der Schule*, S. 36-53. München.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, στην: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 2, σ. 123-151. Ιωάννινα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντάρη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση, *Ψυχολογία*, 2(3), 20-39.
- Λιάμπας, Τ. (2006). Κλίμακα βαθμολογίας και τυπική εξέταση του μαθητή στο Δημοτικό (1830-σήμερα), στο: *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 79-80, σ. 57-76.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Α., (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπάς, Α. (1995). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Χιωτάκης, Στ. (1999). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Abstract

The purpose of the specific presentation is to evaluate the bibliographic research of marking as a technical imprint of the student's performance. Initially, there is a growing concern about the role of evaluation of the student's performance in the educational process. Subsequently, is approached the role of performance and the pedagogical content of the evaluation of the student's performance in relation to the educational process and operation of the school. Then, are approached the means of rendering and imprinting of the outcome of evaluation with a specific reference to marking. At the final stage of the presentation, empirical research findings are used which highlight the disadvantages of this specific technique and in particular there exists reference to any errors observed in its use as it concerns both the impact on the learning process and the student himself. The presentation concludes with the final notes on the subject.

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» στη δημοτική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης

Ειρήνη Γ. Λιάκου

Νηπιαγωγός, ΜΔΕ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»,
ΜΔΕ «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό υλικό
στην Πρώτη Σχολική Ηλικία», Συ.Ε.Π.

renaliak@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τον αυθεντικό λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σχολικής αυτοαξιολόγησης, μέσα από την καταγραφή των προσωπικών τους εμπειριών και απόψεων. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν κυρίως από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί ενός 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου αγροτικής περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα δυνατά και τρωτά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, μέσα από την εμπειρία συμμετοχής τους σε αυτή και τη χαρακτηρίζουν ως μια χρονοβόρα, πολύπλοκη και απαιτητική γραφειοκρατική διαδικασία. Όσον αφορά στα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι από την συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρονται στην εμπλοκή τους σε διαδικασίες αναστοχασμού, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην αλλαγή της παιδαγωγικής τους θεώρησης και στην καλλιέργεια στενών συνεργατικών και διαπροσωπικών μεταξύ τους σχέσεων. Τέλος διατυπώνουν εναλλακτικές προτάσεις για την καλύτερη εφαρμογή και βελτίωση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σχολική αυτοαξιολόγηση, εσωτερική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο.

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην εκπαιδευτική ατζέντα των χωρών του δυτικού κόσμου (Meuret & Morlaix, 2003· Schildcamp, Visscher & Luyten, 2009), καθώς συνιστά αξιολογικό δείκτη της υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (MacBeath, 2001). Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, διότι παρέχει βήμα διαλόγου και ευρύτερης συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων φορέων, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για την ποιότητα και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, μια φωτογράφιση της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας του σχολικού οργανισμού, πλούσια σε δεδομένα ποσοτικά και

ποιοτικά και δοσμένη προς τα έξω από τους εμπλεκόμενους σε αυτή φορείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς (Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, κ.κ.). Πρόκειται για έναν συνολικό, συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το σχολικό οργανισμό και επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Κυριακίδης & Πασιαρδής, 2006).

Οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2011), είναι ότι: α) δεν αποσκοπεί στη σύγκριση μεταξύ των σχολικών μονάδων, β) πρέπει να οδηγεί σε ανάληψη δράσης, γ) υιοθετεί το ολιστικό μοντέλο και δ) αποτελεί μια δημοκρατική, συμμετοχική διαδικασία.

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, διαφαίνεται ότι το 1997 υπήρξε έτος ορόσημο για την εισαγωγή της σχολικής αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό συγκείμενο, καθώς πραγματοποιήθηκε η πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση από τον αείμνηστο Καθηγητή Ιωσήφ Σολομών και με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκπονήθηκε και ένας Οδηγός Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίτσας, 2009).

Αρκετά χρόνια αργότερα, με το Νόμο 3848/2010 το έργο της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) συνιστά το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΔΒΜΘ. Στο έργο αυτό συμμετείχαν εθελοντικά 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων, από όλες τις περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2010). Σκοπός του έργου ήταν η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, ως προς τα ακόλουθα πέντε θεματικά πεδία: 1) μέσα και πόροι (υλικοί και ανθρωπικοί), 2) οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, 3) κλίμα και σχέσεις, 4) εκπαιδευτικές διαδικασίες και 5) εκπαιδευτικά αποτελέσματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη διερευνά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ένα Ολοήμερο εξαθέσιο Δημοτικό Σχολείο αγροτικής περιοχής. Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε είναι η μονή μελέτη περίπτωσης και αποσκοπεί να αναδείξει τον αυθεντικό λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΑΕΕ, μέσα από την καταγραφή των προσωπικών τους απόψεων, εμπειριών και προτάσεων για τη σχολική αυτοαξιολόγηση.

Υποθέσεις

Το θετικιστικό κριτήριο ότι μια έρευνα πρέπει να πραγματοποιείται στη βάση υποθέσεων δεν ακολουθήθηκε, διότι ο ποιοτικός χαρακτήρας αυτής αποσκοπούσε να πορίσει απορίες.

Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα αντλήθηκαν από: α) τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν και την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού και συμπληρωματικά από τη συμμετοχική πα-

ρατήρηση και τα γραπτά τεκμήρια σχολικού αρχείου. Με τη στρατηγική του τριγωνισμού επιχειρήθηκε να ενισχυθεί η αξιοπιστία των πληροφοριών και γενικότερα η εγκυρότητα των δεδομένων.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί, έξι (6) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες, οι οποίοι εργάζονταν στο υπό μελέτη σχολείο. Ο Μ.Ο ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 43,9 έτη και ο Μ.Ο της εκπαιδευτικής εργασιακής εμπειρίας τους τα 16,6 έτη.

Διαδικασία

Η πρώτη επαφή με τη σχολική μονάδα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός συναδέλφου εκπαιδευτικού, που λειτούργησε ως συνδεδειγμένος κρίκος με τη διοίκηση του σχολείου. Υιοθετήθηκε ο ρόλος του παρατηρητή ως συμμετέχοντα, που εξασφαλίζει τη μικρότερη δυνατή συμμετοχή. Η έρευνα διήρκεσε 2 μήνες (Απρίλιος 2012 - Ιούνιος 2012) και ο χρόνος καταγραφής των παρατηρήσεων της πρωινής βάρδιας του σχολείου ήταν το μεσοδιάστημα 7:30' - 11:30' π.μ. και της απογευματινής 12:30' - 4:00' μ.μ.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν άμεση, συνεχής, με χρονολογική σειρά και έγινε τόσο με τη χρήση δομημένης φόρμας παρατήρησης, όσο και με τη μορφή σημειώσεων πεδίου (field notes).

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Διενεργήθηκαν συνολικά δέκα (10) συνεντεύξεις με τα μέλη της ομάδας εργασίας για την αυτοξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης πληροφοριακό υλικό αντλήθηκε και από τα γραπτά τεκμήρια, όπως τα διοικητικά έγγραφα και τις εκθέσεις προόδου του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας Γ., που αφορούσαν στο χρονικό διάστημα από το Δεκέμβριο του 2010 έως και τον Ιούνιο του 2012.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης

Ο υπό μελέτη εκπαιδευτικός οργανισμός ήταν ένα δημόσιο, εξαθέσιο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, που ανήκε γεωγραφικά σε μια αγροτική περιοχή της Μακεδονίας. Το μαθητικό δυναμικό του αποτελούσαν 70 μαθητές και μαθήτριες. Οι παλιννοστούντες-αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν το 12% της μαθητικής δύναμης και προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Το Δημοτικό Σχολείο Γ. απασχολούσε συνολικά μαζί με το Διευθυντή 14 εκπαιδευτικούς και διέθετε μία συμβασιούχο καθαρίστρια. Στεγαζόταν σε ένα παλιό κεντρικό κτίσμα του 1934, στο οποίο σε μεταγενέστερο χρόνο έγιναν προσθήκες νέων προκατασκευασμένων κτιρίων και αιθουσών.

Από τις σημειώσεις πεδίου και το αρχειακό υλικό του σχολείου (τεκμήρια) καταδεικνύεται ότι ήταν ένας σχολικός οργανισμός με ισχυρή οργανωτική κουλτούρα, η οποία συμπεριλάμβανε ένα προσεγμένο φυσικό και κατασκευασμένο περιβάλλον, μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων και διαμοιρασμό του οράματος στα μέλη του. Η φύση του προγράμματος

σπουδών ήταν μαθητοκεντρική και η μάθηση προϊόν της συνεργατικής αλληλεπίδρασης και εμπειρίας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών και γονέων ήταν στενές, ζεστές και φιλικές. Ο σχολικός οργανισμός διατηρούσε πολύ καλές σχέσεις και με τους τοπικούς και άλλους εξωσχολικούς φορείς.

Διαφαίνεται επίσης ότι ήταν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με κουλτούρα καινοτομίας, καθώς εκπονούνταν τέσσερα καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και εφαρμόζονταν, πλην της αυτοαξιολόγησης, η περιγραφική αξιολόγηση και το portfolio του μαθητή.

Ο Διευθυντής με το δημοκρατικό στιλ διοίκησης, που είχε υιοθετήσει, συνέβαλλε καταλυτικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος ανοιχτότητας, συνεργασίας, ενθάρρυνσης και αμοιβαίας υποστήριξης.

Αποτελέσματα ημιδομημένων συνεντεύξεων

Στο ερώτημα αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους στην ΑΕΕ οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αίσθηση του επαγγελματικού καθήκοντος «Ήταν μια υποχρέωση, ας πούμε κατά κάποιο τρόπο...» (Δ5), «Εφόσον είναι πρόγραμμα που αφορά τη σχολική μονάδα, δεν μπορούσα να κάνω διαφορετικά» (Δ7), ο σεβασμός και η συμμόρφωση με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων «Αναμίχθηκα όχι από δική μου πρωτοβουλία, αλλά επειδή πάρθηκε η απόφαση από το σχολείο» (Δ1), «Ήταν σεβασμός στην απόφαση της πλειοψηφίας μάλλον» (Δ9), η ανάγκη για αυτοβελτίωση «Εννοείται για δική μας μόρφωση, εμπειρία» (Δ2), καθώς και για αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών ρουτίνας, «Θεωρούσα ότι είχα λιμνάσει σαν εκπαιδευτικός. Ήθελα κάτι διαφορετικό» (ΥΠ1).

Ως επιπλέον κριτήρια συμμετοχής στην ΑΕΕ αναδύθηκαν το στοιχείο της πρόκλησης και του διαφορετικού «...ήταν κάτι διαφορετικό και ήταν μια πρόκληση για μένα» (ΥΠ2), «...απλά ήταν κάτι το καινούριο για μένα και ήθελα να δω πως θα δουλέψει» (ΥΠ1), η παρότρυνση από τους συναδέλφους «Μολονότι ήμουν δύσπιστος με την αυτοαξιολόγηση, εν τούτοις οι συνάδελφοι με έπεισαν να μπω στο πρόγραμμα...» (Δ4), το θετικό σχολικό κλίμα και οι επαγγελματικές αναζητήσεις «Υπήρχε ένα θετικό κλίμα με τους συναδέλφους. Γίνονταν ζητήσεις και αναζητήσεις πολύ πριν έρθει η εγκύκλιος. Έτσι ξεκινήσαμε» (Δ/ντής).

Στο ερώτημα ποια θεωρούν ως δυνατά σημεία της ΑΕΕ, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη δημιουργία οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό «Το δυνατό σημείο είναι ότι έδωσε το όραμα για αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας» (Δ9), την επιθυμία για αλλαγή «Τα δυνατά σημεία ήταν η επιθυμία μας να αλλάξουμε κάτι, να μετακινηθούμε από τη θέση μας» (Δ/ντής), το άνοιγμα του σχολείου και η γονική εμπλοκή: «Ανοίγει και το σχολείο προς την τοπική κοινωνία, δηλαδή με τη συμμετοχή των γονιών» (ΥΠ1), τη χρήση επιστημονικών ερευνητικών εργαλείων: «Δυνατό σημείο ήταν τα ερωτηματολόγια, που βοήθησαν να βγάλουμε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα» (Δ1), την αποκαλυπτική φύση της αυτοαξιολόγησης «Βγαίνουν πράγματα τα οποία δεν φανταζόμαστε ότι είναι λάθος ή τα αντιλαμβανόμαστε με διαφορετικό τρόπο» (ΥΠ2), το θετικό συνεργατικό κλίμα «Δυνατό σημείο ήταν το πολύ ευχάριστο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους» (Δ7) και τους κύριους συντελεστές του προγράμματος: «Η παρουσία τριών συναδέλφων και του διευθυντή, που μολονότι δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακά, εργάστηκαν πολύ σκληρά γι' αυτό» (Δ4).

Όταν τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τα τρωτά σημεία της αυτοαξιολόγησης, η διάσταση του χρόνου και οι όποιες μορφές της αναδύθηκε ως η κύρια αδυναμία του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα η πίεση του χρόνου ως απόρροια των χρονικών περιορισμών του προγράμματος ΑΕΕ, «...η πίεση του χρόνου, δηλαδή, ότι έπρεπε να έχουμε ένα χρονοδιάγραμμα το οποίο μπορεί να ήθελε πάρα πολλά πράγματα μέχρι μια συγκεκριμένη ημερομηνία» (ΥΠ2), η εξεύρεση ελεύθερου χρόνου για τις απαιτούμενες από το πρόγραμμα συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, «Θα χρειαστεί να δαπανήσεις περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο σου, πιθανόν και Σαββατοκύριακα. Εμείς εδώ εκμεταλλευτήκαμε όλες τις αργίες του έτους. Δηλαδή, 17 Νοέμβρη είχαμε συνεδρίαση, 27 Οκτωβρίου, 23 Δεκεμβρίου, Τριών Ιεραρχών» (Δ/ντής), καθώς και η χρήση του ωφέλιμου διδακτικού χρόνου για τις ανάγκες της ΑΕΕ σε βάρος της μαθησιακής διαδικασίας «Πολλές φορές χάναμε ώρες μαθημάτων, που θα έπρεπε να γίνουν κανονικά μέσα στην τάξη» θεωρούνται ως οι κύριες αδυναμίες της σχολικής αυτοαξιολόγησης.

Επιπρόσθετα η γραφειοκρατία αναδεικνύεται σε μείζον διαδικαστικό πρόβλημα του προγράμματος της ΑΕΕ «Το τρωτό της σημείο είναι η πολλή γραφειοκρατία» (ΥΠ1), «Πολλή γραφειοκρατία, δηλαδή, πολλές φορές επαναλάβαμε τα ίδια πράγματα και τα στέλναμε ξανά και ξανά» (ΥΠ2). Ο πιλοτικός-μη υποχρεωτικός χαρακτήρας του προγράμματος «Επειδή ήταν πιλοτικό, δεν το θεώρησαν υποχρεωτικό και κάποιοι αποτραβήχτηκαν. Αυτό με κούρασε πάρα πολύ, γιατί αλλιώς να συνεργάζονται δέκα μυαλά για να κάνουν την έρευνα και αλλιώς τρεις άνθρωποι (ΥΠ1), όσο και η μη καθολικότητα και η μονομέρεια της αυτοαξιολόγησης», «Το τρωτό της σημείο είναι ότι δεν αξιολογεί τους παράγοντες που οδηγούν στη μάθηση: 1) Σχολικούς Συμβούλους, 2) Επιμορφωτές, 3) Διευθυντές, 4) Εκπαιδευτικούς, 5) Υλική υποδομή, 6) Συλλόγους Γονέων, 7) Κοινωνία» (Δ9).

Στην ερώτηση ποιες είναι οι προϋποθέσεις επιτυχίας του προγράμματος της ΑΕΕ οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην απαιτούμενη επιστημονική κατάρτιση στη διεξαγωγή έρευνας «Δεν έχω τη σωστή κατάρτιση. Μας λείπει το βασικό κομμάτι. Πώς γίνεται αυτό, πώς φτιάχνεις ένα ερωτηματολόγιο, πώς αξιολογείς, τι είναι οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και κλειστού τύπου; Γιατί πρέπει να υπάρχουν; Όλα αυτά είναι μέσα στο κομμάτι... Θα ήθελα να συμμετέχω περισσότερο, αλλά αν δεν έχω επιμόρφωση, πώς θα το κάνω;» (Δ5), στη μεντορική καθοδήγηση και βοήθεια «Βασική προϋπόθεση είναι η βοήθεια (-) από κάποιο άτομο που έχει μεγάλη εμπειρία, όπως είναι η Σύμβουλος, ένα μέντορα, δηλαδή. Χωρίς μέντορα, χωρίς βοήθεια από κάποιον που γνωρίζει δεν μπορεί να βγει το πρόγραμμα αυτό με τίποτα» (Δ1), στην ενδοσχολική-εσωτερική καθοδήγηση «Να υπάρξουν άνθρωποι από τους εργαζόμενους στο σχολείο, οι οποίοι θα το καταλάβουν το πρόγραμμα, για να καθοδηγήσουν αυτή την προσπάθεια» (Δ1), στη θέληση για αλλαγή της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας «Να μην θεωρήσουμε ότι είμαστε απλά δασκαλάκια, τα οποία έρχονται, κάνουν μάθημα, φεύγουν, ... Αυτό το πράγμα, αν καταφέρουμε να αλλάξουμε, αυτή τη νοοτροπία» (Δ/ντής).

Επιπρόσθετα, ως κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης αναφέρθηκαν η ρεαλιστική στοχοθεσία «Οι στόχοι που θέτουμε να είναι ρεαλιστικοί και όχι ουτοπικοί, είμαστε σε δύσκολους καιρούς, δεν υπάρχουν χρήματα», (ΥΠ2) η αρμονική συνεργασία «η αρμονική συνεργασία όλου του διδακτικού προσωπικού» (Δ4, ΥΠ1), «η σύμπνοια» (Δ2), «...Η απόλυτη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ώστε να λειτουργούν σαν μια γροθιά» (Δ5), η θετική στάση «Θετικότητα από αυτούς που εργάζονται και να ξέρουν ότι χτίζουνε κάτι μέσα τους επιπλέον, χτίζουν κάτι αυτοί οι ίδιοι» (ΥΠ2), «Αν

μας πείσουν να το δούμε θετικά πιστεύω ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ και τον εκπαιδευτικό και το σχολείο» (ΥΠ1).

Παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης είναι η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή «Η ύπαρξη υλικοτεχνικής δομής» (Δ2), η επάρκεια των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας, «γιατί το χρήμα είναι κινητήριος δύναμη. Ιδέες υπάρχουν, προτάσεις υπάρχουν, αλλά για υλοποιηθούν ακριβώς θέλουν λεφτά» (ΥΠ1), «Το πρόβλημα είναι πάντα το χρηματικό» (Δ5), καθώς και το μικρό σχήμα του Συλλόγου Διδασκόντων «Πρέπει να είναι μικροί οι Σύλλογοι, διότι αν ήμουν σε ένα σύλλογο πενήντα ανθρώπων και μου έπεφτε η ίδια δουλειά, δεν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω» (ΥΠ2).

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η εξάλειψη του φόβου της αυτοαξιολόγησης «Να μην αντιμετωπίζουμε με φόβο τον όρο της αξιολόγησης» (ΥΠ1) και η αποσύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης από την αξιολόγηση «Να μας πείσουν ότι δεν γίνεται η αξιολόγηση για να βαθμολογηθούμε εμείς. Να το αποσυνδέσουν ούτως ώστε να ξέρει και ο εκπαιδευτικός ότι προσπαθεί να βελτιώσει το κλίμα στη δουλειά του και τη σχέση του με τα παιδιά, χωρίς να έχει το φόβο ότι αυτό θα συναρτάται ή με μισθολογική εξέλιξη ή και εγώ δεν ξέρω με τι άλλο» (ΥΠ1) αποτελούν κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης.

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν προτάσεις για την καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, εκείνοι πρότειναν τη μείωση της γραφειοκρατίας «Πρέπει να αλλάξει πάρα πολύ το γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή, εκείνοι οι τρεις τόμοι να γίνουν μισός, αλλιώς θα δυσκολευτούν πολύ τα σχολεία» (Δ/ντής), «Να μην έχει το γραφειοκρατικό χαρακτήρα τον τόσο έντονο, γιατί κάπου φεύγει η ουσία» (ΥΠ1), την επιμόρφωση-επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών «Εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια πάρα πάρα πολύ καλή ενημέρωση σε επίπεδο επιμόρφωσης. Διότι, αν με ρωτήσετε εμένα αυτή τη στιγμή, αν ξέρω να φτιάχνω ερωτηματολόγια και να ξέρω να φτιάχνω έρευνες και αν ξέρω να κάνω αποτίμηση των αποτελεσμάτων, θα σας πω όχι» (Δ5), την παροχή κινήτρων π.χ. σε οικονομικό επίπεδο «...ίσως πρέπει να δοθεί και ένα κίνητρο, οικονομικό ίσως κίνητρο σε κάποιους» (Δ4)

Για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ΑΕΕ, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρότεινε την ύπαρξη ενός προσώπου, με πολλαπλές ταυτόχρονα ιδιότητες, όπως αυτές του καθοδηγητή, συντονιστή και εμπυχωτή. Ενδεικτικά αναφέρεται: «Θα πρέπει οι μεγάλες μονάδες να έχουν έναν συντονιστή, έναν εμπυχωτή, ο οποίος θα τους καθοδηγεί και έτσι ίσως έχει αποτέλεσμα το όλο θέμα» (ΥΠ2).

Στην ερώτηση ποια ήταν τα προσωπικά οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη σχολική αυτοαξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση της επιστημονικής τους ταυτότητας «Πρώτα από όλα έφυγα από την πεπατημένη... είχε ένα νόημα για μένα ερευνητικό και αναθεώρησα πολλά πράγματα ως εκπαιδευτικός... γίνεσαι πιο εξειδικευμένος, γίνεσαι πιο επιστήμων, όλα αυτά σε εξελίσσουν» (ΥΠ2), την εμπλοκή σε διαδικασία αναστοχασμού και αλλαγή της παιδαγωγικής θεώρησης «Αν και δεν το έπαιζα αυθεντία, πίστευα ότι έχω μια θέση λίγο πιο πάνω από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή με προσγειώσε πάρα πολύ απότομα και πλέον νιώθω ότι θα πρέπει να συνεπικουρώ στην όλη διαδικασία και όχι να προΐσταμαι» (Δ4) «Αναθεώρησα πολλά πράγματα ως εκπαιδευτικός. Εσύ νομίζεις ότι όλοι περνούν καλά μέσα στην τάξη σου, αλλά ένα

κομμάτι δεν περνάει καλά και το εντοπίζεις αυτό, αναθεωρείς, λοιπόν, ψάχνεις μέσα σου, συστηματοποιείσαι» (ΥΠ2), την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων «Βασικά, αποκόμισα μια ευχάριστη συνεργασία με τους συναδέλφους μου, που για μένα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η επαφή και η συμβίωση μέσα σε ένα χώρο που δουλεύουμε μεν, αλλά παράλληλα υπάρχουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Μας δόθηκε η αφορμή να ανταλλάξουμε απόψεις, να ακούσω κυρίως απόψεις, γιατί εκ των πραγμάτων άκουσα περισσότερα απ' ό,τι είπα». (Δ7) και η βελτίωση του κλίματος στην τάξη «Προσωπικά ωφελήθηκα στο θέμα της τάξης, δηλαδή του δυναμικού, με τους μαθητές μου, έχω πραγματικά ένα πολύ καλύτερο κλίμα τώρα» (Δ2).

Στην καταληκτική ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν με επιθετικούς προσδιορισμούς την εμπειρία της εμπλοκής τους στη ΑΕΕ, την περιέγραψαν ως μια κουραστική, αλλά συνάμα θετική και χρήσιμη εμπειρία: «Πάρα πολύ θετική και πιστεύω να συνεχιστεί» (Δ/ντής), «Εν κατακλείδι θετική, παρά τους σκοπέλους» (Δ2), «Χρήσιμη, αλλά κουραστική» (Δ4), «Κουραστική μεν, αλλά άξιζε τον κόπο» (ΥΠ1) και «πάρα πολύ ενδιαφέρουσα» (Δ5).

Συζήτηση

Από την ανάλυση και τον τριγωνισμό των ποιοτικών δεδομένων προκύπτει ότι ο υπό μελέτη σχολικός οργανισμός διακρινόταν για ισχυρή οργανωτική κουλτούρα, συμμετοχικές τεχνικές διεύθυνσης, διαμοιρασμό του οράματος, ζεστές και φιλικές σχέσεις, μαθητοκεντρική φύση του προγράμματος σπουδών και ανοιχτότητα στην τοπική κοινωνία. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν το προφίλ ενός ανθρωπιστικού σχολείου, που εστιάζει στη σπουδαιότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008, όπ. αναφ. στο Μπατζιάκας, 2011). Διαφαίνεται, επίσης, ότι το Δημοτικό Σχολείο Γ. ήταν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με κουλτούρα καινοτομίας, προσανατολισμένος στη δράση. Συγκαταλέγεται στην κατηγορία των σχολείων εκείνων, που ο McBeath (2001) αποκαλεί δυναμικά, τα οποία διαθέτουν αυτοπεποίθηση, δεν φοβούνται να εκθέσουν τις αδυναμίες τους.

Όσον αφορά τους λόγους και τα κίνητρα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι κύριοι λόγοι είναι: α) η επαγγελματική υποχρέωση, στο πλαίσιο που υπαγορεύει ο επαγγελματικός τους ρόλος, β) ο σεβασμός και η συμμόρφωση με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, γ) η ανάγκη για αυτοβελτίωση και αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών, ε) το στοιχείο της πρόκλησης και του διαφορετικού, στ) η παρότρυνση από τους συναδέλφους, ζ) το θετικό σχολικό κλίμα και οι επαγγελματικές ανησυχίες και αναζητήσεις των μελών του σχολικού οργανισμού.

Σχετικά με τη δυναμική του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ως δυνατά της σημεία τη δημιουργία οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία, τη χρήση επιστημονικών ερευνητικών εργαλείων και την αποκαλυπτική φύση της αυτοαξιολόγησης, καθώς αναδύθηκαν θέματα που οι εκπαιδευτικοί είτε τα προσπερνούσαν, είτε αγνοούσαν την ύπαρξή τους.

Αναφορικά με τις αδυναμίες και τα τρωτά σημεία της διαδικασίας της σχολικής αυτοαξιολόγησης, η διάσταση του χρόνου αναδύεται ως η κύρια αδυναμία του προγράμμα-

τος. Η πίεση του χρόνου ως απόρροια των χρονικών περιορισμών του προγράμματος, η εξεύρεση ελεύθερου χρόνου για τις απαιτούμενες συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και η χρήση του ωφέλιμου διδακτικού χρόνου για τις ανάγκες του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε βάρος της μαθησιακής διαδικασίας θεωρούνται ως κύριες αδυναμίες της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγήθηκαν και προηγούμενες έρευνες (MacBeath, 2001· Karagiorgi, 2012). Ως άλλη σημαντική αδυναμία, που θα μπορούσε ακόμη και να αποτρέψει μια σχολική μονάδα από τη συμμετοχή της στην ΑΕΕ είναι η έντονα γραφειοκρατική φύση της αυτοαξιολόγησης, η οποία σύμφωνα με έρευνα της Καναλιώτη (2008) προκαλεί στους εκπαιδευτικούς δυσκολίες στη διεκπεραίωση καινοτόμων δραστηριοτήτων, εύρημα που συγκλίνει με τα ευρήματα αυτής της μελέτης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως τρωτό σημείο τον πιλοτικό χαρακτήρα του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, που έχει ως συνέπεια μια βιασύνη στο εκτελεστικό μέρος, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σε σύντομο χρόνο. Ο πιλοτικός, μη υποχρεωτικός χαρακτήρας του προγράμματος λειτούργησε επίσης ως πρόφαση για την απομάκρυνση ορισμένων μελών της ομάδας εργασίας, με αποτέλεσμα οι κύριοι συντελεστές να επωμιστούν μεγάλο εργασιακό φορτίο. Τέλος, ως τρωτά σημεία της σχολικής αυτοαξιολόγησης αναφέρονται η μη καθολικότητα και η μονομέρειά της, καθώς δεν αξιολογεί όλους εμπλεκόμενους παράγοντες που οδηγούν στη μάθηση, όπως π.χ. Σχολικούς Συμβούλους, επιμορφωτές, Διευθυντές, εκπαιδευτικούς, Συλλόγους Γονέων.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εκέγγυο την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας. Υπογραμμίζουν ότι χωρίς την εξειδικευμένη γνώση και τη σωστή μεντορική καθοδήγηση και υποστήριξη, δεν μπορούν να οδηγηθούν στη ορθή διεξαγωγή μιας ποιοτικής σχολικής αυτοαξιολόγησης. Στο συμπέρασμα αυτό, έχουν καταλήξει και προγενέστερες έρευνες (Scheerens, Van Amelsvoort, & Donoughue, 1999· MacBeath, 2001· Vanhoof, Maeyer, & Van Petegem, 2011).

Ως πρόσθετος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται και η εσωτερική καθοδήγηση που θα μπορούσε να παρέχεται από εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολικού οργανισμού, που διαθέτουν την ανάλογη γνώση και είναι σε θέση να κατευθύνουν και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό. Η αλλαγή της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας, που διακρίνει ορισμένους εκπαιδευτικούς, η θέληση για αλλαγή, η σωστή οργάνωση του προγράμματος ΑΕΕ, η ρεαλιστική στοχοθεσία προστίθενται στις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Επιπρόσθετα αναφέρονται η αρμονική συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και η θετική στάση απέναντι στην ΑΕΕ, η οποία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας.

Συμπληρωματικά, ως προϋποθέσεις επιτυχίας της σχολικής αυτοαξιολόγησης αναφέρονται η επάρκεια των οικονομικών πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, η αποδαιμονοποίηση και η εξάλειψη του φόβου απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η αποσύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση και το μικρό σχήμα του Συλλόγου Διδασκόντων, το οποίο είναι πιο ευέλικτο στον καταμερισμό εργασίας και στον ευρύτερο συντονισμό του.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους πιστεύουν ότι απαιτούνται αλλαγές

στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Προτείνουν την αποδυνάμωση του γραφειοκρατικού της χαρακτήρα, η οποία λειτουργεί παρασιτικά, σε βάρος των πραγματικών δράσεων, τη μείωση του όγκου του έντυπου υλικού και την απλούστευση της διαδικασίας. Ζητούν να τους παρέχεται ένα έντυπο υπόδειγμα, που θα τους καθοδηγεί στη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, ενώ παράλληλα προτείνουν την εισαγωγή ενός απλού και εύχρηστου ερευνητικού εργαλείου, φιλικό προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτύπωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί αιτούνται την επιστημονική τους επιμόρφωση, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις επιστημονικές επιταγές του προγράμματος και την παροχή οικονομικών και άλλων κινήτρων στους συμμετέχοντες στη διαδικασία. Τέλος, για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της σχολικής αυτοαξιολόγησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτείνει την ύπαρξη ενός προσώπου σε ρόλο καθοδηγητή, συντονιστή και εμπνευστή, χαρακτηριστικών, που προσιδιάζουν σε αυτά του κριτικού φίλου.

Όσον αφορά στα προσωπικά οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι από τη συμμετοχή τους στη σχολική αυτοαξιολόγηση αυτά είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και η ενίσχυση της επιστημονικής τους ταυτότητας, η εμπλοκή τους σε διαδικασία προσωπικής ενδοσκοπήσης, αυτοκριτικής και αναστοχασμού πάνω στην ίδια τους τη δράση, η αλλαγή της παιδαγωγικής τους θεώρησης και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές, η ενδυνάμωση των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων και η βελτίωση του κλίματος στην τάξη.

Σε μια προσπάθεια γενικής αποτίμησης της εμπειρίας συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολό τους την περιγράφουν ως μια θετική, ενδιαφέρουσα, χρήσιμη, κουραστική, αλλά αρκετά ευχάριστη εμπειρία. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχε οδηγηθεί και μια προγενέστερη έρευνα των Davies and Rudd (2001), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βίωσαν την εμπειρία της αυτοαξιολόγησης ως θετική.

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιοριστικός παράγοντας της παρούσας μελέτης ήταν η «οικολογική μονομέρεια» (Πηγιάκη, 1988, σ. 120). Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν μόνο οι απόψεις και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι των υπολοίπων εμπλεκόμενων μερών, μαθητών και γονέων. Επίσης, η περιορισμένη χρονική διάρκεια, μόλις δύο μηνών, παραμονής στο χώρο του σχολικού οργανισμού, δεν επέτρεψε τη βαθύτερη διεξόδυση στη κουλτούρα των δρώντων προσώπων. Γενικότερα, βασικό περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η ίδια η φύση της μελέτης περίπτωσης, καθώς «πρέπει να βάλει κανείς όλα τα αυγά σε ένα καλάθι» (Yin, 1994: 53).

Προτάσεις – Μελλοντικές κατευθύνσεις

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης ως ενός δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αποδοχής των λαθών, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Όλοι οι μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να ξεκινήσουν ένα γόνιμο διάλογο, στόχος του οποίου θα είναι να προκύψει συναινετικά ένα σύστημα αυτοαξιολόγη-

σης, κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.

Υπάρχει ανάγκη διεξαγωγής αντίστοιχων μελετών, που να περιλαμβάνουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Θα μπορούσε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της σχολικής αυτοαξιολόγησης και της σχολικής βελτίωσης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός συμβολής της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή ακόμη να διερευνηθούν σε βάθος οι παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν μελέτες με θέμα την μετα-αξιολόγηση της ποιότητας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως διαδικασία.

«Είμαστε μάγκες, είμαστε όμορφοι και δεν έχουμε να φοβηθούμε τίποτα. Δε φοβόμαστε την αξιολόγηση. Δεν έχουμε να κρύψουμε τίποτα, ούτε να μακιγιαριστούμε. Αυτοί είμαστε κύριοι, αμακιγιάριστοι, με τις αδυναμίες μας, τις οποίες προσπαθούμε να βελτιώσουμε...» (Δ/ντής).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Davies, D., & Rudd., P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2001) *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.
- Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *Leadership in Education* 15(2), 199-220.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School 's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Scheerens, J., Van Amelsvoort, H. W. C. G. & Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation* 25, pp 79-108.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 69-88.
- Vanhoof, J., Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies* 37(3), 277-287.
- Yin, K. R. (1994). *Case Study Research: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Ελληνόγλωσσον

- Καναλιώτη, Μ. (2008). Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα λειτουργίας σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης: η περίπτωση του νομού Μαγνησίας (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, 2008).
- Κυριακίδης, Λ., & Πασιαρδής Π., (2006). Κοινοπραξία «Αθηνά». Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ.-μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, Α. (κ.κ). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε Ιούνιος 21, 2011 από athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna_evaluation.pdf.
- Μπατζιάκας, Γ. (2011). *Η κουλτούρα στην εσπερινή τεχνική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2011).
- Πασιαρδής, Π. (2011). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μελέτη για το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή νέου Συστήματος Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών* (Powerpoint διαφάνειες). Α δημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Εθνογραφία-Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Abstract

This study aims to highlight real voice of teachers who participated in the program by recording their personal experiences, opinions and suggestions for school self-evaluation. The survey data were extracted from the semi-structured interviews, which were the main source of research material and of participative observation. Ten educators, who worked in Primary School G. took part in the research. Teachers identify the strengths and weaknesses of the self-assessment program and characterize it as a time-consuming, complex and demanding bureaucratic process. Regarding the benefits they gained from their participation in the pilot self-assessment program, they refer to their involvement in reflection process, their professional development, the change of their pedagogical vision and the cultivation of close cooperative and interpersonal relationships. Finally, they formulate alternative proposals for the best implementation and improvement of the self-assessment program.

Συγκριτική μελέτη της Έκθεσης Περιγραφικής Αξιολόγησης και της Περιγραφικής Αξιολόγησης που βασίζεται στον Οδηγό για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (ΙΕΠ/2017)

Αναστάσιος Λιάμπας

Αν. καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

aliabas@eled.auth.gr

Περίληψη

Η Περιγραφική αξιολόγηση όταν παρουσιάζει την πρόοδο του μαθητή με τη μορφή κειμένου, τον μετασχηματίζει από παθητικό ακροατή της φωνής του δασκάλου σε αναγνώστη των 'γραφών' του. Του δίνει ακόμη, τη δυνατότητα ερμηνείας, παραγωγής νοήματος και διαλόγου, τον εμπλέκει στη ρύθμιση της μάθησης και στην οικοδόμηση της γνώσης του. Η συγκριτική αποτίμηση δύο προτάσεων για την Περιγραφική αξιολόγηση: α) της Περιγραφικής Αξιολόγησης με βάση τον σχετικό Οδηγό του ΙΕΠ (2017) και β) της Έκθεσης Περιγραφικής Αξιολόγησης (ΕΠΑ) (Λιάμπας, 2011: 2016α) αποτελεί τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Η πρώτη αδυνατεί να αξιοποιήσει τις παραπάνω δυνατότητες και δεν αναιρεί την κυριαρχία της παραδοσιακής αντίληψης στη θεωρία και πράξη της αξιολόγησης του μαθητή, σε αντίθεση με τη δεύτερη, η οποία με ευχέρεια αξιοποιεί και εξελίσσει τις παραπάνω δυνατότητες, υποστηρίζοντας και βοηθώντας τον μαθητή στην προσπάθειά του να βελτιώσει τη μάθησή του, αλλά και συμβάλλοντας στην αντικατάσταση της παραδοσιακής αντίληψης, που είναι η αξιολόγηση της μάθησης, με την αξιολόγηση για τη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιγραφική αξιολόγηση, έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης, αξιολόγηση για τη μάθηση.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη θεωρία και πρακτική της περιγραφικής αξιολόγησης δεν πρόκειται απλώς για μια άλλη μορφή ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης με σκοπό να πληροφορήσει τον μαθητή για τα επιτεύγματά του. Έχοντας στο επίκεντρο τον μαθητή, υποστηρίζει, βοηθά, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει την προσπάθειά του και το αποτέλεσμα της, καθώς και τις σχέσεις που την προάγουν στη σχολική τάξη και ζωή. Προτείνει στρατηγικές, μέσα και πρακτικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την πραγματοποίηση επιτευγμάτων που τον ανυψώνουν μορφωτικά. Είναι σαφής και κατανοητή, επενεργεί ρυθμιστικά στις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης και εμβαθύνει την παιδαγωγική σχέση. Στην κυριολεξία, αποτελεί ένα εργαλείο δουλειάς για δασκάλους και μαθητές με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας αλλά και των σχέσεων στο σχολείο (Λιάμπας, 2011: 94-98).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το Victoria Institute of Secondary Education η περιγραφική αξιολόγηση βασίζεται στην εργασία που γίνεται στην τάξη «είναι μια διαδικασία που όχι μόνο πληροφορεί τον μαθητή σχετικά με τα επιτεύγματά του, αλλά επίσης, κατευθύνει τον τρόπο δράσης στον οποίο πρέπει να προχωρήσει στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος». Περιγράφει τα επιτεύγματα του μαθητή σε σχέση με συγκεκριμένες μαθησιακές δραστη-

ριότητες και στόχους, τα χαρακτηριστικά του (τις δυνάμεις του, τις αδυναμίες και τη βελτίωσή του) και τα κριτήρια αξιολόγησης που αξιοποιήθηκαν (με βάση τις ευκαιρίες μάθησης που του δόθηκαν) ώστε ο αναγνώστης της έκθεσης να συλλαμβάνει τα επιτεύγματα του μαθητή (διαδικασία και αποτέλεσμα) σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του (Suggett, 1985: 4-8).

Σύμφωνα με το Laborschule του Bielefeld η περιγραφική αξιολόγηση αρχικά επικεντρώνεται στην πνευματική-κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Ακολουθούν τα γνωστικά περιεχόμενα, όπου επιγραμματικά δηλώνεται ό,τι έχει διδαχθεί την προηγούμενη περίοδο και στη συνέχεια, περιγράφονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις μάθησης, επιτεύγματα (ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, προσπάθεια κλπ.), δυσκολίες σε συνδυασμό με αναφορές για τρόπους βελτίωσης και μελλοντικές προοπτικές στη σχολική σταδιοδρομία (Lütgert, 2004: 114).

Στο πιλοτικό πρόγραμμα για την αλλαγή της αξιολόγησης των μαθητών που πραγματοποιήθηκε στο 1^ο και 2^ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ (2009-10) η «Έκθεση Περιγραφικής Αξιολόγησης (ΕΠΑ)» περιγράφει τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή την προηγούμενη περίοδο. Ο δάσκαλος επιλέγει να αναφέρει ό,τι θεωρεί σημαντικό για τον μαθητή (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, δυνατότητες, συμπεριφορές, ενδιαφέροντα κ.λπ.) στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περίπτωσης με σκοπό να τον πληροφορήσει και να αναδείξει τα επιτεύγματά του. Επιπλέον, τον κατευθύνει να εργαστεί, ανάλογα με τα επιτεύγματα, για να αντιμετωπίσει δυσκολίες, αδυναμίες, ζητήματα συμπεριφοράς, να διορθώσει παρερμηνείες, λάθη, επιλέγοντας να αναφέρει ό,τι αυτός κρίνει ως κρίσιμης σημασίας για την πρόοδό του (Λιάμπας, 2011: 92-93).

Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητική αφετηρία και κριτική

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (ΙΕΠ 2017) (εφεξής ΟΕΠΑ) αναφέρει την έρευνα των Black & William (1998) η οποία τεκμηριώνει τη συνεισφορά της αξιολόγησης με τη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση των μαθητών. Πρόκειται για την έρευνα που αποτέλεσε το έναυσμα ώστε να επεκταθεί η μελέτη και να ξεκινήσει η θεωρητική συζήτηση στην Παιδαγωγική και την Ψυχολογία για την υποστήριξη και τη βοήθεια την οποία μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση στη μάθηση. Αντί όμως, ο ΟΕΠΑ να κατονομάσει τη συγκεκριμένη αξιολόγηση, χρησιμοποιεί τον γενικό όρο «εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης» (τχ. Α΄, σ.11).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τους Black et al. (2002, 2003) περιλαμβάνει πρακτικές αξιολόγησης και διδασκαλίας με διαμορφωτική επίδραση στη μάθηση: ανατροφοδότηση, διερευνητικές ερωτήσεις με χρόνο αναμονής για απάντηση, προοδευτικές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, project, ανακαλυπτική κλπ.), συνδιαμόρφωση κριτηρίων από δάσκαλο και μαθητές, αξιολογική κρίση δασκάλου με βάση την ατομική ή πραγματοκεντρική νόρμα αναφοράς, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, πορτφόλιο (οι τρεις τελευταίες παρουσιάζονται και στον ΟΕΠΑ). Ο σκοπός της είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, ώστε να προσφέρεται ουσιαστική βοήθεια και υποστήριξη για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Όμως, ο ΟΕΠΑ επιλέγει να αναφερθεί μόνο στη μορφή της υφιστάμενης αξιολόγησης που κυριαρχεί σήμερα στην τάξη.

Πρόκειται για την «τελική ή αθροιστική αξιολόγηση» στην οποία ασκεί την κριτική ότι δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης, καθώς και ότι είναι μονοδιάστατη και αποσπασματική (τχ. Α΄, σ. 11). Όμως, η επίδραση της τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι πολύ ευρύτερη και κρίσιμης σημασίας. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές πρακτικές (π.χ. εξέταση, κλειστές ερωτήσεις, διαγωνίσματα κ.ά.) και μέσα έκφρασης της επίδοσης (π.χ. βαθμολογία) σε συνδυασμό με την κοινωνική νόρμα αναφοράς, 'συντηρητικοποιεί' τη διδασκαλία, 'εργαλειοποιεί' και αλλοτριώνει τη μάθηση με πολλαπλές αρνητικές συνέπειες στη διδασκαλία και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητών, στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, στη σχέση των μαθητών με τη γνώση και τη μάθηση (Λιάμπας, 2018: 1006). Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση «καταναλώνει σημαντικό χρόνο και ενέργεια από τη διδακτική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα, δημιουργεί μια χρησιμοθηρική, κυνική αλλά και μινιμαλιστική σχέση των μαθητών με τη γνώση, προκαλεί ένα παιχνίδι κυρώσεων και ανταμοιβών (σ. 34) που ευνοεί τον ανταγωνισμό, τον ατομικισμό και τη συμμόρφωση των μαθητών στον καθωσπρεπισμό, ενισχύει τον παραδοσιακό τρόπο διδακτικής μεταβίβασης, ευνοεί γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που μπορούν να μεταφραστούν σε ατομικές επιδόσεις και να εκφραστούν μέσα από κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής οι οποίες αξιοποιούν χαμηλού επιπέδου ικανότητες (π.χ. μνημονική λειτουργία), μετατρέπει τη διδασκαλία σε προετοιμασία για τις εξετάσεις και την μάθηση σε δραστηριότητα προπόνησης (σ. 35) και αφήνει ένα μεγάλο περιθώριο προσωπικής ερμηνείας στους εκπαιδευτικούς, ευνοώντας έτσι ευρύτατες διαφοροποιήσεις στον τρόπο βαθμολόγησης, διόρθωσης εκ μέρους τους» (Perrenoud: 1995: 32-36).

Ακόμη ο ΟΕΠΑ αναφέρεται, γενικώς, σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που άλλαξαν τον σκοπό της στη σχολική τάξη, οι οποίες πλέον, υπηρετούν την παιδαγωγική λειτουργία της ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, δίνοντας έμφαση «στον υποστηρικτικό ρόλο της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας (...) η αξιολόγηση υποστηρίζει την ανατροφοδότηση του μαθητή και της μαθήτριας με στόχο την ατομική ενθάρρυνση και καθοδήγηση, την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης και την ενεργό εμπλοκή του/της στη διαδικασία της μάθησης, την ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών του/της, καθώς και την πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί» (σ. 11). Παραβλέπει, όμως, ο ΟΕΠΑ το γεγονός ότι η αξιολόγηση όταν έχει υποστηρικτικό ρόλο στη μάθηση, οργανώνεται βάσει ενός είδους ανατροφοδότησης που έχει συγκεκριμένη στρατηγική με σκοπό την προσφορά σαφούς πληροφόρησης προς τον μαθητή (Broadfoot, 2007: 123), καθώς και ότι η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση βρίσκεται στο επίκεντρο της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998: 47).

Ακολούθως, επιχειρείται η αποσαφήνιση της λειτουργίας της αξιολόγησης μέσα από την προσπάθεια να συμβιβαστούν η παραδοσιακή αξιολόγηση και οι τεχνικές που επικρατούν στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο (π.χ. βαθμολογία, εξωτερικές αμοιβές, θετικοί και αρνητικοί ενισχυτές κλειστές ερωτήσεις κλπ.) με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Όμως, αν και διακρίνεται η αξιολόγηση αντίστοιχα, σε: α) αξιολόγηση της μάθησης και β) αξιολόγηση για τη μάθηση (σ. 12) τόσο η διάκρισή τους όσο και η μεταξύ τους σχέση είναι ένα συγκρουσιακό ζήτημα, αφού η κάθε μια έχει εντελώς διαφορετικό σκοπό από την

άλλη². Στον ΟΕΠΑ αντιθέτως, αναφέρεται ότι είναι «δύο διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά». Στην πρώτη «ο/η εκπαιδευτικός σε τακτά χρονικά διαστήματα, ελέγχει την επίδοση των μαθητών και μαθητριών σε προκαθορισμένους τομείς με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και με στόχο να ενημερώσει τους γονείς/κηδεμόνες και τους μαθητές/τριες για το σημείο στο οποίο βρίσκονται», η δεύτερη «αξιοποιείται από τα παιδιά για να αναπροσαρμόζουν σταδιακά τις στρατηγικές μάθησής τους και από τον εκπαιδευτικό για να επανεξετάζει τις πρακτικές του» (σ. 12).

Το ARG (Assessment Reform Group, 2002) στη Μ. Βρετανία έχει καταστήσει σαφές το περιεχόμενο των δύο αξιολογήσεων. Ορίζει ως αξιολόγηση για τη μάθηση «την αναζήτηση και ερμηνεία δεδομένων για χρήση από μαθητές και δασκάλους, ώστε να αποφασιστεί πού βρίσκονται οι μαθητές στη μάθησή τους, πού πρέπει να φτάσουν και με ποιο τρόπο είναι καλύτερα να πάνε εκεί» (Broadfoot, 2002 στο Wiliam, 2010: 24). Με βάση τον συγκεκριμένο ορισμό δίνεται έμφαση: α) στη χρήση δεδομένων και αποδείξεων της αξιολόγησης από τους μαθητές β) στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι μόνοι αξιολογητές, αφού και οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν με την αυτοαξιολόγησή τους και την ετεροαξιολόγηση των συμμαθητών τους γ) στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον οι μόνοι που εμπλέκονται ενεργά στην αξιολόγηση αλλά κρίνεται αναγκαία και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Η αξιολόγηση για τη μάθηση συνεισφέρει στη μάθηση, επειδή οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν και να βελτιώνονται, αξιοποιώντας την πληροφορία που παίρνουν, ιδιαίτερα, από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Αναπτύσσουν ικανότητα κατανόησης, κίνητρο για μάθηση και θέληση για δραστήρια συμμετοχή, επιφέροντας κρίσιμες αλλαγές στην πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης (James et al, 2006: 8).

Για την αξιολόγηση της μάθησης το ARG θεωρεί ότι αποτελεί μια σύνοψη για ό,τι έχει μάθει ο μαθητής σε μια καθορισμένη στιγμή και δεν αξιοποιείται για μελλοντική μάθηση. Η αξιολογική κρίση εξάγεται μετά από σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με καθιερωμένα επίπεδα επιδόσεων (στάνταρντ) ή με το επίπεδο επιδόσεων μιας ομάδας μαθητών της ίδιας ηλικίας και αποδίδεται μέσω κλίμακας βαθμών ή στάνταρντ με σκοπό την ενημέρωση (γονέων), την επιλογή/διαλογή μαθητών σε στιγμές μετάβασης (από δασκάλους) και την επιτήρηση του εκπαιδευτικού συστήματος (από παράγοντες εκπαίδευσης) (ARG, 2002b στο James et al, 2006: 9). Στη συγκεκριμένη αξιολόγηση την κρίση του ο δάσκαλος, πέρα από τη βαθμολογία μπορεί ακόμη να την εκφράσει και με σχόλια, αξιοποιώντας τη νόρμα κριτηρίου, που βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, ή την κοινωνική νόρμα, συγκρίνοντας την επίδοση του κάθε μαθητή με αυτές των συμμαθητών του (Harlen, 2007: 16-19).

Συγκρίνοντας τον ορισμό που δίνει ο ΟΕΠΑ με τον ορισμό του ARG, διαπιστώνεται ότι:

- α) Η αξιολόγηση για τη μάθηση, δεν είναι απλώς συλλογή, τεκμηρίωση, ερμηνεία και διαφορετική αξιοποίηση πληροφοριών από την εκπαιδευτική πράξη για την αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την αναπροσαρμογή των στρατηγικών μάθησης και των δασκάλων για την επανεξέταση των πρακτικών τους, όπως αναφέρουν οι οδηγίες.

2 Πρόκειται για μια διάκριση όρων, τεχνικών και πρακτικών της αξιολόγησης που προήλθε από την προσπάθεια να οριοθετηθεί η διαδικασία της διαμορφωτικής από αυτή της τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης (Wiliam, 2010: 24).

Αλλά, πρόκειται για την οργάνωση και εφαρμογή μια σαφούς στρατηγικής ανατροφοδότησης για τη διαμορφωτική αξιολόγηση (με άξονες το πού βρίσκομαι, πού χρειάζεται να πάω, με ποια μέσα και πώς) η οποία ενσωματώνεται στην καθημερινή διδασκαλία με σκοπό τη βοήθεια και την υποστήριξη των μαθητών πάνω στον τρόπο που μαθαίνουν.

β) Η αξιολόγηση της μάθησης, δεν απλώς ενημέρωση σχετικά με το σημείο στο οποίο βρίσκονται, όπως αναφέρουν οι οδηγίες.

Αλλά, πρόκειται για τη σχεδιασμένη και με συστηματικό τρόπο εξαγωγή συμπερασμάτων από τον δάσκαλο, αναφορικά με το επίπεδο μάθησης των μαθητών και τη διατύπωση της αξιολογικής του κρίσης σε σχέση με σχολικά στάνταρντ ή επιδόσεις συμμαθητών με σκοπό την ενημέρωση, την επιλογή σχολείου και την επιτήρηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έκθεση Προόδου Περιγραφικής Αξιολόγησης (ΙΕΠ/2017): Παρουσίαση και κριτική

Σύμφωνα με τον ΟΕΠΑ η Έκθεση Προόδου Περιγραφικής Αξιολόγησης περιγράφει με σαφήνεια και πληρότητα την πρόοδο που έχει πραγματοποιήσει ο κάθε μαθητής για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε: γνώσεις, ικανότητες δεξιότητες, στάσεις, εξέλιξη της μάθησης, προσπάθεια, συμμετοχή σε δραστηριότητες, επιδόσεις και σημεία που χρειάζεται να βελτιωθεί με βάση το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και το παιδαγωγικό πλαίσιο της τάξης. Έχει ολιστικό χαρακτήρα με σκοπό να είναι κατανοητή από τον ίδιο και τους γονείς (σ. 14). Θεωρείται ότι με την ανατροφοδότηση που παρέχει η Έκθεση μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, καθώς πληροφορεί τον μαθητή για την πορεία του και τις επιδόσεις του, για τα μέσα υποστήριξης και τα επόμενα βήματά του. Υπηρετεί τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αμβλύνει την βαθμοθηρία και κινητοποιεί τους μαθητές. Πληροφορεί επίσης, τον δάσκαλο για να προβαίνει σε αποτίμηση της διδασκαλίας του (σ. 16).

Αποτελείται από τρεις ενότητες.

- α) Στην πρώτη ενότητα που αφορά την αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή στην τάξη και το σχολείο, σκιαγραφείται η γενική εικόνα του μαθητή με βάση καθορισμένα γενικά κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης τα οποία διαπερνούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και προσδιορίζονται στην Έκθεση ως: α) σκέφτομαι-δημιουργώ-αποφασίζω (ικανότητες/δεξιότητες σκέψης: διαχείριση πληροφορίας, επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα) β) δραω συμμετέχω-συνεργάζομαι στην τάξη και στο σχολείο (ικανότητες/δεξιότητες προσωπικής, κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης: συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτονομία).
- β) Στη δεύτερη ενότητα περιγράφονται τα επιτεύγματα του μαθητή στα επιμέρους μαθήματα, όπου παρουσίασε βελτίωση (ή δείχνει προοπτικές), καθώς και εκεί που τη χρειάζεται, με βάση καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης που αναλύονται λεπτομερώς για κάθε γνωστικό αντικείμενο και πηγάζουν από τους διδακτικούς στόχους των ενοτήτων του προγράμματος σπουδών, καθώς και από τους τρόπους που αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Όμως, από το κείμενο της Έκθεσης Προόδου (σ. 61-62), διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει

στην πράξη αξιοποίηση της θεωρητικής οπτικής που αναφέρθηκε προηγουμένως (π.χ. εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, ανατροφοδότηση, οικοδόμηση γνώσης κ.ά.) (σ. 11 & σ. 17). Ακόμη, ο ΟΕΠΑ οδηγώντας τον εκπαιδευτικό να μεταφέρει τα δεδομένα της αξιολόγησης πρώτα σε ρουμπρικές απλής μορφής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 253) που είναι διαρθρωμένες στη βάση των κριτηρίων αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος και ακολούθως, να τα αποδώσει στην Έκθεση με μορφή κειμένου με βάση τα παραπάνω προδιαγεγραμμένα και κοινά για όλους κριτήρια, αναπαράγει τον φορμαλισμό και τον τεχνοκρατισμό του τελευταίου. Μ' αυτόν τον τρόπο δεν προσφέρεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό στη βάση της παιδαγωγικής αυτονομίας να προσδιορίσει και να περιγράψει ελεύθερα στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης την ανάδυση δυνατοτήτων, την ωρίμανσή τους και την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων, την οικοδόμηση γνώσεων, τη διαμόρφωση συμπεριφορών και πεποιθήσεων, ώστε *«οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους και οι γονείς τα παιδιά τους»* (Lütgert, 2004: 117). Μ' αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κείμενο υπερφορτωμένο με ασύνδετες περιγραφές ανεξάρτητων συμπεριφορών, ικανοτήτων κλπ. (π.χ. *δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον, προτείνει, εξηγεί, περιγράφει, έχει μεγάλη φαντασία, ενθουσιασμό, έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, ζητά βοήθεια, συμμετέχει σε ομάδες κ.ά.*) παρουσιάζοντας στον μαθητή μια πολύπλοκη, ασαφή και χωρίς οργάνωση εικόνα που δεν βοηθά να γίνουν κατανοητά η αιτία και το πλαίσιο των πληροφοριών της.

Επειδή η Έκθεση προόδου δεν βασίζεται σε μια στρατηγική αποτελεσματικής ανατροφοδότησης (Weeden et al., 2002: 109-110) δεν είναι επαρκής για να συγκροτήσει μια πρόταση εναλλακτικής αξιολόγησης. Παρουσιάζεται ως ετυμηγορία μιας διδασκαλικής αυθεντίας η οποία με γενικόλογες περιγραφές προβάλλει τα αποτελέσματα παρά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας παραγωγής έργου από τον μαθητή. Η αδυναμία αυτή οφείλεται στο ότι από τα δεδομένα απουσιάζει 'το πλαίσιό τους' που προσδίδει εγκυρότητα στην κρίση του δασκάλου, όπως απουσιάζουν και οι κατάλληλες συμβουλές και προτάσεις για βελτίωση προς τον μαθητή. Όστε να *«φαίνεται πώς να ενισχύονται περισσότερο τα προτερήματα, (...) αποφεύγονται και (...) ξεπερνιούνται οι αδυναμίες»* (Lütgert, 2004: 117) και να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Liambas, 2019: 172-173).

Ειδικότερα, οι δυνατότητες, ικανότητες, γνώσεις κλπ. που αναφέρει η Έκθεση δεν νοηματοδοτούνται μέσα από την περιγραφή συγκεκριμένων περιπτώσεων και των συνθηκών στις οποίες αυτές εκδηλώθηκαν ή αναπτύχθηκαν (π.χ. δραστηριοτήτων, διαδικασιών επίλυσης, εμπειριών κλπ.) τις οποίες ο μαθητής όχι μόνο έχει βιώσει, αλλά και έχει συγκρατήσει στη μνήμη του ως δομή πληροφοριών, ή εννοιολογικό πλαίσιο. Όστε να μπορεί να ερμηνεύει τις πληροφορίες της, διαμορφώνοντας ο ίδιος κριτήρια από τη σχέση μεταξύ τους (π.χ. της ικανότητας που περιγράφεται και του πλαισίου της) και να σκέφτεται στρατηγικά (π.χ. τη διόρθωση ενός λάθους με σκοπό να διορθώσει άλλο λάθος, ή να αποφύγει να επαναλάβει το ίδιο λάθος). Να προβαίνει σε μεταβίβαση γνώσης, να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που του δίνονται, να αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του κ.ά. (Suggett, 1985: 5). Επιπλέον, οι δυσκολίες, τα προβλήματα, τα λάθη κλπ. δεν περιγράφονται σε αντιστοιχία με τα επιτεύγματα που προηγήθηκαν, έτσι ώστε ο μαθητής να τα αντιμετωπίσει μέσα από τις συμβουλές ή προτάσεις που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός, προβαίνοντας, π.χ. σε σύγκριση, εξειδίκευση, μεταβίβαση, γενίκευση, ανακάλυψη εξαγωγή συμπεράσματος, ανα-

γνώριση κοινού μοτίβου δράσης, κλπ. σε σχέση μ' αυτά. Η Έκθεση προόδου εκφράζει μια μπιχεβιοριστική αντίληψη για τη μάθηση και τη συμπεριφορά του μαθητή, επειδή, κυρίως, επικεντρώνει στις αλλαγές που επέρχονται σ' αυτές.

Ακόμη, επειδή η Έκθεση βασίζεται σε μια κοινή νόρμα που δημιουργείται από τα κριτήρια του αναλυτικού προγράμματος, αναπαράγοντας τη λογική του κοινού για όλους μέτρου (σαν είδωλο κλίμακας βαθμολογίας), έχει μονοδιάστατα ενημερωτικό χαρακτήρα. Επομένως, δεν πληροφορεί με σκοπό τη συμμετοχή του μαθητή στην κατασκευή της γνώσης στη βάση των εκπαιδευτικών του αναγκών, εμπειριών και γνώσεων. Δηλαδή, δεν προάγει την εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση της μάθησης, επιπλέον, καθώς είναι γραμμένη στο γ' ενικό πρόσωπο, φαίνεται να απευθύνεται ιεραρχικά πρώτα στον γονιό και δια μέσου αυτού στον μαθητή. Αυτό την κάνει να φαντάζει απόμακρη και να μην διαμορφώνει την αντίληψη για τη μάθηση ως ανάληψη προσωπικής ευθύνης και καθήκοντος στον μαθητή.

Κλείνοντας, στην τρίτη ενότητα, στα συμπεράσματα, όπως και στις παρατηρήσεις του τέλους της πρώτης ενότητας, επαναλαμβάνονται τα βασικά σημεία όσων έχουν περιγραφεί προηγουμένως, προσφέροντας μια ανούσια επανάληψη που ενισχύει τον διδακτισμό.

Έκθεση Περιγραφικής Αξιολόγησης: Παρουσίαση και Γνώμη Εκπαιδευτικών

Η Έκθεση Περιγραφικής Αξιολόγησης (ΕΠΑ) είναι αποτέλεσμα του προγράμματος αλλαγής της αξιολόγησης στα Πειραματικά Δημοτικά σχολεία του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ την περίοδο 2009-2010. Αποτελείται από δύο μέρη:

α) Στο πρώτο μέρος ο εκπαιδευτικός αντλώντας δεδομένα από τις καταχωρήσεις του ημερολογίου του, επιλέγει και περιγράφει με ενθαρρυντικό ύφος και στο β' πρόσωπο μια συγκεκριμένη περίπτωση (ή περισσότερες) όπου ο μαθητής έχει εκδηλώσει ένα (ή περισσότερα) από τα σημαντικότερα επιτεύγματά του. Πρόκειται για δεδομένα (π.χ. συμπεριφορά, ικανότητα, δεξιότητα, γνωστικά επιτεύγματα κλπ.) τα οποία ο εκπαιδευτικός θεωρεί ως σημεία αναφοράς για τη μορφωτική διαδικασία και τα παρουσιάζει ως κριτήρια της αξιολόγησης. Δηλαδή, ως τις σημαντικότερες πληροφορίες μαζί με το πλαίσιό τους οι οποίες προσδιορίζουν την ανάπτυξη του μαθητή, ώστε να γίνει κατανοητή από τον ίδιο η βάση της προόδου του (Λιάμπας, 2011: 92) «αν το σκέφτεσαι κάθε μέρα και το καταγράφεις ή κάθε βδομάδα και το καταγράφεις, εσύ μπορείς να πιαστείς από ένα πράγμα που το είδες ... δηλαδή το διαμορφώνεις» (Δ 5) (Λιάμπας, 2016 α: 558). Όστε ο μαθητής να κατανοήσει αρχικά, πού βρίσκεται και τι μπορεί να κάνει. Ακολουθως, συλλαμβάνοντας τη διαδικασία, μπορεί να αξιοποιήσει τον τρόπο/τα μέσα που περιγράφει ο δάσκαλος και να αναλάβει πρωτοβουλία για να αντιμετωπίσει τη δυσκολία που του έχει προσδιορίσει «εστιάζοντας στα θετικά τους σημεία, επιβραβεύοντάς τους για πράγματα που έχουν κάνει πάρα πολύ καλά και ... δείχνοντας στα παιδιά σε κάποια σημεία ίσως, πού θα πρέπει να προσπαθήσουν λίγο περισσότερο, νομίζω ότι αυτό αποτελεί ένα πάρα πολύ καλό κίνητρο» (Δ 7) (Λιάμπας, 2016 α: 560). Συγκεκριμένα, επειδή είναι κρίσιμης σημασίας η αντιμετώπιση δυσκολιών, ζητημάτων συμπεριφοράς, η θεραπεία αδυναμιών, λαθών, παρερμηνειών κλπ. να γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να τα παρουσιάσει, να τα αναλύσει και να τα εντάξει στην αξιολόγησή του σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και σε σχέση με τα προηγούμενα επιτεύγματα

«εστιάσαμε περισσότερο στο παιδί ... ήταν γραπτό κείμενο ... ήταν στο δεύτερο πρόσωπο, ξεκινούσε με το όνομά του ... είχαμε προσπαθήσει να το κάνουμε όσο πιο απλό και κατανοητό γίνεται, γιατί θα το διάβαζε το ίδιο το παιδί. Δεν αφορούσε μόνο τη γνωστική πλευρά του παιδιού, αφορούσε τα πάντα, το γνωστικό κομμάτι, το συναισθηματικό κομμάτι ... δεν ήταν όλα μέσα στην έκθεση αυτή, ότι όλα ήταν ωραία και καλά, υπήρχαν και, φυσικά, μέσα προτροπές για βελτιώσεις» (Δ 4) (Λιάμπας, 2016 α: 557).

β) Στο δεύτερο μέρος της ΕΠΑ ο εκπαιδευτικός με την ίδια λογική και διάρθρωση, συνοπτικά, παρουσιάζει την περιγραφή του για κάθε γνωστικό αντικείμενο (ό,τι έχει παρουσιαστεί στο πρώτο μέρος δεν το επαναλαμβάνει) (Λιάμπας, 2011: 93).

Όλος ο σχεδιασμός και η οργάνωση της ΕΠΑ εδράζεται σε μια στρατηγική αποτελεσματικής ανατροφοδότησης (Weeden et al., 2002: 109-110). Σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με δεδομένα εντός μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο φάσμα της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή, το επίπεδο που βρίσκεται, το επίπεδο που πρέπει να φτάσει, καθώς και τον τρόπο ή τα μέσα που χρειάζεται γι' αυτό (Λιάμπας, 2016: 227-231) «μιλάμε με λεπτομέρειες, για το τι πέτυχε, πού πήγε καλά, πού δεν πήγε και από 'κει και πέρα, τι πρέπει να κάνει ακριβώς για να βοηθηθεί» (Δ 4) (Λιάμπας, 2016 α: 557).

Έτσι, η ΕΠΑ ανοίγει τον δρόμο για τη δράση του μαθητή κατά την αξιολόγηση. Μια δράση που αντλεί νόημα και από την ίδια την προσωπική του εμπειρία. Δεν πρόκειται για αξιολόγηση στη λογική της ομοιογένειας, δηλαδή του ελέγχου της «κατάκτησης» του γνωστικού αντικείμενου (ή της μη συμμόρφωσης με τους στόχους του). Με την ΕΠΑ ο μαθητής εμπλέκεται στη ρύθμιση της μάθησης και στην οικοδόμηση της γνώσης και το περιεχόμενό της αποτελεί το επιστέγασμα μιας σειράς ανατροπών που έχουν επέλθει στην παραδοσιακή αξιολόγηση στη σχολική τάξη αναφορικά με τη θεωρητική αφετηρία, τις πρακτικές, τις τεχνικές, τις νόρμες αναφοράς και τα μέσα έκφρασης της επίδοσης στην πορεία με σκοπό την αξιολόγηση για τη μάθηση.

Σημαντικά χαρακτηριστικά της ΕΠΑ αναδείχτηκαν από την ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών (Δ) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και είναι τα ακόλουθα (Λιάμπας, 2016 α):

Στο επίκεντρό της θέτει την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού «έχει νόημα αυτού του τύπου η περιγραφική αξιολόγηση, ακριβώς γιατί δεν έχει στάνταρντ πράγματα και γιατί ο δάσκαλος επιλέγει ποια πράγματα θεωρεί ότι θα ενισχύσουν, θα βοηθήσουν το παιδί να πάει παραπέρα» (Δ13) (σ. 560).

Επικεντρώνει τον δάσκαλο στην ουσία των περιγραφών του, ώστε οι μαθητές να εμπιστευτούν στην κατάστασή τους. Ο ίδιος αναγνωρίζοντας την εμπειρία των μαθητών, υπερβαίνει τον διδακτισμό «πρέπει να μιλάω με συγκεκριμένα πράγματα, να το καταλάβουν τα παιδιά ... μιλάω πάντα με τους μαθητές και προσπαθώ να τους δεσμεύσω πάνω σε κάποια πράγματα, ακούγοντάς τους όμως, κιόλας» (Δ 5) (σ. 558)

Η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών ενισχύει τη δυναμική και το περιεχόμενό της, τον εξατομικευμένο και διαφοροποιημένο χαρακτήρα της «τι δυναμική έχει να αρχίζεις από αυτό που νιώθει, αντιλαμβάνεται και ξέρει ο καθένας, να αρχίζεις από αυτό, από εκεί και πέρα η ΕΠΑ σ' ένα τέτοιο πλαίσιο αποκτά άλλη δυναμική και περιεχόμενο» (Δ 4) (σ. 557).

Η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών βοηθά να οργανώνεται καλύτερα η διδασκαλία προς όφελός τους «βοηθάει πάρα πολύ θετικά στο να οργανωθεί καλύτερα η διεξαγωγή της διδασκαλίας, γιατί θα λάβεις υπόψη όλα τα σημεία που έχεις εντοπίσει» (Δ 1) (σ. 567).

Δημιουργεί συνθήκες, ώστε οι μαθητές να διαλέγονται με τον δάσκαλο, αυτό τους βοηθά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να κατανοήσουν καλύτερα πού βρίσκονται, τι πέτυχαν, πού χρειάζεται να βελτιωθούν (ιδιαίτερα οι πιο αδύναμοι αισθάνονται ικανοποίηση) «καταλαβαίνει νομίζω εκείνο καλύτερα και νιώθει πιο ώριμο όταν μιλάει ισότιμα μαζί μας, αυτή η επαφή νομίζω βοηθάει να κατανοήσει καλύτερα πού βρίσκεται, τι πέτυχε και να θέσει καινούριους στόχους και να νιώσει ικανοποίηση για το τι έχει καταφέρει μέχρι τώρα, κυρίως, αυτό βοηθάει πολύ τα πιο αδύναμα παιδιά» (Δ 4) (σ. 557).

Ο εκπαιδευτικός σκέφτεται και γνωρίζει βαθύτερα τους μαθητές του, «έχω ατομικό ημερολόγιο για τον καθένα και γράφω οτιδήποτε έχει σχέση με το γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό ό,τι έχω παρατηρήσει και είναι άξιο προσοχής ... συγκρίνεις από μήνα σε μήνα, από εβδομάδα σε εβδομάδα συγκεκριμένα στοιχεία» (Δ 3) (σ. 556).

Ενισχύει την παιδαγωγική σχέση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν πιο ουσιαστικά με τους μαθητές «για να κάνεις το δελτίο αυτό, την έκθεση, έπρεπε ούτως ή άλλως να αρχίσεις να αλλάζεις τη σχέση σου με τα παιδιά, ήταν προϋπόθεση αυτό ... νομίζω ότι αυτό είναι το βασικό, νομίζω αυτό είναι, η παιδαγωγική σχέση άλλαξε το κατάλαβαν τα παιδιά» (Δ 13) (σ. 569).

Αναπροσανατολίζει το κριτήριο της αξιολόγησης από την ικανότητα στην προσπάθεια αλλάζοντας, την αντίληψη των μαθητών για το τι σημαίνει επιτυχία/αποτυχία, την αυτοεικόνα τους και αναπτύσσει τη μεταγνώση «τα παιδιά είχαν: αυτός είναι πολύ καλός μαθητής, εγώ δεν είμαι ή αυτός είναι πολύ καλός, σ' εκείνο εγώ δεν είμαι. Διαπίστωση ότι αυτό άρχισε να εκλείπει σιγά σιγά, δεν έκαναν τα παιδιά αξιολόγηση του εαυτού τους με βάση τη βαθμολογία, έλεγαν ότι το καταφέρνω, προσπαθώ, είμαι καλύτερα τώρα. Είχαν αρχίσει να αναλύουν αυτό που κατάφεραν κι αυτό που δεν καταφέρνουν, τους λόγους δηλαδή, ήταν πολύ εντυπωσιακό ... ένα παιδάκι που μαθαίνει να αναλύει τη δική του σκέψη ... δε θεωρώ τίποτα άλλο πιο σημαντικό» (Δ 5) (σ. 558).

Μάχεται το μοτίβο της αβοηθησίας που αναπαράγουν όσοι μαθητές θεωρούν ότι αδυνατούν να αντιμετωπίσουν μια δυσκολία «έπρεπε να το σπάσεις κιόλας αυτό το πράγμα, ... το ότι εγώ δεν μπορώ στα μαθηματικά ... και κάπως να το σπάσεις αυτό, να του αποδείξεις του παιδιού ότι μπορείς, πώς δεν μπορείς, δες τι έκανες εδώ; ... αυτό σημαίνει ότι δεν μπορείς;» (Δ 8) (σ. 563).

Επηρεάζει θετικά τη στάση των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, καθώς αναδεικνύει τη συγκρότηση, το ειλικρινές ενδιαφέρον, τις ικανότητες και την προσπάθειά του για να μορφώσει μαθητές του «αυτή η αξιολόγηση ... σε ανάγκαζε να κάνεις πράγματα, να σκεφτείς και να μιλήσεις για πράγματα με διαφορετικό ύφος και τρόπο. Οι άνθρωποι αυτοί καταλάβανε ότι απέναντι είναι ένας άνθρωπος τον οποίο μπορούν να εμπιστευτούν και για το γνωστικό του υπόβαθρο, αλλά και για την τρυφερότητα που έχει απέναντι στα παιδιά, την κατανόηση» (Δ 8) (σ. 569).

Συμπεράσματα

Για τον ΟΕΠΑ η αξιολόγηση καθίσταται μια φορμαλιστική διαδικασία που αναπαράγει τη μπιχεβιοριστική λογική της παραδοσιακής αξιολόγησης, είτε επειδή δεν αξιοποιεί τις εναλλακτικές μορφές και τεχνικές αξιολόγησης που επικαλείται θεωρητικά είτε επειδή προσπαθεί να προσαρμόσει τη διαμορφωτική στη λογική της τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης. Καθοδηγείται από τα κριτήρια του ΑΠ, αναιρώντας την παιδαγωγική αυτονομία του δασκάλου, ο οποίος είναι ανάγκη να διαφοροποιεί και να εξατομικεύει την αξιολόγηση με βάση τις ανάγκες/επιτεύγματα του κάθε μαθητή. Η Έκθεση προόδου δίνει έμφαση σε ποικίλες περιγραφές, ικανοτήτων, συμπεριφορών, χαρακτηρισμούς κλπ. ασύνδετες με την περίπτωση και τις συνθήκες στις οποίες έχουν συμβεί. Δεν εστιάζει ούτε προσδιορίζει τα σημαντικά βιωμένα γεγονότα της εμπειρίας του μαθητή, που κάνουν σαφείς και κατανοητές τις περιγραφές της. Ακόμη, η Έκθεση προόδου δεν ακολουθεί στην οργάνωση του κειμένου της τη διάρθρωση της στρατηγικής της ανατροφοδότησης, ώστε να γίνεται πρακτικά αξιοποιήσιμη από τον μαθητή, οδηγώντας τον να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη βελτίωσης της μάθησής του.

Αντίθετα, η ΕΠΑ βασίζεται σε λεπτομερείς και σαφείς καταγραφές δεδομένων τόσο των επιτευγμάτων και των δυσκολιών του κάθε μαθητή όσο και του πλαισίου τους. Ορισμένα από τα οποία κρίνει ο εκπαιδευτικός, λόγω της σημαντικότητάς τους για την ανάπτυξή του, να τα παρουσιάσει μαζί με τις συγκεκριμένες περιπτώσεις που τα έχει βιώσει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός, εξατομικεύοντας/διαφοροποιώντας την αξιολόγησή του στην ΕΠΑ, ανάλογα με την πρόοδο που παρουσιάζει ο μαθητής, έχει διττό σκοπό, αφενός την αξιολόγηση για τη μάθηση και αφετέρου, να αναλάβει ο ίδιος ο μαθητής την προσπάθεια για τη βελτίωσή του. Γι' αυτό και στο κείμενό της εμπεριέχονται τα δεδομένα ενταγμένα στην οργανωτική δομή που προσφέρει η στρατηγική της ανατροφοδότησης, η οποία αποτελείται από τα εξής διακριτά μέρη: α) πού βρίσκεται ο μαθητής, β) πού πρέπει να φτάσει και γ) με ποιον τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D (2002). *Working Inside the Black Box*. London: GL Assessment.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. London: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. New York: Continuum.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage.
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., Macbeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Suaffield, S. & Dylan, W. (2006). *Learning how to learn. Tools for Schools*. Routledge: London.
- Liambas, T. (2019). Is there a Need for the Critical Pedagogues Daring an Alternative Assessment for the Students? In the Proceedings of the 7th International Conference

- on Critical Education, Athens 28th June - 2nd July 2017, 165-177. https://www.eled.auth.gr/documents19/Conference%20Proceedings%207th%20ICCE_FinalEdition_September2019.pdf
- Suggett, D. (1985). *Guidelines for descriptive assessment*. Melbourne: VISE.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- William, D. (2010). An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 18-40). London: Routledge.
- Lütgert, W. (2004). Δελτία Προόδου στο 'Εργαστηριακό' Σχολείο (Laborschule) Bielefeld σε Συσχετισμό με την Αμφισβήτηση των Βαθμών. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο* (σσ.106-128). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Perrenoud, P. (1995). Οι Συνήθειες Διαδικασίες Αξιολόγησης Τροχοπέδη στην Αλλαγή των Παιδαγωγικών Πρακτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 31, 31-37.

Ελληνόγλωσσση

- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου, του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή ως Θεωρία και ως Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάμπας, Τ. (2011). Έκθεση Περιγραφικής Αξιολόγησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 89-100.
- Λιάμπας, Τ. (2016). Ο Lev. S. Vygotsky και η Δυναμική Αξιολόγηση. Στο Γ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (Επιμ.), *Ιστορικές, Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης*. Τιμητικός Τόμος στη Μνήμη του Καθηγητή Σπύρου Ράση (σσ. 223-238). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λιάμπας, Τ. (2016α). Η Γνώμη των Εκπαιδευτικών των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων ΠΤΔΕ-ΑΠΘ για την Έκθεση περιγραφικής Αξιολόγησης και τις Επιδράσεις της. Στο Ε. Χοντολίδου, Π. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσολογικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 552-571). Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάμπας, Τ. (2018). *Αξιολόγηση Μαθητή: Για την Αλλοτρίωση ή Για τη Μάθηση; Στα πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα»*. Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 2-4/11/2012, τ. Α', 1005-1013 .
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, ΙΕΠ: Αθήνα. 2017.

Abstract

The study critically examines the characteristics between two types of Descriptive Assessment, which take the form a written text: a) The Descriptive Assessment based on the Guide for Descriptive Assessment in Primary Education (IEP 2017) and b) the Report of Descriptive Assessment (RDA) (Liambas, 2011). The first one doesn't prevent the traditional perception about theory and practice of student assessment which is reproduced as Assessment of Learning in primary school, while the second one contributes to its challenge, supporting and helping the student to improve his/her learning, transforming the Assessment of learning to Assessment for Learning.

Keywords: Descriptive assessment, report of descriptive assessment, assessment for learning, assessment of learning.

Όψεις του δημοκρατικού προφίλ του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Ελλάδα μέσω διαδικασιών επιλογής και αξιολόγησής του

Αναστασία Παπαδοπούλου

Δρ. Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Επιστημονικός Συνεργάτης, ΕΚΠΑ,
anastpapad@yahoo.gr

Αθηνά Χαλκιαδάκη

Δρ. Επιστήμες Αγωγής, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
athinahalk@yahoo.gr

Τάνια Κολυμπάρη

Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΜΔΕ Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
Tkolympar@gmail.com

Περίληψη

Η κατανεμπτική σχολική ηγεσία που υιοθετεί πρακτικές και στάσεις με στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν δημοκρατικό οργανισμό μάθησης αποτελεί κεντρικό στοιχείο και κρίσιμο παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού θεσμού στις σύγχρονες κοινωνίες. Κομβικό ρόλο στη διαδικασία αυτή ενέχει η αναθεώρηση του ρόλου και της δέσμης των προσόντων που διαθέτουν οι διευθυντές της σχολικής μονάδας, ενώ οι διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης του έργου τους αποτελούν τομείς αποφασιστικής σημασίας. Η διερεύνηση των παραπάνω επιχειρείται στο παρόν άρθρο μέσα από την ανάλυση του θεσμικού πλαισίου και των πολιτικών που υιοθετήθηκαν την περίοδο 2010-2018 στην Ελλάδα σε σχέση με το προφίλ του διευθυντή που προωθείται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και σε συνάρτηση με τη διεθνή βιβλιογραφία για τη δημοκρατική διακυβέρνηση των σχολείων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατικό προφίλ διευθυντή, κατανεμπτική και μετασχηματιστική ηγεσία, σύστημα επιλογής και αξιολόγησης του διευθυντή.

Εισαγωγή

Στην προσπάθεια θεωρητικής τεκμηρίωσης και προσδιορισμού της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες προσεγγίσεις. Η παραδοσιακή θεωρητική σκέψη κινούμενη στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού επιχείρησε να αποκρυσταλλώσει και να καταγράψει τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των προσώπων και αντίστοιχα να συσχετίσει τα στυλ ηγεσίας με την αποτελεσματική άσκηση καθηκόντων. Οι μελέτες αυτές εισήγαγαν τις έννοιες του δημοκρατικού ηγέτη, του αυταρχικού, του συνεργατικού και του χαλαρού στυλ ηγεσίας (Blake&Mouton, 1985). Αντίθετα οι σύγχρονες εννοιολογήσεις απομακρύνονται από τη συμπεριφορική προσέγγιση και είναι κατά βάση συστημικές θεωρίες. Δίνουν έμφαση στο σύνθετο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής λειτουργίας, αναδεικνύουν ως διαμορφωτικό παράγοντα της ηγετικής συμπεριφοράς τις εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες του σχολείου και επισημαί-

νουν ως κρίσιμα στοιχεία την ενδυνάμωση και συμμετοχή των μαθητών, του συλλόγου διδασκόντων και όλων των εμπλεκόμενων (stakeholders) στη λήψη των αποφάσεων (Backman & Trafford, 2007: 9).

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται πτυχές της σχολικής ηγεσίας, καθώς και τα συστήματα επιλογής και αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στη σύγχρονη αναγκαιότητα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού ως δημοκρατικού θεσμού μάθησης. Αρχικά παρουσιάζεται η έννοια της κατανομικής ηγεσίας, εξετάζονται τα κριτήρια επιλογής και οι διαδικασίες αξιολόγησης που βρίσκονται στο επίκεντρο της σύγχρονης επιστημονικής συζήτησης, ενώ στη συνέχεια διερευνάται το προφίλ του διευθυντή που προκρίνεται θεσμικά στην Ελλάδα την περίοδο 2010-2018. Εξετάζονται τα κριτήρια που στοιχειοθετούν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και το προφίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων και επιχειρείται η συγκριτική μελέτη των συστημάτων επιλογής και αξιολόγησης. Βασικός στόχος της μελέτης είναι ο εντοπισμός των επιμέρους στοιχείων που συνιστούν τις δημοκρατικές πτυχές του προφίλ της σχολικής ηγεσίας, βάσει των οποίων υποστηρίζεται ότι υλοποιείται το όραμα ενός «δημοκρατικού σχολείου ανοικτού στην κοινωνία».

Η έννοια της κατανομικής σχολικής ηγεσίας στο δημοκρατικό σχολείο

Η ανάδειξη του σχολικού θεσμού, ως ενός από τους βασικότερους παράγοντες που προωθεί και ενισχύει τις δημοκρατικές αξίες και τα δημοκρατικά ιδεώδη στις σύγχρονες κοινωνίες, έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην ανασύνθεση του τρόπου που προσδιορίζεται η σχολική ηγεσία και του πλέγματος των προσόντων που διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου. Η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου απαιτεί πρόσωπα με δημοκρατικές πεποιθήσεις και χαρακτηριστικά, προϋποθέτει στάσεις όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός των δικαιωμάτων και ενεργοποιεί διαδικασίες και έννοιες όπως η (συν)ευθύνη, ο διάλογος και η συνεργασία. Η εξισορρόπηση των παραπάνω στηρίζεται στην ιδέα της κατανομικής ηγεσίας όπου η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η συλλογική ευθύνη και η οργανωτική αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελούν κρίσιμα στοιχεία της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου (Woods, 2004· OECD, 2013· Torrance, 2013).

Η κατανομική ηγεσία ως έννοια και ενέργεια αποδεδειγμένη από το μοντέλο της κάθετης γραφειοκρατικής, ιεραρχικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού θεσμού, όπου οι αποφάσεις στηρίζονται στη μονοπρόσωπη, μονοδιάστατη και ατομική ηγεσία και επιβάλλει μορφές διαμοιρασμένης και δημοκρατικής (συν)διοίκησης (Bennettetal., 2003· Woodsetal., 2004· Kezar, 2012). Κομβικό και κρίσιμης σημασίας στοιχείο αποτελεί η διαμόρφωση δικτύων και η εκχώρηση ευθυνών σε ομάδες εκπαιδευτικών μέσω των οποίων αξιοποιείται η γνώση και η εμπειρία όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Harris, 2003: 75, 2011· Spillane & Diamond, 2007).

Πρόκειται για μια ενέργεια «ενίσχυσης της ατομικής και συλλογικής ικανότητας των ανθρώπων να επιτελούν αποτελεσματικά το έργο τους» (Yukl, 2002: 432). Η μετάβαση σε κατανομικές μορφές ηγεσίας προϋποθέτει την ταυτόχρονη αναμόρφωση του ρόλου και της δέσμης των προσόντων που διαθέτουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος των διευθυντών υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της διαχείρισης (management) των εκπαιδευτικών λειτουργιών και κινείται προς την κατανομική ή μετασχηματιστική-διοίκηση (administration) του σχολικού θεσμού ως δημοκρατικού οργανισμού μάθησης σε ένα

διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον με στόχο τη θετική αλλαγή και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς του (Woods, 2011· Spillane & Kenney, 2012· Delgado, 2014).

Στην προοπτική αυτή η εφαρμογή συστημάτων επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικά των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελούν βασικές αρχές που δεν μπορούν και δεν δικαιολογείται να απουσιάζουν από κανένα δημοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης. Και αυτό διότι η επιλογή και ειδικά η αποτίμηση του έργου των διευθυντών με βάση τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στο δίκαιο αίτημα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (βλ. επίσης Κασσωτάκης, 2018· Ματσαγγούρας, 2019) αποτελεί δικαίωμα των στελεχών της εκπαίδευσης και υποχρέωση μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας.

Η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων και τα χαρακτηριστικά του στελέχους εκπαίδευσης

Παρότι τα συστήματα επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που ιεραρχούν τα προσόντα των διευθυντών, ωστόσο, διατηρούν ορισμένα κοινά αποδεκτά επίπεδα, γύρω από τα οποία συγκροτείται το προφίλ τους. Ως τέτοια αναγνωρίζονται οι επαγγελματικές ικανότητες, οι ηγετικές και διοικητικές δεξιότητες (OECD, 2013). Το κέντρο βάρους κινείται μεταξύ της ειδικής κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης αλλά και της διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν (βλ. Πίνακα 1), ενώ η διαδικασία επιλογής μπορεί να αποτελεί υπόθεση των τοπικών αρχών, των ίδιων των σχολικών μονάδων ή των συμβουλίων της κεντρικής διοίκησης. Οι δε μορφές επιλογής ποικίλλουν μεταξύ συνεντεύξεων, κεντρικά οργανωμένων διαγωνισμών και γραπτών εξετάσεων, καταλόγων υποψηφίων ή/και συνδυασμό των παραπάνω (Eurymdice, 2013: 111-116· 2015).

Πίνακας 1: «Βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου στελέχους της εκπαίδευσης»

Επαγγελματικά	Ηγετικά	Διοικητικά
υψηλή κατάρτιση	οράματα και αξίες	στρατηγική
επαγγελματική εμπειρία	ατομικά χαρίσματα	οργανωτικές και διαχειριστικές ικανότητες
προσανατολισμός στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη	κοινωνικές δεξιότητες	συστηματικότητα
καθοδηγητικές-παιδαγωγικές ικανότητες	προσήλωση στη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη (ποιότητα)	αποτελεσματικότητα
δεκτικότητα σε καινοτόμες δράσεις και αλλαγές		ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας

Πηγή: Τίγκας, 2017: 535³

Ειδικά για τις ικανότητες του Διευθυντή των σχολικών μονάδων και στο πλαίσιο της λειτουργίας του δημοκρατικού σχολείου η νομοθεσία στην Ελλάδα (Αριθ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1-ΦΕΚ1304/2002) ενσωματώνει στοιχεία καταναεμπτικής-συμμετοχικής διοίκησης.

3 Ο πίνακας υπέστη ορισμένες λεξιλογικές προσαρμογές.

σης καθώς ο Διευθυντής «συνεργάζεται [με τους εκπαιδευτικούς] ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς [...]. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών [...]. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του» (άρθρα 27, 28, 29).

Αντίστοιχα, ο ίδιος προωθεί την εδραίωση θετικού συνεργατικού κλίματος στη σχολική κοινότητα αφού: «έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας [...] συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών» (άρθρα 28, 29). Τέλος η επίτευξη κοινού οράματος με την ταυτόχρονη διαμόρφωση ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία που εδραιώνεται σε δημοκρατικές συμπεριφορές εντάσσονται στις βασικές αρμοδιότητες του Διευθυντή (άρθρα 27, 29).

Η διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης οφείλει να ταυτίζεται με την έννοια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που μετασχηματίζει τη συμπεριφορά και τις πρακτικές ηγεσίας με στόχο είτε τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων σχολείων (Harris & Jones, 2010) είτε τον μετασχηματισμό των κοινωνικών λειτουργιών και των σκοπών του σχολικού οργανισμού (Evans, 2008). Σημείο εκκίνησης για την επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση που θέτει στο επίκεντρο τα στοιχεία της ανατροφοδότησης, του αναστοχασμού και της συνεργασίας, ως λειτουργίες που διαμεσολαβούν για τον μετασχηματισμό στάσεων, ρόλων και ικανοτήτων (Ματσαγγούρας, 2019). Η αξιολόγηση των στελεχών, είτε εσωτερική, δηλαδή, ενταγμένη στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είτε εξωτερική θεωρείται αποτελεσματική όταν:

- (α) αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος υποστήριξης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης άμεσα συνδεδεμένου με τη διαδικασία της επιμόρφωσης
- (β) βασίζεται σε ακριβείς, έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες που συλλέγονται με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών
- (γ) δίνει ουσιαστικές πληροφορίες που αποτυπώνουν με ευκρίνεια την επαγγελματική πορεία και εξέλιξη των προσώπων
- (δ) είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να συνυπολογίζει το κοινωνικό-πολιτισμικό συγκείμενο του σχολείου και να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες των διευθυντών (OECD, 2013, chapter 7).

Συστήματα επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων την περίοδο 2010-2018

Το σύστημα επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων

Το σύστημα επιλογής των διευθυντών την περίοδο 2010-2018 στηρίζεται τόσο σε ποιοτικά και όσο και σε ποσοτικά κριτήρια, δηλαδή: α) την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτι-

κή εμπειρία του υποψηφίου, β) την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτισή του, γ) την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότησή του, όπως αποτιμάται κατά τη συνέντευξη από το εκάστοτε συμβούλιο επιλογής και δ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, όπως προκύπτει από τις εκθέσεις που συντάσσονται στο πλαίσιο της αξιολόγησής του. Παρότι το πλαίσιο αρχών σχηματοποιείται γύρω από ορισμένες γενικές κοινές σταθερές, ωστόσο, διαφοροποιήσεις ανακύπτουν στην πρωτοδότηση συγκεκριμένων κριτηρίων έναντι άλλων με βασικές αντιθέσεις να καταγράφονται στο επιστημονικό προφίλ του υποψηφίου ή στη διδακτική και διοικητική εμπειρία ή ακόμη και στη γενικότερη συγκρότηση της προσωπικότητάς του (βλ. Πίνακας 2).

Στις κρίσεις του 2011 τη μεγαλύτερη βαρύτητα και απόκλιση σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια εμφανίζει το κριτήριο της επιστημονικής κατάρτισης, ενώ το κριτήριο της συγκρότησης της προσωπικότητας του υποψηφίου ξεπερνά σε μονάδες εκείνο της εκπαιδευτικής υπηρεσίας-εμπειρίας. Σε ό,τι αφορά την προσωπικότητα του υποψηφίου συνεκτιμώνται η επαγγελματική ανάπτυξη, η αντιληπτική ικανότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων –κυρίως διδακτικών διοικητικών οργανωτικών και λειτουργικών– η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος που θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης καταρτίζεται τράπεζα θεμάτων, στα οποία προετοιμάζονται οι υποψήφιοι πριν τη διεξαγωγή της. Τα θέματα σφραγίζονται και επιλέγονται με τυχαίο τρόπο από τον πρόεδρο του συμβουλίου επιλογής (Υ.Α. αρ. Φ.353.1/23/85196/Δ1/16-7-2010), ενώ η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται με χρήση έντυπων φύλλων αποτίμησης που περιλαμβάνουν τα αντίστοιχα κριτήρια (Υ.Α. ΑΔΑ: 4ΑΘ69-ΟΜ/52921/Δ2/6-5-2011). Η τράπεζα θεμάτων περιλαμβάνει ένα σύνολο μελετών περίπτωσης (π.χ. 140 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) στις οποίες οι υποψήφιοι καλούνται να απαντήσουν. Από τις περιπτώσεις αυτές, ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό (της τάξεως του 15% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) φαίνεται να αναφέρεται σε ιδιότητες που παραπέμπουν στη δημοκρατική λειτουργία του Διευθυντή των σχολικών μονάδων. Οι ιδιότητες αυτές βρίσκονται σε στοίχιση με τα καθήκοντα του Διευθυντή, όπως ορίζονται στη σχετική νομοθεσία του 2002 (ΦΕΚ 1304/2002) και αφορούν:

(α) την κατανεμητική-συμμετοχική διοίκηση:

«Η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα δείχνει ότι η εμπιστοσύνη και η αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και της διεύθυνσης είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για να μπορεί ο διευθυντής με άνεση να προωθεί ένα σύστημα συμμετοχικής ηγεσίας και δημοκρατικού πλουραλισμού στο σχολείο. Όμως, για να δημιουργηθεί αυτή η εμπιστοσύνη απαιτούνται ικανότητες διάγνωσης και κατοχής συναισθηματικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας από μέρους του διευθυντή, καθώς επίσης και μια βασική ικανότητα να συνδέει την εξουσία που του δίνει η θέση του με την προσωπικότητά του».

(β) την εδραίωση θετικού-συνεργατικού κλίματος:

«Σε αρκετά σχολεία παρατηρούνται προβλήματα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφορούν στη συνεργασία, στην επικοινωνία, στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων».

(γ) τη διαμόρφωση ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία:

«Το σχολείο με τις δράσεις του οφείλει να ενεργοποιήσει την τοπική κοινωνία σε διάφορα θέματα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος και να εκπληρώσει τον στόχο του για θετική παρουσία και εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοια του όρου».

Αντίθετα, το 2015 σημειώνεται μεγάλη πτώση στις μονάδες αξιολόγησης του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης, καταργείται η συνέντευξη ως μέσου για την αποτίμηση της συγκρότησης της προσωπικότητας του υποψηφίου και εισάγεται αντ' αυτής η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Σχετικά με την προσωπικότητα του υποψηφίου, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτιμά το ήθος, την εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, τη δημοκρατική συμπεριφορά, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνέπεια, τις ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων καθώς και τη ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (ν. 4327/2015, άρθρο 16, παρ. 4), καθώς επίσης και τα τυπικά προσόντα όπως παρουσιάζονται στο βιογραφικό του σημείωμα. Κάθε υποψήφιος πρέπει να λάβει, τουλάχιστον, το 20% των έγκυρων ψήφων, ενώ για να θεωρηθεί έγκυρη η διαδικασία η συμμετοχή των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων θα πρέπει να αγγίζει ποσοστό της τάξεως του 65% (Υ.Α. αρ. Φ.361.22/26/79840/Ε3/20-5-2015).

Εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι η λειτουργία αυτή προσιδιάζει με τη λειτουργία των εκλογών και την άσκηση του δημοκρατικού δικαιώματος των εκπαιδευτικών και ως τέτοια εισήχθη στο σύστημα επιλογής το 2015. Παρά ταύτα η παραπάνω διαδικασία κρίθηκε αντισυνταγματική από το Συμβούλιο της Επικρατείας, το οποίο αποφάνθηκε πως ο τρόπος επιλογής αντίκειται στις συνταγματικές αρχές «της ισότητας και της αξιοκρατίας (Δικαστικές Αποφάσεις υπ' αριθμ. 865/2016 και υπ. αριθμ. 711/2017), ωστόσο, οι κρίσεις των διευθυντών δεν ακυρώθηκαν.

Με τον νόμο 4473/2017 ρυθμίστηκε εκ νέου η διαδικασία και οι προϋποθέσεις επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διδακτική και διοικητική εμπειρία σε σχέση με την επιστημονική συγκρότηση του υποψηφίου και την προσωπικότητά του (Πίνακας 2). Συνεπώς, προβάδισμα έχουν οι διευθυντές χωρίς πολλά μετρήσιμα προσόντα αλλά με εμπειρία στη σχολική τάξη. Η βαθμολογία του κριτηρίου συγκρότηση προσωπικότητας διενεργείται από συμβούλιο επιλογής μέσω συνέντευξης. Επιπλέον, συνεκτιμάται η γνώμη των μονίμων (συν)υπηρετούντων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται σε σχετικό πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων που συντάσσεται μετά τη συμπλήρωση και αποδελτίωση ειδικών «φύλλων αποτίμησης». Η παραπάνω διαδικασία τέθηκε σε αμφισβήτηση και κρίθηκε απορριπτέα από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Ως βασικό επιχείρημα προτάθηκε η απουσία νομιμότητας εφόσον εξαιρούσε τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς από την ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Ως εκ τούτου η επιλογή στελεχών το 2017 στηρίχθηκε αποκλειστικά στη βαθμολογία του υποψηφίου από το υπηρεσιακό συμβούλιο. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με σύστημα ηχογράφησης και αποτυπώθηκε σε ξεχωριστό για κάθε μέλος του συμβουλίου έντυπο αξιολόγησης (Εγκύκλιος αρ. Φ. 361.22/23/91322/Ε3/31-5-2017· βλ., επίσης, Υ.Α. αρ. Φ. 361.22/41/159789/Ε3/26-9-2018). Συγκριτικά με το 2011 φαίνεται ότι υποβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό η βαρύτητα του κριτηρίου της συγκρότησης της προσωπικότητας και απουσιάζει το πλαίσιο με βάση το οποίο αντλείται η θεματολογία των ερωτήσεων, όπως συνέβαινε το 2011 με την τράπεζα θεμάτων.

Στο τελευταίο σύστημα επιλογής του 2018 αναβαθμίζεται η βαρύτητα του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης του υποψηφίου όχι, όμως, στα επίπεδα του 2011. Η συνέντευξη, για την αποτίμηση της προσωπικότητά του διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο. Αντί για τράπεζα θεμάτων ο υποψήφιος παρουσιάζει σχέδιο προβληματισμού και δράσης δικής του επιλογής ενώ το έντυπο αξιολόγησης περιορίζεται αυστηρά στη βαθμολόγηση χωρίς παρατηρήσεις και αιτιολογήσεις. Τα στοιχεία που αξιολογούνται είναι: η οργανωτική συγκρότηση, η ενημέρωση σε παιδαγωγικά ζητήματα, η επικοινωνιακή και εκφραστική ικανότητα του υποψηφίου. Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ως προς το πλήθος και το εύρος των στοιχείων της προσωπικότητας που αξιολογούνται. Το 2018 τα στοιχεία είναι σαφώς λιγότερα από τα αντίστοιχα του 2011, διατηρούν ένα γενικό τυπικό πλαίσιο αναφοράς και αναδεικνύουν τον τομέα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της παιδαγωγικής κατάρτισης του υποψηφίου (βλ. Πίνακας 2). Έχουν στόχο να καταγράψουν τις ικανότητες του υποψηφίου ως μονάδα εν αντιθέσει με τη συνέντευξη του 2011 που εξετάζει ικανότητες του υποψηφίου που αφορούν την υπόσταση, τη δράση και τη λειτουργία του ως μέλος της σχολικής κοινότητας.

Πίνακας 2: «Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων την περίοδο 2011-2018»

Κριτήρια επιλογής	2011 N. 3848/2010	2015 N. 4327/2015	2017 N. 4473/2017	2018 N. 4547/2018
Βασικές προϋποθέσεις	8 έτη με Α βαθμό	10 έτη/8 διδακτική υπηρεσία	10 έτη/8 έτη διδακτική υπηρεσία	10 έτη/8 έτη διδακτική υπηρεσία
Επιστημονική- Παιδαγωγική Συγκρότηση	24 μονάδες 6 διδακτορικό 4 μεταπτυχιακό	11 μονάδες 4 μονάδες ως ανώτατο όριο για μάστερ και διδακτορικό	12 μονάδες 5 μονάδες ως ανώτατο όριο για μάστερ και διδακτορικό	17 μονάδες (λαμβάνεται υπόψη το συγγραφικό έργο και οι εισηγήσεις σε συνέδρια)
Υπηρεσιακή Κατάσταση Εκπαιδευτική- Διοικητική Εμπειρία	14 μονάδες Υ.Κ. 8 μονάδες Ε.Υ: 0.5 μονάδα για κάθε χρόνο μετά τα 8 Δ.Ε. 6 μονάδες	11 μονάδες Υ.Κ.3 μονάδες Ε.Υ: 1 μονάδα για κάθε χρόνο μετά τα 10	13 μονάδες Υ.Κ.10 μονάδες Δ.Ε. 3 μονάδες	14 μονάδες Ε.Υ. 10 μονάδες Δ.Ε 4 μονάδες
Προσωπικότητα Γενική Συγκρότηση	15 μονάδες συνέντευξη με τράπεζα θεμάτων	12 μονάδες μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων	8 μονάδες συνέντευξη και γνώμη υπηρετούντων μονίμων εκπαιδευτικών	14 μονάδες ηχογραφημένη συνέντευξη/ παρουσίαση σχεδίου και δράσης παιδαγωγικού ενδιαφέροντος/ έντυπο αξιολόγησης
Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο/εκθέσεις αξιολόγησης	12 μονάδες (δεν αξιοποιήθηκε στην επιλογή)		.....	.....

Το σύστημα αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων

Τα συστήματα αξιολόγησης που προκρίθηκαν με τη νομοθεσία του 2013 και του 2018 στηρίζονται σε ένα κοινό πλέγμα στοιχείων που προτάσσει διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου των διευθυντών και ενεργοποιεί το στοιχείο της ανατροφοδότησης ως συστατικό και αναγκαίο στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών εκ-

παίδευσης. Διαφοροποιήσεις ανακύπτουν ως προς τη δομή του συστήματος, τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, τα μέσα και τις τεχνικές που εφαρμόζονται καθώς, επίσης, και στον τρόπο που αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της κρίσης. Στο Π.Δ. 152/2013 την ευθύνη αξιολόγησης έχουν μονοπρόσωπα όργανα και ειδικότερα οι προϊστάμενες αρχές. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας αξιολογείται από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (Π.Δ. 152/2013, άρθρο 4,). Η διαδικασία της αξιολόγησης στηρίζεται σε ρουμπρίκες που στοιχειοθετούν ένα σύνολο ποιοτικών κριτηρίων με αντίστοιχες βαθμολογικές κλίμακες και συντελεστές βαρύτητας, ενώ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης συνδέεται με μορφές επιμόρφωσης (Π.Δ. 152/2013, άρθρα 3, 10, x βλ. επίσης Πίνακας 3). Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι το συγκεκριμένο σύστημα συνυπολογίζει το κοινωνικό-πολιτισμικό και οικονομικό συγκείμενο του σχολείου και προκρίνει ως αποδεκτές αποκλίσεις στην άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών που μπορεί να προέρχονται από διαφοροποιήσεις στους διαθέσιμους πόρους (άρθρο 9, παρ. 1., εδ. γγ). Αντίστοιχες προβλέψεις αφορούν και τις αρμοδιότητες των υπευθύνων για την αξιολόγηση οργάνων (π.χ. Σχολικός Σύμβουλος), οι οποίοι οφείλουν να διενεργούν συναντήσεις με τους αξιολογούμενους και να συζητούν από κοινού ζητήματα που αφορούν το πλαίσιο του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2014: 35).

Στην πράξη η διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών δεν ολοκληρώθηκε. Αρχικά με απόφαση του Υπουργού Παιδείας η διαδικασία περιορίστηκε στο 50% των κριτηρίων αξιολόγησης που προβλεπόταν, ενώ μετά από συνεχείς αναβολές και τις εκλογές της 25^{ης} Ιανουαρίου 2015 η νέα πολιτική ηγεσία του υπουργείου αποφάσισε την αναστολή της (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015: 21).

Πίνακας 3: «Τομείς και κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Δ. 152/2013»

Τομείς αξιολόγησης	Κριτήρια αξιολόγησης (κλίμακα 0-100)
Άσκηση Διοικητικού και οργανωτικού έργου (συντελεστής βαρύτητας 1,5)	<ul style="list-style-type: none"> Υλοποίηση νομοθετικού πλαισίου Οργάνωση έργου Συλλόγου Διδασκόντων [Δείκτες: συμμετοχική διοίκηση, ικανότητες αποκέντρωσης της διοίκησης, συνεχής παρακίνηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεκτικότητα σε καινοτόμες δράσεις και αλλαγές]
Άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγηση (συντελεστής βαρύτητας 1)	<ul style="list-style-type: none"> Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών Αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
Σχολικό κλίμα και Παιδαγωγική της Σχολικής Μονάδας (συντελεστής βαρύτητας 0,50)	<ul style="list-style-type: none"> Ομώνυμο κριτήριο [Δείκτες: Μετασχηματιστική ηγεσία, διαμόρφωση θετικού συνεργατικού κλίματος, διαχείριση συγκρούσεων, διαμόρφωση κοινού οράματος, προσήλωση στην αποτελεσματικότητα]
Προγραμματισμός Διδασκαλίας και Διεξαγωγή Διδασκαλίας και Αξιολόγησης μαθητών (συντελεστής βαρύτητας 1)	Προγραμματισμός <ul style="list-style-type: none"> Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Στόχοι και περιεχόμενο. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα. Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών <ul style="list-style-type: none"> Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα. Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης. Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.
Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη (συντελεστής βαρύτητας 1)	<ul style="list-style-type: none"> Τυπικά προσόντα Επαγγελματική ανάπτυξη

Στη νομοθεσία του 2018 η αξιολόγηση του διευθυντή διενεργείται τόσο από προϊστάμενες αρχές όσο και από υφιστάμενους στη διοικητική ιεραρχία εκπαιδευτικούς. Ο Διευθυντής αξιολογείται από τον Συντονιστή Εκπαίδευσης, τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ν. 4547/2018, άρθρο 38, παρ.1) και τους εκπαιδευτικούς της οικείας σχολικής μονάδας (άρθρο 40, παρ.12), χωρίς να εξαιρούνται οι αναπληρωτές από τη διαδικασία κρίσης, όπως, για παράδειγμα, προβλεπόταν στο σύστημα επιλογής των διευθυντών με τον ν. 4473/2017. Ως βασικά μέσα αξιολόγησης αξιοποιούνται ερωτηματολόγια και ποιοτικές τεχνικές, όπως η συμβουλευτική συνέντευξη. Η τελευταία φαίνεται να εξυπηρετεί την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς μέσω αυτής επισημαίνονται τα θετικά σημεία στο έργο των διευθυντών και από κοινού αποφασίζονται μέτρα βελτίωσης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας (ν. 4547/2018, άρθρο 41). Τα δε ερωτηματολόγια επιδίδονται στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούν κατά κύριο λόγο τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών. Στην τελική κρίση συνυπολογίζεται ο ατομικός φάκελος του διευθυντή, ωστόσο, απουσιάζουν από τη νομοθεσία τα ποσοστά συνεκτίμησης (ν.4547/2018, άρθρο 40, παρ 14), ενώ η τελική έκθεση αξιολόγησης προϋποθέτει την βαθμολογική κατάταξη των υποψηφίων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων (βλ. Πίνακας 4).

Η παραπάνω διαδικασία δεν εφαρμόστηκε, καθώς, μετά τις εκλογές της 7^{ης} Ιουλίου του 2019 η ηγεσία του υπουργείου αποφάσισε να προχωρήσει στη διαμόρφωση νέου νομοθετικού πλαισίου.

Πίνακας 4: «Τομείς και κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ν. 4547/2018»

Τομείς αξιολόγησης	Κριτήρια αξιολόγησης (κλίμακα 0-100)
Υπηρεσιακές σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> • καλή συνεργασία με υφιστάμενους • θετικό εργασιακό κλίμα και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού • εμπέδωση κλίματος ασφάλειας • καλλιέργεια κλίματος «συνανθήκειν» στην εκπαιδευτική δομή, συνδιαμόρφωση σκοπού και οράματος
Γνώση και εφαρμογή αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης	<ul style="list-style-type: none"> • προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός, εποπτεία διοικητικού έργου (καθοδήγηση, ανατροφοδότηση προσωπικού, κατάλληλη οργάνωση ατομικού και συλλογικού φόρτου εργασίας, επιτυχής εφαρμογή* συμμετοχικών μοντέλων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαιδευτικής δομής) • ενημέρωση αξιολογούμενων για τις διαδικασίες και κριτήρια αξιολόγησης • πρόληψη προβλημάτων, επιδέξια διαχείριση συγκρούσεων
Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην άσκηση καθηκόντων	<ul style="list-style-type: none"> • εύρυθμη λειτουργία δομής, καλή συνεργασία τμημάτων, στήριξη θεσμοθετημένων καινοτομιών, τήρηση χρονοδιαγραμμάτων υποχρεώσεων • επίτευξη στόχων* μέσω συνεργασίας και συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων της δομής, επίδειξη σεβασμού στη διαφορετικότητα

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα συστήματα επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα την περίοδο 2010-2018 διατηρούν το πλαίσιο αρχών και τις γενικές σταθερές των διεθνών τάσεων που θέτουν το αίτημα της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας στις σύγ-

χρονες κοινωνίες. Η πρόβλεψη για τη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση των σχολείων διαμέσου της ισότιμης συνεργασίας και αλληλεγγύης βρίσκονται στον πυρήνα των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Διευθυντών. Αντίστοιχα, η επιλογή προσώπων με δημοκρατικό προφίλ και κατανοητικές μορφές ηγεσίας αποτελούν βασικές συντεταγμένες του θεσμικού πλαισίου, ενώ εκφάνσεις της τελευταίας αποκωδικοποιούνται μέσω των συστημάτων αξιολόγησης που νομοθετήθηκαν τα τελευταία χρόνια (Π.Δ. 152/2013 και ν. 4547/2018).

Η διάκριση μεταξύ αρχικής επιλογής σε θέση ευθύνης και διαμορφωτικής αξιολόγησης ανταποκρίνεται στην αναγκαιότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών και στο αίτημα για την αποτελεσματικότητα ή μη του έργου τους. Ωστόσο, τόσο τα συστήματα επιλογής όσο και εκείνα της αξιολόγησης δεν είναι σταθερά ως προς το περιεχόμενο και τις διαδικασίες που ενεργοποιούν, παρουσιάζουν αντιφάσεις και παλινδρομήσεις. Νόμοι και διατάξεις συντάσσονται προκειμένου να εφαρμοστούν άμεσα στο διάστημα μιας κυβερνητικής θητείας, προσκρούουν σε αντιδράσεις ή κρίνονται αντικείμενες στη συνταγματική νομοθεσία. Η μοριοδότηση των κριτηρίων παρουσιάζει σημαντικές διακυμάνσεις μεταξύ των συστημάτων επιλογής, στηρίζεται σε μη αναλογικούς και αμφισβητήσιμους συμψηφισμούς (π.χ. μεταξύ διδακτορικού και μεταπτυχιακού ή του αριθμού γνώσης ξένων γλωσσών), η εμπειρία (εκπαιδευτική και διοικητική) ως βασική συντεταγμένη κρίσης δεν αποτυπώνει την αποτελεσματικότητα στην άσκηση των καθηκόντων αλλά μετατρέπεται αυτοδικαίως σε αριθμητικό συντελεστή, ενώ το ζήτημα της προσωπικότητας και της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο ως κριτήρια, που αποδίδουν σημαντικά στοιχεία για το δημοκρατικό ή μη προφίλ του διευθυντή και του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο ίδιος στη σχολική μονάδα, είτε στηρίζονται σε αντιφατικές διαδικασίες (π.χ. συνέντευξη, ψηφοφορία) είτε δεν αποτιμώνται καθώς η αυτό-αξιολόγηση των σχολείων δεν εφαρμόζεται συστηματικά στην Ελλάδα.

Ταυτόχρονα η αμφισβήτηση των διαδικασιών επιλογής από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και η εφαρμογή διαδικασιών που παρεκκλίνουν από τις συνταγματικές αρχές της αξιοκρατίας και της ισότητας (π.χ. ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων με αποκλεισμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών) έχουν οδηγήσει σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο που επιτρέπει ασυνέχειες στη λειτουργία της σχολικής ηγεσίας.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαφάνειας, της αξιοκρατίας αλλά και της αξιοπιστίας των διαδικασιών επιλογής πως η συνέντευξη ως διαδικασία που αναδεικνύει στοιχεία της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης του υποψηφίου, το 2011 λειτούργησε με τέτοιες προδιαγραφές, εφόσον χρησιμοποιήθηκε τράπεζα θεμάτων με συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης, ενώ τα θέματα ήταν κοινά για όλους τους υποψήφιους και η επιλογή τους τυχαία. Η συγκεκριμένη τράπεζα θεμάτων διέθετε ένα μικρό, αλλά ουσιαστικό σε θέματα δημοκρατικής ηγεσίας αριθμό περιπτώσεων, και παρότι δεν κρίθηκε ακατάλληλη ή προβληματική δεν εντάχθηκε σε ένα πλαίσιο συστηματικής εφαρμογής.

Ως προς την αξιολόγηση των διευθυντών αυτή εξακολουθεί να αποτελεί γκρίζα ζώνη στην Ελλάδα, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία με βάση τα οποία θα μπορούσε να εκτιμηθεί το έργο τους. Με εξαίρεση την προσπάθεια που καταβλήθηκε το 2013-2014 (Π.Δ. 152/2013) ουδέποτε εφαρμόστηκε στην Ελλάδα ένα σύστημα αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης. Το 2014 η διαδικασία ενεργοποιούσε μόνο το ήμισυ των κριτηρίων αποτίμησης και σύντομα η προσπάθεια ανακόπηκε πριν ολοκληρωθεί. Η κατάργηση

συστημάτων αξιολόγησης τείνει να συνδέεται με τη λήξη της κυβερνητικής θητείας ενός κόμματος, στοιχείο που αποτυπώθηκε και με τη νομοθεσία που θεσπίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο το 2018. Το ζήτημα της αξιολόγησης φαίνεται να δεσμεύεται περισσότερο σε πολιτικό-ιδεολογικές θέσεις και όχι σε επιστημονικές αντιθέσεις. Παρότι τα συστήματα του 2013 (Π.Δ. 152) και 2018 (ν. 4547) διατηρούν τον κεντρικό ιστό των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων, δίνουν έμφαση στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης και στην αναγκαιότητα της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, ωστόσο, η εφαρμογή τους δεσμεύεται και εξαρτάται από τις πολιτικές μεταβολές. Η κατάσταση αυτή καθιστά ανέφικτη την προσπάθεια προσδιορισμού των επιμορφωτικών αναγκών και της κατάρτισης των διευθυντών που θέτει ως στόχο την ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων προκειμένου το σχολείο να καταστεί ένας δημοκρατικός οργανισμός μάθησης.

Συνολικά, φαίνεται ότι υφίσταται έλλειμμα ενός κοινού και αποτελεσματικού πλαισίου επιλογής του διευθυντή που οργανώνει και λειτουργεί στη σχολική μονάδα με δημοκρατικούς όρους, όπως και έλλειμμα εφαρμογής κανόνων και σχετικών ρυθμίσεων, στοιχεία που τείνουν να δεσμεύουν την εκπαιδευτική πολιτική για το συγκεκριμένο θέμα σε ένα αέναο δίλημμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Backman, E. & Trafford B.(2007). *Democratic governance of schools*. Council of Europe publishing.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership* (Full Report). Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Blake, R.& Mouton, J. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Delgado, M. L. (2014). Democratic leadership in middle schools of Chihuahua Mexico: Improving middle schools through democracy. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1-12.
- Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: European Union.
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: European Union.
- Evans, I. (2008). Professionalism, Professionalism and the development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.) *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A& Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13, 173-181.
- Kezar, A. (2012). Bottom-Up/Top-Down Leadership: Contradiction or Hidden Phenomenon. *Journal of Higher Education*, 83 (5), 725-760.

- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers Collage Columbia University.
- Spillane, J. P. & Kenney, A.W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50 (5), 541-561.
- Torrance, D. (2013). Distributed leadership: Still in the gift of the headteacher. *Scottish Educational Review*, 45(2), 50-63.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Woods, P. A. (2011). *Transforming educational policy: Shaping a democratic future*. Bristol, UK: Policy Press.
- Woods, P. A., Bennett. N., Harvey, J.A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(4), 439-457.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed). Prentice Hall: New Jersey.

Ελληνόγλωσσον

- Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα: Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.
- Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» ΦΕΚ 1304/2002.
- Δικαστική Απόφαση υπ' αριθμ. 865/2016 «Αντισυνταγματικότητα και ακύρωση του ν. 4327/2015». Συμβούλιο της Επικρατείας.
- Δικαστική Απόφαση υπ. αριθμ. 711/2017 «Αντισυνταγματικότητα και ακύρωση του ν. 4327/2015». Συμβούλιο της Επικρατείας.
- Εγκύκλιος αρ. Φ.361.22/23/91322/Ε3/31-5-2017 Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ).
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης: Επιμορφωτικό υλικό (Α' μέρος)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη @διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71 Α' / 19-5-2010.
- Νόμος 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 50 Α' /14-5-2015.
- Νόμος 4473/2017 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», ΦΕΚ 78 Α' /30-5-2017.
- Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α' 102/12-6-2018.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». ΦΕΚ 240Α' /5-11-2013.

- Τίγκας, Ι. (2017). *Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης: Μια άσκηση δημοκρατίας, αξιοκρατίας και αξιοπιστίας του κράτους*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο». ΕΚΕΔΙΣΥ, β΄τ., σσ, 534-545.
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ. 353.1/23/85196/Δ1/2010 «Καθορισμός του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης», ΦΕΚ 1085 Β΄/16-7-2010.
- Υπουργική Απόφαση ΑΔΑ: 4ΑΘ69-ΟΜ/52921/Δ2/6-5-2011 «Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ. 361.22/26/79840/Ε3/20-5-2015 «Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων», ΦΕΚ 915 Β΄/ 20-5-2015.
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ. 361.22/41/159789/Ε3/26-9-2018 «Ρύθμιση θεμάτων σχετικών με τη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων», ΦΕΚ 4424Β΄/5-10-2018. Ημερομηνία Ανάκτησης 15/3/2020 από <https://www.ekpaideyo.gr/ekpaideytika-nea/3108>

Abstract

Distributive school leadership that adopts practices and attitudes to transform the school into a democratic learning organization is a central element and critical factor in ensuring the quality and effectiveness of the school in modern societies. A key role in this process involves a revision of the role and qualifications of school principals, as well as, an effective system which evaluate their work. The exploration of the above is attempted in this article through the analysis of the institutional framework and the policies adopted in the period of 2010-2018 in Greece, in relation to the profile of the school's leaders promoted by the official educational policy of the state and in line with international literature on democratic governance of schools.

Keywords: Democratic profile of school principals, distributive and transformational leadership, school leaders selection and evaluation system.

Η Παιδαγωγική Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική έρευνα

Εύα-Σάρρα Σαουλίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

evasevi4@gmail.com

Περίληψη

Η τάση να αντιμετωπιστεί ο/η μαθητής/τρια ως μια πολύπλευρη προσωπικότητα με πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με ποικίλες έρευνες των τελευταίων ετών, οδήγησε και την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα να προβεί σε αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, να κατευθυνθεί στον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης της μαθητιώσας νεολαίας και να οδηγηθεί στην ανέλιξη και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Κωνσταντίνου, 2015). Καθώς το Ιδιωτικό Σχολείο της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης ήταν πάντα προσανατολισμένο προς μια περιγραφική και ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών του, εφόσον θεωρεί ότι επιτυγχάνονται: ουσιαστική μέτρηση δεξιοτήτων, ανάδειξη των ικανοτήτων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και διακριτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τα νέα δεδομένα αποτέλεσαν το έναυσμα να συστηματοποιήσουμε και να οργανώσουμε τις ήδη υπάρχουσες στο σχολείο μορφές περιγραφικής αξιολόγησης. Η έρευνα διήρκεσε από το 1995 ως το 2012 και είχε απώτερο στόχο την εξεύρεση των καταλληλότερων μοντέλων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα μας οδήγησαν στη σχεδίαση ενός εντύπου με συνάφεια ως προς την ολιστική προσέγγιση του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιγραφική αξιολόγηση, έντυπα, ολιστική προσέγγιση, αποτελεσματικότητα.

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι αναγκαίο να αναπροσαρμόζει την πορεία του προγραμματισμού του, να προβαίνει στην αξιολόγηση των αναγκών βελτίωσης και να οδεύει προς τη διάγνωση, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των δράσεων για την επίτευξη της στοχευόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας (Χάρης & Τσακαλίδης, 1995).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφή και ανάλυση των μεθόδων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών που χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο μας τα τελευταία χρόνια. Οι εποικοδομητικές αυτές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν ώστε να αποφευχθεί η βαθμοθηρία και να υπάρξει μια πιο αντικειμενική εκτίμηση των επιδόσεών τους, που βασίζεται τόσο σε ποιοτικά όσο και σε ποσοτικά χαρακτηριστικά (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Η αξιολόγηση των παιδιών είναι αποτέλεσμα ποικίλων στρατηγικών που ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ενσκήψει και να μελετήσει, ώστε να συγκεντρώσει στοιχεία που θα βοηθήσουν στην παρατήρηση, συλλογή, επεξεργασία, ερμηνεία πληροφοριών σχετικά με την ύλη και τον τρόπο διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2000). Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητευόμενου με την παροχή ίσων ευκαιριών και ευνοούμενων συνθηκών μάθησης από την πλευρά του σχολείου ενδυναμώνουν τον/τη μαθητή/τρια και βελτιώνουν την ατομική κοινωνική ζωή του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική επιτυχία οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και αυτό αποτελεί τον βασικό σκοπό του εκπαιδευτικού κόσμου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Με τις νέες προκλήσεις, το σχολείο του σήμερα είναι γνωστό πως πέρα από τον βασικό στόχο τη μετάδοση γνώσεων, καταβάλλει διαρκώς νέες προσπάθειες να εκσυγχρονιστεί και να συμβαδίζει με την εποχή της κάθε μεταβολής, καινοτομίας και ανέλιξης κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτιστικών τομέων και να προβιβαστεί σε σχολείο δεξιοτήτων στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Κατά συνέπεια οι ανάγκες της μελλοντικής πραγματικότητας καθιστούν απαραίτητα: την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, της αυτοδιαχείρισης της γνώσης και ο καθένας πρέπει να είναι ικανός να αυτοαξιολογείται, για να αξιολογεί τους άλλους. Ο μαθητής πρέπει να διδαχθεί τον τρόπο και το μέσο που θα αξιοποιήσει τα στοιχεία βασικής εκπαίδευσης. Άλλωστε οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης συρρικνώνονται ή ορισμένα στοιχεία τους διατηρούνται, για να συντεθεί μια πιο σύγχρονη μορφή αξιολογικής διαδικασίας, εμπλέκοντας το μαθητικό κοινό πιο ενεργά (Χάρης & Τσακαλίδης, 1995:90-92).

Παράλληλα στη σύγχρονη και μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική κοινωνία, είναι μεγάλη η αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κατ' επέκταση η διαφοροποιημένη αξιολόγηση, αφού έχει γνώμονα τον δημοκρατικό χαρακτήρα για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Χάρης & Τσακαλίδης, 1995:112-113). Η διαγνωστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση βασίζονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αποδίδουν ορθή ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αξιοποιούνται όλα τα αρχεία καταγραφής στοιχείων επίδοσης. Οι θεμελιακές αρχές: η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα συντελούν στην αξιολόγηση του μαθητή ή της μαθήτριας, η οποία αποδεδειγμένα αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης και ανατροφοδότησης μαθητών και εκπαιδευτικών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015: 47-50). Πρόκειται για μια διαρκή, σύνθετη, δυναμική διαδικασία, η οποία ενσωματώνεται στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση και τη βελτιστοποίησή της. Δεν συνιστά ελεγκτικό μηχανισμό με χρονικά οριοθετημένη μέτρηση. Ειδικά, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών πρέπει να διαπνέεται, εκτός από τις προαναφερθείσες αρχές και από ορισμένες αξίες:

α) Την αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή και της μαθήτριας, προκειμένου να διαγνωσθούν αδυναμίες και να ενισχυθούν δυνατότητες σε σχέση με την καθημερινή ζωή, β) Τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή ή της μαθήτριας, γ) Την ένταξη του μαθητή και της μαθήτριας στη σχολική κοινότητα και τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που είναι αναγκαίες (Παντελιάδου, 2000: 34-38).

Εξακριβώνονται βέβαια και οι ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι απορρέουν από το εντεταλμένο σύστημα αξιολόγησης:

- Ανεπαρκής επιμόρφωση αρμόδιων φορέων και εκπαιδευτικών σε ζητήματα αξιολόγησης.
- Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή: εργαστήρια, αίθουσα υπολογιστικών συστημάτων νέας τεχνολογίας,
- Μη αξιοποίηση συνδυαστικών μεθόδων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα στο αξιολογικό πλαίσιο,

- Δυσκολίες στην εφαρμογή των θεσμοθετημένων μεθόδων αξιολόγησης και δυσχερής λειτουργία του συστήματος αξιολόγησης λόγω ασαφειών του διοικητικού πλαισίου,
- Καταστρατηγήσεις και στρεβλώσεις του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης
- Έλλειψη θεσμοθέτησης της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε διαδικασίες ανάλυσης των αποτελεσμάτων της καθημερινής ή συστηματικής αξιολόγησης ατομικά και ομαδικά (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση)
- Επίδραση των αρνητικών χαρακτηριστικών των διαγωνισμάτων γνώσεων στην ενδοσχολική αξιολόγηση, που προσδίδουν έμφαση στην απομνημόνευση και κατ' επέκταση στη βαθμοθηρία,
- Προτεραιότητα στην αξιολόγηση γνωστικών στόχων αποκλειστικά και παραγκώνιση αυτών που προσδιορίζουν τη διάπλαση ανθρώπων, οι οποίοι κατανοούν τα κρίσιμα προβλήματα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η νεότερη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, –να συμμετέχουν εποικοδομητικά και αλληλεπιδρούν σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κόσμο–, να διαμορφώνουν ιδέες, συμπεριφορές, και στάσεις ζωής ευεργετικές για τους ίδιους και για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Χάρης & Τσακαλίδης, 1995: 29-38).

Το προοδευτικό σχολείο επιδιώκει να συγχρονιστεί με τη ρότα της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, που προσανατολίζεται και σε νεωτερικές μεθόδους με πλέον δημοκρατικό χαρακτήρα, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνθέτουν την προσωπικότητα του μαθητή και της μαθήτριας συντελούν ισάξια στις μετρήσεις απόδοσής τους, όπως χαρακτηριστικά προσδιορίζεται και στο άρθρο 3 του Προεδρικού Διατάγματος 8/95.

Ο Freire (2000: 166-168), υποστηρίζει την παρατήρηση των εκπαιδευομένων ως τη βασική αρχή για την κατάκτηση της γνώσης του ψυχισμού και της συμπεριφοράς και την απόκτηση γνώσεων. Προσδίδει μεγάλη σημασία στην «ανάγνωση» των παιδιών και την τακτική καταγραφή στοιχείων συμπεριφορών, που οδηγούν στην επιτυχία του διδακτικού έργου τους.

Σύμφωνα με τους Π. Πασιαρδή & Γ. Πασιαρδή (2006), η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας οφείλεται στον άριστο συντονισμό των μελών της με στόχο τη βελτίωσή τους, η οποία επιτυγχάνεται με την προσαρμογή των διεθνών ερευνητικών αποτελεσμάτων στις πραγματικές τους ανάγκες. Το αποτελεσματικό σχολείο συμπεριλαμβάνει στα κριτήρια επιτυχίας των στόχων του την ορθή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, θετική ενίσχυση με ενθάρρυνση και επιβράβευση. Η διαρκής αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επιμόρφωση και την αυτοεπιμόρφωση είναι εφελκυστικά αλλά και απαραίτητες διαδικασίες, που βοηθούν στη διαχείριση των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών της κοινωνίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι, αποτέλεσαν το έναυσμα για να εκπονηθεί η έρευνα. Μελετώντας την παιδαγωγική σχέση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού, τη συλλογή πληροφοριών των μαθησιακών αναγκών και τις στρατηγικές συναλλαγής επικοινωνιακών δεξιοτήτων η εκπαιδευτική παρέμβαση κρίθηκε αναγκαία συνθήκη, όπως αναφέρεται στο ΚΕΠΑγ (2001: 77-110). Ακολούθως αναπλαισιώθηκε η αξιολογική διαδικασία. Επιλέχθηκε η περιγραφική ανατροφοδότηση από τη βαθμολογική, στοχεύοντας σε ορθότερο αξιολογικό πλαίσιο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών, αλλά συνδέεται με την αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Πέραν αυτών των προβλημάτων, προστίθενται και άλλα, τα οποία εμφανίζουν τις ποσοτικές τιμές και, συγκεκριμένα, τους βαθμούς να καταστρατηγούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης.

Μέθοδος

Η μεθοδολογική προσέγγιση της επιστημονικής-ερευνητικής εργασίας:

Ακολουθήθηκε η μέθοδος έρευνας/δράσης που περιλάμβανε μια σειρά δραστηριοτήτων που δομήθηκαν και οργανώθηκαν μέσω των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων όπως:

- Αξιοποίηση των εντύπων των προηγούμενων σχολικών χρόνων
- Συλλογή και αξιοποίηση παρεμφερούς υλικού από ποικίλες πηγές
- Διερεύνηση της κοινής γνώμης μέσω ερωτηματολογίων προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς
- Σύνταξη κριτηρίων βάσει των οποίων θα διαμορφώνονταν οι αξιολογικοί πίνακες
- Σύγκριση εντύπων και τελική επιλογή του ιδανικότερου

Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών του σχολείου μας λειτούργησαν ως κινητήριες δυνάμεις αναμόχλευσης θεμάτων επιδόσεων των εκπαιδευομένων στη σχολική καθημερινότητα: «Μήπως οδηγείται σε αγχώδη κατάσταση ή αρνητικά συναισθήματα λαμβάνοντας Β (7-8) αντί Α (9-10)»; «Ένα γράμμα ή ένας αριθμός αντιπροσωπεύει όλες τις ικανότητές του»; «Πώς αξιολογεί ο μαθητής τον εαυτό του σε σχέση με τις εκφράσεις: “Πολύ καλή προσπάθεια, Περισσότερη μελέτη”. “Πώς ανταποκρίνεται στις αξιολογήσεις των επιδόσεών του”»; Είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να μηχανεύεται μεθόδους, εναλλακτικές διδακτικές ποικίλου περιεχομένου, για να προσελκύσει τον μαθητή και τη μαθήτριά, να δημιουργεί διαρκώς κίνητρα προσοχής και μάθησης, αν και υπάρχουν και οι παράγοντες κοινωνικής προέλευσης που δυσχεραίνουν το έργο του/της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Κατά συνέπεια οδηγηθήκαμε ως Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μας μονάδας στη διαμόρφωση ενός εντύπου ελκυστικού για παιδιά των μικρότερων τάξεων και τους γονείς τους, το οποίο θα παρουσιάζει ολιστικά τους εκπαιδευόμενους με πλέον λειτουργική επανατροφοδότηση σε μαθητές/τριες και γονείς.

Κατά τακτά χρονικά διαστήματα σχεδιάστηκαν έντυπα, (βλ. εικόνες), ανάλογα με τις εκάστοτε προκύπτουσες ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης, των οποίων τα κριτήρια συντάχθηκαν, οριστικοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τάξεων και κατόπιν και των ειδικοτήτων, οι οποίοι συμπλήρωναν τα περιγραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών, με τις εξής περιφράσεις: «Πολύ καλή η προφορική ή η γραπτή έκφραση», «Είσαι αρκετά ή πολύ ή πάντοτε συνεπής στην παράδοση εργασιών», «Άριστη επίδοση» κ.ά. Η αρχική μορφή του πρωταρχικού εντύπου και μόνο για τις τάξεις Α΄ & Β΄ από το σχολικό έτος 1997 ως το 2004 είχε απλή μορφή σε μια σελίδα (εικ. 1).

Ακολούθησε ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής και αναστοχασμού, οπότε διενεργούνταν περαιτέρω μελέτη και διαλογικές συζητήσεις στις τακτικές συναντήσεις μας.

Εβδομαδιαία σε oligόλεπτες τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και ανά μήνα συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, αφού γίνονταν παρατηρήσεις, συζητούνταν οι απόψεις ανατροφοδοτικά και κατέληγαν σε συμπεράσματα, τα οποία οδηγούσαν σε πειραματική αποστολή υλοποίησης των συμφωνημένων και τα πρώτα συμπεράσματα καταγράφονταν στο βιβλίο πράξεων του Σ.Δ. Ακολούθως ο σχεδιασμός των εντύπων υποβαλλόταν σε έλεγχο, ώστε να υπερκαλυφθούν οι εντυπώσεις όλων. Στη συνέχεια οι ομάδες εργασίας διευθυντή, εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πραγματοποιούσαν συναντήσεις κατά το χρονικό διάστημα διάρκειας τριών μηνών, με αποτέλεσμα να σχεδιαστεί το πρώτο ανανεωμένο έντυπο, αποτελούμενο από δύο σελίδες, ενδεικτικά παρουσιάζεται μία σελίδα του (εικ. 2). Διεξοδικά ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας κατά το έτος 2005. Ακολούθησε ένα χρονικό διάστημα αξιοποίησης του εντύπου ως έλεγχος προόδου από το 2005 ως το 2008. Την επόμενη σχολική χρονιά και στις τρεις πρώτες συνεδριάσεις το θέμα εκ νέου απασχόλησε τον Σύλλογο Διδασκόντων. Με συνοπτικές διαδικασίες, λόγω σύμπτωσης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του Σ.Δ. δημιουργήθηκε νέα ομάδα εργασίας διευθυντή-εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, τόσο επειδή το προσωπικό άλλαξε αλλά και για να γίνει διάχυση του σκοπού και των στόχων της έρευνας στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Αποφασίστηκε να σχεδιαστεί ερωτηματολόγιο, ώστε να διανεμηθεί σε εκπαιδευτικούς και γονείς με απώτερο στόχο τη συστηματική διερεύνηση επί του θέματος που αφορά στην καταλληλότητα του εντύπου. Περνώντας στη δεύτερη φάση της έρευνας, κρίθηκε αναγκαίο να ερωτηθούν οι γονείς με συνέντευξη και ερωτηματολόγιο. Κατόπιν αυτών προβήκαμε στη σύνταξη ερωτηματολογίου προς τους γονείς (εικ. 3), ώστε αυτοί να εμπλακούν στην προδιαδικασία σύνταξης ανανεωμένου εντύπου. Η ποιοτική ανάλυση επιλέγεται να υλοποιηθεί σε τρία επίπεδα: την εμφάνιση, το περιεχόμενο και τη χρηστικότητα ενός εργαλείου γραπτής περιγραφικής αξιολόγησης (Τσοπάνογλου, 2010: 32). Αφού προηγήθηκε συνάντηση γονέων, όπου τέθηκε διά ζώσης ο σκοπός της δημιουργίας αυτού, γονείς και εκπαιδευτικοί, εκφράστηκαν με θετικά σχόλια και τα ανάλογα συμπεράσματα αποτέλεσαν τα εφαλτήρια για την περαιτέρω έρευνα. Δόθηκαν ερωτηματολόγια στους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς, για να οριστικοποιηθούν οι απόψεις εγγράφως, να αποδελτιωθούν και να ολοκληρωθεί η δεύτερη φάση της έρευνας της συγκεκριμένης ομάδας εργασίας κατά τα έτη 2009-2010. Ακολούθησε ο σχεδιασμός του νέου εντύπου (εικ. 4). Το έντυπο αυτό κατόπιν συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, κρίθηκε ότι περιλαμβάνει δυσδιάκριτα εικονίδια με μη ευκρινή αξιολογικά στοιχεία, όπως αυτά με τα σύννεφα και τον ήλιο. Αφού διατυπώθηκαν όλες οι απόψεις, σχεδόν ομόφωνα λήφθηκε η τελική απόφαση να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο με τη μερική τροποποίηση των κριτηρίων και την αποφυγή των συγκεκριμένων εικονιδίων. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας μας οδήγησαν στη δημιουργία τετρασέλιδου εντύπου (εικ.5), το οποίο σχεδιάστηκε με σκοπό να ισχυροποιήσει τη θετική ενίσχυση των μαθητών/τριών και να τους/τις ωθήσει σε καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα.


Το καταληκτικό τετρασέλιδο έντυπο, όπως παρουσιάζεται μια σελίδα του ενδεικτικά, διαμορφώθηκε κατάλληλα, ώστε να περιλαμβάνει κάθε δυνατό περιγραφικό χαρακτηρισμό /κριτήριο που να ανταποκρίνεται ολιστικά, συμπεριλαμβάνοντας τις δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Εμπλουτίστηκε και προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα και επιδόθηκε συμπληρωμένο στο τέλος του α' τριμήνου στους γονείς αυτών (εικ. 5).

Τις πηγές άντλησης υλικού αποτελούσαν συναφείς βιβλιογραφικές αναφορές, προηγούμενα έντυπα προόδου, άλλα φύλλα αξιολόγησης από κολλέγια του εξωτερικού, άρθρα νομοθεσίας, τα οποία μελετήθηκαν και μελετώνται ενδελεχώς. Επιβάλλεται σε κάθε σχολική μονάδα οι διαδικασίες στην εκπαιδευτική αξιολόγηση να ενδυναμώνουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της, ενώ παράλληλα να διαπνέονται από ευελιξία και καινοτομική διάθεση για μια αέναη αποτελεσματική διερεύνηση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Εικόνα 1: «Δελτίο προόδου 1997-2004»

ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Ι.Κ.Θ.	
ΔΕΛΤΙΟ ΠΡΟΟΔΟΥ	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ :	
ΤΑΞΗ: Α΄	
Τ___ ΜΑΘΗΤ___	_____
1. ΓΛΩΣΣΑ:	.....
2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:	.....
3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ:	.....
4. ΕΒΡΑΪΚΑ:	.....
5. ΑΓΓΛΙΚΑ:	.....
6. ΜΟΥΣΙΚΗ:	.....
7. ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ:	.....
8. ΤΕΧΝΙΚΑ:	.....
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Η ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Εικόνα 2: «Φύλλο Γενικής ενημέρωσης 2004-2005»

 ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΡΑΗΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ				
ΦΥΛΛΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ				
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ				
ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ 1= ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ 3=ΣΥΧΝΑ 2= ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ 4=ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ				
ΠΡΟΣΟΧΗ - ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ - ΣΥΝΕΠΕΙΑ	1	2	3	4
1. Αντιλαμβάνεται /προσλαμβάνει νέα γνώση				
2. Αναγνωρίζει στοιχεία και βήματα που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας δράσης /επίλυση προβλήματος				
3. Οι τρόποι που χρησιμοποιεί είναι αποτελεσματικοί				
4. Καταβάλλει προσπάθεια				
5. Είναι συνεπής				
6. Προσέχει στις δραστηριότητες /μάθημα				
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΚΡΙΣΗ - ΜΕΘΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	1	2	3	4
1. Έχει παρατηρητικότητα				
2. Εργάζεται μεθοδικά				
3. Δείχνει στοιχεία κριτικής σκέψης				
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1	2	3	4
1. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα				
2. Συνεργάζεται με την ομάδα				
3. Συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες				
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ / ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	1	2	3	4
1. Παίρνει πρωτοβουλία				
2. Δείχνει ενδιαφέρον για δραστηριότητες /σχέσεις				
ΞΕΚΙΝΑ ΝΑ ΕΡΓΑΖΕΤΑΙ	1	2	3	4
1. Μετά από γενικές οδηγίες				
2. Μετά από αναλυτικές οδηγίες				
3. Μετά από αναφορά /παράδειγμα σε παρόμοια δραστηριότητα				
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1	2	3	4
1. Ολοκληρώνει την εργασία				
2. Την ολοκληρώνει με βοήθεια				
3. Την ολοκληρώνει με λάθη και παραλείψεις				

Εικόνα 3: «Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική Αξιολόγηση 2009»

Ερωτηματολόγιο

Περιγραφική Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων

A. Εισαγωγικό σημείωμα

Αξιότιμοι /ες κύριοι /ες και παιδιά,

Στα πλαίσια της προσπάθειας βελτίωσης του τρόπου Περιγραφικής Αξιολόγησης Δεξιοτήτων των μαθητών των Α΄ και Β΄ τάξεων του δημοτικού, σχεδιάσαμε νέες φόρμες αξιολόγησης, εισάγοντας παράλληλα και αντίστοιχες φόρμες αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Για την ολοκληρωμένη διερεύνηση του θέματος παρακαλούμε να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο με τις απόψεις, στάσεις και θέσεις σε σχέση με τα νέα έντυπα που παραλάβατε κατά την αξιολόγηση του Γ΄ τριμήνου.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο δηλώνετε την άποψή σας χρωματίζοντας το κυκλάκι που αντιστοιχεί σε αυτό που σας εκφράζει, όπως το παράδειγμα : ○-----●-----○-----○

Σημειώνεται ότι δεν είστε υποχρεωμένοι να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, μόνο σε αυτές που επιθυμείτε και μπορείτε.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

B. Ερωτηματολόγιο

1η Ενότητα : Προφίλ ερωτηθέντος

- Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- Ηλικία : _____
- Επάγγελμα : _____
- Σπουδές : _____

2η Ενότητα : Απόψεις- θέσεις

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Τα νέα έντυπα αξιολόγησης είναι ελκυστικά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Τα νέα έντυπα αξιολόγησης είναι εργονομικά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται είναι κατανοητά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Οι χαρακτηρισμοί των συμβόλων λειτουργούν ως ανατροφοδότηση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Η αντιστοιχία Προφορικών – Γραπτών – Δεξιότητων είναι λειτουργική.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Ο άξονας των Διαδραστικών Δεξιότητων είναι εύστοχος.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Ο άξονας της Φιλαναγνωσίας είναι απαραίτητος.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Τα νέα έντυπα αξιολόγησης είναι απλά και στοχευμένα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται αντιστοιχούν στα αναλυτικά προγράμματα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Τα κριτήρια παρουσιάζονται αναλυτικά και :				
	A) είναι κουραστικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B) δίνουν πλήρη εικόνα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Χρειάζονται διευκρινήσεις για να γίνουν κατανοητά:				
	A) στους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B) στους γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Προϋποθέτουν ένταξη ανάλογης διαδικασίας αξιολόγησης στη σχολική καθημερινότητα:				
	A) του δασκάλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B) του μαθητή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Είναι σημαντικό το ότι αξιολογείται και η προσπάθεια, όχι μόνο το αποτέλεσμα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Τα νέα έντυπα αξιολόγησης ανταποκρίνονται στις προσδοκίες για αξιολόγηση:				
	A) των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B) των γονέων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Γ) των δασκάλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Βοηθούν στον εντοπισμό των κριτηρίων που χρειάζονται βελτίωση:				
	A) τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B) τους γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Καλύπτει τις ανάγκες:				
	A) των μαθητών για αυτοέλεγχο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B) των γονιών για ενημέρωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Γ) των δασκάλων για ανατροφοδότηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 4: «Περιγραφική αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων – Πιλοτικό Πρόγραμμα 2010-2012»**A1. Επικοινωνιακές προφορικές δεξιότητες**

Κατανοεί ποικίλα είδη προφορικών κειμένων	☺		
Συνδυάζει προφορικά ποικίλα είδη κειμένων	☺		
Διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις/προτάσεις	☺		
Μοιράζεται τις ιδέες του / της	☺		
Διηγείται προφορικά γεγονότα και εμπειρίες	☺		
Διηγείται προφορικά με χρονική σειρά	☺		
Μιλάει καθαρά και ευδιόκριτα	☺		
Διαβάζει με ευχέρεια	☺		
Διαβάζει με <u>επιτόνιση</u>			

Παράγει εκτενή προφορικά κείμενα	☺		
Χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο	☺		
Ακούει με προσοχή	☺		
Χρησιμοποιεί τη φαντασία του / της	☺		

B. Διαδραστικές δεξιότητες

Συμμετέχει στη συζήτηση της ομάδας	☺		
Συμμετέχει στη συζήτηση της τάξης	☺		
Συμμετέχει στις ομάδες του σχολείου	☺		
Εκφράζει την άποψή του / της	☺		
Ακούει με προσοχή τις απόψεις των άλλων	☺		
Χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο ανάλογα με την περίπτωση	☺		
Τηρεί τους κανόνες ευγένειας	☺		



Με περισσότερη προσπάθεια



Με λίγη προσπάθεια ακόμη



Τα κατάφερε!

A2. Επικοινωνιακές γραπτές δεξιότητες

Κατανοεί ποικίλα είδη γραπτών κειμένων			
Συνδυάζει γραπτά ποικίλα είδη κειμένων			
Διατυπώνει γραπτά ερωτήσεις/προτάσεις	☺		
Μοιράζεται τις ιδέες του / της	☺		
Διηγείται γραπτά γεγονότα και εμπειρίες			
Διηγείται γραπτά με χρονική σειρά			
Τα γραπτά κείμενά του/ της έχουν δομή και συνοχή			
Γράφει με ευανάγνωστα γράμματα	☺		

Χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης	☺		
Εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες			
Γράφει με σωστή ορθογραφία	☺		

Χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο			
Διαβάζει με προσοχή	☺		
Χρησιμοποιεί τη φαντασία του / της			

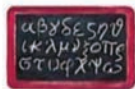
Γ. Ψηλαναγνωσία

Διαβάζει ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα / βιβλία			
Παρουσιάζει και προτείνει λογοτεχνικά κείμενα / βιβλία			
Εντοπίζει τους δημιουργούς ενός βιβλίου			
Αφηγείται ιστορίες που άκουσε / διάβασε			
Αφηγείται ιστορίες μέσα από εικόνες			
Εκφράζει και ανταλλάσσει απόψεις για λογοτεχνικά κείμενα / βιβλία που άκουσε / διάβασε			
Διακρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους			
Εντοπίζει το κεντρικό θέμα			

Εικόνα 5: «Περιγραφική αξιολόγηση - Εφαρμοζόμενο έντυπο»

ΓΛΩΣΣΑ

ΑΚΡΟΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ



	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
Είναι καλός/ή ακροατής/ ακροάτρια				
Μιλάει καθαρά και ευδιάκριτα				
Εκφράζει λογικά τις σκέψεις του/της				
Συμμετέχει στη συζήτηση				
Είναι ικανός/ή να διηγείται γεγονότα και εμπειρίες				
Χρειάζεται ενθάρρυνση				

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ



	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
Κατανοεί και χρησιμοποιεί τη μαθηματική ορολογία				
Κατανοεί την πληθικότητα του αριθμού				
Κατανοεί τις αριθμητικές πράξεις				
Αναγνωρίζει τους γεωμετρικούς όρους				
Οργανώνει τις πληροφορίες που του/της δίνονται και λύνει απλά προβλήματα				

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ



	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
Κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου				
Διαβάζει με άνεση				
Γράφει ορθογραφημένα και με ευανάγνωστα γράμματα				
Εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες στον γραπτό λόγο				
Εκφράζεται σωστά				
Χρησιμοποιεί καινούριο λεξιλόγιο				
Προετοιμάζεται στο σπίτι				

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αποτελέσματα

Η ανταπόκριση εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών ήταν πολύ ικανοποιητική και καταδεικνύονται σταδιακά οι παράμετροι:

Η ορθή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, η οποία επιτυγχάνεται με τις πλέον δοκιμασμένες αξιολογικές φόρμες, τη διατύπωση κριτηρίων ποσοτικής και ποιοτικής μέτρησης. (Κωνσταντίνου, 2015).

Η συνειδητοποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών, με αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση πριν και μετά την επίδοση των εντύπων ελέγχου προόδου (Κωνσταντίνου, 2007).

Η αυτορρύθμισή τους με την ουσιαστική εκτίμηση του εαυτού και του ετέρου οδηγεί και στην ευγενική άμιλλα μεταξύ τους, αφού ωριμάζει το έδαφος αποδοχής του εγώ και του άλλου. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Όπως αναφέρει η Ρεκαλίδου 2011, η αξιολόγηση της επίδοσης στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποιείται για την πληροφόρηση και τη βελτίωση των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους, καθώς και για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης. Επιπλέον, τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την πληροφόρηση των γονέων και, σε μακρο-επίπεδο, για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η περιγραφική αξιολόγηση με τα εμπειριστατωμένα έντυπα προόδου, προσεγγίζει ολιστικά τους εκπαιδευόμενους και προσδίδει την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα στην αξιολογική διαδικασία (Προεδρικό Διάταγμα 8/1995).

Συμπεράσματα

Η περιγραφική αξιολόγηση, όπως έχει εφαρμοστεί στις Α΄ και Β΄ τάξεις του σχολείου μας, κρίνεται ικανή να αναδείξει την ολόπλευρη προσωπικότητα ενός μαθητή/ μιας μαθήτριας, να ενισχύσει, να προβάλλει τις δεξιότητές του/της με θετικό τρόπο, να διαχωρίσει τη συμπεριφορά του/της στο σχολικό περιβάλλον από τις μαθησιακές του/της επιδόσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης αποκτούν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους και πιο θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Το κυριότερο είναι ότι ο δημοκρατικός χαρακτήρας που αποπνέει η πρακτική της ορθής αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, ενισχύει τη γνώση των δημοκρατικών αξιών, όπως περιγράφεται στο ΚΕΠΑγ. Ως προς τους εκπαιδευτικούς τονίζουμε ότι δεν πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της καθημερινότητας των μαθητών/τριών μιας τάξης, η οποία αποτυπώνεται με ευκολία σε ένα προκαθορισμένο έντυπο (Κωνσταντίνου, 2015).

Τέλος, θετικό αντίκτυπο παρατηρήθηκε πως έχει και προς τους γονείς, οι οποίοι αλλάζουν στάση, μαθαίνουν να μην εστιάζουν πλέον στη στείρα βαθμολογία και να μην καθοδηγούν τα παιδιά τους στον αποκλειστικό στόχο, τη βαθμοθηρία. Προσμετρώντας κάθε παράμετρο αντικειμενικής δυσκολίας εφαρμογής: γραφειοκρατική επιβάρυνση, χρονοβόρα διαδικασία, υπερβολική αυτοπεποίθηση μαθητών/τριών και γονέων, αποπροσανατολισμό γονέων ως προς την ποιοτική αξιολόγηση, τα συμπεράσματα ήταν ενθαρρυντικά σχετικά με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών, την καλλιέργεια της αυτοαξιολόγησης, την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής δεξιότητας και την προαγωγή της θετικής στάσης των γονέων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Freire, P., (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επιμέλεια: Τάσος Λιάμπας, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη Γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, (2001). Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο: Συμβούλιο Ευρώπης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική* (Η), Gutenberg, ανάκτηση στις 9-5-2012 http://www.dardanosnet.gr/book_details.php?id=743
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσοπάνογλου Α. (2010). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, διδακτικές σημειώσεις μαθήματος, Διδακτική των Γλωσσών και Γλωσσική Επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χάρης, Κ., Τσακαλίδης, Α. (1995). *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Πηγές

Προεδρικό Διάταγμα 8/95.

Abstract

The tendency to treat the student as a multifaceted personality with multiple intelligences, according to various studies in recent years, has led the Greek educational community to make changes in curricula, to focus on alternative ways of assessing student learning and lead to the development and efficiency of school units. As the Private School of the Jewish Community of Thessaloniki has always been oriented towards a descriptive and holistic approach to the evaluation of its students, if it considers that they are achieving: Essential skills measurement, competency development, self-confidence enhancement and students' discretionary assessment, the new data prompted us to systematically organize the available descriptive forms. The research lasted from 1995 to 2012 and had the ultimate goal of finding the most appropriate evaluation models. Our results led us to design a form that is relevant to the student's holistic approach.

Keywords: Descriptive evaluation, forms, holistic approach, effectiveness.

Αναδυόμενες συμπεριφορές εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Εισαγωγικές παρατηρήσεις υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας

Ευγενία Τσιουπλή

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
evtsioupli@gmail.com

Δημήτρης Σταμοβλάσης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει, φλέγον ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, με ατελέσφορα νομοθετικά αποτελέσματα. Οι ερμηνείες για τις αποτυχίες των προσπαθειών αυτών ήταν, συνήθως, απλουστευτικές και μηχανιστικές. Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης προσπάθειας που σκοπεύει στην εισαγωγή ενός διαφορετικού επιστημολογικού πλαισίου για την μελέτη των διαδικασιών της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας. Στο εμπειρικό μέρος αυτής της εργασίας διερευνώνται οι απόψεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών μέσα από την δυναμική αλληλεπίδραση ομάδων εστίασης. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από 8 ομάδες εστίασης, στις οποίες συμμετείχαν 21 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και 6 Διευθυντές. Μέσα από την δυναμική ανάλυση λόγου μελετάται η αντίσταση στις αλλαγές και η αποτυχία των σχετικών προγραμμάτων, ενώ η κατανόσή τους μπορούν να βοηθήσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, τις πολιτικές σχετικά με την αξιολόγηση και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εν συνόλω.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, θεωρία πολυπλοκότητας, εκπαιδευτική πολιτική, ετοιμότητα για αλλαγή.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, επί σειρά δεκαετιών, έχουν αποτελέσει σημείο εντόνου πολιτικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος σε διεθνές και τοπικό επίπεδο (Cohen & Grossman, 2016· McMillan, 2016). Η ρητορική αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών, εκκινεί από την παραδοχή ότι οι διδάσκοντες αποτελούν το πλέον σημαντικό στοιχείο στην διαμόρφωση και παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Clement, 2009). Συνεπώς, έχει εκπονηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως τα ακαδημαϊκά κριτήρια ή τις διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες υπογραμμίζουν τον εξαιρετικά σημαντικό τους ρόλο για την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και, κατ' επέκταση, στην πρόοδο του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Darling-Hammond & Youngs, 2002· Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004).

Υπό αυτή την οπτική, οι πολιτικά ιθύνοντες στο σύνολο, σχεδόν, των ανεπτυγμένων χωρών προχώρησαν σε προσπάθειες –μετερχόμενοι ποικίλες μεθόδους και προσεγγίσεις– για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με στόχο την βελτίωση της εκπαίδευσης και της μάθησης, μέσω της αυξημένης λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (ενδεικτικά: Derrington & Martinez, 2019 για τις ΗΠΑ, Flores, 2018 για την Πορτογαλία, Liu, Xu, & Stronge, 2016, για την Κίνα). Σε πρακτικό επίπεδο, ωστόσο, ανεξαρτήτως των αγαθών αρχικών προθέσεων, η εφαρμογή τους υπήρξε αποσπασματική και τα αποτελέσματα τους, αναφορικά με την αύξηση της ποιότητας εκπαίδευσης, τουλάχιστον, αμφιλεγόμενα (Adams, Aguilar, Berg, Cismowski et al., 2015).

Για την Ελλάδα, συγκεκριμένα, το ζήτημα της βέλτιστης αξιοποίησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση είναι, διαχρονικά, πρωτεύον ζήτημα στις εκάστοτε πολιτικές ατζέντες (Stylianidou, Bagakis, & Stamovlasis, 2004). Ωστόσο, η επίσημη, γενικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σταματήσει το 1982, όταν αντικαταστάθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή με εκείνον του Σχολικού Συμβούλου, σε ρόλους μέντορα και αξιολογητή, ρόλος που παρέμεινε ουσιαστικά ανενεργός (Τσιουπλή & Βαλκάνος, 2017). Οι πολλαπλές προσπάθειες, έκτοτε, για την έναρξη και εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης έτυχαν σφοδρών αντιδράσεων εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας με αποτέλεσμα την παντελή απουσία γενικευμένης αξιολόγησης για μία ολόκληρη γενιά εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, χωρίς να υποβιβάζεται η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού, οι έννοιες και οι σχέσεις μεταξύ ποιότητας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικού, μέσα σε ένα γραμμικό πλαίσιο ανάλυσης, είναι μάλλον περιορισμένες. Ακολουθώντας γραμμικά μεθοδολογικά πρότυπα, δεν λαμβάνονται υπόψη τα ποικίλα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τον δυναμικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την πολυπλοκότητα των σχέσεων που δημιουργούνται. Σε αυτή την επιστημολογική και μεθοδολογική βάση έρχεται να τοποθετηθεί η παρούσα εργασία, υποστηρίζοντας ότι είναι αναγκαία η αλλαγή παραδείγματος με ένα νέο, το οποίο θα δίνει την δυνατότητα για μία διαφορετική και πιο ολοκληρωμένη θέαση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και των προσεγγίσεων. Η αλλαγή αυτή μπορεί να επέλθει υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία της πολυπλοκότητας έχει τις απαρχές της στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες και σηματοδοτεί την αλλαγή παραδείγματος μεταξύ της βιομηχανικής εποχής, η οποία χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της νευτώνειας λογικής, της αιτιοκρατίας και της προβλεπτικότητας, προς την εποχή της πληροφορίας, που αναγνωρίζει τη δυναμικότητα, τη μη γραμμικότητα και τον απρόβλεπτο χαρακτήρα των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων. Αυτά μελετώνται στην εξέλιξή τους στον χρόνο, στο πώς πραγματώνονται οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις εντός τους αλλά και με τα άλλα συστήματα του περιβάλλοντός τους και στην πολυπλοκότητά τους (Nicolis & Nicolis, 2007). Ως πολύπλοκα συστήματα ορίζονται όσα περιλαμβάνουν έναν μεγάλο αριθμό μερών και υποσυστημάτων, που αλληλοσυνδέονται και ανταλλάσσουν, συνεχώς, ενέργεια και/ή πληροφορίες. Η εξέλιξή τους καθοδηγείται από μηχανισμούς αυτο-οργάνωσης, ενώ νέες ιδιότητες αναδύονται ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μερών. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλαγές επέρχονται μέσω βρόγχων ανατροφοδότησης, ενώ πολύ μικρές αλλαγές σε μικρο-επίπεδο

μπορούν να οδηγήσουν σε πολύ σημαντικές διαφοροποιήσεις, σε βάθος χρόνου. Λόγω του μεταβαλλόμενου χαρακτήρα τους και της ικανότητας προσαρμογής τους στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντά τους, ονομάζονται Πολύπλοκα Προσαρμοστικά Συστήματα, ΠΠΣ (Complex Adaptive Systems) (Nicolis & Prigogine, 1977· Nicolis & Nicolis, 2007).

Η εκπαίδευση συνθέτει ένα ΠΔΣ όπου συνυπάρχουν πλήθος οντοτήτων και παραγόντων, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα, οι πολιτικές, το κοινωνικό περιβάλλον κ.ά. Τα παραπάνω στοιχεία και οι μεταξύ τους σχέσεις δημιουργούν ένα δυναμικό σύστημα, μία ενεργή δομή, που οντολογικά αποτελείται από ένα αλληλοσυνδεδεμένο δίκτυο προτύπων (Ni & Branch, 2008) [σ.σ. μια αναλυτική συζήτηση για τα πολύπλοκα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, που δεν πρέπει να συγχέονται με εκείνα των απλών ή των περίπλοκων συστημάτων είναι διαθέσιμη σε άλλη εργασία (Τσιουπλή & Σταμοβλάσης, 2019)]. Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία έχει να επιδείξει έναν, διαρκώς αυξανόμενο, αριθμό μελετών αναφορικά με την πολυπλοκότητα των διαφόρων εκπαιδευτικών φαινομένων, η οποία μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο στο επίπεδο της ανάδυσής της. Ως ενδεικτικά παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν οι μελέτες του Adhiambo-Amimo (2016) για τα αναλυτικά προγράμματα των ιδιωτικών πανεπιστημίων, των Jess et al. (2011) για τον ρόλο της πολυπλοκότητας στην ανάπτυξη της φυσικής αγωγής, του Stamonvlasis (2006, 2011) για την εργαζόμενη μνήμη στην επίλυση προβλημάτων, του Koopmans (2016) για τον δυναμικό χαρακτήρα της προσοχής των μαθητών και των Stamonvlasis & Vaioroulou (2017) για τις αποφάσεις σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών.

Μέθοδος

Σκεπτικό και ερευνητικά ερωτήματα

Η απουσία γενικευμένης αξιολόγησης στην Ελλάδα από το 1982 έως σήμερα, καθιστά αυτό το ερευνητικό πεδίο εξαιρετικά ενδιαφέρον εφόσον μπορούν να μελετηθούν οι σχετικές μεταρρυθμίσεις υπό το νέο επιστημολογικό και μεθοδολογικό πρίσμα. Το πλήθος των προσπαθειών εφαρμογής νομοθετημάτων αξιολόγησης, με τελευταία εκείνη του 2013-15, δίνουν το περιθώριο επανεξέτασης τους μέσω της θεωρίας της πολυπλοκότητας. Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου το πρώτο στάδιο του οποίου αφορούσε στην διερεύνηση της μη-γραμμικότητας των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεταρρυθμίσεις (Tsiouplis & Stamonvlasis, 2019). Τα μη γραμμικά μοντέλα που καταδείχθηκαν στην παραπάνω εργασία υποδηλώνουν ότι κάποια στοιχεία, όπως για παράδειγμα το επίπεδο συναισθηματικής αντίδρασης, λειτουργούν ως παράγοντες διχάλωσης (bifurcation factors). Αναλυτικότερα, όταν κάποιος από τους εν λόγω παράγοντες (η συναισθηματική αντίδραση, στην προκειμένη περίπτωση) υπερβαίνει μία συγκεκριμένη τιμή, η εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να ακολουθήσει οποιαδήποτε από τις δύο διαδρομές (υπέρ ή κατά της μεταρρύθμισης), καθώς πέραν του δεδομένου αυτού σημείου οι σχέσεις γίνονται μη γραμμικές και δεν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης των συμπεριφορών.

Στο παροντικό στάδιο της έρευνας επιχειρείται η βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων διχάλωσης, με επίκεντρο τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση. Η ερευνητική υπόθεση είναι το πόσες και ποιας φύσεως είναι εκείνες οι στάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συντελούν στην μη-γραμμικότητα της ετοιμότητάς τους ή στην αντίσταση στην αλλαγή της

εφαρμογής μίας μεταρρύθμισης, και πιο συγκεκριμένα της αξιολόγησης. Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, επιλέχθηκαν, ως ερευνητική μέθοδος, οι μικρο-ομάδες εστίασης (mini focus group).

Οι μικρο-ομάδες εστίασης

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου για την διεξαγωγή μίας έρευνας εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τους σκοπούς, τις επιδιώξεις και τις ερευνητικές υποθέσεις. Δεδομένου, λοιπόν, του δυναμικού και αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα των ομάδων εστίασης, προκρίθηκε ως η σωστότερη μέθοδος για να συγκεντρωθούν δεδομένα αναφορικά με τις στάσεις, τις κρίσεις, τα συναισθήματα των συμμετεχόντων (στην ρητή και άρρητη μορφή τους), καθώς παρέχουν στους ερευνητές την δυνατότητα να συλλέξουν σημαντικό όγκο δεδομένων, προερχόμενα από σύνολα ατόμων (Wilson, 2012). Επίσης, επιτρέπουν την προσέγγιση: α) των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που παράγουν συγκεκριμένες αναμνήσεις, θέσεις, ιδεολογίες, πρακτικές και επιθυμίες εντός μίας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων και β) των διακρίσεων των πολύπλοκων τρόπων με τους οποίους τα άτομα τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Με λίγα λόγια είναι «ο ερευνητικός τρόπος με τον οποίο η παιδαγωγική, η πολιτική και η έρευνα αλληλοσυνδέονται και ενδυναμώνονται με αμοιβαίο τρόπο» (Kamberelis & Dimitriadis, 2011: 550).

Αναφορικά με τον αριθμό συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης, δεν υπάρχει καθολική συμφωνία. Υπάρχουν οι θέσεις που υποστηρίζουν ότι το ιδανικό μέγεθος είναι 6-12 άτομα (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2009), ενώ αν πρόκειται για μη-εμπορικούς σκοπούς το καλύτερο θα ήταν 5-8 άτομα (Liamputtong, 2011). Ωστόσο, οι Krueger & Casey (2009) υποστήριξαν ότι οι μικρότερες ομάδες των 3-5 ατόμων έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα, ειδικά όταν πρόκειται για άτομα με εξειδίκευση σε κάποιον τομέα, και είναι προτιμητέες όταν η έρευνα ασχολείται με ευαίσθητες ή πολύπλοκες εμπειρίες ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν, λεπτομερώς, όλοι αναφορικά με το υπό εξέταση ζήτημα, ενώ, παράλληλα, διατηρούνται οι ιδιότητες της διαφορετικότητας και της ποικιλότητας των απόψεων.

Οι συμμετέχοντες

Τα δεδομένα του παρόντος κεφαλαίου συγκεντρώθηκαν από 8 μικρο-ομάδες εστίασης (3-5 ατόμων), οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Ιουνίου 2018, με μέση διάρκεια κάθε συνάντησης τα 51 λεπτά. Οι συμμετέχοντες ήταν 21 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, 5 εν ενεργεία διευθυντές σχολικών μονάδων και 1 υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων. Η συνθήκη για τη συμμετοχή τους ήταν να υπηρετούσαν στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικοί και διευθυντές κατά τη διάρκεια της πιο πρόσφατης προσπάθειας αξιολόγησης στην Ελλάδα κατά τα έτη 2013-15 και οι διευθυντές να είχαν αξιολογηθεί με τα συγκεκριμένα νομοθετήματα του Π.Δ. 152/2013.

Ανάλυση και κωδικοποίηση

Οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό ελέγχθηκε και από δεύτερο ερευνητή και ακολούθησε η κωδικοποίηση του με τη χρήση Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS). Για την ανάλυση του περιεχομένου προκρίθηκε η Οργανωσιακή Ανάλυση Λό-

γου, μία μέθοδος που, ως ανάλυση λόγου, γνωρίζει αξιοσημείωτη άνοδο τα τελευταία χρόνια, καθώς υπογραμμίζει τις σχέσεις μεταξύ του λόγου και των οργανισμών όπου αυτές διαμορφώνονται (Cederström & Spicer, 2014). Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι λόγοι (discourses) με τους οποίους αποτυπώνονται οι διαδικασίες σκέψης, νομιμοποιούνται συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και επηρεάζονται οι διαθέσιμες επιλογές. Αυτά σηματοδοτούν μία «γλωσσική στροφή» εντός του οργανισμού, που ενισχύει τις δυνατότητες και, κυρίως, την πολυπλοκότητα της γλώσσας (Alvesson & Kärreman, 2000).

Η κωδικοποίηση βασίστηκε αρχικά σε δύο άξονες που, στο προηγούμενο στάδιο της έρευνας, είχε διαφανεί ότι, πιθανόν, να περιέχουν σημεία διχάλωσης: α) στο περιεχόμενο της έννοιας της «αξιολόγησης» όπως το αντιλαμβάνονται διευθυντές και εκπαιδευτικοί και στις, τυχόν, διαφοροποιήσεις μεταξύ τους και β) στην ερμηνεία τους για τους λόγους απουσίας αξιολόγησης, που καθορίζει και, εν πολλοίς, τη στάση τους αναφορικά με την αξιολόγηση. Δύο ερευνητές μελέτησαν το υλικό των συναντήσεων και κατέληξαν σε σχήματα κωδίκων. Οι κώδικες αυτοί εφαρμόστηκαν στο σύνολο του υλικού και με επαγωγικό, πλέον, τρόπο άρχισαν να διαμορφώνονται σύνολα αποσπασμάτων τα οποία καταδείκνυαν πρότυπα στάσεων. Η ίδια η διαδικασία της κωδικοποίησης δεν ήταν γραμμική, αλλά περιείχε συχνές επιστροφές από το αρχικό κείμενο στους κώδικες και το αντίστροφο.

Αποτελέσματα

Μέσω της δυναμικής διαδικασίας των αλληλεπιδράσεων των ομάδων εστίασης αναδείχθηκαν λεκτικά πρότυπα που αποκάλυψαν τις σχετικές απόψεις, συμφωνίες ή αντιρρήσεις, φόβους, συναισθήματα και στάσεις απέναντι στα θέματα της αξιολόγησης. Αναφορικά με τον πρώτο άξονα, την ίδια της έννοιας της αξιολόγησης, παρατηρούνται διαφορετικοί βαθμοί επεξεργασίας της, αναλόγως των προσωπικών εμπειριών και των διαδικασιών που είχαν βιώσει στις σχολικές τους μονάδες.

Οι συμμετέχοντες είτε:

- A) είχαν συγκροτήσει ένα αφήγημα πριν έρθουν στη συνάντηση και ήταν σε θέση, εξ αρχής, να το αναπαράγουν
 « ... Πρώτον, είναι αδιανόητο να μην υπάρχει αξιολόγηση, το σχολείο είναι ένας θεσμός που αξιολογεί τους μαθητές και είναι αδιανόητο το προσωπικό του σχολείου να μην αξιολογείται. Ιστορικά από τα 1983 και μετά δεν υπάρχει ουσιαστική αξιολόγηση ούτε καν έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου, του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου...» (Δ1)
- B) δεν είχαν επεξεργαστεί επακριβώς τα λεγόμενά τους και η έννοια λάμβανε διαφορούμενες ή/και αντιφατικές εκδοχές
 «Τώρα τον τρόπο ακριβώς πώς και μπορεί να γίνει αξιολόγηση να πάμε σε πρακτικά θέματα όλοι νιώθουμε κάποιες φορές ότι κάποιιοι συνάδελφοι ότι δεν κάνουν σωστά τη δουλειά τους, το νιώθουμε. Πώς μπορεί αυτό να αποδειχθεί και τι μπορεί να γίνει για αυτό δεν μπορώ να το προσδιορίσω αυτή τη στιγμή». (E7)
- Γ) σε κάποιες περιπτώσεις έδειξαν σημεία αβεβαιότητας όταν προσπάθησαν να οριοθετήσουν το τι σημαίνει η αξιολόγηση για τους ίδιους.
 «...αλλά υπήρχε και η φοβία νομίζω τότε με την αξιολόγηση ότι δεν πληροίς κάποιες προϋποθέσεις, είναι τόσο χάλια το σχολείο σου, κλείνει το σχολείο σου». (E28)

Οι διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν αξιολογηθεί κατά τη διεκδίκηση των θέσεων ευθύνης και, ως εκ τούτου, μολονότι παρατηρούνται κάποιες αμφισημίες ως προς τον ορισμό και το πλαίσιο της αξιολόγησης, έχουν ευρύτερη άποψη για το τι σημαίνει και πού αποσκοπεί μία διαδικασία αξιολόγησης, σε σχέση με την περισσότερο εξατομικευμένη και ίσως πιο στοχευμένη –στις οικείες σχολικές μονάδες– αντίληψη των εκπαιδευτικών.

«Εγώ προσωπικά, έχω πειστεί, [...] ότι το προεδρικό διάταγμα του 2013 ήταν ένα καλό εργαλείο στο οποίο μπορούμε να πατήσουμε και να ζητήσουμε κάποιες βελτιώσεις, να μην έχει σχέση η αξιολόγηση ούτε με την απόλυση ούτε με τη μισθολογική εξέλιξη, να έχει σχέση με την εξέλιξη, ενδεχομένως, σε θέση ευθύνης εντάξει, αλλά χωρίς οικονομικό έτσι αντικίνητρο τέλος πάντων» (Δ5)

«Τελικά μήπως η αξιολόγηση είναι μόνο για τα χαρτιά;» (E9)

«Να μου στείλουν ένα ερωτηματολόγιο να λέει εσείς πώς θα θέλατε να γίνει η αξιολόγηση έτσι ... έτσι ... έτσι ...» (E28)

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, τους λόγους δηλαδή για τους οποίους δεν κατέστη επιφύλακτη η εφαρμογή ενός αξιολογικού πλαισίου, παρουσιάζονται δύο ενδιαφέροντα σημεία:

A) όλο το σύστημα των εκπαιδευτικών (είτε σε θέση ευθύνης, είτε μάχιμων) φαίνεται ότι ισορροπεί στο σημείο της απόδοσης ευθυνών στις εκάστοτε πολιτικές. Διακρίνονται σημεία αναφορικά με τις επιπτώσεις της υποχρηματοδότησης στην εκπαίδευση

«Πιο πολύ θα μπορούς να τον αξιολογήσεις: κατά πόσο ενημερώνεται, κατά πόσο επιμορφώνεται και αυτό πάλι, όμως, πρέπει να δίνονται οι δυνατότητες σε κάποιον να επιμορφωθεί χωρίς να χρειάζεται να δίνει λεφτά από την τσέπη του. Δηλαδή, πρέπει όλη η νοοτροπία να αλλάξει, δεν γίνεται να έχεις ένα κράτος το οποίο να θέλει αξιολόγηση και επιμορφούμενους χωρίς να δίνει λεφτά για αυτό...» (E8)

Το ασαφές και ρευστό πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο, που δυσχεραίνει τόσο την αντίληψη όσο και την εφαρμογή της αξιολόγησης

«Έχουμε και ένα θέμα κενό στο κομμάτι της διαδοχής του υπουργείου, να το πω έτσι ή αν θέλεις των νόμων ή αν θέλεις των εγκυκλίων, δεν ξέρω πώς να το πω. Δηλαδή, βλέπεις ότι από υπουργό σε υπουργό της ίδιας κυβέρνησης έχουν εντελώς διαφορετική φιλοσοφία. Της ίδιας κυβέρνησης, πρόσεξε τώρα, υποτίθεται ότι έχεις ένα πλάνο συγκεκριμένο ως κυβέρνηση, αλλάζει ο υπουργός αλλάζει εντελώς αυτό το πλάνο ...» (Δ3)

Και ο διαμορφούμενος φόβος της μείωσης μισθού ή ακόμη και της απώλειας θέσεων εργασίας

«Με ποιον τρόπο θα βοηθηθούμε και πώς μπορούμε να βοηθήσουμε και τους συναδέλφους και τους μαθητές και μέσα σε όλο αυτό το ασαφές τοπίο; Και επειδή στην Ελλάδα έχουμε μία μόνιμη φοβία όταν ακούμε αυτή τη λέξη: «αξιολόγηση» τη συνδέουμε με τη μισθολογική εξέλιξη, με το αν θα 'χω ή δεν θα 'χω αύριο δουλειά, τελικά, αρνούμαστε οτιδήποτε μπορεί να μας πάει λίγο πιο μπροστά». (E11)

«Ήταν η περίοδος τότε με την αξιολόγηση αυτό που ξεκίνησες να λες; Υπήρχε ένα κλίμα, λόγω του μνημονίου, ότι πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των δημοσίων υπαλλήλων και δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είμαστε το μεγαλύτερο ποσοστό των δημοσίων υπαλλήλων. Ναι, και το οικονομικό κομμάτι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο» (E18)

B) Σημεία στα οποία παρατηρούνται διχαλώσεις και δεν μπορούν να εντοπιστούν αιτιακές, γραμμικές σχέσεις είναι οι στάσεις αναφορικά με τον συνδικαλισμό

«Για να κάνω λίγο το συνήγορο, ας το πούμε, των συνδικαλιστών είναι όταν η αξιολόγηση φέρνει τον μπαμπούλα απολύσεων ή της μη μισθολογικής εξέλιξης, δημιουργεί ένα, πώς να το πω, όρυγμα άμυνας: όχι στην αξιολόγηση». (Δ1)

«Λοιπόν, από το '82 και μετά θεωρώ ότι διαλύθηκε η δημόσια διοίκηση. Δεν γινόταν καμία αξιολόγηση, η θέση μου είναι ότι πρέπει να γίνεται αξιολόγηση εντάξει; Το γιατί δεν γίνεται; Νομίζω ότι φταίνε οι συνδικαλιστές και επειδή είναι άσχετοι για αυτό κυνηγάνε την αξιολόγηση. Αυτή είναι η θέση μου, κάθετα». (Ε1)

και την προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της απουσίας αξιολόγησης

«Ξεκίνησε, για να πω, από το ότι έχοντας αυτές τις αρνητικές εμπειρίες για την αξιολόγηση, τα reflex του μέσου εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση, φοβούμενοι ακριβώς μία απόλυση, που να μην είναι τεκμηριωμένη». (Δ5)

«Εγώ συμφωνώ ήμουν, είμαι και θα είμαι υπέρ της αξιολόγησης απλώς, υπό προϋποθέσεις, να ξέρουμε ακριβώς πώς θα γίνεται η αξιολόγηση, από ποιους θα γίνεται, θεωρώ ότι είμαστε ο μοναδικός κλάδος που δεν αξιολογούμαστε και για αυτό αντί να πάει προς το καλύτερο πάει προς το χειρότερο». (Ε2)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Είναι αξιοσημείωτο ότι στην σύγχρονη βιβλιογραφία καταγράφεται έντονος μεθοδολογικός πλουραλισμός στην προσπάθεια αποτίμησης της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, παρά τα ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία, δεν έχει καταστεί δυνατό, έως τώρα, να απαντηθούν σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με τα αίτια της αποτυχίας των μεταρρυθμίσεων στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, ανοικτό παραμένει το ερώτημα εάν είναι δόκιμο να αναμένονται προκαθορισμένα αποτελέσματα, μετά από συγκεκριμένες ενέργειες, σε συστήματα που είναι δυναμικά και υπόκεινται σε συνεχείς μεταβολές, όπως η εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αναδυόμενες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή της αξιολόγησης. Η πρωτοτυπία της έγκειται στο ότι δεν έχουν διεξαχθεί, μέχρι σήμερα, ανάλογες μελέτες, ειδικά υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας.

Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις παραδοσιακές έρευνες έχουν γίνει μελέτες, όπου η αιτιότητα για την αποτυχία των μεταρρυθμίσεων αποδίδεται αναγωγιστικά σε συγκεκριμένους παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας ή η έλλειψη πόρων (OECD, 2011 & 2013). Από την παρούσα ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, καταδείχθηκαν ασυμφωνίες και υπό συνθήκη συναινέσεις σε συγκεκριμένα θέματα που υποδηλώνουν πιθανές ξαφνικές αλλαγές στις θέσεις του εκπαιδευτικών, εφόσον ασφαλώς υπάρξουν ελάχιστες μεταβολές σε κάποιους παράγοντες. Ουσιαστικά, κατέστη εμφανές ότι δεν υπάρχει καθολική συμφωνία αναφορικά με την έννοια της αξιολόγησης αλλά και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της και ότι έχει προσλάβει μία κάπως «μυθολογική» διάσταση στον λόγο και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών.

Εκείνο που μπορεί να σημειωθεί είναι ότι ένα μεγάλο μέρος των αφηγήσεων αφορούσαν σε μνήμες και προσωπικές εμπειρίες γεγονόσ που έρχεται σε σύγκρουση με το γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης και τις «πραγματικές» εκπαιδευτικές διαστάσεις στις οποίες έλαβε χώρα. Αυτή η εστίαση στο «τοπικό» είναι κάτι που, συχνά, παραβλέπεται στον σχεδιασμό των μεταρρυθμίσεων, και έχει ήδη υπογραμμιστεί η διάσταση μεταξύ των αρμοδίων που σχεδιάζουν την αλλαγή και των ατόμων που καλούνται να την υλοποιήσουν (Stame, 2004). Πρέπει να τονιστεί ότι σε μία τέτοια από την «κορυφή-προς-τα-κάτω» (top-down) προσέγγιση δεν επιτρέπει να συνυπολογιστούν οι επιμέρους ιδιαιτερότητες και επιλογές.

Οι στάσεις των διευθυντών, ενδεχομένως, είναι πιο θετικές από ό,τι των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση (De Matthews, 2015), η αμφιθυμία, όμως, αναφορικά με τις πρακτικές εφαρμογής και, κυρίως, με τις επαγγελματικές επιπτώσεις μετριάζουν τον βαθμό αποδοχής. Ακόμη και όταν εξ αρχής παρουσιάζονται υπέρ της αξιολόγησης, όταν προχωρούσαν στις διάφορες πτυχές της, οι λόγοι τους εναρμονίζονταν με εκείνους των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιπτώσεις που θα είχε μία αρνητική αξιολόγηση σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Παρότι έχει αναγνωριστεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι μία διαδικασία, που σχετίζεται μόνο με την διατήρηση ή όχι της εργασιακής θέσης (Weisberg, Sexton, Mulhern, & Keeling, 2009), στην συνείδηση των συμμετεχόντων αναδεικνύονται η εργασιακή και μισθολογική ασφάλεια ως εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία τα οποία, εάν δεν ληφθούν υπόψη, δύνανται να αποτελέσουν τους πιο ισχυρούς παράγοντες διχάλωσης (bifurcation) που μπορεί να οδηγήσουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία της επιχειρούμενης αλλαγής (Tsiouplis & Stamonlasis, 2019). Επίσης, θεωρείται υπεραπλουστευτική η λύση της απλής ενημέρωσης και διαβεβαίωσης για την σταθερότητα και την αξιοπιστία των συγκεκριμένων παραγόντων, εφόσον προκύπτει, ξεκάθαρα, ο μικρός βαθμός εμπιστοσύνης απέναντι στις πολιτικές υποσχέσεις και επιλογές.

Από επιστημολογικής πλευράς, το κρίσιμο σημείο είναι να κατανοηθεί ότι σε ένα ΠΠΣ, τα αποτελέσματα δεν είναι απλώς γραμμικά αθροίσματα των επιμέρους στοιχείων που αποτελούν το σύστημα, ενώ η αγνόηση της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο βασικότερος παράγοντας ανεπιτυχούς εφαρμογής των προηγούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Η θεωρία της πολυπλοκότητας ως μετα-θεωρητικού πλαισίου μπορεί να προσφέρει διαφορετικούς τρόπους θέασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας καθώς και ένα νέο, πλούσιο λεξιλόγιο για την περιγραφή και κατανόηση των διαδικασιών της. Η αντίληψη αυτή εναρμονίζεται και με αρκετές άλλες οπτικές επί του ζητήματος (π.χ. Goldstein, Hazy, & Lichtenstein, 2010· Sanderson, 2000) για την ανανέωση που μπορεί να προσφέρει η εν λόγω θεωρία στο ζήτημα της αξιολόγησης αλλά και του εκπαιδευτικού τοπίου στο σύνολό του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., & et al. (2015). A Coherent System of Teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education policy analysis archives*, 23(17), pp. 1-26.

- Adhiambo-Amimo, K. (2016). Private Universities in Kenya Seek Alternative Ways to Manage Change in Teacher Education Curriculum in Compliance with the Commission for University Education Reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), pp. 1-14.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2000). Taking the linguistic turn in organizational research. Challenges, Responses, Consequences. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), pp. 136-158.
- Cederström, C., & Spicer, A. (2014). Discourse of the real kind: A post-foundational approach to organizational discourse analysis. *Organization*, 21(2), pp. 178-205.
- Clement, N. (2009). Perspectives from Research and Practice in Values Education. In T. Lovat, & R. Toomey (Eds.), *Values Education and Quality Teaching. The Double Helix Effect* (pp. 13-27). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cohen, J., & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, σσ. 308-317.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31, pp. 13-25.
- De Matthews, D. (2015). Getting Teacher Evaluation Right: What Principals Need to Know. *The Educational Forum*, 79(1), σσ. 81-89.
- Derrington, M., & Martinez, J. (2019). Exploring Teachers’ Evaluation Perceptions: A Snapshot. *NASSP Bulletin*, 103(1), pp. 32-50.
- Flores, M. (2018). Teacher evaluation in Portugal: persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching*, 24(3), pp. 223-245.
- Goldstein, J., Hazy, J., & Lichtenstein, B. (2010). *Complexity and the Nexus of Leadership: Leveraging Nonlinear Science to Create Ecologies of Innovation*. NY, NY: Macmillan.
- Jess, M., Atencio, M., & Thorburn, M. (2011). Complexity theory: supporting curriculum and pedagogy developments in Scottish physical education. *Sport, Education and Society*, 16(2), pp. 179-199.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups. Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *The Sage handbook of qualitative research* (4 εκδ., σσ. 545-561). Thousand Oaks: Sage.
- Koopmans, M. (2016). Investigating the Long Memory Process in Daily High School Attendance Data. In M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Eds.), *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications* (pp. 299-321). New York: Springer International Publishing.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principles and practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Liu, S., Xu, S., & Stronge, J. (2016). Chinese middle school teachers’ preferences regarding performance evaluation measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, pp. 161-177.
- McMillan, J. H. (2016). National Board Certified Teachers’ Perspectives on Using Measures of Student Learning for Teacher Evaluation. *The Educational Forum*, 80, σσ. 48-60.
- Ni, X., & Branch, R. M. (2008). Complexity Theory. In J. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboel, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., pp. 29-32). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicolis, G., & Nicolis, C. (2007). *Foundations of Complex Systems*. Singapore: World Scientific.

- Nicolis, G., & Prigogine, I. (1977). *Self-organization in non-equilibrium systems*. New York: Wiley.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), pp. 237-257.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Retrieved 01 02, 2020, from OECD: <http://www.oecd.org/greece/48407731.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), pp. 1-21.
- Sanderson, I. (2000). Evaluation in Complex Policy Systems. *Evaluation*, 6 (4), pp. 433-454.
- Stame, N. (2004). Theory-based Evaluation and Types of Complexity. *Evaluation*, 10 (1), pp. 58-76.
- Stamovlasis, D. (2006). The Nonlinear Dynamical Hypothesis in Science Education Problem Solving: A Catastrophe Theory Approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 10 (1), 37-70.
- Stamovlasis, D. (2011). Nonlinear dynamics and Neo-Piagetian Theories in Problem solving: Perspectives on a new Epistemology and Theory Development. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 15(2), 145-173.
- Stamovlasis, D., & Vaiopoulou, J. (2017). The Role of Dysfunctional Myths in a Decision-Making Process under Bounded Rationality: A Complex Dynamical Systems Perspective. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 21(3), pp. 267-288.
- Stylianidou, F., Bagakis, G., & Stamovlasis, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Activity. Country Background Report for Greece*. Athens: Education Research Centre.
- Tsiouplis, E., & Stamovlasis, D. (2019). Rethinking Educational reforms through a complex dynamical systems approach. *Northeastern Journal of Complex Systems (NEJCS)*, 1(1, Article 3.), pp. 1-18.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness*. Retrieved 1 29, 2017, from http://tntp.org/assets/documents/TheWidgetEffect2nd_ed.pdf
- Wilson, V. (2012). Research methods: Focus Groups. *Evidence Based Library and Information Practice*, 7(1), pp. 129-130.

Ελληνόγλωσσον

- Τσιουπλή, Ε., & Βαλκάνος, Ε. (2017). Η διάσταση του μέντορα στην αξιολόγηση: Η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων στο πλαίσιο του Π.Δ. 152/2013. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνέδριου ΠΕΣΣ: Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. (Τόμ. Β, σσ. 936-944). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Τσιουπλή, Ε., & Σταμοβλάσης, Δ. (2019). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: Απλά, περίπλοκα ή πολύπλοκα συστήματα; Εισαγωγική συζήτηση και προβληματισμοί. Στο Χ. Τσιουρίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα, 11-13 Οκτωβρίου, 2019 (Τόμ. Β, σσ. 1341-1349). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.

Abstract

Teacher evaluation has been a thorny issue in educational policy, with ineffective legislative effects. Interpretations of the failures of these efforts were usually simplistic and mechanistic. The present work is part of a larger research project which seeks to introduce a different epistemological framework for the study of educational processes in the light of complexity theory. In the empirical part, the focus group methodology was implemented, which takes advantage of the dynamical interaction among the participants. The data were gathered from 8 focus groups with 21 active teachers and 6 principals. Their discourse analyses investigated the attitudes and positions which contribute to resistance to change, provided explanations for the failures of relevant programs and in a broader context, they could aid and inform assessment policies and educational reforms.

Keywords: Teacher evaluation, complexity theory, educational policy, readiness for change.

Διερεύνηση των διαδικασιών αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου

Αικατερίνη Α. Χατζησάββα

Msc, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

katerinachatzisavva@gmail.com

Περίληψη

Η επίδραση της αξιολόγησης της μάθησης είναι καταλυτική, καθώς έχει άμεση επίπτωση στο πως μαθαίνουν οι μαθητές και στο πως διδάσκουν οι δάσκαλοι (Broadfoot, 2002). Το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο παραμένει παραδοσιακό και μολονότι θεσμοθετήθηκαν εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του μαθητή, στην πράξη κυριαρχούν οι παραδοσιακές (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007). Το παρόν άρθρο αφορά τη μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Δημοτικού Σχολείου στην οποία ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει εναλλακτικά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των διαδικασιών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας.

Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του μαθητή και στα βασικά της γνωρίσματα. Το εμπειρικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τη συζήτηση των ευρημάτων και τα συμπεράσματα. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης με άμεση, συστηματική και συμμετοχική παρατήρηση στην Ε΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου του Ν. Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό συνδυαστικά παραδοσιακές και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας. Επίσης, διαπιστώθηκαν η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία, η εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης και η ευρεία χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης. Τέλος, προέκυψε ότι οι παρατηρούμενες πρακτικές αξιολόγησης είναι συνυφασμένες με τους παιδαγωγικούς σκοπούς και εξυπηρετούν την παιδαγωγική της λειτουργία.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση μαθητή, επίδοση, γλωσσικό μάθημα, παιδαγωγική λειτουργία.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, έχει αποτελέσει ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά ζητήματα των τελευταίων χρόνων, καθώς εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό (Κωνσταντίνου, 2007: 10). Από τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών διαπιστώνεται ότι το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο παραμένει παραδοσιακό και μολονότι θεσμοθετήθηκαν εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του μαθητή, στην πράξη κυριαρχούν οι παραδοσιακές (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007: 93). Παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δηλώνουν ανεπαρκώς ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι σε θέματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, κρίνοντας επιτακτική την ανάγκη τους για επιμόρφωση (Μανωλάκος, 2012: 108· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 250-25· Παπαναούμ, 2003: 144-145· Ρέλλος, 2006: 59· Χαρίσης, 2010: 288). Μια ακόμη σημαντική διάσταση

του ζητήματος αφορά την αξιολόγηση του μαθητή στη χώρα μας, όπως αυτή πραγματοποιείται σήμερα και η οποία φαίνεται ότι περιορίζεται στο επίπεδο της αξιολόγησης και κυρίως βαθμολόγησης των γνώσεων. Οι παραπάνω προβληματισμοί σε συνδυασμό με το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν αρνητικά, όταν ρωτήθηκαν, εάν τους προκαλεί χαρά και διάθεση για μάθηση η σημερινή αξιολόγηση (Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2010: 204), αποτέλεσαν την αφορμή για την πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Η επιλογή διερεύνησης των αξιολογικών πρακτικών στο συγκεκριμένο μάθημα οφείλεται στη σημαντικότητα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στο πως της αξιολογικής διαδικασίας στις πρακτικές, δηλαδή, τις οποίες αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει τη μαθητική επίδοση. Επιπλέον, εξετάζονται όλα τα στάδια της αξιολόγησης του μαθητή, με σκοπό την αποτύπωση της αξιολογικής διαδικασίας συνολικά.

Πιο συγκεκριμένα, στοχεύουμε: α) στη διαπίστωση της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολογικής διαδικασίας, β) στη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών/μαθησιακών στόχων στο μάθημα της Γλώσσας, γ) στον προσδιορισμό των κριτηρίων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση του μαθητή στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, δ) στην καταγραφή των μορφών, των τεχνικών και των εργαλείων αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, όπως επίσης στη διερεύνηση της συχνότητας αξιοποίησής τους, ε) στον προσδιορισμό των μέσων έκφρασης/αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος της επίδοσης του μαθητή, καθώς επίσης και στη διερεύνηση του βαθμού αξιοποίησής τους, στ) στη διερεύνηση της διαχείρισης του λάθους από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς και της συχνότητας εφαρμογής της ανατροφοδότησης του μαθητή, ζ) στη διαπίστωση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία, η) στη διερεύνηση του ρόλου της ερώτησης, και τέλος θ) στη διερεύνηση εμφάνισης ανταγωνιστικού κλίματος μέσα από τις πρακτικές αξιολόγησης του μαθητή.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική τεκμηρίωση του υπό μελέτη ζητήματος σύμφωνα με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ στο εμπειρικό μέρος περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας, η παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων, οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις. Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι, στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται περιεκτικά τα κυριότερα σημεία της θεωρητικής τεκμηρίωσης καθώς και τα σημαντικότερα ερευνητικά δεδομένα της ευρύτερης μελέτης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Αξιολόγηση Μαθητή

Σύμφωνα με την ετυμολογία του όρου, η αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία απόδοσης μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση βάσει συγκεκριμένων, σαφών και καθορισμένων εκ των προτέρων κριτηρίων και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 2001· Κωνσταντίνου, 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο Κωνσταντίνου ορίζει την αξιολόγηση ως

«τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, με συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία», δίνοντας έμφαση στο στοιχείο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (2007: 15). Παράλληλα, οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, υποστηρίζουν ότι, «η αξιολόγηση ως διαδικασία και πρακτική συνδέεται πλέον με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου» (2008: 21), συμπληρωματικά παραθέτουν την άποψη της Broadfoot ότι, «η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται μόνο για να αναγνωρίσει δυνατότητες και αδυναμίες των ατόμων, των θεσμών και των συνολικών συστημάτων εκπαίδευσης, αλλά και ως μοχλός αλλαγής και αναμόρφωσης» (2008: 20), τονίζοντας τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, το πεδίο της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», δεν περιλαμβάνει μόνο την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, του προσωπικού του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας, των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών βιβλίων, των υλικών και μέσων υποδομής, των μεθόδων (Κωνσταντίνου, 2007: 15· Κακανά, 2010: 21).

Η συζήτηση, λοιπόν, εστιάζεται στον όρο «αξιολόγηση του μαθητή». Ο Χανιωτάκης αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ως «μια συνεχή και συστηματική διαδικασία, η οποία αποφεύγει την κατάταξη και τον διαχωρισμό των μαθητών σε αδύνατους, μέτριους και καλούς και επικεντρώνεται στη διάγνωση των διδακτικών αναγκών και προβλημάτων των μαθητών, στην ενθάρρυνση, την υποβοήθηση και την ενίσχυσή τους» (2010: 274). Παράλληλα, η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, ορίζει το περιεχόμενο της σχολικής αξιολόγησης διαφοροποιώντας το σε δύο σκέλη: το πρώτο σκέλος αναφέρεται στον προκαθορισμό των στόχων και στον βαθμό επίτευξής τους και το δεύτερο στη διαδικασία η οποία αποτελείται από μεθοδευμένες ενέργειες (2007: 11).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι αν και υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η έννοια της αξιολόγησης αποτυπώνεται με παρεμφερείς έννοιες όπως «εκτίμηση», «αποτίμηση», «μέτρηση», ως έννοια και διαδικασία είναι ευρύτερη και περιεκτικότερη της μέτρησης και των άλλων συναφών εννοιών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι αξιολόγηση και μέτρηση είναι έννοιες αλληλένδετες αλλά όχι ταυτόσημες (Δημητρόπουλος, 2003· Hansen, 2009· Κασσωτάκης, 2001· Κωνσταντίνου, 2000· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη εννοιολογική προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συνιστά μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από υποκείμενα, αντικείμενα, στάδια, τεχνικές, εργαλεία και μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ενώ, παράλληλα, αποτελεί μια διαδικασία, με συγκεκριμένη μεθοδολογία, σαφή κριτήρια και προκαθορισμένο στόχο.

Βασικά Γνωρίσματα της Αξιολόγησης

Με βάση την εννοιολογική προσέγγιση που προηγήθηκε, για την παρούσα εργασία ο όρος «αξιολόγηση» ορίζεται, ως «η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (Κωνσταντίνου, 2007: 15). Ειδικότε-

ρα, εντοπίζονται ορισμένα σημεία, η μελέτη των οποίων θεωρείται ότι θα συμβάλλει ουσιαστικά στην πληρέστερη κατανόηση του υπό πραγμάτευση αντικειμένου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω ορισμό, γίνεται φανερό ότι σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης, είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του γενικού και ειδικού στόχου, ώστε να γνωρίζει ο αξιολογητής τι επιδιώκει και πού θέλει να φθάσει. Επιπλέον, σημαντικό είναι το αντικείμενο αξιολόγησης, δηλαδή, τι ή ποιος αξιολογείται, καθώς και το υποκείμενο αξιολόγησης, ο αξιολογητής. Ακόμη, η ειδική περίπτωση κατά της διάρκειας της οποίας πραγματοποιείται η αξιολόγηση, αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, αποτελούν βασικά στοιχεία και καθορίζουν σημαντικές διαστάσεις της διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2007: 16).

Ένα ακόμη σημείο αναφοράς σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, όπως προκύπτει από τον ορισμό, είναι οι τρεις βασικές προϋποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η αξία των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής διαδικασίας, η «εγκυρότητα», η «αξιοπιστία» και η «αντικειμενικότητα». (Black & Wiliam, 1998· Κασσωτάκης, 2001· Κωνσταντίνου, 2010).

Επιπλέον, αναφορικά με τις επικρατέστερες μορφές αξιολόγησης, όπως προκύπτουν από την αναθεώρηση της βιβλιογραφίας, ταξινομούνται ως προς τη σχέση τους με την κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι (Bloom et al., 1971· Κασσωτάκης, 2001· Κωνσταντίνου, 2007):

- A) Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση: αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή και πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους ή μιας σχολικής περιόδου.
- B) Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση: ελέγχεται η πορεία του μαθητή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και διαπιστώνονται ενδεχόμενες τροποποιήσεις ή παρεμβάσεις στο πρόγραμμα ή στη μέθοδο διδασκαλίας
- Γ) Τελική ή συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση: σκοπός είναι η συνολική εκτίμηση επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2007: 18-19 και διαγρ. 1).

Τέλος, τονίζεται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα από τα δομικά στοιχεία της διδακτικής πράξης και είναι απαραίτητο να γίνεται αντιληπτή ως αναπόσπαστο κομμάτι της.

Παιδαγωγική Λειτουργία - Στάδια της Αξιολόγησης

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να διαδραματίσουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι απώτερος σκοπός της αξιολόγησης ως παιδαγωγική λειτουργία είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της επίδοσης, ενώ παράλληλα η επιδίωξη για καλύτερες επιδόσεις και η αξιολόγησή τους, δεν πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός (Κωνσταντίνου, 2010: 44).

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, ο μαθητής δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές

του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των περιστάσεων (Κωνσταντίνου, 2007: 52). Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης εμπεριέχει ως σημαντικότερο σημείο αναφοράς την ατομικότητα του μαθητή.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η παιδαγωγική λειτουργία ενυπάρχει και διακατέχει τη διαδικασία της αξιολόγησης σε όλες τις μορφές και σε όλα της τα στάδια ή τουλάχιστον αυτό θεωρείται αναγκαίο στο πλαίσιο της θεωρητικής τεκμηρίωσης. Ο Κωνσταντίνου, σχηματοποιώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης στο σύνολο των προσανατολισμών της, προτείνει τα εξής πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνεται ο προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης. Σε αυτή την πρώτη φάση προσδιορίζεται το θέμα του γνωστικού αντικειμένου και οι γενικοί και ειδικοί στόχοι. Στο δεύτερο στάδιο επιλέγεται η τεχνική, τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή πληροφοριών για να διαπιστωθεί η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων, στα οποία περιλαμβάνονται, οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, παρατήρηση κ.ά. Στο τρίτο στάδιο αναλύονται και ερμηνεύονται οι πληροφορίες, αναφορικά με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης. Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει την έκφραση και την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης, η οποία γίνεται με ποικίλους τρόπους, προφορικά, γραπτά, με περιγραφική αξιολόγηση, με βαθμολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007: 49, διαγρ. 3). Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση και η λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων.

Μεθοδολογία και Διεξαγωγή της Έρευνας

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία ακολουθήθηκε ποιοτική έρευνα, και πιο συγκεκριμένα η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 24 μαθητές και ο εκπαιδευτικός της πέμπτης τάξης 12/θέσιου αστικού Δημοτικού Σχολείου του Νομού Ιωαννίνων. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε με σκοπό τη μελέτη και ανάδειξη της εναλλακτικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική διαδικασία γενικότερα, αλλά και ως προς την πρακτική αξιολόγησης των μαθητών ειδικότερα. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η τεχνική της άμεσης, συστηματικής και συμμετοχικής παρατήρησης. Για τον σκοπό της έρευνας δημιουργήθηκε μια Κλείδα Παρατήρησης, στην οποία εμπεριέχονται κατηγοριοποιημένες οι πρακτικές αξιολόγησης, καθώς και βασικές πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας. Η τελική μορφή της Κλείδας συμπεριλαμβάνει δέκα κατηγορίες αντικειμένων παρατήρησης και η κάθε κατηγορία εμπλουτίστηκε με υποκατηγορίες. Η καταγραφή πραγματοποιείται κάθε πέντε λεπτά κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού δώρου. Επιπλέον, εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, τα οποία λειτούργησαν συμπληρωματικά στην έρευνα, ήταν η ηχογράφηση των διδακτικών ωρών που παρατηρήθηκαν, καθώς και η ημιδομημένη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Επίσης, σημειώνεται ότι για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας συλλογής των δεδομένων, υπήρχαν ταυτόχρονα δύο παρατηρητές στο πεδίο. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, διεξήχθη πιλοτική έρευνα –δύο παρατηρήσεων– με σκοπό τη διαπίστωση διακριτότητας,

σαφήνειας και καταλληλότητας των κατηγοριών παρατήρησης σε συνάφεια με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 220). Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Απρίλιο έως Ιούνιο του 2016.

Κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από βολική δειγματοληψία και δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό.

Παρουσίαση - Συζήτηση Ευρημάτων

Στόχος του παρόντος πονήματος ήταν να διερευνηθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι μορφές, οι τεχνικές και τα εργαλεία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, όπως επίσης και τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος στο μάθημα της Γλώσσας, καθώς και η συχνότητα αξιοποίησής τους. Επίσης, βασικός στόχος ήταν να διαπιστωθεί η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Τέλος, εξετάστηκαν ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία, η διαχείριση του λάθους και η εμφάνιση ανταγωνιστικού κλίματος μέσα από τις πρακτικές αξιολόγησης του μαθητή.

Η παρούσα ενότητα αφιερώνεται στη συζήτηση –εν συντομία– επί των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επιλέγονται τα σημαντικότερα ευρήματα, τα οποία αντλούνται από τη διερεύνηση ειδικότερων στόχων της έρευνας⁴ και κρίνουμε πως αποτυπώνουν μια συνολική εικόνα των παρατηρούμενων πρακτικών αξιολόγησης. Γενικά, από τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται η αξιοποίηση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης σε μεγάλο βαθμό. Σημαντική, επίσης, διαπίστωση αποτελεί η εναλλακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης, καταγράφηκαν, κατά κύριο λόγο, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση, ενώ ο εκπαιδευτικός στη συνέντευξη υποστήριξε ότι αξιοποιεί και αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση. Επιπλέον, από το σύνολο των ευρημάτων φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε ικανοποιητικό βαθμό το διακριτικό γνώρισμα, της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το οποίο αναφέρεται στην ταυτόχρονη εφαρμογή της και χρήση των αποτελεσμάτων της κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Slavin, 2007: 553).

Στο βαθμό που ήταν δυνατόν να παρατηρηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή, διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό, για την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος, την καταλληλότητα της γλωσσικής διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους, την ορθότητα της σύνταξης και της μορφολογίας και την ορθογραφία. Τα συγκεκριμένα κριτήρια βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με όσα προτείνονται στο Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών και στο Βιβλίο του Δασκάλου. Έμφαση στο κριτήριο της επίδοσης στα γνωστικά αντικείμενα δίνει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα πορίσματα πολλών ερευνών (Αγγελοπούλου, 2004· Μανωλάκος, 2012· Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008· Χανιωτάκης, 2010). Επίσης, η παραπάνω διαπίστωση τεκμηριώνεται και ερευνητικά από παρόμοιες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα πορίσματα των οποίων επιβεβαιώνουν και τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα (McMillan, 2001· McMillan, Myran & Workman, 2002· Randall & Engelhard, 2010).

4 Βλ. Εισαγωγή για τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

Σημαντικό, επιπλέον, εύρημα, αποτελεί η δήλωση του εκπαιδευτικού: «Πιστεύω ότι για αποτελεσματική αξιολόγηση είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη μας τόσο τις ιδιαίτερες ψυχικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή όσο και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται ο μαθητής». Συγκριτικά με τα αποτελέσματα των ερευνών της Αγγελούπουλου (2004: 56) και του Χανιωτάκη (2010: 278), διακρίνεται συμφωνία αναφορικά με την επιλογή του κριτηρίου, το οποίο αναφέρεται στην αντικειμενική νόρμα. Ως προς το κριτήριο, όμως, του μέσου όρου της τάξης (κοινωνική νόρμα), διαπιστώνεται πως το προτιμούν λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (Αγγελούπουλου, 2004: 57· Χανιωτάκης, 2010: 278). Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους δεν υποστηρίζεται από τον παιδαγωγικό σκοπό και την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας του Δημοτικού Σχολείου (Κωνσταντίνου, 2010: 49-50).

Τέλος, τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την χρήση της ανατροφοδότησης σε τακτά χρονικά διαστήματα, σε όλες τις παρατηρήσεις και σε κάθε αξιολογική διαδικασία, ενώ παρατηρήθηκε η έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο λάθος. Σημειώνεται ότι είναι απαραίτητο η ανατροφοδότηση να δίνεται στο σωστό χρόνο, αμέσως μετά τη διόρθωση των λαθών και προτού ξεχαστεί το υπό επεξεργασία υλικό (William, 2011: 4). Αποτέλεσμα της σωστής εφαρμογής της ανατροφοδότησης ήταν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών και οι υψηλότερες επιδόσεις (Black & William, 1998: 13 & 104), καθώς είχαν τη δυνατότητα αφενός εμπέδωσης της γνώσης και αφετέρου κάλυψης γνωστικών κενών. Στη βάση όλων των προαναφερθέντων, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, είναι συυφασμένες με τους παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης και εξυπηρετούν την παιδαγωγική της λειτουργία.

Τεχνικές Αξιολόγησης και Μέσα Έκφρασης του Αξιολογικού Αποτελέσματος

Οι τεχνικές αξιολόγησης και τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος αποτέλεσαν τη βάση στην οποία δομήθηκε αυτή η ερευνητική προσπάθεια και για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η εκτενέστερη συζήτηση των σχετικών ευρημάτων.

Γενικά, παρατηρήθηκε η συχνή χρήση παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης σε μεγάλο βαθμό, ειδικά στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου, σε συνδυασμό, όμως, πάντα με εναλλακτικές τεχνικές, γεγονός το οποίο φάνηκε να λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, αλλά και ως προς την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση των μαθητών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αποτελεσματικότητα του συνδυασμού εναλλακτικών με παραδοσιακές τεχνικές υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 19-21· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004: 55-83· Μανωλάκος, 2012: 104).

Συγκεκριμένα, η «ανάπτυξη μικρού δοκιμίου με βοηθητικές ερωτήσεις», εφαρμόστηκε συνδυαστικά με ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, με παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης και παιχνίδι ρόλων. Η σημασία αυτού του ερευνητικού πορίσματος επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Ντίνα, Ξανθόπουλου και Τσακίριδου, σύμφωνα με τα οποία, η καθοδηγούμενη γραφή κυριαρχεί στις απόψεις των εκπαιδευτικών (2006: 362). Επίσης, τα «τεστ ελέγχου επίδοσης» εμφανίζουν σημαντικό αριθμό καταγρα-

φών στα πέντε διδακτικά δώρα παρατήρησης στην τάξη. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα πολλών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγηση φαίνεται ότι προτιμάται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Αγγελοπούλου, 2004: 57· Μανωλάκος, 2012: 104· Μαυρομάτης, κ.ά 2008: 245).

Μελετώντας τα ερευνητικά ευρήματα το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συχνή αξιοποίηση των τεχνικών της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης σε ομάδες εργασίας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά διομαδική και ομαδική αυτοαξιολόγηση με φύλλα εργασίας και σε αυτή τη διαδικασία προσθέτει την αξιολόγηση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές. Η παραπάνω θέση βρίσκεται σε συμφωνία με τη γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και την αξιοποίησή της στην καθημερινή πράξη (Αργυροπούλου, Καβουκόπουλος, Πατούνα, 2010: 318· Μανωλάκος, 2012: 107).

Η συχνή και συνδυαστική χρήση των τεχνικών της «ετεροαξιολόγησης» και της «αυτοαξιολόγησης» εντοπίστηκε κυρίως στην αξιολόγηση της ορθογραφίας, των επαναληπτικών τεστ, αλλά και στην προφορική αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των μαθητών. Από τα εμπειρικά δεδομένα διαπιστώνεται, επίσης, ότι μόνο σε μία παρατήρηση δεν καταγράφηκε η διαδικασία της «ετεροαξιολόγησης», συμπεραίνοντας ότι για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αποτελεί «*καθημερινή αξιολογική πρακτική*». Ωστόσο, σε παρόμοια έρευνα των Ντίνα, Ξανθόπουλου και Τσακιρίδου, (2006: 364), διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση στα ερευνητικά πορίσματα. Το 30,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι υιοθετούν την αυτοαξιολόγηση για τον έλεγχο της ορθογραφίας, αλλά η παρατήρηση στην τάξη στην ίδια έρευνα αποκαλύπτει ότι μόνο το 17,9 % των εκπαιδευτικών αξιολογεί τελικά την επίδοση του μαθητή στην ορθογραφία με αυτοαξιολόγηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν την ετεροαξιολόγηση για τον έλεγχο της ορθογραφίας σε ποσοστό 19%, το οποίο, όμως, δεν διαπιστώθηκε κατά την παρατήρηση στην τάξη (2006: 364).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η συνδυαστική εφαρμογή παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας, αποτελεί καθημερινή πρακτική του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Επίσης, διακρίνεται η πρόθεση του εκπαιδευτικού να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές στην αξιολογική διαδικασία. Παράλληλα, η εργασία σε ομάδες, η συχνή αξιοποίηση ΤΠΕ, όπως επίσης και η κατάλληλη χρήση ποικίλων οπτικο-ακουστικών μέσων, στην προκείμενη περίπτωση, αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι διαπιστώνεται ότι συνέβαλαν θετικά στην αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας και κατά συνέπεια στην επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών της.

Αναφορικά με τον τρόπο έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος παρατηρείται η επικράτηση της περιγραφικής αξιολόγησης και παράλληλα η ελάχιστη αξιοποίηση της βαθμολογίας στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, η βαθμολογία αξιοποιήθηκε μόνο στα αποτελέσματα του επαναληπτικού τεστ με τη μορφή στατιστικού αποτελέσματος. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα πορίσματα των περισσότερων ερευνητικών μελετών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πράξη προτιμούν και εκφράζουν το αξιολογικό αποτέλεσμα κατά κύριο λόγο με προφορική περιγραφική αξιολόγηση και φραστικά σχόλια (Γρόσδος, 2015: 50· Μαυρομάτης κ.ά, 2008: 253-254· Μανωλάκος, 2012: 101· Χανιωτάκης, 2010: 275). Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα βρίσκεται και η άποψη του εκπαιδευτικού της παρούσας έρευ-

νας αναφορικά με την ευρεία χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης. Στην άποψη αυτή προσθέτει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου, την οποία αξιολόγησαν θετικά και οι ίδιοι οι μαθητές. Για τη συνηθισμένη βαθμολογική κλίμακα θεωρεί ότι είναι πηγή ανταγωνιστικών τάσεων στους μαθητές και τη χρησιμοποιεί μόνο στις αξιολογήσεις του τριμήνου όπως ορίζει ο νόμος.

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση απαραίτητη διαδικασία στο δημοτικό σχολείο και πιστεύουν ότι έτσι εκφράζονται καλύτερα οι επιδόσεις των μαθητών από ό,τι με τους βαθμούς (Χανιωτάκης, 2010: 275). Ωστόσο, όπως φαίνεται και από την έρευνα του Ρέλλου, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την άποψη ότι στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει να χορηγούνται καθόλου βαθμοί (2005: 59). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο εκπαιδευτικός της παρούσας έρευνας, ο οποίος διαπίστωσε ότι η μη χρήση βαθμολογικής κλίμακας μπορεί εν μέρει να αποτελεί την αιτία μείωσης των κινήτρων των μαθητών.

Καταληκτικά της ενότητας, επισημαίνεται ότι η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης προσφέρει στα μέλη της σχολικής κοινότητας σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά συνεκτιμά την προσπάθεια του μαθητή, όπως επίσης και ικανότητες και δεξιότητες που ανήκουν στον κοινωνικό και συμμετοχικό ή ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Με αυτή τη μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος ελαχιστοποιείται η πίεση για υψηλές επιδόσεις, η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2007: 126-127). Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται στην παρούσα έρευνα η αποκλειστική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης δεν επαρκεί για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συμπεράσματα

Η συνολική αποτύπωση της αξιολογικής διαδικασίας, όπως προκύπτει από τη μελέτη των ερευνητικών πορισμάτων, αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική λειτουργία της. Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης διακρίνεται σε κάθε στάδιο και σε κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού. Επομένως, διαπιστώνεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά της σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, από το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας, γίνεται φανερό ότι οι πρακτικές του εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση του μαθητή, σε καμία περίπτωση δεν σχετίζονται με τη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, ευνοείται σε μεγάλο βαθμό η συλλογική δραστηριότητα, η αλληλοβοήθεια και ο σεβασμός προς κάθε μέλος της ομάδας, ενώ αξίζει να επισημανθεί ότι η μη χρήση αριθμητικής βαθμολογίας και η άμεση εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία φαίνεται να συμβάλλουν καταλυτικά στην εξάλειψη ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των μαθητών. Ειδικότερα, διαπιστώνεται η επικράτηση της περιγραφικής αξιολόγησης, η οποία βρίσκεται εγγύτερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, παρατήρησε μείωση στις επιδόσεις των μαθητών, την οποία αποδίδει στην έλλειψη του κινήτρου των βαθμών. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η αποκλειστική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν επιφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι η αξιολογική διαδικασία θα βελτιωθεί και θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά της μέσα από τη συστηματική μελέτη και έρευνα όχι μόνο των στάσεων και των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων, αλλά κυρίως των πρακτικών αξιολόγησης, οι οποίες εφαρμόζονται μέσα στην σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διεξαγωγή ευρύτερης έρευνας, στην οποία θα εξετάζονται οι πρακτικές αξιολόγησης του μαθητή, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο σε πραγματικό χώρο και χρόνο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-72.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education*.
- Brown, S. (2004-05). Assessment for Learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Hansen, F. H. (2009). Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (1), 71-87.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20 (1), 20-32.
- McMillan, J., Myran, S., Workman, D. (2002). Elementary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *Journal of Educational Research*, 95 (4), 203-213.
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Examining teacher grades using Rasch measurement theory. *Journal of Educational Measurement*, 46(1), 1-18.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Ελληνόγλωσσον

- Αγγελοπούλου, Δ. (2004). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2004 (38), 51-71.
- Αργυροπούλου, Χ., Καβουκόπουλος, Φ. & Πατούνα, Α. (2010). Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 1-350. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_glwssas.pdf
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρές, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf> στις 15/03/2016
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Γρόσδος, Σ. (2010). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση-Αξιολόγηση ή Βαθμολογία; Στο Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση, (229-246). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν., Μπότσογλου, Κ., & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.). (2010). *Η Αξιολόγηση Στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική Και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτσι, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυποθήτω. Ανακτήθηκε από: https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 2002(7), 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2010). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή, Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση (43-50). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μανωλάκος, Π. (2012). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της σχολικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, 2012(16), 91-117.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π. (2007), Αξιολόγηση του μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2007(13), 84-98.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ντίνας, Κ., Ξανθόπουλος, Α. & Τσακίριδου, Ε. (2006). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Είκοσι χρόνια μετά...*, (356-367). Θεσσαλονίκη: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέλλος, Ν. (2005), Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2005 (1), 50-61.
- Ρέλλος, Ν. & Κουτρούμπα, Κ. (2010). Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Στο Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση (199-215). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ -ΠΙ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, τομ. Α΄, Αθήνα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Στο Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*

ση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση (271-282). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2010). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Κακανά, Δ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (284-290). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abstract

The purpose of the current thesis is to investigate the evaluation procedures of students' performance in Language lesson in Greek Elementary School. In the theoretical part the conceptual framework of educational assessment and student evaluation is presented. The empirical part includes research methodology, findings and discussion on these findings, as well as conclusions. To investigate the research questions a case study followed by direct, systematic and participatory observation in class was conducted. According to the survey results, the teacher appears to apply broadly combined traditional and alternative pupil assessment techniques. Also, active participation of students in the evaluation process, student feedback and wide use of descriptive assessment, were observed to a significant extent. Finally, research showed that the observed evaluation practices, were intertwined with educational purposes.

Keywords: Student assessment, language lesson, evaluation procedure.

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση: Η Αξιολόγηση για την επιλογή των στελεχών σε θέση ευθύνης

Βασιλική Χατζοπούλου

Δασκάλα, ΜΔΕ στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική ηγεσία»

hatzopoulou73@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη προσεγγίζει την αξιολόγηση, μια από τις βασικές λειτουργίες της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) ως μέσο επιλογής των διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) σε θέση ευθύνης, έτσι ώστε να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν, ως εκπαιδευτικοί ηγέτες. Η επιλογή και η αξιοποίηση των πιο κατάλληλων και ικανών ηγετικών στελεχών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησης, ενώ αποτελεί και στόχο της ΔΑΔ στην εκπαίδευση. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε, είναι η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και εργαλείο συλλογής αποτελεί το ερωτηματολόγιο. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας εστιάζονται στη θέση ότι η αξιολόγηση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει στην επιλογή τους σε θέση ευθύνης, ενώ σημειώνεται ότι ένα αξιολογικό σύστημα μπορεί να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την αξιολόγηση ευρύτερα, ώστε να υπάρξει μια πολιτική μακροπρόθεσμη με συνέπεια και συνέχεια.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική ηγεσία, αξιολόγηση, επιλογή στελεχών.

Εισαγωγή

Η Δημοκρατία στα σχολεία ή τα σχολεία στη Δημοκρατία

Στις νέες και αναπτυσσόμενες κοινωνίες τα σχολεία έχουν καθοριστικό ρόλο στη δόμηση μιας δημοκρατικής πολιτείας και στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κουλτούρας (Biesta, 2007). Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι ο καλύτερος τρόπος να εκπαιδεύσει κάποιος για τη Δημοκρατία είναι μέσω της Δημοκρατίας (Biesta, 2007). Η «Δημοκρατική Εκπαίδευση» δε διερευνά «πώς μπορούν τα σχολεία να κάνουν τους μαθητές δημοκρατικούς πολίτες» αλλά «τι είδους σχολεία χρειαζόμαστε ώστε να γίνουν οι μαθητές ενεργοί πολίτες ή σε ποιο βαθμό πραγματικά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά ως πολίτες μέσα στα σχολεία μας» (Biesta, 2007). Επιπλέον, συζητήσεις στην μελέτη για την «Εθνο-Δημοκρατική ηγεσία» περιλαμβάνουν μια προσπάθεια αναδόμησης της ηγεσίας για τα σχολεία μέσα από την αναδιαμόρφωση παλιότερων απόψεων της σχολικής διεύθυνσης-διοίκησης και την υπογράμμιση μιας κριτικής πραγματιστικής αισθητικής δημοκρατίας (Maxcy, 1998). Στον εκπαιδευτικό χώρο, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν με τους ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Κεσίδου, 2008, στον Οδηγό Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή). Σύμφωνα με τον Essinger, κρίνεται αναγκαίο να αναπτύσσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, να καλλιεργούν την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό, την ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς, την επικοινωνία και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (όπ. παρ.)

Προκειμένου οι διευθυντές σχολικών μονάδων να εκτελούν το έργο τους που είναι συγχρόνως διοικητικό, γραφειοκρατικό-διεκπεραιωτικό και παιδαγωγικό, απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους (Αργυρίου, Ανδρεάδη, Τύπα, 2015). Ως εκ τούτου η επιλογή και η αξιοποίηση των πιο κατάλληλων και ικανών ηγετικών στελεχών που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησης (Σαϊτης, 2000, σ. 240 στο Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014) και ταυτόχρονα και στόχο της ΔΑΔ στην εκπαίδευση, διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό προς την κοινωνία (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014). Έτσι καθίσταται σημαντική η ύπαρξη ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014), ώστε να είναι μια σταθερή διαδικασία και να βασίζεται σε κριτήρια και προσόντα, αντίστοιχα με τη θέση ευθύνης (Πασιαρδής, 2001, σσ. 86-87) και ως εκ τούτου αναγκαία, ώστε τα στελέχη αυτά να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων τους (Ρεντίφης, 2015).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) στη σύγχρονη εποχή

Με τον όρο Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού ή Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού-ΔΑΔ (Schuler & Jackson, 2005) –και στον τομέα της εκπαίδευσης– αναδύθηκε και η σημαντικότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην επιτυχία ενός οργανισμού (Jackson & Schuler, 2000· Mathis & Jackson, 2000 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), καθώς και η σημαντικότητα των εργαζομένων ως «πλούτος» και ως εκ τούτου και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού (Rees & Smith, 2017).

Μια από τις βασικές δραστηριότητες της ΔΑΔ είναι ο προγραμματισμός των ανθρωπίνων πόρων που αφορά στην πρόβλεψη των αναγκών του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό και στον απαραίτητο σχεδιασμό, ώστε να επιτευχθεί η στελέχωση και η επιλογή (Barber 1998, σ.841 στο Parry & Tyson, 2008· Taylor, 2017 στο Rees & Smith, 2017). Η πρόσληψη-στελέχωση και η επιλογή νέων μελών του προσωπικού είναι ο πυρήνας των δραστηριοτήτων της ΔΑΔ και έχει εξαιρετική σημασία στους οργανισμούς (Taylor, 2017 στο Rees & Smith, 2017), γιατί επιδρά στην αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα και τη βιωσιμότητα ενός οργανισμού (Taylor & Collins, 2000 στο Ployhard, 2006), καθώς και στην οργανωσιακή ανάπτυξη και αλλαγή (Searle 2009 οπ.αν. στο Collings & Wood, 2009). Συσχετίζεται δε με την προσέλκυση και τη διατήρηση του προσωπικού που είναι ικανό σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να βελτιωθεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού (Parry & Tyson, 2008· Golec & Kahya, 2007).

Η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού, μια επίσης ουσιαστική δραστηριότητα της ΔΑΔ, είναι η διαδικασία της συλλογής και της ανάλυσης των πληροφοριών και των δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία αναδύεται ο βαθμός απόδοσης του προσωπικού και μπορεί να ληφθούν αποφάσεις για τη βελτίωσή του ή την ταυτοποίηση του πιο αποτελεσματικού προσωπικού (Pashardis & Brauckmann, 2008). Η Αξιολόγηση Εργαζομένου εντάσσεται στο σύστημα της Διοίκησης Απόδοσης (Boswell & Bourdeau, 2002· Dessler, 2015) και ορίζεται ως η διαδικασία αξιολόγησης-εκτίμησης του προσωπικού που έχει στόχο να καθορίσει τον βαθμό απόδοσής του (Dessler, 2015). Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει η δυνατότητα αποκατάστασης των αδύνατων σημείων του προσωπικού και διατήρησης και επέκτα-

σης των δυνατών σημείων (όπ. παρ.). Επιπρόσθετα δύναται να οριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες (όπ. παρ.) και να ληφθούν κρίσιμες αποφάσεις για την ανάπτυξη του προσωπικού, τη σύνδεση αμοιβών με την απόδοσή του, την ανατροφοδότηση των εργαζομένων και τη βελτίωση του συστήματος επιλογής και πρόσληψης (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2003· Daley, 2012). Η αποτελεσματική αξιολόγηση της απόδοσης εργαζομένων συνίσταται στην εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα, τη συγκρισιμότητα και τη συνάφεια με τη θέση, κατά τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά, (2003) και Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013).

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν ως προς τους αντικειμενικούς τους στόχους από τους άλλους οργανισμούς που είναι κερδοσκοπικοί, υποχρεούνται όμως να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται με ορθολογικό τρόπο τους ανθρώπινους πόρους και τα μέσα και να επιδιώκουν τη συνεχόμενη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους (Κατσαρός, 2008). Μέσα από εστιασμένες και διαφανείς στρατηγικές στοχασμού και συγκριμένες πολιτικές (Fauzi, 2016) επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι της εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2008), ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Στόχοι της ΔΑΔ στην εκπαίδευση αποτελούν η κατάλληλη επιλογή προσωπικού που διεξάγεται με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, η επαγγελματική εξέλιξη και καλλιέργεια των δυνατοτήτων και των ταλέντων των εργαζομένων και η ανάπτυξη κατάλληλων εργασιακών συνθηκών και θετικού εργασιακού κλίματος για να επέρθει η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική μονάδα, διαδικασίες που καλούνται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να αναλάβουν (Κατσαρός, 2008). Η επιλογή και η αξιοποίηση των πιο κατάλληλων και ικανών ηγετικών στελεχών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησης (Σαϊτής, 2000, σ. 240 στο Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014). Πρέπει να είναι μια σταθερή διαδικασία και να βασίζεται σε κριτήρια και προσόντα, αντίστοιχα με τη θέση ευθύνης (Πασιαρδής, 2001, σσ. 86-87) και ως εκ τούτου είναι αναγκαία, ώστε τα στελέχη αυτά να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων τους (Ρεντίφης, 2015).

Τις βασικές λειτουργίες της ΔΑΔ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως άλλωστε και στους υπόλοιπους οργανισμούς αποτελούν ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η στελέχωση, η εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη, η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση, ο καθορισμός και η παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, η επικοινωνία, ο καθορισμός των εργασιακών σχέσεων, η υγιεινή και η ασφάλεια στην εργασία (Κατσαρός, 2008).

Ο Saigh (2010), στο όραμά του για την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της κατανόησης της διοικητικής ανάπτυξης, ώστε να προκύψει ένα αποδοτικό σύστημα που να μπορεί να αντιμετωπίζει το βάρος της ανάπτυξης στις διαφορετικές κατευθύνσεις του, βελτιώνοντας τις πολιτικές της εργασίας και της επιλογής των υπαλλήλων και να τους εκπαιδεύει ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και τα επίπεδα απόδοσης (Al dakeel & Almannie, 2015).

Στην Ελλάδα η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού δε βασίστηκε στα κριτήρια που είναι σε διεθνές επίπεδο αποδεκτά και με βάση τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι μέθοδοι επιλογής προσωπικού (Easton, 2007), αλλά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι που εξα-

σφάλιζαν το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα, παρά μόνο η ποσότητα σε ανθρώπινο δυναμικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στη χώρα μας, για την «προσέλκυση των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης» δημοσιοποιούνται εσωτερικές προκηρύξεις από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την εκάστοτε θέση ευθύνης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), ενώ οι πίνακες επιλογής και η τελική επιλογή διενεργείται από τα αρμόδια «συμβούλια επιλογής», με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στον Ν. 4547/2018 «Αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», κατά το Άρθρο 23, τα κριτήρια επιλογής ταξινομούνται ως εξής:

- «επιστημονική συγκρότηση»
- «διοικητική και διδακτική εμπειρία»
- «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια»
- «προσωπικότητα και γενική συγκρότηση»

Για τα στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κρίνεται αναγκαία μια πολιτική μακροπρόθεσμη με συνέπεια και συνέχεια και για την επιλογή τους αλλά και για τη συνεχόμενη ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων (Κατσαρός, 2008). Κατά την Κουλουμπαρίτση (2008), η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων πρέπει να ενέχει μια σταθερότητα στη διαδικασία και τα κριτήρια (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015), ενώ σημειώνεται η σημαντικότητα των πιστοποιημένων προσόντων στην Διοίκηση σχολικών μονάδων (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Για να είναι αποτελεσματική και αντικειμενική η επιλογή πρέπει να βασίζεται σε κριτήρια και σε προσόντα, αντίστοιχα της θέσης εργασίας (Πασιαρδής, 2001, σσ. 86-87) καθώς και της περιγραφής και ανάλυσης της θέσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, σ. 126 στο Κατσαρός, 2008). Κατά τον Σαϊτή (2000, σ. 240), η επιλογή των κατάλληλων ηγετικών στελεχών, η ποιότητά τους και η αξιοποίησή τους σε θέσεις ευθύνης αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία ενός οργανισμού και είναι πρωταρχικής σημασίας λειτουργία της διοίκησης (Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016).

Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη για ένα σύστημα διοίκησης που αξιολογείται με διαφανή τρόπο και μπορεί να αναπτυχθεί, εφόσον χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά οι στρατηγικές της ΔΑΔ. Ως εκ τούτου μια αποτελεσματική αξιολόγηση στελεχών συνίσταται στον μετασχηματισμό της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων από μια επιφανειακή γραφειοκρατική διαδικασία σε ένα εργαλείο εξέλιξης και ανάπτυξης των ίδιων, ως εκπαιδευτικών ηγετών (Lashway, 2003). Η διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση έγκειται στην αξιολόγηση του συνολικού έργου μιας σχολικής μονάδας και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Ματζούφας, 1999 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στην ερώτηση «γιατί πρέπει να αξιολογούνται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων», η απάντηση έγκειται στην απαίτηση για αποτελεσματικότητα, βελτιωμένη ποιότητα και απόδοση λόγου στην κοινωνία (Pashardis & Brauckmann, 2008). Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), στο «Πρόγραμμα για την ανάπτυξη και την προτυποποίηση των δεικτών και κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (2005) αλλά και ο Κασσωτάκης (2016, 2017), σημειώνουν ότι τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή

χώρο, διαφαίνεται η ανάγκη για αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η τάση για τον προσανατολισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς την ποιότητα.

Επιπρόσθετα επισημαίνεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να αναδεικνύονται μέσα από αξιοκρατικές διαδικασίες, να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε επίπεδο διοίκησης, έχοντας σε πρώτη θέση τις αξίες της εκπαιδευτικής διοίκησης ((Pashiardis & Brauckmann, 2008). Καθώς η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή της, θεωρείται απαραίτητο, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία, να τεθούν κριτήρια και να οριστούν οι σκοποί είτε για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο είτε για την επιλογή σε θέση ευθύνης (Καντάς, 2014). Επισημαίνεται η ανάγκη για ένα ορθολογικό σύστημα αξιολόγησης για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να επιλεγούν τα κατάλληλα άτομα στην κατάλληλη θέση στον κατάλληλο χρόνο (Μιχαήλ et al., 2015). Κρίνεται απαραίτητη λοιπόν η ανάπτυξη της κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει ανταγωνιστικό, μέσα από νέους τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της «δημοκρατικής προώσπισης ενός σχολείου» που υπηρετεί την κοινωνία.

Στην Ελλάδα, η νομοθεσία που αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ανασχηματίζεται και διαμορφώνεται συνεχώς, χωρίς όμως να εφαρμόζεται ουσιαστικά. Αναφορικά με τον Ν. 4547/2018, η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετίζεται με τις υπηρεσιακές σχέσεις και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τη γνώση και την εφαρμογή των αρχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και της παιδαγωγικής καθοδήγησης, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα στην άσκηση των καθηκόντων. Κριτήριο αξιολόγησης για κάθε αξιολογούμενο αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργώντας και τις προϋποθέσεις για την ανάληψη θέσεων ευθύνης. Η ανάγκη για ένα αξιολογικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, αξιοκρατία και ορθολογισμό, διασφαλίζει και τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών με το κατάλληλο προσωπικό (Pashiardis & Brauckmann, 2008· Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκίρος, & Πασιαρδής,, 2015), ενώ δύναται να συμβάλλει στην πιστοποίηση του επιπέδου της ελληνικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2010).

Ο προβληματισμός λοιπόν που μας ώθησε στη συγκεκριμένη έρευνα συνιστάται σε μια προσπάθεια διερεύνησης και αποτύπωσης των απόψεων, των θέσεων και των στάσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους καθώς και σε μια προσπάθεια συσχέτισης των πολιτικών και των πρακτικών της ΔΑΔ στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Ειδικότερα προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε την αξιολόγηση των σχολικών διευθυντών ως μέσο επιλογής τους σε θέση ευθύνης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνήσουμε και να αποτυπώσουμε τις απόψεις, τις στάσεις και τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ σε ένα διευρυμένο γεωγραφικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγησή τους, ως μέσο επιλογής σε θέση ευθύνης.

Επιπλέον επιδιώκουμε με αυτήν την εργασία, να καταγράψουμε ένα σύστημα αξιολόγησης διευθυντικών στελεχών, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η ακεραιότητα και η αξιοπιστία της.

Θέσαμε λοιπόν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία προσπαθήσαμε να απαντήσουμε:

- Ποιες είναι οι απόψεις, οι θέσεις και οι στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους και τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο, προκειμένου να επιλεγούν σε θέση ευθύνης; Πώς συσχετίζονται αυτές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος;
- Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους;
- Ποιο σύστημα αξιολόγησης και ποιες είναι οι προτάσεις βελτίωσης του συστήματος αξιολόγησης, κατά την άποψη των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ που θα διασφαλίσουν την εγκυρότητα, την ακεραιότητα και την αξιοπιστία της;

Η μεθοδολογία

Η βασική μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε, είναι η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και ο τρόπος συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Εφαρμόσαμε την περιγραφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων. Κάναμε έλεγχο των μέσων τιμών σε δύο πληθυσμούς (επίδραση φύλου) αλλά και σε περισσότερους των δυο πληθυσμούς (επίδραση ηλικίας και ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση), προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας.

Επιλέξαμε να δημιουργήσουμε ένα ερωτηματολόγιο με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, προσαρμόζοντας το εννοιολογικό πλαίσιο της ΔΑΔ για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, σε ηλεκτρονική μορφή. Στο ερωτηματολόγιό μας χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και συγκεκριμένα την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ Απόλυτα – Διαφωνώ – Δεν έχω άποψη – Συμφωνώ – Συμφωνώ Απόλυτα), ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με προκαθορισμένες απαντήσεις καθώς και ανοιχτές ερωτήσεις, όπου οι ερωτηθέντες μπορούσαν να απαντήσουν χωρίς περιορισμούς και να αποτυπώσουν τη δική τους άποψη. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις, τις οποίες τις χωρίσαμε σε θεματικές ενότητες που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, στις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους και τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο, προκειμένου να επιλεγούν σε θέση ευθύνης, στον βαθμό που το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους και στις προτάσεις βελτίωσης του αξιολογικού συστήματος, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η ακεραιότητα και η αξιοπιστία.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εφαρμόσαμε έλεγχο αξιοπιστίας cronbach's alpha στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (πεντάβαθμη Likert) όπου ήταν $>0,700$. Επιπλέον, εφαρμόζοντας έλεγχο κανονικότητας για τις ποσοτικές μεταβλητές στο δείγμα των αντρών

και στο δείγμα των γυναικών, στο δείγμα της κατηγορικής μεταβλητής της ηλικίας που έχει 3 κατηγορίες (<40, 40-50, 51->60) και στο δείγμα της κατηγορικής μεταβλητής των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής που έχει 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12), διαπιστώσαμε ότι δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, επομένως εφαρμόσαμε μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U για τη σύγκριση των δύο ή και περισσότερων των δύο μέσων των ανεξάρτητων πληθυσμών Kruskal-Wallis H. Τέλος κωδικοποιήσαμε τις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων των διευθυντών/ντριών του δείγματός μας, τις οποίες παραθέτουμε στον πίνακα 2 με αστερίσκο (*).

Δείγμα της έρευνας-Δημογραφικά στοιχεία

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελούν οι 111 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων ΠΕ. Στον παρακάτω πίνακα (πίν. 1) διαφαίνεται η ταξινόμηση των δημογραφικών στοιχείων:

Πίνακας 1: «Δημογραφικά στοιχεία»

Φύλο	Άνδρες 64% (71)	Γυναίκες 36% (40)					
Ηλικία	51->60: 80,2% (89)	40-50: 15,3% (17)	<40: 4,5% (5)				
Επίπεδο Σπουδών*	ΕΞ/ΣΗ: 26,5% -60,4%	ΑΛΜΤΠ: 20,9% -47,7%	ΜΕΤ/ΔΙΔ: 20,2% -45,9%	2 ^ο ΠΤ: 15,4% -35,1%	ΜΤΠ-ΟΡΓ- Δ/ΣΗ ΕΚΠ/ΣΗΣ: 10,7%- 24,3%	ΔΙΔΑΚΤ: 6,3%- 14,4%	253- 227,9%
Έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση	>12: 33,3% (37)	1-4: 27% (30)	5-8: 26,1% (29)	9-12: 13,5% (15)			

ΕΞ/ΣΗ: Εξομοίωση

ΑΛΜΤΠ: Άλλος Μεταπτυχιακός Τίτλος

ΜΕΤ/ΔΙΔ: Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο

2^ο ΠΤ: 2^ο πτυχίο

ΜΤΠ-ΟΡΓ-Δ/ΣΗ ΕΚΠ/ΣΗΣ: ΜΤΠ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΔΑΚΤ: Διδακτορικός Τίτλος

Περιορισμοί

Αρχικά στόχος μας ήταν να απευθυνθούμε στους 325 διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ του Ν. Θεσσαλονίκης. Διαπιστώσαμε όμως, πολύ σύντομα ότι είτε δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν εξαιτίας της θεματολογίας που ενοχλούσε τους ίδιους είτε εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, όπως έθεσαν ως δικαιολογία. Επιλέξαμε ένα μικρότερο δείγμα μη πιθανοτήτων, γνωστό και ως δείγμα σκοπιμότητας, καθώς εστίασαμε σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών με τους οποίους είτε συνεργαζόμαστε είτε επικοινωνήσαμε με τη βοήθεια και την παρέμβαση άλλων συναδέλφων και υπό την πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού αλλά μόνο του ίδιου του εαυτού. Έτσι αποστείλαμε τα ερωτηματολόγια σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, χωρίς όμως να εξασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος του ευρύτερου πληθυσμού.

Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφική Στατιστική ανάλυση

Οι θεματικές ενότητες, στις οποίες χωρίσαμε το ερωτηματολόγιο, ανάλογα παρουσιάζονται και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στην ενότητα αυτή (πίν. 2) παρουσιάζονται οι απόψεις, οι θέσεις και οι στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών/ντρίων σχολικών μονάδων ΠΕ σχετικά με την αξιολόγησή τους και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για την επιλογή τους σε θέση ευθύνης και διερευνάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 2: «Συμβολή αξιολόγησης»

Η αξιολόγηση των διευθυντών συμβάλλει στην:	
αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε σχετικά μεγάλο βαθμό	75,7%
ανατροφοδότηση του διευθυντή σε σχετικά μεγάλο βαθμό	76,6%
επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών σε σχετικά μεγάλο βαθμό	60,3%
χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχετικά μεγάλο βαθμό	54,9%
Για την αύξηση του κύρους των αξιολογητών δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη.	
Η αξιολόγηση των διευθυντών είναι αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης σε πολύ μεγάλο βαθμό	83,7%
Οι διευθυντές του δείγματός μας θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να αξιολογούνται πρώτα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και έπειτα να αξιολογούν και τους εκπαιδευτικούς τους σε σχετικά μεγάλο βαθμό	73,8%
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησής των διευθυντών δύναται να αξιοποιηθούν:	
για την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη	74,8%
για τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης»	64%
για την επιβράβευση και τον έπαινο για τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού	34,2%
για την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία	19,8%
για την επιβολή κυρώσεων	17,1%
*στη διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση σχολικής μονάδας, αναβάθμισή της και αποφυγή λανθασμένων ενεργειών και καθορισμός στόχων (ανοιχτή ερώτηση)	
*στην κατανόηση της φύσης της εργασίας και του ρόλου του διευθυντή (ανοιχτή ερώτηση)	
*στην ανατροφοδότηση για ατομική βελτίωση διευθυντή και για την ίδια την αξιολογική διαδικασία (ανοιχτή ερώτηση)	
*στη χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ανοιχτή ερώτηση)	
Το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα δεν υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε σχετικά μεγάλο βαθμό	68,4%
Ως αιτίες μη εφαρμογής της αξιολόγησης υπογραμμίζονται:	
η έλλειψη συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής	80,2%
η έλλειψη πολιτικής βούλησης	67,6%
η άρνηση των συνδικαλιστικών φορέων	60,4%
η άρνηση των διευθυντών σχολικών μονάδων	25,2%
η άρνηση των διευθυντών εκπαίδευσης	2,7%
η άρνηση των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης	1,8%

*η απουσία αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης και καταρτισμένων αξιολογητών (ανοικτή ερώτηση)	
*η πολιτική βούληση-Πολιτικά συμφέροντα-Πελατειακές σχέσεις (ανοικτή ερώτηση)	
*ο φόβος των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε αξιολόγηση-Σύνδεση με απολύσεις (ανοικτή ερώτηση)	
Οι διευθυντές της έρευνας μάς υπογράμμισαν ως τομείς αξιολόγησής τους:	
Την παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας και τις δράσεις εντός και εκτός σχολείου	22%
Το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις της σχολικής μονάδας	21,8%
Την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας-την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	21,3%
Την επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη	17,7%
Τη γνώση και τήρηση της νομοθεσίας	17,2%
*τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα- την κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία (ανοικτή ερώτηση)	
*την ψυχολογική κατάσταση και συγκρότηση με ψυχομετρικά τεστ από ψυχολόγους (ανοικτή ερώτηση)	
Στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων θεωρούν αναγκαία σε πολύ μεγάλο βαθμό, την αξιολόγησή τους ως προς:	
Τις επικοινωνιακές δεξιότητες (ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-προσεκτική ακοή)	82,8%
Τις δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων	72,9%
Τις διαπροσωπικές δεξιότητες (συμβουλευτική ικανότητα-διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-υποκίνηση άλλων-αναγνώριση εντάσεων)	89,1%
Τις δεξιότητες διαχείρισης ομάδας	90,1%
Τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	92,8%
Τις δεξιότητες δημιουργικότητας	79,2%
Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας δε είναι ξεκάθαρες οι απόψεις των διευθυντών για την αξιολόγησή τους αναφορικά με την αναγκαιότητα της προσαρμογής της με τις αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων	

Στην παρακάτω ενότητα (πίν. 3) καταγράφεται από τους διευθυντές του δείγματος μας ο βαθμός που το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους και διερευνάται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 3: «Συμβολή αξιολόγησης»

Το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης δε συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς:	
Την Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	45,9%
Το Εκπαιδευτικό Έργο	63,9%
Την Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	59,4%
Το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	47,7%

Στην τελευταία ενότητα (πίν. 4) σημειώνονται οι παρατηρήσεις των διευθυντών του δείγματος μας για τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησής, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό και διερευνάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 4: «Βελτίωση συστήματος αξιολόγησης»

Στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό, δύναται να συμβάλει:	
Η Εκπαίδευση των Αξιολογητών	64%
Η Συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία Η Συνέντευξη	55,9%
Η Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	55%
Η Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών	47,7%
Η Αυτοαξιολόγηση Αξιολογούμενου	44,1%
Η Αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή με συμβουλευτικό χαρακτήρα	36%
Οι Γραπτές Εξετάσεις	31,5%
Η Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη	22,5%
Η Συμμετοχή των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων ΠΕ	15,3%
Η Σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό	14,4%

Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Συμπληρωματικά καταγράφονται οι συσχετισμοί με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας που αφορά σε περαιτέρω διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

Η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, δηλαδή τα αποτελέσματα του ελέγχου που διενεργήθηκε στο δείγμα των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα, στις ηλικιακές κατηγορίες των <40, 40-50, 51->60 και στα έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση που ομαδοποιούνται σε 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12) σε σχέση με τις απόψεις, θέσεις και στάσεις των διευθυντών για τα επιμέρους θέματα της αξιολόγησής τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, δηλαδή δε φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους αυτές οι ποσοτικές μεταβλητές.

Όμως παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής ποσοτικές μεταβλητές (πίν. 5):

Πίνακας 5: «Διαφορές»

Ποσοτικές συνεχείς μεταβλητές	Η επίδραση της ηλικίας (<40, 40-50, 51-60)		
	Sig		Sig: 0,0167
Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	0,018	40-50 51->60	0,013
Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	($\chi^2 = 0,015$) 0,993		
Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	0,015	<40 40-50	0,005
Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	($\chi^2 = 0,049$) 0,976		

Η ηλικιακή ομάδα των 40-50 έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ θεωρείται ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η ηλικιακή ομάδα των 51->60, δε θεωρούν ξεκάθαρα ότι συμβάλλει στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ηλικιακή ομάδα των <40 θεωρούν απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση δεξιοτήτων δημιουργικότητας, ενώ η ηλικιακή ομάδα των 40-50, τη θεωρούν απαραίτητη σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Επιπλέον παρατηρείται σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών της «Ηλικίας» καθώς της «Αξιοκρατικής, Αμερόληπτης, Έγκυρης και Αντικειμενικής διαδικασίας αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα» και της «Προσωπικότητας και Γενική Συγκρότησης».

Στο ερώτημα που αφορά στη σχέση που μπορεί να έχει το επίπεδο σπουδών των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις τους για επιμέρους ζητήματα της αξιολόγησής τους δεν επιβεβαιώνεται η εξάρτηση του μορφωτικού επιπέδου των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ με τις απόψεις τους για την αξιολόγησή τους, στοιχείο που μας δίνει την ευκαιρία να το αποτυπώσουμε σε επόμενη μελέτη.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων είναι αξιοσημείωτο να αναφερθούμε:

- Στην πλειοψηφία των ανδρών διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, καθώς οι γυναίκες, σύμφωνα με τους Athanassoula-Reppa και Koutouzis (2002), δεν ενδιαφέρονται για διευθυντικές ή άλλες θέσεις υψηλής ευθύνης. Όμως παρουσιάζεται μια αυξητική συμμετοχή των γυναικών διευθυντριών.
- Στα αυξημένα προσόντα των διευθυντών/τριών στην έρευνα, πέρα από το βασικό πτυχίο, όπως επίσης διαφαίνεται και μια τάση για την επιστημονική συγκρότηση και κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Η βιβλιογραφία της ΔΑΔ επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της «Εκπαίδευσης Ανθρώπινου Δυναμικού», υποδηλώνοντας και την προγραμματισμένη διαδικασία μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους στην εργασία τους (Dessler, 1997, σ. 248 στο Taormina & Gao, 2009).

- Στον ισχυρισμό των διευθυντών ότι η αξιολόγηση συμβάλλει:
 - στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης
Η βιβλιογραφία, σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο, αναδεικνύει ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία επιχειρείται να συνδυαστεί με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).
 - στην ανατροφοδότησή τους
 - στην επιβράβευση και τον έπαινο
 - στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από τη βιβλιογραφία επιβεβαιώνουμε τη συμβολή της αξιολόγησης στην ανατροφοδότηση των διευθυντών, στην επιβράβευση και τον έπαινο, καθώς στη μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή (Mullins, 2007· Dessler, 2015), αφού ο σκοπός της αξιολόγησης είναι

διττός: να συμβάλλει στη βελτίωση των σχολικών ηγετών μέσα από την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και να συμβάλλει, ώστε το σύστημα να λάβει αθροιστικές αποφάσεις για τις ευκαιρίες εργασίας ή τις αμοιβές που θα πρέπει να δοθούν σε εξαιρετικές αποδόσεις (Pashiardis & Brauckmann, 2008· Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014).) Η διαδικασία της αξιολόγησης της απόδοσης των διευθυντών δύναται να καλλιεργήσει τον τρόπο δόμησης της αξιολόγησης σε όσους την αναπτύσσουν (Condon & Clifford, 2012), χαράσσοντας έτσι την εκπαιδευτική τους πολιτική.

- Θεωρούν επιπλέον ότι η αξιολόγησή τους είναι απαραίτητη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία η αναγκαιότητα για ένα ορθολογικό σύστημα αξιολόγησης για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να επιλεγούν τα κατάλληλα άτομα στην κατάλληλη θέση στον κατάλληλο χρόνο (Μιχαήλ et. al, 2015· Ρεντίφης, 2015· Rumbles & French, 2016· Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016).

- Επίσης υποστηρίζουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης, καθώς και τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού, την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία και τέλος την επιβολή κυρώσεων.

Καθώς η αξιολόγηση εργαζομένου εντάσσεται στο σύστημα της Διοίκησης Απόδοσης είναι αναγκαίο να ανατροφοδοτεί τους εργαζόμενους για τα αποτελέσματα της επίδοσης τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αποκατάστασης των αδύνατων σημείων καθώς και διατήρηση και επέκταση των δυνατών τους σημείων (Boswell & Bourdeau, 2002· Dessler, 2015) και δε στοχεύει αποκλειστικά στον έλεγχο, τη συμμόρφωση και την επιβολή κυρώσεων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

- Ακόμα το 73,8% των διευθυντών της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο να αξιολογηθούν αρχικά οι ίδιοι και στη συνέχεια να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους. Η κωλυσιεργία της συνολικής εφαρμογής της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς είναι αναμενόμενο και λογικά αποδεκτό υποδεικνύει να αξιολογηθούν πρώτα τα στελέχη της εκπαίδευσης και έπειτα η σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί.
- Σε σχέση με το υφιστάμενο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι αυτό δεν υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης. Καθώς η εκπαιδευτική αξιολόγηση αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή της, θεωρείται απαραίτητο, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία, να τεθούν κριτήρια και να οριστούν οι σκοποί είτε για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο είτε για την επιλογή σε θέση ευθύνης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Καντάς, 2014).
- Σχετικά με τα πεδία και τους τομείς της αξιολόγησής τους, παρουσιάζονται η παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι δράσεις εντός και εκτός σχολείου, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική και η επιστημονική ανάπτυξη και τελευταία η γνώση και η τήρηση της νομοθεσίας.

Θεωρείται σημαντικότερη η αξιολόγηση των παραπάνω πεδίων, γιατί αποτελούν την καθημερινή τους πρακτική και τελευταία τοποθετούν τη νομοθεσία, ίσως, επειδή επιδέχεται διαφόρων ερμηνειών σε σημεία και ως εκ τούτου, να μην αποτελεί αντικειμενικό πεδίο αξιολόγησης.

- Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της γενικής συγκρότησης του αξιολογούμενου-διευθυντή, υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι επαγγελματικές του δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό εξάλλου ενέχονται δεξιότητες της ΔΑΔ σε οργανισμούς εκτός του εκπαιδευτικού χώρου, που όμως γίνονται αποδεκτές από τους διευθυντές της μελέτης μας, ώστε να αξιολογηθούν με βάση και αυτές. Επομένως διαφαίνεται μια τάση και πιθανόν και η ανάγκη να διευρυνθούν τα στενά πλαίσια της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ.
- Για το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, οι απόψεις τους δίστανται, καθώς άλλοι θεωρούν ότι συμβάλλει και άλλοι ότι δε συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους. Ενδιαφέρον έχει, ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής θεωρείται ότι αξιολογεί ποιοτικά τους διευθυντές μόνο ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, καθώς πρόκειται πιθανόν για μετρήσιμα αντικειμενικά κριτήρια των διευθυντών, δηλαδή είναι μέσα στα τυπικά αποδεκτά προσόντα.

Εξάλλου στην Ελλάδα η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού δε βασίστηκε στα κριτήρια που είναι σε διεθνές επίπεδο αποδεκτά και με βάση τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι μέθοδοι επιλογής προσωπικού (Easton, 2007), αλλά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι που εξασφάλιζαν το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα, παρά μόνο η ποσότητα σε ανθρώπινο δυναμικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

- Ενδιαφέρον προκαλεί η ουδέτερη θέση και στάση των διευθυντών για τις αλλαγές που προωθεί το Υπουργείο Εσωτερικών στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και την αναγκαιότητα να υιοθετηθούν και στην αξιολόγηση των διευθυντών εκπαίδευσης, από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν την παραπάνω θέση και σχεδόν ανάλογο είναι το ποσοστό όσων διαφωνούν. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός χώρος στη χώρα μας σε επίπεδο αξιολόγησης και στην ανάγκη να προσαρμοστούν οι όποιες αλλαγές του υπόλοιπου δημόσιου τομέα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.
- Τέλος οι διευθυντές προτείνουν την εκπαίδευση των αξιολογητών και τη συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία καθώς και τη συνέντευξη για τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των διευθυντών, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την τάση να εφαρμοστεί ένα αξιολογικό σύστημα που προσεγγίζει τις στρατηγικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, στο δείγμα των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα, στις ηλικιακές κατηγορίες των <40, 40-50, 51->60 και στα έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση με τις 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12), η βιβλιογραφία δεν επιβεβαιώνει ότι δεν εμφανίζονται διαφορές στις απόψεις των διευθυντών για την αξιολόγησή τους, καθώς στη μελέτη των Furnham και Stringfield (2001), ο Lefkovich (2000),

όρισε 9 μεταβλητές που επηρεάζουν τις μετρήσεις της αξιολόγησης της απόδοσης, όπου περιλαμβάνονται τα προσωπικά εργασιακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των υφιστάμενων (ικανότητες, εμπειρία, γνώση της θέσης εργασίας), καθώς και, ανεξαρτήτου εργασίας, γνωρίσματα (εθνικότητα, φύλο, ελκυστικότητα), ομοιότητες προϊστάμενων και υφιστάμενων, αποτελεσματική παρατήρηση των προϊστάμενων για τους υφιστάμενους, ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Εν κατακλείδι διαφαίνεται:

- η ανάγκη να προσαρμοστούν και τελικά να εφαρμοστούν η πολιτική και οι στρατηγικές της ΔΑΔ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- η απαίτηση για αλλαγή, ο μετασχηματισμός και η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του αξιολογικού συστήματος, καθώς προσβλέπουν μέσα από τις αξιολογικές διαδικασίες, την επιλογή τους σε θέσεις ευθύνης. Αυτό ενισχύει και επιβεβαιώνει την αρχική μας παραδοχή.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε μια προσπάθεια διεύρυνσης θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τον ηγετικό ρόλο που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής σχολικής μονάδας ως εκπαιδευτικός ηγέτης στο πλαίσιο των οικονομικών, κοινωνικο-πολιτικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών προκλήσεων στο ελληνικό δημόσιο σχολείο υπό το πρίσμα της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμέρους η διερεύνηση του μετασχηματισμού του ρόλου του διευθυντή από έναν γραφειοκράτη, διαχειριστή-διεκπεραιωτή σε έναν ρόλο διευθυντή ηγέτη που δύναται να βελτιώσει την πρακτική του, να ισχυροποιήσει τη θέση του, να οδηγηθεί προς τη λογοδοσία και εν τέλει να επιδράσει συνολικά στο σχολικό πλαίσιο θα καθορίσει και τους επιμέρους στόχους από τους οποίους θα αναδυθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Al dakeel T.M., Almannie M.A.. (2015). Achieving Competitive Advantage in Human Resource Management in General School District of Riyadh in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 6(23).
- Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education. *education policy analysis archives*, 10, 11.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers college record*, 109(3), 740-769.
- Boswell, W. R., & Boudreau, J. W. (2002). Separating the developmental and evaluative performance appraisal uses. *Journal of business and Psychology*, 16(3), 391-412.
- Collings, D. G., & Wood, G. (2009). A critical approach. *Human Resource Management: A Critical Approach*, 1.
- Condon, C., & Clifford, M. (2012). Measuring Principal Performance: How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments? A Quality School Leadership Issue Brief. Revised. *American Institutes for Research*.

- Daley, D. M. (2012). Strategic human resources management. *Public Personnel Management*, 120-125.
- Dessler, G. (2015). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις. (6^η Έκδοση). (Μελισσουργός Γ. μετάφρ.)
- Fauzi, A. (2016). Mind Mapping on Development of Human Resource of Education. *Journal of Educational Issues*, 2(2), 407-421.
- Furnham, A., & Stringfield, P. (2001). Gender differences in rating reports: female managers are harsher raters, particularly of males. *Journal of Managerial Psychology*, 16(4), 281-288.
- Golec, A., & Kahya, E. (2007). A fuzzy model for competency-based employee evaluation and selection. *Computers @ Industrial Engineering*, 52(1), 143-161.
- Lashway, L. (2003). Improving principal evaluation.
- Maxcy, S. J. (1998). Preparing school principals for ethno-democratic leadership. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(3), 217-235.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Parry, E., & Tyson, S. (2008). An analysis of the use and success of online recruitment methods in the UK. *Human Resource Management Journal*, 18(3), 257-274.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. *International handbook on the preparation and development of school leaders*, 263-279.
- Ployhart, R. E. (2006). Staffing in the 21st century: New challenges and strategic opportunities. *Journal of management*, 32(6), 868-897.
- Rees, G., & Smith, P. (Eds.). (2017). *Strategic human resource management: An international perspective*. Sage.
- Rumbles, S. D., & French, R. (2016). Recruitment and selection. In *Leading, managing and developing people*. CIPD Publications.
- Schuler, R., & Jackson, S. (2005). A Quarter-Century Review of Human Resource Management in the U.S.: The Growth in Importance of the International Perspective. *Management Review*, 16(1), 11-35.
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2009). Identifying acceptable performance appraisal criteria: An international perspective. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 102-125.

Ελληνόγλωσσον

- Αργυρίου Α., Ανδρεάδη Δ., Τύπα Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 3(3), 39-67, ISSN: 2241-4576
- Γεωργογιάννης, Π. (2010). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο.
- Καντάς, Κ. (2014). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα-Ηλεκτρονικό Περιοδικό*, ISSN: 1792-2437, Α (5), 15-20.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας

- και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(3), ISSN: 2241-4576
- Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π., Κουλουμπαρίτσι Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 152/2013)*. Πράξη: Προκαταρκτικές Ενέργειες για την Εφαρμογή Συστήματος Αξιολόγησης. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2015). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36.
- Μπακάλμπαση, Ε., Δημητρίου, Ι. (2016). Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 4(1), ISSN: 2241-4576
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.

Πηγές

Νομοθεσία

- Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>
- Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.esos.gr/arthra/55980/nomoshedio-gia-tis-domes-ekpaideysis-axiologisi-katargisi-toy-thesmoy-ton-sholikon> και https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomoshedio_2.pdf

Ηλεκτρονικές πηγές

- Ανάπτυξη και προτυποποίηση δεικτών και κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.kee.gr/attachments/file/apot.htm>.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016, 2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου Ε.Ε.Ε.Α. Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, 1(1), 1(2). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf
- Ρεντίφης, Γ. (2015). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1170-1178. Ανακτήθηκε το e-book από: <http://www.ipaideia.gr/paideia/o-dieuthintis-sto-dimosio-sxoleio-deite-to-e-book-tou-x-saiti> http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf
- Σαϊτης, Χ. (2011). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1377/2/1377.pdf>

Abstract

The present research approaches the evaluation, one of the main features of Human Resources Management (HRM), as a means of the elementary school principals' selection in a position of responsibility, so they evolve and they develop as educational leaders. The selection and the exploitation of the most appropriate and capable leaders constitutes the foundation of Administration, while it also constitutes the objective of HRM. The methodology used is the "quantitative method of data analysis" and the tool used for data collection is the questionnaire. The results of our research concern that the elementary school principals' evaluation contributes to their selection in their position while it is argued that that the school principals' evaluation system can form the educational policy about evaluation in general, so that there is a long-term consistent and constant educational policy.

Keywords: Educational leadership, principals' evaluation, selection.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 14

*Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση,
Εκπαίδευση και αναπηρίες*

Από το ειδικό σχολείο σε ένα «σχολείο για όλους». Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών ειδικής αγωγής στην εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική της συνεκπαίδευσης: Εκτιμήσεις και προβληματισμοί

Ηλίας Βασιλειάδης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ilvasileiadis@uth.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διερευνήθηκαν οι απόψεις 12 διευθυντών/ντριων σχολείων ειδικής αγωγής για την υλοποίηση του μετασχηματισμού του ειδικού σχολείου σε ένα «σχολείο για όλους». Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τη μετατροπή των ειδικών σχολείων σε Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχθηκαν ανέδειξε συγκεκριμένες θεματικές, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η δυσκολία προσδιορισμού της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής από την μεριά των διευθυντών/ντριων καθώς και η απουσία κουλτούρας συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, μεταβλητές που λειτουργούν αποτρεπτικά για την ανάπτυξη στρατηγικών ένταξης των μαθητών με αναπηρία. Τα ευρήματα της μελέτης συζητούνται ως πιθανή πηγή ανατροφοδότησης τόσο των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των διευθυντών/ντριων και του ρόλου που αυτοί μπορούν να αναλάβουν σε ένα αντίστοιχο πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική και ειδικά σχολεία, διευθυντές/ντριες σχολείων ειδικής αγωγής, συνεκπαίδευση, κουλτούρα συνεργασίας.

Εισαγωγή

Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί άρρηκτο και υποστηρικτικό τομέα της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντάμε βαθμιαίες αλλά κομβικές αλλαγές στη δομή και στο χαρακτήρα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών τόσο για τους μαθητές με αναπηρία όσο και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και για το εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό και τους γονείς. Στις μέρες μας προωθείται διεθνώς το μοντέλο της συνεκπαίδευσης ως εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πολιτικής καθώς και ως διαδικασία διοικητικής και ψυχοπαιδαγωγικής αλλαγής (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Στη χώρα μας, οι διαδικασίες συνεκπαίδευσης ακολουθούν με καθυστέρηση τη πορεία των ευρύτερων αλλαγών στην εκπαίδευση γεγονός που σηματοδοτεί την αποσπασματικότητα και την έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού αναφορικά με τις ενταξιακές διαδικασίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει και διαμορφώνει τη θεώρηση, το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκάστοτε εκπαιδευτικών μοντέλων και για τους μαθητές με αναπηρία. Ιστορικά, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι άρρηκτα δεμένη με τα ισχύοντα κοινωνικά πολιτικά και ιστορικά δεδομένα (Vygotsky, 1933/1978/1997).

Τις πρώτες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, η κυρίαρχη πολιτική αφορούσε τον εγκλεισμό των ατόμων που εμφάνιζαν σοβαρές διανοητικές και σωματικές μειονεξίες σε άσυλα όπου δεν υπήρχε πρόνοια και φροντίδα για την υποστήριξη και την εκπαίδευσή τους. Την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, το μοντέλο που επικρατούσε στις χώρες της δύσης για την αναπηρία και τις μειονεξίες ήταν το ιατρικό σύμφωνα με το οποίο, η αναπηρία συνδέεται με συγκεκριμένη παθολογία και το άτομο ευθύνεται προσωπικά για την ύπαρξή της και τις μειονεξίες που αναπτύσσει (OECD, 1994). Έτσι, οι παρεμβάσεις συνδέονταν με την αποκατάσταση και τη βαθμιαία ενδεχομένως προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του αν και όπου αυτό ήταν εφικτό (Oikarinen, 1999). Μάλιστα, σε δυτικές χώρες, όπου ακολουθήθηκε το ιατρικό μοντέλο, αναπτύχθηκε ένα σύστημα παροχών για την ειδική εκπαίδευση που περιελάμβανε εξειδικευμένες θεραπείες και διδακτικές μεθόδους υποστήριξης οι οποίες υλοποιούνταν αποκλειστικά στο πλαίσιο της χωριστής εκπαίδευσης και του διαχωρισμού από τους υπόλοιπους μαθητές (Karagianis, Stainback & Stainback, 1996). Με άλλα λόγια, από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια ιδρύονταν και σταθερά αυξάνονταν τα ειδικά σχολεία και αναφερόμενες εξειδικευμένες μονάδες που αποτέλεσαν τις κύριες δομές για την παραμονή και την εκπαίδευση της πλειονότητας των παιδιών με αναπηρία.

Αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στις Βορειοευρωπαϊκές χώρες με την ανάπτυξη του αναπηρικού κινήματος, κυριάρχησε η φιλοσοφία της ομαλοποίησης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σύμφωνα με την οποία γίνονταν προσπάθεια οι ανάπηροι αντιμετωπίζονται όπως όλοι οι πολίτες δηλαδή πρώτα ως άτομα και έπειτα ως άτομα με αναπηρίες και ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με τη παραπάνω παραδοχή, οι μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες οφείλουν να έχουν να έχουν ίσα δικαιώματα και τις ίδιες ευκαιρίες με τους μη ανάπηρους μαθητές. Ακολουθώντας, με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αναδύθηκαν ολοένα και περισσότερο οι ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες και έγιναν προσπάθειες για τον εντοπισμό των παιδιών που αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν το σχολείο με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Κουτάντος, 1999). Η χωριστή εκπαίδευση δέχτηκε έντονες κριτικές κυρίως με την επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας και την ανάδυση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αναπηρία εδράζεται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και διαμορφώνεται ανάλογα με την αντίληψη που έχουμε για αυτήν (Oliver, 2009).

Η αλλαγή που σημειώθηκε στις στάσεις και στις γενικότερες κοινωνικές αντιλήψεις για την δυναμική των αναπήρων οδήγησε στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής προωθώντας τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα τμήματα της ένταξης κατά τη δεκαετία του 1970 (Τάφα, 1997). Η πολιτική της ένταξης αποσκοπούσε στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την μάθηση και τη συμβίωση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν να διασφαλιστεί η ισονομία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ανεπάρκειες και να καταστεί δυνατή η αποδοχή της διαφορετικότητας εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Όμως, η διαδικασία της ένταξης λειτούργησε αποσπασματικά διότι δεν κατάφερε να

εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Επομένως, από την ενταξιακή διαδικασία επωφελήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές με φυσικές αναπηρίες και ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Αντιθέτως, οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και συναισθηματικές διαταραχές βίωσαν ουσιαστικά μεγαλύτερη απομόνωση στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, από ότι προηγουμένως διότι δεν υπήρχε η κατάλληλη ψυχο παιδαγωγική στήριξη (Γενά, 1997).

Καθώς λοιπόν η διαδικασία της ένταξης δεν επέφερε τα πρωταρχικά και αναμενόμενα αποτελέσματα ακολούθησαν η φιλοσοφία και οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης. Στο προσκήνιο προβλήθηκε το αίτημα για την αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, αναγνωρίστηκε ως επείγουσα ανάγκη η παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά, νέους και ενήλικες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (Ainscow, 2007).

Ακολούθως, οι αντιλήψεις και οι καθημερινές πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων όπου φοιτούν και μαθητές με αναπηρία αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα για την εφαρμογή και την διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας. Η στάση τους αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα για την ομαλή εφαρμογή ή την αποτυχία των πολιτικών ένταξης. Οι απόψεις τους αποτυπώνουν από τη μια πλευρά το τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς, μαθητές κτλ), και από την άλλη το βαθμό προαγωγής της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής (Tilstone, & Rose, 2012).

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πολιτική για την ειδική αγωγή σε Ευρωπαϊκό επίπεδο συνδέεται κυρίως με τη ενίσχυση των ενταξιακών προτακτικών και την προώθηση της συνεκπαίδευσης. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ξεχωριστό υποσύστημα αλλά ως οργανωμένη υποστηρικτική υπηρεσία που αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ενδεχόμενα οφέλη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητα συνδέονται με πολλούς παράγοντες που προσδιορίζουν τη ποιότητα, τη μορφή και τα αποτελέσματα των διαδικασιών συνεκπαίδευσης (Tilstone & Rose, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η φιλοσοφία και οι καθημερινές πρακτικές συνεκπαίδευσης διαμορφώνονται από: 1) τις κυρίαρχες πολιτικές και τα παιδαγωγικά μοντέλα που έχουν σχεδιαστεί και υλοποιούνται για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, 2) το ρόλο που προβλέπεται για το διοικητικό προσωπικό και τους εκπαιδευτικούς, 3) το κυρίαρχο κλίμα και τη φιλοσοφία του κάθε σχολείου (school culture), 4) το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής των γονέων και της οικογένειας των μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης, 5) το ρόλο και τις αρμοδιότητες των κοινωνικών επιστημόνων (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.α.) και από 6) τη στάση της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας. Οι παραπάνω παράγοντες συνδιαμορφώνουν με την ίδια «βαρύτητα» το πλαίσιο και το βαθμό ενίσχυσης της ένταξης μαθητών με αναπηρία (Koster et al., 2009).

Όσον αφορά τον ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι πρακτικές συνεκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται, είναι αποσπασματικές καθώς οι ζυμώσεις για την καθιέρωση ενός μοντέλου ένταξης των μαθητών με αναπηρία είναι σε εξέλιξη. Τονίζεται η απουσία κεντρικού σχεδιασμού ή κάποιας ολοκληρωμένης δομικής παρέμβασης καθώς και η δυσκολία στην ανάληψη πρωτοβουλιών σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο για τον εξειδικευμένο σχεδιασμό και την οργάνωση παρεμβάσεων. Οι όποιες πρωτοβουλίες βασίζονται σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα, άρα εφαρμόζονται για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα ή αποτελούν

ερευνητικές μελέτες κάποιων πανεπιστημιακών τμημάτων και συνεπώς απευθύνονται σε περιορισμένο αριθμό σχολείων. Επομένως, όπως αναφέρουν η Ζώνιου-Σιδέρη και οι συνεργάτες της (2006) για την ένταξη στην Ελλάδα «υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των ισχυρών φωνών και των αδύνατων πρακτικών».

Μέθοδος

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η ανάδειξη των διαπιστώσεων και των προβληματισμών των διευθυντών των ειδικών σχολείων αναφορικά με την προώθηση της συνεκπαίδευσης ως νεοτερισμό και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που επιχειρεί η παρούσα έρευνα είναι να διερευνήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και νοσηματοδοτούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τη μετατροπή των ειδικών σχολείων σε Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) καθώς και τη λειτουργία των ειδικών σχολείων ως συντονιστικών κέντρων των Επιτροπών, Διαγνωστικής, Εκπαιδευτικής, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ).

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών ειδικής αγωγής αναφορικά με: α) την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας στο χώρο της ειδικής αγωγής β) τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και τη λειτουργία των νέων θεσμών στο σχολικό πλαίσιο. γ) τους συντελεστές διαμόρφωσης και καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή και δ) τους τρόπους και τις δυνατότητες βελτίωσης της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές με αναπηρία.

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ως πιο αποτελεσματική η αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου, λόγω του ευέλικτου τρόπου υλοποίησης της και της αποτελεσματικότερης προσέγγισης του θέματος, λόγω του περιορισμένου δείγματος και των ιδιομορφιών των λειτουργιών των ειδικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την προσπάθεια διερεύνησης και αξιολόγησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων γυναικών και των ανδρών διευθυντών γίνεται η προσπάθεια αποτύπωσης των εμπειριών τους και των απόψεων τους στη παρούσα χρονική περίοδο χωρίς την πρόθεση γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Η κυρίως έρευνα υπήρξε σκόπιμη αναφορικά με την επιλογή των συμμετεχόντων και το δείγμα αποτελέσαν 12 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Ο αριθμός κρίθηκε ως ικανοποιητικός μιας και οι θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής είναι περιορισμένες λόγω του μικρού αριθμού των συγκεκριμένων σχολείων.

Τα κριτήρια επιλογής τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή ήταν τα εξής: α) Προϋπηρεσία πάνω από 4 χρόνια σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας, ώστε να διασφαλίζεται η διοικητική εμπειρία β) Συμμετοχή 5 γυναικών και 7 ανδρών (για να είναι ισορροπημένο το δείγμα αριθμητικά και να εκπροσωπούνται ισάξια και τα δύο φύλα) γ) Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 12 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύ-

ξων ο ερευνητής ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την τήρηση του απορρήτου των στοιχείων τους. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν έχοντας ως βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις-άξονες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις προσδιορίζονταν από ευελιξία ως προς τρόπο παράθεσης τους και ως προς το περιεχόμενό τους ανάλογα με τη πορεία της συνέντευξης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις ήταν διερευνητικές, καθώς στόχος ήταν οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της ειδικής αγωγής. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οδηγού συνέντευξης μελετήθηκαν άλλες παρόμοιες ευρωπαϊκές κυρίως έρευνες ενώ διεξήχθη δοκιμαστική εφαρμογή κατά την πιλοτική φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολούθως, διασφαλίστηκε το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής, με τη μέθοδο της παρατεταμένης ενασχόλησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε εκτεταμένη επαγγελματική παρουσία του ερευνητή σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του οδηγού συνέντευξης, αυτός παρουσιάστηκε σε ένα σχολικό ψυχολόγο και σε μια εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, χωρίς να αναφερθεί ο σκοπός της έρευνας, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν ο οδηγός μπορεί να διερευνήσει πεποιθήσεις αναφορικά με τη κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο τα κείμενα των συνεντεύξεων εκλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ανέφεραν πως δεν παρερμηνεύτηκαν οι απόψεις τους, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας.

Με βάση το γενικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Αρχικά υπήρχε μια ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία κάθε ερωτώμενου, τις γραμματικές του γνώσεις, τις εμπειρίες του αναφορικά με την ειδική αγωγή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018, έπειτα από προκαθορισμένα ραντεβού απογευματινών ωρών, σε χώρους που διασφάλιζαν την ιδιωτικότητα και το απόρρητο της διαδικασίας. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η μέση διάρκεια κάθε συνέντευξης υπολογίζεται σε 18'. Κατά την απομαγνητοφώνηση, η μεταγραφή του υλικού έγινε αυτολεξεί και σημειώθηκε κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά του ερωτώμενου.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διότι διευκολύνει τη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμάτων των συνεντεύξεων. Τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί ο ορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής. Ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την αποτύπωση πεποιθήσεων και στάσεων. Επίσης, η χρήση του θέματος ως μονάδας καταγραφής θεωρείται κατάλληλη για τη διεξοδική διερεύνηση και για την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του υπό εξέταση θέματος. Ακολούθως, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών και στις περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκε επικάλυψη ανάμεσα σε δύο κατηγορίες συγχωνεύτηκαν οι μικρότερες κατηγορίες σε μια μεγαλύτερη. Μέσω της δόμησης περιεχομένου τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν με βάση τις μονάδες ανάλυσης, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία

και υποκατηγορία και με την τεχνική της παράφρασης έγινε ταξινόμηση σε (υπο-)κατηγορία.

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστία του τρόπου κατηγοριοποίησης ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων και από άλλον ερευνητή. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα κριτήρια της κωδικογράφησης και ορίστηκε ακόμα μία κωδικογράφος. Ο ερευνητής και η κωδικογράφος ανέλυσαν ξεχωριστά ο καθένας αλλά με τα ίδια κριτήρια κωδικογράφησης. Έγινε κατάταξη του υλικού ανά κατηγορία και υπό κατηγορία. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο του διπλού ελέγχου (test- test) και βασίστηκε στη συμφωνία μεταξύ κωδικογράφων. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων ανά κατηγορία-υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και τον κωδικογράφο εκτιμήθηκε στο 0,88. Η συμφωνία υπολογίστηκε με βάση το τύπο $V2=2M/Ne+N1$, όπου M είναι ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων υπάρχει συμφωνία, Ne είναι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο ερευνητής ανά κατηγορία-υποκατηγορία και Ni το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο κωδικογράφος. Ο συνολικός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των 2 ήταν 0,92, βαθμός αρκετά ικανοποιητικός (Stemler, 2001).

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών με βάση το οποίο επιχειρήθηκε η ανάλυση είναι το ακόλουθο:

Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

1. Πολιτική ηγεσία - υπουργείο
2. Σχολική κουλτούρα - Ρόλος διευθυντή/ντριας
 - 2.1 Παραδοσιακή σχολική κουλτούρα
 - 2.2 Ενταξιακή σχολική κουλτούρα
3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών
 - 3.1 Προσωπικές αξίες
 - 3.2 Εκπαιδευτικό στυλ
 - 3.3 Προηγούμενες εμπειρίες
 - 3.4 Συνεργασία με συναδέλφους
 - 3.5 Συνεργασία με Διευθυντή/τρια
 - 3.6 Νοσηματοδότηση κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής - Βελτίωση και αλλαγές

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης ανά κατηγορία και υπό κατηγορία.

Πολιτική ηγεσία - υπουργείο

Όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντριες αναφέρουν πως αγνοούν και είναι σε σύγχυση αναφορικά με τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά μοντέλα ένταξης μαθητών με αναπηρία. Εκτιμούν πως το υπουργείο δεν έχει ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική και διαρκώς αλλάζει φιλοσοφία και προσανατολισμό λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τα οικονομικά μεγέθη και το πολιτικό κόστος ενώ τα περιθώρια αυτενέργειάς τους είναι μικρά.

«Πολιτική εκπαιδευτική δεν υπάρχει γενικώς στην Ελλάδα... άλλο η θεωρία άλλο η πράξη, δεν έχουμε τη δυνατότητα καλά καλά να προτείνουμε μια παρέμβαση ή ένα πρόγραμμα, γραφειοκρατία και βρίσκεις μπελά» (Μίλτος).

Σχολική κουλτούρα - Ρόλος διευθυντή/ντριας

Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων αναφέρουν στη μεγάλη πλειοψηφία τους πως ο σπουδαιότερος συντελεστής για τη προώθηση ή όχι των ενταξιακών διαδικασιών είναι η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Διακρίνουν τη σχολική κουλτούρα σε παραδοσιακή ή ιατροκεντρική και στην ενταξιακή.

«Πότε έχω δει να προχωρά η ένταξη; Όταν είχα σύλλογο δυνατό. Τι πάει να πει δυνατός; όλοι να κάνουν ό,τι λέω εγώ αλλά να καταμερίζουμε από κοινού τις αρμοδιότητες, να υπάρχει συνεργασία και άμιλλα, να μην μαλώνουν για το ωράριο και της εφημερίες. Σύμπνοια και αλληλεγγύη. Τότε το κλίμα είναι θετικό και ανοιχτό για το παραπάνω για την αλλαγή και για το αγκάλιασμα όλων των μαθητών... Αν πάλι είναι ο καθένας για τον αυτό του, για τα μόρια και τα προσωπικά του; ...τι να σου πω; Μόνο προβλήματα» (Πέτρος).

Πολλοί ερωτώμενοι εκτιμούν πως στις περιπτώσεις όπου όπου επικρατεί στη σχολική μονάδα η ενταξιακή κουλτούρα, διευκολύνει το έργο τους και «συμπαράσχει» θετικά και τους πιο δύστροπους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

«Τώρα η κουλτούρα του σχολείου ...πфф ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας σε όσα κάνουμε κουβέντα. Είναι το όλο που συνθέτει τα επιμέρους νομίζω. Όταν πριν χρόνια εφαρμόζαμε το πρόγραμμα για τη συνύπαρξη είχαμε τέτοιο κλίμα στο σχολείο... πώς να το πω; Ακόμα και ο ποιο άσχετος κινητοποιήθηκε, το κλίμα μας τράβηξε όλους προς τα πάνω, απάνω από τις δυνατότητές μας» (Παντελής).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η πλειονότητα των ερωτώμενων διευθυντών/τριών θεωρούν πως οι ενταξιακές πολιτικές στο χώρο της ειδικής αγωγής προωθούνται και εφαρμόζονται στη πράξη εφόσον το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας διέπεται από τις ίδιες αρχές και αξίες που προάγουν τις μη ανταγωνιστικές σχέσεις και ενισχύουν τη κουλτούρα της κοινωνικής αλληλεγγύης.

«Στο μικρόκοσμο του σχολείου σημαντική είναι η επικοινωνία. Τα νέα ήθη, της ένταξης επιβάλλουν να συνεργαζόμαστε, να μιλάμε την ίδια γλώσσα, να έχουμε τις ίδιες αξίες. Όχι αξίες απλά ανθρωπιστικές, αλλά στη πράξη αλληλέγγυες» (Αλεξάνδρα).

Ακολούθως, αρκετοί συμμετέχοντες εκτιμούν πως όταν ο κυρίαρχος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού στη τάξη δεν είναι μονοδιάστατα γνωσιοκεντρικός αλλά αντίθετα εστιάζει και στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη κάθε μαθητή τότε ένταξη των μαθητών με αναπηρία ενισχύεται στη σχολική καθημερινότητα.

«Φυσικά και εδώ (εν στο ειδικό σχολείο) προτεραιότητα έχουν η ανάπτυξη τους συναισθηματός και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, μ' αυτό το τρόπο προχωρά η ένταξη» (Παντελής).

Επιπλέον, όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντρίες θεωρούν πως σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή τις σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η ουσιαστική και αποδοτική συνεργασία των εκπαιδευτικών .

«Μα πώς θα γίνει διαφορετικά; Αν δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν μεταξύ τους; Αυτό είναι βασική προϋπόθεση για να εφαρμοστεί μια νέα πολιτική» (Γιώτα).

Επίσης, κάποιοι ερωτώμενοι θεωρούν πως η επιβολή από μεριάς τους, ως διευθυντές, αναγκαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την προώθηση των πολιτικών της ένταξης οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής/ντρία προσπαθεί να τους εξαναγκάσει σε συμμετέχουν σε διαδικασίες που δεν τους βρίσκουν σύμφωνους με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και οι σχέσεις των συναδέλφων να μη χαρακτηρίζονται ως βοηθητικές.

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά πως στις περιπτώσεις που δεν λειτουργούν ως διευθυντές γραφειοκρατικά, αλλά δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία όλων κρίνεται ως περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική σχετικά και με την προώθηση των πολιτικών ένταξης.

«Φταίμε και εμείς πολλές φορές, οι διευθυντές. Προσπαθούμε να επιβληθούμε στους συναδέλφους λες και είναι το σχολείο επιχείρηση μας. Τα σχολείο δεν ανήκει σε κανέναν, το υπηρετούμε. Όταν κάνουμε τα αφεντικά δεν υπάρχει καμία συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών» (Παντελής).

Τέλος, τα βασικά εμπόδια για την απρόσκοπτη εφαρμογή των πολιτικών της ένταξης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, συνδέονται με την αντίφαση ανάμεσα στις εξαγγελίες του υπουργείου και στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Οι διευθυντές δηλώνουν πως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καλούνται να λειτουργήσουν αποκλειστικά με βάση τις προσωπικές τους δυνατότητες και φιλοδοξίες γεγονός που δεν προάγει την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας. Για την περαιτέρω ανάπτυξη των δομών υποστήριξης καταλήγουν πως χρειάζεται περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μερικοί ερωτώμενοι μάλιστα, αναφέρουν πως ενώ το υπουργείο επαγγέλλεται την εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου, στη πράξη ενισχύει το ατομικό-ιατρικό μοντέλο.

«Να τα λέμε ως έχουν; Υπάρχει απόσταση θεωρίας με πράξη, η νύχτα με τη μέρα. Το υπουργείο μπορεί να λέει ό,τι θέλει, στη πράξη οι εκπαιδευτικοί είναι μόνοι να κάνουν ό,τι καταλαβαίνουν... τα λέω σκληρά αλλά έτσι είναι... ο καθένας λειτουργεί με το φιλότιμο, αν υπάρχει και φυσικά καταλήγουν ο καθένας να ενδιαφέρεται για τον εαυτό του» (Στέλιος).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και την σχολική καθημερινότητα. Η διάσταση ανάμεσα στους σχεδιασμούς και την πρακτική εφαρμογή τους, αποτελεί κοινό τόπο για την πλειονότητα των χωρών, ανεξαρτήτου του επιλεγμένου μοντέλου ένταξης (Nakken & Pijl, 2002). Βασική αιτία αυτής της διάστασης αποτελεί το κόστος της εκπαίδευσης το οποίο δεν αφήνει περιθώρια για την εφαρμογή νέων και καινοτόμων προγραμμάτων. Το εν λόγω κόστος στο

σχολείο με γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και επικέντρωση στην αγορά εργασίας, δυσχεραίνει την προαγωγή πολιτικών που θα εστιάζουν στην κοινωνική διάσταση της ένταξης. Τα γενικά σχολεία εκτός από την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και την ολοκληρωμένη στελέχωση με καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαίο να προωθούν την ισότητα και τις αυθεντικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών ώστε να μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών με μειονεξία εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Bengt, 2012).

Από την άλλη, τα ερευνητικά ευρήματα επισημαίνουν πως το μοντέλο της ενταξιακής σχολικής κουλτούρας επιχειρεί να καθιστά κάθε μαθητή ενεργό ώστε να ανταπεξέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους ρυθμούς που του επιτρέπουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και οι κλίσεις του. Επομένως, σε μαθητές «μετρίου» ή κατώτερου του «μετρίου» επιπέδου τους παρέχεται η δυνατότητα να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους ενώ οι μαθητές με αναπηρία δέχονται εποικοδομητική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Carrington & Elkins, 2002). Με την υιοθέτηση της ενταξιακής κουλτούρας μπορεί να προωθηθεί η ισότιμη φοίτηση, εντός ενός πλαισίου που υπάρχει σεβασμός και αποδοχή μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι βιβλιογραφικές επισημάνσεις επιβεβαιώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων. Τα σχολεία που προωθούν την ενταξιακή φιλοσοφία έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά ως προς το σύστημα, τη δομή, τις παιδαγωγικές-διδασκτικές πρακτικές και το ήθος τα οποία είναι αναμφισβήτητα διαφορετικά από τα χαρακτηριστικά των μη ενταξιακών σχολικών πλαισίων. Για να λειτουργήσει και να πραγματοποιηθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντικό να γίνουν μια σειρά πρακτικών βημάτων τα οποία να είναι κατανοητά τόσο στο σχεδιασμό της ενταξιακής πολιτικής όσο και στο σχολική καθημερινότητα. Απαιτείται η ανάπτυξη ενός σχολικού ήθους που θα περιλαμβάνει την ατομική όσο και την συλλογική υπευθυνότητα (Allan, 1999). Επίσης, για να υλοποιηθούν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα οι πρακτικές συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου φαίνεται πως καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός και τρόπος προσωπικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται πως η επιτυχής υλοποίηση των προγραμμάτων ένταξης εξαρτάται από την εγκαθίδρυση κουλτούρας αλληλεγγύης, συντροφικότητας και αποδοχής σε ολόκληρο το σχολείο (Stanovich, 1999).

Τέλος, με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται προοπτικές για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα με ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Αρχικά, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα διευθυντών/ντριων καθώς και η διαχρονικότερη διερεύνηση των συγκριμένων φαινομένων πέρα από το χρονικό πλαίσιο της μίας ακαδημαϊκής χρονιάς με σκοπό τη σύγκριση και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων αναφορικά με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, θα ήταν βοηθητικό σε νέα ερευνητική προσπάθεια να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να διερευνηθούν και οι απόψεις των επίσης άμεσα εμπλεκόμενων που αντικειμενικά επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκάστοτε σχολική κουλτούρα. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν οι δυνατότητες διερεύνησης και σύγκρισης των απόψεων των παραγόντων του υπουργείου που διαχρονικά είχαν την ευθύνη χάραξης και εξειδίκευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στη χώρα μας. Τέλος, προσεγγίζοντας ευρύτερα τις διαδικασίες ένταξης και ισότιμης συμμε-

τοχής των μαθητών με αναπηρία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες θα ήταν σημαντική η διερεύνηση των απόψεων και των ίδιων των μαθητών, ανάπηρων και μη, για το τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη κυρίαρχη ενταξιακή πολιτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Ainscow, M. (2007). Education for all: making it happen. *Support for learning*, 10(4), 147-155.
- Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. London: Psychology Press.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical view of inclusion. In S. Stainback, S & Stainback, W. (eds.). *Inclusion: A guide for educators'* pp. 17-28. Baltimore: Brookes.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships, *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- OECD. (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: OECD
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Stanovich, P. (1999). Conversation about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(6), 54-58.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical assessment, research @ evaluation*, 7(17), 137-146.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 379-394.

Ελληνόγλωσσον

- Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (Επιμ). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 153-178). Αθήνα: Πεδίο.
- Tilstone, C. & Rose, R. (2012). Από την πολιτική ως τη πράξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (Επιμ). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 189-212). Αθήνα: Πεδίο.
- Vygotsky, L. S. (1933/1978/1997). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-
- Κουτάντος, Δ. (1999). *Κριτική Θεώρηση: Η Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτικά Προβλήματα και η Εκπαιδευτική Έρευνα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 109, 43-50.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Abstract

The present study explored the views of 12 special education schools' principals on the transformation of special schools into "schools for all". The purpose of the present study was to investigate the views of the principals of special education and training school units regarding the transformation of special schools into School Networks of Educational Support (SDEY). The content analysis of the collected data highlighted specific topics, including the principals' difficulty in identifying the dominant education policy as well as the lack of a culture of cooperation between those involved in the educational processes; variables which have a deterrent effect on the development of inclusion strategies for students with disabilities. The findings of the study are discussed as a potential source of feedback for those involved in education policy planning as well as the principals and the role they can play in a similar context.

Keywords: Education policy and special schools, special education schools' principals, inclusive education, culture of cooperation.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Οφέλη ευάλωτων ομάδων παιδιών αλλά και των υπόλοιπων μαθητών

Μαρία-Παναγιώτα Ζιούτου

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, MSc Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
zimarita@yahoo.gr

Περίληψη

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει μονοπωλήσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η βιβλιογραφική τεκμηρίωση των οφελών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που επιτάσσει το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, όχι μόνο στις ευάλωτες ομάδες μαθητών, αλλά και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Με τη μεθοδολογική προσέγγιση να ακολουθεί την οδό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης πρωτογενών κυρίως πηγών, αφού εξεταστεί η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καταγράφονται τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη που αποκομίζουν αρχικά οι ευάλωτες ομάδες μαθητών και εν συνεχεία οι υπόλοιποι μαθητές. Συμπερασματικά, αναδεικνύονται τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ενώ περιορισμένα ευρήματα υποστηρίζουν ουδέτερο αντίκτυπο. Τέλος, δίνεται κίνητρο για συλλογή εγχώριων εμπειρικών δεδομένων και για υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν τη δημοκρατία.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, οφέλη, ευάλωτες ομάδες μαθητών, υπόλοιποι μαθητές.

Εισαγωγή

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει απασχολήσει έντονα το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, μονοπωλώντας το ενδιαφέρον εντός αλλά και εκτός επιστημονικής κοινότητας. Μάλιστα, η εν λόγω έννοια φαίνεται να έχει ταξιδέψει τόσο πολύ παγκοσμίως, που θα μπορούσε κανείς να πει ότι “έχει πάθει τζετ λαγκ” (Ainscow, 2007). Το ερώτημα που τίθεται όμως, είναι το κατά πόσο είναι εφικτό ένα σχολείο που μπορεί να ισορροπήσει ανάμεσα σε επιτυχημένες συμπεριληπτικές πρακτικές, να καταφέρει μέσω αυτών να ενισχύσει όχι μόνο τις ευάλωτες ομάδες μαθητών αλλά και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Αυτό ακριβώς είναι και το σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης, η οποία καλείται να αποδείξει με βιβλιογραφικά επιχειρήματα ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ευνοεί όλους τους μαθητές στο σύνολό τους. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο δύναται να δομηθεί μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης δευτερογενών και κατά κύριο λόγο πρωτογενών πηγών. Εστιάζοντας περαιτέρω, θα γίνει σύντομη αναφορά στην έννοια και τη στοχοθεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την ταύτιση της κοσμοθεωρίας της με τις αρχές της δημοκρατίας. Ακολουθώντας, θα καταγραφούν τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη που αποκομίζουν αρχικά οι ευάλωτες ομάδες μαθητών. Εν συνεχεία, θα καταγραφούν αντιστοίχως τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη των υπόλοιπων μαθητών. Τέλος, θα γίνει κριτική καταγραφή των συμπερασμάτων που προκύπτουν μέσω της σύγκρισης και της συσχέτισης των προαναφερθέντων.

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή της απαντώντας σε πολλά και διάφορα ονόματα, όπως συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ολιστική εκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007). Η ιδέα όμως πίσω από τους διάφορους όρους ήταν και είναι η ίδια, καθώς η απόδοσή τους ταυτίζεται και ενστερνίζεται μια κοινή φιλοσοφία (Στασινός, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μετατοπίζει την παλαιότερη ιδέα ότι υπάρχουν άτομα με παθογένειες, στην αντίληψη ότι παθογενές είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Πλέον γίνεται αποπροσανατολισμός από το ιατρικό μοντέλο, που χρεώνει το “πρόβλημα” στο άτομο, με τους προβολείς να πέφτουν στην εκπαίδευση (Συριοπούλου-Δελλή, 2011).

Εστιάζοντας ενδελεχώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την τοποθέτηση όλων των μαθητών σε όλη τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων μέσα στην ίδια τάξη, παρέχοντάς τους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Norwich, 2013). Υπερασπίζοντας και προάγοντας την ποικιλομορφία, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φυλής, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας, σεξουαλικότητας, φύλου και ικανότητας (Ainscow, 2007). Απευθύνεται δηλαδή σε μαθήτριες που εγκυμονούν, παιδιά που έχουν παραβεί το νόμο, που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow, Dyson, Booth, & Farrell, 2006), που προέρχονται από άλλες εθνικότητες (Devine & Kelly, 2006) και γενικά σε όσους ποικιλοτρόπως απειλούνται από την κοινωνική απόρριψη και απομόνωση (Ainscow, 2007).

Αυτό όμως δε συνεπάγεται απλή συνύπαρξη των μαθητών, αλλά μια ουσιαστική και πλήρη συμμετοχή όλων στο σχολείο της γειτονιάς, ικανοποιώντας τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών και του καθενός ξεχωριστά (Norwich, 2013). Επομένως, απαιτούνται νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και στρατηγικές, αλλά και ένα αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο, εξατομικευμένο, υλοποιήσιμο από όλους και πραγματοποιήσιμο σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων της τάξης και του σχολείου (Στασινός, 2016). Έτσι οι συμπεριληπτικές πρακτικές υποστηρίζουν και καλωσορίζουν τη διαφορετικότητα (Ainscow, 2007) με σκοπό να επωφεληθούν όλα τα παιδιά (Anderson et al., 2007).

Σε μια δεύτερη και βαθύτερη ανάλυση, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθείται η έννοια της κοινότητας και το αίσθημα του ανήκειν, το οποίο φαίνεται να είναι απαραίτητο τόσο για τη μάθηση όσο και για τη γενική ευεξία (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007). Συνεπώς, όλοι θεωρούνται πολύτιμα και αναπόσπαστα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σεβασμό και με σκοπό να μαθαίνει ο ένας από τη διαφορετικότητα του άλλου (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Έτσι, η συμπερίληψη παίρνει τη μορφή μιας ατέρμονης διαδικασίας μάθησης της διαφορετικότητας και μάθησης από τη διαφορετικότητα, όπου ανιχνεύονται και καταρρίπτονται τα εμπόδια μπροστά στην περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό και την αποτυχία (Ainscow et al., 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση λοιπόν, σχεδιάστηκε για να αλλάξει ριζικά τη φιλοσοφία του διδάσκειν, χωρίς να υποτάσσεται και να περιορίζεται σε συνταγές επιτυχίας. Δεν πρόκειται απλά για σετ ικανοτήτων ή ένα στάδιο στο οποίο φτάνει κανείς, απεναντίας απαιτεί και προϋποθέτει νέο τρόπο σκέψης (Ainscow, 2007). Με σημαία την ισότητα, αποτελεί ύμνο στη διαφορετικότητα καθώς την καλωσορίζει, προωθεί την ελεύθερη έκφραση και την παρηγορία, προασπίζει τον διάλογο, ακούγοντας ουσιαστικά τις φωνές των παιδιών και έχει ως θεμέλιο λίθο τη δικαιοσύνη (Αγγελίδης, 2011). Κατ’ ουσίαν, η συμπεριληπτική

εκπαίδευση αποτελεί προσέγγιση, κοσμοθεωρία, κουλτούρα, τρόπος σκέψης και ζωής. Αν κανείς τη διασπάσει στα συστατικά της, θα συνειδητοποιήσει ότι ενέχει κοινωνικές, πθικές, πολιτισμικές και κυρίως δημοκρατικές πτυχές (Ainscow et al., 2006), καθώς μάχεται υπέρ της ισότητας και της δικαιοσύνης, απευθυνόμενη σε όλους (Αγγελίδης, 2011). Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα ταυτίζεται και ασπάζεται τις αρχές και την κοσμοθεωρία της δημοκρατίας.

Ακαδημαϊκά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για ευάλωτες ομάδες μαθητών

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θεμελιωθεί πάνω σε πολιτικές που στοχεύουν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, λειτουργώντας αντισταθμιστικά μεταξύ ικανοτήτων και αδυναμιών (Στασινός, 2016). Αυτό γίνεται εφικτό στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και στο μεσο-επίπεδο του σχολείου, μέσα από ένα εύρος συμπεριληπτικών πρακτικών, στοχεύοντας στην γνωστική/ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών που καθίστανται ευάλωτοι, καθώς απειλούνται από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Συριοπούλου-Δελλή, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ευάλωτοι μαθητές που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σκηνικά, φαίνεται να αποκτούν περισσότερα κίνητρα για γνώση, να καλλιεργούν θετικότερη στάση για το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα, ενώ η επίδοσή τους καταγράφεται καλύτερη (Reiter & Vitani, 2007). Μάλιστα οι Anderson et al. (2007), κάνουν λόγο για μίμηση των επιδόσεων, των γνώσεων αλλά και των μαθησιακών συμπεριφορών των υπόλοιπων μαθητών της τάξης, με αποτέλεσμα οι ευάλωτες ομάδες μαθητών να βελτιώνονται συνεχώς γνωστικά. Επιπλέον, φαίνεται να σημειώνουν βελτίωση στις βαθμολογίες σε όλο το εύρος των μαθημάτων, ενώ πραγματοποιούν λιγότερες απουσίες όταν φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009). Σε γενικές γραμμές, οι ευάλωτες ομάδες μαθητών φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα ακαδημαϊκά σε συμπεριληπτικό παρά σε μη συμπεριληπτικό πλαίσιο (Ruijs & Peetsma, 2009).

Πλήθος ερευνών έχει λάβει χώρα με σημείο αναφοράς τις ακαδημαϊκές επιδράσεις των συμπεριληπτικών πρακτικών σε ευάλωτες ομάδες μαθητών. Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις, ο Willis (2007) καταγράφει πως μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φάνηκε να έχουν μεγάλη ακαδημαϊκή επιτυχία, καλύτερη συγκέντρωση, δυνατότερη μνήμη και βελτιωμένη αντιληπτικότητα. Γενικότερα η Schifter (2016), σημειώνει ότι όταν οι μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν εκπαιδευτεί σε πλήρως συμπεριληπτικό περιβάλλον, έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν στην ώρα τους, εν συγκρίσει με αντίστοιχους μαθητές μη συμπεριληπτικών τάξεων. Μάλιστα υπογραμμίζει ότι, όταν φοιτούν σε συμπεριληπτικά πλαίσια, αυξάνονται οι πιθανότητες να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στο ίδιο μήκος κύματος η Astiz (2015), κάνοντας λόγο για μετανάστες μαθητές που φοιτούν σε σχολεία του Μπουένος Άιρες, υπογραμμίζει πως η συμπερίληψή τους τους παρέχει απλόχερα το δώρο της μόρφωσης, κερδίζοντας εφόδια και ευκαιρίες στο μέλλον. Οι Reiter & Vitani (2007), μελετώντας τη συμπερίληψη μαθητών που έχουν διαγνωσθεί ότι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, παρατήρησαν λιγότερη εξάντλησή τους στο τέλος του μαθήματος, συγκριτικά με τις περιπτώσεις που φοιτούσαν σε ειδικά-ξεχωριστά τμήματα. Τέλος η Mack (2012) εξετάζει την προφορική συμμετοχή μαθητών πολλών εθνικο-

τήτων χρηστών διαφορετικών μητρικών γλωσσών, σε μια τάξη στην Ιαπωνία. Καταλήγει ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές τούς ενισχύουν να προσπαθούν χωρίς τον φόβο του λάθους, αποδεικνύοντας γνώσεις και ταλέντα κρυμμένα λόγω του γλωσσικού χάσματος, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται και να προσπαθούν περισσότερο ακαδημαϊκά.

Κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για ευάλωτες ομάδες μαθητών

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές έχουν ως αρχή της κουλτούρας τους και σημείο αναφοράς της υλοποίησής τους την ενίσχυση του κοινωνικο-συναισθηματικού προφίλ των μαθητών ευάλωτων ομάδων. Στόχος είναι να μην αποτελούν ευάλωτες ομάδες, αλλά να αντιμετωπίζονται και να νιώθουν ως μια παραγωγική προσωπικότητα με μοναδικό ειδικό βάρος (Mack, 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν από τους Koster et al. (2009), συγκλίνουν στο ότι μέσω της συμπερίληψης ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών που απειλούνται από αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Αυτό γίνεται εφικτό, καθώς δημιουργούνται σταδιακά κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς μέσω των κοινωνικών πρωτοβουλιών και της μίμησης του μοντέλου συμπεριφοράς των υπολοίπων συμμαθητών. Αναπτύσσονται αμοιβαίες επαφές με επίγνωση ενώ θεμελιώνονται ειλικρινείς δεσμοί φιλίας με όλους, μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και διαδραστικές συνεργασίες. Μάλιστα οι Ruijs & Peetsma (2009) κάνουν λόγο για πιθανή χιλιομετρική απόσταση ενός ειδικού σχολείου από το σπίτι, ενώ το συμπεριληπτικό σχολείο της γειτονιάς αυξάνει τις πιθανότητες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά της γειτονιάς, προσφέροντας δημιουργικό χρόνο και έξω από το σπίτι (Loreman, Deppler & Harvey 2005).

Επακόλουθο όλων των παραπάνω είναι οι ευάλωτες ομάδες μαθητών να παίζουν, να μιλούν και να εκφράζονται περισσότερο, ενώ συνεχώς μαθαίνουν προσαρμοστικές στρατηγικές που μπορούν να τις γενικεύουν και να τις εξωτερικεύουν πέρα από το πλαίσιο της τάξης και του σχολείου (Willis, 2007). Έτσι αυξάνεται όχι μόνο η πιθανότητα να γίνει πιο ομαλά η μετάβασή τους στην εφηβεία, αλλά και να έχουν επαγγελματικές επιτυχίες (Frederickson et al., 2007).

Αυτή λοιπόν η κοινωνική αποδοχή τούς κινητοποιεί να αρχίσουν να κρίνουν, να συγκρίνουν και να ταυτίζουν τον εαυτό τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Ruijs & Peetsma, 2009), συνειδητοποιώντας ότι είναι μέλη της κοινωνίας και μπορούν να συνεισφέρουν μέσω της μοναδικότητάς τους (Frederickson et al., 2007). Αυτομάτως λοιπόν επιτυγχάνεται η δομή της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, αποκτώντας αυτοπεποίθηση, αυτοδυναμία και ανεξαρτησία (Koster et al., 2009). Τότε το προφίλ τους χαρακτηρίζεται από ενέργεια, περιέργεια για ζητήματα που παλιότερα αγνοούσαν, ενσυναίσθηση και εξωτερίκευση συναισθημάτων, ενώ γενικά επιδεικνύουν μια πιο ανεξάρτητη, λειτουργική και κοινωνική προσαρμογή (Willis, 2007). Μάλιστα η Mack (2012) κάνει λόγο για κοινωνική συμπερίληψη, όπου οι μαθητές καθιστούν αισθητή την παρουσία τους, αποκτώντας κύρος.

Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα, οι Devine & Kelly (2006) κατέγραψαν ότι η συμμετοχή μαθητών άλλων εθνικοτήτων ενός σχολείου της Ιρλανδίας σε διάφορες δραστηριότητες

όπως κάποιο άθλημα, τους βοηθά να δώσουν το παρόν αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και να κερδίσουν την αναγνώριση από τους υπολοίπους. Στο ίδιο μοτίβο η Astiz (2015) αναφορικά με τη συμπερίληψη μεταναστών μαθητών, υπογραμμίζει ότι τους βοηθά να σταματήσουν να ντρέπονται, αποκτούν ταυτότητα και προσαρμόζονται ευκολότερα στα νέα δεδομένα μια καινούριας γι' αυτούς κοινωνίας.

Οι Reiter & Vitani (2007), μελετώντας μαθητές που έχουν διαγνωσθεί ότι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και φοιτούν σε συμπεριληπτική τάξη, παρατήρησαν ότι εκδηλώνουν “αυτιστικά χαρακτηριστικά” σε πολύ μικρότερη ένταση, ενώ άρχισαν να επιδεικνύουν συμπεριφορά πιο κανονιστική και προσαρμοσμένη σε κοινωνικές νόρμες. Μάλιστα υπογραμμίζουν ότι ενώ η αλληλεπίδραση με έναν ανήλικο περιοριζόταν απλά σε σωματικό επίπεδο, με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους επεκτεινόταν ακόμα και σε γλωσσική έκφραση των συναισθημάτων. Τέλος, οι Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan (2007), πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση 26 ερευνών, εστιάζοντας σε μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν σε συμπεριληπτικά σκηνικά. Τα ευρήματα κάνουν λόγο για γενικότερη κοινωνικο-συναισθηματική ενίσχυση των ευάλωτων ομάδων μαθητών, υπογραμμίζοντας όμως ότι η κοινωνική τους αφομοίωση δεν κρίνεται επαρκής.

Ακαδημαϊκά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους υπόλοιπους μαθητές

Πολλοί θεωρούν ότι η συμπερίληψη προσφέρει σε κάποιους μαθητές αλλά στερεί από τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα διαχέεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός διοχετεύει την προσοχή του και την ενέργειά του σε μια μερίδα μαθητών, στερώντας τη δυνατότητα ανέλιξης σε κάποιους άλλους, υπονομεύοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Anderson et al., 2007).

Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλεί τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν ένα διαφορετικό ρεπερτόριο εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Αγγελίδης, 2011). Σε τάξεις όπου η συμπερίληψη λαμβάνει ουσιαστικά χώρα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν μέθοδο διδασκαλίας και διδακτική πορεία ξεχωριστή, ιδιαίτερη, προσεγμένη και ενισχυμένη. Αυτό συνεπάγεται ότι όλοι οι μαθητές γίνονται αποδέκτες αυτής της στρατηγικής, με αποτέλεσμα να επωφελούνται μαζικά (Demeris, Childs & Jordan, 2007). Έτσι η συμπεριληπτική διδακτική στρατηγική και η ποιότητα που τη συνοδεύει, δε γίνεται παρά να ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών, χωρίς να εμμένει στην απλή συνύπαρξή τους (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007). Ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός έχει όντως επιστήσει την προσοχή του σε κάποιους μαθητές, τότε δίνεται η ευκαιρία στους υπόλοιπους να ανεξαρτητοποιηθούν παίρνοντας πρωτοβουλίες, γεγονός που αποτελεί έναν από τους στόχους της μάθησης (Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010).

Ούτως ή άλλως, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν σε μεγάλο βαθμό ότι έχουν ευθύνη απέναντι στους μαθητές που αποτελούν ευάλωτες ομάδες και πραγματοποιούν το έργο τους με συνέπεια διδάσκοντας πιο αποτελεσματικά (Norwich, 2013). Κατ' επέκταση, τα μέσα, οι στρατηγικές και η ενίσχυση που προσφέρει η συμπερίληψη, βοηθά στην υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών (Jordan et al., 2009). Επίσης, στα συμπεριληπτικά σκηνικά πολύ πιθανόν να συμμετέχει επιπλέον εξειδικευμένο προσωπικό, με αποτέλε-

σμα η συνδιδασκαλία να ωφελήσει το σύνολο των μαθητών (Ruijs & Peetsma, 2009). Μάλιστα οι Loremant et al. (2005) πήνε ένα βήμα παρακάτω και σημειώνουν ότι δίνεται σε όλους τους μαθητές η ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους, μαθαίνοντας ενίοτε συστήματα όπως η νοηματική γλώσσα ή το σύστημα Braille.

Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Demeris et al. (2007), κατέρριψε την εσφαλμένη αντίληψη ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη που έχουν διαγνωσθεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Η δε έρευνα των Sermier Dessemontet & Bless (2013), συμπεραίνει ότι η συμπερίληψη παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με αναπτυξιακές διαταραχές, δεν επηρέασε αρνητικά, αλλά ελαφρώς ενίσχυσε την ακαδημαϊκή επίδοση των άλλων μαθητών σε τομείς όπως μαθηματικά, ανάγνωση και γλωσσική ικανότητα.

Στο ίδιο μήκος κύματος, η Mack (2012) εξετάζοντας τη συνύπαρξη πολλών εθνικότητων στην ίδια συμπεριληπτική τάξη, υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις γλωσσικές δυσκολίες, χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών με συνέπεια να επωφελούνται όλοι. Τέλος, η έρευνα των Sermier et al. (2013) απέδειξε ότι η συμπερίληψη παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν νοητική υστέρηση δεν απειλεί καθόλου την ακαδημαϊκή επίδοση των υπόλοιπων μαθητών. Οι ερευνητές μάλιστα πιθανολογούν ότι δεν καταγράφκαν στατιστικά σημαντικές θετικές επιδράσεις στους υπόλοιπους μαθητές αλλά ουδέτερες, διότι η συμπερίληψη δεν έλαβε χώρα σε όλο της φάσμα, αλλά περιορίστηκε κατά πολύ στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης.

Κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους υπόλοιπους μαθητές

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν επενδύει αποκλειστικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση του συναισθηματικού προφίλ των μαθητών που απειλούνται από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Εξετάζοντας τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα από κοινωνικο-συναισθηματική οπτική γωνία, φαίνεται να ευνοούν κατά πολύ και το σύνολο της τάξης (Anderson et al., 2007).

Οι Kalambouka et al. (2007), από τη σκοπιά όλων των μαθητών υπογραμμίζουν την απόκτηση συνειδητών γνώσεων για τη διαφορετικότητα, μειώνοντας και αποβάλλοντας το αίσθημα άγχους που ίσως αυτή επιφέρει ορισμένες φορές. Με αυτό τον τρόπο αρχίζουν όλοι με ενσυναίσθηση να συνδέουν και να κατανοούν τα βιώματα και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζουν αδυναμίες και δυνατότητες και στον ίδιο τους τον εαυτό, παίρνοντας εφόδια να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες στην προσωπική τους ζωή (Salend & Duhaney, 1999).

Κατ' επέκταση όλοι οι μαθητές αρχίζουν να υιοθετούν σταδιακά θετική στάση στη διαφορετικότητα (Sermier et al., 2013), μειώνοντας τις προκαταλήψεις απέναντι στην ποικιλομορφία και την ανομοιογένεια (Ruijs et al., 2010). Έτσι εκδηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να παίξουν όλοι μεταξύ τους και εδραιώνονται ουσιαστικές και ειλικρινείς σχέσεις φιλίας (Anderson et al., 2007). Μάλιστα κάποιοι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ρόλους ηγετικών, δρώντας ως "μικροί δάσκαλοι" ή "μέντορες" των συμμαθητών τους, καθοδηγώντας τους σχετικά με διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και ενθαρρύνοντας κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Παράλληλα όμως φαίνεται να ικανοποιούν και τις δικές τους ανάγκες, όπως το να νιώθουν υπεύθυνοι, πολύτιμοι και ικανοί (Salend & Duhaney, 1999).

Πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις αναλύουν οι Taylor & Sidhu (2012), σημειώνοντας πως η ύπαρξη προσφύγων μέσα στην τάξη προωθεί την κοινωνική ισότητα, διδάσκει ότι θέλει δύναμη και αλληλουποστήριξη για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες, ενώ η συμπερίληψή τους αποτελεί ουσιαστικά μάθημα κουλτούρας. Ομοίως υπογραμμίζει και η Mack (2012), εξετάζοντας μια πολυπολιτισμική τάξη. Βασιζόμενη στα ευρήματά της, υπογραμμίζει ότι όλοι οι μαθητές μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όχι απλά αποκτούν καινούριες γνώσεις και ενημερώνονται για διαφορετικές κουλτούρες, αλλά ενστερνίζονται μια κοινή κουλτούρα, αυτή της συμπερίληψης.

Επίσης, η έρευνα των Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris (2012), επικεντρώθηκε σε μαθητές μιας ελληνικής συμπεριληπτικής τάξης. Τα ευρήματα υπογράμμισαν ότι οι υπόλοιποι μαθητές χρησιμοποίησαν αξιολογούμενα λιγότερους αρνητικούς επιθετικούς προσδιορισμούς σε σχέση με μαθητές μη συμπεριληπτικών τάξεων, για να περιγράψουν παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση. Τέλος η Greathouse (2016), αναδεικνύει μία ακόμη παράμετρο, καθώς εστιάζει στην ανάγκη των μαθητών να εκφραστούν μέσα από συμπεριληπτικά και δημοκρατικά σκηνικά. Συγκεκριμένα καταγράφει τη θέληση μαθητών Γυμνασίου να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών και στην εκπαιδευτική διδασκαλία κείμενα που αφορούν θέματα σεξουαλικότητας, ομοφυλοφιλίας και σεξουαλικής αναζήτησης, για να εξωτερικεύσουν προσωπικές απόψεις, συναισθήματα και βιώματα μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Συμπεράσματα

Η φιλοσοφία και η κοσμοθεωρία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, φαίνεται να ενστερνίζονται μια κουλτούρα που εξυπηρετεί ίδιους στόχους μέσα από διαφορετικά μονοπάτια, καθώς όπως υπογραμμίζει ο Ainscow (2007) και επιβεβαιώνει η Astiz, (2015), δεν υπάρχει μια πεπατημένη, μια συνταγή που μπορεί κανείς να υιοθετήσει για να επιτύχει. Ως εκ τούτου, το σχολείο της γειτονιάς καλείται να ανταποκριθεί σε όλο το φάσμα της ετερογένειας των μαθητών, με θεμέλιο λίθο την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Γίνεται λοιπόν λόγος από τον Αγγελίδη (2011) και τους Kalambouka et al. (2007), για ένα σχολείο που λειτουργεί με γνώμονα τον σεβασμό, την ελευθερία και την παρηγορία, ένα ουσιαστικά δημοκρατικό σχολείο που απευθύνεται σε όλους.

Εστιάζοντας στην παρούσα μελέτη, τα ευρήματα που εξετάστηκαν και αφορούν τον άξονα των ακαδημαϊκών οφελών σε συμπεριληπτικά σκηνικά, συγκλίνουν στο ότι οι ευάλωτες ομάδες μαθητών ευνοούνται κατά πολύ ακαδημαϊκά, με τους Reiter & Vitani (2007) αλλά και τους Ruijs & Peetsma (2009) να καταλήγουν ότι η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους εντοπίζεται αμεσότερα σε σχέση με όλους τους μαθητές. Βέβαια, τόσο οι Demeris et al. (2007), όσο οι Farrel et al. (2007) και οι Jordan et al. (2009), υπογραμμίζουν πως η συμπεριληπτική διδακτική στρατηγική φέρει μια ποιότητα, η οποία δε γίνεται παρά να καθιστά τη διδασκαλία αποτελεσματική και προσοδοφόρα, ενισχύοντας γνωστικά όλους τους μαθητές και τον καθένα ξεχωριστά. Όμως πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, όπως των Sermier et al. (2013), που καταγράφουν ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές δεν επηρεάζουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των υπολοίπων μαθητών, αλλά ουδέτερα.

Αναφορικά με τον άξονα των κοινωνικο-συναισθηματικών οφελών, τα υπό μελέτη ευ-

ρήματα των Koster et al. (2009), Ruijs & Peetsma (2009) και των Loreman et al. (2005), συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι μαθητές των ευάλωτων ομάδων γίνονται δέκτες μιας κοινωνικής συμπερίληψης, ενώ παράλληλα αποκτούν κύρος και κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Επιπλέον συγκλίνουν στο ότι όλοι οι μαθητές ευνοούνται τόσο κοινωνικά, επιδεικνύοντας βελτιωμένη ποιότητα αλληλεπίδρασης, αλλά και συναισθηματικά, θεμελιώνοντας θετική στάση απέναντί στη διαφορετικότητα. Ίσως βέβαια, όπως σημειώνουν οι Anderson et al. (2007), κάποιος να μην μπορούσε εύκολα να εκτιμήσει και να προβλέψει τα οφέλη τέτοιων πρακτικών αναφορικά με το σύνολο των μαθητών σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Μάλιστα, πρέπει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία γίνονται περιορισμένες αναφορές, όπως αυτή των Kalambouka et al. (2007), για μη επαρκή κοινωνική αφομοίωση των μαθητών των ευάλωτων ομάδων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Προκύπτει λοιπόν ότι, τόσο οι ευάλωτες ομάδες μαθητών όσο και όλοι οι μαθητές, γίνονται κατά κύριο λόγο αποδέκτες των θετικών επιδράσεων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι ανάμεσα στον εκάστοτε μαθητή, τα εκάστοτε οφέλη και τους εκάστοτε άξονες, δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση που, όπως τονίζουν τόσο ο Αγγελίδης (2011) όσο και ο Norwich (2013), συσχετίζει και εμπλέκει σχέσεις, στάσεις, επιδόσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα, με όλους τους μαθητές όχι απλά να γίνονται αποδέκτες της συμπερίληψης, αλλά φορείς της, και φορείς της δημοκρατίας.

Βέβαια, όπως αναφέρει ο Στασινός (2016), δεν είναι λίγοι οι επικριτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν ότι είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Η παρούσα όμως μελέτη αποδεικνύει ότι η συμπερίληψη ωφελεί πολυεπίπεδα όλους τους μαθητές και κάθε έναν ξεχωριστά, αναδεικνύοντας παράλληλα την επιτακτική ανάγκη για συλλογή ερευνητικών δεδομένων ορμώμενων από τον ελλαδικό χώρο, καθώς είναι αρκετά περιορισμένα σε αριθμό, ούτως ώστε να διασταυρωθούν με τα αντίστοιχα διεθνή ευρήματα. Αυτό σαφέστατα συνεπάγεται πρωτίστως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να αφεθούν, να “περιπλανηθούν στα μονοπάτια” της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να υιοθετήσουν πρακτικές που προωθούν τη δημοκρατία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., & Farrell, P. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. Accessed from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE3MTA3MI9fQU41?sid=77ca3c88-2829-4e28-a287-c8698793134f@sdc-v-sessmgr02&vid=12&format=EB&rid=1>
- Anderson, C. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. Accessed from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034307078086>
- Astiz, M. F. (2015). Immigration and Educational Inclusion: Preliminary Evidence from Three Schools in Buenos Aires, Argentina. *Prospects: Quarterly Review Of Comparative Edu-*

- ation, 45(4), 563-576. Accessed from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=77ca3c88-2829-4e28-a287-c8698793134f%40sdc-v-sessmgr02>
- Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The Influence of Students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609-627. <https://doi.org/10.2307/20466655>
- Devine, D., & Kelly, M. (2006). "I Just Don't Want to Get Picked on by Anybody": Dynamics of Inclusion and Exclusion in a Newly Multi-Ethnic Irish Primary School. *Children @ Society*, 20(2), 128-139. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00020.x>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). SEN Inclusion and Pupil Achievement in English Schools. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(3), 172-178. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00094.x>
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion. *British Journal Of Special Education*, 34(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Greathouse, P. (2016). Make Us Question, Think, Reflect and Understand: Secondary Students' Beliefs and Attitudes towards the Inclusion of LGBTQ Themed Literature in the English Classroom. *SRATE Journal*, 25(2), 42-48. Accessed from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113845>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal Of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: Routledge. Accessed from: https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=8cT505w0L8AC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Inclusive+education:+A+practical+guide+to+supporting+diversity+in+the+classroom.&ots=r9S8mzDbnf&sig=2Jvn4yklxDY_FwFFYBx8as21118&redir_esc=y#v=onepage&q=Inclusive%20education%3A%20A%20practical%20guide%20to%20supporting%20diversity%20in%20the%20classroom.&f=false
- Mack, L. (2012). Does Every Student Have a Voice? Critical Action Research on Equitable Classroom Participation Practices. *Language Teaching Research*, 16(3), 417-434. <https://doi.org/10.1177/1362168812436922>
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty*. London and New York: Routledge. Accessed from: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=7elcAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Addressing+>

- Tensions+and+Dilemmas+in+Inclusive+Education:+Livnig+with+uncertainty.
+&ots=ZreBd2AU7X&sig=9DRLLcxIXz2u5wXrtTTMq7_9tWs&redir_esc=y#v=onepage&q=Addressing%20Tensions%20and%20Dilemmas%20in%20Inclusive%20Education%3A%20Livnig%20with%20uncertainty.&f=false
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of Pupils with Autism: The Effect of an Intervention Program on the Regular Pupils' Burnout, Attitudes and Quality of Mediation. *Autism: The International Journal Of Research And Practice*, 11(4), 321-333. Accessed from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361307078130>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. D. (2009). Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. D. (2010). Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. Accessed from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2010.524749>
- Salend, S. J., & Duhaney, L. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial And Special Education*, 20(2), 114-26. Accessed from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.831.7604&rep=rep1&type=pdf>
- Schifter, L. A. (2016). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 82(4), 479-496. <https://doi.org/10.1177/0014402915619418>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The Impact of Including Children with Intellectual Disability in General Education Classrooms on the Academic Achievement of Their Low-, Average-, and High-Achieving Peers. *Journal Of Intellectual @ Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?. *International Journal Of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. Accessed from: <https://eprints.qut.edu.au/43873/2/43873.pdf>
- Willis, J. (2007). *Brain-friendly Strategies for the Inclusion Classroom : Insights From a Neurologist and Classroom Teacher*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Accessed from: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE5MTkxNF9fQU41?sid=00c7f774-d169-41f8-9bdc-0337872a5867@pdc-v-sessmgr03&vid=11&format=EB&rid=1>

Ελληνόγλωσσον

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2011). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Σχολείο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα Αιγαίου*, 5, 20-30. Ανακτήθηκε από: <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/SYRIOPOUYLOY-DELH.pdf>

Abstract

The concept of inclusive education has monopolized the interest of the scientific community. In this context, the aim of the present study is to document the benefits of inclusive education imposed by the modern democratic school, not only on vulnerable groups of students but also on their peers. With the methodological approach following the path of the literature review of primary sources, after examining the concept of inclusive education, both the academic and socio-emotional benefits that the vulnerable groups of students and the rest of the students first derive are recorded. In conclusion, the benefits of inclusive education are highlighted to all students individually, while limited findings support a neutral impact. Finally, there is an incentive to collect domestic empirical data and to adopt practices that promote democracy.

Keywords: Inclusive education, benefits, vulnerable groups of students, peers.

Διερεύνηση της επίτευξης της σχολικής εμπλοκής και της εκδήλωσης κινήτρων επίτευξης από μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου

Γεώργιος Λαδιάς

Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
georgeladidas@outlook.com

Ζωή Σάφη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
safizoi@hotmail.com

Βασίλειος Φασιανός

Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
vfasianos@gmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (γνωστική και συναισθηματική) αλλά και των κινήτρων επίτευξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 108 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (54 εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης και 54 εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης). Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια «Student Engagement Instrument, SEI» (Appleton et al., 2006. Pappa, 2014) και το Children's Achievement Rating Scale (CARS) (Adkins, O'Malley & Ballif, 1972). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις επίτευξης της σχολικής εμπλοκής, ενώ δεν προέκυψε κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο πλαίσια φοίτησης. Παράλληλα, φάνηκε να επιτυγχάνεται περισσότερο η συναισθηματική εμπλοκή σε σύγκριση με τη γνωστική. Επίσης, προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα επίτευξης και τη σχολική εμπλοκή, με τα κίνητρα επίτευξης να αποτελούν και σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωσή της.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική εμπλοκή, κίνητρα επίτευξης, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη.

Εισαγωγή

Κύριο ζητούμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι απλώς η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, αλλά η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η προαγωγή της ολόπλευρης προσωπικής τους ανάπτυξης (Moreira et al., 2015). Ένας τέτοιος παράγοντας που συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι η σχολική εμπλοκή (Christenson, Reschly & Wylie, 2012. Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Η σχολική εμπλοκή αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια που συνδυάζει τις συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές διαστάσεις της προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο (Reschly & Christenson, 2006). Ένας από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που την διαμορφώνουν αποτελούν τα κίνητρα (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Μάλιστα, η σημασία της για τη μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Παράλληλα, συμβάλλει στην προαγωγή των συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη βίωση θετικών συναισθημάτων προς τον εαυτό, τους άλλους και το σχολείο (Appleton et al., 2006). Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητά της, έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν επιτυγχάνουν υψηλή σχολική εμπλοκή σε σύγκριση με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης (McCoy & Banks, 2012· Reschly & Christenson, 2006. Wang & Fredricks, 2014). Επομένως, κρίνεται σημαντική η διερεύνηση της επίτευξης της σχολικής εμπλοκής εκ μέρους των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια φοίτησης που τους δίνεται η ευκαιρία να διδάσκονται στο γενικό σχολείο. Τέτοια πλαίσια φοίτησης στην ελληνική πραγματικότητα είναι το Τμήμα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης ή δέχονται Παράλληλη Στήριξη.

Σχολική εμπλοκή και κίνητρα

Η σχολική εμπλοκή αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων καθώς και στη δέσμευσή του στους μαθησιακούς στόχους (Christenson et al., 2012). Αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για τη σχολική επίδοση, την πιθανότητα ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησης καθώς και για τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όλων των μαθητών (Fredricks et al., 2004). Συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που απαρτίζεται από τέσσερις διαστάσεις: τη γνωστική, την ακαδημαϊκή, τη συμπεριφορική και τη συναισθηματική (Appleton et al., 2006). Συγκεκριμένα, η γνωστική εμπλοκή αναφέρεται στο βαθμό και τον τύπο των γνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Appleton et al., 2006). Ενώ, η συναισθηματική εμπλοκή αναφέρεται στην ύπαρξη θετικών συναισθημάτων προς τον εαυτό και τους άλλους, στο αίσθημα του «ανήκειν» και στη σχολική δέσμευση (Christenson et al., 2012).

Η σχολική εμπλοκή, ωστόσο, δεν αποτελεί ένα σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό αλλά μια δυναμική κατάσταση, η οποία διαμορφώνεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Reschly & Christenson, 2006). Ένας από τους σημαντικότερους ατομικούς

παράγοντες διαμόρφωσης αποτελούν τα κίνητρα. Μία από τις βασικότερες σύγχρονες θεωρίες προσέγγισης των κινήτρων είναι η Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων (Middleton & Midgley, 1997). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης. Μία σημαντική διάκριση που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν η διάκριση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και τους στόχους αποφυγής (Middleton & Midgley, 1997). Ειδικότερα, οι στόχοι μάθησης προσανατολίζουν το άτομο προς στην κατάκτηση νέας γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Αντίθετα, οι στόχοι αποφυγής αντανakλούν την ανησυχία του μαθητή για ένα έργο και την πρόθεσή του να μην συμμετάσχει σε αυτό, είτε για να μην κριθεί ανεπαρκής από τους άλλους είτε για λόγους προσωπικής προόδου (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής τόσο ως προς τη γνωστική όσο και ως προς τη συναισθηματική διάσταση σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (μαθητές χωρίς αναπηρία) και σημειώνουν κυρίως χαμηλά ποσοστά γνωστικής εμπλοκής (McCoy & Banks 2012· Reschly & Christenson, 2006. Wang & Fredricks, 2014). Αναλυτικότερα, η έρευνα των Reschly και Christenson (2006) έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής ως προς τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Reschly & Christenson, 2006). Επιπλέον, η έρευνα των McCoy και Banks (2012) εντόπισε ότι οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής, τόσο ως προς την ακαδημαϊκή όσο και ως προς τη συναισθηματική διάσταση, σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (McCoy & Banks, 2012). Ακόμη, η έρευνα των Wang και Fredricks (2014) έδειξε ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς σημείωναν χαμηλά επίπεδα συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Παράλληλα, προέκυψε ότι η μειωμένη σχολική εμπλοκή και η διόγκωση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορούν να προβλέψουν μεγαλύτερη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου (Wang & Fredricks, 2014).

Αντίθετα, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας, όπως η οπτική και ακουστική αναπηρία, σημειώνονται υψηλά ποσοστά σχολικής εμπλοκής, κυρίως στη διάσταση της συναισθηματικής εμπλοκής (Borders et al., 2010. Metz, 2013. Moreira et al., 2015). Συγκεκριμένα, από την έρευνα των Borders και των συνεργατών (2010) βρέθηκε ότι οι μαθητές με ακουστική αναπηρία παρουσίαζαν παρόμοια επίπεδα σχολικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομήλικους τους, εύρημα που πιθανώς οφείλεται στη μεγαλύτερη παρότρυνση που δέχονταν από τους εκπαιδευτικούς (Borders et al., 2010). Επιπρόσθετα, στη μελέτη των Moreira και συνεργατών (2015) παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση όσον αφορά τη σχολική εμπλοκή ανάλογα με την κατηγορία της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα δεν διαφοροποιούνταν ως προς τη σχολική εμπλοκή από τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, για τους μαθητές με νοτική αναπηρία βρέθηκαν χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά τους μαθητές με οπτική αναπηρία και νευροκινητικές διαταραχές, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλότερο βαθμό σχολι-

κής εμπλοκής (γνωστικής και συναισθηματικής) σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Moreira et al., 2015).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζει τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα κίνητρα επίτευξης (Fredricks et al., 2004). Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι τα κίνητρα επίτευξης και συγκεκριμένα οι στόχοι μάθησης που υιοθετούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται θετικά με την κατάκτηση βαθύτερης γνώσης και τη σχολική δέσμευση, γεγονός που συμβάλλει στην επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). Παράλληλα, η έρευνα των Martin και των συνεργατών (2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα εκδήλωσης της σχολικής εμπλοκής, κυρίως της συναισθηματικής (Martin et al., 2017). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκαν ελάχιστες έρευνες στον ελλαδικό χώρο που να μελετούν την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την επίδραση των κινήτρων επίτευξης. Συνεπώς το σημαντικό αυτό κενό αποτέλεσε την προβληματική της παρούσας έρευνας.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την κατάκτηση της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής και των κινήτρων επίτευξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Τμήματα Ένταξης και σε τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (γνωστική και συναισθηματική) και την ύπαρξη κινήτρων επίτευξης ανάμεσα στα τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη;
2. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή και στις επιδόσεις στα επιμέρους κίνητρα επίτευξης;
3. Τα κίνητρα επίτευξης αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την ύπαρξη γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 108 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 54 ήταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται σε Τμήμα Ένταξης και 54 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που παρέχουν Παράλληλη Στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν στην περιφέρεια της Ηπείρου (Ιωάννινα, Πρέβεζα).

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελούνταν από τρία (3) μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήματα για συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, αναπηρία μαθητών, έτη προϋπηρεσίας). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου

περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο «Student Engagement Instrument, SEI» (Appleton et al., 2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τη γνωστική (13 προτάσεις) και συναισθηματική εμπλοκή (17 προτάσεις) των παιδιών, το οποίο προσαρμόστηκε έτσι ώστε να εξετάζονται αυτές οι διαστάσεις μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών (Pappa, 2014). Η γνωστική εμπλοκή αποτελείται από: α) Μελλοντικούς Στόχους και Προσδοκίες και β) Έλεγχος και Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Εργασίας. Η συναισθηματική εμπλοκή αποτελείται από: α) Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, β) Στήριξη από συνομήλικους, γ) Στήριξη οικογένειας. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία 4-βαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο CARS (Children's Achievement Rating Scale) (Adkins, O'Malley & Ballif, 1972). Αυτό περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν το κίνητρο επίτευξης των παιδιών μέσω της οπτικής των εκπαιδευτικών. Οι επιμέρους κλίμακες αξιολόγησης ήταν οι εξής: Προσανατολισμός στη μάθηση (στόχος μάθησης), Λεκτικός προσανατολισμός για μάθηση (στόχος μάθησης), Αποφυγή μάθησης (στόχος αποφυγής), Ενθουσιασμός/Εμπλοκή (εσωτερικό κίνητρο), Προσανατολισμός στον Εκπαιδευτικό (εξωτερικό κίνητρο). Οι απαντήσεις δίνονται σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert (Ποτέ, Σπάνια, Συχνά, Πολύ συχνά, Πάντα).

Έλεγχος αξιοπιστίας

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach και η τιμή του δείκτη συνολικά εντοπίστηκε στο 0.873. Συγκεκριμένα, η κλίμακα της σχολικής εμπλοκής εντοπίστηκε στο 0.856 και ειδικότερα η γνωστική εμπλοκή στο 0.849 και η συναισθηματική στο 0.847. Η κλίμακα των κινήτρων επίτευξης εντοπίστηκε στο 0.867. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο συγκέντρωσε υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Αποτελέσματα

Σύγκριση επίτευξης γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης και εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης

Η σύγκριση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, δηλαδή των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης και των Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, που πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στη σχολική εμπλοκή ($F(1, 106) = 1.121, p = 0.292, ns$). Παράλληλα, προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη της γνωστικής εμπλοκής ($F(1, 106) = 1.019, p = 0.315, ns$) αλλά και της συναισθηματικής ($F(1, 106) = 0.365, p = 0.547, ns$). Παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων στη σχολική εμπλοκή και στις επιμέρους διαστάσεις της βρίσκονταν σε παρόμοιο επίπεδο ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά.

Πίνακας 1: «Επιδόσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (γνωστική και συναισθηματική)»

Διαστάσεις Σχολικής Εμπλοκής	Ομάδες Εκπαιδευτικών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σχολική Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	75.13	8.26
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	73.33	9.39
Γνωστική Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	31.38	3.79
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	30.58	4.35
Συναισθηματική Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	43.41	5.61
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	42.74	5.85

Επιπλέον, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της γνωστικής εμπλοκής (βλ. πίνακα 2) η σύγκριση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την επιμέρους διάσταση που αφορά τους μελλοντικούς στόχους-προσδοκίες των μαθητών υπέρ των εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης ($F(1,106) = 4.202, p = 0.033$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών στην επιμέρους διάσταση που αφορά τον έλεγχο-αυτοαξιολόγηση της σχολικής εργασίας ($F(1,106) = 0.045, p = 0.832, ns$).

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής εμπλοκής (βλ. πίνακα 2) η σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ($F(1,106) = 0.242, p = 0.624, ns$), τη στήριξη των συνομηλίκων ($F(1,106) = 0.143, p = 0.706, ns$) και τη στήριξη της οικογένειας ($F(1,106) = 0.706, p = 0.403, ns$).

Επομένως, σύμφωνα με τις απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης επιτυγχάνουν υψηλότερη γνωστική εμπλοκή όσον αφορά την επίτευξη μελλοντικών στόχων και την ύπαρξη προσδοκιών σε σύγκριση με τους μαθητές που δέχονται Παράλληλη Στήριξη. Αντίθετα, όσον αφορά τη δεύτερη επιμέρους διάσταση της γνωστικής εμπλοκής που σχετίζεται με τον έλεγχο και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών εργασιών φαίνεται ότι κανένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης δεν υπερικονομεί έναντι του άλλου, καθώς οι μέσοι όροι των επιδόσεων κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής εμπλοκής, όπου οι μέσοι όροι των επιδόσεων κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Συνεπώς, προκύπτει ότι κανένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης δεν αποδεικνύεται αποτελεσματικότερο ως προς την επίτευξη των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής εμπλοκής.

Πίνακας 2: «Επιδόσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις επιμέρους διαστάσεις της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής»

Διαστάσεις Γνωστικής και Συναισθηματικής Εμπλοκής	Ομάδες Εκπαιδευτικών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μελλοντικοί Στόχοι-Προσδοκίες (Γνωστική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	11.01	1.59
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	10.38	1.58
Έλεγχος-Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Εργασίας (Γνωστική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	20.32	2.63
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	20.20	3.26
Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή (Συναισθηματική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	23.12	3.49
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	22.77	3.92
Στήριξη Συνομηλίκων (Συναισθηματική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	14.41	2.51
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	14.22	2.58
Στήριξη Οικογένειας (Συναισθηματική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	5.86	0.80
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	5.74	0.78

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκαν ενδοομαδικές συγκρίσεις για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίτευξη της γνωστικής και της συναισθηματικής εμπλοκής. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του ελέγχου t για τον μέσο όρο ενός πληθυσμού (One-Sample t -test). Ειδικότερα, η ενδοομαδική σύγκριση ως προς την ομάδα των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών υπέρ της συναισθηματικής εμπλοκής ($t(53) = -8,483, p < .001$). Επιπλέον, η ενδοομαδική σύγκριση ως προς τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών υπέρ της συναισθηματικής εμπλοκής ($t(53) = -11,490, p < .001$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι και τα δύο πλαίσια φοίτησης φαίνεται να ευνοούν περισσότερο την επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής σε σύγκριση με τη γνωστική εμπλοκή, η οποία φαίνεται να μην επιτυγχάνεται σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό.

Σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς τα κίνητρα επίτευξης

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους ως προς την συνολική επίδοση των κινήτρων επίτευξης ($F(1,106) = 0,340, p = 0.561, ns$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων βρίσκονταν σε παρόμοιο επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης να σημειώνουν μία ελαφρώς υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης.

Παράλληλα, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) προέκυψε ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιμέρους διαστάσεις των κινήτρων επίτευξης. Συγκεκριμένα, δεν

προέκυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον προσανατολισμό στη μάθηση ($F(1,106) = 1,535, p = 0.218, ns$), τον λεκτικό προσανατολισμό για μάθηση ($F(1,106) = 0,148, p = 0.701, ns$), την αποφυγή για μάθηση ($F(1,106) = 0,09, p = 0.757, ns$), τον ενθουσιασμό/εμπλοκή ($F(1,106) = 1,105, p = 0.296, ns$) και τον προσανατολισμό στον εκπαιδευτικό ($F(1,106) = 0,000, p = 1.000, ns$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι κανένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης δεν φαίνεται αποτελεσματικότερο έναντι του άλλου ως προς την ύπαρξη κινήτρων επίτευξης εκ μέρους των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο πλαίσια φοίτησης όσον αφορά την εκδήλωση των στόχων μάθησης, του στόχου αποφυγής, του εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου καθώς οι επιδόσεις κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα.

Πίνακας 3: «Επιδόσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς στις διαστάσεις των κινήτρων επίτευξης»

Διαστάσεις Κινήτρων Επίτευξης	Ομάδες Εκπαιδευτικών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κίνητρα Επίτευξης (Συνολική Επίδοση)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	66.15	9.95
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	65.15	7.67
Προσανατολισμός στη Μάθηση	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	19.93	3.98
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	19.09	3.03
Λεκτικός Προσανατολισμός για Μάθηση	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	9.46	2.91
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	9.25	2.63
Αποφυγή Μάθησης	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	14.21	3.10
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	14.05	2.34
Ενθουσιασμός/Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	11	2.51
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	10.53	2.14
Προσανατολισμός στον Εκπαιδευτικό	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	11.68	1.90
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	11.68	2.06

Συσχετίσεις μεταξύ της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής και των κινήτρων επίτευξης

Στο σημείο αυτό καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής (γνωστικής και συναισθηματικής) και των κινήτρων επίτευξης που προέκυψαν μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson (βλ. πίνακα 4). Ειδικότερα, από την ανάλυση συσχετίσεων προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση της σχολικής εμπλοκής και τη συνολική επίδοση στα κίνητρα επίτευξης ($r = 0.522, p < .001$). Παράλληλα, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση των κινήτρων επίτευξης και τη γνωστική εμπλοκή ($r = 0.571, p < .001$) αλλά και τη συναισθηματική ($r = 0.414, p < .001$). Όσον αφορά τις συσχετίσεις με βάση τις επιμέρους διαστάσεις των κινήτρων επίτευξης προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στη μάθηση και τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r = 0.427, p < .001$), τη γνωστική εμπλοκή ($r = 0.469, p < .001$) αλλά και τη συναισθηματική ($r = 0.356, p < .001$). Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον λεκτικό προσανατολισμό για μάθηση και τη σχολική εμπλοκή

συνολικά ($r= 0.454, p<.001$), τη γνωστική εμπλοκή ($r= 0.509, p<.001$) και τη συναισθηματική ($r= 0.353, p<.001$). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι διαστάσεις των κινήτρων που αντικατοπτρίζουν τους στόχους μάθησης φαίνεται να συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής και των επιμέρους διαστάσεων της, δηλαδή της γνωστικής και συναισθηματικής.

Ακόμη, όσον αφορά την αποφυγή μάθησης που αντικατοπτρίζει τον στόχο αποφυγής δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r= -0.105, p= 0.280, ns$), τη γνωστική εμπλοκή ($r= -0.056, p= 0.567, ns$) και τη συναισθηματική ($r= -0.123, p= 0.204, ns$). Επομένως, ο στόχος αποφυγής δεν φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής και των επιμέρους διαστάσεων της.

Επίσης, όσον αφορά τη διάσταση του ενθουσιασμού/εμπλοκής που υποδηλώνει το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r= 0.402, p<.001$), τη γνωστική ($r= 0.321, p<.001$) και τη συναισθηματική εμπλοκή ($r= 0.329, p<.01$). Παράλληλα, σχετικά με τη διάσταση του προσανατολισμού στον εκπαιδευτικό που υποδηλώνει την ύπαρξη εξωτερικού κινήτρου προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r= 0.399, p<.001$) αλλά και με τη γνωστική ($r= 0.413, p<.001$) και συναισθηματική εμπλοκή ($r= 0.334, p<.05$). Συνεπώς, τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό κίνητρο φαίνεται να συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην επίτευξη της σχολικής εμπλοκής και των διαστάσεων της.

Πίνακας 4: «Συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και των κινήτρων επίτευξης»

Διαστάσεις Κινήτρων Επίτευξης	Σχολική Εμπλοκή	Γνωστική Εμπλοκή	Συναισθηματική Εμπλοκή
Κίνητρα Επίτευξης (συνολική επίδοση)	0.522***	0.571***	0.414***
Προσανατολισμός στη Μάθηση (στόχος μάθησης)	0.427***	0.469***	0.356***
Λεκτικός Προσανατολισμός για Μάθηση (στόχος μάθησης)	0.454***	0.509***	0.353***
Αποφυγή Μάθησης (στόχος μάθησης)	-0.105	-0.056	-0.123
Ενθουσιασμός/Εμπλοκή (εσωτερικό κίνητρο)	0.402***	0.321***	0.329**
Προσανατολισμός στον Εκπαιδευτικό (εξωτερικό κίνητρο)	0.399***	0.413***	0.334*

Σημείωση: * $p< 0.05$, ** $p< 0.01$., *** $p<0.001$

Τα κίνητρα επίτευξης ως προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής εμπλοκής

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι τα κίνητρα επίτευξης μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής ($\beta= 0.364, t= 3,012, p<.01$). Μάλιστα, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης της σχολικής εμπλοκής που επεξηγείται από τα κίνητρα επίτευξης εντοπίζεται στο 13,2%. Παράλληλα, προέκυψε ότι τα κίνητρα επίτευξης μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τόσο τη γνωστική εμπλοκή ($\beta= 0.197, t= 3,646, p<.001$) σε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 18,8% όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή ($\beta= 0.166, t= 2,124, p<.05$) σε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 8,2%.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης οι μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις επίτευξης της σχολικής εμπλοκής, τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής, αλλά κυμαίνονται κυρίως σε μεσαία επίπεδα. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνούν οι έρευνες των McCoy και Banks (2012) και η έρευνα των Reschly & Christenson (2006). Ειδικότερα, δεν προέκυψε καμία σημαντική διαφορά ως προς την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (γνωστικής και συναισθηματικής) ανάμεσα στα δύο πλαίσια φοίτησης. Συνεπώς, δεν αναδεικνύεται κάποιο από τα δύο πλαίσια ως ευνοϊκότερο και καταλληλότερο για τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσον αφορά την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής και των επιμέρους διαστάσεων της (γνωστική και συναισθηματική).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη σύγκριση των επιμέρους διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής αξίζει να αναφερθεί ότι παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα γνωστικής εμπλοκής σε σύγκριση με τον βαθμό επίτευξης της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φαίνεται να επιτυγχάνεται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό και στα δύο πλαίσια φοίτησης, κάτι το οποίο συμφωνεί με προϋπάρχουσες έρευνες (Borders et al., 2010. Metz, 2013. Moreira et al., 2015). Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει ότι η από κοινού εκπαίδευση φαίνεται να συμβάλλει κατά κύριο λόγο στην επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής καθώς ενδέχεται να οδηγεί τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στην απόκτηση του αισθήματος του «ανήκειν» και στην επίτευξη της δέσμευσης και ταύτισης με το σχολείο (Christenson et al., 2012. Fredricks et al., 2004. Metz, 2013. Moreira et al., 2015).

Επιπλέον, ένα εύρημα που αξίζει να σχολιαστεί είναι το γεγονός ότι η επίτευξη της γνωστικής εμπλοκής των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης κυμάνθηκε σε παρόμοια επίπεδα με αυτά των μαθητών που δέχονται Παράλληλη Στήριξη, χωρίς να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσά τους. Μια πιθανή εξήγηση των χαμηλών επιπέδων γνωστικής εμπλοκής αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης και αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παράλληλα η απουσία συστηματικής διδακτικής παρέμβασης (Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα, 2012). Ένας ακόμη λόγος μπορεί να οφείλεται στην παρατήρηση της ομοιογένειας στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης καθώς εντοπίζεται η απουσία εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η έλλειψη εξατομικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στο μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή (Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα, 2012).

Ακόμη, ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί ότι οι μαθητές που δέχονται Παράλληλη Στήριξη σημειώνουν ελαφρώς χαμηλότερες επιδόσεις όσον αφορά την επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά. Όσον αφορά αυτό το εύρημα αναμενόταν ότι τα τμήματα στα οποία παρέχεται Παράλληλη Στήριξη θα συμβάλλουν περισσότερο στην επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε περιβάλλοντα συνδιδασκαλίας ωφελούνται περισσότερο σε κοι-

νωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, παράγοντες δηλαδή που διαμορφώνουν τη συναισθηματική εμπλοκή (Murawski & Hughes, 2009). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν επαληθεύτηκε. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να σχετίζεται με την ύπαρξη της φύσης της αναπηρίας, δηλαδή της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος καθώς εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης εκπαιδεύουν κατά κύριο λόγο μαθητές με αυτήν την αναπηρία. Οι ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα στον τομέα της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των συναισθηματικών αντιδράσεων με αποτέλεσμα να καθίσταται ιδιαίτερη δύσκολη η επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής αλλά ενδέχεται και να μην είναι ορατή η άμεση εμφάνιση των θετικών αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτήν (Harpe, 2015).

Επιπλέον, ένας ακόμη λόγος που η Παράλληλη Στήριξη δεν φαίνεται να ευνοεί σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να οφείλεται στον τρόπο λειτουργίας της. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή του μοντέλου της Παράλληλης Στήριξης αποτελεί μια διαφοροποιημένη εκδοχή του μοντέλου συνδιδασκαλίας «One teach, one assist», όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος βοηθάει αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία του μαθητή με αναπηρία (Manropalias & Anastasiou, 2016). Αυτό το μοντέλο λειτουργίας ενδέχεται να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση του μαθητή με αναπηρία από την υπόλοιπη τάξη, στη μη ενεργό συμμετοχή του στις δραστηριότητες που εκτελεί το σύνολο της σχολικής τάξης αλλά και στη δυσκολία συνεργασίας ειδικού και γενικού παιδαγωγού με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται σημαντικά η επίτευξη της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία. Επομένως, ίσως κρίνονται αναγκαίες οι περαιτέρω αλλαγές και τροποποιήσεις του υφιστάμενου μοντέλου λειτουργίας, οι οποίες θα εστιάζουν στην αύξηση της αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών, στην ενθάρρυνση της συνεργασίας κατά την εκτέλεση των σχολικών δραστηριοτήτων και στην προώθηση της ουσιαστικής συμμετοχής όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένες κατευθύνσεις ενδέχεται να συμβάλλουν τόσο στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής εμπλοκής.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων ανάμεσα στα κίνητρα επίτευξης και στη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή επιβεβαιώνοντας ότι πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική εμπλοκή. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν και οι έρευνες των Poylychioni, Hatzichristou και Sideridis (2012) αλλά και των Martin, Ginns και Papworth (2017). Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι ισχυρότερες συσχετίσεις εμφανίστηκαν ανάμεσα στους στόχους μάθησης και τις δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, τη γνωστική και τη συναισθηματική (Martin, Ginns & Papworth, 2017). Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι στόχοι μάθησης παρακινούνται από το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών και εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη βαθύτερη γνώση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη σχολική δέσμευση με αποτέλεσμα να ευνοείται ιδιαίτερα η εκδήλωση της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι στόχοι αποφυγής δεν συσχετίζονται με την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής. Επίσης, προέκυψε ότι τόσο τα εσωτερικά κίνητρα (ενθουσιασμός/παρώθηση για εμπλοκή) όσο και τα εξωτερικά (επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό) συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη της γνωστικής αλλά και της συναισθηματικής εμπλοκής.

Τα χαμηλά επίπεδα που παρατηρήθηκαν στα κίνητρα επίτευξης στους μαθητές που φοιτούσαν και στα δύο σχολικά πλαίσια (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη) καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω καλλιέργεια τους για τους μαθητές με αναπηρία διότι αποτελούν

ένα από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες διαμόρφωσης της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Συνεπώς, η περαιτέρω καλλιέργεια των κινήτρων επίτευξης ενδέχεται να αυξήσει και το βαθμό επίτευξης της σχολικής εμπλοκής. Ταυτόχρονα, η αναγκαιότητα καλλιέργειας αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα κίνητρα επίτευξης αποτελούν έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής και των διαστάσεων της (Fredricks et al., 2004. Martin, Ginns & Papworth, 2017).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν η χρήση ερωτηματολογίων ετεροαναφοράς, γεγονός που δυσκολεύει την ακρίβεια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των άλλων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τη διερεύνηση του θέματος με άλλους τρόπους, όπως με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή τη μέθοδο της παρατήρησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Adkins, D. C., O'Malley, J. M. & Ballif, B. L. (1972). *Continuation of research on teaching pre-school children motivation to achieve in school*. Honolulu: Educational research and development center.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Borders, C. M., Barnett, D., & Bauer, A. M. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(4), 348-357.
- Christenson, S. L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. NY: Springer.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Happe, F. (2015). Autism as a neurodevelopmental disorder of mind-reading. *Journal of the British Academy, 3*, 197-209.
- Martin, A. J., Ginns, P. & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences, 55*, 150-162.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 81-97.
- Metz, K. K. (2013). *Academic engagement of deaf and hard of hearing students in a co-enrollment program*. PhD Thesis. University of Arizona.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Moreira, P. A. S., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M. d. F., Cepa, M. d. J., Mestre, M. d. D., Ferreira, M. & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology @ Psychological Therapy, 15*(3), 361-375.

- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A necessary combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*(4), 67-77.
- Pappa, S. (2014). *Teachers' perceptions of student engagement and teacher self-efficacy beliefs*. MA thesis. Education Faculty, Jyväskylä.
- Polychroni, F. Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The Role of Goal Orientations and Goal structures in Explaining Classroom Social and Affective Characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*, 207-217.
- Reschly A., L. & Christenson S., L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education, 27* (5), 276-292.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Wang M.T. & Fredricks, J. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors and School Dropout during Adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737.

Ελληνόγλωσσον

- Τζιβινίκου Σ. & Κουτσοκώστα Β. (2012). Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 58*, 3-27.

Abstract

The purpose of this study is the exploration of perspectives of special educators about the achieving of school engagement (cognitive and emotional) but also the motivation of achievement of students with disabilities or special educational needs. The sample of the research came from 108 teachers of special education. As a data collection tool were used the questionnaires «Student Engagement Instrument» (Appleton et al., 2006) and «Children's Achievement Rating Scale» (CARS) (Adkins, O' Malley & Ballif, 1972). The results of the survey showed that students with disabilities don't show particularly high performance of school engagement. Also, seemed to achieve even more the emotional engagement compared to cognitive engagement. Moreover, significant correlations were emerged between the achievement motivations and school engagement.

Άμεση ή έμμεση επαφή: Θεωρίες διαμόρφωσης στάσεων προς τα άτομα με αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη

ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Π.Θ.

mlouari@uth.gr

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι δεν ισχύει απολύτως για τους μαθητές με αναπηρία καθώς στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν τροχοπέδη για την ολοκληρωτική ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει παρατηρηθεί για την υπόθεση της επαφής σύμφωνα με την οποία, η άμεση επαφή με άτομα διαφορετικών ομάδων μπορεί να προκαλέσει φόβο και άγχος ενώ η έμμεση να περιορίσει τις προκαταλήψεις προς την συγκεκριμένη ομάδα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή της θεωρίας της έμμεσης επαφής πριν την ένταξη μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη και στόχος η ενημέρωση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την αναπηρία. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο ημι-πειραματικός σχεδιασμός, όπου μαθητές ενημερώθηκαν για θέματα αναπηρίας και αποσαφηνίστηκαν τυχόν παρανοήσεις μέσω της θεωρίας της έμμεσης επαφής. Συμμετείχαν 364 μαθητές δημοτικών σχολείων και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμόρφωσαν θετικότερη στάση προς τα άτομα με αναπηρία συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Λέξεις-Κλειδιά: Άμεση και έμμεση επαφή, αναπηρία, στάσεις.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι τίθεται υπό αμφισβήτηση σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως είναι αυτές για τους μαθητές με αναπηρία. Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία είναι μία διαδικασία η οποία πολύ νωρίς απασχόλησε παιδαγωγούς και ερευνητές. Υποστηρίζεται ότι ένας από τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή ένταξη αποτελεί η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ αναπήρων και μη μαθητών. Από την παιδική ηλικία η καλλιέργεια της αποδοχής των ατόμων με αναπηρία έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των προκαταλήψεων και της διαιώνισης στερεότυπων από τη μία γενιά στην άλλη, με συνέπεια τον αποκλεισμό των αναπήρων από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Καθώς, όπως προαναφέρθηκε, σε ένα δημοκρατικό σχολείο συναντιούνται και συνυπάρχουν παιδιά διαφόρων και διαφορετικών δεξιοτήτων, ο ρόλος του είναι καταλυτικός στην καλλιέργεια των στάσεων αποδοχής προς όλα τα μέλη. Για το λόγο αυτό, έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον προκλήθηκε για την διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν ή επηρεάζουν τη στάση των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.

Επιπλέον, εφόσον το σχολείο αποτελεί σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης, θα πρέπει να γνωρίζουμε πώς οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές διακινούνται στο ενδεχόμενο συνύπαρξης με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον

συντελεί στη μείωση των προκαταλήψεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2007). Τα δεδομένα αυτά οδηγούν στην αναζήτηση και εφαρμογή νέων τεχνικών και θεωριών για την ακριβέστερη διερεύνηση του θέματος. Η εφαρμογή της θεωρίας της έμμεσης επαφής πριν την ένταξη μαθητή με αναπηρία στην γενική τάξη συμβάλλει τόσο στην ενημέρωση όσο και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η εφαρμογή της όταν δεν είναι παρόντα τα εκτός ομάδας μέλη. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται η ευκαιρία δόμησης ενός γνωστικού υπόβαθρου για θέματα αναπηρίας, το οποίο αποτελεί τη βάση διαμόρφωσης θετικών στάσεων και εν τέλει επιτυχούς ένταξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στάσεις τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία

Η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο γίγνεσθαι του σχολικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις αποδοχής των συμμαθητών τους. Οι στάσεις έχουν αποτελέσει πεδίο ευρύ ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ολοκληρωτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Έχουν διερευνηθεί πολυεπίπεδα οι παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν την ένταξη, όπως κοινωνική αποδοχή των συμμαθητών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των γονέων, των αδελφών, κ.α. (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012· Schwab, 2017). Παρόλα αυτά, και μολονότι εδώ και δεκαετίες μιλάμε για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ερευνητές συνεχίζουν να αναφέρουν την μοναξιά που νιώθουν οι ανάπηροι μαθητές (Bossaert, Colpin, Pijl, Petry, 2012) καθώς συνεχίζουν να είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Hellmich & Loeper, 2019).

Σύμφωνα με την θεωρία του Allport (1954 στο Allport, 1979) που αφορά την επαφή των μελών μιας ομάδας, οι εμπειρίες που αποκτώνται μέσω αυτής της επαφής αποτελούν τη βάση για την διαμόρφωση στάσεων προς συγκεκριμένα άτομα. Επομένως, η στάση των μαθητών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από την επαφή τους. Ακόμη κι αν η επαφή είναι έμμεση, όπως η παρακολούθηση προγράμματος ενημέρωσης για την αναπηρία, διαμορφώνονται στους συμμετέχοντες θετικότερες στάσεις (Armstrong et al., 2017). Ο λόγος που δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση στις στάσεις αποδοχής των μαθητών αποτελεί το γεγονός ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την προτιθέμενη συμπεριφορά τους (Freitag & Dunsmuir, 2015).

Ανάπτυξη θεωριών για τις προκαταλήψεις

Η προκατάληψη από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες ορίζεται ως μια αδικαιολόγητη αρνητική συμπεριφορά, ανεπιθύμητη και άδικη στάση απέναντι σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο. Γενικότερα, ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής, αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω (Allport, 1954, στο Allport, 1979). Υποστηρίζει ότι μπορεί να μειωθεί μέσω της ομαδικής εργασίας, αρκεί να είναι συχνές και με μεγάλη διάρκεια οι επαφές, ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων. Μπορεί η άμεση επαφή να μετριάξει τις προκαταλήψεις, όμως υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες που πιθανό να επηρεάσουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Οι Stephan και Stephan

(1996) αναφέρουν ότι η επαφή με άτομα διαφορετικών ομάδων προκαλεί ανησυχία, φόβο και άγχος και διαπίστωσαν ότι η ανησυχία και ο φόβος εξαρτώνται από προηγούμενες εμπειρίες επαφής με άτομα με διαφορετικότητα και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η επαφή. Επίσης, η ενημέρωση που ο καθένας διαθέτει σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των ατόμων με διαφορετικότητα επηρεάζει τα επίπεδα άγχους κατά την άμεση επαφή. Συνήθως, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μάς ωθούν να δίνουμε έμφαση στις διαφορές και στις υπάρχουσες ανεπάρκειες μιας ομάδας και βάσει αυτών των στοιχείων δομούμε τη συμπεριφορά μας.

α) Η υπόθεση της επαφής (*contact hypothesis*)

Καθώς πολλοί ερευνητές ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη προγραμμάτων που μπορούν να περιορίσουν τις προκαταλήψεις και να αυξήσουν τη δεκτικότητα της διαφορετικότητας, έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει παρατηρηθεί για την Υπόθεση της επαφής (*contact hypothesis*) του Allport (1954 στο Allport, 1979), σύμφωνα με την οποία, η απλή επαφή ή η αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες μπορεί να περιορίσει τις προκαταλήψεις. Καθώς άρχισε να αναδύεται η επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας, άρχισε και η μελέτη της επαφής που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μιας ομάδας (*intergroup contact*), δίνοντας έμφαση στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών ανέδειξαν διφορούμενα αποτελέσματα, καθώς αυτού του είδους η επαφή άλλοτε μείωνε και άλλοτε διόγκωνε τις προκαταλήψεις. Στη συγκεκριμένη θεωρία του Allport (*contact hypothesis*) στηρίζονται και οι προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Υποστηρίζεται ότι η απλή συνύπαρξη και εκπαίδευση των παιδιών στον ίδιο χώρο δε θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων καθώς πρέπει να προηγηθούν κοινωνικές αλλαγές οι οποίες θα οδηγήσουν στην αλλαγή των στάσεων (Johnson, 2006), άποψη με την οποία συμφωνούμε πλήρως γιατί για να αλλάξει ο τρόπος σκέψης και η συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού πρέπει πρώτα να γίνουν θεσμικές αλλαγές, ώστε από πολύ νωρίς να καλλιεργηθεί στους πολίτες η αποδοχή της διαφορετικότητας.

β) Η υπόθεση της έμμεσης επαφής (*extended contact*)

Προέκταση της υπόθεσης της επαφής αποτελεί η υπόθεση της έμμεσης επαφής, σύμφωνα με την οποία αν κάποιος έχει φιλικές σχέσεις με ένα εκτός ομάδας άτομο, μεταφέροντας την εμπειρία του στα άλλα μέλη της ομάδας μπορεί να μειωθούν οι προκαταλήψεις προς την αντίστοιχη ομάδα, χωρίς να είναι απαραίτητο να υπάρχουν φιλικές σχέσεις όλων των μελών της ομάδας με το εκτός ομάδας άτομο. Πειραματικά αποδείχθηκε από τον Wright και τους συνεργάτες του (1997), καθώς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γνώση ότι κάποια από τα μέλη διαφορετικών φυλετικών ομάδων έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους είναι ικανή να περιορίσει τις προκαταλήψεις προς όλη την ομάδα, συμπέρασμα με το οποίο συμφωνούν κι άλλοι ερευνητές και υποστηρίζουν ότι τα άτομα δεν είναι ανάγκη να έρθουν τα ίδια σε επαφή με μειονότητες, αλλά αν οι φίλοι τους βιώνουν τέτοια επαφή, μπορεί να περιοριστούν οι προκαταλήψεις τους (Paolini, Hewstone, Cairns & Voci, 2004). Εν τέλει, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι προκαταλήψεις δεν μειώνονται έτσι εύκολα, καθώς έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι η απλή παρατήρηση των μελών μιας ομάδας δεν είναι ικανή συνθήκη να κάμψει τις διακρίσεις, οι οποίες παρόλα αυτά μπορεί να μετριαστούν σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου υπάρχει αλληλεπίδραση, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι άμεση, αλ-

λά μεταφέρεται ως εμπειρία από ένα άτομο στα μέλη της ίδιας ομάδας (Pettigrew & Tropp, 2006).

Εν κατακλείδι, καθώς η έρευνα είναι περιορισμένη ως προς την αποτελεσματικότητα της άμεσης επαφής για τη διαμόρφωση των στάσεων των τυπικών μαθητών προς εκείνους με αναπηρία και τα ευρήματα διφορούμενα (Krajewski & Hyde, 2000), η εφαρμογή της έμμεσης επαφής πριν από την ένταξη του παιδιού με αναπηρία μπορεί να συντελέσει στην επιτυχία της ένταξής του. Ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η εφαρμογή της όταν δεν είναι παρόντα τα εκτός ομάδας μέλη, γεγονός που σημαίνει ότι αν εφαρμοστεί η παρέμβαση πριν από την ένταξη του μαθητή στην γενική τάξη, μπορεί να έχουν ήδη καλλιεργηθεί κάποιες θετικές στάσεις. Μέχρι αυτή τη στιγμή, η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη για την πιθανή επίδραση της έμμεσης επαφής στις στάσεις των παιδιών προς την αναπηρία (Cameron & Rutland, 2006). Για όλους αυτούς τους λόγους, στόχος αυτής της **έρευνας** ήταν η διερεύνηση αν τελικά η έμμεση επαφή τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών με άτομα με αναπηρία μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και αποδοχής ενός μαθητή με αναπηρία.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αφορά ημι-πειραματικό σχεδιασμό με αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η έμμεση επαφή μπορεί να δώσει την ευκαιρία σε τυπικούς μαθητές δημοτικού σχολείου να ενημερωθούν σε θέματα αναπηρίας.
2. Η έμμεση επαφή μπορεί να συμβάλλει στη δόμηση θετικού κλίματος στην τάξη πριν από την ένταξη μαθητή με αναπηρία.
3. Η έμμεση επαφή μπορεί να επηρεάσει θετικά τους τυπικούς μαθητές δημοτικού σχολείου ως προς το ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης με συμμαθητή τους με αναπηρία.

Δείγμα: Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 364 μαθητές γενικών σχολείων (9 έως 12 ετών), στα οποία δεν υπήρχε μαθητής με αναπηρία, ώστε να αποφευχθεί η προηγούμενη επαφή η οποία, όπως έχει αποδειχθεί, επηρεάζει άλλοτε θετικά (Krajewski & Hyde, 2000) και άλλοτε αρνητικά (Nabors & Keyes, 1997) τη στάση των μαθητών. Προκειμένου να διαπιστωθεί η μεταβολή των παραπάνω στοιχείων μέσω της υλοποίησης παρέμβασης, συμμετείχαν υπο-ομάδες μαθητών του αρχικού δείγματος, οι οποίοι χωρίστηκαν από την αρχή σε Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) στην οποία εφαρμόστηκε η θεωρία της έμμεσης επαφής, ώστε να διερευνηθεί αν θα μεταβληθούν οι στάσεις των μαθητών και Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) όπου δεν πραγματοποιήθηκε κανενός είδους παρέμβασης.

Εργαλεία: Λαμβάνοντας υπόψη το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων, γνωστική-συναισθηματική-συμπεριφοράς⁵, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί για να μετρούν αυτά τα τρία στοιχεία. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος είναι τα ερωτηματολόγια,

5 Τα τρία αυτά στοιχεία θεωρούνται παράγοντες-διεργασίες που διαμορφώνουν τις στάσεις (Eagly & Chaiken, 1993).

όπου χρησιμοποιείται η 5-βαθμη κλίμακα Likert, με άκρα «διαφωνώ απόλυτα» - «συμφωνώ απόλυτα». Ο Μ.Ο. των απαντήσεων αποτελεί το γενικό δείκτη της στάσης και όσο αυξάνεται ο Μ.Ο. τόσο πιο αρνητική γίνεται η στάση. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CATCH-R (Armstrong, 1986) το οποίο ήταν σταθμισμένο και παρουσίαζε υψηλή αξιοπιστία και συνάφεια (Co-efficient 0.70 & Cronbach's α 0.90). Επιπλέον, αν και σχεδιάστηκε την δεκαετία του '80 εξακολουθεί να συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά στοιχεία από τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία (Vignes, et al., 2008). Η μεταφορά των προτάσεων από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με την μέθοδο της πολλαπλής μετάφρασης από καλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, βασίζονταν στο τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων και κάθε άξονας αποτελούνταν από 10 ερωτήματα τα οποία αξιοποιήθηκαν ως σύνθετες μεταβλητές για τα επιμέρους ερωτήματα.

Διαδικασία: Αρχικά ενημερώθηκαν οι γονείς για τους σκοπούς της έρευνας με ατομική επιστολή και ζητήθηκε η συναίνεσή τους ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα. Δόθηκε η συγκατάθεση από όλους σχεδόν τους γονείς εκτός από δύο περιπτώσεις. Στην Π.Ο. υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα που αφορούσε τα άτομα με αναπηρία. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενημέρωση των μαθητών για θέματα αναπηρίας και στόχος η αποσαφήνιση τυχόν παρανοήσεων. Η διάρκειά του ήταν 16 διδακτικές ώρες. Υλοποιήθηκε σε οκτώ (8) δίωρα αφού έγιναν μικρές τροποποιήσεις στο ημερήσιο πρόγραμμα των μαθητών. Το πρόγραμμα αφορούσε την ανάγνωση τεσσάρων παιδιών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία και ακολούθησαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, παιχνίδια ρόλων, ομαδικά παιχνίδια. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην διάρκεια του προγράμματος και στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών μέσω μεγάλης ποικιλίας δραστηριοτήτων. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην διάρκειά του καθώς ανάλογα προηγούμενα προγράμματα σύντομης διάρκειας δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Codeau, et al., 2010. Rillota & Nettelbeck, 2007). Πριν και μετά το πρόγραμμα συμπληρώθηκε από τους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο ώστε να εκτιμηθεί η στάση τους και η προστιθέμενη συμπεριφορά τους προς τα άτομα με αναπηρία. Στην Ο.Ε. απλώς δόθηκε το ερωτηματολόγιο την ίδια χρονική στιγμή με την Π.Ο.

Αποτελέσματα

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε αρχικά διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες διαθέτουν ικανοποιητική έως καλή αξιοπιστία και στις δύο χρονικές στιγμές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: «Έλεγχος αξιοπιστίας εργαλείου (Cronbach α)»

	Αρχική χρονική στιγμή	Τελική χρονική στιγμή
Συναισθηματική	,808	,860
Συμπεριφοράς	,786	,849
Γνωστική	,625	,728

Κατά συνέπεια, οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υπο-ομάδας καθώς το εργαλείο συνεχίζει να είναι αξιόπιστο και στις δύο

φάσεις της εφαρμογής του. Από την εφαρμογή της διπλής ανάλυσης διασποράς με εξέταση της αλληλεπίδρασης για τις εξαρτημένες μεταβλητές που εκφράζουν τις στάσεις των μαθητών στην αναπηρία και ανεξάρτητες την ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και τις χρονικές στιγμές (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) προκύπτει:

1. Συναισθηματικός παράγοντας

Οι δύο χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ($F(1,117)=17,17$, $p=,000<,05$), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Συναισθηματικός παράγοντας»

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
Συναισθηματικός (πριν)	Π.Ο.	32,5424		9,55262	59
	Ο.Ε.	29,0597		7,62746	67
	Σύνολο (πριν)	30,6905		8,72373	126
Συναισθηματικός (μετά)	Π.Ο.	32,6271	+ 0,24	12,05433	59
	Ο.Ε.	36,0299	+23,99	9,63574	67
	Σύνολο (μετά)	34,4365		10,92483	126

Παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της στάσης με αύξηση των μέσων όρων, εξετάζοντας επιμέρους τις δύο ομάδες προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην Π.Ο. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+0,24), ενώ η συνολική επιδείνωση οφείλεται στην μεταβολή μέσω της αύξησης των μέσων όρων της ΟΕ (+23,99) γεγονός που αποδεικνύει την επιδείνωση της συναισθηματικής στάσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης στην ομάδα ελέγχου.

2. Παράγοντας της Συμπεριφοράς

Και στη μεταβλητή της συμπεριφοράς στις δύο χρονικές στιγμές παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=29,60$, $p=,000<,05$), με τους αντίστοιχους μέσους όρους να είναι διαφορετικοί (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: «Παράγοντας Συμπεριφοράς»

	Ομάδα	ΜΟ	ΤΑ	Μεταβολή %	N
Συμπεριφοράς (πριν)	Π.Ο.	27,2712	9,85031		59
	Ο.Ε.	22,5075	6,33502		67
	Σύνολο (πριν)	24,7381	8,47979		126
Συμπεριφοράς (μετά)	Π.Ο.	28,7627	10,83153	+ 5,46	59
	Ο.Ε.	29,5075	8,50557	+31,11	67
	Σύνολο (μετά)	29,1587	9,63196		126

Από τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή προκύπτει ότι μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της συμπεριφοράς με αύξηση των μέσων όρων στην ομάδα ελέγχου (+31,1%). Αντιθέτως, στην πειραματική ομάδα δεν

παρατηρείται ουσιαστική μεταβολή (+5,46), άρα ο παράγοντας «συμπεριφορά» παραμένει σταθερός.

3. Γνωστικός παράγοντας

Και ο γνωστικός παράγοντας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ($F(1,117)=9,75, p=,002<,05$) (Πίνακας 4). Μπορεί οι μέσοι όροι στην πειραματική ομάδα να μην μεταβάλλονται ουσιαστικά (-1,78) όμως και εδώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται επιδείνωση στον γνωστικό παράγοντα αυτής της ομάδας

Πίνακας 4: «Γνωστικός παράγοντας»

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
Γνωστικός (πριν)	Π.Ο.	33,7069		6,72260	58
	Ο.Ε.	31,1493		5,49174	67
	Σύνολο (πριν)	32,3360		6,20216	125
Γνωστικός (μετά)	Π.Ο.	33,1034	- 1,78	9,09924	58
	Ο.Ε.	35,7164	+14,67	5,70700	67
	Σύνολο (μετά)	34,5040		7,55691	125

καθώς οι μέσοι όροι αυξάνονται σημαντικά (+14,67). Συμπερασματικά, και στους τρεις παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τις στάσεις παρατηρείται βελτίωση ή σταθερότητα μόνο στην πειραματική ομάδα εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου όπου έχουμε και στους τρεις παράγοντες επιδείνωση.

Συμπεράσματα

Αν και η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει την κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών (Avramidis, 2010· Bossaert, και συν., 2012) η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές με αναπηρία παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής συμμετοχής σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές. Έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο αποδεκτοί, αλληλεπιδρούν λιγότερο και αναφέρουν μεγαλύτερα ποσοστά αισθημάτων μοναξιάς (Bossaert, και συν., 2012· Koster, Nakken, Pijl, van Houten & Spelberg, 2008· Schwab, 2015a). Ένας από τους λόγους για την σχετικά χαμηλή κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στα ενταξιακά πλαίσια είναι οι στάσεις των υπόλοιπων μαθητών, καθώς μαθητές με αναπηρία είναι συχνά ο στόχος αρνητικών στάσεων (Nowicki & Sandieson, 2002· Siperstein, Parker, Barton, Widaman, 2007).

Όσον αφορά την 1^η ερευνητική υπόθεση διαπιστώθηκε ότι η έμμεση επαφή δίνει την ευκαιρία ενημέρωσης σε θέματα αναπηρίας. Μπορεί να μην παρατηρήθηκε ουσιαστική μεταβολή στον γνωστικό τομέα της Π.Ο., όμως η σημαντική επιδείνωση που παρατηρήθηκε στην Ο.Ε. οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε έδωσε την ευκαιρία αποσαφήνισης των παρανοήσεων και σταθεροποίησης των γνώσεων των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αυτή τη μεταστροφή στο γνωστικό παράγοντα για δύο σημαντικούς λόγους. Καθώς δεν πραγματοποιήθηκε κανενός είδους παρέμβαση, δεν δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συζητήσουν για θέματα που ίσως τους προβλημάτισαν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επο-

μένως, αντί να επιλυθούν απορίες και να αποσαφηνιστούν λάθος αντιλήψεις δημιουργήθηκαν και νέες που ίσως ήρθαν σε σύγκρουση με τις υπάρχουσες. Η άγνοια και ο φόβος τυχόν αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων οδήγησαν τους μαθητές στην τροποποίηση των απαντήσεών τους. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας, που σχετίζεται με τον προηγούμενο, αφορά στην απουσία προσωπικής εμπλοκής μέσω δραστηριοτήτων και αλληλεπίδρασης με το κείμενο, καθώς δεν δόθηκε η ευκαιρία ταύτισης με τους ήρωες ώστε να απελευθερωθούν τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν νέες κατευθύνσεις και να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης, να εκφράσουν με λόγια ή εικόνες τα συναισθήματά τους. Επομένως, δεν επιτεύχθηκε απελευθέρωση και ανακούφιση από αυτά, γεγονός που θεωρούμε αιτία αυτής της αρνητικής μεταστροφής. Ως αποτέλεσμα, αντί να βελτιωθούν οι γνώσεις τους προκλήθηκε τέτοια γνωστική σύγκρουση που οδήγησε σε αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εν κατακλείδι, η έμμεση επαφή μέσω του προγράμματος που υλοποιήθηκε είχε θετικά αποτελέσματα εφόσον αυξήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καθώς αναφέρεται ότι άρτια δομημένες και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών (Ison, και συν., 2010).

Όσον αφορά την υπόθεση ότι η έμμεση επαφή μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές ως προς το ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με αναπηρία, παρατηρήθηκαν κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η Ο.Ε. αρχικά είχε σημαντικά πιο θετική στάση από την Π.Ο., όταν δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Και στους τρεις παράγοντες των στάσεων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα όπου και οι τρεις παράγοντες παρέμειναν σταθεροί. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της έμμεσης επαφής εφόσον στόχος ήταν η διαμόρφωση θετικών στάσεων. Μπορεί η Π.Ο. να μην ήρθε σε άμεση επαφή με άτομο με αναπηρία, όμως η έμμεση επαφή είχε πολύ καλά αποτελέσματα, όπως έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Cameron & Rutland, 2006· Cameron, Rutland, & Brown, 2007). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ατόμων με αναπηρία, να ανταλλάξουν απόψεις και τελικά να διαμορφώσουν θετική αντίληψη. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στην Ο.Ε. στους οποίους δεν δόθηκε η ευκαιρία λεπτομερούς επεξεργασίας των πληροφοριών, ο φόβος της αναπηρίας τους προκάλεσε άγχος (Fleitas, 2000) με αποτέλεσμα να εκδηλώσουν απόρριψη προς τα άτομα με αναπηρία, γεγονός που συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Diamond, LeFurgy, & Blass, 1993· Longoria & Marini, 2006· Roberts & Lindsell, 1997). Επομένως, η άγνοια και ο φόβος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης ενώ η παροχή σωστής πληροφόρησης γενικεύει και σταθεροποιεί μια αρχικά θετική πρόθεση και μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή μείωση των προκαταλήψεων.

Η μέτρηση των στάσεων με σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που απαιτεί ποικιλία εργαλείων και πολλαπλές αξιολογήσεις (Henerson, Morris, & Fitz-Gibbon, 1987). Συνεξετάζοντας αυτή τη θέση με το ενδεχόμενο κατευθυνόμενων απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτο-αναφοράς (Haddock & Maio, 2008) διαπιστώνουμε ότι όταν δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους πολυεπίπεδα, δεν μπορούμε να οδηγηθούμε με μεγάλη ασφά-

λεια στην πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς. Για να κατανοηθεί η έννοια της αναπηρίας θα πρέπει να τεθούν σε εγρήγορση οι απαραίτητες νοητικές διεργασίες, να διερευνηθούν τα επιχειρήματα και συνεξετάζοντας την ορθότητα αυτών με τις προβαλλόμενες θέσεις να οδηγηθούν οι μαθητές σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς. Επομένως, όταν δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για την επεξεργασία του μηνύματος μπορεί το άτομο να έλκεται αρχικά και με επιφανειακή νοητική διεργασία να διαμορφώσει ή να τροποποιεί τη στάση του. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύονται και από την παρούσα έρευνα καθώς η Ο.Ε. έδειξε μια αρνητική μεταστροφή στη στάση της. Οι μαθητές αρχικά εντυπωσιάστηκαν από την ελκυστικότητα του μηνύματος αφού ήταν κάτι νέο γι' αυτούς, στη συνέχεια όμως, εκδηλώθηκαν αρνητικά συναισθήματα, καθώς υπήρξε ασυνέπεια μεταξύ στάσης και έκδηλης συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010). Ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα με διάρκεια στο χρόνο (Krahe & Altwasser, 2006 · Rillota & Nettelbeck, 2007). Καθώς πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παρεμβάσεων τους στην απουσία δραστηριοτήτων (Godeau και συν., 2010) και άλλοι τα θετικά αποτελέσματα σ' αυτές (Krahe & Altwasser, 2006) επισημαίνουμε την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων τα οποία όχι μόνο θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές αλλά θα δομήσουν ένα σταθερό γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικότητας και να διαμορφωθεί θετική πρόθεση για κοινωνική επαφή.

Όλα τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν την αποτελεσματικότητα της έμμεσης επαφής. Ο γνωστικός τομέας αναμφίβολα βελτιώθηκε και επιπλέον, δημιουργήθηκε θετικό κλίμα ως προς το ενδεχόμενο ένταξης μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη (MacMillan, Tarrant, Abraham, & Morris, 2014). Μπορεί να μην είναι επιλογή των μαθητών η φοίτησή τους σε ενταξιακά ή μη πλαίσια, όμως είναι αποκλειστικά και μόνο δική τους η απόφαση να μετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τους μαθητές με αναπηρία. Μια πιο προσεκτική ανάλυση των ερευνών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μαθητές με επιφανειακές σχέσεις έχουν τελικά πιο αρνητική στάση ως προς το ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης με συμμαθητή τους με αναπηρία σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν καμία προηγούμενη επαφή (McGregor & Forlin, 2005) με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των δύο ομάδων για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Οι προκαταλήψεις μπορεί να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις (Pettigrew & Tropp, 2006. Van Dick et al., 2004), όμως με τη δόμηση ενός ισχυρού γνωστικού υποβάθρου μπορεί να περιοριστούν σημαντικά. Η άγνοια και ο φόβος αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικών κατά την άμεση επαφή, μπορεί να οδηγεί στην αποφυγή ανάπτυξης σχέσεων, όμως η έμμεση επαφή είναι εκείνη που μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις (MacMillan, και συν., 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C. & Tarrant, M. (2017). Interventions utilizing contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: a systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10 (1), 11-22.
- Armstrong, R.W. (1986). *Attitudes Toward Disabled Children: A New Measure*. Open Access Dissertations and Theses. Paper 1171. <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/1171>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.
- De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 379-392.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publication.
- Fleitas, J. (2000). Sticks, stones and the stigmata of childhood illness and disability. *Reclaiming children and youth*, 9(3), 146-150.
- Freitag, S. & Dunsmuir, S. (2015). The inclusion of children with ASD: using the theory of planned behavior as a theoretical framework to explore peer attitudes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (4), 405-421.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242.
- Haddock, G. & Maio, G. (2008). Attitudes: Content, Structure and Functions στο Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2008) (Eds), *Introduction to social psychology: a European perspective*. Madlen, M.A.: Blackwell.
- Hellmich, F. & Loeper, M.F. (2019). Children's attitudes towards peers with learning disabilities: the role of perceived parental behavior, contact, experiences and self-efficacy beliefs. *British Journal of Special Education*, 46(2), 157-179.
- Henerson, M. E., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to Measure Attitudes*. London: Sage Publications.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010). *Social Psychology*. U.K.: Pearson.
- Ison, N., McIntyre, Sh., Rothery, S. Smithers-Sheedy H., Goldsmith, Sh., Parsonage S., Foy, L. (2010). "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Johnson M., (2006). *Disability Awareness-Do it right*. The Advocado Press: Louisville.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117-140.

- Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Krajewski, J. J. & Hyde, M. S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 284-293.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 56(6), 529-546.
- Nabors, L. A., & Keyes, L. A. (1997). Preschoolers' social preferences for interaction with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113-122.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgements of Catholic and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety – reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770-786.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L.R (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(50), 751-783.
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27.
- Schwab, S. (2015a). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1996). *Intergroup relations. Social psychology series*. Madison, WI, US: Brown & Benchmark Publishers.
- Turner, RN., Hewstone, M., Voci, A., & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended intergroup contact hypothesis: the mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 843-860.
- Van Dick, R., Wagner, V., Stellmacher, J., & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Organizational & Occupational Psychology*, 77, 171-191.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., Arnoud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189.
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, στο Τάφα Ε. (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Abstract

The contemporary school is determined by the principles of democracy and equal access for all students. Unfortunately, this principle is not applicable in the case of students with disabilities. Stereotypes and prejudices may hinder their inclusion in the mainstream classroom. Intense research interest has been observed in Contact Hypothesis according to which direct contact with individuals from different groups may cause fear and anxiety. On the contrary, indirect contact may limit prejudice for those people. The purpose of this study was to apply the theory of indirect contact in the mainstream classroom before the inclusion of a disabled student in order to inform typical students on disability issues. Three hundred and sixty-four (364) students participated and the results showed that the students who participated in the program developed a more positive attitude towards people with disabilities.

Keywords: Attitudes, disability, direct and indirect contact.

Η ενιαία εκπαίδευση στη διαπραγμάτευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης: Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της συμπερίληψης, οι ταυτότητες της αναπηρίας και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική

Γεώργιος Μουτσινάς

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Α.

giorgio7_cool@hotmail.com

Αθηνά Ντζιαβίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μ.Α.

athina.ntz@hotmail.com

Περίληψη

Απαντώντας στο καίριο αίτημα ισονομιστικού και συμπεριληπτικού εκδημοκρατισμού των σημερινών κοινωνιών, στην ανά χείρας εργασία συζητούνται οι τρόποι με τους οποίους η Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ) συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη, με έμφαση στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α). Παρατίθεται ακόμη το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ ως δικαιωματικής απαίτησης όλων των παιδιών και περιγράφονται οι προδιαγραφές της κοινωνικής θεμιτότητας, στις οποίες αυτή εδράζεται. Στη συνέχεια, αναλύεται η συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής προσέγγισης στην απόδοση αναπηρικών ταυτοτήτων στους εκπαιδευόμενους με ΕΕΑ/Α και αναπτύσσονται οι συνθήκες της συμπερίληψης στην Ελλάδα. Καταληκτικά, διατυπώνονται προτάσεις για την επιτέλεση της ΕΕ σε θεσμικό και έμπρακτο επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ), ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α), εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, Ελλάδα

Εισαγωγή

Ως μια βασική παραδοχή της σύγχρονης εποχής, τα μέλη κάθε κοινωνίας δικαιούνται ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η μετέπειτα ίση συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ) (inclusive education)⁶ αποτελεί μια διεθνή εκπαιδευτική πολιτική επιταγή, η οποία αποκαθιστά και προάγει τα δικαιώματα των μαθητών οριζόμενων ως έχοντες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α) στο γενικό σχολείο (Liasidou, 2015, 2012b· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β).

6 Ο όρος «inclusive education» έχει μεταφραστεί πολυποίκιλα στην ελληνική βιβλιογραφία (ενιαία εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ένα σχολείο για όλους κ.ά.). Για λόγους σαφήνειας, στο κείμενο οι παραπάνω όροι εναλλάσσονται ως συνώνυμοι, σε αντιδιαστολή με την έννοια της ένταξης/ ενσωμάτωσης (integration).

Αξιοσημείωτα, παρά την ιδεολογική τους συγχώνευση και την ορολογική τους σύγχυση, η ΕΕ διαφέρει εξ ορισμού από την ένταξη (integration), που συνιστά διαδικασία εξομάλυνσης των συγκεκριμένων διδασκομένων, μετεγκαθιστώντας τους άκριτα, εσπευσμένα και ανεπιτυχώς σε κατ' ουσίαν αμετάβλητα και αφομοιωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και εξαναγκάζοντας με επιζήμιο τρόπο την εκεί προσαρμογή τους (Wedell, 2008). Αντιθέτως, η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών αντικρούει τις πρακτικές που συμβάλλουν στην κατασκευή, αναπαραγωγή και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων που περιθωριοποιούν, στιγματίζουν και απομονώνουν ομάδες εκπαιδευομένων ενός εύρους βιολογικών ή/και βιογραφικών χαρακτηριστικών (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2015, 2012b· Thomas, 2013· Φτιάκα, 2010). Ως εκ τούτου, η ΕΕ κρίνεται δόκιμο να εξεταστεί υπό το πρίσμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων, που συνέχονται με τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικά μειονεκτικών πληθυσμών στην υπόλοιπη κοινωνία, με ιδιαίτερη αναφορά στα άτομα με ΕΕΑ/Α.

Επιπλέον, η εννοιολογική πολυπλοκότητα, η σημασιολογική πολλαπλότητα και οι ενίοτε ιδεολογικές και θεσμικές αντιφάσεις που διέπουν την ΕΕ καθιστούν εξίσου διστάμενη την ερμηνεία και την εφαρμογή της, υπό την επίδραση πολύμορφων και συσχετιζόμενων κοινωνικοπολιτικών, ιστορικών και οικονομικών μικρο- και μακρο-δυναμικών (Liasidou, 2015, 2012b· Shyman, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a). Χαρακτηριστικά, οι κατευθύνσεις της εγχώριας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν αποτιμηθεί γενικότερα κανονιστικές και ανακόλουθες, επειδή ταυτίζουν τη συμπεριληπτική παιδαγωγική με την ιατροκεντρική εξατομίκευση. Σαν αποτέλεσμα, θεσμοποιούνται διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στην ιατροκατευθυνόμενη θεώρηση του προφίλ των αποδεκτών τους (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2016· Lianeri, 2013· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Δεδομένων των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η ΕΕ προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Μεθοδολογικά, μελετάται θεωρητική βιβλιογραφία, διεθνή έγγραφα (αναφορές, συμβάσεις και διακηρύξεις που έχουν εκδοθεί από διεθνείς οργανισμούς) και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικά καταγεγραμμένη πρακτική, ανασκοπώντας τις ανωτέρω πηγές με έμφαση στους μαθητές με ΕΕΑ/Α.

Στην εργασία υιοθετούνται φακοί συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική διαπνέεται από ασύμμετρες συστημικές σχέσεις ισχύος σε βάρος των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α (Youdell, 2011· Bauman, 2005). Με την εν λόγω τακτική, προσδοκάται να γίνουν αντιληπτές οι πιθανώς επιφανειακές επιδιώξεις των πολιτειακών προγραμματικών σχεδιασμών περί ένταξης, που επωφελούνται από την ασαφή και περιφερειακή δημοτικότητα της ως θεραπευτικής πράξης και διατηρούν τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν οι μαθητές με ΕΕΑ/Α (Allan, 2015· Graham & Slee, 2008). Την ίδια στιγμή, η καλοπροαίρετη ρητορική με την οποία η συνεκπαίδευση είναι επενδυμένη δυσχεραίνει την εις βάθος και εύληπτη προσέγγισή της (Lampropoulou & Padelidou, 2018· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Για τον λόγο αυτόν, με την ανασυγκρότηση των θεωρητικών παραδοχών της ΕΕ, αναμένονται ο προβληματισμός, η ευαισθητοποίηση και ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών ως φορέων

μιας αξιοκρατικής κοινωνικής αλλαγής βάσει των έμπρακτων πολιτικών τους στην τάξη (Lingard & Mills, 2007).

Ενιαία εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα – Επισκόπηση διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας

Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνιστούν κοινώς αντιλαμβανόμενες, αδιαπραγμάτευτες και αναπαλλοτρίωτες ηθικές αρχές και ελευθερίες, προστατευόμενες από το εθνικό και διεθνές δίκαιο, που όλα ανεξαιρέτως τα άτομα φέρουν εκ γενετής, λόγω της ανθρώπινης ιδιότητάς τους. Όντας αλληλένδετα, αλληλεξαρτώμενα και αδιαίρετα, διαφυλάσσουν την εγγενή αξιοπρέπεια, τον αυτοπροσδιορισμό, τον αυτοσεβασμό, την αυταξία, την ισότητα, την ανεξαρτησία και την ολοκλήρωση, συγκαταλέγοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Grant & Gibson, 2013· Johnston, 2009).

Διαχρονικά, από το 1989 και εφεξής, μια σειρά διεθνών νομοθετικών εγγράφων παρώθησε τη διασφάλιση του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους, ανεξάρτητα από τα προσωπικά τους γνωρίσματα, προάγοντας το σεβασμό στη διαφορετικότητα ευάλωτων και ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Mihai, 2017· Γουδήρας, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α).

Αναλυτικότερα, το 1989, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ) για τα Δικαιώματα του Παιδιού διακήρυξε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρίες στη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την πρόθεση αυτής να διευκολύνει την απρόσκοπτη, αυτοδύναμη και ενεργό συμμετοχικότητα όλων των αποδεκτών της στις κοινότητές τους, εκτιμώντας τις πολιτισμικές τους αξίες, την ταυτότητα και την αξιοπρέπειά τους [Johnston, 2013· United Nations (UN), 1989].

Περαιτέρω, τα ΗΕ, στον έκτο από τους 22 Πρότυπους Κανόνες τους για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες, το 1993, διατύπωσαν το δικαίωμα εκείνων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στις τρεις βαθμίδες της, διεκδικώντας την αναγνώριση των μαθητών με αναπηρίες ως ισάξιων μελών του εκπαιδευτικού συστήματος και την ταυτοποίηση και άρση των εμποδίων προς την προκείμενη κατεύθυνση (Chowdhury, 2011· UN, 1993).

Την επόμενη χρονιά (1994), ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτισμικός Οργανισμός των ΗΕ (UNESCO), στη Διακήρυξη και το Πλαίσιο Δράσης για τις ΕΕΑ της Salamanca, σηματοδότησε την ΕΕ ως ζήτημα απόλαυσης και άσκησης στοιχειωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων και συνηγόρησε ρητά υπέρ της προώθησής της στα γενικά σχολεία ως προσαρμοσμένης, παιδοκεντρικής, ποιοτικής και αποδοτικής ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών, ιδίως αυτών με αναπηρίες (Shyman, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β). Μάλιστα, στην ΕΕ αποδόθηκε η δυναμική της πλέον αποτελεσματικής καταπολέμησης των στάσεων διάκρισης, της υπεράσπισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της οικοδόμησης φιλόξενων κοινοτήτων και συμπεριληπτικών κοινωνιών [Liasidou, 2012b· Foreman & Arthur-Kelly, 2008· United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1994].

Έπειτα, το Πλαίσιο για Δράση του Dakar, το 2000, από την UNESCO, στόχευσε στη δημιουργία ασφαλών, συμπεριληπτικών και ισότιμα εφοδιασμένων μαθησιακών περιβαλ-

λόντων ελεύθερης και υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα υπέρ των κοινωνικά ευάλωτων και μειονεκτουσών ομάδων παιδιών στις αναπτυσσόμενες χώρες (Thomas, 2013· Liasidou, 2012b). Έτσι, αναγνώρισε το οικουμενικό δικαίωμά τους στην εκπαίδευση με σκοπό τη μαθησιακή τους αριστεία, την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αυτοπραγμάτωσή τους (Chowdhury, 2011· UNESCO, 2000). Βέβαια, τα άτομα με αναπηρίες δεν τέθηκαν σε προτεραιότητα και παραβλέφθηκε η διατομεακή τους (intersectional) ταυτότητα, στην οποία η αναπηρία τους διαπλέκεται και με άλλες πηγές κοινωνικών διακρίσεων, όπως το φύλο ή η φυλή (Liasidou, 2015, 2012b).

Κατόπιν αυτών, το 2006, το άρθρο 24 της Σύμβασης των ΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες κατοχύρωσε νομικά το δικαίωμά τους στη γενική εκπαίδευση, διαμέσου της ΕΕ σε όλες τις βαθμίδες, τα είδη της και δια βίου, προϋποθέτοντας εύλογες προσαρμογές που νοούνται στη βάση της μη διάκρισης και της ισότητας ευκαιριών (Mihai, 2017). Παράλληλα, τα εκεί συμβαλλόμενα κράτη-μέλη δεσμεύτηκαν για τη διασφάλιση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των ικανοτήτων, της προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειας και της αυταξίας των ατόμων με αναπηρίες ως πολύτιμων ανθρώπινων όντων, καθώς και για την ενίσχυση του σεβασμού των έμφυτων ανθρώπινων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της διαφορετικότητάς τους, επιτρέποντάς τους την πλήρη συμμετοχή και την αυτοδιάθεση στις κοινότητές τους (Anastasiou, Gregory, & Kauffman, 2018· Grant & Gibson, 2013· Liasidou, 2012b· UN, 2006). Η εν λόγω σύμβαση επικυρώθηκε από την Ελλάδα το 2012 (UN, 2016· ΦΕΚ 88/Α/11-04-2012).

Τέλος, πιο πρόσφατα (2010), σε εφαρμογή της Σύμβασης των ΗΕ του 2006, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020 εστίασε στην προαγωγή της δια βίου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προς όφελος της κατάλληλης, εξατομικευμένης και ολιστικής ενσωμάτωσης κάθε μαθητή με ΕΕΑ/Α και της προάσπισης της πολιτικότητάς⁷ του (Genova, 2015, European Commission (EC), 2010). Ο ίδιος προγραμματισμός επικαιροποιήθηκε με τον «Στόχο 4» της Ατζέντας 2030 των ΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, περικλείοντας και τους διδασκομένους με μεταναστευτική/ προσφυγική εμπειρία ή τους αποδέκτες έμφυλων διακρίσεων (UN, 2015).

Αξιοσημείωτα, η συμπεριληπτική φιλοσοφία, πέραν της εφαρμογής ενός διαφορετικού τρόπου θέασης της σχολικής πραγματικότητας, επιδιώκει την αλλαγή στο σύνολο της κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτήν τη συλλογιστική, καθοριστική αναδεικνύεται η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, στον αντίποδα του ιατρικού, το οποίο περιθωριοποιεί πληθυσμιακές ομάδες εξαιτίας της ελλειμματικά εκλαμβανόμενης ετερότητάς τους (Γουδής, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2009).

7 Η πολιτότητα/πολιτειότητα (citizenship) ή ιδιότητα του πολίτη έχει οριστεί ως η ενεργός συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η ενσυνείδητη άσκηση δημοκρατικών δικαιωμάτων και εκπλήρωση αντίστοιχων υποχρεώσεων, η διάθεση της δημιουργικής έκφρασης, η επίδειξη εντιμότητας, αυτοσεβασμού και αλληλοσεβασμού, η εναντίωση στα στερεότυπα και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Ballard, 2004). Διαμέσου βιωματικών σχολικών δράσεων, τα ανωτέρω προτερήματα καλλιεργούνται στους μαθητές αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωσή τους ως μελλοντικών πολιτών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ιδίως σε περιόδους μετανάστευσης και οικονομικών ανακατατάξεων (Slee, 2013· Banks, 2008).

Ωστόσο, η προοπτική του κοινωνικού μοντέλου είναι αδιάσπαστα συνυφασμένη με τον ενστερνισμό μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης που εκτιμά την ποικιλομορφία όλων των ανθρώπων, ασχέτως των περιβαλλοντικών τους ερεθισμάτων και των αναπτυξιακών τους πορειών. Εφόσον, λοιπόν, η αποδοχή της διαφορετικότητας συνιστά ανατροπή των κατεστημένων υλικών και ιδεολογικών αναπηροποιητικών (disabling) φραγμών που αναστέλλουν την εμπλοκή του ατόμου σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής, υπαγορεύεται η ριζοσπαστική μεταρρύθμιση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου της κοινωνίας (Liasidou, 2013, 2012a· Angelides & Avraamidou, 2010).

Ενιαία εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

Παρότι διφορούμενη και αμφιλεγόμενη έννοια, η κοινωνική δικαιοσύνη στην ΕΕ αποτελεί μια συνειδητή και αντανακλαστική διαδικασία-προϊόν, που συνεπάγεται τη δίκαιη (ανα)διανομή και προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων (Shyman, 2015). Ακόμη, αποβλέπει στην ενίσχυση της ισότητας, την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση καταπιεσμένων μαθητικών ομάδων πολλαπλής κοινωνικής ταυτότητας, την προαγωγή κριτικών οπτικών, την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και την προώθηση της ατομικής και συλλογικής κοινωνικής δράσης (Liasidou, 2013). Διαμέσου των ανωτέρω, στοχεύει στην εκπλήρωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων όλων των μαθητών, σε πλουραλιστικές/δημοκρατικές κοινωνίες (Grant & Gibson, 2013· Johnston, 2009· Foreman & Arthur-Kelly, 2008).

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με πολιτικές και πρακτικές οι οποίες αναμορφώνουν τα συστήματα που οξύνουν, εδραιώνουν και συντηρούν προκαταλήψεις, διακρίσεις, ασυμμετρίες εξουσίας, κοινωνικές ιεραρχίες και αποκλεισμό. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν οργανικό κοινωνικό μηχανισμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών μιας κοινωνίας μέσω των κυρίαρχων αξιών, των αντιλήψεων και της ηθικής της. Κατά συνέπεια, είναι δυνατή η παιδαγωγική επανόρθωση των αδικιών που υφίστανται οι εκπαιδευόμενοι και η αντιμετώπισή τους ως ισότιμων πολιτών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α· Παντελιάδου, 2007).

Οπότε, αμφισβητούνται οι ενδημικές πρακτικές στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), τα καθεστώτα αξιολόγησης και τα σχολικά περιβάλλοντα που υποτιμούν και υπερτιμούν αυθαίρετα τις ταυτότητες ομάδων διδασκομένων που διαφέρουν από τη συμβατική λειτουργικότητα ως κανονιστική νόρμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β). Η θεώρηση αυτή της ΕΕ υπερβαίνει τις προσεγγίσεις των υποτιθέμενα πάγιων και ουσιοκρατικών (essentialist) ανεπαρκειών του ατόμου (Campbell, 2005), που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές δομές και σχέσεις και που παραγκωνίζουν μια μερίδα μαθητών από την κοινή σχολική ζωή. Τέτοιες αδικίες προκύπτουν στη βάση πολύπλευρων, διασταυρούμενων και αλληλεπιδρωσών πηγών κοινωνικού μειονεκτήματος, υποταγής και καταπίεσης, όπως είναι η εθνικότητα/φυλή, το φύλο, η γλώσσα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με τις οποίες η αναπηρία και οι ΕΕΑ είναι

αρραγώς, καταστασιακά (situationally) και διατομεακά συνδεδεμένες (Liasidou, 2013, 2012a).⁸

Προεκτείνοντας, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί καίριο στοιχείο μιας θεμιτής εκπαίδευσης, διότι προτάσσει την αξιακή επαναξιολόγηση και επανατοποθέτηση του σκοπού και του ρόλου της, της φύσης του εκπαιδευτικού αγαθού, του βαθμού που συνεισφέρει η εκπαίδευση στην εξέλιξη της κοινωνίας και του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα (Barton, 2012). Έτσι, η ΕΕ επικεντρώνεται στην αποδόμηση του status quo της ειδικής εκπαίδευσης και των παρωχημένων, αντισταθμιστικών πρακτικών θεραπείας και αποκατάστασης στα διαχωριστικά υποσυστήματά της, στα οποία υποβαθμίζεται η συνεκπαίδευση (Lampropoulou & Padelidou, 2018· Liasidou, 2012a, 2012b). Τα προαναφερθέντα, παραδόξως και αφανώς, ενίοτε νομιμοποιούνται από φαινομενικά συμπεριληπτικές, νεοφιλελεύθερες και χρησιμοθηρικές μεταρρυθμιστικές ατζέ-

8 Αντιπροσωπευτική εφαρμογή της θεωρίας της διατομής αποτελεί η διάκριση μεταξύ ρευστών (non-normative) και μη ρευστών (normative) ΕΕΑ (Tomlinson, 2012). Καθώς δεν υπάρχουν συμφωνημένα και αδιαμφισβήτητα κριτήρια για τον εντοπισμό των πρώτων, όπως στην περίπτωση των ήπιων ή μέτριων μαθησιακών, των κοινωνικοσυναισθηματικών και των συμπεριφορικών δυσκολιών, η αξιολόγησή τους επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στην κρίση επαγγελματιών που ενδεχομένως υποκινείται από ιδιοτελή, πελατειακά και έννομα συμφέροντα, ενώ για την εμφάνισή τους ευθύνεται και τυχόν ακατάλληλη διδασκαλία (Bart, 2012· Dyson & Kozleski, 2008).

Πράγματι, έχει βρεθεί ότι ένα παιδί από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι περίπου τρεις φορές λιγότερο πιθανό να έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευσή του μετά την ηλικία των 5 χρόνων, συγκριτικά με ένα παιδί μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ενώ τα παιδιά από φτωχότερες οικογένειες έχουν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο από τους συνομηλικούς τους από την ηλικία των τριών ετών [Department for Children, Schools and Families (DCSF), 2009]. Ωστόσο, η διαφορά από το μέσο όρο και το χάσμα επίτευξης των ευάλωτων μαθητών διαστρεβλώνονται ως οργανική τους βλάβη (Keil, Miller, & Cobb, 2006) και παραβλέπεται ο αναστρέψιμος χαρακτήρας των ΕΕΑ τους (van Kampen, van Zijverden, & Emmett, 2008). Μάλιστα, ακόμα και μη ρευστές ΕΕΑ (π.χ. νοητική αναπηρία, κώφωση κ.ά.) έχουν συνδεθεί αμφίδρομα με πλαισιακές μεταβλητές των μαθητών, όπως η φτώχεια, η ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και ο υποσιτισμός (Turnbull, 2009).

Πέραν αυτών, στους μαθητικούς πληθυσμούς αθροιστικών και διατεμνόμενων ταυτοτήτων ανήκουν δυνητικά και κάποιοι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα, εάν συνεκτιμηθούν τα πορίσματα διεθνών μελετών όπου μαθητές από εθνικές μειονότητες υπερεκπροσωπούνται διαχρονικά σε κατηγορίες ρευστών ΕΕΑ (Dyson & Kozleski, 2008), ενώ αλλοεθνείς μαθητές με ΕΕΑ/Α υποεκπροσωπούνται σε κατηγορίες αναπηρίας εξαιτίας της τοποθέτησής τους σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και της παραμέλησης των ΕΕΑ/Α τους (Guillaume, 2011· Reid & Knight, 2006).

Οι ΖΕΠ συνιστούν θεσμική μετεξέλιξη των Τάξεων Υποδοχής (ΦΕΚ 1105/Β/04-11-1980) και είναι ενσωματωμένες μονάδες στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι διδασκόμενοι φοιτούν για ένα μέρος του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Εναλλακτικά, οι μαθητές συνδιδάσκονται με την ολομέλεια της γενικής τους τάξης. Οι ΖΕΠ αποσκοπούν στην υποστήριξη μαθητών από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες ή/ και από ομάδες με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες που είναι ήδη ενταγμένες στον αστικό ιστό (Ρομά, αλλοδαποί, μετανάστες, μουσουλμανόπαιδες, παλιννοστούντες κ.ά.), για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από πλευράς τους και κυρίως τη βελτίωση του εγγραμματισμού τους και του αριθμητικού τους γραμματισμού (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010). Αντίστοιχα, οι ΔΥΕΠ αποτελούν αυτοτελείς φροντιστηριακές τάξεις όπου εγγράφονται μαθητές τρίτων χωρών. Λειτουργούν είτε σε κέντρα φιλοξενίας/προαναχώρησης προσφύγων (hotspot) είτε σε σχολεία που βρίσκονται κοντά σε αυτά, παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα ή μετά τη λήξη του. Στις ΔΥΕΠ διδάσκεται ποικιλία γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες κ.ά.), ώστε να διευκολυνθεί η μετέπειτα ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική (επαν)ένταξη των εκπαιδευομένων στις χώρες μετεγκατάστασής τους (ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016).

Οι ομοιότητες των παραπάνω δομών με εκείνες των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) για τους μαθητές με ΕΕΑ/Α αναδεικνύουν το ότι η σωματοποίηση των ατομικών τους διαφορών ίσως αποκρύπτει την καταλυτική συμβολή του δυσμενούς κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος στην εμφάνιση των δυσκολιών τους (Liasidou, 2014· Norwich & Lewis, 2007).

ντες και αποβαίνουν πρόσχημα για την επιβολή αποκλεισμού (Liasidou & Symeou, 2018· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012a).

Εκ παραλλήλου, η ΕΕ αποβλέπει στην ουσιώδη βελτίωση των σχολικών δομών, την εποικοδομητική μάθηση και τη σφαιρική μαθητική πρόοδο, αντί της μονοδιάστατης, εξετασιοκεντρικής και ανταγωνιστικής επίτευξης βαθμολογικής αριστείας, η οποία υποκινείται και ελέγχεται από δυνάμεις της αγοράς (Haug, 2017). Ειδικότερα, η επανόρθωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η άμβλυνση της περιθωριοποίησης και η προαγωγή της ισότητας ευκαιριών, είναι δυνατόν να διασφαλιστούν σε σχολεία που αναπτύσσουν βιώσιμες, δημοκρατικές κοινότητες μάθησης, συνεργατικά και πολυεπιστημονικά υποστηρικτικά δίκτυα και μια κουλτούρα αλληλεγγύης και διαφανών ελευθεριών (Liasidou, 2015, 2012a).

Εν κατακλείδι, η συντέλεση μιας ισονομιστικής κοινωνικής αλλαγής ενέχει τη δίκαιη προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και την αντίστοιχη αναδιανομή των πόρων, σε ανταπόκριση στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού (Liasidou, 2013, 2012a· Artiles, Harris-Murri, & Rostenberg, 2006). Στα ενιαία σχολεία, η διαφορετικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν αυθεντικές πηγές μάθησης, αυτοεκπλήρωσης και ευημερίας, αναγνωρίζοντας και εξυμνώντας την ετερογένεια των εκπαιδευομένων (Σούλης, 2002). Συνεπώς, υπό την οπτική της θεσμικής παθολογίας, αντί της ατομικής (Bass & Gerstl-Pepin, 2011), η ΕΕ θέτει μετασχηματιστικούς στόχους, ώστε να επιτευχθούν οι αναγκαίες εκπαιδευτικές αλλαγές που θα δρομολογήσουν συμπεριληπτικές κοινωνίες παγκόσμιων πολιτών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016· Thomas, 2013· Angelides & Avraamidou, 2010).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στη διαμόρφωση αναπηρικών ταυτοτήτων

Παρά τις διεθνείς προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης, η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι ανερχόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές και οι επιδραστικές εισηγήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας επιτάσσουν την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και την εξασφάλιση απασχολησιμότητας για όλους. Έτσι, στα Δυτικοκεντρικά κοινωνικοπολιτικά συστήματα, όπως η Ελλάδα, οι τρέχουσες πολιτικές της ΕΕ υπόκεινται σημαντικά σε ευρύτερες ανησυχίες για αύξηση της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της κερδοφορίας και της κοινωνικής συνοχής του εκάστοτε κράτους (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2012b).

Βάσει αυτού του σκεπτικού, περιστασιακά, η ΕΕ εξομοιώνεται εννοιολογικά με μια ασαφώς κοινωνικά προσδιορισμένη συνεκπαίδευση, κατά την οποία επανεμπλέκονται στη μάθηση οι μέχρι πρότινος αποξενωμένοι μαθητές με ΕΕΑ/Α ασχέτως εκπαιδευτικής τοποθέτησης, συγκαλύπτοντας τις διαχωριστικές δομές ειδικής εκπαίδευσης ως συμπεριληπτικές (Shyman, 2015· Liasidou, 2015, 2012b· Dyson, 2001). Ταυτόχρονα, οι ιδεολογίες της αγοράς έχουν οδηγήσει σε νεωτεριστικές κανονιστικές εκδοχές «ιδανικών» μαθητών, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως αποδοτικό ανθρώπινο δυναμικό, και υποδεέστερων, αντιπαραγωγικών «μη ιδανικών» (Harwood & Humphry, 2008· Youdell, 2006). Επαναπροσδιορίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη σύμφωνα με μια μετριοπαθή, τεχνοκρατική και ωφελμιστική προοπτική, λογικοποιούν και ενοχοποιούν την αποτυχία των μαθητών με ΕΕΑ/Α να ανταπεξέλθουν σε αυθαίρετα ποσοτικά κριτήρια επίδοσης και την υποβιβάζουν αιτιοκρατικά στην έμφυτη παθολογία (Shyman, 2015· Thomas, 2013· Artiles et al., 2006). Ομοίως,

πλήττουν την αυτοεικόνα, την αυταξία, τον αυτοπροσδιορισμό⁹ και την αυτοπεποίθηση των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α (Thomas, 2013) και αντενεργούν στις φιλοδοξίες για ένα ανοικτό, δίκαιο, δημοκρατικό και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2013, 2012a· Giroux, 2003).

Οι νεοφιλελεύθερες δομήσεις της ΕΕ καλούνται να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις του παγκόσμιου καπιταλισμού, κατοχυρώνουν τις αξίες της αγοράς και λειτουργούν ως πολιτικός χώρος αναπαραγωγής κοινωνικών ιεραρχιών καταμερισμού της εργασίας και νομιμοποίησης ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας με τρόπο εναρμονισμένο με τις εταιρικές μορφές παραγωγής (Liasidou, 2015· Shyman, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a). Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΕΕΑ/Α στιγματίζονται από την προκατειλημμένη κουλτούρα της επιχειρηματικής λογικής, που έχει δημιουργήσει μια νέα οντολογική κατηγορία κανονικότητας, η οποία θεωρείται επενδυτικά κατάλληλη και ικανή να συμβάλλει στην αγορά εργασίας (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2014, 2012a· Masschelein & Simons, 2005).

Οι πολιτικές της ενιαίας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) δεσμεύεται για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πλήρους κοινωνικής συμμετοχής και συνεισφοράς των ατόμων με ΕΕΑ/Α, ανεξαρτησίας, αυτάρκειας και αυτονομίας τους και για την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και την κοινωνική ένταξη, μέσω της δημόσιας, υποχρεωτικής και συνεχώς αναβαθμιζόμενης εκπαίδευσής τους (Dialektaki, 2014· Lianeri, 2013· ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008).

Εντούτοις, στην προκείμενη νομοθεσία, οι έννοιες «ΕΕΑ» και «αναπηρίες» χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμες παρόλο που δεν είναι συνώνυμες, εφόσον δε συνυπάρχουν πάντοτε στους μαθητές, και ο νομοθέτης δεν εμβαθύνει στην πολυεπίπεδη και επικαλυπτόμενη φύση τους (Lewis et al., 2010). Επίσης, παρατίθεται ένα σύνολο διακριτών οντολογικών κατηγοριών προσλαμβανόμενης ικανότητας, για την ταξινόμηση των μαθητών με ΕΕΑ/Α μόνο κατόπιν της διαφορικής διάγνωσής τους από πλειοψηφικά ιατρικούς επαγγελματίες¹⁰

9 Η επιβολή κυριαρχικών προτύπων ομαλότητας στους πληθυσμούς με ΕΕΑ/Α συχνά τους ωθεί στην απόκρυψη ή την απόρριψη της ταυτότητάς τους (dispersal), ειδικά στην περίπτωση μη ορατών αναπηριών, και τη μίμηση συμβατικών μοντέλων κανονικότητας (emulation) ως αμυντική αντίδραση για την επούλωση της εσωτερικευμένης καταπίεσής τους (Campbell, 2009, 2008), απέχοντας συνειδητά από τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Goodley, 2017). Η αναπηροφοβία (disablism) που προκύπτει από την υπεροχή που αποδίδεται στην τυπική αναπτυξιακή νόρμα πιθανόν οφείλεται και στο γεγονός ότι το 97% των αναπηριών είναι επίκτητες (Goodley, 2013).

10 Στην Ελλάδα, η διερεύνηση και η διαπίστωση των ΕΕΑ/Α των μαθητών πραγματοποιείται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας Κοινωνικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων υπουργείων. Οι διαγνωστικές επιτροπές απαρτίζονται, κατά περίπτωση, από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή κ.ά. (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Τα ΚΕΣΥ αντικατέστησαν θεσμικά τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), διατηρώντας τις ίδιες αρμοδιότητες αναφορικά με τους μαθητές με ΕΕΑ/Α και εμπλουτίζοντάς τους, μεταξύ άλλων, με καθήκοντα ενημερωτικών/ επιμορφωτικών δράσεων, συμβουλευτικής καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού (ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018). Εκτός αυτών, στα εγκεκριμένα διαγνωστικά Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα του Υπουργείου Υγείας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάγονται και δομές αναπτυξιακής παιδιατρικής αμιγώς ιατρικής δικαιοδοσίας [Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΣΕΑ), 2019· Υπουργείο Υγείας, 2019].

και μη συνυπολογίζοντας τυχόν κοινωνικοπολιτισμικές ή και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους του προφίλ τους (Lianeri, 2013· Keil et al., 2006).

Βάσει αυτών των κατηγοριών, νομιμοποιούνται ρητά η συμβολική και χωρική περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των ατόμων σε στατικές, διαχωριστικές δομές ειδικής αγωγής μέσα στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β, 2009· Campbell, 2005). Χαρακτηριστικά, στα ΤΕ, ως ειδικές μονάδες ενσωματωμένες σε όλες τις γενικές εκπαιδευτικές βαθμίδες εκτός από την τρίτοβάθμια εκπαίδευση, ορίζεται η διεξαγωγή εκπαιδευτικής θεραπευτικής πρακτικής παρέμβασης και αποκατάστασης με διάρκεια από το 21% έως και το 60% της σχολικής ημέρας (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008), παράλληλα με την εκεί απουσία ενός σαφούς ΑΠ (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) και ανάλογων οδηγιών για τη διεπιστημονική συνεργασία των εμπλεκόμενων εργαζομένων (Dialektaki, 2014).

Μάλιστα, η ΕΕ παρουσιάζεται ως «ένταξη» ή «επανένταξη», η οποία λαμβάνει χώρα υπό τον όρο ότι έχει αποδειχθεί η ομαλοποίηση των αποδεκτών της με ΕΕΑ/Α, ώστε εκείνοι να συνδιδαχθούν στη γενική τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2009). Επιπλέον, συστήνονται η μείωση και η ισοκατανομή του συνολικού αριθμού των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης στα γενικά τμήματα (Dialektaki, 2014). Περαιτέρω, η εναλλακτική επιλογή της ΠΣ στη γενική τάξη, ως συνδιδασκαλία του μαθητή από γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό, συχνά υποκαθίσταται από τα ΤΕ [Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ), 2015, 2009] και προβλέπεται κατά προτεραιότητα για εκπαιδευόμενους με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και μόνο σε περίπτωση μη ύπαρξης ΤΕ στην ίδια σχολική μονάδα ή όμορου ειδικού σχολείου. Ακόμη, επιτρέπεται η απόρριψη της αίτησης εγγραφής μαθητών με ΕΕΑ/Α από το σχολείο της επιθυμίας τους (Lianeri, 2013· ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008). Έτσι, συνάγεται η πρόθεση αποφυγής σοβαρής αποδιοργάνωσης, διαταραχής ή επιβάρυνσης του γενικού σχολείου, κατά την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα της αναπηρίας (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Από την άλλη πλευρά, εμπειρικά, έχει βρεθεί ότι οι πρακτικές ΕΕ στα εγχώρια γενικά σχολεία με δομές ειδικής εκπαίδευσης δεν έχουν επιτύχει την ουσιαστική εμπλοκή των διδασκόμενων με ΕΕΑ/Α στα δρώμενα της κάθε σχολικής κοινότητας, συναρτήσει της συμμόρφωσής τους με τα προκαθορισμένα, γνωστικοκεντρικά γενικά ΑΠ και σχολικά εγχειρίδια, αλλά και με τα ανταγωνιστικά ακαδημαϊκά κριτήρια της αξιολόγησής τους (Zbainos & Kyritsi, 2013). Αντίστοιχα έχει επιδράσει και η απουσία ρητής συμπεριληπτικής πολιτικής των σχολικών τους μονάδων (Vlachou, Didaskalou, & Kontofryou, 2015).

Επίσης, η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας των εκπαιδευομένων με ΕΕΑ/Α δεν έχει αποτρέψει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών, δεδομένης της προκατειλημμένης αντιμετώπισής τους από τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ/Α (Genova, 2015) και της διδασκαλικής υιοθέτησης του ιατρικού-διαγνωστικού μοντέλου της ελλειμματικής προσέγγισης της αναπηρίας (Zbainos & Kyritsi, 2013· Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi, & Patsiaouras, 2008). Αξιοσημείωτα, στην πράξη, η παιδαγωγική ευθύνη της ΕΕ φαίνεται να έχει μεταφερθεί διεκπεραιωτικά από τους γενικούς εκπαιδευτικούς στους εκπαιδευτικούς των δομών ΤΕ και ΠΣ των γενικών σχολείων, αναθέτοντάς τους δευτερεύοντα, φροντιστηριακό ρόλο (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Miller, Morfidi, & Soulis, 2013) και περιορίζοντας την επιζητούμενη κινητοποίηση και ανεξαρτητοποίηση των μαθητών (Vlachou & Fyssa, 2016).

Με τους παραπάνω τρόπους, λόγω της αποσπασματικής και μηχανιστικής προσαρμογής της διεθνούς συμπεριληπτικής πολιτικής στην ελληνική, η συνεκπαίδευση θεσμοποιείται ως μια επιπρόσθετη, περιφερειακή και ρυθμιστική στρατηγική συγκεκριμένων προνοιακών παροχών που συντονίζονται μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για μεμονωμένους μαθητές, καθιστώντας τους εξαρτημένους, υπό επίβλεψη και υπό κηδεμονία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β, 2009· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Zoniou-Sideri et al., 2006). Το συγκεκριμένο διχοτομικό, φορμαλιστικό σκεπτικό επικυρώνει την πειθαρχική απομάκρυνση ή τον αποκλεισμό των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α από τη γενική τάξη εξαιτίας κοινοτήτων, κλινικά κατευθυνόμενων αδυναμιών τους (Liasidou, 2015· Thomas, 2013). Στην πραγματικότητα, βέβαια, αγνοούνται η σύγκρουση της κουλτούρας των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες με τις κυρίαρχες σχολικές τάσεις και οι συνεπαγόμενες ανισοροπίες εξουσίας μεταξύ των μελών του μαθητικού πληθυσμού (Lianeri, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Erevelles, 2000).

Έτσι, όμως, ενισχύεται η πεποίθηση της ελλιπούς ή ουτοπικής δυναμικής της ΕΕ, όπως έχει καταγραφεί από τους διδασκομένους με ΕΕΑ/Α (Zbainos & Kyritsi, 2013), τους γονείς τους (Kokaridas et al., 2008) και τους εκπαιδευτικούς τους (Vlachou et al., 2015· Miller et al., 2013), απαλλάσσοντας το γενικό σχολείο από την ευθύνη της και διαιωνίζοντας τις διακρίσεις που θίγουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Shyman, 2015· Liasidou, 2012b). Ταυτόχρονα, το δικαίωμα στη συμπερίληψη αναφαίνεται ως νομικίστικη ατομική ή γονική διεκδίκηση, ενισχύοντας την ιεραρχική του σχέση με την ιατρική αυθεντία και την ευρύτερη αναγκαιότητα της ειδικής εκπαίδευσης, με επίκεντρο την υπαγωγή του μαθητικού πληθυσμού σε κατηγορίες από μέρους θεσμικά ενδυναμωμένων εξωσχολικών διαγνωστικών φορέων και το συνακόλουθο στιγματισμό του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2009· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Goodley & Roets, 2008).

Μολαταύτα, η διάσπαση του μαθητικού δυναμικού προκύπτει ποσοτικά και ποιοτικά μη αναλογική των παρεχόμενων δομών του κρατικά εξαρτώμενου και συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Zbainos & Kyritsi, 2013· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρά την κατά γράμμα τήρηση της νομοθεσίας, η εγχώρια σχολική διαρροή των εκπαιδευόμενων με ΕΕΑ/Α είναι κατά 10,80% μεγαλύτερη από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η ανεπαρκής φοίτηση αυτών των ατόμων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ίσως αποφέρει αρνητικές συνέπειες στη μετέπειτα επαγγελματική τους απορρόφηση και σταδιοδρομία (Grammenos, 2018), ενώ δεν έχει ληφθεί μέριμνα για όσους μαθητές δε διαθέτουν επίσημες διαγνώσεις ΕΕΑ/Α (Dialektaki, 2014), αν και αυτοί απαρτίζουν το 35% των φοιτούντων στα ΤΕ (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), 2019^α).

Επιπροσθέτως, ποσοστό 5,71% από το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών με γνωμάτευση ΕΕΑ (6,90%) φοιτά σε γενικές τάξεις για τουλάχιστον το 80% του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, χρόνος που προσδιορίζει ότι τα προκείμενα γενικά μαθησιακά περιβάλλοντα έχουν όντως συμπεριληπτικό χαρακτήρα (Ramberg, Lénárt, & Watkins, 2018). Αν και το ποσοστό αυτό είναι κατά 2,98% υψηλότερο από το μέσο όρο στην Ευρώπη και μεγαλύτερο από τα δεδομένα των υπόλοιπων χωρών της νότιας Ευρώπης [Κύπρος (4,70%), Ιταλία (3,35%), Μάλτα (4,85%), Πορτογαλία (5,23%) και Ισπανία (2,27%)], έχει διαπιστωθεί ότι στην Ελλάδα, μέχρι στιγμής, δεν έχει αναληφθεί επιτελική δράση για την εφαρμογή της ήδη επικυρωμένης Σύμβασης των ΗΕ (ΕΕ, 2016). Απεναντίας, η χώρα τοποθετείται σταθερά στην τελευταία θέση μεταξύ των 28 μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ως προς τις συμπεριληπτικές της πολιτικές (Schraad-Tischler, Schiller, Heller, & Siemer, 2017), αποκαλύπτοντας ότι η απλή φυσική παρουσία των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο δεν ισοδυναμεί με την έμπρακτη, εύρωστη στήριξή τους, αλλά συχνά ελλοχεύει τον κίνδυνο ανάπτυξης άτυπων, υβριδικών μορφών ειδικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2007).

Επιπλέον, ο Συνήγορος του Πολίτη (2019), ως εξωτερική, ανεξάρτητη αρχή, εντεταλμένη για την παρακολούθηση της εφαρμογής της Σύμβασης των ΗΕ στην Ελλάδα, έχει αναδείξει το ζήτημα της άρνησης αποδοχής παιδιών με ΕΕΑ/Α σε δημοτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς, με συνήθη αιτιολογία την υποστελέχωσή τους. Το γεγονός αυτό εμποδίζει την πρώιμη συμπερίληψη των εκπαιδευομένων, δυσκολεύει την απαραίτητη υποστήριξη των εργαζόμενων γονέων τους, μειώνει την κοινωνική τους προστασία και τους καθιστά ανασφαλείς και ευάλωτους στη μελλοντική παραμέληση, την εγκατάλειψη και την ιδρυματοποίηση (ΣτΠ, 2019· European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018), ενώ προδιαθέτει δυσμενώς τη μαθησιακή τους πρόοδο, εφόσον το χάσμα σε αναπτυξιακές δεξιότητες μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΕΕΑ εμφανίζεται ήδη από την ηλικία των 22 μηνών (DCSF, 2009). Πρόσφατα, η νομοθετική εισαγωγή «ειδικών βοηθών-συνοδών» των φοιτούντων με αναπηρία στους εγχώριους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, ιδιωτικά μισθοδοτούμενων από τους γονείς/ κηδεμόνες τους (ΦΕΚ 204/Α/16-12-2019), μάλλον θα καταστήσει ακόμη λιγότερο προσιτή την ισότιμη μαθησιακή τους υποστήριξη (ΕΣΑμεΑ, 2019β).

Εκτός αυτών, καθώς η Ελλάδα βρίσκεται ήδη στην έκτη θέση από το τέλος ανάμεσα σε 35 ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά στις δαπάνες κρατικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση (Eurostat, 2019) και ο δείκτης της αδρής κοινωνικοοικονομικής της βιωσιμότητας έχει αρνητικό πρόσημο (-8,6) [United Nations Development Programme (UNDP), 2018], οι ευρύτερες δημοσιονομικές περικοπές αυστηρής λιτότητας λόγω της τρέχουσας οικονομικής ύφεσης αναμένεται να αποβούν σε βάρος ιδίως των κοινωνικών μειονοτήτων (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2016· Genova, 2015· Lianeri, 2013). Ενδεικτικά, η πλειονότητά τους (87,4%) υποστηρίζεται από συμβασιούχους επαγγελματίες με ελαστικές σχέσεις εργασίας, συγκριτικά με τον κατά 23,5% μικρότερο ευρωπαϊκό μέσο όρο, εγείροντας επιφυλάξεις για την έγκαιρη και σταθερή μελλοντική στελέχωση των δομών εκπαίδευσής τους (EC/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/ Eurydice, 2018).

Καταλήγοντας, ο γραφειοκρατικός φόρτος των συγκεχυμένων και διεπιστημονικά ανεπαρκών καθηκόντων των ΚΕΣΥ πιθανολογείται ότι θα μετακυλήσει τη δικαιοδοσία της διάγνωσης των ΕΕΑ/Α των μαθητών σε νοσοκομειακές ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες ή/και σε ιδιωτικούς φορείς. Η ανωτέρω πολιτική θα εδραιώσει τις ιατροκεντρικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον υποβιβασμό της δημόσιας εκπαίδευσης υπό πελατειακούς όρους κόστους και κέρδους με συνεπαγωγές για την εμπορευματοποίησή της και την ανισότητα ευκαιριών των αποδεκτών της (ΠΕΣΕΑ, 2018· Liasidou, 2012a).

Συζήτηση – Προσδοκίες

Συμπερασματικά, η ΕΕ συνιστά μια δυναμική και καινοτόμο πολιτική και φιλοσοφία που αναβαθμίζει ριζικά το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης, περιορίζοντας τον διαχωρισμό των διδασκομένων και εστιάζοντας στην ενεργητική συμμετοχή στα σχολικά δρώ-

μενα και την ευρύτερη κοινωνική ζωή, με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Άρα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η κοινωνική δικαιοσύνη συναρτώνται άρρηκτα και κατηγορηματικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθόσον κοινή τους συνισταμένη αποτελούν τα θεμελιακά αξιώματα της ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό και οι πρακτικές που εξασφαλίζουν την ισοτιμία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ωστόσο, η υφιστάμενη χρηματοπιστωτική κρίση και η προφανής πτώχευση του ελέγχου των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων από τους καπιταλιστικούς τρόπους παραγωγής, επανεπιβεβαιώνουν την πρωταρχική σημασία η πολιτεία να αναγνωρίσει την αποτυχία να δημιουργηθεί ισότητα και δικαιοσύνη στη δημόσια εκπαίδευση, διότι αυτή υπονομεύει τη δημοκρατικότητα, καθοδηγούμενη από τις δυνάμεις της αγοράς (Liasidou & Symeou, 2016· Bass & Gerstl-Pepin, 2011· Goodson, 2010). Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε σχέση με τις ακραία διαχωριστικές πρακτικές του παρελθόντος (UN, 2019), οι τωρινές υφεσιακές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και οι υποτονικοί ρυθμοί ανάπτυξης στο εγγύς μέλλον προσφέρονται για ουσιαστικές, αναμορφωτικές οργανωτικές μεταρρυθμίσεις (Woods, 2011· McLaren & Farahmandpur, 2001).

Επομένως, επιβάλλεται η αναστοχαστική, κριτική αποσαφήνιση του ορισμού της ΕΕ, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός ηθικά, θεωρητικά, πολιτικά και ιδεολογικά εμπειριστωμένου εννοιολογικού πλαισίου εκπαιδευτικής αλλαγής, προσανατολισμένου στη δράση (Shyman, 2015· Thomas, 2013). Εξίσου, απαιτείται η εφαρμογή των αρχών της καθολικά σχεδιασμένης διαφοροποίησης της διδασκαλίας¹¹, η εισαγωγή προσπελάσιμων, παιδοκεντρικών και ισορροπημένων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών μεθόδων και η ανάλογη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προπτυχιακά και ενδοϋπηρεσιακά (ΕΣΑμεΑ, 2019γ· UN, 2019· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Thousand et al., 2006).

Εντέλει, επιτάσσεται η μακροπρόθεσμη καθιέρωση εναλλακτικών μέτρων λογοδοσίας και δεικτών αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ως κινήτρων

11 Η καθολικά σχεδιασμένη διαφοροποίηση (universally designed differentiation) προκύπτει από τη σύγκλιση και τη διαρκή αλληλοτροφοδότηση των θεωρητικών μοντέλων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated instruction) και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (universal design for learning). Εμπεριέχει το συνειδητό, σκόπιμο και πολυδιάστατο σχεδιασμό μαθημάτων και τη χρήση ευέλικτων διδακτικών μεθόδων λαμβάνοντας υπόψη εξ αρχής ένα ευρύ φάσμα παραγόντων σε σχέση με την ικανότητα, την αναπηρία, το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα, την εθνικότητα/ φυλή, τη γλώσσα, τη γεωγραφική απομόνωση και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει πολλαπλούς τρόπους διδασκαλίας και μαθητικής έκφρασης, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία ερευνητικά τεκμηριωμένων μεθόδων για την παρουσίαση νέων στοιχείων, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της τεχνολογίας, ενώ ενσωματώνει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που άπτονται άμεσα των αρχών της ΕΕ, όπως η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της μάθησης, η συνεργατική-διαδραστική μάθηση, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η μεταγνωστική καλλιέργεια και τα ποικίλα στυλ μάθησης (Roe & Egbert, 2010· Mcguire, Scott, & Shaw, 2006· Rose, 2001).

Η καθολικά σχεδιασμένη διαφοροποίηση παρέχει τη λειτουργική δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως πλεονέκτημα παρά ως πρόβλημα, εντάσσοντας δυναμικά τις εκάστοτε μεμονωμένες-εξειδικευμένες διδακτικές τροποποιήσεις και προσαρμογές ειδικής αγωγής στο πλήρες συνεχές της γενικής μαθησιακής διαδικασίας (Νικολαράιζη, 2013· Thousand, Liston, McNeil, & Nevin, 2006· Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2004). Η ρεαλιστική ενοποίηση των εμπειριστωμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών οφείλει να εναρμονίζεται μεταξύ των εκάστοτε ένθετων, διακριτών παροχών και της ελάχιστης ετικετοποίησης (labelling) των διδασκομένων (Kauffman, Anastasiou, & Maag, 2017).

ποιότητας της εσκεμμένης μαθησιακής υποστήριξης των κοινωνικά μειονεκτουσών ομάδων μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με ΕΕΑ/Α, παράλληλα με τη συνεχή εποπτεία των εκεί δράσεων και της προόδου των αποδεκτών τους, ώστε να ανασκευαστεί η δυσμενής νομοθετική τους κατάδειξη και ορατότητα (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2015, 2012a). Η κριτική ενημερότητα για τις χειραφετητικές προοπτικές της διδασκαλίας θα εκκινήσει πολλαπλασιαστικές μετασχηματιστικές αλλαγές σε ιδεολογικό και θεσμικό επίπεδο (Brighouse, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Allan, J. (2015). Waiting for inclusive education? An exploration of conceptual confusions and political struggles. In F. Kiuppis & R. Sarromaa Haustätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (2nd ed., pp. 181-189). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69. doi:10.2307/27740357
- Anastasiou, D., Gregory, M., & Kauffman, J. M. (2018). Article 24: Education. In I. Bantekas, M. A. Stein, & D. Anastasiou (Eds.), *The UN Convention on the rights of persons with disabilities: A commentary* (pp. 656-704). Oxford, England: Oxford University Press.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge @ Economy*, 4(1), 1-14. doi:10.1080/17496891003708168
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. doi:10.1207/s15430421tip4503_8
- Ballard, K. (2004). Children and disability: Special or included? *Waikato Journal of Education*, 10(1), 315-327. doi:10.15663/wje.v10i1.349
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Bart, D. S. (2012). The differential diagnosis of special education: Managing social pathology as individual disability. In L. Barton, & S. Tomlinson (Eds.), *Special education and social interests* (pp. 81-121). Oxfordshire, England: Routledge.
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 31-48). Αθήνα: Πεδίο.
- Bass, L., & Gerstl-Pepin, C. (2011). Declaring bankruptcy on educational inequity. *Educational Policy*, 25(6), 908-934. doi:10.1177/0895904810386594
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. doi:10.1080/10714410500338873
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. In G. Haydon (Ed.), *Educational equality* (2nd ed., pp. 15-70). London, England: Continuum.
- Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability @ Society*, 23(2), 151-162. doi:10.1080/09687590701841190

- Campbell, F. K. (2005). Legislating disability: Negative ontologies and the government of legal identities. In S. Tremain (Ed.), *Foucault and the government of disability* (pp. 108-131). Michigan, IL: The University of Michigan Press.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Chowdhury, P. R. (2011). The right to inclusive education of persons with disabilities: The policy and practice implications. *Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law*, 12(2), 1-35. doi:10.1163/138819011X13215419937869
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009). *Breaking the link between disadvantage and low attainment: Everyone's business* (DCSF publication No. DCSF-00357-2009). Annesley, England: Author. Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130321052007/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00357-2009.pdf>
- Dialektaki, K. (2014). *Conceptualising inclusion as a practice: A critical analysis of the Greek SEN laws and the 'inclusive classes' within a Greek mainstream primary school* (Doctoral thesis). University of Exeter, Exeter, England. Retrieved from <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/16191/DialektakiK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dyson, A. (2001). The Gulliford lecture – Special needs in the twenty-first century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00200
- Dyson, A., & Kozleski, E. B. (2008). Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Dilemmas and alternatives in the classification of children with disabilities: New Perspectives* (pp. 170-190). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erevelles, N. (2000). Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. *Educational Theory*, 50(1), 25-47. doi:10.1111/j.1741-5446.2000.00025.x
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Country policy review and analysis – Greece*. Odense, Denmark: Author. Retrieved from <https://www.european-agency.org/file/18914/download?token=74zOU3zV>
- European Commission (EC) (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – European disability strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=HR>
- European Commission (EC) (2016). *Eighth disability high level Group Report on the implementation of the UN Convention on the rights of persons with disabilities*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?langId=en&docId=16331&>
- European Commission (EC)/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)/Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support – Eurydice report*. Luxembourg City, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/708723
- Eurostat (2019). *Expenditure on education as % of GDP or public expenditure*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=educ_fifunds#
- Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research, as bases for inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124. doi:10.1017/S1030011200025793

- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: Results from emancipatory disability research. *Disability @ Society*, 30(7), 1042-1054. doi: 10.1080/09687599.2015.1075867
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16. doi: 10.1111/1469-5812.00002
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability @ Society*, 28(5), 631-644. doi:10.1080/09687599.2012.717884
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Goodley, D., & Roets, G. (2008). The (be)comings and goings of 'developmental disabilities': The cultural politics of 'impairment'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 239-255. doi:10.1080/01596300801966971
- Goodson, I. F. (2010). Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25(6), 767-775. doi: 10.1080/02680939.2010.508179
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x
- Grammenos, S. (2018). *European comparative data on Europe 2020 @ people with disabilities*. Leeds: Academic Network of European Disability Experts (ANED). Retrieved from <https://www.disability-europe.net/downloads/995-task-1-2018-2019-statistical-indicators-eu2020>
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity @ Excellence in Education*, 46(1), 81-99. doi:10.1080/10665684.2012.750190
- Guillaume, L. S. (2011). Critical Race and Disability Framework: A new paradigm for understanding discrimination against people from non-English speaking backgrounds and Indigenous people with disability [Special issue: "Post-racial states"]. *Critical Race and Whiteness Studies*, 7(1), 6-19. Retrieved from <https://acrawsa.org.au/wp-content/uploads/2017/12/CRAWS-No-7-Vol-1-2011.pdf>
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2004). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-differentiated-instruction-udl.html>
- Harwood, V., & Humphry, N. (2008). Taking exception: Discourses of exceptionality and the invocation of the "ideal". In S. L. Gabel & S. Danforth (Eds), *Disability and the politics of education: An international reader* (pp. 371-383). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Johnston, J. S. (2009). Prioritizing rights in the social justice curriculum. *Studies in Philosophy and Education*, 28(2), 119-133. doi:10.1007/s11217-008-9100-8
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., & Maag, J. W. (2017). Special education at the crossroad: An identity crisis and the need for a scientific reconstruction. *Exceptionality*, 25(2), 139-155. doi:10.1080/09362835.2016.1238380
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33(4), 168-172. doi:10.1111/j.1467-8578.2006.00435.x

- Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3). Retrieved from <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ejie>
- Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (2018). Inclusive education: The Greek experience. In C. O'Hanlon (Ed.), *Inclusive education in Europe* (pp. 49-60). Abingdon, England: Routledge. doi:10.4324/9780203730409
- Lewis, J., Mooney, A., Brady, L. M., Gill, C., Henshall, A., Willmott, N., ... & Statham, J. (2010). *Special educational needs and disability: Understanding local variation in prevalence, service provision and support* (Research Report DCSF-RR211). London, England: Department for Children, Schools and Families (DCSF). Retrieved from <http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-RR211&>
- Lianeri, I. (2013). *Inclusive education in Greece: Official policies, alternative discourses and the antinomies of inclusion* (Doctoral thesis). Institute of Education, University of London, London, England. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/10020749>
- Liasidou, A. (2012a). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184. Retrieved from <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf>
- Liasidou, A. (2012b). *Inclusive education, politics and policymaking*. London, England: Continuum.
- Liasidou, A. (2013). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability @ Society*, 28(3), 299-312. doi:10.1080/09687599.2012.710012
- Liasidou, A. (2014). The cross-fertilization of critical race theory and disability studies: Points of convergence/ divergence and some education policy implications. *Disability @ Society*, 29(5), 724-737. doi:10.1080/09687599.2013.844104
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change: Theory, politics and pedagogy*. London, England: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137333704
- Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166. doi:10.1080/17508487.2016.1186102
- Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237472
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 117-138. doi:10.1007/s11217-004-6527-4
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233. doi:10.1016/j.tate.2016.08.014
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175. doi:10.1177/07419325060270030501
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance. *Educational Policy*, 15(3), 343-378. doi:10.1177/0895904801015003002

- Mihai, A. (2017). The right to inclusive education: Equal opportunities for all. *Revista de Științe Politice*, 53, 125-134. Retrieved from http://cis01.central.ucv.ro/revistades-tiintepolitice/files/numarul53_2017/12.pdf
- Miller, K. J., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 53-65. doi:10.9782/2159-4341-16.1.53
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. doi:10.1080/00220270601161667
- Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. (2018). *European Agency statistics on inclusive education: 2016 dataset cross-country report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE). Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_2016_dataset_cross-country_report.docx
- Reid, D. K., & Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher*, 35(6), 18-23. doi:10.3102/0013189X035006018
- Roe, M. F., & Egbert, J. (2010). Four faces of differentiation: Their attributes and potential. *Childhood Education*, 87(2), 94-97. doi:10.1080/00094056.2011.10521452
- Rose, D. H. (2001). Universal design for learning: Deriving guiding principles from networks that learn. *Journal of Special Education Technology*, 16(2), 66-70. doi:10.1177/016264340101600208
- Schraad-Tischler, D., Schiller, C., Heller, S. M., & Siemer, N. (2017). *Social justice in the EU – Index report 2017: Social inclusion monitor Europe*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung. Retrieved from https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW_EU_Social_Justice_Index_2017.pdf
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. doi:10.1080/1034912X.2015.1025715
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. doi:10.1080/13603116.2011.602534
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490. doi:10.1080/01411926.2011.652070
- Thousand, J. S., Liston, A., McNeil, M., & Nevin, A. I. (2006, November). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: Myth or reality?* Paper presented at the 29th Annual Conference of the Teacher Education Division (TED) of the Council for Exceptional Children, San Diego, CA. Retrieved 12 November, 2018, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493953.pdf>
- Tomlinson, S. (2012). *A sociology of special education*. Oxon, England: Routledge.
- Turnbull, H. R. (2009). Today's policy contexts for special education and students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 3-9. doi:10.2307/25474658
- United Nations (UN) (1989). *Convention on the rights of the child*. New York, NY: Author. Retrieved from <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- United Nations (UN) (1993). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. New York, NY: Author. Retrieved from <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm>

- United Nations (UN) (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York, NY: Author. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations (UN) (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York, NY: Author. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations (UN) (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol: Signatures and ratifications*. Retrieved from https://www.un.org/disabilities/documents/2016/Map/DESA-Enable_4496R6_May16.pdf
- United Nations (UN) (2019). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Committee on the Rights of Persons with Disabilities: Concluding observations on the initial report of Greece*. Retrieved from <https://www.ecoi.net/en/file/local/2019532/G1931296.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP) (2018). *Human development indices and indicators: 2018 statistical update*. New York, NY: Author. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, France: Author. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2000). *World education forum: The Dakar framework for action*. Paris, France: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- van Kampen, M., van Zijverden, I. M., & Emmett, T. (2008). Reflections on poverty and disability: A review of literature. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(1), 19-37. Retrieved from http://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/apdrj/vol19_2008/poverty_disability.html
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544. doi:10.1080/1034912X.2016.1145629
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. doi:10.1080/08856257.2015.1060073
- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2016). Greek policy practices in the area of special/ inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (2nd ed., pp. 27-41). Oxon, England: Routledge.
- Wedell, K. (2008). Inclusion-Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x
- Woods, P. A. (2011). *Transforming education policy: Shaping a democratic future*. Bristol, England: The Policy Press.
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. doi:10.1080/01596300500510252

- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. Abingdon, England: Routledge. doi:10.4324/9780203839379
- Zbainos, D., & Kyritsi, A. (2013). The voice of the 'non-existent': Greek SEN students' perceptions of the Greek school system and its practices. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 67-78.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291. doi:10.1080/13603110500256046

Ελληνόγλωσσση

- Γουδήρας, Δ. Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσιδίου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριτοπούλου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 26-39). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) (2019α). *5ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Ανακτήθηκε από https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article_filegroup&xi=0&file=article_file&id=4458
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) (2019β). Η Ε.Σ.Α.μεΑ. διαμαρτύρεται έντονα για την ψήφιση του άρθρου 48 «Διευκόλυνση ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο μαθησιακό περιβάλλον» στο σχέδιο νόμου με θέμα: «Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων Υγείας, Εσωτερικών, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=action_filegroup&xi=0&file=action_file&id=4623
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) (2019γ). Η Ε.Σ.Α.μεΑ. καταθέτει το σύνολο των αιτημάτων της για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=action_filegroup&xi=0&file=action_file&id=4473
- Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρευνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009, Νοέμβριος). Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Αναπηρία και πολιτική της ένταξης», Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.syn.gr/downloads/2010031314/a_sideri.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012α, Ιούνιος). Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία», Λευκωσία. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη* (σσ. 31-52). Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολαράιζη Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Πεδίο.

- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ) (2018). Τελική τοποθέτηση του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α.- στη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων για το νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας που αφορά την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης σε Π.Ε. & Δ.Ε. Ανακτήθηκε από <http://www.pesea.gr/Documents/4-6-18topdekr.doc>
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ) (2019). Υπόμνημα του Διοικητικού Συμβουλίου του Π.Ε.Σ.Ε.Α. προς την αξιότιμη Υφυπουργό Παιδείας κ. Ζαχαράκη Σοφία. Ανακτήθηκε από <http://www.pesea.gr/Documents/ypYp25-9-19.doc>
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 5-18). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τόμ. 1). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) (2009). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Πόρισμα ν. 3094/03, «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», Άρ. 4 § 6). Αθήνα: Ιδίου. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) (2015). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πόρισμα ν. 3094/2003, «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», Άρ. 3 § 5). Αθήνα: Ιδίου. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/porisma-eidikh-agwgh.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) (2019). Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Άρ. 72, ν. 4488/2017). Αθήνα: Ιδίου. Ανακτήθηκε από https://www.synigoros.gr/resources/ohe_el-2.pdf
- Υπουργείο Υγείας (2019). *Αξιολόγηση και πιστοποίηση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες* (Αρ. Πρωτ. Γ3α/Γ.Π.58496/09-08-2019).
- ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018. Νόμος υπ' αριθ. 4547/2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-rhek-102a-12-6-2018.html>
- ΦΕΚ 1105/Β/04-11-1980. Υπουργική απόφαση αριθμ. 818.2/Ζ/4139: Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα.
- ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016. Νόμος υπ' αριθ. 4415/2016: Ρυθμίσεις για την ελληνική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>
- ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010. Νόμος υπ' αριθ. 3879/2010: Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

- ΦΕΚ 199/A/02-10-2008. Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html?q=ΦΕΚ%20199>
- ΦΕΚ 204/A/16-12-2019. Νόμος υπ' αριθ. 4647: Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων Υγείας, Εσωτερικών, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/nomos-4647-2019-rhek-204a-16-12-2019.html?q=νόμος%204647>
- ΦΕΚ 5614/B/13-12-2018. Κοινή υπουργική απόφαση αριθμ. 211076/ΓΔ4/2018: Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-arophase-211076-gd4-2018.html?q=5614>
- ΦΕΚ 88/A/11-04-2012. Νόμος υπ' αριθ. 4074/2012: Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/diethneis-suntheke/nomos-4074-2012-fek-88a-11-4-2012.html?q=Νόμος%204074>
- Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία εκπαίδευση: Μια εκπαίδευση για όλους σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Abstract

In response to the pivotal demand for an equitable and comprehensive democratization of today's societies, the present paper discusses the ways in which Inclusive Education (IE) is linked to human rights and social justice, focusing on students with Special Educational Needs and/or Disabilities (SEN/Ds). The international institutional framework of IE as a rightful entitlement of all children is presented. Moreover, the principles of social legitimacy, on which IE is based, are outlined. Subsequently, the contribution of educational policy and practice to the ascription of disabled identities to students with SEN/Ds is analyzed and the conditions of inclusion in Greece are described. Conclusively, suggestions are made for the implementation of IE at institutional and practical level.

Keywords: Inclusive Education (IE), human rights, social justice, Special Educational Needs and/or Disabilities (SEN/Ds), educational policy and practice, Greece.

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο προώθησης της κοινωνικής συμμετοχής παιδιών με αυτισμό

Θεοδώρα Παπάζογλου

Εκπαιδευτικός-Διδάκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
thpapazo@uth.gr

Χαράλαμπος Καραγιαννίδης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
karagian@uth.gr

Περίληψη

Στο δημοκρατικό σχολείο η Ένταξη όλων των μαθητών αποτελεί πρωταρχικό στόχο αλλά ταυτόχρονα εγείρει ζητήματα προς συζήτηση και διερεύνηση διεθνώς. Η έμφαση της παρούσας μελέτης στρέφεται στην διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένου εργαλείου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (Lego Wedo 2.0[®]) στην κοινωνική συμμετοχή και το κοινωνικό στάτους μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται, επίσης, με την προώθηση γνωστικών εννοιών και της μαθητικής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών. Στην έρευνα συμμετέχουν δεκατέσσερις (14) τάξεις Δημοτικών Σχολείων, όπου φοιτούν συνολικά 14 μαθητές με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Αξιοποιούνται μικτές μέθοδοι με ποιοτικά (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) και ποσοτικά (αρχική-τελική αξιολόγηση, κοινωνιομετρικά τεστ) ερευνητικά εργαλεία. Η μέχρι στιγμής ανάλυση αναδεικνύει στοιχεία σχετικά με την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, Αυτισμός, Κοινωνική Συμμετοχή.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο πρωταρχικό στόχο αποτελεί η Ένταξη όλων των μαθητών και η παροχή ισότιμων ευκαιριών για προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Η έννοια της δημοκρατίας στο σχολείο αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία σχετίζεται με τις δημοκρατικές δομές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα αναλυτικά προγράμματα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και το σχολικό κλίμα αλλά και την κοινωνική συμμετοχή και Ένταξη (Nilholm, 2006).

Η έννοια της «Ένταξης» είναι πολύπλευρη και αυτό εγείρει δυσκολίες κατά την διερεύνησή της στην εκπαιδευτική πράξη (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018). Στη παρούσα μελέτη διερευνάται η συναφής έννοια της «κοινωνικής συμμετοχής», η οποία σχετίζεται με την εκδηλούμενη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Taheri, Perry, & Minnes, 2016). Σύμφωνα, επίσης, με τη βιβλιογραφία (Boutot & Bryant, 2005), η «Κοινωνική Συμμετοχή» σχετίζεται άμεσα με την έννοια του «Κοινωνικού στάτους» (Mamas & Avramidis, 2013). Οι μαθητές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως και ο αυτισμός) συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη και ανήκουν σε κατηγορίες χαμη-

λού κοινωνικού στάτους στα πλαίσια του σχολείου και των «ομάδων» των συνομηλίκων τους, παρόλο που δεν εντοπίστηκαν πολλές πρόσφατες μελέτες σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα (Mamas, Daly, & Schaelli, 2019· Taheri et al., 2016).

Ένας, επίσης, βασικός άξονας της συγκεκριμένης μελέτης αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της μαθησιακής και κοινωνικής ένταξης μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά μία καινοτόμο τεχνολογία, η οποία γνωρίζει διάδοση τα τελευταία χρόνια και είναι η Εκπαιδευτική Ρομποτική (Anwar, Bascou, Menekse & Kardgar, 2019). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Khine, Khine, & Ohmer, 2017· Korcha, et al., 2017· Manera, 2019), η Εκπαιδευτική Ρομποτική σχετίζεται με τις αποκαλούμενες STEM Επιστήμες (Science, Technology, Engineering and Mathematics) καθώς και την προώθηση «δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα», όπως είναι η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός (Eguchi, 2014· Negrini & Giang, 2019). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική συνάδει με το Δημοκρατικό σχολείο όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός ενώ υιοθετούνται αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, όπως είναι η βιωματική, διερευνητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής δεν έχουν ευρέως αξιοποιηθεί με έμφαση την κοινωνική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιδιαίτερα σε πλαίσια συνεκπαίδευσης (Daniela & Lytras, 2019).

Ακόμη ένας σημαντικός άξονας της παρούσας μελέτης σχετίζεται με την εμπλοκή του μαθητή με αυτισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι μαθητές με αυτισμό συχνά δεν κινητοποιούνται και δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Adamson, Bakeman, Deckner, & Ronski, 2009· Keen, 2009). Παράλληλα, μπορεί να αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από εξωτερικά ερεθίσματα, συχνά χάνουν το ενδιαφέρον τους και εγκαταλείπουν την προσπάθεια ενώ ακόμη μεγαλύτερες φαίνεται να είναι οι δυσκολίες όταν οι δραστηριότητες προϋποθέτουν την συνεργασία με συμμαθητές. Βέβαια, οι μαθητές με αυτισμό τείνουν να κινητοποιούνται και να ενισχύεται η προσοχή τους όταν αξιοποιούνται καινοτόμες τεχνολογίες και εργαλεία, όπως είναι και τα ρομπότ (Kumazaki et al., 2018)

Από τη μελέτη της σχετικής με το συγκεκριμένο θέμα βιβλιογραφίας αναδείχθηκαν οι έννοιες στις οποίες στρέφεται η συγκεκριμένη μελέτη. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένου εργαλείου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε τομείς όπως είναι ο γνωστικός, ο τομέας της μαθητικής εμπλοκής αλλά με έμφαση στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους των μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αναφέρθηκαν ήδη κάποια βασικά στοιχεία από τη βιβλιογραφία αλλά στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε κάποια επιπλέον, τα οποία κρίνονται εξίσου σημαντικά. Αρχικά, η έννοια της κοινωνικής συμμετοχής, η οποία αποτελεί κεντρικό άξονα της συγκεκριμένης μελέτης, σχετίζεται άμεσα με το «όραμα» του Δημοκρατικού σχολείου που προωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως μαθησιακού ή πολιτισμικού υπόβαθρου και

συνδέεται με την έννοια της «ισότητας ευκαιριών». Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην έννοια της «κοινωνικής συμμετοχής» μέσω ενός «λειτουργικού» ορισμού, ο οποίος αφορά τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους (Hyde & Power, 2004). Επιλέχθηκε να μελετηθεί και η συγκεκριμένη έννοια διότι σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Orsmond et al, 2013), μεγάλο ποσοστό των παιδιών και εφήβων με αυτισμό αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή και στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους ή τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, η «κοινωνική συμμετοχή» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του «κοινωνικού στάτους» (Mamas, 2012) και η σημασία της για την Εκπαίδευση έχει τονιστεί εδώ και δεκαετίες (Warner et al., 1948). Για την μελέτη του κοινωνικού στάτους των μαθητών, συνήθως αξιοποιούνται κοινωνιομετρικά εργαλεία, όπως είναι τα κοινωνιομετρικά τεστ και τα κοινωνιογράμματα (Avramidis et al., 2017· Frostad & Pijl, 2007). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Boutot, & Bryant, 2005· Jackson & Campbell, 2009), έχει διατυπωθεί πως υπάρχουν τα πέντε (5) είδη «κοινωνικού στάτους»: (α) δημοφιλής, (β) τυπικού κοινωνικού στάτους, (γ) αμφιλεγόμενος, (δ) παραμελημένος και (ε) απορριπτόμενος. Σε ποια κατηγορία «κοινωνικού στάτους» ανήκει ένας μαθητής, προκύπτει συνήθως από τον αριθμό των θετικών ή αρνητικών προτιμήσεων που λαμβάνει κάθε μαθητής αυτός από τους υπόλοιπους συμμαθητές του (Avramidis, Strogilos, Aroni, & Kantaraki, 2017).

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιείται συγκεκριμένο εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε πλαίσια συνεκπαίδευσης μαθητών με αυτισμό στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορεί σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Benitti, 2012) να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία με θετικά αποτελέσματα σε ποικίλους γνωστικούς τομείς (Kuenzi, 2008· Khanlari, 2013), καλλιεργώντας μεταξύ άλλων και χρήσιμες δεξιότητες. Όσον αφορά τους μαθητές με αυτισμό αξιοποιούνται ευρέως τα «κοινωνικά ρομπότ» (Kaspar®, Nao®, Milo®) με θετικά αποτελέσματα στον τομέα των κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της μίμησης συμπεριφορών καθώς και της αναγνώρισης ή κατανόησης συναισθημάτων (Cabibihan, Javed, Ang, & Aljunied, 2013).

Εκτός από αυτά τα ρομπότ που λειτουργούν ως «κοινωνικοί διαμεσολαβητές», συχνά αξιοποιούνται «κατασκευαστικά» πακέτα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με κυρίαρχα της εταιρείας Lego® (Lego Wedo 2.0®, Lego Mindstorms Ev3®). Τα «πακέτα» αυτά Εκπαιδευτικής Ρομποτικής περιέχουν μηχανικά μέρη (κινητήρες, αισθητήρες, εγκεφάλους) και κατασκευαστικά μέρη (τουβλάκια Lego®) με τα οποία μπορούν να κατασκευαστούν ρομποτικές συσκευές (Alimisis, 2013). Οι ρομποτικές κατασκευές αυτές μπορούν να συνδεθούν με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (ή φορητές συσκευές) και να τεθούν σε κίνηση μέσω συγκεκριμένου λογισμικού Οπτικού Προγραμματισμού. Βέβαια, από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν περιορισμένες μελέτες όπου αξιοποιούνται τα συγκεκριμένα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών με αυτισμό, ιδιαίτερα σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Όσον αφορά την μαθητική εμπλοκή, υποστηρίζεται (Christenson et al., 2012) πως υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες αυξημένης ή μειωμένης μαθητικής εμπλοκής κατά την διάρκεια μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή διαδικασίας. Οι άξονες αυτοί μελετώνται μέσω παρατήρησης και περιλαμβάνουν παράγοντες, όπως η εκδηλωμένη συμπεριφορά, η επιθυμία ενασχόλησης λεκτικά ή

μη λεκτικά, η βλεμματική επαφή, ο χρόνος ενασχόλησης με την δραστηριότητα (χέρια), η εξωτερική παρώθηση, η επιθυμία ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και το εκδηλούμενο ενδιαφέρον.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχηματίστηκε μία λεπτομερής και επιστημονικά τεκμηριωμένη εικόνα για το υπό μελέτη θέμα και καταλήξαμε σε συμπεράσματα χρήσιμα για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της παρούσας μελέτης. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επίσης, αναδείχθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά «κενά» στα οποία η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε για να διατυπωθούν τα ερευνητικά της ερωτήματα με στόχο την επέκταση και τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Μέθοδος

Αφού εντοπίστηκαν τα «ερευνητικά κενά», διατυπώθηκε ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του συγκεκριμένου εργαλείου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (Lego Wedo 2.0®) στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών με αυτισμό σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής:

1. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να προωθήσει την κατανόηση εννοιών σχετικών με την Εκπαιδευτική Ρομποτική και τον Προγραμματισμό στους μαθητές με αυτισμό;
2. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να ενισχύει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό;
3. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να βελτιώσει το κοινωνικό στάτους των μαθητών με αυτισμό;
4. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να προωθήσει τη μαθητική εμπλοκή των μαθητών με αυτισμό;

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία οιονεί πειραματική μελέτη, ανήκει στις μικτής μεθοδολογίας έρευνες αξιοποιώντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011). Στη παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά δώδεκα (12) Δημοτικά Σχολεία στα οποία φοιτούσαν συνολικά 228 μαθητές από τους οποίους οι δεκατέσσερις (14) ήταν μαθητές με αυτισμό (13 αγόρια και 1 κορίτσι). Στην έρευνα, επίσης, συμμετείχαν συνολικά είκοσι οκτώ (28) εκπαιδευτικοί (14 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής & 14 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης). Κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων με αυτισμό ήταν η διάγνωση με αυτισμό (από Δημόσιο Φορέα), η φοίτηση στις τάξεις (Β-Στ) Δημοτικού Σχολείου, οι δυσκολίες στην μαθητική εμπλοκή και την κοινωνική συμμετοχή (σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών). Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας αποτελούν γενικές τάξεις Δημοτικών Σχολείων, όπου φοιτούν μαθητές με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου, στο πλαίσιο της γενικής τάξης, στο χώρο του σχολείου και με την παρουσία τόσο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης όσο και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.

Στη παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία σε τρεις διακριτές φάσεις: πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της παρέμβασης. Συνοψίζοντας, τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής:

1. Ημι-δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς: γνωστικό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών με αυτισμό.
2. Αρχική αξιολόγηση (όλοι οι μαθητές): βαθμός εξοικείωσης με βασικές έννοιες Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Προγραμματισμού.
3. Κοινωνιομετρικό τεστ (όλοι οι μαθητές): σχηματισμός Κοινωνιογράμματος κάθε τάξης - κατανομή των μαθητών σε κατηγορίες κοινωνικού στάτους πριν την παρέμβαση.
4. Παρέμβαση Εκπαιδευτικής Ρομποτικής αξιοποιώντας το κατασκευαστικό πακέτο Lego Wedo 2.0[©] σε πλαίσια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.
 - Πρωτόκολλο παρατήρησης της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό.
 - Πρωτόκολλο παρατήρησης της μαθητικής εμπλοκής των μαθητών με αυτισμό.
5. Μετά το πέρας των συναντήσεων
 - Τελική αξιολόγηση για γνωστικούς στόχους (ίδια με την αρχική)
 - Κοινωνιομετρικό τεστ - δημιουργία νέου Κοινωνιογράμματος κάθε τάξης.
6. Ημι-δομημένη συνέντευξη ανατροφοδότησης με τους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης και της γενικής τάξης για την συλλογή θετικών, προβληματισμών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, την διαδικασία, το εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και την επίδρασή τους στην μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με αυτισμό.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα εργαλεία συλλογής δεδομένων σχεδιάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, βασιζόμενη σε στοιχεία από την βιβλιογραφία (Cohen et al., 2013). Τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται με τα παραπάνω εργαλεία, αναλύονται με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (και ανάλυσης περιεχομένου). Συμπληρωματικά χρησιμοποιείται ποσοτική ανάλυση του βαθμού κατάκτησης των γνωστικών στόχων και των κοινωνιογραμμάτων, τα οποία αναλύονται χρησιμοποιώντας το πακέτο στατιστικής ανάλυσης SPSS[®]. Τέλος, πραγματοποιείται «τριγωνοποίηση» των δεδομένων από τα διαφορετικά εργαλεία ώστε να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν με κάθε τάξη ήταν πέντε (5) σε αριθμό και ακολουθούν αυτές συγκεκριμένες φάσεις. Αρχικά, εισάγεται το εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με κάποιες βασικές, εισαγωγικές και απλές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με αυτό. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να κατασκευάζουν χωρίς οδηγίες, αλλά αξιοποιώντας την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους ένα ρομποτικό ανεμόμυλο. Μόλις ολοκληρώσουν την κατασκευή τους, προγραμματίζουν τον «ρομποτικό τους ανεμόμυλο» ώστε να περιστρέφεται, πειραματιζόμενοι με τις εντολές του οπτικού προγραμματισμού.

Στην συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν σε ομάδες με οδηγίες το ρομποτικό όχημα τους εναλλάσσοντας συγκεκριμένους ρόλους (κτίστης, χειριστής οδηγίων, προμηθευτής κομματιών). Μόλις ολοκληρώσουν την ρομποτική τους κατασκευή τους καλούνται τη προγραμματίσουν, εναλλάσσοντας πάλι ρόλους (προγραμματιστής, χειριστής ρομπότ, ελεγκτής). Έπειτα, διατυπώνεται στους μαθητές μία «αποστολή» που πρέπει να ολοκληρώσουν με επιτυχία. Όλες οι ομάδες συμμετείχαν στην δραστηριότητα των «αγώ-

νων ταχύτητας» των ρομποτικών τους οχημάτων κατά την διάρκεια των οποίων προγραμματίζαν το ρομπότ και δοκίμαζαν διάφορες τιμές στις εντολές, ώστε να καταλήξουν στον αποτελεσματικότερο «κώδικα». Στην συνέχεια, όλες οι ομάδες κλήθηκαν να παρουσιάσουν το ρομπότ τους στην ολομέλεια της τάξης, εξηγώντας τη κατασκευή του ρομπότ, τον κώδικα αλλά και τα θετικά ή τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την διάρκεια της όλης διαδικασίας και των δραστηριοτήτων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε συζήτηση ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της τάξης.

Αποτελέσματα

Η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (μέχρι στιγμής) η οποία πραγματοποιήθηκε για το σύνολο των συμμετεχόντων, δηλαδή και τους δεκατέσσερις (14) μαθητές με αυτισμό, καταλήγει σε θετικά στοιχεία σχετικά με την επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αφορούν τομείς, όπως ο γνωστικός, ο τομέας της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους καθώς και της εμπλοκής των μαθητών με αυτισμό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε με συντομία στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης σε καθένα από τους βασικούς τομείς της μελέτης με έμφαση τον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους των μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως η ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη. Αρχικά όσο αφορά τον γνωστικό τομέα, οι συγκεκριμένοι μαθητές με αυτισμό δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με τις συγκεκριμένες έννοιες και το εργαλείο Ρομποτικής και αυτό έγινε φανερό και από το χαμηλό σκορ στην αρχική αξιολόγηση. Με βάση τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης και τη σύγκρισή τους με αυτά της τελικής αξιολόγησης, καταλήξαμε πως μετά τη παρέμβαση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής οι μαθητές εξοικειώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό με βασικές διαδικασίες και έννοιες Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Ειδικότερα, ήρθαν σε επαφή με την διαδικασία κατασκευής ρομπότ, με τα βασικά μέρη ενός ρομπότ καθώς και με βασικές εντολές οπτικού προγραμματισμού. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων ήταν σε θέση να συνθέσουν και να εκτελέσουν απλά προγράμματα οπτικού προγραμματισμού και να προβληματιστούν σχετικά με τις τιμές στις βασικές εντολές και τη σχέση ταχύτητας, χρόνου και απόστασης.

Όσον αφορά τη μαθητική εμπλοκή η μέχρι τώρα ανάλυση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις κατέληξε σε δείκτες αυξημένης εμπλοκής των μαθητών με αυτισμό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια κάποιων πιο «παιγνιώδους» χαρακτήρα δραστηριοτήτων, όπως ήταν οι «αγώνες ταχύτητας των ρομπότ», η πλειοψηφία των μαθητών με αυτισμό εκδήλωσαν αυξημένη προθυμία για συμμετοχή με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, φάνηκαν συγκεντρωμένοι και εξέφραζαν θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, αλληλοεπιδρούσαν θετικά με τα μέλη της ομάδας, χωρίς να εκδηλώσουν αρνητικές συμπεριφορές ενώ ενεργή φάνηκε να είναι η συμμετοχή τους στην παρουσίαση των ρομπότ τους αλλά και στην συζήτηση αναστοχασμού στην ολομέλεια της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί πως η έμφαση της συγκεκριμένης μελέτης στρέφεται στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους των μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων (μέχρι στιγμής) από τα κοι-

νωνιομετρικά τεστ και τα κοινωνιογράμματα πριν την εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζεται μικρός αριθμός θετικών επιλογών των μαθητών με αυτισμό από τους συμμαθητές τους, οι περισσότεροι μαθητές με αυτισμό ανήκαν σε κατηγορίες χαμηλού «κοινωνικού στάτους» («αγνοημένοι» ή «απορριπτόμενοι») με αντίστοιχη θέση στο κοινωνιόγραμμα. Μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, όμως, παρατηρήθηκε κάποια (μικρού βαθμού) αύξηση του αριθμού θετικών προτιμήσεων των μαθητών με αυτισμό από τους άλλους συμμαθητές τους και μικρή βελτίωση του «κοινωνικού τους στάτους» με μεταφορά σε πιο θετική θέση στο κοινωνιόγραμμα της τάξης.

Όσον αφορά την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό αξίζει να σημειωθεί πως με βάση τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις, καταλήξαμε σε θετική κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό στα πλαίσια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Γενικά, οι μαθητές με αυτισμό εκδήλωσαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, ακολουθούσαν τις οδηγίες, διαχειρίζονταν αποτελεσματικά τους ρόλους τους οποίους άλλαζαν, με προτίμηση σε πιο «ενεργούς» ρόλους («κτίστη ή «προγραμματιστή»). Επίσης, φάνηκε οι περισσότεροι μαθητές να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες λαμβάνοντας πρωτοβουλίες για επικοινωνία στην ομάδα. Εκδήλωσαν, επίσης, προθυμία για τη διατύπωση προτάσεων, ιδεών και τη αποτελεσματική διαχείριση διαφωνιών.

Μετά τις παρεμβάσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και με τους είκοσι οκτώ (28) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Από τη θεματική ανάλυση, καταλήξαμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατύπωσε θετικές απόψεις για το εκπαιδευτικό εργαλείο, την διαδικασία, τις δραστηριότητες και την ανταπόκριση των μαθητών με αυτισμό σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Προγραμματισμού φαίνεται να προάγουν χρήσιμες δεξιότητες για τους μαθητές και εκδήλωσαν την επιθυμία για συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, βέβαια, και συγκεκριμένους προβληματισμούς και πρακτικές δυσκολίες αξιοποίησης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, όπως είναι το υψηλό κόστος εξοπλισμού, η χρονική πίεση, η ανάγκη κατάρτισης και ο περιορισμένος χρόνος στο μάθημα της Πληροφορικής. Αξιοσημείωτοι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το γεγονός πως παρόλο που η Εκπαιδευτική Ρομποτική γνωρίζει διάδοση, δεν υπάρχουν διαθέσιμα εργαστήρια Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, στα οποία μπορούν να συμμετέχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι ο αυτισμός, παρόλο που οι μαθητές αυτοί φαίνεται επιδεικνύουν ενδιαφέρον και να ωφελούνται από τέτοια προγράμματα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με τα στοιχεία της βιβλιογραφίας σχετικά με τα οφέλη της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην γενική αγωγή (Atmatzidou & Demetriadis, 2016· Benitti, 2012). Βέβαια, όσον αφορά την Εκπαιδευτική Ρομποτική και την επίδρασή της στο μαθησιακό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με αυτισμό εντοπίστηκαν περιορισμένες μελέτες Caci & D'Amico, 2005) ιδιαίτερα όσον αφορά παρεμβάσεις σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Επομένως, τα δεδομένα από την συγκεκριμένη μελέτη επεκτείνουν και συμπληρώνουν τη βιβλιογραφία σχετικά με το πώς θα μπορούσε η Εκπαιδευτική Ρομποτική να αξιοποιηθεί κατάλληλα για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας παιδιών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη και δημοκρατική παιδαγωγική και διδακτική προτείνουν τάξεις, όπου όλοι μαθητές ανεξάρτητα των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που μπορεί να αντιμετωπίζουν, συνεκπαιδεύονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προωθείται «ένα σχολείο για όλους», όπου όλοι οι μαθητές συμμετέχουν «επί ίσοις όροις» στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα με διαφοροποιημένα περιεχόμενα, στόχους, μέσα και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το δημοκρατικό σχολείο πρέπει να παρέχει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα με πολλούς διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους (Beacham & McIntosh, 2014 Hick et al., 2009). Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, έχει ως δείγμα δεκατέσσερις (14) τάξεις Δημοτικών Σχολείων, όπου «συνεκπαιδεύονται» δεκατέσσερις (14) μαθητές με αυτισμό, και επιχειρεί, διερευνώντας την επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, να αναδείξει τη σημασία της χρήσης ανάλογων εργαλείων, δοκιμάζοντας στην πράξη, προτείνοντας και περιγράφοντας συγκεκριμένες πρακτικές. Επομένως, η παρούσα μελέτη στοχεύει να «γεφυρώσει» την εκπαιδευτική έρευνα με τη σχολική πρακτική στο πεδίο της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό, θίγοντας και διερευνώντας το ζήτημα του χαμηλού «κοινωνικού στάτους» των μαθητών με αυτισμό.

Συνοψίζοντας, οι περισσότερες μελέτες, οι οποίες εντοπίστηκαν σχετικά με την επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στον κοινωνικό τομέα μαθητών με αυτισμό, αξιοποιούν τα αποκαλούμενα «κοινωνικά ρομπότ» (Pennisi, Tonacci, Tartarisco, Billeci, Ruta, Gangemi & Pioggia, 2016) ενώ οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την προώθηση των γνωστικών στόχων αφορούν την τυπική εκπαίδευση (Benitti, 2012). Η συγκεκριμένη μελέτη, επομένως, συμπληρώνει την βιβλιογραφία και αποτελεί ένα πρώτο «ερευνητικό» βήμα σχετικά με την αξιοποίηση κατασκευαστικών πακέτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην γνωστική και κοινωνική διαδικασία μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Βέβαια, το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι περιορισμένο και τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Βέβαια, η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες στον ελληνικό χώρο σχετικά με την εύρεση τρόπων και εργαλείων ενίσχυσης του κοινωνικού στάτους και της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό στις γενικές τάξεις. Κρίνεται απαραίτητη η επέκταση της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα και με μεγαλύτερη διάρκεια παρεμβάσεων μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 84.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice*, 34(1), 73-88.

- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 2.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational research review*, 20, 68-80
- Beacham, N., & McIntosh, K. (2014). Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 180-191.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers @ Education*, 58(3), 978-988
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 14-23.
- Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International journal of social robotics*, 5(4), 593-618.
- Caci, B., & D'Amico, A. (2005). Robotics: a new tool for education of subjects with cognitive diseases. *Methods and Technologies for Learning WIT Transaction on Information and Communication Technologies; WIT Press: Southampton, UK*, 34, 563-567.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. routledge.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Daniela, L., Lytras, M.D. (2019). Educational Robotics for Inclusive Education. *Tech Know Learn* 24, 219-225. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9397-5>
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Hick, P., Kershner, R. B., Kershner, R., & Farrell, P. (Eds.). (2009). *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. Taylor & Francis.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness @ Education International*, 6(2), 82-99.
- Jackson, J. N., & Campbell, J. M. (2009). Teachers' peer buddy selections for children with autism: Social characteristics and relationship with peer nominations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 269-277.
- Keen, D. (2009). Engagement of children with autism in learning. *Australasian Journal of Special Education, The*, 33(2), 130.
- Khanlari, A. (2013). Effects of robotics on 21st century skills. *European Scientific Journal*, 9(27).
- Khine, M. S., Khine, M. S., & Ohmer. (2017). *Robotics in STEM Education*. Springer.
- Kopcha, T. J., McGregor, J., Shin, S., Qian, Y., Choi, J., Hill, R., ... & Choi, I. (2017). Developing an integrative STEM curriculum for robotics education through educational design research. *Journal of Formative Design in Learning*, 1(1), 31-44.

- Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action.
- Kumazaki, H., Yoshikawa, Y., Yoshimura, Y., Ikeda, T., Hasegawa, C., Saito, D. N., ... & Matsu-moto, Y. (2018). The impact of robotic intervention on joint attention in children with autism spectrum disorders. *Molecular autism*, 9(1), 1-10.
- Negrini, L., & Giang, C. (2019). How do pupils perceive educational robotics as a tool to improve their 21st century skills?. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(2).
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European journal of special needs education*, 21(4), 431-445.
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100334.
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217-226.
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223-1239.
- Manera, L. (2019, October). STEAM and Educational Robotics: Interdisciplinary Approaches to Robotics in Early Childhood and Primary Education. In *International Workshop on Human-Friendly Robotics* (pp. 103-109). Springer, Cham
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., & Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), 2710-2719.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183.
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 435-443.
- Warner, W. L., Meeker, M., & Eells, K. E. (1948). Social status in education. *The Phi Delta Kappan*, 30(4), 113-119.

Ελληνόγλωσσον

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις Gutenberg.

Abstract

In the democratic school, the inclusion of all students is one of the primary objectives but at the same time it raises issues for discussion and research worldwide. The emphasis of this study is given on exploring the impact of a specific Educational Robotics tool (Lego Wedo 2.0[®]), on the social participation and social status of autistic students in inclusive educational contexts. Research questions are also related to the promotion of cognitive concepts as well as student engagement. In this study participated fourteen (14) classes in Primary Schools and thus fourteen (14) students with autism. Mixed research methods are used with both qualitative (interviews, observations) and quantitative research tools (initial-final assessment, sociometric tests). The data analysis has shown positive effect of Educational Robotics on the learning process of students with autism in inclusive educational contexts, enriching the existing literature.

Keywords: Educational Robotics, autism, social participation.

Συμμετοχή μαθητών/μαθητριών και δημιουργία συμβουλίου τάξης στην ενταξιακή-δημοκρατική σχολική εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης στη Β΄ τάξη του δημοτικού

Δρ Αλεξία Πέννα

Εκπαιδευτικός (ΠΕ70)

alex-penna@hotmail.com

Περίληψη

Η συμμετοχή και το συμβούλιο τάξης προάγουν την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/μαθητριών ως προς την συμπερίληψη (inclusion) και η προετοιμασία τους για το συμβούλιο της τάξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Β΄ τάξη Ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας, ατομικές, ομαδικές και συλλογικές δραστηριότητες στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν στο θέμα της συμπερίληψης, αύξησαν τη συμμετοχή τους τάξη, βελτίωσαν τις σχέσεις τους, συνεργάζονται περισσότερο και έγιναν πιο υπεύθυνοι.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, συμμετοχή, συμβούλιο τάξης, ισότητα, δημοκρατία.

Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα (1994) υπογράφηκαν σημαντικές Διεθνείς Συμβάσεις με στόχο τη διεύρυνση της ένταξης ως έννοια και πράξη για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείματος, καταγωγής, προέλευσης και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ainscow, 2019: 3-9, Carr, 2016: 8-10). Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει την επανεξέταση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων, τη δημιουργία ενταξιακών σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη ενταξιακών τάξεων για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών συμμετοχής όλων των παιδιών στο μάθημα (Carr, 2016: 28-30).

Στη διεθνή διάσκεψη της UNESCO το 2019, στο πλαίσιο της ατζέντας για την αιεφόρο ανάπτυξη το 2030, ο Ainscow επεσήμανε στην εισήγησή του τη σπουδαιότητα της συμπερίληψης και της ισότητας. Η συμπερίληψη (inclusion) και η ισότητα δεν θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές πολιτικές. Η συμπερίληψη άρει τα εμπόδια, τα οποία περιορίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο. Η ισότητα διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και απαιτεί η ενταξιακή κουλτούρα να διαπερνά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημιουργία μιας τέτοιας πολιτιστικής αλλαγής απαιτεί κοινή δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο (Ainscow, 2019: 14-15).

Η επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών στηρίζεται εκτός άλλων στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Η γνώση των ενδιαφερομένων για την παρούσα κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της αλλαγής (Ainscow, 2019: 16-19). Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντικό να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι προώθησης της συμμετοχής και της προόδου όλων των μαθητών/μαθητριών στο ενταξιακό σχολείο (Ainscow, & Miles 2009: 1-9 Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013/2014: 16-25).

Το ιδανικό της δημοκρατίας συνδέεται άμεσα με το όραμα της ένταξης, η οποία είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της συμμετοχής. Διεθνώς δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη προγραμμάτων για την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη συμπερίληψη και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών στη σχολική κοινότητα. Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στις δράσεις του σχολείου και η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες συμβάλλουν θετικά στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεών τους και επιφέρουν θετικές κοινωνικές αλλαγές (Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο, 2015: 12-13).

Συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει να λαμβάνουν τα παιδιά αποφάσεις, οι οποίες αφορούν στην προσωπική ή στη σχολική τους ζωή και να επιλύουν από κοινού τα προβλήματα που προκύπτουν (Regner & Schubert-Suffrian, 2010: 15). Η συμμετοχή προϋποθέτει: ικανότητες λήψης αποφάσεων, συνειδητή υπευθυνότητα στην προσωπική και κοινωνική ζωή, επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι διαβαθμίσεις της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται με βάση τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών –ατομικά και ομαδικά–, τον συγκαθορισμό αποφάσεων μεταξύ παιδιών -ενηλίκων, τη δυνατότητα να εισακούεται η γνώμη των παιδιών και να έχουν πληροφόρηση (Regner & Schubert-Suffrian, 2010: 19). Η συμμετοχή των παιδιών υποστηρίζεται από τη συμβουλευτική, την ενημέρωση και πληροφόρηση τους, για να μπορέσει στη συνέχεια να εξελιχθεί σε πρωτοβουλία και υλοποίηση δράσεων, οι οποίες σε συνεργασία με τους ενήλικες, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα παιδιά (Becker, 2014: 8-9).

Το συμβούλιο της τάξης είναι ένα δημοκρατικό σχολικό όργανο, μία συμμετοχική διαδικασία μάθησης με στόχο τη δημοκρατική αυτορρύθμιση της ομάδας. Το συμβούλιο της τάξης είναι ένα όργανο μέσω του οποίου μπορούμε να βιώσουμε και να εφαρμόσουμε τη δημοκρατία μέσα στην μικρή κοινωνική μονάδα, την τάξη, λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτελεσματική μάθηση, σύμφωνα με τον Dewey, στηρίζεται στην ενεργό δράση και στην προσωπική εμπειρία (“learning by doing”) (Wocken, 2017:2· Marty, 2013: 34-36).

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα, το οποίο σχεδιάζεται για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση. Μελετά εν τη εξελίξει του ένα συγκεκριμένο περιστατικό, το οποίο είναι τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008:309-310).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/μαθητριών ως προς την συμπερίληψη. Επιχειρείται ακόμη η αποτύπωση της πιθανής ευαισθητοποίησής τους και ανάληψη δράσης μέσα από την δημιουργία του συμβουλίου της τάξης. Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε μεθοδολογικά, διότι επικεντρώνεται σε δρώντα υποκείμενα και πραγματικές καταστάσεις, συλλέγει πληροφορίες και περιγραφές, τις οποίες συνδέει με την ανάλυση και εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή.

Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Β΄ τάξη Ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου, στην οποία ήταν εγγεγραμμένα είκοσι παιδιά (n=20), δέκα μαθητές και δέκα μαθήτριες. Τα χαρακτηριστικά της τάξης ανταποκρίνονταν στον σκοπό της έρευνας. Στην τάξη φοιτούσαν δύο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη, και ένα παιδί με διαφορετικό θρήσκευμα. Διασφαλίστηκε η πρόσβαση, η ανωνυμία και ο διαθέσιμος χρόνος. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης.

Η έλλειψη ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα μάς οδήγησε στην αναζήτηση ερευνητικού υλικού άλλων κρατών. Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό του Ινστιτούτου Έρευνας για τη Δημοκρατία-Συμπερίληψη του Goettingen: «Συμπερίληψη. Δημοκρατική συναναστροφή με τη ετερότητα. Φύλλα εργασίας για τη Δημοκρατική εκπαίδευση στο Δημοτικό. Έκδοση: 01/2018, σ. 1-40». Inklusion. Von demokratischen Umgang mit Vielfalt. Arbeitsblaetter zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Ausgabe 01/2018. (Goettinger Institut fuer Demokratieforschung-Inclusion, 2018: 1-40). Πρόκειται για εκπαιδευτικό-ερευνητικό υλικό, με στόχο τη συμπεριληπτική και δημοκρατική εκπαίδευση, τη δημιουργία σχεδίων εργασίας (projects) στην τάξη, την ανίχνευση των στάσεων και απόψεων των παιδιών, την εισαγωγή και την εγκαθίδρυση συμπεριληπτικής-δημοκρατικής κουλτούρας στα σχολεία. Το εργαλείο μελετήθηκε, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ηλικία των παιδιών και τον περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Επιλέχθηκε ακόμη, διότι είναι σύγχρονο, ενδιαφέρον και κρίθηκε κατάλληλο για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της έρευνας (Μαγγόπουλος, 2014:79).

Από το σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος επιλέχθηκαν οι εξής θεματικές: αποκλεισμός vs συμπερίληψη, φυσιολογικό vs μη φυσιολογικό, τυπικά κοριτσίστικο vs τυπικά αγορίστικο, ευαισθητοποίηση ως προς διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, νομοθεσία ισότητας, πλειοψηφία vs μειοψηφία.

Αποκλεισμός vs συμπερίληψη

Δεν αναφέρθηκαν αυτολεξεί οι έννοιες «αποκλεισμός» και «ένταξη» - «συμπερίληψη». Αποδόθηκαν περιγραφικά. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες, εποπτικό υλικό και γεωμετρικά σχήματα με σκοπό να αναπαρασταθούν εκπαιδευτικές διαδικασίες αποκλεισμού και συμπερίληψης.

Αποκλεισμός: Εικόνες και αναπαράσταση

Αρχικά, δημιουργήθηκαν, με τυχαίο και παιγνιώδη τρόπο, τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Τα παιδιά κάθε ομάδας κρατούσαν στα χέρια τους ομοιόμορφους κύκλους, τρίγωνα, τετράγωνα και σταυρούς αντίστοιχα. Κάθε σύνολο σχημάτων είχε ίδιο χρώμα.

Για την προσέγγιση της έννοιας «αποκλεισμός» μαθητών/μαθητριών στο σχολείο πραγματοποιήθηκαν αναπαραστάσεις. Τα παιδιά, κρατώντας τα χάρτινα γεωμετρικά σχήματα, σχημάτισαν δύο ομόκεντρους κύκλους. Όσοι έπρεπε να βρίσκονται στον έξω κύκλο απο-

κλείονταν, δεν επιτρεπόταν, δηλαδή, να περάσουν στον εσωτερικό κύκλο. Στην ολομέλεια της τάξης συζητήθηκε το πώς αισθάνθηκαν και με ποιον τρόπο αντιλήφθηκαν τον αποκλεισμό.

Συμπερίληψη: Εικόνες και αναπαράσταση

Για τη συμπερίληψη παρουσιάσαμε στα παιδιά μια εικόνα, την οποία έπρεπε να αναπαράσθουν. Κάθε παιδί με διαφορετικό γεωμετρικό σχήμα έλαβε τη θέση που επιθυμούσε μέσα στον ένα και μοναδικό κύκλο. Κατόπιν ρωτήσαμε «Τι σημαίνει για σας η εικόνα, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλα τα διαφορετικά γεωμετρικά σχήματα στον κύκλο;», «Τι σημαίνει για σας να συμπεριλαμβάνονται όλοι στην τάξη;».

Φυσιολογικό vs μη φυσιολογικό

Η προσέγγιση των εννοιών «φυσιολογικό» vs «μη φυσιολογικό» πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας με αστέρια, δέντρα, ουράνια τόξα και σκύλους, των οποίων η απεικόνιση ήταν φυσιολογική ή διέφερε πολύ από το συνηθισμένο.

Τυπικά κοριτσίστικο - τυπικά αγορίστικο

Συζητήσαμε για το δωμάτιό τους και τα χρώματά του. Επίσης, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο, στο οποίο περιλάμβανε τις ακόλουθες επτά προτάσεις: «έχω μπούκλες», «φορώ κοντομάνικο», «παίζω έξω ευχαρίστως», «κάνω κατασκευές», «αγαπώ τα σκυλιά», «ζωγραφίζω ευχαρίστως», «παίζω ποδόσφαιρο». Οι προτάσεις έπρεπε να απαντηθούν όσον αφορά στον εαυτό τους, όσον αφορά σε ένα κορίτσι και σε ένα αγόρι.

Ευαισθητοποίηση ως προς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για την ευαισθητοποίησή τους ως προς διαφορετικές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, κυρίως αισθητηριακών, δέσαμε τα μάτια, κλείσαμε τα αυτιά και μιλούσαμε ψιθυρίζοντας ή με καλυμμένο το στόμα. Τέλος, δέσαμε το χέρι γραφής των παιδιών, για να αντιληφθούν τα κινητικά προβλήματα. Τέθηκαν τα ερωτήματα: «Πώς αισθάνθηκες, όταν δεν μπορούσες να δεις;», «Πώς αισθάνθηκες, όταν δεν μπορούσες να ακούσεις;», «Τι ήταν δύσκολο για σένα, όταν δεν μπορούσες να κουνήσεις το χέρι σου;».

Νομοθεσία και Ισότητα

Για την ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση διατυπώθηκαν πέντε προτάσεις, οι οποίες βασίζονται στο Σύνταγμα και στην ελληνική Νομοθεσία:

«Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο», «Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο», «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω φύλου, γλώσσας, πατρίδας, καταγωγής», «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω θρησκείματος», «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται λόγω αναπηρίας». Αφού δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, με την ακόλουθη αξιολόγηση: ο νόμος

είναι: «εξαιρετικός», «καλός», «δεν είναι καλός», «κακός», «δεν ξέρω». Ακολούθησε συζήτηση για ποιον λόγο δημιουργήθηκαν οι παραπάνω νόμοι;

Ερωτήθηκαν «Υπάρχουν νόμοι, οι οποίοι δεν ειπώθηκαν;».

Πλειοψηφία - μειοψηφία

Με τη βοήθεια εικόνων προσεγγίσαμε τις έννοιες «πλειοψηφία-μειοψηφία». Εξηγήσαμε ότι μια μειοψηφία πρέπει να ζει καλά, όπως η πλειοψηφία. Θέσαμε το ερώτημα: «Γιατί πρέπει να προστατεύουμε μια μειοψηφία;».

Κατόπιν ακολούθησε η δημιουργία συμβουλίου της τάξης και η επιλογή αντιπροσώπων.

Η παρατήρηση και η συλλογή των δεδομένων ήταν άμεση και συνεχής, πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση, τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φύλλων εργασιών, καταγραφή πολιτισμικών πτυχών σχετικών με το φυσικό περιβάλλον των παιδιών (Μαγγόπουλος 2014: 82). Η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας πραγματοποιήθηκε ατομικά, ανώνυμα και ήταν προαιρετική. Στις ατομικές, εταιρικές ή ομαδικές δραστηριότητες θέταμε ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Κρατώντας ουδέτερη στάση, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν στην ολομέλεια σκέψεις και συναισθήματά τους.

Αποτελέσματα

Από την πρώτη ημέρα της μελέτης ξεκίνησε η ανάλυση και η καταγραφή των δεδομένων. Ακολούθησε η κατηγοριοποίησή τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

Αποκλεισμός: Εικόνες και αναπαράσταση

Οι μαθητές/μαθήτριες αντιλήφθηκαν κατά τον αποκλεισμό εμπόδια, κινδύνους, εγκατάλειψη, αποδιοργάνωση, εξαπάτηση, απώλεια. Αισθάνθηκαν δυσαρέσκεια και φόβο. Αναλυτικότερα καταγράφηκαν:

Εμπόδια: «δεν μπορούμε να μπούμε μέσα στον κύκλο», «τα τετράγωνα ήταν μέσα και όλα τα άλλα ήταν από έξω, ξεχωριστά», «όσοι ήταν μέσα δεν ήθελαν να χαλάσει ο κύκλος», «υπάρχουν εμπόδια για να μπούμε μέσα».

Κίνδυνοι: «έξω από τον κύκλο μπορεί να αρρωστήσουμε», «έξω μπορεί να κινδυνεύσουμε», «μπορεί να κάνει σεισμό», «να κρυώσουμε», «να έρθουν κλέφτες», «να βρέξει», «να βραχούν τα βιβλία», «να πέσουν κερανοί», «εκεί έξω μπορεί κάποιος να μας χτυπήσει», «μπορεί να γίνει ατύχημα».

Εγκατάλειψη: «μπορεί να πέσουμε, αφού κάποιος δεν μας προσέχει».

Αποδιοργάνωση: «εμείς μπορεί να μην προσέχουμε τους κινδύνους».

Εξαπάτηση: «μπορεί κάποιος να μας ξεγελάσει».

Απώλεια: «μπορεί κάποιος έξω από τον κύκλο να φύγει μακριά και να χαθεί».

Δυσαρέσκεια: «έξω από τον κύκλο αισθανόμαστε άσχημα».

Φόβο: «μπορεί έξω από τον κύκλο να φοβόμαστε αυτούς που δεν είναι φίλοι μας και αυτούς που είναι ξένοι».

Συμπερίληψη: Εικόνες και αναπαράσταση

Αντιλήφθηκαν τη συμπερίληψη ως «οικογένεια», «παιχνίδι», «παιδότοπο», «τάξη», «σχολείο», «εκδρομή».

Στην αναπαράσταση συμπερίληψης ανέφεραν: την αλληλοβοήθεια, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και σεβασμό. Αισθάνθηκαν ευχαρίστηση. Αναλυτικότερα καταγράφηκαν:

Αλληλοβοήθεια: «να προστατεύουμε ο ένας τον άλλο», «να βοηθάμε ο ένας τον άλλο», «να καλούμε σε βοήθεια όταν χρειάζεται, όταν κάποιος αρρωστήσει.»

Συμμετοχή: «να μην απομακρυνόμαστε ο ένας από τον άλλο», «να ακολουθούμε την τάξη όπου πάει», «να συμμετέχουμε όλοι στο μάθημα»

Συνεργασία: «να συνεργαζόμαστε», «να μην μιλάμε χωρίς λόγο μέσα στην τάξη»

Σεβασμός: «να μην λέμε κακές κουβέντες»

Ευχαρίστηση: «να κάνουμε αστεία, ...να περνάμε ευχάριστα».

Φυσιολογικό vs μη φυσιολογικό

Τα παιδιά επέλεξαν τη φυσιολογική απεικόνιση. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί καταγράφονται αναλυτικά οι απαντήσεις τους:

Πίνακας 1: «Pearson's r συσχετίσεις»

n=20		
	Φυσιολογικό	Μη φυσιολογικό
Αστέρι	18	2
Δέντρο	20	-
Ουράνιο τόξο	20	-
Σκύλος	20	-
Σύνολο	78	2

Φυσιολογικό

Σχετικά με την έννοια «φυσιολογικό», στις αναφορές τους επικεντρώθηκαν στη φύση. Έδωσαν παραδείγματα κυρίως από τη διάπλαση των ζώων και των ανθρώπων. Αναφέρθηκαν στην κανονικότητα και στη σχολική ζωή.

Διάπλαση ζώων: Φυσιολογικό «είναι κάτι που υπάρχει στη φύση», «κάτι κανονικό, όπως οι γάτες να έχουν δύο πόδια», «ο σκύλος πρέπει να έχει τέσσερα πόδια», «μια αγελάδα που δεν έχει έξι πόδια και έχει τέσσερα πόδια», «η κότα να έχει δύο πόδια», «ο σκύλος είχε διαφορά από τον ψεύτικο».

Κανονικότητα: «ότι είναι κανονικό», «δηλαδή να είναι κάτι κανονικό», «ότι είναι κάτι που δεν είναι φανταστικό».

Διάπλαση ανθρώπων: δηλαδή, «να είναι ίδια τα μάτια μας».

Σχολική ζωή: «να, είναι φυσιολογικό να πηγαίνουμε στο σχολείο», «είναι φυσιολογικό να βγαίνουμε διάλειμμα».

Ευταξία-κανόνες: «να κλείνουμε την ντουλάπα».

Επίσης, φυσιολογικό σημαίνει «ότι είναι απλό πράγμα στη ζωή», «είναι ένα πράγμα σωστό με τ' άλλα».

Μη φυσιολογικό

Ως προς την έννοια «μη φυσιολογικό», ένα μεγάλο μέρος των παιδιών ερμήνευσαν την προαναφερθείσα έννοια με παραδείγματα, τα οποία σχετίζονταν με το φύλλο εργασίας. Αναφέρονταν στη διάπλαση ζώων, τη μορφολογία του ουράνιου τόξου και των φυτών, το φανταστικό-μη πραγματικό.

Διάπλαση ζώων: «δεν είναι φυσιολογικό μια κότα με τέσσερα πόδια», «μια αρκούδα με ράμφος», «ένας σκύλος που έχει πέντε πόδια», «η γάτα δεν έχει ένα αυτί» και ούτω καθεξής.

Μορφολογία φυτών: Δεν είναι φυσιολογικό «ένα καμπυλωτό δέντρο», «ένα δέντρο που δεν φυτρώνει ίσια», «ένα δέντρο που είναι στραβό».

Μορφή φυσικού φαινομένου: «ένα ουράνιο τόξο θεόστραβο», «... τετραγωνισμένο», «ένα ουράνιο τόξο που είναι τετράγωνο».

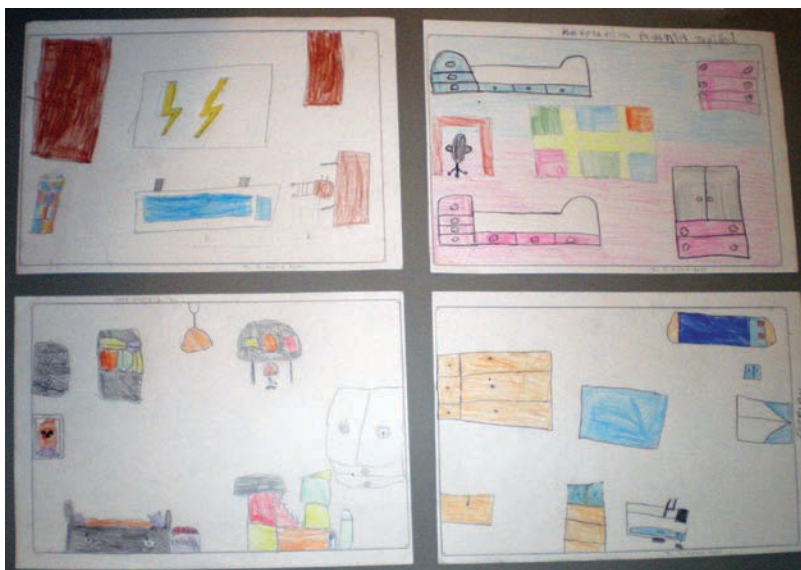
Φανταστικό-μη πραγματικό: «το μη φυσιολογικό είναι στα παραμύθια», «μη φυσιολογικό είναι να υπάρχουν δράκοι», «η κασετίνα να έχει μάτια».

Στην ερώτηση, αν το διαφορετικό είναι φυσιολογικό, απάντησαν ότι το διαφορετικό μπορεί να είναι και φυσιολογικό, να λειτουργεί παρά τις δυσκολίες.

Τυπικά κοριτσίστικο - τυπικά αγορίστικο

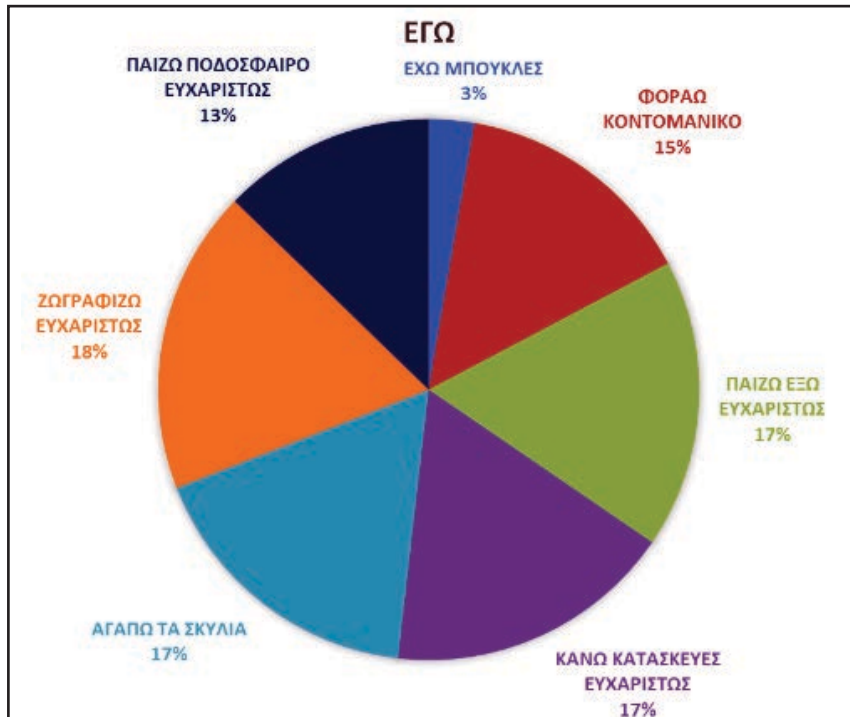
Συζητήσαμε για το δωμάτιό τους. Ζητήθηκε να το περιγράψουν και να αναφερθούν στα χρώματα με τα οποία ήταν βαμμένο. Τα περισσότερα παιδιά είχαν δύο ή και τρία χρώματα στο δωμάτιό τους. Κατόπιν, ζητήθηκε από τα παιδιά να το ζωγραφίσουν και να το αποδώσουν, όπως ακριβώς ήταν στην πραγματικότητα. Συλλέξαμε τις ζωγραφιές και τις εκθέσαμε (Εικόνα 1). Από τη συζήτηση στην ολομέλεια προέκυψαν τα εξής: τα παιδιά αγαπούσαν πολλά και διαφορετικά χρώματα και δεν διαχώριζαν ή επέλεγαν τα χρώματα με βάση το φύλο τους. Δεν θεωρούσαν, επίσης, τα χρώματα μπλε και γαλάζιο είναι αποκλειστικά αγορίστικα. Κατά αντιστοιχία, δεν θεωρούσαν το ροζ ή το κόκκινο τυπικά κοριτσίστικα χρώματα.

Εικόνα 1: «Το δωμάτιό μου»



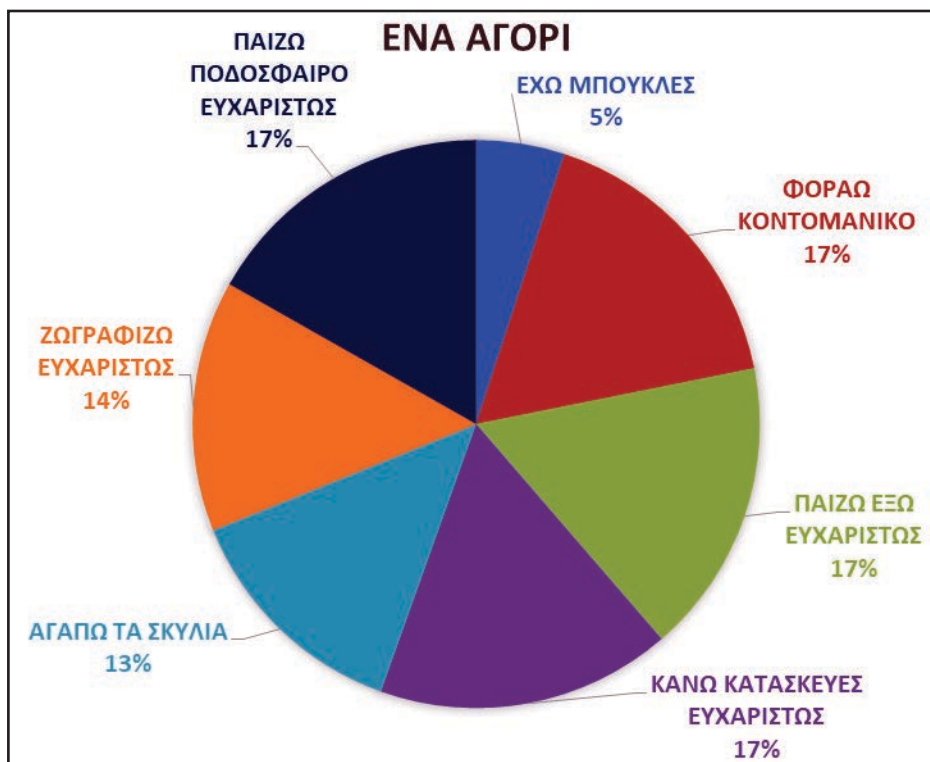
Σχετικά με τη θεματική «τυπικά κοριτσίστικο ή τυπικά αγορίστικο», οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται στα γραφήματα που ακολουθούν (Γραφήματα: 1α, 1β, 1γ). Εκτός τις απαντήσεις που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση, δεν διαφοροποιούνται σημαντικά οι απαντήσεις τους στα υπόλοιπα ερωτήματα.

Γράφημα 1α: «Τυπικά κοριτσίστικο-τυπικά αγορίστικο»



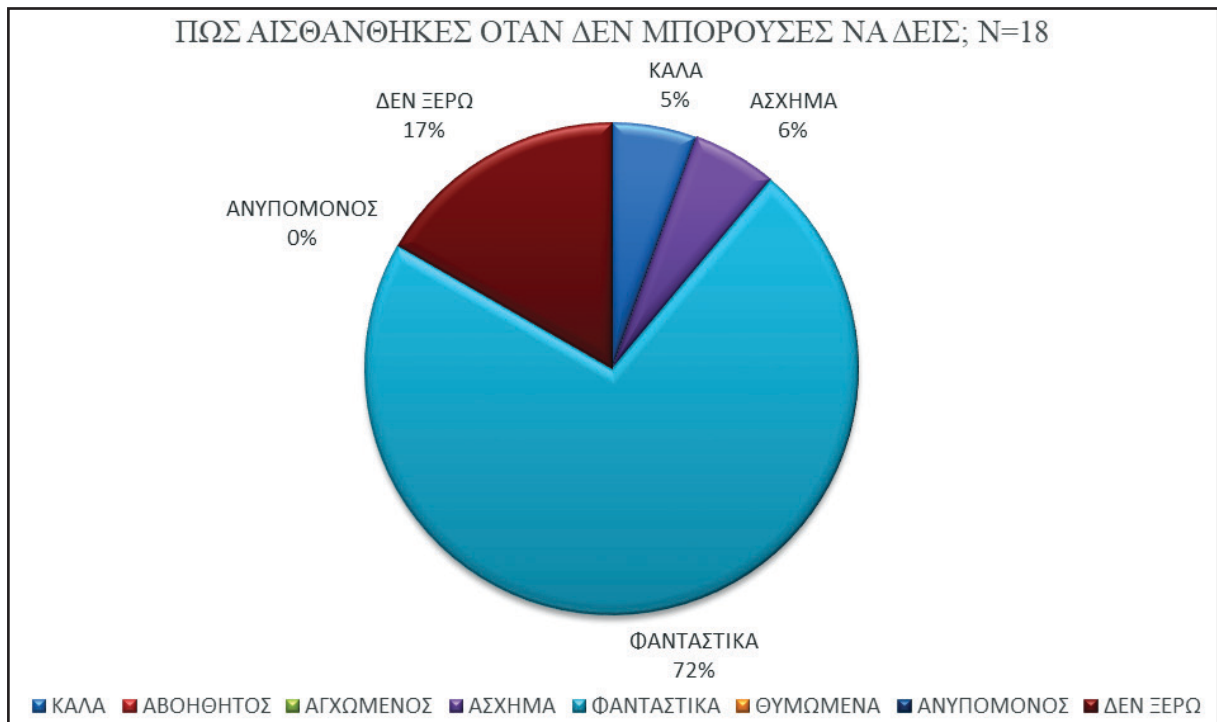
Γράφημα 1β: «Τυπικά κοριτσίστικο-τυπικά αγορίστικο»



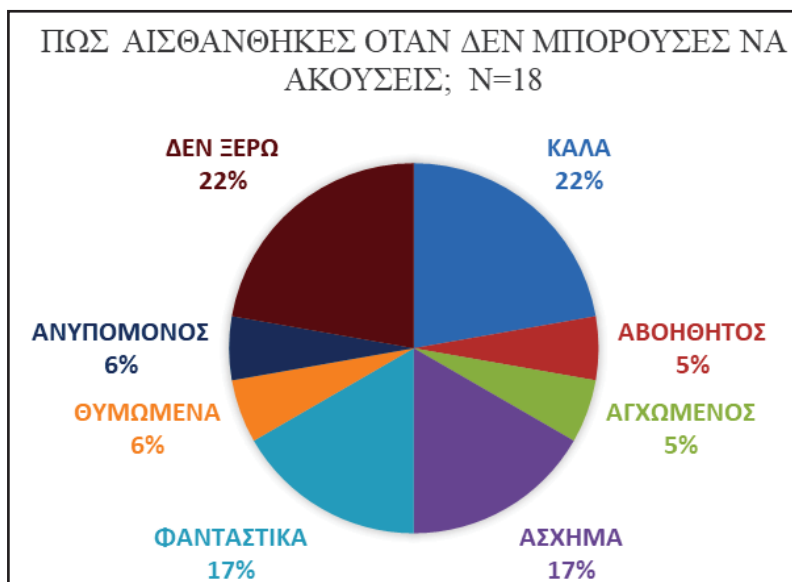
Γράφημα 1γ: «Τυπικά κοριτσίστικο-τυπικά αγορίστικο»

Ευαισθητοποίηση ως προς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα με το κλείσιμο των ματιών με μαντήλι. Ήταν δύσκολο να γίνει συσκότιση και δεν περιορίστηκε επαρκώς η οπτική τους αντίληψη. Δυσκολεύτηκαν να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα. Έτσι, εκφράστηκαν κυρίως πολύ θετικά. Υποθέτουμε ότι αυτές οι θετικές δηλώσεις σχετίζονταν κυρίως με τη διαδικασία, διότι ήταν χαρούμενα, όταν συμμετείχαν. Εντούτοις ορισμένοι δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν «άσχημα». Κανείς δεν δήλωσε ότι αισθάνεται: «αβοήθητος», «αγχωμένος», «ανυπόμονος», «θυμωμένα». Επίσης, αρκετοί δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν το συναίσθημά τους, απάντησαν «δεν ξέρω» (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: «Πώς αισθάνθηκες όταν δεν μπορούσες να δεις;»

Στην περίπτωση των δυσκολιών ακοής επικοινωνούσαμε μαζί τους με ψιθύρους. Σε κάποιες περιπτώσεις η διαδικασία πραγματοποιήθηκε δίχως βλεμματική επαφή και σε άλλες δίχως δυνατότητα χειλεανάγνωσης. Ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνθηκε «καλά» και «φανταστικά». Είχαν δυσκολίες να συναισθανθούν ή να κατανοήσουν το πρόβλημα. Αρκετοί εκδήλωσαν τη δυσaréσκειά τους διαφοροποιημένα, καθώς συμπλήρωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι αισθάνονταν: «άσχημα», «αβοήθητος», «θυμωμένα», «αγχωμένος», «ανυπόμονος». Αρκετά παιδιά, έδειχναν προβληματισμένα κατά τη διαδικασία και δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν πώς αισθάνονταν, συμπληρώνοντας «δεν ξέρω».

Γράφημα 3: «Πώς αισθάνθηκες όταν δεν μπορούσες να ακούσεις;»

Καλύτερα αντιλήφθηκαν τα παιδιά τα κινητικά προβλήματα. Σύμφωνα με τις αναφορές των παιδιών δημιουργήθηκαν τέσσερα θέματα, τα οποία αφορούσαν πρώτον στην περιγραφή της έλλειψης της δεξιότητας, δεύτερον τη συνειδητοποίηση της δυσκολίας, τρίτον σε συναισθήματα δυσαρέσκειας και τέλος ουδέτερα ή θετικά συναισθήματα. Αναλυτικότερα καταγράψαμε τα εξής:

Μείωση δεξιότητας: «δεν μπορούσα να γράψω», «δεν μπορούσα να πιάσω το σβηστήρι», «...να κρατήσω καλά το μολύβι μου».

Συνειδητοποίηση δυσκολίας: «ήταν δύσκολο να τεντώσω το χέρι μου», «να πάρω το μολύβι που έπεσε κάτω», «αρκετά δύσκολο, γιατί δεν μπορούσαν να κουνήσω το χέρι μου», «ήταν δύσκολο να πιάσω τη γόμα μου».

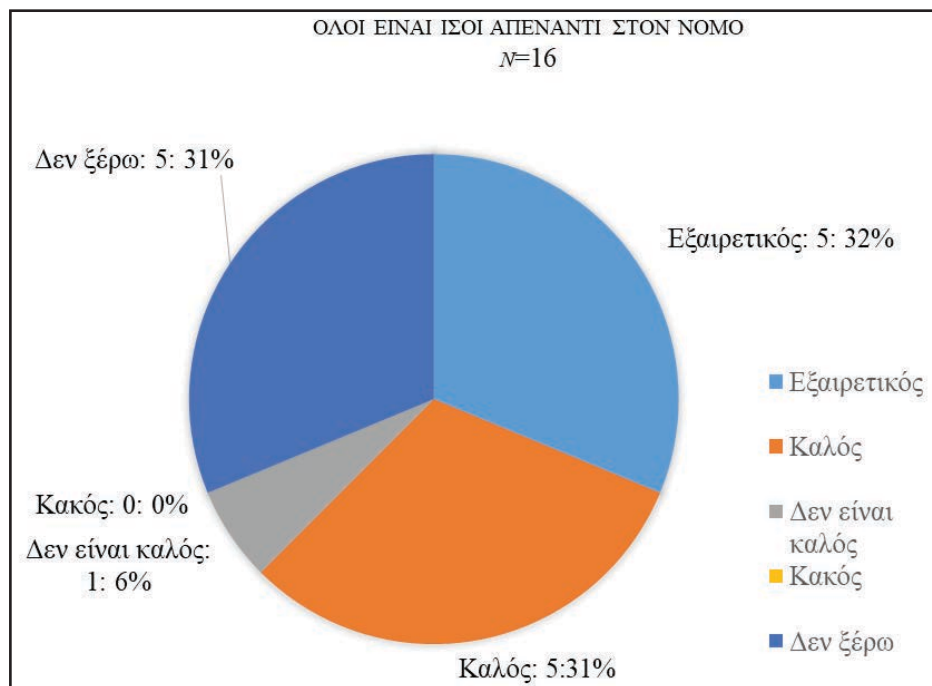
Συναισθήματα δυσαρέσκειας: «δεν ένιωθα καλά ... ή ένιωθα άσχημα, επειδή δεν μπορούσα να κουνήσω το χέρι μου», «επειδή δεν μπορούσα να φάω», «επειδή δεν μπορούσα να κουνήσω το χέρι», «επειδή δεν μπορούσα να γράψω», «ένιωθα αβοήθητη, γιατί δεν μπορούσα να κουνηθώ καθόλου».

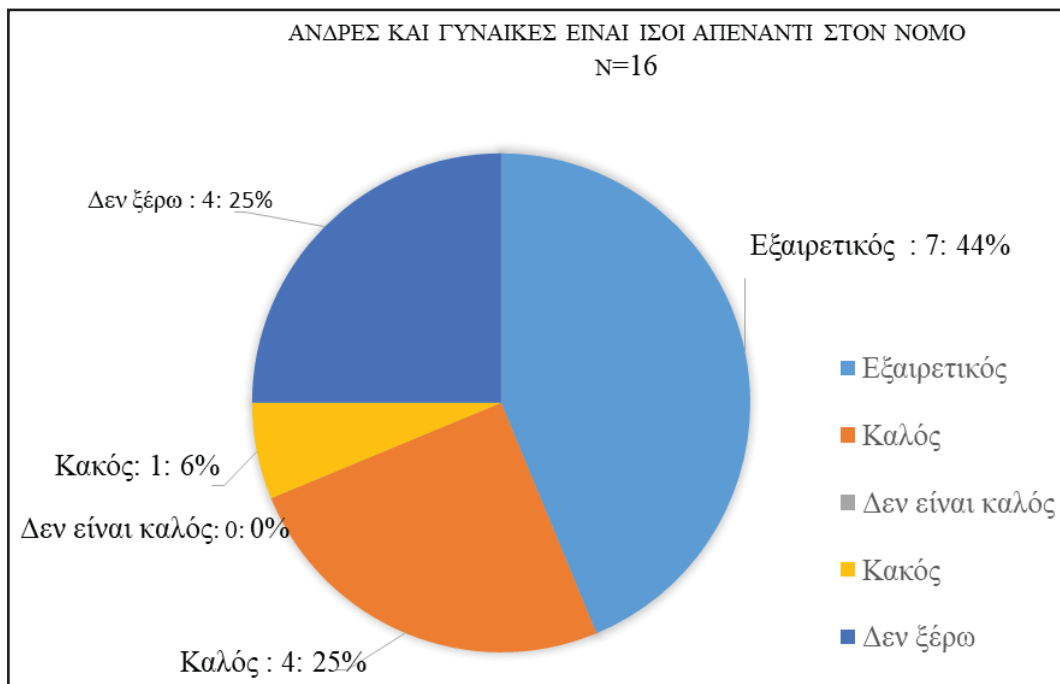
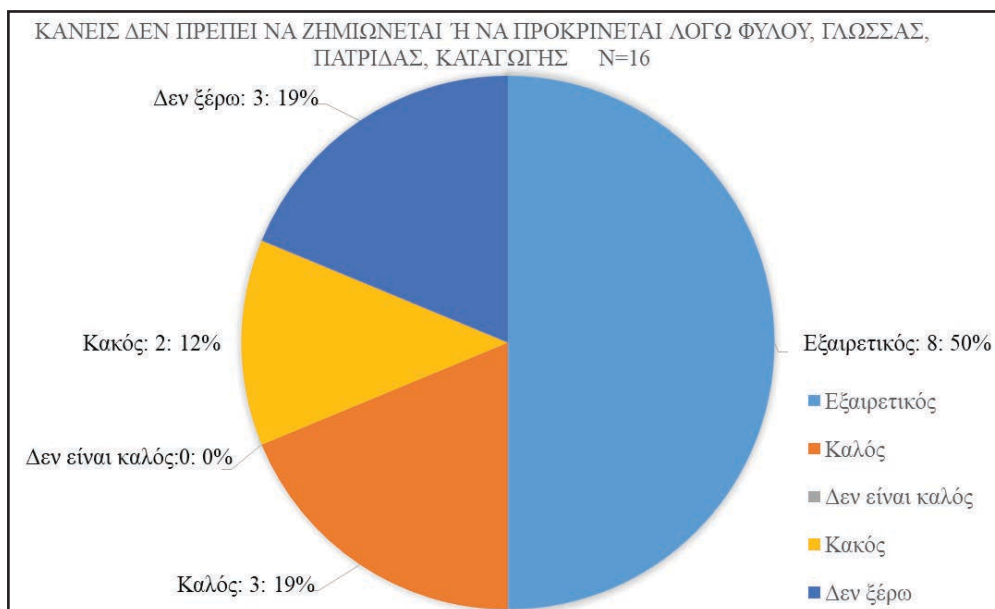
Ουδέτερα ή θετικά συναισθήματα: «δεν ένιωθα τίποτα, γιατί μπορούσα να το κουνήσω», «ναι, το να μην κουνάω το χέρι μου ήταν πολύ εύκολο», «καλά, μου αρέσει να μην κουνάω το σώμα μου», «ένιωθα φανταστικά».

Νομοθεσία και Ισότητα

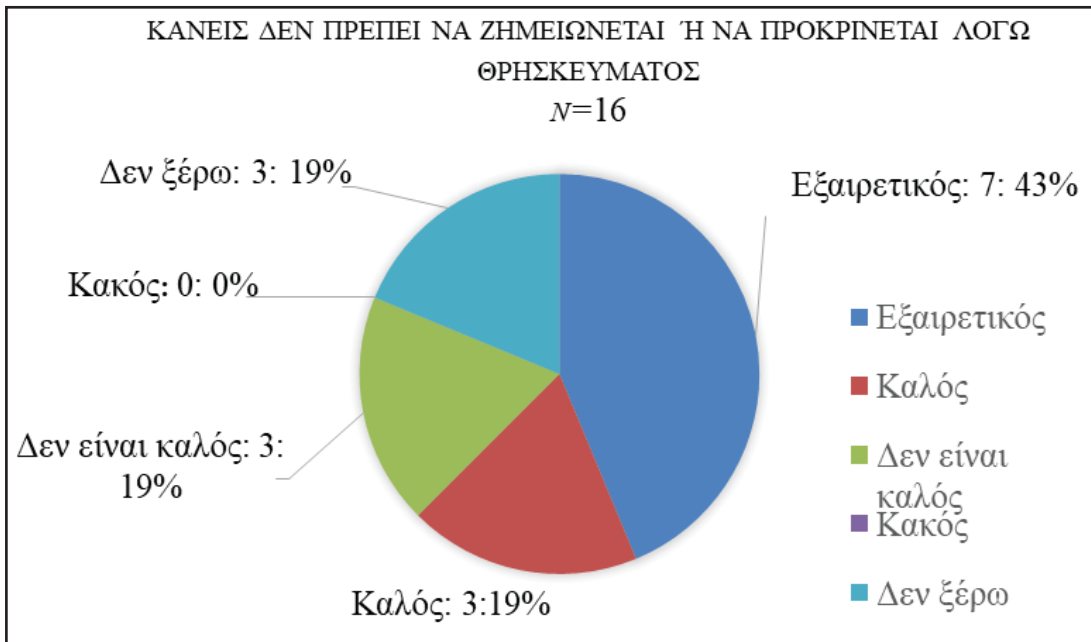
Οι μαθητές/μαθήτριες εκτίμησαν τους προαναφερθέντες νόμους θετικά ως «εξαιρετικούς» ή «καλούς». Ελάχιστες ήταν οι αρνητικές αξιολογήσεις. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα Γραφήματα 4-8 που ακολουθούν.

Γράφημα 4: «Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο»

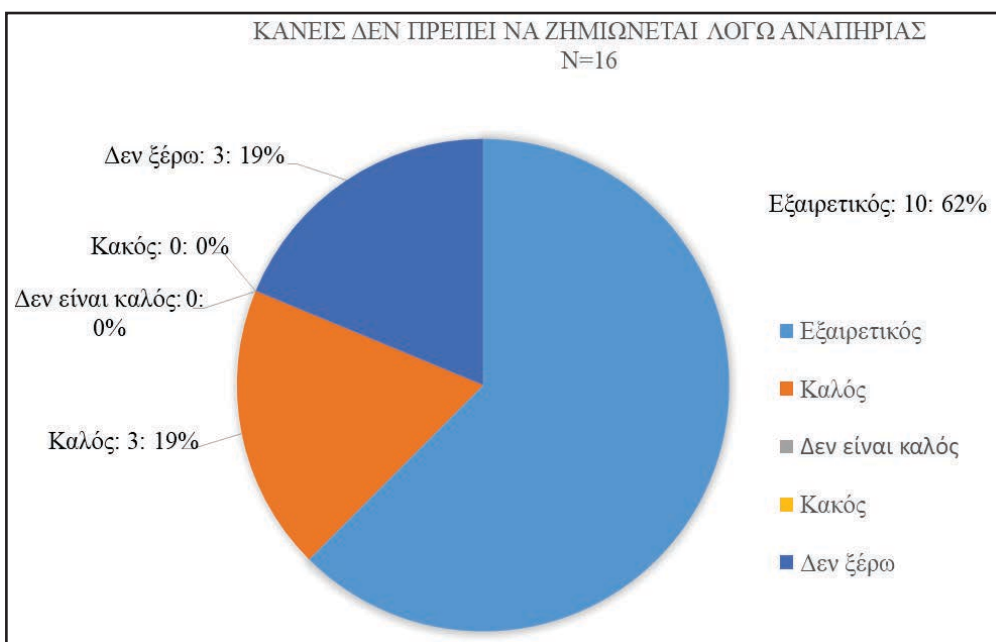


Γράφημα 5: «Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο»**Γράφημα 6:** «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω φύλου, γλώσσας, πατρίδας, καταγωγής»

Γράφημα 7: «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω θρησκειότητας»



Γράφημα 8: «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται λόγω αναπηρίας»



Συγκεκριμένα ανέφεραν στην ολομέλεια ότι οι νόμοι αυτοί δημιουργήθηκαν για «να έχουμε δημοκρατία», «να έχουμε ειρήνη, να μην έχουμε πολέμους», «να προστατεύουμε τον εαυτό μας και τους άλλους», «να έχουμε αγάπη, φιλία». Δημιουργήθηκαν «για να έχουμε παιδεία, εργασία, ελευθερία», «να παίρνουμε τα ίδια (εφόδια)», «να μην νομίζουμε ότι κάποιος είναι ανώτερος ή κατώτερος από εμάς», «ότι κάποιος είναι πιο έξυπνος από εμάς».

Σχετικά με νόμους που δεν ειπώθηκαν, τα παιδιά αναφέρθηκαν σε νόμους και ζητήματα που αφορούν στην κυκλοφοριακή αγωγή και την προστασία των ζώων.

Πλειοψηφία - μειοψηφία

Όλα τα παιδιά αντιστοίχισαν σωστά τις έννοιες «μειοψηφία» «πλειοψηφία» με αντίστοιχες εικόνες. Αναφέρθηκαν στην ισότητα, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και τη διαφορετικότητα για την προστασία της μειοψηφίας.

Ισότητα: πρέπει να προστατεύουμε τη μειοψηφία «διότι είμαστε ίσοι», «είμαστε όλοι άνθρωποι και δεν είναι καλό να κοροϊδεύουμε».

Δημοκρατία: «να μην έχουμε δικτατορία».

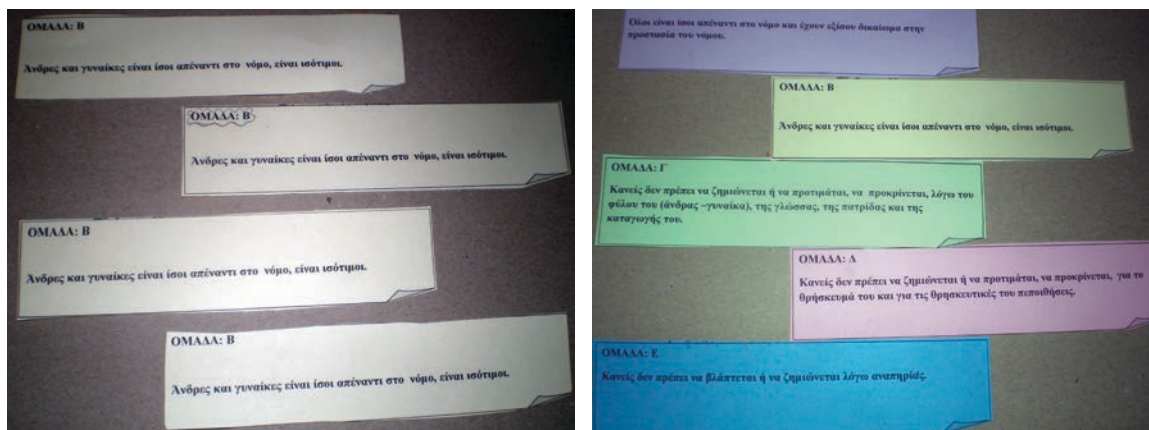
Δικαιοσύνη: «γιατί είναι λίγοι», «δεν πρέπει να αδικούμε», «για να μην κλέβουμε και αδικούμε», «να είμαστε όλοι αγαπημένοι», «να είμαστε καλύτεροι φίλοι και καλύτεροι άνθρωποι».

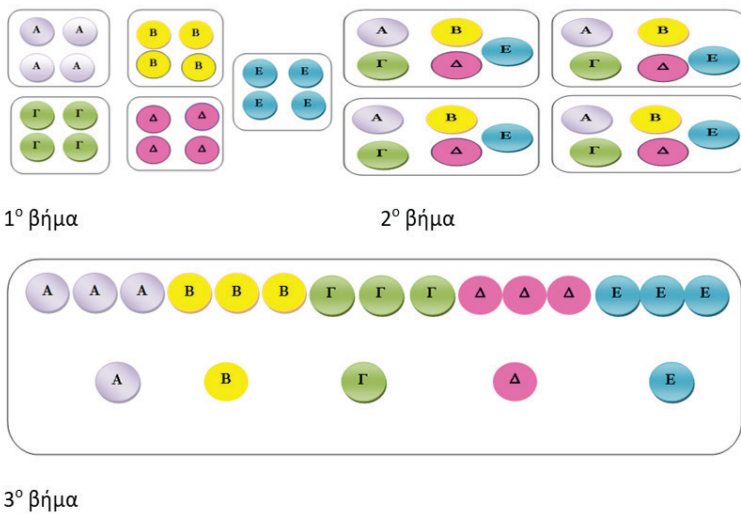
Διαφορετικότητα: «γιατί δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσά μας».

Δημιουργία συμβουλίου της τάξης

Το συμβούλιο της τάξης δημιουργήθηκε αμέσως μετά τη συζήτηση για τους νόμους και τα δικαιώματα μιας μειοψηφίας. Κάθε νόμος γράφτηκε σε διαφορετικού χρώματος καρτέλα σε τέσσερα αντίτυπα, τα οποία μοιράστηκαν τυχαία σε τέσσερα μέλη της τάξης, σε δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Έτσι είχαμε τέσσερα παιδιά στην ομάδα Α-πρώτος νόμος: «Όλοι είναι ίσοι απέναντι στον νόμο», τέσσερα παιδιά στην ομάδα Β-δεύτερος νόμος: «Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο» και ούτω καθεξής, δημιουργώντας πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Κατόπιν ζητήσαμε να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, ώστε κάθε νόμος να αντιπροσωπεύεται στην ομάδα. Κάθε πενταμελής ομάδα, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, θα αναλάμβανε την εκπροσώπηση της τάξης. Με τον τρόπο αυτό θέλαμε να κατανοήσουν τα παιδιά πώς μπορεί να συγκροτηθεί ομάδα αντιπροσώπων της τάξης κατά τις συνεδριάσεις του συμβουλίου της τάξης (Εικόνες 2-3).

Εικόνα 2



Εικόνα 3

Η διαδικασία στη συγκεκριμένη τάξη πραγματοποιήθηκε έως τον σχηματισμό της πρώτης ομάδας αντιπροσώπων, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Ακολούθησαν οδηγίες σχετικά με τον χώρο, τον χρόνο και τρόπο πραγματοποίησης του συμβουλίου της τάξης. Τα παιδιά έπρεπε να δεσμευτούν σε ποιον χώρο θα πραγματοποιούσαν κάθε φορά την ολομέλεια, ποια μέρα της εβδομάδας, από ποιους αντιπροσώπους θα άρχιζε η διαδικασία, πόσο συχνά θα άλλαζε η εκπροσώπηση του Συμβουλίου της τάξης, ποια ήταν τα θέματα που θα συζητούσαν, εντούτοις ο περιορισμένος χρόνος της έρευνας δεν μας επέτρεψε να προχωρήσουμε στην εφαρμογή και παρατήρηση των διεργασιών του Συμβουλίου της τάξης.

Συζήτηση

Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι θεμελιώδης για τη συμβίωση και τη συνεργασία των παιδιών. Συνδέεται άμεσα με το σχολικό κλίμα, την ένταξη-συμπερίληψη, την παρώθηση και την πρόληψη σε ζητήματα υγείας και διοίκησης. Συνδέεται με την παρώθηση ικανοτήτων, επίδοσης και προσωπικότητας και θεωρείται ανατροφοδότηση κουλτούρας καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και του σχολείου (Marty, 2013: 16).

Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/μαθήτριες της συγκεκριμένης τάξης δέχθηκαν πολλές και ποικίλες πληροφορίες σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετική καταγωγή ή διαφορετικό θρήσκευμα. Η ανταπόκριση και ο βαθμός εμπλοκής τους στην ερευνητική διαδικασία ήταν πολύ υψηλός. Συμμετείχαν στη διαδικασία ενεργητικά. Συζητούσαν τηρώντας τους κανόνες επικοινωνίας. Η συζήτηση τους βοηθούσε να θέτουν νέα ερωτήματα και να οργανώνουν τη σκέψη τους. Πρόσεχαν και διατύπωναν ερωτήσεις, ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα σε κάθε δράση και βήμα της έρευνας. Συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, διαχειριζόμενοι σωστά τον χρόνο, ακολουθούσαν τις οδηγίες πειθαρχημένα και χαίρονταν με την πρωτόγνωρη διαδικασία.

Συσχέτιζαν τα θέματα προς διερεύνηση με γεγονότα και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, στα οποία συμπεριφέρονταν με αποδοχή και κατανόηση. Εξέφραζαν φιλικά αισθήματα και εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Έδειξαν εμπιστοσύνη και στην ερευνητική διαδικασία, καθώς αντιλαμβάνονταν ότι σεβόμαστε την αυτονομία τους. Τα παιδιά προβληματίστηκαν όσον αφορά στην συμπερίληψη. Εξέφρασαν σημαντικές και ενδιαφέρουσες ιδέες. Ερμήνευσαν προβλήματα με βάση τις δημοκρατικές αξίες. Δεν ήταν πάντοτε εύκολο να μπουν στη θέση του άλλου. Θεωρούμε ότι δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις για επίγνωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή παιδιά με διαφορετική θρησκεία. Για αρκετά παιδιά έγιναν πιο συνειδητές οι δυσκολίες που προκύπτουν από τις κινητικές αναπηρίες. Καθώς αλληλοεπιδρούσαν και συνεργάζονταν μεταξύ τους αρμονικά, μάθαιναν δεξιότητες, κατανοούσαν προβλήματα και προσέγγισαν βιωματικά την ενταξιακή-δημοκρατική κουλτούρα.

Στη μελέτη περίπτωση δεν είναι εφικτό να γενικεύσουμε (Μαγγόπουλος 2014: 88). Θα ήταν πολύ σημαντικό να επαναλάβουμε το εγχείρημα και να εξετάσουμε περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της ίδιας θεωρητικής προσέγγισης, με στόχο την ενίσχυση της ενταξιακής-δημοκρατικής κουλτούρας στα σχολεία. Επίσης, αν διετίθετο περισσότερος χρόνος, θα μπορούσαμε να λάβουμε συνεντεύξεις από τους γονείς των παιδιών της τάξης και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Αποστολή του σχολείου είναι να μην αισθάνεται κανείς αποκλεισμένος από τη μάθηση και την πρόοδο λόγω διακρίσεων ηλικίας, θρησκευτικών πεποιθήσεων, καταγωγής, φύλου και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Πέννα, 2008). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές οφείλουμε να καλλιεργήσουμε τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, να δημιουργήσουμε συμμετοχικό δημοκρατικό περιβάλλον στις τάξεις, στις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες θα συνεργάζονται και υπεύθυνα θα εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα (Ainscow, 2019: 14-15).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems. Discussion paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education – *every learner matters*, Cali, Colombia, 11-13 September 2019. Accessed from: <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013/14). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of *responding* to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica, Vol. 13*, 13-30. ISSN: 2341-0744. Accessed from: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2
- Ainscow, M. & Miles S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009. p. 1-9. Accessed from: <https://docplayer.net/20970835-Developing-inclusive-education-systems-how-can-we-move-policies-forward.html>

- Becker, H. (2014). Einfuehrung: Was meint "Partizipation"? Partizipation von Schuelerinnen und Schuelern im Ganztag. *Der Ganztag in NRW – Beitrage zur Qualitaetsentwicklung*, 10(27), 7-104. Accessed from: https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd27_klein.pdf
- Carr, J.-R. (2016). A conceptual and legal framework for inclusive education. ARCH-Disability Law Center. Accessed from: <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/Legal-Framework-Inclusive-Education-Jody-Carr-Dec-30-2016.pdf>
- Eikel, A. (2006). Demokratische Partizipation in der Schule. Beitrage zur Partizipationsfoerderung in der Schule. BLK- Programm "Demokratie lernen und leben" Berlin. Accessed from: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf
- Goettinger Institut fuer Demokratieforschung, (2018). *Inklusion. Von demokratischen Umgang mit Vielfalt. Arbeitsblaetter zur Demokratieerziehung in der Grundschule*. Ausgabe 01/2018. Goettinger: Goettinger Institut fuer Demokratieforschung in Kooperation mit Niedersaechsisches Kultusministerium & Niedersaechsisches Landesinstitut fuer schulische Qualitaetsentwicklung (NLQ) Hidesheim. Accessed from: <http://www.kinderdemokratie.de/data/akten/2018/04/Arbeitsblaetterheft-Demokratieerziehung-Grundschule-1-2018-Inklusion.pdf>
- Marty, H. (2013). Mitwirken - Partizipation in der Schule, Schulamt. Praxisleitfaden SchuelerInnen-Partizipation, Schulamt Stadt Zuerich. Accessed from: http://www.lehramt-dresden.de/files/Praxisleitfaden_Partizipation_Langversion.pdf
- Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2010). Partizipation in Kindertageseinrichtungen Weimar, 25.-27. Mai. Accessed from: https://junge-akademie-wittenberg.de/sites/default/files/downloads/regner_schubert_suffrian.pdf
- Wocken, H. (2017). Demokratie lernen und leben im Klassenrat. Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten. In H. Woken (ed.), *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken -Kontroversen-Statistiken* (pp. 1-17). Hamburg. Accessed from: <http://www.hans-wocken.de/Texte/HW-Klassenrat.pdf> & <http://www.hans-wocken.de/Books.htm>

Ελληνόγλωσσον

- Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο (2015). *Διευρύνοντας τη δημοκρατία και τη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Παραδείγματα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της συνεργασίας*. Συλλογικός Τόμος. Συντονισμός έκδοσης: Α, Τρικαλίτη. Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. ISBN 978-960- 99550-7-2. Ανακτήθηκε από: <http://dide-peiraia.att.sch.gr/graypeir/yliko/aeiforo-sxoleio.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Μετφ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Μπιθάρá, Π. & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (ΙΣΤ΄)64, 73-93. ISSN: 1105-1167 Ανακτήθηκε από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96>
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα. ΕΚΤ ΕΑΔΔ. doi:10.12681/ eadd 17777.

Abstract

Participation and the class council promote equality and democracy in school. The purpose of this case study was to explore the views of students regarding inclusion and to prepare for the class council. The research was conducted in the 2nd Grade of a Greek public primary school. The research data were collected with questionnaires, worksheets, individual, group and collective activities in the classroom. The results of the research showed that the students became more aware of the issue of inclusion, increased their participation in the classroom, improved their relationships, cooperated more and became more responsible.

Keywords: Inclusion, participation, class council, equality, democracy.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτική παρουσίαση υλικού

«ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ» ΚΑΙ «ΜΗ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ»

2η Δραστηριότητα
 Α) Κατά τη γνώμη σου τι είναι **φυσιολογικό**; Κατά τη γνώμη σου τι είναι **μη φυσιολογικό**; Γράψε τις απαντήσεις σου στις αντίστοιχες κάρτες. Έπειτα κόψε τις κάρτες.

Η λέξη **φυσιολογικό** σημαίνει ...

.....

.....

.....

Η λέξη **μη φυσιολογικό** σημαίνει ...

.....

.....

.....

Β) Να ανταλλάξεις με τον διπλανό σου ή τη διπλανή σου τις απαντήσεις της προηγούμενης δραστηριότητας Α 1και Α2.

Γ) Να παρουσιάσετε στην τάξη σας τις απαντήσεις σας από τις κάρτες για το μη φυσιολογικό (Α2). Διαβάστε τις ηχηρά. Τι αντιλαμβάνεστε; Δημιουργήστε ομάδες με κάρτες που περιγράφουν κάτι παρόμοιο.

Συζητήστε τα αποτελέσματα στην τάξη.

3η Δραστηριότητα
 Τι σημαίνει η φράση: **«Το διαφορετικό είναι φυσιολογικό;»**
Φτιάξτε μια αφίσα με τις απαντήσεις σας.

Bildungsprojekte: Projekt Kinderdemokratie des Gottinger Instituts für Demokratieforschung

«ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ»

Δραστηριότητα 1η:
 Α) Δημιουργούμε πέντε (5) ομάδες με τους νόμους και τα δικαιώματα με τα οποία πρέπει να είναι οργανωμένη η ζωή μας.
 Β) Τι σημαίνει κάθε πρόταση; Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα.
 Γ) Δημιουργούμε νέες ομάδες κάθε ομάδα έχει όλες τις προτάσεις.

Δραστηριότητα 2η:
 Τι νομίζεις για τους νόμους και τους κανονισμούς που διαβάσαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα;

Νόμος Α:
Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και έχουν εξίσου δικαίωμα στην προστασία του νόμου.

εξαιρετικός καλός δεν είναι καλός κακός δεν ξέρω

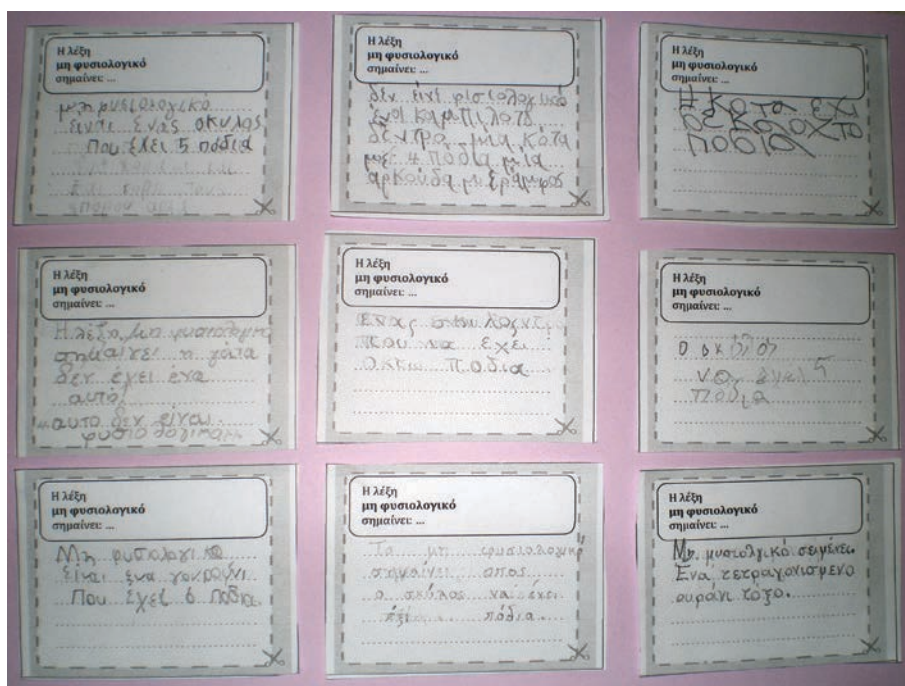
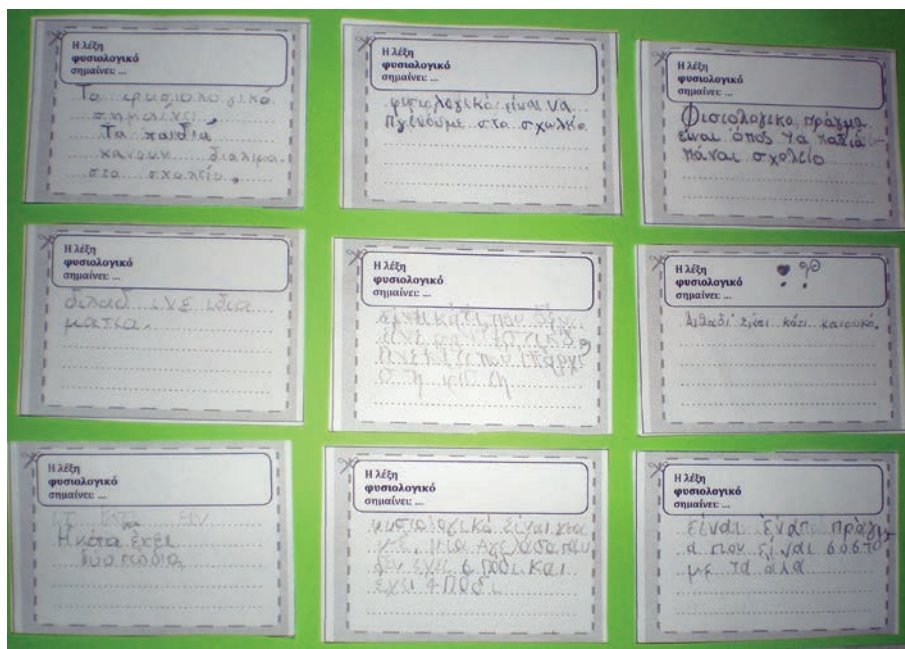
Νόμος Β:
Ανδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στο νόμο, είναι ισότιμοι.

εξαιρετικός καλός δεν είναι καλός κακός δεν ξέρω

Νόμος Γ:
Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προτιμάται, να προκρίνεται, λόγω του φύλου του (άνδρας -γυναίκα), της γλώσσας, της πατρίδας και της καταγωγής του.

εξαιρετικός καλός δεν είναι καλός κακός δεν ξέρω

Bildungsprojekte: Projekt Kinderdemokratie des Gottinger Instituts für Demokratieforschung



Χαρισματικοί μαθητές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Αλεξία Πηγαδιώτη

Φιλολόγος, Med, MSc, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
a.pigadioti@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών καθώς και τα κριτήρια εντοπισμού αυτών, υπό την επίδραση κάποιων ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, η παιδαγωγική τους ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, η πιθανή διδασκαλία τους σε προικισμένους μαθητές, καθώς και η πιθανή επιμόρφωση των-συμμετεχόντων στην έρευνα- εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας. Το δείγμα αποτελείτο από 110 τυχαία επιλεγμένους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η κλίμακα/ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε τέσσερις υποδιαστάσεις/υποκλίμακες και 43 στοιχεία. Οι υποδιαστάσεις ήταν οι εξής: θέληση για γνώση, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά και ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha της συνολικής κλίμακας ήταν 0,90. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι μόνο ορισμένες ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο τους, η ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους και το αν έχουν ήδη διδάξει σε χαρισματικούς μαθητές διαγνωσμένους από ΚΕΔΔΥ, και ότι επηρεάζουν κυρίως τις αντιλήψεις τους σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα που σχετίζονται κυρίως με την προσωπικότητα των χαρισματικών μαθητών, στη συνέχεια με τη θέλησή τους για γνώση και ακολουθούν τα χαρακτηριστικά προηγμένης διάνοησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικότητα, χαρισματικά παιδιά, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για την ανακάλυψη και την ενδυνάμωση των χαρισματικών παιδιών, πολλά από τους οποίους θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνία. Η κοινωνία χρειάζεται ταλαντούχους ανθρώπους που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της κοινότητας και θα συμβάλλουν στους τομείς των ανθρωπιστικών επιστημών, της οικονομίας, της πολιτικής και της καλών τεχνών μεταξύ άλλων. Η έγκαιρη ανίχνευση και ταυτοποίηση αυτών των ατόμων οδηγεί στο να εκπαιδευθούν καταλλήλως και να κατευθυνθούν προς επαγγέλματα που είναι αντάξια των ικανότητων τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, έτσι ώστε να είναι πιο ωφέλιμοι στις κοινότητες στις οποίες δρουν. Ένα σύστημα εκπαίδευσης-μάθησης δομημένο σύμφωνα με τις μεμονωμένες διαφορές τους, επιτρέπει στα άτομα να ζουν και να προσαρμόζονται στις κοινότητές τους, πράγμα που τους ευνοεί και αυξάνει το επίπεδο ευτυχίας τους και παράλληλα οδηγεί στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό και την ανάπτυξη του ταλέντου των ταλαντούχων

μαθητών. Η έγκαιρη και ακριβής ταυτοποίηση των χαρισματικών μαθητών είναι το πρώτο βήμα για την παροχή σε αυτούς ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου θα μπορούν να βελτιώσουν το ταλέντο τους και να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό τους. Τα σχολεία πρέπει να δώσουν προσοχή στην ποικιλομορφία των μαθητών και να υιοθετήσουν πολιτικές και στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να εφαρμόζουν εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα βοηθούν στην πολύπλευρη ολοκλήρωση των χαρισματικών παιδιών και μαθητών, επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους σε διάφορους τομείς (Demirok, Ozcan, 2015:818).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τους Hernandez-Torrano, Prieto, Ferrandiz, Bermejo και Sainz (2013: 181), η υπόδειξη –εκ μέρους του δασκάλου– των παιδιών και των εφήβων ως χαρισματικών, περιλαμβάνει συνήθως δύο τύπους διαδικασιών: τις δομημένες και τις αδόμητες. Οι δομημένες διαδικασίες είναι επίσημες διαδικασίες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προβάλλουν και να εντοπίζουν τους προικισμένους μαθητές χρησιμοποιώντας λίστες ελέγχου και κλίμακες αξιολόγησης βάσει προκαθορισμένων οδηγιών και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Οι αδόμητες διαδικασίες είναι ανεπίσημες διαδικασίες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συστήσουν χαρισματικούς μαθητές σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, απαντώντας σε ανοικτά ερωτήματα που αποσκοπούν στην ανάδειξη των προσωπικών τους πεποιθήσεων και αντιλήψεων σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά.

Συνολικά, οι μελέτες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν ταλαντούχους μαθητές στις τάξεις τους όταν έχουν έναν κατάλογο χαρακτηριστικών, επαρκή χρόνο για να παρατηρήσουν τα ταλέντα των παιδιών και έχουν εκπαιδευτεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να αναγνωρίζουν την προηγμένη ανάπτυξη σε αυτά. Επίσης, κάποιες μελέτες έχουν δείξει ότι οι «αναγορεύσεις χαρισματικότητας» εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορούν να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες πέραν από αυτές που προσφέρονται από τις δοκιμασίες που βασίζονται σε επιδόσεις σχετικές με μεταβλητές όπως η ηγεσία, η δημιουργικότητα και τα κίνητρα (Hernandez-Torrano, et al, 2013:181).

Σύμφωνα με τους Kornmann, Zettler, Kammere, Gerjets και Trautwein (2015: 75), ο εντοπισμός και η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών είναι ένα κρίσιμο ζήτημα τόσο για την έρευνα όσο και για την πρακτική. Δεδομένου ότι η υψηλή νοημοσύνη –και πιο συγκεκριμένα η «ρευστή» νοημοσύνη– αντικατοπτρίζει τη συνήθως αποδεκτή συνιστώσα του ταλέντου μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων της χαρισματικότητας, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα τεστ νοημοσύνης είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συνήθως για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών. Εναλλακτικά, ιδιαίτερα υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι η επιλογή των χαρισματικών μαθητών συχνά καθοδηγείται περισσότερο από πρακτικούς παρά από εννοιολογικούς λόγους, μία άλλη –ειδικά στο πρακτικό πλαίσιο– σχετικά συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, είναι οι αναγορεύσεις/υποδείξεις των εκπαιδευτικών.

Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί η έρευνα των Touron και Freeman (2017: 58), η επονομαζόμενη ως GEES (Gifted Education in Europe Survey) και η οποία είχε σχεδιαστεί για να ρίξει φως στις τρέχουσες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές διατάξεις για τα χαρισματικά παιδιά.

Όσον αφορά στην περίπτωση της χώρας μας, παρατηρήθηκε ότι στο ερώτημα για τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων για την ύπαρξη μιας ειδικής νομοθεσίας στη χώρα μας που να αφορά στα χαρισματικά παιδιά, το ποσοστό ήταν ένα 66,7%, σαφών ορισμών για τον χαρακτηρισμό τους επίσης ένα 66,7%, ενώ ειδικών κατευθυντήριων γραμμών για την ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών ένα 16,7%. Στο ερώτημα για τα βασικά κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, ως πολύ σημαντικό κριτήριο χαρακτηρίστηκε ο βαθμός IQ τους, ως δεύτερο κριτήριο η σχολική τους επιτυχία και οι επιδόσεις τους, ενώ ως σχεδόν καθόλου σημαντικά κριτήρια χαρακτηρίστηκαν η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών από τους δασκάλους τους, από τους γονείς τους, από τους συνομηλίκους τους και από τον ίδιο τους τον εαυτό. Στο ερώτημα για το αν παρέχονται από το επίσημο κράτος ειδικά μέτρα ενδοσχολικής πρόβλεψης στους τομείς της στρατηγικής για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού για τα χαρισματικά παιδιά, στο αν γίνεται επιτάχυνση της μαθησιακής διαδικασίας γι' αυτά, εξατομίκευση διδασκαλίας ή αν παρέχονται ειδικά προγράμματα online, οι ομόφωνες σχεδόν απαντήσεις ήταν «ποτέ» ή «σχεδόν ποτέ». Επιπλέον, στο ερώτημα για το αν υπάρχει εξωσχολική πρόβλεψη για τα χαρισματικά παιδιά, όπως ειδικά προγράμματα τα σαββατοκύριακα, στις επίσημες θερινές διακοπές, ή ειδικά προσφερόμενα μαθήματα σε ειδικά ιδιωτικά κέντρα ή ακόμα και σε πανεπιστήμια, δόθηκε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θετικών απαντήσεων. Τέλος, στο ερώτημα που αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε διάφορες δηλώσεις που τους παρατέθηκαν, η πλειοψηφία συμφώνησε στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να τους παρασχεθεί ειδική εκπαίδευση για την ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών και ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν αρκετά συναισθηματικά προβλήματα στην καθημερινότητά τους. Επίσης, δεν συμφώνησαν καθόλου με τις δηλώσεις ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν με ευκολία χωρίς καμία βοήθεια σε μία «κανονική» τάξη η οποία όμως εμπεριέχει και χαρισματικά παιδιά, ότι το κράτος παρέχει χρηματικά κονδύλια στα σχολεία για την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και ότι τα σχολεία σαν μονάδες αλλά και οι διευθυντές του κάθε σχολείου συγκεκριμένα ότι προσφέρουν ειδικές κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς για το πως θα διδάξουν τα χαρισματικά παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς και τα κριτήρια εντοπισμού αυτών, μέσα από τον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους, την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, την πιθανή διδασκαλία τους σε χαρισματικούς μαθητές και την επιμόρφωσή τους σε θέματα χαρισματοκότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις που ζήτησαν απάντηση στην παρούσα έρευνα, ήταν τα εξής:

- Επηρεάζει το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων ή όχι;
- Επηρεάζει η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με την ηλικία τους ή όχι;
- Επηρεάζει η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν ή όχι;
- Επηρεάζει η παιδαγωγική ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με την παιδαγωγική ειδικότητά τους ή όχι;
- Επηρεάζουν τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους ή όχι;
- Επηρεάζει το αν έχουν διδάξει σε χαρισματικούς μαθητές οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με το αν έχουν διδάξει σε χαρισματικούς μαθητές ή όχι;
- Επηρεάζει το αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα χαρισματικότητας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα χαρισματικότητας ή όχι;

Δείγμα

Πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε έναν εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε έναν εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εφόσον δεν υπήρξαν κάποιες αρνητικές επισημάνσεις από τους δυο εκπαιδευτικούς, ξεκίνησε η χορήγησή του με τη μέθοδο της δειγματο-

ληψίας-χιονοστιβάδας (snowball sampling). Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή, εθελοντική και βασίστηκε στην αρχή της προσβασιμότητας. Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι και τα 110 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα στο ακέραιο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Συμμετέχοντες

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από 30-03-2018 έως 30-05-2018, με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων τόσο της Πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγοί-δάσκαλοι), όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα 110 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, χαρακτηρίστηκαν όλα έγκυρα, σε ποσοστό δηλαδή 100%. Συγκεκριμένα, στην έρευνα, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο και την ηλικία, έλαβαν μέρος 26 άνδρες (23.6%) και 84 γυναίκες (76.4%), άρα το δείγμα της έρευνας ως προς το φύλο δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να χαρακτηριστεί ως ισομερές. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν ανάμεσα σε τρεις ηλικιακές ομάδες, με επικρατούσα τη δεύτερη, δηλαδή 25 άτομα (το 22.7% των συμμετεχόντων) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, 59 άτομα (53.6%) στην ηλικιακή ομάδα των 36-50 και το 23.6% (26 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα των 50+.

Ός προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, τα ποσοστά είναι ακριβώς ισομοιρασμένα, με 55 Πρωτοβάθμιους (50%) και 55 Δευτεροβάθμιους (50%) εκπαιδευτικούς. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, δηλαδή το 71.8% (79), έχει έως 20 χρόνια στην εκπαίδευση συνολικά, ενώ το 85.5% (94) έχει έως 20 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση και το 95.5% (105) έως 20 χρόνια διδασκαλίας στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 68.2% (75) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 79.1% (87) διδάσκει σε αστικό κέντρο και το 68.2% (75) σε δημόσιο σχολείο. Ός προς την εμπειρία τους στη διδασκαλία σε τάξη με χαρισματικό μαθητή διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ, επίσης η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 83.6% (92) δεν έχει διδάξει ποτέ, ενώ φέτος διδάσκει μόνο το 6.4% (7) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε χαρισματικό μαθητή διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ.

Ός προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που έχουν σχέση με τις βασικές σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, το 40.9% των συμμετεχόντων (45) έχουν πτυχίο θεωρητικών επιστημών (ειδικότητες ΠΕ01, ΠΕ02, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ40), το 14.5% (16) έχει πτυχίο θετικών επιστημών (ειδικότητες ΠΕ03, ΠΕ04.01, ΠΕ04.02, ΠΕ-04.04, ΠΕ86), ενώ το 44.5% (49) έχουν ειδικότητα ΠΕ70 Δασκάλων & ΠΕ60 Νηπιαγωγών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, δηλαδή το 76.4% (84) δεν κατέχει κάποια μεταπτυχιακή ειδίκευση, ενώ συνολικά, όσοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, το υπόλοιπο 23.6% δηλαδή (26), στην πλειονότητά τους το έχουν πραγματοποιήσει στον τομέα της εκπαίδευσης και των επιστημών της αγωγής. Τέλος, το 79.1% των συμμετεχόντων (87) δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 20.9% των επιμορφωμένων (23), έχει επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων/σπουδών κλπ.

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε σε δηλώσεις δύο άλλων ερευνών, των Demirok και Ozcan (2016) και των Moon και Brighton (2008). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αποτελείται από δύο μέρη, το Α΄ και το Β΄. Στο Α΄ μέρος επιχειρήθηκε η συγκέντρωση κοινωνικο-δημογραφικών πληροφοριών των συμμετεχόντων μέσω ερωτήσεων που αφορούσαν στα εξής στοιχεία: 1) φύλο, 2) ηλικία, 3) βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, 4) χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, 5) χρόνια διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση, 6) χρόνια διδασκαλίας στην ιδιωτική εκπαίδευση, 7) σχέση εργασίας, 8) αν έχουν διδάξει σε τάξη με χαρισματικό μαθητή (διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ), 9) αν διδάσκουν φέτος –το ακαδημαϊκό έτος χορήγησης του ερωτηματολογίου δηλαδή– σε τάξη με χαρισματικό μαθητή (διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ), 10) τον τόπο και τον τύπο σχολείου στον οποίο διδάσκουν, 11) τις σπουδές τις οποίες έχουν πραγματοποιήσει, 12) αν έχουν επιμορφωθεί για θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών και 13) αν θα συμμετείχαν στο μέλλον σε προγράμματα επιμόρφωσης για θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών.

Από τις 44 συνολικά, οι πρώτες 33 αριθμητικά δηλώσεις του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου το οποίο διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με κάποια πιθανά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών (1-33) χρησιμοποιήθηκαν μεταφρασμένες στα ελληνικά από το ερωτηματολόγιο των Demirok και Ozcan (2016), ενώ οι υπόλοιπες 11 δηλώσεις (34-44), χρησιμοποιήθηκαν μεταφρασμένες στα ελληνικά από το ερωτηματολόγιο των Moon και Brighton (2008). Οι δηλώσεις ελέγχθηκαν ως προς την φαινομενική τους εγκυρότητα (face validity) και λόγω μη επαρκούς δείγματος (110), δεν πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis), παρόλα αυτά, έγινε κατηγοριοποίηση των δηλώσεων του νέου ερωτηματολογίου σε τρεις επιμέρους διαστάσεις.

Η πρώτη διάσταση δηλώσεων ονομάστηκε «Θέληση για Γνώση» και περιλαμβάνει 11 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, η δεύτερη διάσταση δηλώσεων ονομάστηκε «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και περιλαμβάνει 16 δηλώσεις του ερωτηματολογίου και η τρίτη διάσταση δηλώσεων ονομάστηκε «Προηγμένα Διανοητικά Χαρακτηριστικά» και περιλαμβάνει 16 δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Για τις απαντήσεις του Β΄ Μέρους, χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα κατάταξης Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου

Στον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε στο σύνολο του ερωτηματολογίου αλλά και στις τρεις επιμέρους υποκλίμακες, παρατηρήθηκε ότι ο δείκτης Cronbach α , ικανοποίησε και τις τέσσερις κλίμακες, άρα οι κλίμακες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Έτσι λοιπόν, ο δείκτης Cronbach α για τη συνολική κλίμακα, είχε τιμή .90, για την κλίμακα «Θέληση για γνώση», είχε τιμή .76, για την κλίμακα «Χαρακτηριστικά προσωπικότητας», είχε τιμή .70 και για την κλίμακα «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά», είχε τιμή .87.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα όμως της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς σχετικά με το δείγμα (110 συμμετέχοντες), το οποίο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αλλά ευκαιριακό, καθώς η δειγματοληψία έγινε με βάση τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Επιπλέον, ως προς το ερευνητικό εργαλείο, η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν τα ερωτηματολόγια, τα οποία δεν παρέχουν εξωτερική εγκυρότητα, με αποτέλεσμα τα ευρήματα που προκύπτουν να μην μπορούν να γενικευθούν. Επίσης, τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν υποκειμενικά, διαισθητικά ή μηχανικά και έτσι είναι λογικό τα αποτελέσματα να υπόκεινται σε μεροληψίες, καθώς ελλοχεύει πάντα και ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ίσως η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων να ήταν διαφορετική αν το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε, είχε χορηγηθεί ύστερα από μία έστω ολιγόωρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας. Μελλοντικές συναφείς έρευνες, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συνδυάζοντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά μέσα, αλλά και ένα δείγμα το οποίο να προέρχεται ύστερα από συστηματική δειγματοληψία, ως βάση για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων για τον ευκολότερο και ουσιαστικότερο εντοπισμό χαρισματικών παιδιών μέσα στον γενικότερο μαθητικό πληθυσμό, συνεισφέροντας έτσι στην ευρύτερη κατανόηση του φαινομένου της χαρισματικότητας.

Διαδικασία Συλλογής και Πλάνο Ανάλυσης Δεδομένων

Εφόσον συλλέχθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, ξεκίνησε η διαδικασία καταχώρησής τους στο πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Στη συνέχεια, όταν ολοκληρώθηκε και η διαδικασία καταχώρησης, κατηγοριοποιήθηκαν οι δηλώσεις, υπολογίστηκαν οι συχνότητες, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach α για το σύνολο του ερωτηματολογίου αλλά και για τις 3 επιμέρους υποκλίμακες που δημιουργήθηκαν, υπολογίστηκαν οι σύνθετες μεταβλητές, δημιουργήθηκε πίνακας κατανομής συχνοτήτων απάντησης ανά δήλωση και ιεράρχησή τους με βάση τον Μέσο Όρο και, τέλος, διενεργήθηκαν T-test και One-way Anova Tests (Analysis of the Variance between groups- Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης) αλλά και Post-Hoc Tests.

Προκειμένου να ερμηνευτούν οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των τεσσάρων υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, δηλαδή της «συνολικής» κλίμακας (η οποία υποκλίμακα στο εξής θα αναφέρεται ως «Σύνολο»), της «θέλησης για γνώση» (η οποία υποκλίμακα στο εξής θα αναφέρεται ως «Γνώση»), των «χαρακτηριστικών προσωπικότητας» (η οποία υποκλίμακα στο εξής θα αναφέρεται ως «Προσωπικότητα») και των «προηγμένων διανοητικών χαρακτηριστικών» (η οποία στο εξής θα αναφέρεται ως «Διανοητικά»), οι οποίες υποκλίμακες αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, με τις επτά ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, πιθανή διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές και πιθανή επιμόρ-

φωση σε θέματα χαρισματικότητας) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διενεργήθηκαν δύο διαφορετικού τύπου ερευνητικά τεστ του προγράμματος SPSS, εφαρμόστηκε δηλαδή το στατιστικό κριτήριο το T-Test, το οποίο συγκρίνει ουσιαστικά τους μέσους όρους δύο τιμών μίας ανεξάρτητης μεταβλητής και το ANOVA Test, το οποίο συγκρίνει τους μέσους όρους περισσότερων από δύο τιμών μίας ανεξάρτητης μεταβλητής.

Αποτελέσματα

Όπως αναφέρουν οι Moon και Brighton (2008). όταν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις αντιλήψεις τους απέναντι στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, παρατηρήθηκε ότι μπορούσαν πιο εύκολα να εντοπίσουν τα θετικά παρά τα αρνητικά χαρακτηριστικά. Ενδεικτικά, στην παρούσα έρευνα, το 92% των συμμετεχόντων (M.O.=2.93, T.A.=.26) συμφώνησε στη δήλωση «Προσπαθεί να καταλάβει το πώς και το γιατί των πραγμάτων», ενώ μόνο το 10.9% (M.O.=1.63, T.A.=.68) συμφώνησε στη δήλωση «ΔΕΝ χρειάζεται να μελετά». Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η παραπάνω θετική δήλωση, αλλά και ακόμα δυο που βρίσκονται στις πλέον επικρατέστερες όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς αυτές («Είναι φιλοπερίεργο άτομο», M.O.=2.86, T.A.=.39 και «Έχει τα δικά του πρωτότυπα ενδιαφέροντα», M.O.=2.85, T.A.=.35), ανήκουν στην υποκλίμακα Γνώση. Ένα άλλο πολύ ενδιαφέρον σημείο, αποτελεί η παρατήρηση κάποιων δηλώσεων με πολύ υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων και οι οποίες όλες ανήκουν στην υποκλίμακα Διανοητικά. Αυτές είναι οι: «Έχει υψηλή πνευματική ενέργεια» (M.O.=2.92, T.A.=.28), «Μαθαίνει και θυμάται με ευκολία» (M.O.=2.90, T.A.=.36), «Μπορεί να θυμάται κάτι που διάβασε για πολύ καιρό μετά» (M.O.=2.88, T.A.=.35) και «Το ταλέντο του στη λογική είναι πολύ προχωρημένο/εξελιγμένο» (M.O.=2.85, T.A.=.39).

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι στις τελευταίες θέσεις του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων, δηλαδή ποια χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας προκρίνουν σε λιγότερο έως ελάχιστο βαθμό οι ερωτηθέντες, ανήκουν χαρακτηριστικά της υποκλίμακας Προσωπικότητα. Μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν οι παρακάτω δηλώσεις όπως «Κάνει τους γύρω του να γελούν με τα έξυπνα αστεία του» (M.O.=1.96, T.A. =.70), «Αρέσκειται στο να συλλέγει πέτρες και έντομα» (M.O.= 1.95, T.A.=.70), «Είναι πολύ κοινωνικό άτομο» (M.O.=1.90, T.A.=.72) και «Είναι υπομονετικό άτομο» (M.O.=1.82, T.A.=.67).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου, της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, της προϋπηρεσίας τους σε χαρισματικούς μαθητές και της επιμόρφωσής σε χαρισματικούς μαθητές του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, διενεργήθηκε μια σειρά ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-tests). Πριν τη διενέργεια της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος Levene, δηλαδή διερευνήθηκε αν οι διακυμάνσεις είναι παρόμοιες ή ομοιογενείς ($p > .05/p > .01$) (Howitt & Cramer, 2010).

Φύλο

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως το φύλο διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων μόνο ως προς τη Γνώση ($t = -.095$, $df = 64.614$, $p = .025$), ενώ δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ως προς το Σύνολο ($t = .100$, $df = 47.693$, $p = .293$),

την Προσωπικότητα ($t = -.487$, $df = 43.083$, $p = .617$) και τα Διανοπτικά ($t = .689$, $df = 51.688$, $p = .217$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τους άνδρες στη Γνώση (Μ.Ο. Γυναικών= 3.89, Τ.Α.= .45, Μ.Ο. Ανδρών= 3.88, Τ.Α.= .29) και στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Γυναικών= 3.32, Τ.Α.= .35, Μ.Ο. Ανδρών= 3.29, Τ.Α.= .34), ενώ οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τις γυναίκες στο Σύνολο (Μ.Ο. Ανδρών= 3.67, Τ.Α.= .30, Μ.Ο. Γυναικών= 3.66, Τ.Α.= .35) και στα Διανοπτικά (Μ.Ο. Ανδρών= 3.89, Τ.Α.= .37, Μ.Ο. Γυναικών= 3.83, Τ.Α.= .47).

Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ούτε ως προς το Σύνολο ($t = .664$, $df = 106.664$, $p = .678$), ούτε ως προς τη Γνώση ($t = 1.106$, $df = 105.720$, $p = .366$), ούτε ως προς την Προσωπικότητα ($t = -.918$, $df = 107.743$, $p = .592$), ούτε ως προς τα Διανοπτικά ($t = 1.375$, $df = 104.169$, $p = .263$). Συγκεκριμένα, οι Πρωτοβάθμιοι σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.68, Τ.Α.= .32, Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.64, Τ.Α.= .36), στη Γνώση (Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.93, Τ.Α.= .38, Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.85, Τ.Α.= .44) και στα Διανοπτικά (Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.90, Τ.Α.= .40, Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.79, Τ.Α.= .49). Οι Δευτεροβάθμιοι σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.34, Τ.Α.= .34, Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.28, Τ.Α.= .36).

Προϋπηρεσία σε χαρισματικούς μαθητές

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως η προϋπηρεσία σε χαρισματικούς μαθητές διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ως προς τη Γνώση ($t = .122$, $df = 20.379$, $p = .032$) και ως προς τα Διανοπτικά ($t = -.788$, $df = 20.312$, $p = .027$), ενώ δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ως προς το Σύνολο ($t = .358$, $df = 21.195$, $p = .133$) και ως προς την Προσωπικότητα ($t = 2.615$, $df = 27.503$, $p = .247$). Συγκεκριμένα, οι έχοντες προϋπηρεσία σε χαρισματικούς μαθητές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (Μ.Ο. Ναι= 3.69, Τ.Α.= .42, Μ.Ο. Όχι= 3.65, Τ.Α.= .32), στη Γνώση (Μ.Ο. Ναι= 3.90, Τ.Α.= .55, Μ.Ο. Όχι= 3.89, Τ.Α.= .39) και στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Ναι= 3.49, Τ.Α.= .29, Μ.Ο. Όχι= 3.28, Τ.Α.= .35), ενώ οι μη έχοντες προϋπηρεσία σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στα Διανοπτικά (Μ.Ο. Όχι= 3.87, Τ.Α.= .41, Μ.Ο. Ναι= 3.75, Τ.Α.= .60).

Επιμόρφωση σε θέματα χαρισματικότητας

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως η επιμόρφωση σε θέματα χαρισματικότητας δεν διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ούτε ως προς το Σύνολο ($t = .100$, $df = 34.746$, $p = .933$), ούτε ως προς τη Γνώση ($t = -.462$, $df = 33.854$, $p = .686$), ούτε ως προς την Προσωπικότητα ($t = 2.151$, $df = 42.944$, $p = .111$), ούτε ως προς τα Διανοπτικά ($t = -.883$, $df = 32.039$, $p = .494$). Συγκεκριμένα, οι επιμορφωμένοι σε θέματα χαρισματικότητας σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (Μ.Ο. Ναι= 3.67, Τ.Α.= .34, Μ.Ο. Όχι= 3.66, Τ.Α.= .34) και στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Ναι= 3.43, Τ.Α.= .28, Μ.Ο. Όχι= 3.28, Τ.Α.= .36), ενώ οι μη επιμορφωμένοι σε θέματα χαρισματικότητας σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στη Γνώση (Μ.Ο. Όχι= 3.90,

T.A.= .41, M.O. Ναι= 3.85, T.A.= .43) και στα Διανοητικά (M.O. Όχι= 3.87, T.A.= .44, M.O. Ναι= 3.77, T.A.= .49).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας, της ειδικότητας και των χρόνων υπηρεσίας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές διενεργήθηκαν ανάλυσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One- Way ANOVA).

Ηλικία

Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για το Σύνολο [F (3.840), $p = .025$] και για την Προσωπικότητα [F (6.158), $p = .003$]. Συγκεκριμένα, η 1^η ηλικιακή ομάδα σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στη Γνώση (M.O. 1= 4.00), ενώ η 3^η ηλικιακή ομάδα σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (M.O. 3= 3.76), στην Προσωπικότητα (M.O. 3= 3.44) και στα Διανοητικά (M.O. 3= 3.94).

Ειδικότητα

Αναφορικά με την επίδραση της ειδικότητας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την Προσωπικότητα [F (4.656), $p = .012$]. Συγκεκριμένα, η ειδικότητα των Θεωρητικών Επιστημών σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (M.O. Θεωρητικών Επιστημών= 3.72), στη Γνώση (M.O. Θεωρητικών Επιστημών= 3.93) και στην Προσωπικότητα (M.O. Θεωρητικών Επιστημών= 3.43), ενώ, τέλος, οι Δάσκαλοι/Νηπιαγωγοί σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στα Διανοητικά (M.O. Δασκάλων/Νηπιαγωγών= 3.88).

Χρόνια Υπηρεσίας

Αναφορικά με την επίδραση των χρόνων υπηρεσίας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την Προσωπικότητα [F (4.102), $p = .019$]. Συγκεκριμένα, η τρίτη χρονική ομάδα 20+ έτη σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (M.O. 20+έτη= 3.73), στη Γνώση (M.O. 20+έτη= 3.95), στην Προσωπικότητα (M.O. 20+έτη= 3.42), αλλά και στα Διανοητικά (M.O. 20+έτη= 3.91).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της διαπιστώθηκε ότι –ως προς την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών– παρατηρείται ότι οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άνδρες ως προς τις αντιλήψεις τους απέναντι στα χαρισματικά παιδιά, προκρίνοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανήκουν στη διάσταση Γνώση, ενώ η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες, δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων σε καμία διάσταση και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι όσοι διαθέτουν προϋπηρεσία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, προκρίνουν ως κύρια χαρακτηριστικά τους δηλώσεις που ανήκουν στην υποδιάσταση της Γνώσης και των Διανοητικών χαρακτηριστικών.

Ένα εξίσου ιδιαίτερο εύρημα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης διότι δημιουργεί ερωτηματικά, είναι ότι όσοι ήδη έχουν αλλά και όσοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, δεν παρουσιάζουν διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, έρευνα που συνάδει με παρόμοια αποτελέσματα της έρευνας των Demirok & Ozcan (2016). Ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις τους στο σύνολο αλλά και στην Προσωπικότητα και συγκεκριμένα φάνηκε ότι η 1^η ηλικιακή ομάδα προέκρινε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη Γνώση, ενώ η 3^η ηλικιακή ομάδα 50+ προέκρινε τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας και των Διανοητικών. Πιθανώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πληρέστερη ενημέρωση σε θέματα χαρισματικότητας επειδή ίσως τα προγράμματα των προπτυχιακών σπουδών έχουν εμπλουτιστεί με θέματα διαφορετικότητας και ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Ως προς την ειδικότητα την οποία διαθέτουν, φάνηκε να έχουν διαφορές στις αντιλήψεις τους μόνο στη διάσταση δηλώσεων της Προσωπικότητας και τέλος, τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση έδειξαν ότι δημιουργούν διαφορές στην αντίληψη εκείνων των χαρακτηριστικών που ανήκουν στην διάσταση της Προσωπικότητας και είναι άξιο αναφοράς το ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας ήταν εκείνοι που προέκριναν περισσότερο κάποια χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, τόσο στη διάσταση των Γνώσεων, όσο και της Προσωπικότητας και των Διανοητικών, προφανώς διότι η εμπειρία τους είχε φανεί ιδιαιτέρως βοηθητική σε αυτή τη διαδικασία.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προκρίνουν και να θεωρούν πιο σημαντικά και πιο συχνά ως προς την εμφάνισή τους στους χαρισματικούς μαθητές, τα χαρακτηριστικά εκείνα που έχουν σχέση με τη θέλησή τους για Γνώση αλλά και πολλά προηγμένα Διανοητικά χαρακτηριστικά. Τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν μία γενικότερη αντίληψη των συμμετεχόντων για τα χαρισματικά παιδιά, η οποία υποδηλώνει μία προκαθορισμένη αντίληψη ενδεχομένως για αυτά, ότι δηλαδή είναι λογικό τα χαρισματικά παιδιά να έχουν και κάποια προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τον μέσο γενικό πληθυσμό. Οι ερωτηθέντες σε γενικές γραμμές συναίνεσαν στην περιγραφή ενός χαρισματικού μαθητή ως ενός παιδιού το οποίο κατέχει ισχυρές γλωσσικές δεξιότητες –συμπεριλαμβανομένου ενός ισχυρού λεξιλογίου– αλλά και μιας «αποθήκης» γενικών γνώσεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προέκριναν ως χαρισματικούς εκείνους τους μαθητές που δουλεύουν σκληρά και μπορούν να εκτελέσουν με επιτυχία πολλαπλές λεκτικές οδηγίες. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φάνηκε ότι δεν μπορούν να θεωρήσουν ως χαρισματικούς τους μαθητές εκείνους που αποκλίνουν από τους δείκτες των δεξιοτήτων που υπάρχουν στα διάφορα επιστημονικά εγχειρίδια που αφορούν στη χαρισματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Demirok, M., & Ozcan, D. (2016). The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 817-836.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 181-196.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Prentice hall.
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P., & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 26(1), 75-92.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55-70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>

Abstract

The purpose of this research was to explore the perceptions of Primary and Secondary Education teachers in Greece on the characteristics of charismatic pupils, under the influence of some independent variables, such as their gender, their age, the educational grade in which they teach, their pedagogical specialty, their years of service in education, their possible teaching to gifted students, as well as their possible training on charismatic educational issues.

Μαθαίνοντας το γράμμα Φ με ευχάριστο και ενδιαφέρον τρόπο. Δραστηριότητες εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)

Κατερίνα Ρήγα

Θεολόγος Ειδικής Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
riga96583@gmail.com

Ασημίνα Ρήγα

Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, Δρ Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ΣΕΠ, Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
mina_riga@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο μάθησης των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συνδράμει τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Επιπλέον, παρουσιάζει μια σειρά από ασκήσεις που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές που φοιτούν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου στην κατάκτηση της φωνολογικής τους επίγνωσης. Μέσα από διεπιστημονικές μελέτες διαφαίνεται πως προκειμένου να μάθει το παιδί ένα γράμμα, θα πρέπει προηγουμένως να το δει, να προσλάβει τα χαρακτηριστικά και τη φθογγική ταυτότητά του, να πραγματοποιήσει ασκήσεις εξοικείωσης με την ιστορία του αλφαβητικού συστήματος γραφής καθώς και να υλοποιήσει δραστηριότητες αφομοίωσής που κινητοποιούν το ενδιαφέρον και την δημιουργικότητά του. Με την εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία του γράμματος «Φ», «φ» αναμένεται ο μαθητής να συγκρατήσει το συγκεκριμένο γράμμα στη μακρόχρονη μνήμη του, ώστε να μπορεί να το εντοπίζει κάθε φορά που χρειάζεται (Πόρποδας, 2002). Απομένει, ωστόσο, η εφαρμογή του για την επιβεβαίωση ή μη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Φωνολογική Επίγνωση, Δημοτικό Σχολείο, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ).

Εισαγωγή

Η ομιλούμενη γλώσσα συνιστά την πιο σημαντική ανθρώπινη κατάκτηση. Μέσω αυτής το άτομο δομεί τόσο την προσωπική του επικοινωνία και παράλληλα αναπτύσσει το ατομικό και το κοινωνικό επίπεδο της σκέψης του, εσωτερικεύοντας και εξωτερικεύοντας ιδέες και πεποιθήσεις, συναισθήματα και ανάγκες καθώς και εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Weitzman, 2013; Sirbu, 2015).

Στα παιδιά, η χρήση της γλώσσας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα της επικοινωνίας και της ενεργούς αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες και τους συνομήλικούς τους. Παράλληλα, η γλώσσα ως φορέας μετάδοσης της γνώσης συμβάλλει στην

ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες ούσες αλληλεξαρτώμενες, καθορίζουν τη γενική γλωσσική και αλφαβητική τους ικανότητα (Pennington & Bishop, 2009).

Σε ό,τι αφορά στην ελληνική γλώσσα επισημαίνεται η ένταξή της κυρίως στις «φωνητικές» γλώσσες καθώς διαβάζουμε ό,τι περίπου βλέπουμε, εφόσον τα γράμματα αντιστοιχούν σε φθόγγους. Με τον τρόπο αυτό ευκολύνεται περισσότερο ο βασικός μηχανισμός ανάγνωσης, ο οποίος συνίσταται στην αντιστοίχιση φθόγγων-γραμμάτων (Παπαρίζος, 2004). Επομένως, η πρώτη ανάγνωση σχετίζεται όχι μόνο με τη φωνητική και τη φωνολογία, δηλαδή τον τρόπο άρθρωσης των φθόγγων και το λειτουργικό τους ρόλο, αλλά ταυτόχρονα εξετάζει τους φθόγγους που έχουν διαφοροποιητική αξία και δημιουργούν τα φωνήματα. (Χατζησαββίδης, 2012; Παπαρίζος, 2004).

Μεγαλύτερη δυσκολία προκύπτει όταν το παιδί καλείται να απεικονίσει στο χαρτί τη γλώσσα του με γράμματα ή να διαβάσει τη γλώσσα του μετατρέποντας τα γράμματα που βλέπει σε ήχους. Την προσέγγιση των μεμονωμένων φθόγγων ακολουθεί η σύνθεση της πρώτης συλλαβής και έτσι ο μαθητής οδηγείται βαθμιαία στην πρώτη λεκτική κατασκευή (Τάφα, 2011). Ωστόσο, δεν πρόκειται για διδασκαλία μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών αλλά για διδασκαλία με χρήση προ-γλωσσικών πράξεων που συνάδουν με τα ζητούμενα της σύγχρονης διδακτικής (Παπαρίζος, 2004).

Με στόχο, λοιπόν, την κατανόηση των φθόγγων ο δάσκαλος καλείται να οδηγήσει το μαθητή στη συνειδητοποίηση των μικρότερων αυτών στοιχείων της προφοράς. Πιο συγκεκριμένα, σκόπιμο κρίνεται να παρουσιάσει τον τρόπο που παράγονται και πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο πλαίσιο της συλλαβής, της λέξης ή της πρότασης. Η διδασκαλία αυτού του τομέα της φωνητικής γίνεται με την αξιοποίηση του προφορικού λόγου, εποπτικών μέσων και βιωματικών δραστηριοτήτων καθώς και σύγχρονων ηλεκτρονικών ή έντυπων υλικών (Μαγουλά, 2015· Μπόντη 2013).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαδικασία της μάθησης και της απόκτησης των γνώσεων είναι μια περίπλοκη κατάσταση, κυρίως, για τα παιδιά που από την προσχολική ηλικία προχωρούν στην πρώτη Δημοτικού και δυσκολεύονται αρκετά να γράψουν και να διαβάσουν. Ένα παιδί με βασικές ικανότητες ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία, μπορεί να έχει καλύτερες επιδόσεις τόσο στη διάκριση μεταξύ γραμμάτων και φωνημάτων όσο και στους κανόνες που τα διέπουν. Το παιδί θα είναι σε θέση να ξεχωρίζει τα φωνήματα από τα γράμματα, όταν θα είναι σε θέση να αναγνώσει προτάσεις ενός γραπτού κειμένου, τοποθετώντας κάθε φορά τη φωνή του, έτσι πως αρμόζει για να προφέρει μια συγκεκριμένη συλλαβή, με ευχέρεια (Μπόντη, 2013). Αν διαπιστωθεί πως το παιδί αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα και δυσκολία στα βήματα της βασικής ανάγνωσης, τότε ίσως πρόκειται για μαθησιακή δυσκολία και δυσκολία στην νοηματική ικανότητα. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση, μόνο ο ειδικός μπορεί να παρέμβει (Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητά του να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις (Gillon, 2004). Η φωνολογική επίγνωση είναι πολύ σημαντική γιατί αποτελεί το κριτήριο που προβλέπει καλύτερα τις μετέπειτα αναγνωστικές επιδόσεις

του παιδιού στο δημοτικό σχολείο άσχετα από το δείκτη νοημοσύνης του (Μπόντη, 2013; Πόρποδας, 2002).

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μαθαίνουν τη γλώσσα με την ίδια ακολουθία με τους συνομήλικούς τους, αλλά πολλές φορές κρίνεται απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της (Gornik, 1990; Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Συχνά, τα παιδιά που είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολία στην κατάκτηση της γλώσσας α) καθυστερούν να μιλήσουν, β) χρησιμοποιούν μικρότερες προτάσεις από το μέσο όρο των συνομηλίκων τους, γ) χρησιμοποιούν φτωχότερο λεξιλόγιο συγκριτικά με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και δυσκολεύονται να κατακτήσουν τους γραμματικούς κανόνες (Μπόντη, 2013· Ράλλη, 2011). Ως συνέπεια των παραπάνω προκύπτει η πιθανότητα ανάπτυξης δυσκολιών στην φωνολογική ενημερότητα, στην ανάγνωση, στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή των παιδιών (Nathan Stackhouse, Goulandris & Snowling, 2004).

Συνηθέστερα, τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στη γραφή των λέξεων και όχι στην ανάγνωση. Δηλαδή, ένα παιδί δυσκολεύεται περισσότερο να γράψει και να απεικονίσει στο χαρτί αυτό το οποίο προφέρει με ευκολία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί για να μπορέσει να κατακτήσει τον γραπτό λόγο θα πρέπει να έχει οργανώσει σε ένα λειτουργικό και παραγωγικό σύνολο μια πληθώρα δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως την κατανόηση και την έκφραση του λόγου (Μυλωνά, 2004). Συνεπώς, πολλά παιδιά γράφουν για παράδειγμα «πάπια» και όχι «πάπια» ή «πσάρι» και όχι «ψάρι», διότι τους είναι πιο εύκολο να καταγράψουν αυτό που ακριβώς ακούνε όταν μιλάνε (Πόρποδας, 2003).

Επίσης, η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης (σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο) στην κατάκτηση του γραπτού λόγου στην ελληνική επισημάνθηκε και σε μελέτη του Πόρποδα (1992). Εξετάστηκαν παιδιά Α΄ Δημοτικού στην έναρξη και στο τέλος της σχολικής περιόδου καθώς και έναν χρόνο μετά σε δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας λέξεων και ψευδολέξεων. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η φωνολογική επίγνωση κατά την προσχολική ηλικία έχει σημασία στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας κατά τη σχολική ηλικία.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (Μουζάκη & Πρωτόπαπα, 2010) συμμετείχαν 55 παιδιά που εξετάστηκαν στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και στο μέσο της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία μαζί με τη γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου ήταν οι πιο σημαντικοί δείκτες στην πρόγνωση της ορθογραφικής δεξιότητας στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, οι παραπάνω δυσκολίες επηρεάζουν εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχολογία των μαθητών με αποτέλεσμα μεγάλο ποσοστό των παιδιών να εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Maggio et al., 2014). Οι δυσκολίες των παιδιών με ΕΜΔ υπογραμμίζονται και στην πρόσφατη έρευνα των Rusiewicz et al., (2017), οι οποίοι ανακάλυψαν ότι παιδιά ηλικίας 3-16 ετών με προβλήματα λόγου παρουσίαζαν δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες και έντονη απογοήτευση και ματαίωση. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών των παιδιών ώστε να επιτευχθεί πρώιμη παρέμβαση σε γνωστικούς τομείς με ελλείμματα (Acosta Rodrigues, Ramírez. Santana & Hernández Expósito, 2017). Σύμφωνα με τους ερευνητές οι παρεμβάσεις αυτές βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδό-

σεις σε σημαντικούς τομείς, όπως η ανάγνωση, και έχουν ευεργετικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών (Tomblin, 2008).

Στην συγκεκριμένη εργασία θα έχει κανείς τη δυνατότητα να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με την εκμάθηση των γραμμάτων και των φωνημάτων και ιδίως του /φ/, ενώ παράλληλα να έρθει σε επαφή με κάποιες ενδεικτικές ασκήσεις εκμάθησης των παραπάνω.

Η Διδασκαλία του γράμματος Φ: Δραστηριότητες εξάσκησης για μαθητές με ΕΜΔ

Στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών θεωρείται σημαντική η συνειδητοποίηση της έννοιας και της φύσης του κάθε φωνήματος ώστε να επιτύχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της έννοιας του γράμματος. Η διδασκαλία των φωνημάτων μπορεί να ξεκινήσει με παιδικά τραγουδάκια, ποιήματα και με οτιδήποτε ακούγεται, ακόμη και ένα διαφημιστικό σλόγκαν. Έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά με τέτοια ερεθίσματα π.χ. αφήγηση ενός παραμυθιού από τους γονείς, είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999). Ο Huey, ήδη από το 1908 δήλωνε σχετικά με την μάθηση των παιδιών ότι «όλα ξεκινούν όταν οι γονείς αρχίσουν να διαβάζουν στα παιδιά τους» (Τάφα, 2011).

Εικόνα 1



φάντασμα



φωτεινό φεγγάρι



φιστίκια



φθινόπωρο

Το ποίημα του Φ, φ (Φι)

Στον φάρο...

Εκεί στον **φάρο** τον ψηλό,
ζει **φαντασματάκι** τόσο δα μικρό.
Σαν το **φθινόπωρο** έρθει
και πέσουν των δέντρων τα **φύλλα**,
φόβος το πιάνει μην έρθει **φουρτούνα**.
Ονειρεύεται τότε πως έχει **φτερά**,
φορτώνει στην **φαρέτρα**
φιστίκια και **φουντούκια** λαχταριστά
και **φεύγει** με τον **φίλο** του
το σαλιγκάρι,
ταξίδι να πάει στο **φωτεινό φεγγάρι**.



φτερά



φουρτούνα



φουντούκια



φόβος

Σουλτάνια Μάνεση



φάρος



φύλλα



φαρέτρα

http://taniamanesi-kourou.blogspot.com/2012/08/blog-post_7772.html

Καλύτερα αποτελέσματα έχουμε, επομένως, όταν οι δραστηριότητες φωνολογικής ευαισθητοποίησης συνδέονται με την γνώση των γραμμάτων. Στους στόχους μας συγκαταλέγονται: α. η κατανόηση του παιδιού ότι ο γραπτός λόγος αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές. β. Η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας. γ. Η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης και λήξης μιας λέξης. δ. Η αναγνώριση των φωνημάτων (αντιστοιχία γράμματος - φωνήματος) (Μυλωνά, 2004).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, στο δημοτικό το παιδί θα πρέπει να έρθει σε επαφή με δύσκολες ασκήσεις για να καταφέρει να ξεχωρίσει το γράμμα από τον φθόγγο. Τα στάδια που θα πρέπει να περάσει είναι η συνειδητοποίηση πως ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνημικά δομικά στοιχεία και πως οι προφορικές λέξεις έχουν συλλαβές, οι οποίες αποτελούνται από φωνήματα (φωνολογική επίγνωση). Έπειτα θα ακολουθήσουν ασκήσεις αξιολόγησης των παραπάνω (Πόρποδας, 2003).

Εικόνα 2

Το σύννεφο έφερε βροχή – Χωρίς φως

Χρωματίζω τα Φ, φ.

Κυκλώνω τα Φ, φ.

Φυτώριο φυτά Κρυφά ΦΙΔΙ
 ΦΟΡΤΙΟ φόβος φορές

Φτιάχνω τις συλλαβές και τις διαβάζω πολλές φορές:

φ	α → φα	Φ	α → Φα
	ο → _____		ο → _____
	ω → _____		ω → _____
	ε → _____		ε → _____
	ι → _____		ι → _____
	η → _____		η → _____
	υ → _____		υ → _____

Συμπληρώνω ό,τι λείπει:

___λλα	___λιά	___γγάρι	___δι
___στα	___ρος	σύννε___	στα ___λι

Όνομα : _____

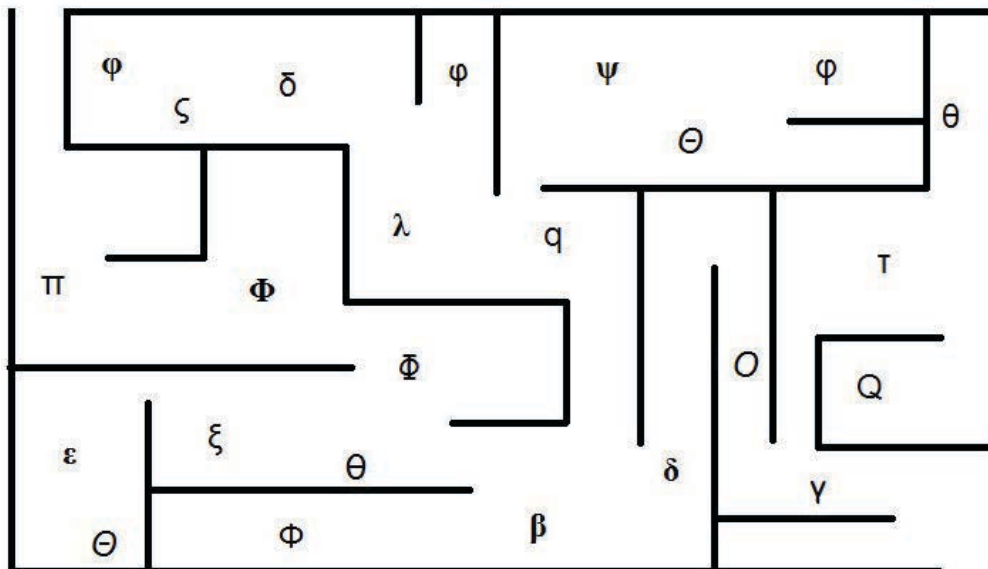
http://paixnidokamomataa.blogspot.com/2012/10/blog-post_31.html

Αρχικά, προκειμένου να επιτευχθεί η μετάβαση από τον φθόγγο στο γράμμα είναι σημαντικό να ακολουθούνται δραστηριότητες με στόχο να τονίζονται κάθε φορά στις λέξεις οι φθόγγοι. Οι λέξεις πρέπει να είναι απλές και γνωστές στο κάθε παιδί για να μπορέσει να εξασκηθεί στο να ξεχωρίζει στις λέξεις τις φωνές. Πιο συγκεκριμένα, η επαφή των παιδιών με τους γλωσσοδέτες είναι ένα έξυπνο παιχνίδι αναγνώρισης φωνημάτων π.χ. Ο παπάς ο παχύς... με την παρήκηση που δημιουργείται στο /π/ και το /φ/ (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999).

Η δημιουργική μάθηση γραμμάτων και φωνημάτων απαρτίζεται από ασκήσεις με ευχάριστο και παιγνιώδη χαρακτήρα π.χ. με κάρτες με λαβύρινθο που θα έχει δημιουργήσει ο κάθε εκπαιδευτικός που θα τον διευκολύνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα γράμματα χάθηκαν μέσα στον λαβύρινθο. Μπορείς να βρεις όλα τα Φφ? Κύκλωσε τα κεφαλαία Φ με κόκκινο και τα μικρά φ με πράσινο.

Εικόνα 3



<http://tistaksiskaitispraksis.blogspot.com/search?q=%CF%86>

Ακόμη, διευκολύνουν πολύ οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, η ύπαρξη εικόνων και η σωστή επιλογή τους ή ακόμη και η αντικατάσταση των φωνημάτων με χρώματα. Η τελευταία άσκηση βοηθά πολύ, όταν πια ο μαθητής έχει συνειδητοποιήσει τα φωνήματα και καλείται να γράψει τη λέξη. Για παράδειγμα η λέξη φως απαρτίζεται από τα φωνήματα /φ/, /ω/, /ς/. Ζητείται από τον μαθητή να αντικαταστήσει κάθε φώνημα με χρώμα και να κληθεί να αλλάξει τη σειρά των φωνημάτων, ώστε να σχηματίσει νέες λέξεις και να τις καταγράψει.

Σε ό,τι αφορά στο γράμμα Φ, φ αποτελεί το εικοστό πρώτο γράμμα του ελληνικού αλφαβήτου. Επομένως, βρίσκεται στα τελευταία γράμματα του αλφαβήτου αφού είναι από τις τελευταίες προσθήκες σ' αυτό. Μαζί με το χ και το θ ανήκει στα κλειστά δασέα σύμφωνα (Μπαμπινιώτης, 2018).

Η παρουσίαση της εξελικτικής μορφής του γράμματος μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη εντύπωση της μορφής του στη μνήμη των παιδιών (Μπαμπινιώτης, 2018). Για παράδειγμα, η μορφή του γράμματος με προεξέχουσα την κατακόρυφη κεραία πάνω και κάτω από τον κύκλο, είναι η κρατούσα μορφή τον 7ο και 6ο αιώνα π.Χ. Τέλη του 6ου και αρχές του 5ου αι. π.Χ. επικρατεί η μορφή του Φ με την κατακόρυφη κεραία να μην προεξέχει του κύκλου ενώ αργότερα συναντάμε πάλι την προεξέχουσα κεραία πάνω και κάτω του κύκλου, με τον κύκλο να μεγαλώνει σε πλάτος και να μικραίνει σε ύψος (Μπαμπινιώτης, 2018). Η μικρογράμματη γραφή του Φ αρχικά είχε δύο διακριτούς κύκλους χωριζόμενους από την κατακόρυφη κεραία ενώ στη βυζαντινή γραφή είχε καλλιτεχνική μορφή που θυμίζει το κλειδί του σολ (Μπαμπινιώτης, 2018).

Εικόνα 4

Πίνακας 74: Η παράσταση τού γράμματος φει στα ελληνικά αλφάβητα				
ϕ	Φ	Ⓢ	ϕ	ϕ
7ος-6ος αι. Αττική, Εύβοια, Θεσσαλία, Άργος	6ος αι. Βοιωτία, Ηλεία κ.α.	525-450 Αίγινα, Σικυών, Αχαΐα, Μέγαρα, Συρακούσες, Νάξος (7ος αι.)	Ιωνικές νήσοι, Κόρινθος	Αν. Αργολίδα, Αίγινα κ.α.

Πίνακας 75: Η παράσταση τού γράμματος φει στις ελληνικές συλλαβογραφικές γραφές						
α) Γραμμική Β'						
ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ
φα (ρα)	φα (ρα ₂)	φε (ρε)	φι (ρι)	φο (ρο)	φυ (ρυ)	φυ (ρυ ₂)
β) Κυπριακό συλλαβήριο						
ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ		
φα (ρα)	φε (ρε)	φι (ρι)	φο (ρο)	φυ (ρυ)		

Μπαμπινιώτης, Γ. *Το ελληνικό αλφάβητο*, Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα.

Επίσης, μέσα από τραγούδια, λεκτικά παιχνίδια και ρίμες τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά των λέξεων.

Εικόνα 5

Ο γλωσσολόγος του φ του Ευγένιου Τριβιζά .

**Ένα φίδι ,
μα ποιο φίδι ;
Ένα φοβητσιάρικο φίδι
που ρουφούσε καυτό φιδέ !**

Γράψε το γάμμα Φ φ

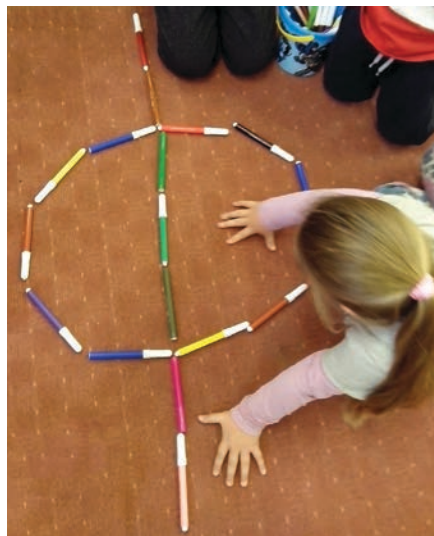
Φ

φ

Κύλιωσε και χρωμάτισε μόνο τις λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα φ .

Παράλληλα, η εικονογραφική μέθοδος, συμβάλλει στη διδασκαλία γραμμάτων ή λέξεων, δηλαδή λέξεις, στις οποίες τα δύσκολα γράμματα είναι σχεδιασμένα με συγκεκριμένο τρόπο και απεικονίζουν ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα και έχουν ως ιστορία ένα νόημα (Γαλανοπούλου, 2011) (βλ. Παράρτημα 3).

Τέλος, όταν οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν το γράμμα Φ,Φ με τα χέρια τους, χρησιμοποιώντας υλικά, όπως καπάκια από μπουκάλια, μαρκαδόρους, πλαστελίνη ή τουβλάκια, τείνουν να έχουν πάντα θετικότερη διάθεση απέναντι στην άσκηση (Μπόντη, 2013).



<http://tistaksiskaitispraksis.blogspot.com/search?q=%CF%86>

Συμπεράσματα

Η προσχολική και πρώτη σχολική εμπειρία των παιδιών είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς οφείλουν να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον του σχολείου, να αποκολληθούν από το σπίτι και τα οικεία τους πρόσωπα, να συντονιστούν με την υπόλοιπη ομάδα και φυσικά να αρχίσουν να αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες με μια πιο οργανωμένη μορ-

φή, όπως είναι αυτή του σχολείου. Γίνεται αντιληπτό πως, όλοι αυτοί οι στόχοι αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά και κυρίως για αυτά με ΕΜΔ. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην σχολική προσαρμογή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν κυρίως την συγκέντρωση των παιδιών, την προσοχή, την ολοκλήρωση των εργασιών τους αλλά και η ακολούθηση κανόνων και οδηγιών. Σε συνδυασμό και με τις συναισθηματικές επιπτώσεις, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να διαχειριστούν την αποτυχία και κατακλύζονται από συναισθήματα ματαιώσης και αίσθησης ανικανότητας, ενώ παράλληλα εντοπίζονται και χαμηλά κίνητρα (Καρατζά, 2017).

Στο πεδίο της Γλώσσας και του Γραμματισμού, τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς του αλφαριθμητισμού, όπως η ορθογραφία, η κατανόηση της ανάγνωσης, η φωνολογική επίγνωση και η γραφή. Συνεπώς, αυτές οι δυσκολίες έχουν μακροχρόνια επιρροή όχι μόνο στην σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και στην επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Όσον αφορά τη διδασκαλία των φωνημάτων στο Δημοτικό είναι εύλογο να τονιστεί πως η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην φωνολογική συνειδητοποίηση. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία πρέπει να στρέφεται προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών στους ήχους που παράγει η γλώσσα μας και μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις τα παιδιά να μάθουν να ξεχωρίζουν και να αναγνωρίζουν γραμματικά φαινόμενα, όπως ομοιοκαταληξίες, παρηχήσεις κτλ. Τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως τόσο οι λέξεις όσο και τα γράμματα είναι ήχοι. Για παράδειγμα, στη λέξη «φως» το κάθε γράμμα έχει άλλον ήχο αλλά και ολόκληρη η λέξη έχει άλλον ήχο που διαφοροποιείται για παράδειγμα από τη λέξη «πως». Η ακοή είναι το ζήτημα της συνεχούς άσκησης, ενώ η φωνολογική ευαισθητοποίηση είναι το πολυτιμότερο αγαθό για την μετέπειτα εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999).

Επίσης, για την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης με σκοπό την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν αρκεί μόνο ο ακριβής προσδιορισμός των διδακτικών στόχων και η επιλογή και χρήση των μέσων και του κατάλληλου υλικού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση, ειδικά της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η καλλιέργεια θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή αλλά και συνολικά στη διαδικασία της μάθησης. Η ψυχική διάθεση του μαθητή, τα κίνητρα που του παρέχονται και ο ενθουσιασμός του απέναντι στη μάθηση μπορεί να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Όλα αυτά ενισχύονται όταν το υλικό αλλά και τα μέσα είναι περισσότερο προσαρμοσμένα στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, αλλά και στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του (Παντελιάδου, 2015). Τα μέσα που μπορούν να συνδράμουν σε αυτή τη διαδικασία είναι: τα αλφαριθμητικά, οι καρτέλες με γράμματα, τα ποιήματα, τα παιχνίδια που εμπεριέχουν κίνηση, θόρυβο, αίσθηση του κέρδους, οι κατασκευές και οι ομαδικές εργασίες.

Ο κάθε εκπαιδευτικός που θα πρέπει να διδάξει στο παιδί τα γράμματα και τα φωνήματα πρέπει να έχει στο μυαλό του πως πρόκειται για μια σημαντική διαδικασία οπότε στόχος του θα πρέπει να είναι να τραβήξει την προσοχή του παιδιού, ώστε η όλη προσπάθεια να μην καταλήξει μια βαρετή διαδικασία. Για κάθε γράμμα η διδασκαλία προτείνεται να είναι η ίδια για να υπάρχει μια συνέπεια και το παιδί να μην μπερδεύεται.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν κατάλληλα τον χώρο της τάξης και να τον εμπλουτίζουν με πλούσιο και ποικίλο έντυπο υλικό. Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία πολλών ευκαιριών ανάγνωσης και γραφής μέσα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης, ώστε να ενισχύεται η φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Επίσης, προκρίνεται η σημασία της διαρκούς αξιολόγησης της πρόοδου των παιδιών καθώς και η συνεργασία με τους γονείς.

Η αποτελεσματικότητα και η θετική επίδραση που έχουν οι διδακτικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη έχουν κατά καιρούς τεκμηριωθεί ερευνητικά (Hatcher, 2006; O'Connor, 2011). Οι Ganschow και Sparks επεσήμαναν την αναγκαιότητα οι ήχοι να παρουσιάζονται σε ένα εξαιρετικά δομημένο τρόπο με μεγάλη οπτική, κιναισθητική και ακτική πρακτική κατά τη διδασκαλία τους (Sparks & Ganschow, 1993). Συνεπώς, απομένει η εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης για να διαπιστώσουμε την επίτευξη ή μη των στόχων που θέσαμε.

Αυτό που αναμένουμε με το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι κανένα παιδί με ΕΜΔ να μη νιώθει ότι δεν αποτελεί ισοδύναμο μέλος της σχολικής κοινότητας και μετέπειτα της κοινωνίας. Όσοι είναι υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού με ΕΜΔ έχουν το καθήκον να αποτελούν πηγή έμπνευσης για το μαθητή και συνάμα οφείλουν να καλλιεργούν τα ταλέντα του μυαλού και της ψυχής, που αποτελούν μοναδικό, ατομικό και αναπόσπαστο κομμάτι κάθε ατόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Acosta, Rodríguez, V., Ramírez, Santana, GM, Hernández Expósito, S. (2017). Executive functions and language in children with different subtypes of specific language impairment, *Neurología*. Vol. 32 (6), p. 345-416.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York, Guilford Press.
- Gopnik, M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, 344, 715.
- Hatcher, P.J. (2006). Phonological awareness and reading intervention. In Snowling, M.J. & Stackhouse (Eds.) *Dyslexia, Speech and language: A practitioner's handbook*. London: Whurr publishers.
- Maggio, V., Granana, N., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. & Suburo, A. (2014). Behavior problems in children with specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, 29 (2), 194-202.
- Nathan, E., Stackhouse, J., Goulandris, N. & Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the critical age hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-391.
- O'Connor, R. (2011). Phoneme Awareness and the Alphabetic Principle. In O'Connor, R.E. & Vadasy, P.F. (Eds.) *Handbook of Reading interventions*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pennington, B.F. & Bishop, D.V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306.
- Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. "Mircea cel Batran" *Naval Academy Scientific Bulletin*, 18(2), 405-406.

- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77, 289-299.
- Tomblin, J.B. (2008). Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*. Hove & New York: Psychology Press.
- Weitzman, R.S. (2013). A Review of Language: The Cultural Tool by Daniel L. Everett. *Anal Verbal Behav*, 29(1), 185-198.

Ελληνόγλωσση

- Γαλανοπούλου, Μ. (2011). *Βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης μαθητών με δυσλεξία με την εικονογραφική μέθοδο (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Ομάδα Εργασίας (1999). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες: Μαθήματα με τα φωνήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2018). *Το ελληνικό αλφάβητο*. Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μυλωνά, Ο. Μ. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αντώνη Σταμούλη.
- Καρτζιά, Α. (2011). *Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας*. Θεσσαλονίκη: Μεθεξίς.
- Μαγουλά, Ε. (2015). Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία: Αξιοποίηση Φωνητικών-Φωνολογικών Εννοιών στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Στο Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.). *Γλωσσική Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση για όλους*, Εκδ. Μέθεξίς.
- Παντελιάδου Σ. - Αντωνίου Φ. επιμ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού 2ο ΕΠΕΑΕΚ – Γ΄ Κ.Π.Σ
- Παντελιάδου, Σ. (2015). *Η αλφαβήτα που μπερδεύει. Κοντά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Ράλλη, Α. (2011). Ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα: οριοθέτηση, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Στο Τάνταρος, Σ. επιμ. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαρίζος, Χ. (2004). *Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πόποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόποδας, Κ. (2003) (Επιστημονικός Εκδότης). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα. Έκδοση ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Abstract

This paper explores the way letters of the Greek alphabet are learned and the teaching method employed by teachers when it comes to students with Special Learning Difficulties (ECD). In addition, it presents a sequence of exercises specially designed to assist elementary students in acquiring what is linguistically labelled as “phonological awareness”. Besides, interdisciplinary studies suggest that in order for young children to become familiar with any letter, they must first see it, then fully comprehend and apply its linguistic attributes and its broader phonological identity, and finally retain it in their long-memory; only in this way can young learners more easily detect it when necessary. The main purpose of this article, therefore, is to portray exercises which familiarize learners with the alphabet writing system and, more particularly, with one of the Greek alphabet letters, that is, the letter F. Complementarily, young learners are supplied with assimilation activities of the specific letter, which indisputably stimulate their interest and creativity.

Keywords: Phonological Awareness, Elementary School, Special Learning Difficulties (ECD).

Λήψη αποφάσεων και επιλογές ατόμων με νοητική αναπηρία: Η καθημερινότητα από την οπτική των γονέων

Ελευθερία Τσιόκα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
tsioka_eleftheria@hotmail.gr

Γεώργιος Λαδιάς

Μεταπτυχιακός Φοιτητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
georgeladidas@outlook.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης,

Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία ως προς την δυνατότητα τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να κοινοποιούν τις ανάγκες τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 84 γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Εκτίμηση του επιπέδου λήψης αποφάσεων και επιλογής ατόμων με νοητική αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής: μια διερευνητική μελέτη των εκπροσώπων». Οι κατηγορίες που εξετάζονται αφορούν στην προσωπική υγιεινή, την ένδυση, τη διατροφή, την χρήση τουαλέτας καθώς και την μετακίνηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία θεωρούν ότι το παιδί τους σε αρκετές περιπτώσεις είναι σε θέση να προβαίνει σε επιλογές αναφορικά με τις παραπάνω κατηγορίες. Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει πως τα άτομα με νοητική αναπηρία κοινοποιούν τις αποφάσεις τους χρησιμοποιώντας μεταξύ των άλλων οπτικές και κιναισθητικές νύξεις. Αξιοπρόσεκτο είναι το εύρημα ότι κάποιοι γονείς αναγνωρίζουν στο παιδί τους δυνατότητες που φαίνεται να μην ανταποκρίνονται στην υφιστάμενη βαρύτητα της κατάστασης του παιδιού τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοητική αναπηρία, επιλογές, αποφάσεις, ανεξαρτησία, αυτοπροσδιορισμός.

Εισαγωγή

Η δημοκρατία στο σχολείο οφείλει να διαμορφώνει συνθήκες αυτοπροσδιορισμού και επιλογών για κάθε μαθητή. Η ικανότητα για λήψη αποφάσεων και επιλογών στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης απαιτεί αυξημένο επικοινωνιακό επίπεδο (Brown & Brown, 2009). Μέσω της επικοινωνίας κοινοποιούνται οι ανάγκες στο περιβάλλον, το οποίο καλείται να διαμορφώσει τις αντίστοιχες συνθήκες και να δημιουργήσει τις ανάλογες ευκαιρίες, ώστε το άτομο να προβαίνει σε επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις (Franklin & Sloper, 2009).

Τα άτομα με νοπηκή αναπηρία παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης όπως και στην επικοινωνία στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους (Bhaumik et al., 2016· Dijkhuizen, Hilgenkamp, Krijnen & van der Schans, 2016). Συγκεκριμένα, τα άτομα με νοπηκή αναπηρία συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης στην καθημερινότητά τους (Woodman, Mailick, Anderson, & Esbensen, 2014). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης αποτελεί η συνεχής εξάρτησή τους από τους άλλους, προκειμένου να διεκπεραιώνουν τις καθημερινές δράσεις τους (Klinger, Klinger, Mussey, Thomas, & Powell, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού από το άτομο με νοπηκή αναπηρία θα του επιτρέψει να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να λαμβάνει αυτόνομα αποφάσεις για ζητήματα που συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της ζωής του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο αυτοπροσδιορισμός, η λήψη αποφάσεων και η δυνατότητα επιλογών αποτελούν χαρακτηριστικά που το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να διαμορφώσει, αναγνωρίζοντας και ενδυναμώνοντας την ιδιότητα του πολίτη. Τα άτομα με νοπηκή αναπηρία παρουσιάζοντας ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς και δυσκολίες αυτόνομης διαβίωσης, διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκδοχή της νοπηκής αναπηρίας. Η νοπηκή αναπηρία χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοπηκή λειτουργία του ατόμου και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του, ενώ εκδηλώνεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του (AAIDD, 2010· APA, 2013). Ειδικότερα, με κριτήριο το νοπηκό δυναμικό του ατόμου όπως αυτό αποτυπώνεται στο Δείκτη Νοημοσύνης ταξινομείται στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) η ήπια-ελαφρά νοπηκή αναπηρία, κατά την οποία ο δείκτης νοημοσύνης λαμβάνει τιμές από 50-55 έως 70, (β) η μέτρια νοπηκή αναπηρία, στην οποία ο δείκτης νοημοσύνης παίρνει τιμές από 35-40 έως 50-55, (γ) η βαριά-σοβαρή νοπηκή αναπηρία, κατά την οποία ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 20-25 έως 35-40 και (δ) η βαθιά νοπηκή αναπηρία, όπου ο δείκτης νοημοσύνης λαμβάνει τιμές μικρότερες από 20-25.

Συγκεκριμένα, τα άτομα με ήπια νοπηκή αναπηρία μπορούν με την κατάλληλη υποστήριξη, να παρακολουθήσουν τις υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, να ζουν αυτόνομα και να εργάζονται ως ενήλικοι ενώ παρουσιάζουν ήπιας μορφής δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα (APA, 2013· Ke & Liu, 2012· Patel et al., 2018). Για τα άτομα με μέτρια νοπηκή αναπηρία είναι αναγκαία η υποστήριξη σε κοινωνικές δεξιότητες ενώ μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας (APA, 2013). Τα άτομα με σοβαρή νοπηκή αναπηρία, χρειάζονται διαρκή υποστήριξη για την αυτοεξυπηρέτησή τους, ενώ δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες για αυτόνομη διαβίωση (APA, 2013· Ke & Liu, 2012).

Όσον αφορά στην προσαρμοστική συμπεριφορά αναφέρεται στις αναγκαίες δεξιότητες του ατόμου αναφορικά με την λειτουργικότητα του στην καθημερινότητα. Όταν η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου περιορίζεται, πλήττεται σημαντικά το βιοτικό του επίπεδο καθώς δεν μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ακόμη, η λειτουργικότητα στην καθημερινή διαβίωση απαιτεί υποστήριξη, η οποία θα ενισχύσει τη συμμετοχή του στην καθημερινή ζωή, την επαγγελματική ζωή, τον ελεύθερο χρόνο και τις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να μετέχει (Dimitriadou & Kar-

tasidou, 2017). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί πως για τη λήψη αποφάσεων και τη δυνατότητα επιλογών στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης απαιτείται αυξημένο επικοινωνιακό επίπεδο (Wynkoop, Robertson & Schwartz, 2017). Μέσω της επικοινωνίας κοινοποιούνται οι ανάγκες του ατόμου με νοπηκή αναπηρία στο άμεσο και οικείο περιβάλλον του, το οποίο διαμορφώνει τις αντίστοιχες συνθήκες και ευκαιρίες, ώστε το άτομο να προβαίνει σε επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις (Kartasidou, Dimitriadou, Pavlidou & Varsamis, 2013; Smith, Shepley, Alexander & Ayres, 2015).

Η σπουδαιότητα της λήψης αποφάσεων και της δυνατότητας επιλογών στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης καταδεικνύεται σε διάφορες έρευνες όπως παραδείγματος χάρη στην έρευνα των Wynkoop και των συνεργατών (2017), στην έρευνα των Belva & Matson (2013), στην έρευνα των Mechling & O'Brien (2010) καθώς και στην έρευνα των Taylor, Collins, Schuster & Kleinert (2002). Επιπλέον, μέσω της επικοινωνίας τα άτομα με νοπηκή αναπηρία κοινοποιούν τις ανάγκες τους στο άμεσο και οικείο περιβάλλον τους, το οποίο οφείλει να δημιουργήσει τις αντίστοιχες συνθήκες και ευκαιρίες, ώστε το άτομο με νοπηκή αναπηρία να προβαίνει σε επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις. Εξίσου σημαντικά είναι και τα ευρήματα των ερευνών της Kartasidou και συνεργατών (2013), των Brown & Brown (2009), των Shogren & Wehmeyer (2015), των Wolf & Joannou (2013) καθώς και των Smith, Alexander & Ayres (2015), τα οποία επικυροποιούν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνθηκών αυτοπροσδιορισμού μέσω της ενδυνάμωσης της έκφρασης των επιθυμιών των ατόμων με νοπηκή αναπηρία.

Σο πλαίσιο των προαναφερομένων υλοποιήθηκε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι γονείς ατόμων με νοπηκή αναπηρία ως προς την αυτονομία και την κοινοποίηση των αναγκών των παιδιών τους στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Ειδικότερα, μελετώνται οι δυνατότητες επιλογών και η ικανότητα για λήψη αποφάσεων από τα άτομα με νοπηκή αναπηρία, ως παράμετροι του αυτοπροσδιορισμού τους. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα: τα πρώτα δύο αφορούσαν: (α) στους τομείς δραστηριοτήτων καθημερινής διαβίωσης, στους οποίους τα άτομα με νοπηκή αναπηρία επιλέγουν και λαμβάνουν αποφάσεις σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους και (β) στον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα με νοπηκή αναπηρία για να εκφράσουν τις επιλογές και τις αποφάσεις τους, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους. Στα επόμενα δύο ερωτήματα επιχειρήθηκε να αναδειχθεί (γ) εάν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του βαθμού της νοπηκής αναπηρίας και των δυο προαναφερθέντων ερωτημάτων [ερώτημα (α) και ερώτημα (β) της παρούσης παραγράφου] καθώς και (δ) εάν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

Μέθοδος

Το δείγμα αποτέλεσαν 84 γονείς ατόμων με νοπηκή αναπηρία. Από εκείνους οι 62 ήταν γυναίκες και οι 22 ήταν άνδρες. Τα άτομα με νοπηκή αναπηρία, στα οποία αναφέρονται οι γονείς τους ήταν 45 κορίτσια και 39 αγόρια. Ειδικότερα, τα 8 άτομα παρουσίαζαν ήπια νοπηκή αναπηρία, τα 32 άτομα παρουσίαζαν μέτρια νοπηκή αναπηρία, τα 28 άτομα παρουσίαζαν βαριά νοπηκή αναπηρία και τα 16 άλλα σύνδρομα.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Εκτίμηση του επιπέδου λήψης αποφάσεων

και επιλογής ατόμων με νοπηκή αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής: μια διερευνητική μελέτη των εκπροσώπων» (Ευσταθίου, 2018) που διερευνά τις απόψεις των γονέων ατόμων με νοπηκή αναπηρία αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων των παιδιών τους σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος συλλέγονται δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντος ενώ το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται σε πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων καθημερινής διαβίωσης των ατόμων με νοπηκή αναπηρία. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα... 5= συμφωνώ απόλυτα). Οι κατηγορίες που διερευνώνται αναφέρονται: (α) στην προσωπική υγιεινή όπως το μπάνιο, η περιποίηση, η στοματική φροντίδα, (β) στην ένδυση σχετικά με την επιλογή τόσο των ρούχων όσο και των χρωματικών συνδυασμών τους ή των ρούχων με τις καιρικές συνθήκες, (γ) στη διατροφή όπως παραδείγματος χάρη στον τρόπο έκφρασης της επιθυμίας για συγκεκριμένο φαγητό, τα σκεύη που χρησιμοποιούν κ.λπ., (δ) στη χρήση τουαλέτας, όπως στην επιλογή τους να επισκεφτούν την τουαλέτα καθώς και τον άνθρωπο που θα τον/την συνοδέψει στην τουαλέτα και (ε) στη μετακίνηση, δηλαδή, εάν θα πραγματοποιήσουν μια έξοδο αποφασίζοντας πότε και εάν θα πραγματοποιήσουν μια έξοδο και επιλέγοντας το μέρος της εξόδου και τον τρόπο μετακίνησης του/της. Για κάθε κατηγορία υπήρχε ξεχωριστή ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επικοινωνήσουν την ανάγκη-επιθυμία τους κοινοποιώντας τις επιλογές και τις αποφάσεις τους στους άλλους.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής IBM SPSS Statistics 25. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων ανάλυση διασποράς για την αξιολόγηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεών τους Η κρίσιμη τιμή «Cronbach's alpha» για το ερωτηματολόγιο εκτιμάται στο 97,8%. Όλοι οι έλεγχοι ήταν αμφίπλευροι με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ και διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν παρουσιάζουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας πράγμα που προσδίδει στην έρευνα εγκυρότητα.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στις απόψεις των γονέων σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και τις επιλογές που λαμβάνουν τα παιδιά τους, από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώθηκε πως τα άτομα με νοπηκή αναπηρία λαμβάνουν συγκεκριμένες αποφάσεις σχετικά με τον τομέα αυτόνομης διαβίωσης (βλ. πίνακα 1). Ειδικότερα, στο σκέλος της προσωπικής υγιεινής και συγκεκριμένα στη διαδικασία του μπάνιου, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (Μ.Ο.: 3,49) φάνηκε να αναφέρουν πως το παιδί τους με νοπηκή αναπηρία επιλέγει να πάρει κάποιο προσωπικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια του μπάνιου. Στο σκέλος της διατροφής, πληθώρα των γονέων (Μ.Ο.: 3,62) φάνηκε να σημειώνει πως το άτομο με νοπηκή αναπηρία αποφασίζει για το γεύμα / φαγητό που θα φάει περισσότερο σε σχέση τους άλλους τομείς την εν λόγω κατηγορίας. Επίσης, καταγράφηκε πως κατά τη λήψη αποφάσεων και επιλογών για τη χρήση της τουαλέτας, η πλειονότητα των γονέων (Μ.Ο.: 3,37) δηλώνει ότι το ίδιο το άτομο με νοπηκή αναπηρία αποφασίζει για τον άνθρωπο που θα τον / την συνοδέψει στην τουαλέτα.

Πίνακας 1: «Μέσοι όροι πιο συνηθισμένων αποφάσεων που λαμβάνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία ανά κατηγορία»

Μπάνιο	Επιλέγει να πάρει κάποιο προσωπικό αντικείμενο	3,49
Περιποίηση	Επιλέγει να χρησιμοποιήσει κάποια συγκεκριμένη χτένα	2,94
Στοματική Φροντίδα	Επιλέγει συγκεκριμένη οδοντόβουρτσα	2,83
Ένδυση	Αποφασίζει για τα ρούχα που θα φορέσει	2,83
Διατροφή	Αποφασίζει για το γεύμα/φαγητό που θα φάει	3,62
Χρήση Τουαλέτας	Αποφασίζει για τον άνθρωπο που θα τον/την συνοδέψει στην τουαλέτα	3,37
Μετακίνηση	Επιλέγει τον τρόπο μετακίνησής του/της	3,51

Αναφορικά με τον τρόπο που επικοινωνούν τις αποφάσεις και τις επιλογές τους τα άτομα με νοητική αναπηρία επιλέγουν οπτικές και κιναισθητικές νύξεις. Ο συνολικός πίνακας των μέσων όρων στην κατηγορία της επικοινωνίας των αποφάσεων παρατίθεται στη συνέχεια (βλ. πίνακα 2). Στο ερώτημα αναφορικά με την προσωπική υγιεινή και συγκεκριμένα για τη διαδικασία του μπάνιου, οι περισσότεροι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία (Μ.Ο.: 3,00) αναφέρουν πως το παιδί τους χρησιμοποιεί κυρίως τις οπτικές νύξεις. Στην κατηγορία της περιποίησης, η πλειονότητα γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία (Μ.Ο.: 3,11) δηλώνει πως το παιδί τους χρησιμοποιεί κυρίως τις κιναισθητικές νύξεις. Παρόμοια, ισχύει και με την κατηγορία της διατροφής. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως μεγάλος αριθμός γονέων (Μ.Ο.: 3,11) θεωρεί πως το παιδί τους με νοητική αναπηρία χρησιμοποιεί κυρίως κιναισθητικές νύξεις προκειμένου να κοινοποιήσει τις επιθυμίες του για τη διατροφή.

Πίνακας 2: «Μέσοι όροι πιο συνηθισμένων τρόπων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα με νοητική αναπηρία ανά κατηγορία»

Μπάνιο	οπτικές νύξεις (χρήση χρωματιστού σφουγγαριού)	3,00
Περιποίηση	κιναισθητικές νύξεις (δοντάκια χτένας στο χέρι κυκλικά)	3,11
Στοματική Φροντίδα	οσφρητικές νύξεις (μυρωδιά από αγαπημένη οδοντόκρεμα)	2,92
Ένδυση	οπτικές νύξεις (χρήση χρωματιστής μικρογραφίας μπλούζας)	2,76
Διατροφή	κιναισθητικές νύξεις (άγγιγμα-απαλό χτύπημα της κοιλιάς)	3,11
Χρήση Τουαλέτας	οπτικές νύξεις (χρωματιστό χαρτί υγείας ή καπάκι τουαλέτας)	2,87
Μετακίνηση	οπτικές νύξεις (σταδιακό κλείσιμο φώτων ή χρήση χρωματιστών παπουτσιών)	2,83

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συνάφεια μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των εκδοχών νοητικής αναπηρίας. Ειδικότερα, από τις συσχετίσεις των δεδομένων καταγράφηκε πως οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία θεωρούν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διαδικασία του μπάνιου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,002$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,004$) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: «Λήψη αποφάσεων με βάση τον βαθμό αναπηρίας – μπάνιο»

(I) Κατηγορία Αναπηρίας	(J) Κατηγορία Αναπηρίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Βαριά	Ήπια	,982 [*]	,358	,037	,04	1,92
	Μέτρια	,852 [*]	,231	,002	,25	1,46
	Άλλα σύνδρομα	,993 [*]	,280	,004	,26	1,73

Στην κατηγορία της περιποίησης διαπιστώθηκε πως οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία θεωρούν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αποφάσεις σχετικά με την κατηγορία αυτή συγκριτικά με τους γονείς ατόμων που παρουσιάζουν ήπια νοητική αναπηρία ($p= 0,031$) ή μέτρια νοητική αναπηρία ($p= 0,012$). Παρόμοια, οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αποφάσεις σχετικά με τη στοματική υγιεινή και φροντίδα συγκριτικά με τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p= 0,003$) ή άλλα σύνδρομα ($p= 0,032$). Κατά τη λήψη αποφάσεων για τη διατροφή διαπιστώθηκε πως οι γονείς ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διατροφή τους περισσότερο από τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p= 0,005$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,016$). Το ίδιο εύρημα προέκυψε και όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρήση της τουαλέτας. Συγκεκριμένα, οι γονείς ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις για τη χρήση τουαλέτας περισσότερο από τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p= 0,030$). Αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας των αποφάσεων που λαμβάνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, διαφοροποίηση εμφανίζεται μόνο στον τομέα της προσωπικής υγιεινής και συγκεκριμένα στη διαδικασία του μπάνιου. Οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δήλωσαν πως τα παιδιά τους κοινοποιούν τις ανάγκες τους περισσότερο σε σχέση με τις αντίστοιχες δηλώσεις γονέων ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,031$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,008$) (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: «Επικοινωνία αποφάσεων με βάση τον βαθμό αναπηρίας – μπάνιο»

(I) Κατηγορία Αναπηρίας	(J) Κατηγορία Αναπηρίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Βαριά	Ήπια	,164	,356	,967	-,77	1,10
	Μέτρια	,646 [*]	,230	,031	,04	1,25
	Άλλα σύνδρομα	,914 [*]	,279	,008	,18	1,65

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Αναλύοντας τις απόψεις γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και επιλογών διαπιστώθηκε πως οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία θεωρούν ότι κατά την διαδικασία του μπάνιου, το άτομο επιλέγει το ίδιο κάποιο προσωπικό αντικείμενο που παίρνει μαζί του. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Belva & Matson (2013). Η διαπίστωση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως το άτομο με

νοπτική αναπηρία ανακαλεί μνήμες και ενθυμήσεις από την παιδική ηλικία και συνδέουν την διεξαγωγή του μπάνιου με την χρήση ενός συγκεκριμένου υλικού αντικειμένου (π.χ., κάποιο παιχνίδι), το οποίο σηματοδοτεί την απόφασή του για λουτρό. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως τα άτομα με νοπτική αναπηρία λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά για το γεύμα του, εύρημα που προκύπτει και σε άλλες έρευνες (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003· Taylor et al., 2002). Επίσης, από τις απόψεις των γονέων φάνηκε πως τα ίδια τα άτομα με νοπτική αναπηρία αποφασίζουν για τον άνθρωπο που θα τα συνοδεύσει στην τουαλέτα, κατά τη χρήση της. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την ανάγκη τους να νιώθουν το αίσθημα της οικειότητας με το άτομο που τα συνοδεύει για την διεξαγωγή μιας προσωπικής κατάστασης. Επιπλέον, ίσως η χρήση της τουαλέτας να έχει συνδεθεί με κάποια παιγνιώδη δραστηριότητα στην οποία συμμετείχε και ο γονέας, όπως παραδείγματος χάρη η μίμηση της οδήγησης παιχνιδιού – αυτοκίνητου κατά τη χρήση του γιο-γιο.

Παρόμοια, καταγράφηκε πως κατά τη μετακίνησή τους τα άτομα με νοπτική αναπηρία αποφασίζουν για τον τρόπο που θα διεξαχθεί. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η έρευνα των Mechling & O'Brien (2010).

Εξετάζοντας τον τρόπο που κοινοποιούν τις αποφάσεις τους τα άτομα με νοπτική αναπηρία, επιλέγουν τόσο λεκτικούς τρόπους όσο και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρουν πως το παιδί τους επικοινωνεί τις αποφάσεις του σχετικά με τη διαδικασία του μπάνιου χρησιμοποιώντας κατά κανόνα οπτικές νύξεις, εύρημα που εντοπίζεται και στην έρευνα των Belva και Matson (2013). Κοινοποιούν την επιθυμία τους για μπάνιο, δηλαδή, δείχνοντας προς ένα συγκεκριμένο χρωματιστό σφουγγάρι δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό πως επιθυμούν να κάνουν μπάνιο εκείνη τη χρονική στιγμή. Όσον αφορά στον τομέα της ατομικής φροντίδας και περιποίησης διαπιστώνεται πως η επικοινωνία των αποφάσεων και των επιλογών γίνεται μέσω κιναισθητικών νύξεων, όπως παραδείγματος χάρη κάνουν κυκλικές κινήσεις με την παλάμη τους στο κεφάλι, μιμούμενα ότι χτενίζονται. Όσον αφορά στη διατροφή, η επικοινωνία αναγκών διεξάγεται εξίσου μέσω κιναισθητικών νύξεων. Παρόμοια, αγγίζουν ή να χτυπούν απαλά την κοιλιά τους για να δείξουν το αίσθημα της πείνας και την απόφασή του να φάνε. Παρόμοιο εύρημα εντοπίστηκε και στην έρευνα του Taylor και των συνεργατών του (2002). Οι γονείς δηλώνουν πως τα άτομα με νοπτική αναπηρία για να εκφράσουν την ανάγκη τους για χρήση τουαλέτας χρησιμοποιούν οπτικές νύξεις, εύρημα που επαληθεύεται από τις έρευνες των Brown και Brown (2009), των Shogren και Wehmeyer (2015) και των Wolf και Joannou (2013). Για παράδειγμα, τα άτομα με νοπτική αναπηρία δείχνουν προς της πλευρά του χαρτιού υγιείας ή ανεβοκατεβάζουν το καπάκι της τουαλέτας, προκειμένου να επικοινωνήσουν ότι επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα.

Επίσης, οι γονείς ατόμων με βαριά νοπτική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις σε ορισμένους τομείς σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τα άτομα με μέτρια νοπτική αναπηρία. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με όσα περιγράφονται στην διεθνή βιβλιογραφία αφού δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του προφίλ του ατόμου με βαριά νοπτική αναπηρία. Ίσως, το εύρημα αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν αποδέχονταν την κατάσταση των παιδιών τους με αποτέλεσμα να ερμηνεύουν συμπεριφορές των παιδιών τους με λανθασμένο τρόπο. Η διαστρεβλωμένη αυτή εικόνα των συμμετεχόντων γονέων σχετικά με τις δυνατότητες του παιδιού με βαριά νοπτική αναπηρία

ενδεχομένως να οφείλεται τόσο στην ψυχική επιβάρυνσή που βιώνουν εξαιτίας της κατάστασής του παιδιού τους όσο και ως μηχανισμό άμυνας απέναντι σε καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν. Με άλλα λόγια, οι γονείς ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία καθώς καλούνται να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις για το παιδί τους, έχουν την ψευδαίσθηση πως αυτή τους η πράξη καθοδηγήθηκε από το ίδιο το παιδί τους. Η εσωτερική τους επιθυμία να θεωρούν πως το παιδί τους μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις, συσκοτίζει την πραγματική κατάσταση ως προς τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από το άτομο με βαριά νοητική αναπηρία (Smith, Morgan & Davidson, 2009).

Από τα ευρήματα διαφάνηκε η αναγκαιότητα ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης που να στοχεύουν στην ενδυνάμωση των δυνατοτήτων λήψης αποφάσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης. Παράλληλα, καταγράφηκε ότι είναι αναγκαίο οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία να επιμορφωθούν σε θεματικές που θα διευκολύνουν τα παιδιά τους να εκδηλώνουν τις επιθυμίες τους και να λαμβάνουν αποφάσεις, προκειμένου να επιτύχουν τον αυτοπροσδιορισμό.

Με δεδομένο ότι το δείγμα είναι μικρό καθώς και ο αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αρκετά μεγαλύτερος από εκείνον των ανδρών, τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς περιορίζει την αντικειμενικότητα των απαντήσεων. Επίσης, δεν λήφθηκαν υπόψη οι σχετικές απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών που ασχολούνται με τα άτομα που παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των δηλώσεων των γονέων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). *Definition, Classification and Systems of Supports, Manual*. Washington DC, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association
- Belva, B. C., & Matson, J. L. (2013). An examination of specific daily living skills deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (1), 596-604. doi:10.1016/j.ridd.2012.09.021
- Bhaumik, S., Kiani, R., Michael, D. M., Gangavati, S., Khan, S., Torales, J., Javate, K. R., Ventriglio, A. (2016) Intellectual disability and mental health: an overview. *International Journal of Culture and Mental Health* 9:4, pages 417-429.
- Brown, I., & Brown, R. I. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 11-18.
- Dijkhuizen, A., Hilgenkamp, T. I. M., Krijnen, W. P., van der Schans, C. P., & Waninge, A. (2016). The impact of visual impairment on the ability to perform activities of daily living for persons with severe/profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 35-42. doi:10.1016/j.ridd.2015.10.001
- Dimitriadou, I., Kartasidou, L. (2017). 'The Role of Support Systems for the Independence of Individuals with Intellectual Disabilities'. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 24(3).

- Franklin, A., & Sloper, P. (2009). Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23(1), 3-15.
- Kartasidou, L., Dimitriadou, I., Pavlidou, E., & Varsamis, P. (2013). Independent Living and Interpersonal Relations of Individuals with Intellectual Disability: the Perspective of Support Staff in Greece. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*. Volume 19 (2).
- Ke, X., & Liu, J. (2012). Intellectual disability. In J.M. Rey (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1-25). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Klinger, L. G., Klinger, M. R., Mussey, J. L., Thomas, S. P., & Powell, P. S. (2015). *Correlates of middle adult outcome: A follow-up study of children diagnosed with ASD from 1970-1999*. Paper presented at the 2015 International Meeting for Autism Research, Salt Lake City, UT.
- Mechling, L., & O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 230-241. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23879771>
- Patel, D.R., Apple, R., Kanungo, S., & Akkal, A. (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine*, 1(11), 1-10. doi: 10.21037/pm.2018.12.02
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2015). A framework for research and intervention design in supported decision-making. *Inclusion*, 3(1), 17-23.
- Smith, R. B., Morgan, M., & Davidson, J. (2005). Does the daily choice making of adults with intellectual disability meet the normalization principle? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(4), 226-235
- Smith, K. A., Shepley, S. B., Alexander, J. L., & Ayres, K. M. (2015). The independent use of self-instructions for the acquisitions of untrained multi-step tasks for individuals with an intellectual disability: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 19-30.
- Taylor, P., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (2002). Teaching Laundry skills to high school students with disabilities: Generalization of target skills and nontargeted information. *Educational and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 172-183
- Wolf, J., & Joannou, K. (2013). Choice Making and Individuals with Significant Disabilities, *LC Journal of Special Education*, 9. University of Kansas.
- Woodman, A. C., Mailick, M. R., Anderson, K. A., & Esbensen, A. J. (2014). Residential transitions among adults with intellectual disability across 20 years. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 119, 496-515. doi:10.1352/19447558-119.6.496
- Wynkoop, K., S., Robertson, R., E., Schwartz, R. (2017). 'The Effects of Two Video Modeling Interventions on the Independent Living Skills of Students With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability'. *Journal of Special Education Technology* 1-14. DOI: 10.1177/0162643417746149

Ελληνόγλωσσον

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Ευσταθίου, Φ. (2018). *Εκτίμηση του επιπέδου λήψης αποφάσεων και επιλογής ατόμων με νοητική αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής: μια διερευνητική μελέτη των εκπροσώπων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Abstract

The aim of the present research is to examine the perspectives of parents of people with intellectual disabilities on their ability to make decisions and communicate their needs. Eighty-four parents of people with intellectual disability participated in this study. As a data collection tool was used the questionnaire "Assessing the Level of Decision Making and Selection of People with Intellectual Disabilities in Activities of Everyday Life: A Fact-Finding Study of Representatives". The categories examined were personal hygiene, clothing, nutrition, toilet use and transportation. The results indicated that the parents of people with intellectual disability believe that their child is in many cases able to make decisions regarding the above categories. In addition, research shows that people with intellectual disability communicate their choices by using visual and kinesthetic cues. Noteworthy is the finding that some parents recognize in their child abilities that do not appear to respond to the existing gravity of their child's condition.

Keywords: Intellectual Disability, choices, decisions, independence, self-determination.

«Αν είχα φίλο/η σε αναπηρικό αμαξίδιο»: Ενσυναίσθηση και αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία

Αικατερίνη Τσιπλητάρη

Φοιτήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Kate10tsip@gmail.com

Αικατερίνη Βάσιου

ΕΔΙΠ Σχολικής Ψυχολογίας & Πρακτικής Άσκησης, ΠΤΔΕ,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
evasiou@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία, καθώς και να εκτιμήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους και να τα ενισχύσει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων. 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας (13 αγόρια, 11 κορίτσια) απάντησαν σε ανοιχτές ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την αναπηρία και για την εκτίμηση της ενσυναίσθησής τους και στη συνέχεια συμμετείχαν σε δραστηριότητες παρέμβασης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Παρόλο που τα παιδιά φάνηκε ότι δεν γνωρίζουν για ποιο λόγο ένα παιδί μπορεί να κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο, ωστόσο πρότειναν αλλαγές στο σχολείο τους, ώστε να γίνει πιο εύκολη η πρόσβαση. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν τα συναισθήματα χαράς και λύπης των φίλων τους από τις εκφράσεις των προσώπων τους και ότι νιώθουν φόβο ή στεναχώρια, όταν οι φίλοι τους βιώνουν αντίστοιχα συναισθήματα. Στις δραστηριότητες, τα παιδιά κατανόησαν τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Από τη μελέτη προκύπτει ότι, μέσω της αποδοχής των μαθητών/τριών με αναπηρία και της κατανόησης των αναγκών τους, διασφαλίζεται η ισότητα και η δημοκρατία στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλήψεις για την αναπηρία, παρεμβάσεις, ενσυναίσθηση, προσχολική ηλικία.

Εισαγωγή

Παρόλο που τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη από φίλους και από ένα προσβάσιμο σχολείο για όλους (Σούλης, 2008, 2013), μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα με πολλά ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια, εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης και κατανόησης ή των αντιλήψεων των άλλων παιδιών για την αναπηρία (Mulderij, 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που είχαν συμμαθητή/τρια με σωματική αναπηρία είχαν θετική στάση απέναντι σε παιδιά με ανάλογα προβλήματα και ότι τα προγράμματα παρέμβασης σχετικά με την έννοια της αναπηρίας έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων (Lindsay & Edwards, 2012). Δεδομένου ότι τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι πιο συμπονετικά, επιδεικνύουν περισσότερη κατανόηση και είναι πιο πιθανό να προσφέρουν βοήθεια, να εκδηλώσουν πιο ηθική συμπεριφορά και πιο θετική βούληση απέναντι στους άλλους (Eisenberg, Eggum & Edwards, 2010), εφαρμόζονται παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις κοινωνικές

και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία, καθώς και να εκτιμήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους και να τα ενισχύσει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Παρόλο που η ένταξη μαθητών με αναπηρία αυξάνει τις ευκαιρίες τους για κοινωνική επαφή (Lee, Yoo & Bak, 2003), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρία συχνά δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις, πολλές φορές δεν εμπλέκονται στα ελεύθερα παιχνίδια, ενώ σπάνια παίρνουν μέρος σε κινητικά παιχνίδια ή σε άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (Nabors, 1996), με αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθηματικών προβλημάτων, τη βίωση άγχους και απόρριψης (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010).

Οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην αναπηρία διαμορφώνονται από τις γνώσεις που διαθέτουν για την ίδια την έννοια της αναπηρίας (Skar, 2010). Πολλά παιδιά έχουν αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία και δεν θα ήθελαν να έχουν φίλο/η με αναπηρία (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001). Οι Innes & Diamond (1999) έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν θετική στάση στα άτομα με αναπηρία, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει τακτική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκπαιδεύονται στο θέμα της διαφορετικότητας και της αναπηρίας, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage & Foy, 2010).

Οι Tamm και Prellwitz (2001) μελέτησαν τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και δημοτικού για τα παιδιά που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν ευνοϊκή στάση απέναντι σε ένα παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι. Επίσης, ήταν διατεθειμένα να εντάξουν το παιδί με αναπηρία στις δραστηριότητες τους και έκριναν ότι το παιδί με αναπηρία θα είχε πολλούς φίλους και υψηλή αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, αντιλήφθηκαν περιορισμούς τόσο σε συνθήκες παιχνιδιού όσο και σε άλλα περιβάλλοντα, καθώς και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ως απότοκο της ετερότητάς τους. Επίσης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται ότι είναι αναγκαίες οι αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να ενταχθούν ομαλά τα άτομα με αναπηρία (Skar, 2010).

Η ενσυναίσθηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση που πηγάζει από μια άλλη συναισθηματική κατάσταση (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Διακρίνεται σε γνωστική (*cognitive dimension*), που αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να εντοπίζει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, να τα κατανοεί και να υιοθετεί μια άλλη προοπτική και σε συναισθηματική (*affective dimension*), που αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να βιώνει και να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες ενός άλλου ατόμου και να μοιράζεται τα συναισθήματά του (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009).

Έχοντας ως δεδομένα ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου συνεπάγεται τη μείωση των προκαταλήψεων, των συγκρούσεων και τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων (Morin, Rivard, Crocker, Boursier & Caron, 2013) και ότι οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαμορφώνονται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης (Krahe & Altwasser, 2006), είναι σημαντικό η εξοικείωση των παιδιών με την αναπηρία να γίνεται κατά την

προσχολική ηλικία, ώστε να υιοθετήσουν αυτές τις στάσεις στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή τους.

Με αυτήν τη λογική, έχουν πραγματοποιηθεί παρεμβάσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την κατανόηση της αναπηρίας. Για παράδειγμα, ο Cooper το 2003 υλοποίησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με παιδιά που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη κλήθηκε να μετακινηθεί στο σχολικό περιβάλλον με αναπηρικό αμαξίδιο, ενώ η δεύτερη παρακολούθησε αφήγηση ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο παρεμβάσεις ήταν τελεσφόρες, διότι οι συμμετέχοντες βίωσαν την αίσθηση της αναπηρίας και τα συναισθήματα του ατόμου που κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο. Επίσης, και οι δύο ομάδες φάνηκε να κατανοούν την αναπηρία και παρουσίασαν πιο θετική στάση απέναντι σε αυτήν. Σε μία άλλη μελέτη, (De Boer, Pijl, Post & Minnaert, 2012), αξιοποιήθηκαν ιστορίες, οι οποίες είχαν έναν ήρωα με αναπηρία, και φάνηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν πιο θετική στάση αμέσως μετά την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, ότι οι στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε συμμαθητές τους με αναπηρία μπορούν να βελτιωθούν με παρεμβάσεις που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και ενισχύουν την κατανόηση της αναπηρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν, αρχικά, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία καθώς και η ενσυναίσθησή τους και, στη συνέχεια, να ενισχυθεί η ενσυναίσθησή τους και οι γνώσεις τους για την αναπηρία, μέσω προγράμματος δραστηριοτήτων.

Μέθοδος

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκαν σε Κ.Δ.Α.Π. της Θεσσαλονίκης, τον Ιούλιο του 2019, σε διάστημα δέκα ημερών. Συμμετείχαν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από αυτά, τα 11 (ποσοστό 45,8%) ήταν κορίτσια και τα 13 (ποσοστό 54,1%) ήταν αγόρια. Η μητρική γλώσσα όλων των παιδιών ήταν τα ελληνικά.

Η επιλογή του δείγματος έγινε σύμφωνα με τη δειγματοληψία κριτηρίου, εφόσον το δείγμα επιλέχθηκε σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, το οποίο καθορίστηκε ανάλογα με τους στόχους της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα παιδιά επιλέχθηκαν με το κριτήριο της ηλικιακής ομάδας (προσχολική ηλικία). Ο λόγος που αξιοποιήθηκε η ποιοτική διερεύνηση είναι διότι εστιάζει στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας των υποκειμένων και στην ιδιαιτερότητα των βιωμάτων τους. Βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκε ο λόγος των παιδιών και συγκεκριμένα οι ελεύθερες απαντήσεις που έδωσαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκε η ποιοτική διερεύνηση, λόγω της ηλικιακής ομάδας των παιδιών (προσχολική ηλικία).

Στα παιδιά υποβλήθηκαν 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για να αξιολογηθεί η ενσυναίσθησή τους. Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση την κλίμακα Basic Empathy Scale (BES: Jolliffe & Farrington, 2006), που εξετάζει το βαθμό στον οποίο κάθε άτομο καταλαβαίνει και αισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις για την αξιολόγηση της γνωστικής συνιστώσας («*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;*», «*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες;*») και δύο ερω-

τήσεις για την αξιολόγηση της συναισθηματικής συνιστώσα («Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που κλαίνε;», «Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;»).

Οι ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για την αναπηρία προέρχονται από την κλίμακα αυτοαξιολόγησης, με βάση την τεχνική σημασιολογική διαφορική διάταξη του Osgood, που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Wray και Sensky (1998). Αρχικά, δόθηκαν οι εξής επιλογές στα παιδιά: (1) να ζωγραφίσουν ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα και (2) να δούνε μία έτοιμη εικόνα με ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα και ένα άλλο, το οποίο θα κάθεται σε κανονική καρέκλα και να εντοπίσουν τις μεταξύ τους διαφορές, με στόχο να διερευνηθεί η έννοια «αναπηρικό αμαξίδιο». Στη συνέχεια, οι αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία διερευνήθηκαν με οκτώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν την αιτία καθήλωσης σε αναπηρικό αμαξίδιο («Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;»), τον τρόπο μετακίνησης στο σχολείο («Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον εκπαιδευτικό χώρο («Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), παιχνίδια που θα επιλέγανε να υλοποιήσουν με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο («Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;»), παιχνίδια που δεν θα επιλέγανε να υλοποιήσουν με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο («Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο («Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), επαγγέλματα που θα μπορούσε να επιλέξει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα («Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), «Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;»).

Αποτελέσματα

Εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης. Οι θεματικές κατηγορίες της έρευνας προέκυψαν από την έρευνα των Tamn και Prellwitz (2001), που έκαναν αντίστοιχη έρευνα. Τα παιδιά συμμετείχαν δίνοντας μία ή περισσότερες απαντήσεις, επομένως ο αριθμός των απαντήσεων δεν προκύπτει από το συνολικό αριθμό των παιδιών, που ήταν 24.

Απαντήσεις για την ενσυναίσθηση

Στην πρώτη ερώτηση για την ενσυναίσθηση («Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;»), υπήρξαν 18 δηλώσεις που εστίασαν στις εκφράσεις του προσώπου («Έχουν χαρούμενη φασούλα»), ενώ 12 αναφέρθηκαν στον βαθμό εμπλοκής στο παιχνίδι («Παίζουμε πολλά παιχνίδια»). Ακόμα, 8 εκτιμήσεις αναφέρθηκαν στη γενικότερη συμπεριφορά («Όταν δεν κάνουν χαριτωμένα πράγματα δεν είναι χαρούμενοι»).

Στη δεύτερη ερώτηση («Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες»), περίπου τα μισά παιδιά εστίασαν στις εκφράσεις του προσώπου («Το στόμα είναι προς τα κάτω»). Επιπλέον, 5 δηλώσεις αναφέρθηκαν στην εμπλοκή στο παιχνίδι και τη συμπεριφορά («Θα ήταν μόνοι τους»). Τέλος, υπήρξαν και 12 διαφορετικές απαντήσεις («Μου το λένε»).

Στην τρίτη ερώτηση («*Πώς νιώθεις εσύ, όταν οι φίλοι/ες σου κλαίνε;*»), περισσότερα από τα μισά παιδιά δήλωσαν ότι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα («*Λυπάμαι πολύ που κλαίνε*»). Επιπρόσθετα, σε 7 δηλώσεις δεν μπόρεσε να προσδιοριστεί συγκεκριμένο συναίσθημα, ενώ σε 2 δηλώσεις διατυπώθηκαν ανάμεικτα συναισθήματα («*Ούτε χαρούμενος, ούτε λυπημένος*»).

Στην τέταρτη ερώτηση («*Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;*»), 11 παιδιά δήλωσαν ότι βιώνουν το ίδιο συναίσθημα («*Φοβάμαι και λίγο εγώ*»). Σε 9 δηλώσεις δεν μπόρεσε να προσδιοριστεί το συναίσθημα («*Δεν ξέρω*»), ενώ σε 5 εκφράστηκε θάρρος («*Τους λέω να πάνε πίσω μου για να μην φοβούνται κι εγώ θα είμαι μπροστά*»).

Αντιλήψεις για την αναπηρία

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν μία εικόνα ενός παιδιού που κάθεται σε μια αναπηρική καρέκλα ή να επιλέξουν μία έτοιμη εικόνα, για να διαπιστωθεί αν αναγνωρίζουν τη σωματική αναπηρία, 23 παιδιά ζήτησαν να δουν μία έτοιμη εικόνα, ενώ ένα μόνο ζήτησε να σχεδιάσει μια εικόνα.

Στην πρώτη ερώτηση («*Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;*»), η πλειονότητα των παιδιών (20) δήλωσε ότι γεννήθηκε με αναπηρία («*Δεν μπορεί να περπατήσει*»). 4 δηλώσεις έκαναν λόγο για κάποιο ατύχημα («*Τα πόδια του είναι χτυπημένα*») και 9 ότι πρόκειται για προσωρινή αναπηρία («*Έχει σπάσει το πόδι και πονάει*»). Τέλος, υπήρξαν και 9 διαφορετικές απαντήσεις («*Μπορεί να πέσει*»).

Στη δεύτερη ερώτηση («*Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), 10 δηλώσεις ανέφεραν ότι μπορεί να φτάσει στο σχολείο με κάποιο όχημα («*Με το σχολικό*»), άλλες 10 με τη βοήθεια ενός άλλου προσώπου («*Μπορεί κάποιος να τον οδηγεί από πίσω, όπως τα κανονικά καρτσάκια*»). Επιπλέον, 11 ανέφεραν ότι μπορεί να φτάσει στο σχολείο μόνο του («*Με τα χέρια να σπρώχνει την ρόδα*»), 3 δηλώσεις έδειξαν άγνοια.

Στην τρίτη ερώτηση («*Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), το ένα τέταρτο των παιδιών δήλωσε ότι θα πρέπει κάποια άλλα άτομα να βοηθήσουν το παιδί («*Να τον πάρουν αγκαλίτσα για να τον ανεβάσουν στο αναπηρικό καρτσάκι*»). Πάνω από τους μισούς, ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι είναι απαραίτητο να γίνουν αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον («*Να κάνουμε χώρο. Να μεταφέρουμε το τραπέζι αλλού, την έδρα να την κολλήσουμε στον τοίχο για να μπορέσει να μπει. Την καρέκλα να την πάμε αλλού*»). Επιπλέον, 1 παιδί δήλωσε ότι δεν χρειάζεται να γίνει κάποια αλλαγή και 1 πρότεινε να προστεθούν σύγχρονοι μηχανισμοί στο αναπηρικό αμαξίδιο («*Να βάλουμε εκτοξευτήρες στο καρτσάκι για να πετάει*»). Τέλος, 2 παιδιά ανέφεραν ότι ελλοχεύει κίνδυνος το αναπηρικό καρτσάκι να αντιμετωπίσει εμπόδια στο έδαφος («*Μπορεί να σκαλώσει η ρόδα και να πέσει και να χτυπήσει*»).

Στην τέταρτη ερώτηση («*Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;*»), 7 παιδιά δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να παίξουν μαζί του επιτραπέζια παιχνίδια («*Lego*»). Περισσότερα από τα μισά παιδιά δήλωσαν ότι επιθυμούν να πραγματοποιήσουν κινητικά παιχνίδια («*Αγώνες μετακίνησης*»), 8 παιδιά ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι επιθυμούν να παίξουν άλλα παιχνίδια («*Σπασμένο τηλέφωνο*», «*Ηλεκτρονικά παιχνίδια*»). Τέλος, 1 παιδί δεν πρότεινε κάποιο παιχνίδι.

Στην πέμπτη ερώτηση («Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος 23 παιδιά αναφέρθηκαν στα κινητικά παιχνίδια («Σκοινάκι», «Κολύμπι»). Επίσης, υπήρξαν και 11 ακόμη διαφορετικές απαντήσεις («Παζλ»).

Στην έκτη ερώτηση («Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), το ένα τρίτο των παιδιών δήλωσε ότι βιώνει θετικά συναισθήματα («Χαρούμενος, γιατί δε θα μπορούσαν να τον χτυπήσουν»), ενώ αρκετά από αυτά ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα («Φόβο»). Τέλος, 5 παιδιά δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν πώς νιώθει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα.

Στην έβδομη ερώτηση («Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), υπήρξαν 6 παραδοχές άγνοιας («Δεν ξέρω»), ενώ 16 δηλώσεις αναφέρθηκαν στη δυνατότητα άσκησης οποιουδήποτε επαγγέλματος («Δασκάλα», «Πυροσβέστης», «Μάγειρας»). Επίσης, 4 δηλώσεις έκαναν λόγο για αδυναμία άσκησης κάποιου επαγγέλματος ή ανέφεραν το επάγγελμα του πλανόδιου πωλητή («Να πουλάει πράγματα και να βρίσκει χρήματα στους δρόμους»).

Στην όγδοη ερώτηση («Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;»), πάνω από τα μισά παιδιά τόνισαν μονολεκτικά ότι δεν θα μπορούσε να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμεί («Όχι»), ενώ μόνο 6 δηλώσεις αναφέρθηκαν στη δυνατότητα άσκησης οποιουδήποτε επαγγέλματος επιθυμεί.

Δραστηριότητες Παρέμβασης

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις δραστηριότητες για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, δύο κινητικές και δύο για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Από αυτές, οι 3 αντλήθηκαν από το διαδίκτυο, ενώ η 4η προέρχεται από το βιβλίο «Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο» (Χατζηχρήστου, 2011).

Στην 1η Δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και περίμεναν όρθια πίσω από δύο κώνους. Με το σύνθημα της ερευνήτριας, ο πρώτος παίκτης κάθε ομάδας έπρεπε να τοποθετήσει τα πόδια του μέσα σε μία μεγάλη σακούλα και χοροπηδώντας να φτάσει μέχρι τον απέναντι κώνο. Όταν επέστρεφε, έπρεπε να δώσει τη σακούλα στον επόμενο παίκτη.

Στη 2η Δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (καθιστή & όρθια). Το παιδί της κάθε ομάδας που βρισκόταν μπροστά κρατούσε από μία μπάλα. Με το σύνθημα της ερευνήτριας, έπρεπε να την δώσει σε αυτό που καθόταν από πίσω του. Η μπάλα έπρεπε να περάσει πάνω από τα κεφάλια όλων των παιδιών. Όταν έφτανε στο παιδί που βρισκόταν στο τέλος, αυτό έτρεχε και στεκόταν ή καθόταν μπροστά από τον πρώτο παίκτη.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ομαδική συζήτηση και αναστοχασμός. Τα παιδιά συζήτησαν τι τους δυσκόλεψε και πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν πώς βίωσαν θετικά συναισθήματα («Χαρούμενη»), ενώ άλλα δήλωσαν ότι ένιωσαν αρνητικά συναισθήματα («Χάλια, γιατί δεν μπορούσα να περπατήσω») ή ανάμεικτα συναισθήματα («Ένωσα έτσι κι έτσι»). Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα περισσότερα παιδιά, δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν, ενώ κάποια άλλα δυσκολεύτηκαν με τη χρήση της σακούλας ή με το να τηρήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Ακολούθησε συζήτηση για τα άτομα με κινητικά προβλήματα, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και για τα συναισθήματα που βιώνουν.

Στην 3η Δραστηριότητα, η ερευνήτρια χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και έδωσε σε κάθε ομάδα από ένα λεμόνι. Τους ζήτησε να γνωρίσουν το λεμόνι τους, παρατηρώντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να δημιουργήσουν μια ιστορία για το λεμόνι τους. Ύστερα, η ερευνήτρια τοποθέτησε μαζί όλα τα λεμόνια, τα ανακάτεψε και ζήτησε από τα παιδιά να εντοπίσουν το λεμόνι τους. Ήταν εύκολο για τα παιδιά να αναγνωρίσουν το λεμόνι της ομάδας τους. Τα χαρακτηριστικά που τους βοήθησαν ήταν το κοτσάνι, τα σημάδια και το χρώμα.

Ακόμα, 15 παιδιά δημιούργησαν μία ιστορία για το λεμόνι της ομάδας τους. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν πέντε (5) ομάδες αποτελούμενες από 3 (τρία) άτομα. Οι ιστορίες της κάθε ομάδας είναι οι ακόλουθες:

- 1) «Το όνομά του είναι ξινολέμονο. Είναι 20 χρονών. Του αρέσει το σκάκι. Ενώ έπαιζε σκάκι, πάτησε ένα πιόνι, έπεσε σ' ένα ηφαίστειο, έγινε έκρηξη, έλιωσε και τέλος.»
- 2) «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο λεμονάκος, πήγε στο Κ.Δ.Α.Π., έπαιξε τάπες, σχόλασε, πήγε στο σπίτι του, ήπιε λεμονάδες, πήγε στο πάρκο να παίξει με τους φίλους του.»
- 3) «Το όνομά του είναι νίντζα χρυσός και φωτιά κεραυνός. Του αρέσει να παίζει με τη μαμά του και τα παιχνίδια του.»
- 4) «Το όνομά του είναι λεμονούλης. Μια φορά, έκανε τραμπάλα, έπεσε, χτύπησε, χύθηκε ο χυμός του, τον πήρε ένας άνθρωπος και έγινε λεμονάδα.»
- 5) «Το όνομά του είναι Αλέξανδρος. Μια φορά κι έναν καιρό είχε κοιμηθεί, πήγε στη θάλασσα, πήγε να παίξει ποδόσφαιρο και τάπες. Και τα αδερφάκια του είναι αγγούρι, ντομάτα, καρπούζι.»

Στην 4η Δραστηριότητα, τα παιδιά κλήθηκαν να αναφέρουν και να ζωγραφίσουν ένα χαρακτηριστικό τους, που τους κάνει να διαφέρουν από τους άλλους. Οι απαντήσεις και οι ζωγραφιές των παιδιών αφορούσαν σε δεξιότητες κινητικές («Χορεύω», «Κολυμπάω καλά», «Κάνω ποδήλατο χωρίς βοηθητικές», «Παίζω ποδόσφαιρο/μπάσκετ»), καλλιτεχνικές («Ζωγραφίζω καλά») ή άλλες δραστηριότητες και χαρακτηριστικά τους («Παίζω επιτραπέζιο», «Βοηθάω τον μπαμπά με τα ξύλα», «Έχω μοναδικό δακτυλικό αποτύπωμα», «Έχω μπλε μάτια/τάμπλετ»).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει το βαθμό της ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία και να ενισχύσει με δραστηριότητες την ενσυναίσθησή τους και τις γνώσεις τους για την αναπηρία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη έχουν υψηλό επίπεδο γνωστικής ενσυναίσθησης, καθώς αντιλαμβάνονται το συναίσθημα της χαράς και του θυμού από τις εκφράσεις του προσώπου των άλλων. Ακόμα, όταν οι φίλοι/ες τους κλαίνε ή φοβούνται, τα παιδιά βιώνουν κι αυτά αρνητικά συναισθήματα. Άρα, και το επίπεδο της συναισθηματικής τους ενσυναίσθησης είναι αρκετά υψηλό. Επιπλέον, ο φόβος των άλλων τους δημιουργεί απροσδιόριστα συναισθήματα, ενώ φαίνεται ότι συμμαρρίζονται περισσότερο το συναίσθημα της λύπης.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τα 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη μόνο 1 επέλεξε να ζωγραφίσει ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο. Από την επιλογή

αυτή, φαίνεται ότι δεν έχουν ξεκάθαρη αντίληψη της αναπηρίας και για αυτόν το λόγο θέλησαν να δούνε την εικόνα, για να επιβεβαιωθούν. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν πιο εύκολα τις ευδιάκριτες αναπηρίες σε αντίθεση με τις μη εμφανείς, διότι είναι δύσκολο να τις εντοπίσουν (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Lewis, 2002· Louari, 2013· Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002· Skar, 2010).

Από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην αναπηρία, φάνηκε ότι τα παιδιά πιστεύουν πως η αναπηρία είναι εκ γενετής γνώρισμα. Εξάλλου, όσον αφορά τα αίτια της αναπηρίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους βιολογικούς ή φυσικούς παράγοντες (Magiati et al., 2002· Smith & Williams, 2004). Επιπλέον, σχετικά με την κατανόηση της μονιμότητας της αναπηρίας, φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως κάτι προσωρινό, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία αναγνωρίζουν τη μονιμότητα της κατάστασης (Beckett, 2014· Skar, 2010).

Επιπλέον, παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αντιλαμβάνονται τη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα για να φτάσει στο σχολείο, εντούτοις προτείνουν σημαντικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου, για τη διευκόλυνση της κίνησης. Μάλιστα, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να προτείνουν ποια παιχνίδια θα παίζανε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα, πολλά από αυτά ανέφεραν τα κινητικά παιχνίδια. Ενώ αυτό φαίνεται παράδοξο, όταν ζητήθηκαν διευκρινήσεις από την ερευνήτρια, τα παιδιά δήλωσαν ότι το παιδί με αναπηρία θα μπορούσε να συμμετέχει στην κίνηση με το αναπηρικό αμαξίδιο. Ακόμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν συνδέσει την αναπηρία με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, αντιφατικές ήταν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αν ένα παιδί με αναπηρία θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα.

Στις δραστηριότητες παρέμβασης, τα παιδιά κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν για τις δυσκολίες που βίωσαν και για τα συναισθήματά τους. Κατανόησαν ότι οι άνθρωποι μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά είναι διαφορετικοί και ότι κάθε άνθρωπος έχει κάτι που τον κάνει ξεχωριστό και μοναδικό.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των παιδιών έγινε φανερό ότι αυτά δεν έχουν ξεκάθαρη αντίληψη για την αναπηρία, ίσως γιατί οι ερωτήσεις αφορούσαν υποθετική κατάσταση και τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν είχαν ανάλογη πραγματική εμπειρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαφή των παιδιών με παιδιά που έχουν αναπηρία επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι σε αυτά (Kalyva & Agaliotis, 2009· Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005). Επομένως, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι είναι αναγκαία η εξοικείωση με τη σωματική αναπηρία, καθώς και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών, μέσα από παρεμβάσεις και δραστηριότητες, ώστε, μέσω της αποδοχής των φίλων τους με αναπηρία και της κατανόησης των αναγκών τους, να διασφαλιστεί η ισότητα και η δημοκρατία στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Beckett, A. E. (2014). Non-disabled children's ideas about disability and disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 35(6), 856-875.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Cooper, D. G. (2003). Promoting disability awareness in preschool (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette, IN.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- Diamond, K. E., & Hong, S-Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 646-718). John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Edwards, A. (2010). Empathy-related responding and moral development. In W. F. Arsenio & E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (p. 115-135). American Psychological Association.
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and Children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P., (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, Vol29(No4), pp. 589-611. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213- 220.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Lewis, A. (2002). The development of Children's Ideas about others' difficulties in Learning. *British Journal of Special Education*, 29(2), 59-65.

- Lindsay, S., & Edwards, A. (2012). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646.
- Louari, M. (2013). Can typical students define the word “disability”? A pilot study about their knowledge or misconceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 699-703.
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti A-E. (2002). Young children’s understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292.
- Mulderij, K. J. (1997). Peer relations and friendship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 23 (5), 379-389.
- Nabors, L. A. (1996). Are preschool children with special needs being accepted by their typically developing peers in inclusive child care programs? *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 16 (3), 55-71.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children’s attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children’s attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1959). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press, Michigan.
- Skar, L. (2010). Children’s conceptions of the word ‘disabled’: a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Smith, L. A., & Williams J. M. (2004). Children’s understanding of the causal origins of disability. *Journal of Cognition and Development*, 5(3), 383-397.
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). ‘If I had a friend in a wheelchair’: children’s thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, Vol 27 (No 3), pp. 223 -240.
- Wray, J., & Sensky, T. (1998). How does the intervention of cardiac surgery affect the self-presentation of children with congenital heart disease? *Child: Care, Health and Development*, 24 (1), 57-72.

Ελληνόγλωσσον

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνοδος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατή, Α., Λυκιστάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., Νικολοπούλου, Β., Λυμπεροπούλου, Χ., Μπεναβέλη, Ε., Λιανός, Π., Γεωργαντή, Κ., Υφαντή, Θ., Γεωργουλέας, Γ. & Μπουμπούσης, Γ. (2011). Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμηση. Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (σσ. 53). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Abstract

The purpose of the study was to investigate preschoolers' perceptions of physical disability, as well as to assess their levels of empathy and to reinforce them through an activity program. 24 preschool children (13 boys, 11 girls) answered open-ended questions in order to explore their perceptions of disability and to assess their empathy, as well as to participate in intervention to develop empathy. Although the children did not know why a child could sit in a wheelchair, they suggested changes to their school to make it easier to access. Also, most children stated that they recognize their friends' feelings of joy and sadness from their facial expressions and that they feel fear or sadness when their friends experience similar emotions. During the activities, the children understood the emotions and difficulties of children with physical disabilities. The study shows that by accepting students with disabilities and understanding their needs, equality and democracy at school are guaranteed.

Keywords: Perceptions about disability, interventions, empathy, preschool age.

Διερεύνηση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, στη Δυτική Μακεδονία

Ειρήνη Χατζηκυριακού

Νηπιαγωγός

irene96@windowslive.com

Τρύφων Μαυροπαλιάς

Phd ΠΤΔΕ, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, ΕΔΙΠ Ειδικής Αγωγής

tmavropalias@uowm.gr

Περίληψη

Η συνδιδασκαλία εμφανίζεται στην Ελλάδα με τη μορφή της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) και αποτελεί ένα σύγχρονο θεσμό στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωση είναι να παρουσιαστεί το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και πως αυτό συσχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Για όλα αυτά τα ζητήματα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσω ποσοτικής έρευνας και τη χρήση ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 96 συνδιδάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της Δυτ. Μακεδονίας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων είναι σε μέτριο βαθμό και σε ακόμα χαμηλότερο βαθμό είναι στο στάδιο του κοινού σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων. Επίσης από την έρευνα φαίνεται ότι ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων συνδέεται ανάλογα με τα οφέλη για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη, συνδιδάσκαλοι, συνεργασία.

Εισαγωγή

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε μαθητές με αναπηρία. Υλοποιείται σε περιβάλλον γενικής τάξης, όπου δύο εκπαιδευτικοί (συνδιδάσκαλοι) με διαφορετικές ειδικότητες (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής και Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής), συνεργάζονται και συντονίζουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα οποία αφορούν τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία που φοιτούν στην τάξη τους (Hockenbury, Kauffman, & Hallahan, 2000). Στην Ελλάδα με το νόμο 2817/2000 θεσμοθετήθηκε ένα τύπος της συνδιδασκαλίας με τον τίτλο «Παράλληλη Στήριξη» (Μαυροπαλιάς, 2013). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν νέους ρόλους και δομούν συνεργατικές δράσεις, οι οποίες είναι κρίσιμες για το βαθμό επιτυχούς υλοποίησης της Παράλληλης Στήριξης (Mastropieri & Scruggs, 2007). Ως απόρροια των παραπάνω, προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται με τη μελέτη του επιπέδου της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και σε ποιο βαθμό συνδέεται με την αποτελεσματικότερη φοίτηση των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία περίπου 25 χρόνια, η σύγκλιση των νομοθετικών δράσεων επικεντρώθηκε στο πως θα υπάρχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρίες. Στις Η.Π.Α., το 1995, ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (IDEA) κατέστησε σαφή την προσδοκία ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να λαμβάνουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Law IDEA, 1995). Ένα τέτοιο περιβάλλον αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως το «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον». Σύμφωνα με αυτή την «εντολή», το προσωπικό του σχολείου πρέπει να καθορίσει ποιες υποστηρίξεις είναι απαραίτητες για να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο (Zindler, 2009). Η τήρηση των παραπάνω εντολών που ορίζουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες να διεξάγεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον έχει οδηγήσει σε μια υπερδεκαετή προσπάθεια για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε τάξη γενικής εκπαίδευσης (Hallahan, Kauffman, 2006)

Κομβικό σημείο της συμπερίληψης, αποτελεί η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, εξαρτώμενο από τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών, που περιλαμβάνουν μια ουσιαστική παρουσία υποστηρικτικών δράσεων (Murawski & Swanson, 2001). Η παροχή υπηρεσιών και υποστήριξης στο μαθητή με αναπηρία στην τάξη γενικής εκπαίδευσης –σε αντίθεση με την απομάκρυνσή του από αυτήν και από τους συμμαθητές του– θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της ένταξης (Μαυροπαλιάς, 2013).

Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας έχει ως στόχο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου παροχής υπηρεσιών για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κοινό στοιχείο σε όλους τους ορισμούς της συνδιδασκαλίας είναι η προσδοκία ότι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (ΕΕΑ) και Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (ΕΓΑ) –συνδιδάσκαλοι– θα εργάζονται συνεργατικά για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους, πάντα στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Sileo, 2011). Σε ένα από τα πιο συνηθισμένα μοντέλα συνδιδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διατηρεί κάθε ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης, ενώ ο ειδικός εκπαιδευτικός κινείται στην αίθουσα διδασκαλίας βοηθώντας μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Σε ένα άλλο μοντέλο, η τάξη χωρίζεται έτσι ώστε κάθε εκπαιδευτικός, να δίνει οδηγίες σε μικρότερες ομάδες μαθητών. Πάντως για κάθε είδος συνδιδασκαλίας που εφαρμόζεται στα σχολεία απαιτείται διαφορετικό επίπεδο συνεργασίας και συμμετοχής για τον κάθε συνδιδάσκαλο ξεχωριστά (Friend, & Bursock, 2012· Friend & Cook, 2012, 2013).

Η συνδιδασκαλία εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία: τον συν-προγραμματισμό, την συνεκπαίδευση και την συν-αξιολόγηση (Murawski & Locher, 2010). Οι συνδιδάσκαλοι χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους σε θέματα διαφοροποίησης, θετικής συμπεριφοράς και παιδαγωγικής, δύνανται να δημιουργήσουν ένα μάθημα που θα δώσει την πρόσβαση στους περισσότερους από τους μαθητές να προσεγγίσουν το πρόγραμμα σπουδών (Murawski, 2009). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικό προφίλ μάθησης και ότι αξίζει μια εκπαίδευση που συνάδει με το μαθησιακό του προφίλ (Lavoie, 2007· Levine, 2002).

Στην Ελλάδα, με την ψήφιση των δύο τελευταίων νόμων 2817/2000 και 3699/2008

για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα να υποστηρίζονται μαθητές με αναπηρία στο γενικό σχολείο, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.). Η Π.Σ. φαίνεται να είναι πιο κοντά στο μοντέλο της συνδιδασκαλίας «ένας διδάσκει, ένας βοηθάει» (Mavropalias & Anastasiou, 2013). Η πολυπλοκότητα της παροχής ουσιαστικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, απαιτεί υψηλό βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και του συνολικού προσωπικού του σχολείου.

Η συνεργασία είναι πολύ σύνθετη έννοια και φαίνεται ότι δεν υπάρχει κανένας μόνο ορισμός που να είναι αρκετά πλήρης ώστε να περιγράψει ποιος είναι ο όρος «συνεργασία». Όπως επισημαίνει η Lima (2010), «παρά το σημαντικό έργο που έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλη αμφισβήτηση σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών» (σελ. 98). Οι Roschelle και Teasley (1995) εξηγούν ότι η συνεργασία λαμβάνει χώρα μέσα σε αυτό το κοινό χώρο προβλημάτων, ο οποίος παρέχει τη δομή που απαιτείται για να επιτρέπονται ουσιαστικές συνομιλίες σχετικά με το πρόβλημα που στοχεύει. Για να δημιουργηθεί ένας κοινός προβληματικός χώρος, οι εταίροι θα πρέπει να είναι σε θέση να εισάγουν και να αποδεχτούν τις γνώσεις μεταξύ τους, να παρακολουθούν τις ανταλλαγές για να αποδείξουν αποκλίνουσες έννοιες και να επιδιορθώνουν τυχόν αποκλίσεις που εντοπίζονται. Ο Kayser (2014) ορίζει τη συνεργασία ως: κοινή προσπάθεια μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, απαλλαγμένων από κρυφές ατζέντες, να παράγουν αποτελέσματα ανταποκρινόμενα σε έναν κοινό στόχο ή κοινή προτεραιότητα. Συχνά αυτή η παραγωγή είναι μεγαλύτερη από ό, τι θα μπορούσε να παράγει κάποιο από τα άτομα που εργάζονται μόνα τους. Από την οπτική της οργανωτικής θεωρίας, οι Bolman και Deal (2013) περιγράφουν τη συνεργασία ως μια μορφή αμοιβαίου συντονισμού και ανταλλαγής που μπορεί να ενισχύσει τις οργανωτικές επιδόσεις ενισχύοντας την «δημιουργικότητα και ενσωμάτωση γύρω από συγκεκριμένα προβλήματα» (σ. 55).

Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων σχετίζεται σαφώς με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, με τις επικοινωνιακές και συνεργατικές και ικανότητες που διαθέτουν, από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, αλλά και από την επαγγελματική/επιστημονική συγκρότησή τους. Επίσης η κοινή «φιλοσοφία», η επίδραση των πεποιθήσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που είναι σχετικές με την εκπαίδευση, έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη τους (Corderman, 2009; Zindler, 2009).

Οι Goss και Hunter (2015) υποστηρίζουν ότι η συνεργατική επαγγελματική πρακτική έχει έναν σαφή ηθικό σκοπό: να αυξήσει τη «μάθηση» των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία. Δημιουργεί μια κουλτούρα βελτίωσης, στηριζόμενη σε μια κοινή δέσμευση και κατανόηση της υψηλής ποιότητας διδακτικής πρακτικής. Βέβαια, η ανάγκη της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, συχνά μπορεί να αποτελεί πρόκληση ενίοτε και απειλή για τους δασκάλους που συμμετέχουν στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης (Florian & Rouse, 2009). Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η Π.Σ. αλλά και όλα τα μοντέλα συνδιδασκαλίας απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο συλ διδασκαλίας που έχουν συνηθίσει να εφαρμόζουν, να εργάζονται από κοινού, να διαχωρίζουν αλλά και να μοιράζουν ευθύνες. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει και ο ένας εκπαιδευτικός να στηρίζει τον άλλον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εφαρμόσουν προ-

γράμματα και δράσεις, που δεν θα μπορούσαν να τις υλοποιήσουν στην περίπτωση που θα ήταν μόνοι τους στην τάξη.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωση είναι να παρουσιαστεί το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και πως αυτό συσχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα κάτωθι:

1. Βοηθάει η συνεργασία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για το/τα παιδί/ιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Είναι ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ισότιμα υπεύθυνος/η με τον/την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης για ζητήματα λειτουργίας της τάξης;
3. Σε ποιο βαθμό οι συνδιδάσκαλοι επικοινωνούν / συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους;

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγή και Εκπαίδευσης (ΕΕΑ) που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, από του τέσσερις νομούς της Δυτ. Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Από τους 96 εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 26 (27,1%) εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και οι 70 (72,9%) ήταν γυναίκες. Οι 66 (68,8%) ήταν δάσκαλοι και οι 30 (31,3%) ήταν νηπιαγωγοί.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα στοιχεία ηλικία, σύνολο εκπαιδευτικής υπηρεσίας, και χρόνια υπηρεσίας στην παράλληλη στήριξη.

Πίνακας 1: «Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών για την ηλικία τους, τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και η προϋπηρεσία στην παράλληλη στήριξη»

	N	Μέση τιμή M	Τυπική απόκλιση SD	Εύρος Min.-Max.
Ηλικία	59	35.03	9.95	22-56
Χρόνια εκπ/κής υπηρεσίας	58	10.10	8.77	1-31
Χρόνια στην παράλληλη στήριξη	51	1.98	1.15	1-6

Από τους 96 εκπαιδευτικούς οι 24 (25,0%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (master) και οι 72 (75,0%) εκπαιδευτικοί πτυχίο πανεπιστημίου. Σχετικά με την επιμόρφωση του δείγματος όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, οι 28 (29,1%) εκπαιδευτικοί δεν είχαν δεχθεί σχετική επιμόρφωση και οι 68 (70,9%) εκπαιδευτικοί είχαν δεχθεί σχετική επιμόρφωση.

Όσον αφορά τα είδη διάγνωσης των μαθητών που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί της

παράλληλης στήριξης της έρευνας οι 36(52,1%) μαθητές ήταν διαγνωσμένοι με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, 28 (29,1%) μαθητές είχαν διαγνωστεί με νοπτική υστέρηση, 7 (7,3%) μαθητές με διαταραχή Διάσπασης και Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, 9 (9,4%) μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 7 (7,3%) μαθητές είχε διαγνωστεί με σοβαρά προβλήματα υγείας, 4 (4,2%) με κινητικές αναπηρίες, 5 (5,72%) με σοβαρά προβλήματα όρασης και 4 (4,2%) μαθητές με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες.

Μέσο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο υπήρχε η συνοδευτική επιστολή που περιλάμβανε κάποια βασικά στοιχεία όπως το όνομα των ερευνητών, τον σκοπό της έρευνας, την διαφύλαξη της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου, τον τρόπο για την ενημέρωση των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της έρευνας και τις ευχαριστίες. Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς απάντηση αριθμούν τα δεκαεννέα (19) από τα οποία τα δεκαεφτά (17) ήταν κλειστού τύπου ερωτήματα και ένα (1) ανοικτού τύπου ερώτημα. Στα ανοικτού τύπου ερωτήματα το άτομο εκθέτει τις σκέψεις του σε συνεχή λόγο κι έτσι είναι δυνατή η λήψη πληροφοριών σε βάθος. Οι εννιά (9) πρώτες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας. Οι επόμενες τέσσερις (4) ερωτήσεις (από ερ.10 έως ερ.14) ήταν πάλι κλειστού τύπου ερωτήματα σχετικά με τους ρόλους που επιτελούν οι δύο συνδιδάσκαλοι στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα likert (5 Scale Rate Likert, 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ). Στη συνέχεια, τα τέσσερα (4) ερωτήματα (από ερ.14 έως ερ.18) σχετιζόνταν με το είδος και το επίπεδο συνεργασίας των συνδιδασκάλων, όπου και εδώ χρησιμοποιήθηκε κλίμακα likert (1-5). Το τελευταίο ερώτημα (ερ.19) ήταν ανοικτού τύπου ερώτημα και αφορούσε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν την Π.Σ. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε συναφή ερωτηματολόγιο του Μαυροπαλιά (Μαυροπαλιάς, 2013). Η αξιοπιστία και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν από το κριτήριο Alpha του Cronbach (Cronbach's Alpha: 0,788). Πριν τη διανομή του έγινε πιλοτική έρευνα σε τέσσερις εκπαιδευτικούς, όπου δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα στην κατανόηση των ερωτήσεων.

Συλλογή δεδομένων έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε 96 εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια των μηνών Μάρτιος- Ιούνιο; 2018. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) της Δυτικής Μακεδονίας. Από τα 124 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 96 ερωτηματολόγια (77,4% του κληθέντος δείγματος). Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που δόθηκαν, τα 46 (37,0%) ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τα 78 (63,0%) ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έντυπη μορφή μέσω της επίσκεψης των ερευνητών στα σχολεία.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν, ερμηνεύτηκαν και

παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS v.23. Αξιοποιήθηκε τόσο η περιγραφική στατιστική με τη μέτρηση δεικτών κεντρικής τάσης και δεικτών διασποράς όσο και η επαγωγική στατιστική με τη βοήθεια της οποίας δύναται να εξαχθούν συμπεράσματα και γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό με βάση τα δεδομένα του δείγματος της παρούσας έρευνας. Το επίπεδο σημαντικότητας όλων των στατιστικών ελέγχων για την αποδοχή ή μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης, ήταν το 5%.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Επίπεδο συνεργασίας των συνδιδασκάλων

Όσον αφορά τον βαθμό της συνεργασίας των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (ΕΕΑ) με τους συναδέλφους τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (ΕΓΑ), προέκυψε ότι είναι σε μέτριο επίπεδο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Βαθμός επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ ΕΕΑ και ΕΓΑ»

	N	Μέση τιμή M	Τυπική απόκλιση SD	Εύρος Min.-Max.
Βαθμός επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ ΕΕΑ & ΕΓΑ	96	3.03	0.73	2-5

Επιπρόσθετα, η συνεργασία μεταξύ των Συνδιδασκάλων είναι ιδιαίτερα χαμηλή στο στάδιο υλοποίησης του Σχεδιασμού. Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ Δ/λων και Ν/γών (ΕΕΑ) σε σχέση με τους ΕΓΑ δεν διαφοροποιείται ($p > 0.05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: «Βαθμός υλοποίησης της συνεργασίας μεταξύ ΕΕΑ & ΕΓΑ ανά στάδιο της Π.Σ.»

Βαθμός επιτυχημένης συνεργασίας ανά στάδιο της Π.Σ.	N	M.O.	Τυπική απόκλιση SD	Min.-Max.
Σχεδιασμός	96	2.01	.58	1-3
Υλοποίηση	96	2.81	.05	1-4
Αξιολόγηση	96	2.91	.04	1-4

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας δήλωσαν ότι το όσο καλύτερο είναι το επίπεδο συνεργασίας τους με τους ΕΓΑ τόσο υψηλότερη είναι η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου για τους μαθητές της τάξης ($\chi^2 = 117.53$, $df = 2$, $p < 0.001$).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των ΕΕΑ (67%) δήλωσαν ότι μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους ΕΓΑ.

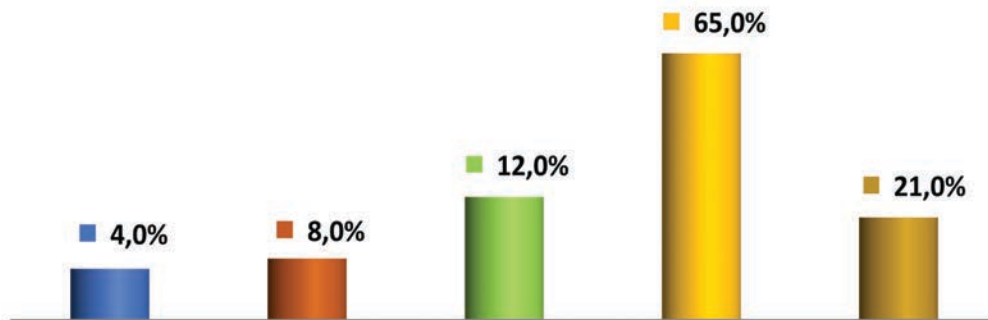
Συνευθύνη των ΕΕΑ για ζητήματα λειτουργίας της τάξης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ΕΕΑ (61%) απάντησα ότι νοιώθουν σε μικρό βαθμό ότι είναι συνυπεύθυνοι με τους ΕΓΑ για ζητήματα λειτουργίας της τάξης. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε (Λίγο και Μέτρια, 59%) για τη συμμετοχή τους σε κοινές αποφάσεις με τους ΕΓΑ που αφορούν την τάξη τους ($\chi^2 = 79.89$, $df = 4$, $p < 0.001$).

Ρόλοι των ΕΕΑ @ ΕΓΑ στην υλοποίηση της Π.Σ.

Η πλειοψηφία του δείγματος (Πολύ + Πάρα Πολύ, 76,0%) δήλωσε ότι ο ΕΓΑ έχει ηγετικό ρόλο στην υλοποίηση της Π.Σ. ($\chi^2 = 246.94$, $df = 4$, $p < 0.001$) (Σχ.1).

Σχήμα 1: «Βαθμός ανάληψης ηγετικού ρόλου από τον ΕΓΑ»



Επιπρόσθετα 59 εκπαιδευτικοί της Π.Σ. (Πολύ + Πάρα Πολύ, 62,0%), απάντησαν ($\chi^2 = 97.36$, $df = 4$, $p < 0.001$) ότι αισθάνονται ο ρόλος τους στην υλοποίηση της Π.Σ. να είναι βοηθητικός.

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων μαθητών με αναπηρία που συμμετέχουν στην Π.Σ.

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων μαθητών με αναπηρία που συμμετέχουν στην Π.Σ έγινε μέσω πολυθεματικών μεταβλητών. Η ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 9 υποερωτήσεις-θέματα που μετρούσαν τον βαθμό ενίσχυσης δεξιοτήτων που προσφέρει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Στις παραπάνω πολυθεματικές μεταβλητές εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με κάθετη περιστροφή για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων που μπορούν να εξαχθούν βάσει των ομαδοποιήσεων των ερωτήσεων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί η εσωτερική συνέπεια του κάθε παράγοντα. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ακολουθούμενη από κάθετη (Varimax) περιστροφή ανέδειξε τρεις (3) επίσης παράγοντες. Κριτήριο για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων ήταν αυτοί που είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) > 1 . Οι παράγοντες αυτοί και οι ομαδοποιήσεις των ερωτήσεων ανταποκρίνονται σε: α) ανάπτυξη των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, (β) ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και (γ) ατομικές δεξιότητες. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα της Π.Σ. αναπτύσσει περισσότερο τις κοινωνικές και τις ατομικές δεξιότητες και μετά τις σχολικές δεξιότητες.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών της Π.Σ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται (νηπιαγωγείο, δημοτικό), για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η Π.Σ. σε σχέση με τους τρεις παράγοντες που αναδείχτηκαν –ανάπτυξη σχολικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων– από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων (exploratory factor analysis) (Πίν. 4).

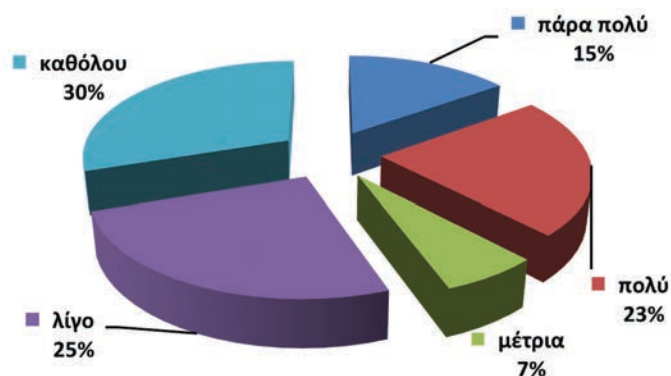
Πίνακας 4: «Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανά βαθμίδα εκπ/σης»

Παράγοντες	Εκπ/κή Βαθμίδα	Mean	SD
1. Σχολικές Δεξιότητες	Νηπιαγωγείο	3.29	1.23
	Δημοτικό	3.78	.77
2. Κοινωνικές δεξιότητες	Νηπιαγωγείο	4.58	.60
	Δημοτικό	4.51	.49
3. Ατομικές δεξιότητες	Νηπιαγωγείο	4.57	.60
	Δημοτικό	4.41	.60

$\chi^2 = 97.36$, $df = 4$, $p < 0.05$

Ετοιμότητα ΕΕΑ

Όσον αφορά τον βαθμό της ετοιμότητας που εκφράζουν οι ΕΕΑ στο να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις του προγράμματος της Π.Σ., η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχουν επαρκή βαθμό ετοιμότητας (λίγο+Καθόλου, 55%). Επιπρόσθετα, από την ανάλυση πρόκυψε ότι οι ΕΕΑ που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία (Μ.Ο.:2833), αισθάνονται περισσότερο να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της Π.Σ., σε σχέση με τους ΕΕΑ που υλοποιούν την Π.Σ στο νηπιαγωγείο (Μ.Ο.:2533) (Σχ.2)

Σχήμα 2: «Ετοιμότητα ΕΕΑ για την υλοποίηση της Π.Σ.»

Συζήτηση / Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και πως αυτό συσχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Δυτική Μακεδονία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ΕΕΑ δήλωσαν ότι ένα καλό επίπεδο συνεργασίας τους με τους ΕΓΑ σχετίζεται με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου για τους μαθητές της τάξης. Από συναφείς με την παρούσα μελέτη διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές αναδεικνύεται ότι η συνεργασία μεταξύ των ΕΕΑ & ΕΓΑ έχει καθοριστική σημασία στην προώθηση της επιτυχίας της συνδιδασκαλίας (Mavropalias, 2019; Mavropalias & Andronidi, 2017; Honigsfeld & Dove, 2008; Keefe & Moore, 2004). Σε συνθήκες υλο-

ποίησης της Π.Σ. εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής συνεργάζονται και στοχεύουν στη βελτίωση και τροποποίηση του χώρου διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών, την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, μέσων, υλικών κ.ά., έχοντας ως μακροπρόθεσμη στοχοθεσία την αρτιότερη παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία σε αίθουσες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Conderman, 2011).

Από την στατιστική επεξεργασία των δηλώσεων του δείγματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε σημαντικό ποσοστό, πρόθυμα μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους συναδέλφους τους γενικής αγωγής. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα συναφών ερευνών όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης έχουν ανοικτά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ τους και έχουν παρόμοιες θέσεις απόψεις ως προς τις δράσεις τους που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας (Murawski, 2010).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εστιάζεται στη μελέτη του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, η πλειοψηφία των ΕΕΑ απάντησε ότι είναι σε μέτριο βαθμό. Η επίδραση των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ατομικές ιδιαιτερότητες, αλλά και στο επαγγελματικό «στυλ» που έχει ο καθένας συνδιδάσκαλος ξεχωριστά, επιδρούν στην επιλογή κοινών στόχων. Ανάλογα, οι ομοιότητες σε αυτά που προαναφέρθηκαν θεωρείται ότι συνεισφέρουν στην καλύτερη συνύπαρξη/αλληλεπίδραση (Μανροπαλιάς & Αναστασίου, 2016). Πολλές φορές ότι οι συνδιδάσκαλοι θέλουν να παρουσιάζουν στους μαθητές τους ότι συμπλέουν για όλα τα ζητήματα που αφορούν το τμήμα που διδάσκουν. Η έρευνα αναδεικνύει ότι είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές τους να παραδέχονται αμοιβαία ότι για ορισμένα θέματα που αφορούν τους τρόπους λειτουργίας της τάξης μπορούν να υπάρχουν και διαφορετικές θέσεις και απόψεις (Friend & Cook, 2003).

Τα προβλήματα στη συνεργασία των συνδιδασκάλων μπορεί να οφείλονται και στο πλαίσιο επικοινωνίας τους με τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου που εργάζονται. Για παράδειγμα, όταν η επικοινωνία με το διευθυντή/ντρια του σχολείου εξαντλείται μόνο σε υπηρεσιακά θέματα (π.χ. ρυθμίσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα) ή όταν λόγω της παραδοσιακής οργάνωσης του σχολείου απουσιάζει ο κριτικός διάλογος, η συνεργατική διάθεση, η ανταλλαγή παιδαγωγικών εμπειριών κ.ά., τότε και οι συνδιδάσκαλοι μπορεί να επηρεάζονται αρνητικά στη δημιουργία του κλίματος συνεργασίας μεταξύ τους κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Π.Σ. (Μαυροπαλιάς, 2013).

Αντίληψη του Ρόλου των ΕΕΑ @ ΕΓΑ

Η αντίληψη των ρόλων των συνδιδασκάλων που υλοποιούν την παράλληλη στήριξη φανερώνει μια σύνθετη εκπαιδευτική και οργανωτική «δομή», η οποία είναι σχετικά άγνωστη για την πλειοψηφία από αυτούς. Ιδιαίτερα κρίσιμο για τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το ρόλο τους που έχουν επωμιστεί στην προσφορά υποστηρικτικών / εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις τάξεις τους. Οι ΕΕΑ με βάση ερευνητικά δεδομένα, σε σημαντικό βαθμό αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους σε συνθήκες συνδιδασκαλίας είναι να στηρίζουν μαθητές με αναπηρία που συμμετέχουν στην Π.Σ και όχι την ολομέλεια των μαθητών της τάξης.

Επιπρόσθετα αντιλαμβάνονται ότι το έργο που έχουν επωμιστεί είναι απαιτητικό, υπεύθυνο και «πολύπλοκο» (Murawski & Dieker, 2004).

Στην παρούσα μελέτη οι περισσότεροι ΕΕΑ δήλωσαν ότι δεν έχουν ξεκάθαρο ρόλο στην υλοποίηση της Π.Σ. Ειδικότερα ανέφεραν ότι νοιώθουν ότι ο ρόλος τους δεν είναι ισότιμος με τους ΕΓΑ και δεν συναποφασίζουν με την ίδια βαρύτητα για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αντιφατικά το ρόλο τους στην υλοποίηση της συνδιδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πολλές φορές έχουν την αίσθηση ότι ο ρόλος τους δεν είναι ισότιμος στη διαδικασία υλοποίησης της Π.Σ. Αντιλαμβάνονται ότι συχνά οι συνάδελφοι τους ΕΓΑ τους υπολογίζουν ως βοηθούς της τάξης, ενώ οι ΕΓΑ είναι οι ηγέτες και τα κυρίαρχα πρόσωπα στις τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Honigsfeld & Dove, 2008). Κατά τη διάρκεια της Π.Σ οι ΕΕΑ επικεντρώνονται σε ένα ή δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσφέρουν άμεση διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη γνωστικών ή κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, ή μπορεί να επικεντρώνονται στην οργάνωση του περιβάλλοντος διδασκαλίας στοχεύοντας σε καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης, για τους μαθητές που υποστηρίζουν (Ogata, & Heck, 2001).

Επιπρόσθετα ο προσδιορισμός από την εκπαιδευτική αλλά και ευρύτερη κοινότητα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν μεταξύ των άλλων και το ρόλο / ευθύνη της φύλαξης του παιδιού με αναπηρία μπορεί να έχει σχέση με την υιοθέτηση της αντίληψης περί του βοηθητικού ρόλου τους στις τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Fitzell, 2010). Μια τέτοια συνθήκη σαφώς συνιστά διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής. Βέβαια και σε κανένα σημείου του νόμου για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008), δεν υπάρχει αναφορά περί μη ισοτιμίας ρόλων μεταξύ των συνδιδασκάλων. Από την άλλη πλευρά στο νόμο δεν περιγράφεται ξεκάθαρα η περιγραφή των ρόλων ΕΕΑ & ΕΓΑ, γεγονός το οποίο ευνοεί την δημιουργία δυσλειτουργιών στην υλοποίηση της Π.Σ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Τέλος και η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων τίθεται σε κίνδυνο, όταν οι απόψεις του ενός εκπαιδευτικού κυριαρχούν και ο δεύτερος εκπαιδευτικός υπακούει στις οδηγίες που δέχεται (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012). Αντιθέτως, ένα από τα κομβικά στοιχεία για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία είναι ο προσδιορισμός των ρόλων των συνδιδασκάλων, που αποτρέπει τη μετατροπή του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε βοηθό του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής (Mastropieri & Scruggs, 2001).

Συμπεράσματα

Η συζήτηση για τη Παράλληλη Στήριξη συνήθως επικεντρώνεται σε ζητήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας και της κοινής φιλοσοφίας των συνδιδασκάλων που υλοποιούν το πρόγραμμα της συνδιδασκαλίας. Οι συνδιδάσκαλοι επιβάλλεται να έχουν έναν κοινό προσανατολισμό επίλυσης προβλημάτων που εμπεριέχει αλληλοσεβασμό, άρτιες δεξιότητες επικοινωνίας και ανοικτούς διαύλους ανταλλαγής πληροφοριών (Manropalias, Deligianni & Symeonidou 2019). Η εγκαθίδρυση θετικού κλίματος, η απόφαση για εποικοδομητική επίλυση τυχόν συγκρούσεων καθώς και οι πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συντελούν στη δημιουργία ενός εποικοδομητικού κλίματος στην Παράλληλη Στήριξη. Τα προβλήματα-

τα στη συνεργασία των συνδιδασκάλων μπορεί να οφείλονται και στο πλαίσιο επικοινωνίας τους με τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου που εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ζητούν από το ΥΠΑΙΘ να προσδιοριστεί θεσμικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής που συμμετέχει στην Παράλληλη Στήριξη. Όπως αναφέρθηκε διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα, οι ΕΕΑ, στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους είναι να στηρίζουν τα παιδιά με αναπηρία στη γενική τάξη, ενώ την κύρια ευθύνη για τη λειτουργία της τάξης την έχουν οι συνάδελφοί τους, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, Τέτοιου είδους σκεπτικό πολύ συχνά οδηγούν σε δημιουργία κλίματος ότι η σχέση ΕΕΑ με τους ΕΓΑ δεν είναι ισότιμη μεταξύ τους. Η κεντρική διοίκηση παρόλο που δεν θέτει τέτοιο ζήτημα, θα πρέπει emphaticά και με «επίσημο» τρόπο να καταστήσει ξεκάθαρα και με σαφήνεια προς σαφές σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένου και των γονέων ότι δεν τίθεται θέμα ισότητας και διάκρισης μεταξύ των συνδιδασκάλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: Effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24-31.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.
- Honigsfeld, A & Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL Classroom *Delta Kappa Gamma Bull* 74 (2), 8-14.
- Goss, P., & Hunter, J. (2015). *Targeted teaching: How better use of data can improve student learning*. Grattan Institute.
- Fitzell, S. G. (2010). *Paraprofessionals and teachers working together* (2nd ed.). Manchester, UK: Cogent Catalyst Publications.
- Haselden, K. G. (2004). Effects of co-teaching on the biology achievement of typical and at-risk students educated in secondary inclusion settings. *Dissertation Abstracts International*, 65(1), 115A. (UMI No. 3119816).
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (2000). Accommodation needs and student-environment fit in upper secondary schools for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 162-172.
- Kayser, T. (2014, April 18). *True collaboration is a partnership: Six ingredients for making it so*. Online blog: <https://www.linkedin.com/pulse/20140418191855-78767208-true-collaboration-is-a-partnership-six-ingredients-for-making-it-so> group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- Keefe, B. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level and what the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: An introduction to special education* (10th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Lima, J. A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary class-rooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mavropalias, T, Deligianni, M, Symeonidou, Z. (2019). Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in co-taught classes. The challenges for the co-teachers. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 6, 30-39.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2013-in press). Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). In Proceedings of the 3rd Greek Conference on Special Education. Athens (pp. XX), 11-14 April 2013. Athens: Grigoris. [in Greek]
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016) What Does the Greek Model of Parallel Support Have to Say about Co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233
- Mavropalias, T. & Andronidi, C. (2017). The Metacognitive Deficits in Middle Schools in Athens, *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 4 (5) 26-31.
- Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018* (Annual Book), The Greek Co-Teaching Model. Chapter one, ,p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, University of Iowa, USA
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the coteaching marriage work*. Thousand Oaks, CA: SAGE Company.
- Murawski, W. W. (2010). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently *Teaching Exceptional Children* 44(4) 8-15.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Roschelle, J. &Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem-solving. In C.E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer-Verlag.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Zindler, R. (2009). Trouble in paradise: A study of who is included in an inclusive classroom. *Teachers College Record*, 11(8), 1971-1996.
- Law IDEA (1995) *Individuals with Disabilities Education Act*. United States federal law.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional Learners* (12th ed.). Boston: Pearson.

Ελληνόγλωσσον

- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Νόμος 2817/2000. Ειδική Αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Abstract

Co-teaching occurs in Greece in the form of Parallel Support (PA). Because teachers have begun to take on radically different roles in classroom settings, the importance of working together and maintaining harmonious relationships between teachers has been recognized as one of the key factors for effective classroom teaching. The purpose of this Communication is to present the level of co-operation among teachers and how this relates to the success of educational goals for students with and without disabilities in the context of Parallel Support. Teachers were asked to express their views on all these issues through quantitative research and questionnaire use. Participated 96 Special Education Teachers from Western Macedonia.

Keywords: Co-teaching, Parallel Support, Co-teachers, Collaboration.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με ΔΑΦ μέσω της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας

Βασιλική Χρυσικού

Υποψήφια Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Εκπαιδευτικός των κλάδων ΠΕ70.50 Δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης και ΠΕ86-Πληροφορικής
vahrysik@gmail.com

Κωνσταντίνα-Στυλιανή Δαμιανάκη

Εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ71-Δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης
konstantinadamian@gmail.com

Βασιλική Αγγελή

Εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ71-Δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης
vasilikiag@hotmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το επιστημονικό κοινό. Έχουν προταθεί αρκετές εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις για τη ΔΑΦ, που σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνολογικής υποστήριξης, δύναται να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών. Μία τεχνολογία που έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε άτομα με ΔΑΦ είναι αυτή της Επαυξημένης Πραγματικότητας (ΕΠ). Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει ως σκοπό να μελετήσει την επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία μαθητών με Αυτισμό. Εστιάζει στα οφέλη της ΕΠ στην κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και στην ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν τη θετική επίδραση της χρήσης της συγκεκριμένης τεχνολογίας στην κινητοποίηση, στην εμπλοκή και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των παιδιών αυτών.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μία από τις συνηθέστερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, η οποία παρουσιάζει έναν αριθμό συμπεριφορικών χαρακτηριστικών (Fuentes, Bakare, Munir, Aguayo, Gaddour & Öner, 2014· Campisi, Imran, Nazeer, Skokauskas & Azeem, 2018). Τα βασικά κλινικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ περιλαμβάνουν δυσλειτουργίες σε δύο τομείς λειτουργίας, την κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Fuentes et al., 2014). Η εκδήλωση αυτών ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητες των ατόμων με ΔΑΦ. Γι' αυτό και έχει εισαχθεί η έννοια του φάσματος του αυτισμού για να αναγνωρίσει αυτήν ακριβώς την ποικιλομορφία (Charitaki, 2015). Έτσι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σε διαφορετικό βαθμό ελ-

λείμματα στην επικοινωνία (καθυστερήσεις στην ομιλία, ηχολαλία, μονότονη ομιλία, κ.ά.), ενώ άλλα παιδιά μπορεί να έχουν μειωμένη την μη λεκτική επικοινωνία, όπως δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και μικρή βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή τους ή και απουσία αυτής. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η παρουσία ελλειμμάτων στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα. Τα άτομα με ΔΑΦ δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον στο να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους, σπάνια θα ξεκινήσουν μία συζήτηση και γενικά παρουσιάζουν δυσκολίες στο να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι οι περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως είναι μια επαναλαμβανόμενη κίνηση (χτύπημα με το χέρι) ή μια επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων (παράταξη διαφόρων παιχνιδιών), αλλά και μια επαναλαμβανόμενη ομιλία (ηχολαλία) (Campisi et al., 2018).

Τα άτομα με ΔΑΦ χρειάζονται διαφορετικά επίπεδα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για να πετύχουν σχετική ανεξαρτησία και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να χρειάζονται συνεχή φροντίδα (Campisi et al., 2018). Οι διαθέσιμες θεραπείες που υπάρχουν πλέον, σε σύγκριση με παλαιότερα, μπορούν να πετύχουν μια πολύ καλύτερη ποιότητα ζωής για τα άτομα αυτά (Fuentes et al., 2014). Με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχουν προταθεί διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στην τεχνολογία. Κάποιες ενδεικτικές εφαρμογές που στηρίζονται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι τα διαδραστικά περιβάλλοντα, τα serious games, τα εικονικά περιβάλλοντα, τα ρομποτικά συστήματα, avatars, κ.ά. (Charitaki, 2015· Konstantinidis, Lunneski, Frantzidis, Nikolaidou, Hitoglou-Antoniadou & Bamidis, 2009). Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ενισχύουν τόσο τα δυνατά σημεία των ατόμων με ΔΑΦ όσο και τα αδύνατα σημεία τους, βοηθώντας τους να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014). Η αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή (Human-Computer Interaction, HCI) θεωρείται ως μια «ασφαλή» και ευχάριστη εμπειρία (Konstantinidis et al., 2009). Οι ΤΠΕ καθιστούν δυνατή τη δημιουργία ελεγχόμενων προβλέψιμων περιβαλλόντων. Προκαλούν πολυαισθητηριακή διέγερση στα άτομα με ΔΑΦ, ενθαρρύνοντάς τους να προσπαθήσουν να λειτουργήσουν αυτόνομα, αναπτύσσοντάς τους παράλληλα την ικανότητα αυτοελέγχου. Επιπλέον, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως κίνητρα και ενίσχυση στα άτομα αυτά, αυξάνοντας την προσοχή τους και μειώνοντας την απογοήτευση που μπορεί να προκύψει από κάποιο λάθος τους (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014).

Μία νέα τεχνολογία που έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται σε άτομα με ΔΑΦ είναι η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality). Η ΕΠ αποτελεί μία αναδυόμενη τεχνολογία στην εκπαίδευση, παρέχοντας νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο στην επιστημονική κοινότητα. Αν και ο όρος «Επαυξημένη Πραγματικότητα» σχεδιάστηκε το 1990, η ιδέα της επαύξησης του πραγματικού κόσμου με εικονικά δεδομένα έχει χρησιμοποιηθεί από μια σειρά εφαρμογών στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και του 1970 (Diegmann, Schmidt-Kraepelin, Eynden & Basten, 2015).

Με τον όρο «Επαυξημένη Πραγματικότητα» εννοείται η άμεση ή έμμεση θέαση ενός φυσικού περιβάλλοντος μέσω μιας κινητής συσκευής (κινητό τηλέφωνο, tablet, κ.ά.), του οποίου τα στοιχεία επαυξάνονται με πρόσθετα εικονικά στοιχεία κατασκευασμένα από υπολογι-

στή (Azuma, 1997· Khan, Johnston & Ophoff, 2019). Στον ίδιο χώρο συνυπάρχουν πραγματικά και εικονικά στοιχεία, δημιουργώντας έτσι μια μεικτή πραγματικότητα σε πραγματικό χρόνο (Petersen & Stricker, 2015).

Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού τείνουν να προτιμούν μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία είναι εμπλουτισμένα τόσο με οπτικά όσο και με ακουστικά ερεθίσματα (Chatzara, Karagiannidis, Mavroulou, & Stamatias, 2014), κάτι το οποίο τους παρέχει η τεχνολογία της ΕΠ. Έτσι, η ενσωμάτωση εικόνων 3D, video, animation και ψηφιακού οπτικοακουστικού υλικού στα βιβλία και τις εφαρμογές ΕΠ που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά την κατανόηση των κοινωνικών σημάτων των παιδιών αυτών, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ έρχονται σε επαφή με ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Vullamparthi, Nelaturu, Mallaya & Chandrasekhar, 2013· Alessandrini, Cappelletti & Zancanaro, 2014).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση της νέας αυτής τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία παιδιών με Αυτισμό. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε μελέτη και ανάλυση αρκετών βιβλιογραφικών ερευνών που έγιναν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με την αξιοποίηση της ΕΠ στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στα οφέλη της ΕΠ στην κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και στην ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό την λεπτομερή κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ.

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε 7 εξειδικευμένες βάσεις δεδομένων (Science Direct, IEEE Xplore, ICI Word of Journals, JMIR Publications, Springer Link, Sage Journals, ACM Digital Library), καθώς και στο Google Scholar: <https://scholar.google.com>, στο Scopus: <https://www.scopus.com> και στο Research Gate: <https://www.researchgate.net>. Στην αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις κλειδιά: ΔΑΦ ή ASD, Αυτισμός ή Autism, συμπληρωματικά με τους όρους Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ε.Π, ή Augmented Reality, A.R ή augmented intervention.

Η επιλογή των άρθρων περιορίστηκε σε εκείνα που δημοσιεύτηκαν την χρονική περίοδο 2010-2019. Το κριτήριο επιλογής των ερευνών αυτών ήταν η συλλογή παρεμβάσεων, οι οποίες:

1. ενσωμάτωσαν την αλληλεπίδραση με κάποιο σύστημα βασισμένο στην Ε.Π.,
2. επέλεξαν ένα δείγμα ατόμων με ΔΑΦ προκειμένου να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης παρέμβασης,
3. στόχευαν στη βελτίωση των ατόμων αυτών σε κάποια δεξιότητα.

Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 28 έρευνες οι οποίες, στη συνέχεια, ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Η ταξινόμηση αυτή πραγματοποιήθηκε βάσει των δεξιοτήτων που ενισχύονταν σε κάθε μελέτη. Στην πρώτη κατηγορία, εντάχθηκαν έρευνες που αφορούσαν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών, του

Συμβολικού Παιχνιδιού και της Λεκτικής και Μη Λεκτικής επικοινωνίας. Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώνεται στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ η τρίτη και τέταρτη κατηγορία αφορά στην ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης αντίστοιχα.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

A. Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων

Κοινωνικές ιστορίες

Ελάχιστες έρευνες έχουν σχεδιαστεί και αξιοποιηθεί, επαυξάνοντας κοινωνικές ιστορίες, οξύνοντας το κενό στην ερευνητική μελέτη περί βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, μέσω των κοινωνικών ιστοριών. Οι Tentori και Hayes (2010) σχεδίασαν μια εφαρμογή με στόχο την καθοδήγηση τριών μαθητών με ΔΑΦ, προκειμένου να κατανοήσουν και να εκτελέσουν επιτυχώς τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες που διδάχθηκαν μέσω των επαυξημένων κοινωνικών ιστοριών σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης. Ανάλογα αποτελέσματα έφερε και η υλοποίηση της εφαρμογής MOSOCO από τον Escobedo και τους συνεργάτες του (2012), η οποία εκπαίδευσε τρεις μαθητές με ΔΑΦ, ηλικίας 8-11 ετών, στην εφαρμογή και την γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε αντίστοιχα περιβάλλοντα μέσα οπτικών ή λεκτικών ενδείξεων. Απώτερος σκοπός ήταν η αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, ενσωματώνοντας αυτούς σε ομάδες συνομηλίκων και μειώνοντας τις μη αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές.

Πρόσφατες έρευνες είχαν ως διττό στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και την αύξηση της συγκέντρωσης και της προσοχής των χρηστών, βελτιώνοντας παράλληλα και τον αφηγηματικό τους λόγο. Συγκεκριμένα, ο Alessandrini και οι συνεργάτες του (2014) εισήγαγαν ένα εργαλείο επαύξησης σε φύλλα χαρτιού, το οποίο συνδύαζε την δυνατότητα ηχογράφησης και αναπαραγωγής των φωνών των χρηστών κατά το άκουσμα των κοινωνικών ιστοριών. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν η βελτίωση της συγκέντρωσης τεσσάρων μαθητών με ΔΑΦ, ηλικίας 8-12 ετών και η ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Παρόμοια ήταν η εφαρμογή ReduCat, η οποία ηχογραφούσε και αναπαρήγαγε τις φωνές των χρηστών κατά την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Alessandrini, Loux, Serra & Murray, 2016). Οι θετικές επιδόσεις των συμμετεχόντων στις έρευνες επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των επαυξημένων κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με ΔΑΦ (Syahrutra, Arisandi, Lumbanbatu, Kemit, Nababan & Sheta, 2017). Συγχρόνως, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία που παρατηρήθηκε σε δύο ακόμα έρευνες σχετικές με την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Δαμιανάκη, Χρυσικού & Καραγιαννίδης, 2019· Αγγελή, Χρυσικού & Καραγιαννίδης, 2019).

Συμβολικό παιχνίδι

Λαμβάνοντας υπόψη το έλλειμμα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στο συμβολικό παιχνίδι και τις δραστηριότητες με φανταστικό στοιχείο, η τεχνολογία της ΕΠ προσφέρει την δυνατότητα προώθησης του αυθόρμητου και φανταστικού παιχνιδιού στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Σε μελέτη που διεξήχθη το 2012 σχεδιάστηκε μια εφαρμο-

γή ΕΠ η οποία επιδίωξε να ενισχύσει το Φανταστικό Παιχνίδι δύο παιδιών με ΔΑΦ, ηλικίας 2 έως 4 ετών, αντικαθιστώντας τα συμβολικά αντικείμενα του πραγματικού κόσμου (κουτί από χαρτόνι ή μπάλα από βαμβάκι) με άλλα φανταστικά, ψηφιακά αντικείμενα τα οποία μπορούσαν να παρατηρήσουν τα παιδιά από την οθόνη μιας κινητής συσκευής. Με τον τρόπο αυτό το κουτί από χαρτόνι που κρατούν στα χέρια τους και οι μπάλες από βαμβάκι που είναι τοποθετημένες στο τραπέζι αντικαθίστανται από ένα αεροσκάφος το οποίο ρίχνει τις βόμβες (μπάλες από βαμβάκι) προκειμένου να πετύχει τον κινούμενο στόχο (Bai, Blackwell & Coulouris, 2012). Σε επόμενη έρευνα αυτών, μελετήθηκε η αύξηση της συχνότητας και της διάρκειας του αυθόρμητου παιχνιδιού σε συνθήκες ΕΠ (Bai, Blackwell & Coulouris, 2013), ενώ αργότερα πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη σχετικά με την ενίσχυση του φανταστικού παιχνιδιού σε τεχνολογικά ή μη υποστηριζόμενες συνθήκες παιχνιδιού (Bai, Blackwell & Coulouris, 2015). Το δείγμα των δύο αυτών μελετών αποτελείται από 12 παιδιά με σύνδρομο Asperger, ηλικίας 4-7 ετών. Το 2017, επιβεβαιώθηκε πως η τεχνολογία ΕΠ ενισχύει την νοητική απεικόνιση των μαθητών με ΔΑΦ σε μια ποικιλία θεμάτων (Anupriya & Krishna Moorthy, 2017), ενώ παράλληλα ενισχύεται ο ιδεασμός και η ανάληψη πρωτοβουλίας ως προς τον τρόπο χρήσης των αντικειμένων (Syahputra, AngkasiH, Purnamawati, Andayani, Abdullah, Sriadhi & Nanuru, 2018). Κατ' επέκταση, όπως αποδεικνύεται σε μια ακόμα έρευνα, μέσω της αξιοποίησης της ΕΠ, βελτιώνεται τόσο η συχνότητα και διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού (Dragomir, Manches, Fletcher-Watson & Pain 2018), όσο και η ποιότητά του (Kotzageorgiou, Kellidou, Voulgari & Nteropoulou-Nterou, 2018).

Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελούσε τον βασικό ερευνητικό σκοπό σε αρκετές έρευνες όπως σε αυτή των Da Silva, Fernandes & Grohmann (2014) οι οποίοι δημιούργησαν την εφαρμογή STAR, προκειμένου να βοηθήσουν τους γονείς τεσσάρων παιδιών με ΔΑΦ να συμμετάσχουν στις συνεδρίες λογοθεραπείας των παιδιών τους μέσω αυτής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν την μεγαλύτερη και πιο ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη θεραπευτική διαδικασία. Έπειτα από ένα χρόνο, ο Χυ και οι συνεργάτες του (2015) με την εφαρμογή Little Helper βοήθησαν δεκατρείς ενήλικες με ΔΑΦ να διατηρήσουν την βλεμματική τους επαφή και να διαχειριστούν τα επίπεδα της φωνής τους κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων. Αξιοσημείωτη είναι και η χρήση Smartglasses από πολλούς ερευνητές, ως βοηθητικού εργαλείου για άτομα με ΔΑΦ για την ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι Taryadi & Kurniawan το 2016 μελέτησαν την επίδραση της επαύξησης του Συστήματος Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Το 2017 ο Liu και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν ένα ψηφιακό βοήθημα μέσω της χρήσης της ΕΠ και της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI), προκειμένου να ενισχύσουν τα μη λεκτικά σήματα δύο παιδιών με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα την διατήρηση της βλεμματικής τους επαφής και του προσανατολισμού τους στο χώρο. Παρομοίως ο Vahabzadeh και οι συνεργάτες του (2018), δημιούργησαν ψηφιακά Smartglasses για να διερευνήσουν την προσοχή που δείχνουν άτομα με ΔΑΦ στα κοινωνικά σήματα, με άμεσο αποτέλεσμα την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με ΔΑΦ.

B. Ενίσχυση Συναισθηματικών δεξιοτήτων Συναισθηματικές Δεξιότητες

Με γνώμονα τα ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων κάποιοι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση της ΕΠ σε αυτό το ζήτημα. Πιο αναλυτικά, σε μία έρευνα των Bhatt, De Leon & Al-Jumaily (2014) διερευνήθηκε η αξιοποίηση ενός θεραπευτικού παιχνιδιού μέσω της ΕΠ για την αναγνώριση συναισθημάτων και εκφράσεων του προσώπου σε τέσσερα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, αλλά και της αναγνώρισης συναισθημάτων τους. Τα επόμενα χρόνια οι ερευνητές Chen, Lee & Lin (2015) προχώρησαν σε δύο μελέτες αξιοποίησης της ΕΠ σε παιδιά με ΔΑΦ, προκειμένου να διερευνήσουν την ενίσχυση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων μέσω δύο διαφορετικών εργαλείων ΕΠ. Στην πρώτη μελέτη η εφαρμογή ΕΠ συνέβαλε στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων από τους εφήβους με ΔΑΦ, ενώ στη δεύτερη μελέτη τους, η χρήση παιχνιδιού ΕΠ με ιστορίες και 3D ήρωες οδήγησε στην αναγνώριση μη λεκτικών σημάτων, στη διατήρηση της προσοχής τους και στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους (Chen, Lee & Lin, 2016). Τέλος, ο Brandão και οι συνεργάτες του (2016) διερεύνησαν τον βαθμό επίδρασης της ΕΠ στην κατανόηση συναισθημάτων και εκφράσεων του προσώπου σε πέντε παιδιά με ΔΑΦ και βρήκαν ότι η εφαρμογή ΕΠ βοήθησε στην άμεση κατάκτηση και διατήρηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Γ. Ενίσχυση Γνωστικών δεξιοτήτων Γνωστικές Δεξιότητες

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί κάποιες μελέτες για την αξιοποίηση της τεχνολογίας της ΕΠ σε άτομα με ΔΑΦ για την ανάπτυξη και βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων. Ειδικότερα, ο Escobedo και οι συνεργάτες του (2014) διερεύνησαν την μνήμη παιδιών με ΔΑΦ κατά τη διάκριση αντικειμένων μέσω της ΕΠ και βρήκαν ότι τόσο η επιλεκτική (64%) όσο και η διατηρούμενη μνήμη (45%) ενισχύθηκαν μετά από την χρήση του εργαλείου ΕΠ. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε και η μελέτη του Lakshmirabha και των συνεργατών του (2014), όπου αξιοποίησαν την ΕΠ για την αναγνώριση αντικειμένων και για την κατανόσή τους. Η τεχνολογία της ΕΠ αξιοποιήθηκε σε άλλες δύο μελέτες με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής παρέμβασης μαθητών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, ο McMahon και οι συνεργάτες του (2015) ανακάλυψαν ότι η χρήση της ΕΠ συμβάλει στην εκμάθηση του λεξιλογίου σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Νοητική Υστέρηση και με ΔΑΦ σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τέλος, οι Kolomoiets και Kassim (2018) εξέτασαν την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω ενός εργαλείου ΕΠ και βρήκαν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ ενίσχυσαν τόσο τις αναγνωστικές τους δεξιότητες όσο και την εργαζόμενη μνήμη τους.

Δ. Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αυτοεξυπηρέτησης Αυτοεξυπηρέτηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε περιορισμένο αριθμό μελετών που αφορούσαν την αξιοποίηση της τεχνολογίας της ΕΠ στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε μόνο μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Cihak και τους συνεργάτες του (2016) σε τρία παιδιά

με ΔΑΦ με βασικό σκοπό τη διερεύνηση αξιοποίησης της ΕΠ στην εκπαίδευσή τους στο βούρτσισμα των δοντιών τους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν την σημαντική συμβολή της εφαρμογής ΕΠ στην κατάκτηση της διδασκόμενης δεξιότητας αυτοεξυπηρέτησης, αλλά και στη γενίκευση αυτής μετά από δύο μήνες από τους τρεις μαθητές με ΔΑΦ.

Συζήτηση

Από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας της ΕΠ στη θεραπευτική παρέμβαση ατόμων με ΔΑΦ γίνεται εμφανής η σημαντική συμβολή της στην ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε παιδιά και ενήλικες με ΔΑΦ.

Ειδικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών κατέδειξε ότι στο σύνολο των 28 ερευνών παρατηρήθηκε θετική ανταπόκριση και στάση των ατόμων με ΔΑΦ (δείγμα ερευνών) στην τεχνολογία της ΕΠ, αλλά και η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή τους στη μαθησιακή-θεραπευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, στην πλειονότητα των ερευνών (19 από τις 28) τα παιδιά και οι ενήλικες με ΔΑΦ ανέπτυξαν και ενίσχυσαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσω κοινωνικών ιστοριών, συστημάτων λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας ή και μέσω δραστηριοτήτων συμβολικού παιχνιδιού. Παράλληλα, τέσσερις από αυτές κατέδειξαν την αποτελεσματική χρήση της ΕΠ στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ, και συγκεκριμένα ως προς την αναγνώριση και διάκριση των βασικών τους συναισθημάτων, αλλά των εκφράσεων άλλων ατόμων. Αξιοσημείωτη ήταν και η επίδραση της ΕΠ στη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ, όπως η αναγνώριση αντικειμένων, οι αναγνωστικές δεξιότητες, ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, αλλά και η ανάπτυξη αφηγηματικού προφορικού και γραπτού λόγου. Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η θετική συμβολή της χρήσης εφαρμογών ΕΠ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ατόμων με ΔΑΦ.

Στον Πίνακα 1 καταγράφονται όλες οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκαν και τα ερευνητικά τους αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα των 28 ερευνών χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες με βάση τις δεξιότητες που ενισχύθηκαν στα άτομα με ΔΑΦ (Α: κοινωνικές δεξιότητες, Β: συναισθηματικές δεξιότητες, Γ: γνωστικές δεξιότητες, Δ: δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης), ενώ στην τελευταία στήλη φαίνεται αν υπήρχε θετική ανταπόκριση των ατόμων αυτών στη χρήση της ΕΠ.

Πίνακας 1: «Τα οφέλη της Ε.Π. στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων μαθητών με ΔΑΦ»

Υποκατηγορίες	Έρευνες	A	B	Γ	Δ	Θετική ανταπόκριση στην ΕΠ
Κοινωνικές Ιστορίες	Tentori & Hayes (2010)	√				√
	Escobedo et al. (2012)	√				√
	Alessandrini et al. (2014)	√				√
	Alessandrini et al. (2016)	√				√
	Syahputra et al. (2018)	√				√
	Δαμιανάκη, Χρυσικού & Καραγιαννίδης (2019)	√				√
	Αγγελή, Χρυσικού & Καραγιαννίδης (2019)	√				√
	Συμβολικό παιχνίδι	Bai, Z., Blachwell & Coulouris (2012)	√			
Bai Blackwell & Coulouris (2013)		√				√
Bai, Blackwell & Coulouris (2015)		√				√
Anupriya & Krishna Moorth (2017)		√				√
Syahputra et al. (2018)		√				√
Dragomir et al. (2018)		√				√
Kotzageorgiou et al. (2018)		√				√
Επικοινωνία		Da Silva et al. (2014)	√			
	Xu et al. (2015)	√				√
	Taryadi & Kurniawan (2016)	√				√
	Liu et al. (2017)	√				√
	Vahabzadeh et al. (2018)	√				√
Συναίσθημα	Bhatt, De Leon & Al-Jumaily (2014)		√			√
	Chen, Lee & Lin (2015)		√			√
	Brandão et al. (2016)		√			√
	Chen, Lin & Lee (2016)		√			√
Γνωστικός τομέας	McMahon et al. (2015)			√		√
	Escobedo et al. (2014)			√		√
	Lakshmiprabha et al. (2014)			√		√
	Kolomoiets & Kassim (2018)			√		√
Ανεξάρτητη λειτουργία	Cihak et al. (2016)				√	√

Συμπεράσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις

Έχοντας συγκεντρώσει και αναλύσει τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης έγινε κατανοητή η σημαντική και θετική επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη θεραπευτική παρέμβαση ατόμων με ΔΑΦ. Τα πορίσματα αυτά καταδεικνύουν τα ποικίλα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνολογίας, όπως στην ενίσχυση κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, αλλά και στην γενίκευση των ήδη κερκτημένων δεξιοτήτων σε άλλα πλαίσια μάθησης. Ταυτόχρονα, η χρήση της ΕΠ φάνηκε πως ενισχύει το ενδιαφέρον και τα εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ατόμων με ΔΑΦ. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ενεργοποίηση αυτών των ατόμων αποτελεί ο εμπλουτισμός του φυσικού περιβάλλοντος με ψηφιακά μέσα και στοιχεία μέσω εφαρμογών τεχνολογίας της ΕΠ.

Αδιαμφισβήτητα η τεχνολογία της ΕΠ αποτελεί μία νέα προοπτική για την εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και ένα ιδιαίτερα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο για την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική σχολική τάξη.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί πως το ερευνητικό ζήτημα της αξιοποίησης της ΕΠ στην γενική και στην ειδική εκπαίδευση είναι ακόμα σε αρχικά στάδια, καθώς υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός μελετών στις βάσεις δεδομένων, χωρίς μεγάλα δείγματα, με συνέπεια να εμφανίζονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των συγκεκριμένων ερευνών. Συ-

νεπώς, προτείνεται στο μέλλον να γίνουν περισσότερες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων σχετικά με την χρήση της ΕΠ σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ, Ε.Μ.Δ) ώστε να αναδυθούν πιο έγκυρα και αντιπροσωπευτικά ερευνητικά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η πραγματοποίηση πειραμάτων με ομάδες ελέγχου, εκτός από τις πειραματικές ομάδες, προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο ομάδων και να διαφυλαχθούν ζητήματα εσωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Τέλος, προτείνεται και η επέκταση του ζητήματος αυτού σε γνωστικά αντικείμενα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στην γενική και στην ειδική εκπαίδευση, καθώς και στην εκπαίδευση ατόμων με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alessandrini, A., Loux, V., Serra, G., & Murray, C. (2016). Designing ReduCat: Audio-Augmented Paper Drawings Tangible Interface in Educational Intervention for High Functioning Autistic Children. *The 15th International Conference on Interaction Design and Children*, 463-472.
- Alessandrini, A., Cappelletti, A., & Zancanaro, M. (2014). Audio-augmented paper for therapy and educational intervention for children with autistic spectrum disorder. *Human-Computer Studies*, 422-430.
- Anupriya, N., & Krishna Moorthy, D. (2017). Design of a Novel Mixed Reality Play for Children with Autism. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, 1629-1634.
- Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: a systematic review. In *J. Env Res Pub He*, 11(8), 7767-802.
- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 355-385.
- Bai, Z., Blachwell, A., & Coulouris, G. (2015). Exploring Expressive Augmented Reality: The FingAR Puppet System for Social Pretend Play. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1035-1044.
- Bai, Z., Blackwell, A.F., & Coulouris, G. (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. *Mixed and Augmented Reality (ISMAR), IEEE International Symposium*, 49-58.
- Bai, Z., Blackwell, A., F., & Coulouris, G. (2012). Making Pretense Visible and Graspable: An augmented reality approach to promote pretend play. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*, Atlanta, GA, 267-268.
- Bhatt, N. I. De Leon, & Al-Jumaily, A. (2014). Augmented Reality Game Therapy For Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal on Smart Sensing and Intelligent Systems*, 2014, 7(2), 519-536.
- Brandão, J., Cunha, P., Vasconcelos, J., Carvalho, V., & Soares, F. (2015). An Augmented Reality GameBook for Children with Autism Spectrum Disorders. *The International Conference on E-Learning in the Workplace*, New York, U.S.A. ICELW.
- Campisi L., Imran N., Nazeer A., Skokauskas N., & Azeem M.W. (2018). Autism spectrum disorder. *Br Med Bull*, 127, 91-100.

- Charitaki, G. (2015). The effect of ict on emotional education and development of young children with autism spectrum disorder. *Procedia Computer Science*, 65, 285-293.
- Chatzara, C., Karagiannidis, C., Mavropoulou, S., & Stamatis, D. (2014). Digital Storytelling for Children with Autism: Software Development and Pilot Application. In C. Karagiannidis et al. (eds.), *Research on e-Learning and ICT 287 in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, New York: Springer Science & Business Media. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/270883026_Digital_storytelling_for_children_with_autism_Software_development_and_pilot_application
- Chen, C.H., Lee, I.J., & Lin, L.Y. (2016). Augmented reality-based video-modeling storybook of nonverbal facial cues for children with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of facial expressions and emotions. *Computers in Human Behavior*, 55, 477-485.
- Chen, C.H., Lee, I.J., & Lin, L.Y. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 396-403.
- Cihak, D.F., Moore, E., Wright, R., McMahon, D. D., Gibbons, M. M., & Smith, C. (2016). Evaluating augmented reality to complete a chain task for elementary students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 31, 99-108.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Da Silva, C.A., Fernandes, A.R., & Grohmann, A.P. (2015). STAR: Speech Therapy with Augmented Reality for Children with Autism Spectrum Disorders. In J. Cordeiro, S. Hammoudi, L. Maciaszek, O. Camp & J. Filipe (Eds.), *Enterprise Information Systems, 16th International Conference, ICEIS 2014, Lisbon, Portugal, April 27-30, 2014, Revised Selected Papers* (pp. 379-396). Cham: Springer International Publishing.
- Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Eynden, S., & Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments - A Systematic Literature Review. *Wirtschaftsinformatik Proceedings*, 103.
- Dragomir, M., Manches, A., Fletcher-Watson, S., & Pain, H. (2018). Facilitating Pretend Play in Autistic Children: Results from an Augmented Reality App Evaluation. *ASSETS '18: Proceedings of the 20th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 407-409.
- Escobedo, L., & Tentori, M. (2014). Mobile Augmented Reality to Support Teachers of Children with Autism. In R. Hervás, S. Lee, C. Nugent & J. Bravo (Eds.), *Ubiquitous Computing and Ambient Intelligence. Personalisation and User Adapted Services: 8th International Conference, UCAmI 2014, Belfast, UK. Proceedings* (pp. 60-67). Cham: Springer International Publishing.
- Escobedo, L., Nguyen, D., Hirano, L., Rangel, A., Garcia-Rosas, D., & Tentori, M. (2012). MOSOCO: A Mobile Assistive Tool to Support Children with Autism Practicing Social Skills in Real-Life Situations. *SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2589-2598.
- Fuentes J, Bakare M, Munir K, Aguayo P, Gaddour N., & Öner Ö. (2014). Autism spectrum disorder. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Khan, T., Johnston, K., & Ophoff, J. (2019). The Impact of an Augmented Reality Application on Learning Motivation of Students. *Advances in Human-Computer Interaction*, 7208494, 14.

- Kolomoiets, T., & Kassim, D.A. (2018). *Using the Augmented Reality to Teach of Global Reading of Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education*, KryvyiRih, Ukraine, 2257, 237-246.
- Konstantinidis, E. I., Luneski, A., Frantzidis, C. A., Nikolaidou, M., Hitoglou-Antoniadou, M., & Bamidis, P. D. (2009). Information and communication technologies (ICT) for enhanced education of children with autism spectrum disorders. *The Journal on Information Technology in Healthcare*, 7 (5), 284-292.
- Kotzageorgiou, M., Kellidou, P., Voulgari, I., & Nteropoulou-Nterou, E. (2018). Augmented Reality and the Symbolic Play of Pre-School Children with Autism. *ECEL 2018 17th European Conference on e-Learning*.
- Lakshmiprabha, N. S., Santos, A., Mladenov, D., & Beltramello, O. (2014). [Poster] An Augmented and Virtual Reality System for Training Autistic Children. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality. Science and Technology Proceedings*, Germany.
- Liu, R., Salisbury, J. P., Vahabzadeh, A., & Sahin, N. T. (2017). Feasibility of an autism-focused augmented reality smartglasses system for social communication and behavioral coaching. *Front. pediatr.*, 5, 145.
- McMahon, D., Cihak, D. F., & Wright, R. E. (2015). Augmented reality as a navigation tool to employment opportunities for postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 47, 157-172.
- Petersen, N., & Stricker, D. (2015). Cognitive Augmented Reality. *Computers @ Graphics*, 82-91.
- Syahputra, M., Angkasih, A., Purnamawati, S., Andayani, U., Abdullah, D., Sriadhi, S., & Nanuru, R. (2018). Implementation of Augmented Reality in Pretend Play Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Physics: Conference Series, The 3rd International Conference on Computing and Applied Informatics*.
- Syahputra, M., Arisandi, D., Lumbanbatu, A., Kemit, L., Nababan, E., & Sheta, O. (2017). Augmented reality social story for autism spectrum disorder. *Journal of Physics: Conference Series*.
- Taryadi, B., & Kurniawan, I. (2016). Multimedia Augmented Reality With Picture Exchange Communication System for Autism Spectrum Disorder. In *J. Comput. Sci. Technol.*, 7(4), 102-106.
- Tentori, M., & Hayes, G. (2010). Designing for interaction immediacy to enhance social skills of children with autism. *ACM international conference on Ubiquitous computing*, 51-60.
- Vahabzadeh, A., Keshav, N.U., Salisbury, J.P., & Sahin, N.T. (2018). Improvement of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in school-aged children, adolescents, and young adults with autism via a digital smartglasses-based socioemotional coaching aid: Short-term, uncontrolled pilot study. *JMIR Ment. Health*. 5, 25.
- Vullamparthi, A., Nelaturu, S., Mallaya, D., & Chandrasekhar, S. (2013). Assistive Learning for Children with Autism using Augmented Reality. *Fifth International Conference on Technology for Education*, 43-46.
- Xu, Q., Cheung, S., & Soares, N. (2015). Littlehelper: An Augmented Reality Glass Application To Assist Individuals with Autism in Job Interview. *Proceedings of APSIPA Annual Summit and Conference*, 1276-1279.

Ελληνόγλωσσον

Αγγελή Β., Χρυσικού Β. & Καραγιαννίδης, Χ., (2019). Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού: Μια μελέτη περίπτωσης. 3ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο του Συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγών Χαλκίδας με θέμα «Για ένα Σχολείο που θα μας χωράει όλους», Χαλκίδα.

Δαμιανάκη, Κ. Σ., Χρυσικού, Β., & Καραγιαννίδης, Χ. (2019). Κοινωνικές Ιστορίες για Μαθητές με ΔΑΦ μέσα από Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας. *Πρακτικά Εργασιών 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Αθήνα.

Abstract

In the last decades Autistic Spectrum Disorder (ASD) has been widely discussed in the scientific community. Many educational and therapeutic approaches have been proposed to address it, which combined with the use of technological support, could possibly improve the quality of life of these people. A technology which has been recently used on people with ASD is that of Augmented Reality (AR). This research is a bibliographical review that aims to study the impact of AR technology on teaching autistic students. It focuses on the benefits of AR on assisting children with ASD to conquer cognitive, social, and emotional abilities, but also to be actively involved and participate in the educational process. The results of the study revealed the positive effects of the use of this particular technology on motivating and involving these children, as well as contributing to their development of various skills.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 15

Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Δια βίου μάθηση, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση

Κοινωνικά μετασχολικά προγράμματα: Η περίπτωση των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

Στεργιανή Γεωργιάδου

ΠΜΣ, ΠΤΔΕ Φλώρινας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
stellageo123@gmail.com

Ιωάννης Θωίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Φλώρινας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ithoidis@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της λειτουργίας των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) μέσα από την ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΔΑΠ, των μαθητών και των γονέων. Η έρευνα αφορά τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά ΚΔΑΠ, τα οποία εξετάζονται ως μετασχολικά-κοινωνικά προγράμματα στο πλαίσιο της ολοήμερης εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 39 εκπαιδευτικοί, 220 μαθητές και 147 γονείς που προέρχονταν από 12 ΚΔΑΠ των νομών Καστοριάς, Κοζάνης και Φλώρινας. Για τη διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκαν τρία γραπτά ερωτηματολόγια, που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά την λειτουργία των ΚΔΑΠ. Οι μαθητές επισημαίνουν τη δυνατότητα που τους δίνεται να περνούν περισσότερο εξωσχολικό χρόνο με συνομηλίκους και να κάνουν καινούριους φίλους. Οι γονείς τονίζουν το θέμα της ασφαλούς φύλαξης των παιδιών στις ώρες εργασίας τους καθώς τις δυνατότητες που προσφέρουν τα προγράμματα και οι δραστηριότητες του ΚΔΑΠ για προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη σημασία των προγραμμάτων για την καλλιέργεια επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολοήμερη Εκπαίδευση, Μετασχολικά Προγράμματα, Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), Κοινωνική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές περνούν τις ώρες εκτός σχολείου, καθώς από τη μία η περίοδος αυτή έχει συνδεθεί με σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και νέοι και από την άλλη ο εξωσχολικός χρόνος προβάλλεται ως μια σημαντική ευκαιρία για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν σε μεγάλο βαθμό παραμεληθεί από τα σχολεία (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005; Mahoney, Parente & Zigler, 2009; Newman, Fox, Flynn & Christenson, 2000; U.S. Department of Education, 2000). Στο πλαίσιο αυτό πολλές χώρες, αναγνωρίζοντας την ανάγκη να διασφαλιστεί η φροντίδα και απασχόληση όλων των παιδιών και να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία στο σχολείο, εφάρμοσαν πολιτικές και

προγράμματα με σκοπό την επέκταση και ανάπτυξη ευκαιριών εκπαίδευσης και φροντίδας που θα συμπληρώνουν την «παραδοσιακή» τυπική εκπαίδευση, σε συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λειτουργία των μετασχολικών προγραμμάτων (After School Programs) στην Ευρώπη (Plantenga & Remery, 2017) και στις ΗΠΑ (Mahoney, Parente & Zigler, 2009· U.S. Department of Education, 2000). Στην Ελλάδα παρόμοιο θεσμό με τα παραπάνω αποτελούν τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ). Τα ΚΔΑΠ είναι μονάδες απασχόλησης παιδιών σχολικής ηλικίας που δημιουργήθηκαν με σκοπό την κάλυψη ιδιαίτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, ιδίως των παιδιών με εργαζόμενους και τους δύο γονείς (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001). Στην παρούσα έρευνα τα ΚΔΑΠ εξετάζονται ως μετασχολικά-κοινωνικά προγράμματα στο πλαίσιο της ολοήμερης εκπαίδευσης.

Μετασχολικά προγράμματα

Ο όρος *Μετασχολικά προγράμματα* (After School Programs, ASP) χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιοδήποτε είδους οργανωμένη δραστηριότητα, που προσφέρεται σε παιδιά και νέους (5-18 ετών) σε ώρες εκτός σχολείου (Little, Wimer & Weiss, 2008· Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). Τα προγράμματα αυτά εποπτεύονται και καθοδηγούνται από ενήλικες, περιλαμβάνουν τακτικές και προγραμματισμένες συναντήσεις και διαρθρώνονται γύρω από ομαδικές δραστηριότητες, ενώ η συμμετοχή σε αυτά είναι εθελοντική (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005· Vandell, Shernoff, Pierce, Bolt, Dadisman & Brown, 2005). Τα Μετασχολικά προγράμματα λαμβάνουν χώρα πριν αλλά και μετά το σχολείο, τα Σαββατοκύριακα, κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών και τα καλοκαίρια (Little, Wimer & Weiss, 2008· National Research Council and Institute of Medicine, 2000). Μπορεί να παρέχονται από κοινοτικές, θρησκευτικές οργανώσεις και σχολεία και να στεγάζονται σε διάφορες εγκαταστάσεις, όπου παρέχεται στα παιδιά ασφάλεια (Little, Wimer & Weiss, 2008· National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

Τα Μετασχολικά προγράμματα διαφέρουν ως προς το σκοπό, τους στόχους και τη δομή τους καθώς καθένα από αυτά καλείται να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες πολιτιστικές και αναπτυξιακές ανάγκες των μελών του και να καλύψει τις ανάγκες της κοινωνίας που εξυπηρετεί (National Research Council and Institute of Medicine, 2000· U.S. Department of Education, 2000). Οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών συνήθως κινούνται γύρω από τρεις άξονες: την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος φύλαξης και φροντίδας, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (U.S. Department of Education, 2000· Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018).

Ο όρος Μετασχολικά προγράμματα ανταποκρίνεται πληρέστερα στην περιγραφή του όρου “after school programs” αλλά και στην θεωρητική τεκμηρίωση τόσο της «κοινωνικής εκπαίδευσης» όσο και της «ολοήμερης εκπαίδευσης».

Η Κοινωνική εκπαίδευση και τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) στο πλαίσιο της Ολοήμερης εκπαίδευσης

Ο όρος κοινωνική εκπαίδευση συνδέεται με την εκπαιδευτική θεωρία η οποία αποδίδει κε-

ντρικό ρόλο για την εκπαίδευση των κατοίκων της τοπικής κοινωνίας στην αλληλεξάρτηση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005). Τα σχολεία στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης συνδέονται και συνεργάζονται με φορείς και ιδρύματα της τοπικής κοινωνίας και παρέχουν μια σειρά υποστηρικτικών υπηρεσιών σε όλα τα μέλη της κοινότητας με σκοπό την ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική, επαγγελματική, πολιτική και σωματική τους ανάπτυξη (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005· Jacobson, & Blank, 2011· Melaville, Berg & Blank, 2006). Συχνά ο όρος κοινοτική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου μη τυπική εκπαίδευση.

Τα κοινοτικά σχολεία λειτουργούν ως πολιτιστικά κέντρα που είναι ανοιχτά όλη την ημέρα (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005). Τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα και εξωστρέφεια και περιλαμβάνουν περιεχόμενα και μορφές μάθησης συνδεδεμένες με τη ζωή (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005· Melaville, Berg & Blank, 2006). Προσφέρουν μια σειρά υποστηρικτικών υπηρεσιών και ευκαιριών στα παιδιά, τους νέους, τις οικογένειες και στις κοινότητες, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με τις εκάστοτε τοπικές ανάγκες και τους διαθέσιμους πόρους (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005· Melaville, Berg & Blank, 2006).

Για μια τέτοια συνεργασία διαφορετικών εκπαιδευτικών χώρων, για τη διαμόρφωσή της στη πράξη αλλά και για την καλύτερη δυνατή αξιοποίησή της πολύτιμη καταδεικνύεται η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1979). Η θεωρία αυτή προσφέρει σημαντικές πληροφορίες που βοηθούν στην κατανόηση της μετάβασης ανάμεσα σε ξεχωριστές περιοχές της ζωής που βρίσκονται σε μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ τους, αλλά και σε διαφορετικές περιοχές της ζωής κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, ανάμεσα σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και κόσμους ζωής (Bronfenbrenner, 1979, όπ. ανάφ. στο Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018). Προσφέρει με αυτό τον τρόπο μια θεωρητική κοινωνικοποιητική θεμελίωση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς χώρους, που προσανατολίζεται στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Rakhkochkine, 2008 όπ. ανάφ. στο Θωίδης, 2011). Για τη σύνδεση σχολείου και ζωής επιδιώκεται έτσι, μέσα από την συνεργασία σχολείου και κοινωνικών δικτύων, η ανάπτυξη ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού χώρου που θα περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, θα λαμβάνει υπόψη τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και θα αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης (Θωίδης, & Χανιωτάκης, 2007).

Προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση γίνονται πολλές και αξιόλογες τα τελευταία χρόνια, με την κοινότητα και γενικότερα την Τοπική Αυτοδιοίκηση να παίζει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα κοινοτικά σχολεία (κοινοτική εκπαίδευση) καθώς και μεμονωμένα κοινοτικά προγράμματα με εκπαιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελούν και τα ΚΔΑΠ.

Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

Τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών είναι μονάδες απασχόλησης παιδιών σχολικής ηλικίας για ορισμένο χρονικό διάστημα της ημέρας. Αποτελούν κοινωνική υπηρεσία πρόνοιας του δημοσίου τομέα και εντάσσονται στα προγράμματα προστασίας της οικογένειας, της μητρότητας και του παιδιού (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελυστάθης, 2000).

Σκοπός λειτουργίας τους είναι η δημιουργική απασχόληση των παιδιών, για ορισμένο διάστημα της ημέρας, σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους μέσα από ατομικές ή οργανωμένες δραστηριότητες ή μέσα από οργανωμένες ομάδες εργαστηρίων καθώς και η εξυπηρέτηση των γονέων (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001).

Τα ΚΔΑΠ στοχεύουν να υπηρετήσουν αρχές της ισότητας, όπως ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, που στηρίζονται στην ισότητα των δυο φύλων, στο δικαίωμα ίσων ευκαιριών, στην επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση ανέργων και ειδικότερα των γυναικών (ΦΕΚ/1128/Β/30-08-2001). Η λειτουργία τους εκτός των άλλων αποσκοπεί στην απεμπλοκή των γυναικών από τη φύλαξη των παιδιών τους (Βαφέα, 2000).

Τα ΚΔΑΠ προβάλλονται ως προνομιακοί χώροι για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000). Τα προγράμματα των ΚΔΑΠ σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελεύθερη επιλογή στην αξιοποίηση του χρόνου του (Βαφέα, 2000). Βασική επιδίωξή τους αποτελεί επίσης η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας των παιδιών, η προώθηση ίσων ευκαιριών και η καλλιέργεια του πνεύματος ισότητας των δύο φύλων (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000).

Οι παραπάνω αρχές και στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από ευέλικτα παιδαγωγικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ποικίλες ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000). Τα προγράμματα αυτά ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κάθε τοπικής κοινωνίας (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000).

Έρευνες για το θεσμό των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

Το ΚΕΘΙ, το Ινστιτούτο εργασίας της ΓΣΕΕ και η ΕΕΤΑΑ αποτελούν τους μοναδικούς οργανισμούς που προχώρησαν σε μελέτες με αντικείμενο τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, την κατάρτιση των στελεχών και τον καθορισμό των προβλημάτων των νέων δομών. Το ΚΕΘΙ, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα προβλήματα των ΚΔΑΠ στα πρώτα χρόνια δημιουργίας τους και έτσι προχώρησε στην έκδοση μιας σημαντικής μελέτης με τίτλο «Ανάπτυξη Δικτύου Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών και πιλοτική Εφαρμογή», που αφορά την βιωσιμότητα των Κέντρων (Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000).

Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάστηκαν ύστερα από έρευνες και εκθέσεις αξιολόγησης των φορέων υλοποίησης αλλά και από προσωπικές επαφές με τα στελέχη και την αποκτηθείσα γνώση και εμπειρία, οι ανάγκες των ΚΔΑΠ και του στελεχιακού δυναμικού τους. Προέκυψε ότι τα ΚΔΑΠ λειτουργούσαν με πολλά οργανωτικά, λειτουργικά, θεσμικά, οικονομικά προβλήματα, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους και ουσιαστική επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους φορείς. Τα προβλήματα αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή (στέγαση σε χώρους οι οποίοι δεν τηρούσαν τις προδιαγραφές ασφαλείας ή οι οποίοι δυσχέραιναν το έργο των Κέντρων, ανεπαρκής κάλυψη τηλεπικοινωνιακών αναγκών, ανεπάρκεια ειδικού εξοπλισμού), την οργάνωση και λειτουργία των Κέντρων (έλλειψη συνεργασίας με τοπικούς φορείς, ανεπάρκεια αναλώσιμων υλικών, προβλήματα ανανέωσης εκπαιδευτικού υλικού, έλλειψη πληροφόρησης), την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, την υποστήριξη του εργασιακού δυναμικού σε λειτουργικά και παιδαγωγικά θέματα καθώς και την ανυπαρξία βοηθητικού προσωπικού. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονταν άμεσα με τη έλλειψη θεσμικού πλαισίου στήριξης των Κέντρων, την έλλειψη συγκεκριμένης νομικής μορφής αυτών καθώς και την έλλειψη σταθερής χρηματοδότη-

σής τους. Η μελέτη αυτή αφορούσε τα προβλήματα των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών στα πρώτα χρόνια δημιουργίας τους (1994-2000). Έκτοτε δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία άλλη επίσημη προσπάθεια διερεύνησης του συγκεκριμένου θεσμού.

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της λειτουργίας των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΔΑΠ, των μαθητών και των γονέων.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων α) των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με το ρόλο των ΚΔΑΠ, β) των γονέων και των μαθητών σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες γ) των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΔΑΠ, δ) των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη συνεργασία των ΚΔΑΠ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα, ε) των γονέων και των μαθητών σχετικά με συνολική λειτουργία των ΚΔΑΠ.

Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 12 ΚΔΑΠ (επτά δημόσια και πέντε ιδιωτικά) των νομών της Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος πέντε ΚΔΑΠ του νομού Καστοριάς, τρία ΚΔΑΠ του νομού Κοζάνης και τέσσερα ΚΔΑΠ του νομού Φλώρινας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 39 εκπαιδευτικούς, 220 μαθητές και 147 γονείς. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αναζητήθηκε μέσω της τυχαίας επιλογής του. Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη με σκοπό την εξασφάλισή της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκαν τρία γραπτά ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις (5βαθμες κλίμακες τύπου Likert, κλίμακες πολλαπλής επιλογής) που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις, των μαθητών από 18 ερωτήσεις και των γονέων από 22 ερωτήσεις. Εξαιτίας της πολύ περιορισμένης βιβλιογραφίας αλλά και των ελάχιστων-σχεδόν ανύπαρκτων ερευνών που αφορούν το θεσμό των ΚΔΑΠ στην Ελλάδα, η θεωρητική τεκμηρίωση του υπό μελέτη θέματος καθώς και η κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων βασίστηκαν κυρίως σε πληροφορίες που αντλήθηκαν έμμεσα από παρεμφερείς θεσμούς που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα (όπως το ολοήμερο σχολείο) και στο εξωτερικό (όπως τα After School Programs). Για το λόγο αυτό ο χαρακτήρας της έρευνας ήταν καθαρά διερευνητικός.

Στην έρευνα επιδιώχθηκε η ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των ερωτώμενων. Για την παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής αλλά και μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα σχεδιάστηκε τον Φεβρουάριο του έτους 2017 και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουλίου του ίδιου έτους. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε 12 δημόσια και ιδιωτικά ΚΔΑΠ, αποκλειστικά νομών της Δυτικής Μακεδονίας και όχι από ολόκληρη την επικράτεια της χώρας.

Αποτελέσματα

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο των ΚΔΑΠ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΚΔΑΠ ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας στους στόχους που υλοποιούνται στο πλαίσιο λειτουργίας τους. Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό τομέα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σημαντικότερη συνεισφορά των ΚΔΑΠ θεωρούν την προσφορά προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=.68) καθώς και την χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού (Μ.Ο.=3.31, Τ.Α.=.80).

Σε σχέση με τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα ΚΔΑΠ συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=.63), στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=.65) και προωθούν την ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=.54). Δήλωσαν επίσης, ότι συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην αποδοχή της ετερότητας του άλλου (Μ.Ο.=3.53, Τ.Α.=.69), ενώ παράλληλα προσφέρουν ένα ποιοτικό και ασφαλές περιβάλλον φύλαξης και φροντίδας (Μ.Ο.=3.46, Τ.Α.=.72). Επιπλέον, δήλωσαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ συμβάλλει σημαντικά στον περιορισμό της ενασχόλησής τους με την τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=.83) καθώς και στον περιορισμό της παιδικής παραβατικότητας, της εγκληματικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=.68), ενώ σημαντική είναι και η συμβολή των προσφερόμενων προγραμμάτων τους στη βελτίωση της υγείας και ευεξίας των παιδιών (Μ.Ο.=3.15, Τ.Α.=.85). Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη των ΚΔΑΠ περιορίζει την παραπαιδεία και προσφέρει ανακούφιση στις οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες (Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=.83).

Απόψεις μαθητών/τριών αναφορικά με τον ρόλο των ΚΔΑΠ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΚΔΑΠ, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφερθούν στους λόγους για τους οποίους πηγαίνουν στο ΚΔΑΠ αλλά και στις δυνατότητες που τους προσφέρει η συμμετοχή τους σε αυτό.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι που πηγαίνουν στο ΚΔΑΠ είναι επειδή τους αρέσει (Μ.Ο.= 3.66, Τ.Α.=.81) αλλά και επειδή εκεί ασχολούνται με ευχάριστες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Μ.Ο.= 3.60, Τ.Α.=.73).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δημόσια και ιδιωτικά ΚΔΑΠ ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα ($U=2091$, $Z=-7.550$, $p=.000$), καθώς οι μαθητές που πήγαιναν σε ιδιωτικό ΚΔΑΠ την ανέφεραν ως σημαντικότερο λόγο συμμετοχής τους ($M.O.=3.15$, $T.A.=1.36$) σε σχέση με τους μαθητές των δημοσίων ΚΔΑΠ ($M.O.=1.23$, $T.A.=1.54$).

Σχετικά με τις ευκαιρίες που τους παρέχονται στο πλαίσιο των ΚΔΑΠ οι μαθητές δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες των κέντρων τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους ($M.O.=3.35$, $T.A.=.91$), να κάνουν καινούριους φίλους ($M.O.=3.19$, $T.A.=1.05$) αλλά και να περνούν περισσότερες ώρες με την παρέα τους ($M.O.=3.08$, $T.A.=1.14$).

Όσον αφορά την φοίτηση των μαθητών/τριών σε δημόσια και ιδιωτικά ΚΔΑΠ ο παραμετρικός έλεγχος T-test εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα [$t(200)=-10.259$, $p=.000$]. Οι μαθητές που πήγαιναν σε ιδιωτικά ΚΔΑΠ την επισήμαναν σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O.=3.05$, $T.A.=1.34$) σε σχέση με εκείνους που παρακολουθούσαν τα προγράμματα δημοσίων ΚΔΑΠ ($M.O.=1.08$, $T.A.=1.37$).

Απόψεις γονέων αναφορικά με τον ρόλο των ΚΔΑΠ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΚΔΑΠ, ζητήθηκε και από τους γονείς να αναφερθούν στους λόγους για τους οποίους επιθυμούσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους στα προγράμματα των ΚΔΑΠ. Οι γονείς δήλωσαν ως σημαντικότερους λόγους την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τους ($M.O.=3.64$, $T.A.=.64$) και το γεγονός ότι το παιδί τους περνά το χρόνο του σε ένα ασφαλές, ποιοτικό και ευχάριστο περιβάλλον, όταν αυτοί εργάζονται ($M.O.=3.66$, $T.A.=.58$). Ακολούθησαν από άποψη σημαντικότητας η δημιουργική απασχόληση του παιδιού τους το χρονικό διάστημα μεταξύ της λήξης του σχολείου και της επιστροφής του στο σπίτι ($M.O.=3.48$, $T.A.=.69$), καθώς και το γεγονός ότι παύει να ασχολείται με την τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ($M.O.=3.48$, $T.A.=.77$) και ασχολείται με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντά του ($M.O.=3.40$, $T.A.=.73$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν από τον έλεγχο Mann-Whitney στις απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα ($U=455$, $Z=-7.263$, $p=.000$), όπου οι γονείς που το παιδί τους πήγαινε σε ιδιωτικό ΚΔΑΠ τη θεώρησαν ως σημαντικότερο λόγο συμμετοχής των παιδιών τους ($M.O.=3.49$, $T.A.=.79$) σε σχέση με τους γονείς που το παιδί τους παρακολουθούσε τα προγράμματα δημοσίου ΚΔΑΠ ($M.O.=1.23$, $T.A.=1.48$).

Απόψεις συμμετεχόντων αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα ΚΔΑΠ προσφέρουν διεξόδους στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ζητήθηκε από αυτούς να προσδιορίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν, εκείνες που προτιμούν περισσότερο καθώς και τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στα ΚΔΑΠ.

Σχετικά με τον τομέα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που προτιμούν οι μαθητές, οι

δραστηριότητες που συνδέθηκαν με τους υψηλότερους μέσους όρους προτίμησης είναι ο αθλητισμός (Μ.Ο.=3.44, Τ.Α.=.97), το ελεύθερο παιχνίδι (Μ.Ο.=3.35, Τ.Α.=1.08) και τα εικαστικά (Μ.Ο.=3.27, Τ.Α.=1.11). Οι απόψεις των μαθητών ταυτίστηκαν με τις απόψεις των γονέων οι οποίοι δήλωσαν επίσης ως σημαντικότερες τις αθλητικές-κινητικές δραστηριότητες (Μ.Ο.=3.43, Τ.Α.=.75), το ελεύθερο παιχνίδι (Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=.79) καθώς και τις δραστηριότητες αισθητικής αγωγής (Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=.82).

Αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες πολιτιστικού και μορφωτικού περιεχομένου η πλειονότητα των μαθητών/τριών με ποσοστό 88.6% απάντησε ότι συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες και παρακολουθεί εικαστικά (88.6%). Υψηλά ποσοστά μαθητών δήλωσαν επίσης ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες-μαθήματα μουσικής (75.5%), χορού (73.2%), θεάτρου (67.3%), πληροφορικής (66.8%) και ξένων γλωσσών (50%).

Σχετικά με τη συχνότητα ενασχόλησης τους με δραστηριότητες στο πλαίσιο των ΚΔΑΠ, οι μαθητές δήλωσαν ότι ασχολούνταν πιο συχνά με τα εικαστικά (Μ.Ο.=3.37, Τ.Α.=.93), το ελεύθερο παιχνίδι (Μ.Ο.=3.33, Τ.Α.=.96) και τον αθλητισμό (Μ.Ο.=3.18, Τ.Α.=.96).

Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα προβλήματα των ΚΔΑΠ

Αναφορικά με τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ΚΔΑΠ γονείς (Μ.Ο.=3.15, Τ.Α.=1.09) και εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=2.71, Τ.Α.=1.14) δήλωσαν ως σημαντικότερο πρόβλημα την ανεπαρκή οικονομική υποστήριξη των κέντρων.

Απόψεις συμμετεχόντων αναφορικά με τη συνεργασία των ΚΔΑΠ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα

Σχετικά με την συνεργασία του ΚΔΑΠ με άλλους εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα, γονείς και εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ σημαντική τη συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών του ΚΔΑΠ με τους γονείς των μαθητών, τη δυνατότητα παροχής συμβουλών στους γονείς καθώς και τη συνεργασία του ΚΔΑΠ με κοινοτικούς, εκπαιδευτικούς φορείς, πολιτιστικά ιδρύματα και δημόσιες υπηρεσίες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων του. Στην τελευταία θέση από άποψη σημαντικότητας τοποθετήθηκε η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος (βλ. πίνακα 1).

Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τη συνολική λειτουργία των ΚΔΑΠ

Σχετικά με τον τομέα των γενικών αξιολογήσεων που αφορούσαν τα ΚΔΑΠ οι γονείς δήλωσαν ότι η λειτουργία τους ήταν πολύ αποτελεσματική (Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.=.53) και ανέφεραν ότι τα παιδιά τους ήταν πολύ ευχαριστημένα από τις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=.54). Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ωστόσο, από τον έλεγχο Mann-Whitney, στις απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα ($U=555.000$, $Z=-5.616$, $p=.000$), όπου οι γονείς που το παιδί τους παρακολουθούσε τα προγράμματα ιδιωτικού ΚΔΑΠ δήλωσαν περισσότερο ευχαριστημένοι (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=.60), σε σχέση με τους γονείς που το παιδί τους πήγαινε σε δημόσιο ΚΔΑΠ (Μ.Ο.=1.95, Τ.Α.=1.63). Οι μαθητές επίσης, δήλωσαν πολύ ικανοποιημέ-

νοι από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα των ΚΔΑΠ (Μ.Ο.=3.70, Τ.Α.=.70), υποστήριξαν ότι περνούσαν πολύ ευχάριστα εκεί (Μ.Ο.=3.74, Τ.Α.=.66) και ότι θα ήθελαν πολύ να συνεχίσουν να πηγαίνουν (Μ.Ο.=3.75, Τ.Α.=.67).

Πίνακας 1: «Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία των ΚΔΑΠ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα»

	Γονείς			Εκπαιδευτικοί		
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.
Πόσο σημαντική θεωρείτε:						
Συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών του ΚΔΑΠ με τους γονείς των μαθητών.	147	3.52	.65	39	3.59	.72
Συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος.	147	2.49	1.18	39	2.28	1.12
Δυνατότητα παροχής συμβουλών στους γονείς.	147	3.17	.76	38	3.0	.90
Συνεργασία του ΚΔΑΠ με κοινοτικούς, εκπαιδευτικούς φορείς, πολιτισμικά ιδρύματα και δημόσιες υπηρεσίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων του.	146	2.97	1.06	39	3.03	1.06

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΔΑΠ, των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά και των γονέων τους σχετικά με τη λειτουργία αυτών των κέντρων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, και ειδικότερα όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων των ΚΔΑΠ, όπως αυτοί περιγράφονται στα σχετικά θεσμικά έγγραφα, (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001) οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς επισημαίνουν ότι το πιο σημαντικό ζήτημα που επιλύει η λειτουργία των ΚΔΑΠ που διερευνήθηκαν στην μελέτη, είναι η δημιουργική απασχόληση των παιδιών και η σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν επίσης, ότι τα συγκεκριμένα ΚΔΑΠ εξυπηρετούν σε πολύ μεγάλο βαθμό και την ανάγκη των εργαζόμενων γονέων για ασφαλή φύλαξη των παιδιών τους στο διάστημα κατά το οποίο εργάζονται. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε παρεμφερείς με τα ΚΔΑΠ θεσμούς, όπως τα μετασχολικά προγράμματα (After school programs) και κοινοτικά προγράμματα στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, τα οποία δείχνουν ότι τα προγράμματα αυτά προσφέρουν ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον φροντίδας που επιβλέπεται από ενήλικους (Gottfredson, Cross & Soulé, 2007) και δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο τους χρόνο (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). Παράλληλα και από τις παραπάνω ξένες έρευνες τονίζεται η συμβολή των προαναφερθέντων προγραμμάτων στην εξυπηρέτηση των αναγκών των εργαζόμενων γονέων, μια που παρέχουν ασφαλή φύλαξη για τα παιδιά και τους επιτρέπουν να επικεντρώνονται στην εργασία τους χωρίς να ανησυχούν για την ασφάλεια των παιδιών τους (Halpern, 2002; Russell, Mielke & Reisner, 2009).

Όσον αφορά τα προγράμματα και τις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ, δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς έμφαση στη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη που προ-

σφέρουν αυτά στους μαθητές. Επίσης τονίζεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς και η σημασία των προγραμμάτων των ΚΔΑΠ στη καλλιέργεια διαπολιτισμικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών. Ο κοινωνικός ρόλος των ΚΔΑΠ επισημαίνεται και από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι στο ΚΔΑΠ μπορούν να περνούν περισσότερες ώρες με την παρέα τους αλλά και να κάνουν καινούριους φίλους. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα διεθνών ερευνών σύμφωνα με τα οποία, η συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες που παρέχονται στα μετασχολικά προγράμματα, σχετίζεται με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένες ψυχοκοινωνικές ικανότητες (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010). Τα προγράμματα αυτά δημιουργούν ένα περιβάλλον συνεργασίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους, βοηθούν και μαθαίνουν το ένα από το άλλο, αναπτύσσουν κοινωνικές, διαπολιτισμικές δεξιότητες, ηθικές αξίες, ηγετικές ικανότητες και αποκτούν αυτονομία (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι προτεραιότητες του καθημερινού προγράμματος των ΚΔΑΠ αποτελούν κυρίως η φύλαξη και η δημιουργική απασχόληση των παιδιών κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ της λήξης του σχολικού προγράμματος και της επιστροφής τους στο σπίτι. Στη λογική αυτή είναι διαρθρωμένες και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα προγράμματα των ΚΔΑΠ, οι οποίες αφορούν κυρίως την ανάπτυξη ψυχοκινητικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως εικαστικά, αθλητισμός, ελεύθερο παιχνίδι, μουσική, θέατρο, χορός κλπ. Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ παράλληλα θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και από τους γονείς.

Διαπιστώνεται ωστόσο, ότι τα προγράμματα κυρίως των ιδιωτικών ΚΔΑΠ, περιλαμβάνουν σε μεγαλύτερη έκταση δραστηριότητες και διαδικασίες που αφορούν την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα. Εξυπηρετούν έτσι, την ανάγκη των μαθητών και των γονέων για διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, αν και αυτό δεν αποτελεί αρμοδιότητα τους, καθώς βασικός σκοπός λειτουργίας τους είναι η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών μέσα από την ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες, που έχουν το χαρακτήρα παιχνιδιού και όχι μαθήματος (Βαφέα, 2000).

Αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΔΑΠ, από τα σχετικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι ζητήματα ελλιπούς χρηματοδότησης απασχολούν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Πράγματι, η έλλειψη χρηματοδότησης είναι από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά ΚΔΑΠ, χωρίς αυτό να αποτελεί ωστόσο εμπόδιο στην εκπλήρωση του βασικού σκοπού λειτουργίας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Decker, L. E., Decker, V. A., Townsend, T., & Neal, L. L. (2005). Community Education: Global Perspectives for Developing Comprehensive Integrated Human and Community Services. *World Leisure Journal*, 47(2), 23-30.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Gottfredson, D. C., Cross, A., & Soulé, D. A. (2007). Distinguishing characteristics of effective and ineffective after-school programs to prevent delinquency and victimization. *Criminology @ Public Policy*, 6(2), 289-318.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104(2), 178-211.
- Jacobson, R., & Blank, M. J. (2011). Expanding the learning day: An essential component of the community schools strategy. *New Directions for Student Leadership*, 2011(131), 55-67.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. In: *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, 10. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Mahoney, J. L., Parente, M., & Zigler, E. (2009). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 3, 9-29.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*, 3-22. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melaville, A., Berg, A. C., & Blank, M. J. (2006). *Community-based learning: Engaging students for success and citizenship*. Washington, DC: Coalition for Community Schools and Institute for Educational Leadership.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2000). *After-School Programs that Promote Child and Adolescent Development: Summary of a Workshop*. National Academies Press.
- Newman, S. A., Fox, J. A., Flynn, E. A., & Christeson, W. (2000). *America's After-School Choice: The Prime Time for Juvenile Crime, or Youth Enrichment and Achievement*. Washington DC: Fight Crime: Invest in Kids.
- OECD (2003). *Bildung auf einen Blick*. OECD-Indikatoren 2003. Berlin
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life*. First Results from PISA 2000. Paris.
- Russell, C. A., Mielke, M. B., & Reisner, E. R. (2009). *Evidence of Program Quality and Youth Outcomes in the DYCD Out-of-School Time Initiative: Report on the Initiative's First Three Years*. Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.
- U.S. Department of Education. (2000). *After-School Programs: Keeping Children Safe and Smart*.
- Vandell, D. L., Reisner, E. R., Brown, B. B., Pierce, K. M., Dadisman, K., & Pechman, E. M. (2004). The study of promising after-school programs: Descriptive report of the promising programs. *University of Wisconsin, Madison: Wisconsin Center for Education Research*.

Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New directions for youth development*, (105), 121-129.

Ελληνόγλωσσον

- Βαφέα, Α., (2000). *Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών: Ένας οδηγός για την εξωσχολική απασχόληση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 7, 41-58.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Ολοήμερο Σχολείο: Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις* (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2018). *Ολοήμερο Σχολείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις* (3^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θωίδης, Ι. (2011). Ολοήμερο σχολείο, κοινοτικό σχολείο, ολοήμερη εκπαίδευση: Ανταγωνιστική η συμπληρωματική σχέση; Στο Ν. Παπαδάκης, & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση-Κοινωνία-Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη*. Πεδίο: (υπό δημοσίευση).
- Σιδηρά, Β., & Δελυστάθης, Α. (2000). *Ανάπτυξη Δικτύου Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών και πιλοτική εφαρμογή*. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001α). Υπουργική απόφαση με θέμα: Λειτουργία νέων δομών ή/και Βρεφονηπιακών Ολοκληρωμένης Φροντίδας ή/και Παιδικών Σταθμών ή/και Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών ή/και Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με αναπηρία (ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ). ΦΕΚ 1128/Β/30-8-2001.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001β). Υπουργική απόφαση με θέμα: Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) από Δημοτικές Επιχειρήσεις του άρθρου 277 και επόμενα του Δημοτικού και Κοινοτικού Κώδικα (Δ.Κ.Κ), Διαδημοτικές Επιχειρήσεις, Ενώσεις Δημοτικών Επιχειρήσεων και φορείς ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the function of Creative Activity Centers for Children, through the quantitative assessment of the perspectives of teachers, working in such centers, students and their parents. The sample of the survey consists of 39 teachers, 220 students and 147 parents from 12 Creative Activity Centers for Children of Kastoria, Kozani and Florina. Three written questionnaires constructed for the purposes of the survey, were used to investigate the perspectives of respondents. The research refers to both public and private Creative Activity Centers for Children, which are examined as after school - community programs in the context of all-day schooling. The survey data led to a positive attitude towards the functioning of Creative Activity Centers for Children by students, parents and teachers. Students point out the opportunity they are given, to spend more extracurricular time with their peers and make new friends. Parents emphasize the issue of safe childcare during their working hours as well as the opportunities offered by the programs and activities of Creative Activity Centers for Children for personal development of children, while teachers focus on the importance of programs to cultivate children's communication, social and psychosocial skills and abilities.

Keywords: All Day Schooling, After School Programs, Creative Activity Centers for Children, Community Education.

Ο ρόλος της μη τυπικής εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Δημήτριος Β. Δροσάτος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Sc. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

dimdrosatos@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία θέτει στο επίκεντρο της ανάλυσής της την έννοια της μη τυπικής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας μία σειρά ζητημάτων που μπορούν να συμβάλλουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός είναι η διερεύνηση της έννοιας της μη τυπικής εκπαίδευσης, η πρόοδός της, η σημασία της, τα είδη της και η εφαρμογή της στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανάλυση εντοπίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης που καταστούν κατανοητή τη μεγάλη σημασία της σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος και η συμβολή της στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν ρεαλιστικά και είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Μη τυπική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Η μη τυπική εκπαίδευση δεν ακολουθεί έναν συγκεκριμένο προγραμματισμό. Λαμβάνει χώρα σε όλες τις ρυθμίσεις και η μάθηση που προκύπτει είναι ασυνείδητη. Στην μη τυπική εκπαίδευση η ευθύνη για τη μάθηση βασίζεται στο άτομο. Τα λάθη εκτιμώνται και θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη μάθηση αφού περισσότερα λάθη σημαίνουν μεγαλύτερη μάθηση. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης στις περισσότερες περιπτώσεις λαμβάνει χώρα σε φίλιες, στις οικογένειες, στα εργασιακά περιβάλλοντα και διάφορες κοινωνικές σχέσεις (Novosadova et al., 2013).

Η μη τυπική εκπαίδευση έχει γίνει κατανοητό σήμερα ότι έχει μεγάλη σημασία. Υπάρχει όμως ευρέως η πεποίθηση ότι συνήθως απευθύνεται σε άτομα που δεν εμπλέκονται στην επίσημη εκπαίδευση. Στο θέμα της μη τυπικής εκπαίδευσης θα εστιάσει η παρούσα εργασία αναδεικνύοντας μία σειρά ζητημάτων που μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση της και στην εφαρμογή της και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η έννοια της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως κάθε σκόπιμη και συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα που βρίσκεται συχνά εκτός του συστήματος της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης, όπου το πρόγραμμα σπουδών και τα εκπαιδευτικά συστήματα οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζονται εύκολα στις εξαιρετικές απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να είναι επωφελής σε περίπτωση μοναδικών καταστάσεων και περιστατικών με κύριο κίνητρο τη μεγιστοποίηση της μάθησης και την ελα-

χιστοποίηση άλλων πτυχών που συχνά εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επίσημη εκπαίδευση όπως την ανάληψη του ρόλου, την πειθαρχία, τη σύνταξη εκθέσεων, την επίβλεψη της μελέτης, κλπ. Η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται περισσότερο στους εκπαιδευόμενους σε σύγκριση με το μεγαλύτερο μέρος της επίσημης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εγκαταλείψουν οποτεδήποτε νιώθουν ότι δεν έχουν κίνητρα ή ότι αυτή η εκπαίδευση μπορεί να μην είναι επωφελής για αυτούς. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν πιο εύκολα να αποσυρθούν από τα μη τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Etllng, 1993).

Η μη τυπική εκπαίδευση τείνει να δίνει έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις επιλογές του εκπαιδευόμενου και όχι το συνιστώμενο χρονολογικό πρόγραμμα που έχει θεσπιστεί να ακολουθηθεί στην εκπαιδευτική μονάδα. Στη μη τυπική εκπαίδευση, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων είναι πιο ανεπίσημες, για παράδειγμα, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι λιγότερο άκαμπτοι και συχνά αλλάζουν από ό,τι στα σχολεία όπου οι ρόλοι μαθητών-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-διαχειριστών είναι ιεραρχικοί και σπάνια αλλάζουν κατά τη διάρκεια μίας βραχυπρόθεσμης περιόδου (Drachler et al., 2009). Η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη των ρεαλιστικών και πρακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων, ενώ τα σχολεία συχνά επικεντρώνονται σε γνώσεις που ίσως δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Σε γενικές γραμμές, η μη τυπική εκπαίδευση έχει χαμηλότερο επίπεδο οργάνωσης και ως εκ τούτου, έχει μεγαλύτερη ευελιξία σε σύγκριση με τα σχολεία και άλλα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Etllng, 1993).

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος όμως. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πληθυσμού και έχει θέσει στόχους μάθησης γι' αυτούς. Η επίσημη εκπαίδευση συνδέεται με σχολεία και άλλα ιδρύματα, ενώ από την άλλη πλευρά, η μη τυπική εκπαίδευση στηρίζεται σε κοινοτικές ομάδες και άλλους οργανισμούς. Η μη τυπική εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα η επίδραση του περιβάλλοντος που περιβάλλει το άτομο και επηρεάζει την προσωπικότητα του ατόμου (Chadha, 2009). Η μη τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα έξω από το σχολεία. Υπάρχουν τέσσερις μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης και αυτές διακρίνονται σύμφωνα με την αναφορά στη σχέση τους με το επίσημο σχολείο και το πανεπιστήμιο. Πρόκειται για την κανονική εκπαίδευση, τη λαϊκή εκπαίδευση, την εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική κατάρτιση (Carron & Carr-Hill, 1991).

Βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ότι δημιουργεί μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ακόμα και στο πλαίσιο των κοινωνικών δραστηριοτήτων και η συμμετοχή σε αυτή δεν είναι υποχρεωτική. Αντίθετα από την τυπική εκπαίδευση, στη μη τυπική το άτομο επιλέγει μόνο του να συμμετέχει (Χαλκιά, 2014). Επίσης, η μη τυπική εκπαίδευση έχει διαχρονικότητα δεδομένου ότι μπορεί να διαρκέσει σε όλη τη ζωή του ατόμου (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Ένας από τους σημαντικούς τύπους μη τυπικής εκπαίδευσης συνδέεται με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Η φροντίδα και η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα είδη της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η φροντίδα και η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία τείνει να παρέχεται από τους γονείς και τις άλλες κοινοτικές ομάδες. Στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών συμμετέχουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και άλλα μέλη της κοινότητας (Alif et al., 2020). Η μη τυπική εκπαίδευση χρησιμοποιείται, πέραν από την εκπαίδευση σε μικρά παιδιά, σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς, τα προγράμματα ανάπτυ-

ξης της επιχειρηματικότητας, την ενίσχυση των ατόμων, τα μαθήματα γλώσσας, τα κέντρα ανάπτυξης πολυμέσων, τα σχέδια ανάπτυξης δεξιοτήτων για νέους, τις ομάδες αυτοθεραπείας, τις ομάδες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, και στα μαθήματα που σχετίζονται με την τεχνολογία και που μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ευκαιριών απασχόλησης (Hoppers, 2006).

Η πρόοδος της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι το είδος της εκπαίδευσης που αποκτά ένα άτομο μέσω διαφόρων ειδών οργανώσεων, ενώσεων και κοινοτικών ομάδων. Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των ατόμων είναι εξαιρετικά ευρείες και εκτενείς. Η μη τυπική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της, όταν διαπιστώθηκε ότι η παγκόσμια ανάπτυξη των ανθρώπων είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη υπόθεση και ότι πρέπει να χρησιμοποιηθούν περισσότερες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αναγκών των ατόμων. Τότε άρχισε να γίνεται συνείδηση η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της γνώσης. Ο κύριος σκοπός της άτυπης εκπαίδευσης ήταν να αυξηθεί το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο μεγάλου αριθμού ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες και που δεν είχαν ποτέ αποκτήσει την ευκαιρία να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα ή κέντρα κατάρτισης και να ενισχύσουν τις γνωστικές τους ικανότητες (Hoppers, 2006).

Η μη τυπική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να φτάσει στον μαζικό πληθυσμό, αφού είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η μη τυπική εκπαίδευση έχει πλέον καταστεί ένα ξεχωριστό υποσύστημα που έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ευαισθητοποίησης και ικανοτήτων των ατόμων. Κάθε είδους προβλήματα, δυσκολίες, ανεπάρκειες ή αντιδράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης επιλύονται με την παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης. Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχει ένα ισοδύναμο τακτικών σχολικών θεμάτων και δεξιοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν στα ωφέλη των υποβαθμισμένων ατόμων και των ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικοοικονομικά παραμελημένα τμήματα της κοινωνίας. Ο κύριος στόχος της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ο ίδιος με την επίσημη εκπαίδευση που οδηγεί στη γνώση, την ολοκλήρωση και την ανάπτυξη μεταξύ των ατόμων (Hoppers, 2006).

Η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μη τυπική εκπαίδευση θεωρείται η καλύτερη προσέγγιση για την κάλυψη των προσωπικών απαιτήσεων των μαθητών. Σύμφωνα με μια οργανωμένη και συστηματική ανάλυση των κύριων χαρακτηριστικών της μη τυπικής εκπαίδευσης, διαφορετικών από την επίσημη εκπαίδευση, δείχνει ότι οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε μη τυπικά προγράμματα, επειδή περιλαμβάνουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που προσπαθούν να αποκτήσουν και την ουσιαστική υποστήριξη για την καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους μέσω των βιωμάτων και των εμπειριών που αποκτά και δημιουργώντας μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και προσωπικά νοήματα (Behrendt & Franklin, 2014). Εάν η εκπαίδευση που προσφέρεται από τα σχολεία είναι άνευ σημασίας για τη ζωή ενός μαθητή και δεν καταφέρνει να τον προετοιμάσει για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων, τότε το αποτέλεσμα θα είναι ότι απλώς θα παραμερίσει τη συμμετοχή του στα προγράμματα

και μπορεί τελικά να αποσυρθεί. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να πλαισιώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές. Καθώς η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των μαθητών, καθιστά επομένως διαθέσιμα ευέλικτα χαρακτηριστικά όσον αφορά τις διαδικασίες, τους στόχους και τις διαδικασίες που υλοποιούνται (Dib, 1988).

Με βάση αυτές τις αρχικές ανησυχίες μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια εκτεταμένη ποικιλομορφία εκπαιδευτικών συστημάτων με χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των γνώσεών τους και των δεξιοτήτων τους. Λόγω του πεδίου εφαρμογής της, η μη τυπική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται σε μια επαρκή πληθώρα εκπαιδευτικών καταστάσεων, οι περισσότερες από τις οποίες έχουν συμβάλει σημαντικά στην αναζωογόνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκπαιδευτικές μεθόδους, τεχνικές και διαδικασίες (Dib, 1988).

Είδη μη τυπικής εκπαίδευσης

Η ταξινόμηση έχει αναδείξει τέσσερα είδη μη τυπικής εκπαίδευσης (Carron & Carr-Hill, 1991). Το πρώτο εξ αυτών είναι η μη κανονική εκπαίδευση. Αυτός ο τομέας οργανώνεται από κάθε είδους εκπαιδευτικά προγράμματα που καθιστούν διαθέσιμη μία εναλλακτική τακτική εκπαίδευση πλήρους φοίτησης. Ο κύριος σκοπός αυτών των μαθημάτων είναι να προσφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους, για ποικίλες αιτίες, δεν μπορούν να επωφεληθούν από το κανονικό σχολικό σύστημα την καθορισμένη στιγμή. Το πεδίο αυτό περιλαμβάνει μια ποικιλία τύπων βραδινών μαθημάτων, επίσημα προγράμματα αλφαριθμητισμού, προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κ.ά. Ορισμένα από αυτά τα προγράμματα έχουν μόνο συμπυκνωμένη μορφή πλήρους σχολικής φοίτησης, ενώ άλλα είναι πιο ευέλικτα και πιο πρωτοποριακά στην επιμόρφωση και την ολοκλήρωση. Κεντρικό ζήτημα για αυτό το τμήμα του εκπαιδευτικού τομέα είναι να διασφαλιστεί η ισότητα με τα πτυχία που απονέμονται στα αντίστοιχα επίπεδα του επίσημου σχολικού συστήματος (Carron & Carr-Hill, 1991).

Το δεύτερο είδος είναι η λαϊκή εκπαίδευση. Αυτό το είδος αποτελείται από μια ολόκληρη σειρά δράσεων που προσπαθούν να εγκατασταθούν από το επίσημο σχολικό σύστημα αν δεν είναι αντίθετα με τα βασικά πρότυπα της εφαρμογής του. Το ουσιαστικό μέρος αυτού του πεδίου είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονται προς τις οριακές ομάδες του πληθυσμού και περιλαμβάνουν υποκατάστατα των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού ενηλίκων, υποστηρικτική κατάρτιση, πολιτική κινητοποίηση και κινήματα κοινοτικής ανάπτυξης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι κινήσεις και οι δράσεις διεξάγονται από εθελοντικές οργανώσεις και δίνουν έμφαση στη συλλογική εξέλιξη, καθώς αντιπαρά τίθενται στον ατομικό ανταγωνισμό. Είναι το μικρότερο θεσμικό πλαίσιο του συνολικού εκπαιδευτικού τομέα. Λαμβάνει τη μορφή ανεπίσημων ομάδων, που συχνά συνδέονται με εκκλησίες, πολιτικά κόμματα και κοινωνικοπολιτιστικούς συλλόγους. Σε μερικές περιπτώσεις υποστηρίζονται από εθνικές ή τοπικές κυβερνήσεις (Carron & Carr-Hill, 1991).

Η ταχεία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης είναι ένα από τα πιο αξιοσημείωτα εκτεταμένα κινήματα στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού πεδίου. Η μάθηση για τις αρχές της προσωπικής ανάπτυξης συγκεντρώνει μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των ατόμων, επειδή κάθε άτομο έχει διαφορετική φύση και προοπτική. Οι δραστηριότητες και οι πρακτικές προσωπικής ανάπτυξης

κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και καλλιτεχνικούς οργανισμούς που τις διεξάγουν όπως μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικά κέντρα, συλλόγους, κοινωνικούς κύκλους, οργανώσεις, ενώσεις που προωθούν δραστηριότητες αναψυχής όπως η αστρονομία, η παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος, η μουσική και η ακρόαση, δραστηριότητες εκτός σχολείων, χειροτεχνία, έργα τέχνης, αθλητισμός, χορός, σωματικές δραστηριότητες κ.λπ. Εάν συμπεριληφθεί και η εκμάθηση γλωσσών που μπορεί να αποτελούν μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης, το τμήμα των δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης θεωρείται εξίσου σημαντικό με τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης (Carron & Carr-Hill, 1991).

Τα διάφορα μη τυπικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που διοργανώνονται από επιχειρήσεις, συνδικάτα, ιδιωτικά γραφεία και επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν το τέταρτο σημαντικό τμήμα αυτού του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού πεδίου. Υπάρχουν πολλά μαθήματα και προγράμματα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου λαμβάνει χώρα σε διάφορους τομείς όπως η ιατρική, η επιχειρηματική, η διοίκηση, η τεχνολογία, η εκπαίδευση, οι τέχνες, η επιστήμη, κ.ά. Ένα άτομο που στοχεύει να γίνει εκπαιδευτικός θα συμμετέχει στο επίσημο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θεωρείται επαγγελματική κατάρτιση. Η συμπερίληψη όμως και άλλων πεδίων που δεν συνδέονται άμεσα με το επάγγελμά του, ενισχύει την ποιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης που λαμβάνει (Carron & Carr-Hill, 1991).

Η εφαρμογή της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών

Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους ανθρώπους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις αξίες, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους που είναι διαφορετικές από εκείνες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της δομής της επίσημης εκπαίδευσης. Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική του διάσταση είναι πλέον αναγνωρισμένη καθώς και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που περιλαμβάνει (Αντωνίου, 2012). Οι δεξιότητες που χαρακτηρίζονται επίσης ως ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων όπως διαπροσωπικές, ομαδικές, οργανωτικές και επίλυση συγκρούσεων, διαπολιτισμική συνειδητοποίηση, ηγεσία, σχεδιασμός, οργάνωση, έλεγχος, καθοδήγηση, συντονισμός και πρακτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, πειθαρχία και υπευθυνότητα (Novosadova et al., 2007). Αυτές είναι δεξιότητες που δε διδάσκονται στην επίσημη εκπαίδευση, αλλά είναι απαραίτητες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, διότι είναι ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πρακτική τους και απαιτούνται νέες προσεγγίσεις για την κατάκτηση τους (Goodnough et al., 2009).

Αυτό που είναι εξαιρετικό για τη μη τυπική εκπαίδευση είναι ότι οι συμμετέχοντες συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης, κάτι που δεν ισχύει πάντα για την επίσημη εκπαίδευση. Οι τεχνικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται έχουν ως κύριο στόχο την παροχή στους ανθρώπους των μέσων για την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της ευαισθητοποίησης, των γνώσεων και των στάσεών τους (DeWitt & Storksdiack, 2008). Η μάθηση είναι μία συνεχής διαδικασία και ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής μάθησης είναι η εκμάθηση μέσω της πράξης και όχι μόνο μέσω της θεωρίας (Houseal et al., 2014). Η διαδικασία της μη τυπικής μάθησης είναι μια κατα-

νεμημένη και σχεδιασμένη προσέγγιση και συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο ο ίδιος ο μαθητής είναι ο σχεδιαστής των δεξιοτήτων του (Novosadova et al., 2007). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και την επιμόρφωσή τους, γιατί αυτοί είναι οι καλύτεροι γνώστες των αναγκών τους. Έτσι, μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον καθώς και τις δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν.

Η μη τυπική μάθηση από την άλλη πλευρά, είναι μια διαδικασία και λόγω των διαφορών που έχει με την τυπική εκπαίδευση, μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορες καταστάσεις και περιβάλλοντα. Οι εμπειρίες και οι διαδικασίες που πραγματοποιούνται μέσω της άτυπης μάθησης μπορούν να οργανωθούν ταυτόχρονα στο πλαίσιο της απασχόλησης αλλά και σε συνδυασμό με την τυπική εκπαίδευση προσφέροντας περισσότερα πλεονεκτήματα (Anagnostidou, 2015). Είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωριστεί ότι οι ατομικές δεξιότητες που επιτυγχάνονται μέσω της συμμετοχής δε συνδέονται μόνο με τις προοπτικές απασχόλησης, αλλά έχουν και λόγο στην ανάπτυξη των ανθρώπινων χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και κινήτρων. Αυτά τα είδη δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών συμβάλλουν πιο άμεσα σε ένα γενικό κίνητρο για μάθηση παρά σε συγκεκριμένες αποστολές και ευθύνες που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Novosadova et al., 2007). Αυτό σημαίνει ότι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να διδάσκονται μόνο ακαδημαϊκά αντικείμενα ή δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση των μαθητών, αλλά και άλλες δεξιότητες που αφορούν τα προσωπικά τους κίνητρα, τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και ό,τι άλλο μπορεί εκτός από επαγγελματική ανάπτυξη να τους προσφέρει και προσωπική ανάπτυξη. Θα πρέπει επίσης η επιμόρφωση να μην είναι αποκομμένη από τις εκπαιδευτικές λειτουργίες που επιτελούν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν στην πράξη και να αποκτούν εμπειρίες διατηρώντας με αυτό τον τρόπο καλύτερα την γνώση που αποκτούν (Beaudoin, 2014).

Η απόκτηση περισσότερων γνώσεων των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει όμως μόνο μέσω της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι πιο έμπειροι, μπορούν να μάθουν και στον χώρο εργασίας, όπου πολλά χαρακτηριστικά της διαδικασίας μάθησης και του περιεχομένου είναι ανεπίσημα, μέσω της συνεργασίας (Siry, 2011). Στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών υπάρχει μία συνθήκη μάθησης που σε μεγάλο βαθμό είναι άτυπη και συνδέεται με την καθημερινή μάθηση μέσω της πράξης (Ball & Forzani, 2009). Τα προγράμματα άτυπης μάθησης όχι μόνο μπορούν να παρέχουν γνώσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορούν επίσης να είναι και αλληλένδετα με την επαγγελματική τους ιδιότητα, αφού μπορούν να πάρουν ιδέες από αυτά και να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και μέσω της πράξης να μάθουν σε ρεαλιστικές συνθήκες (Hodkinson & Hodkinson, 2003).

Για να ενισχυθεί όμως η άτυπη μάθηση των εκπαιδευτικών απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις. Πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αναπτύξουν τις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν μόνοι τους στη μάθηση και στη γνώση (Khalid & Azeem, 2012). Αν για παράδειγμα, δεν υπάρχουν υπολογιστές διαθέσιμοι στο σχολείο ακόμα και αν αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις δε θα μπορέσουν να τις εξασκήσουν ποτέ. Αντίθετα, εάν έχουν διαθέσιμους υπολογιστές, τότε μπορούν να εξασκηθούν σε αυτές και να αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις (Billett, 2002).

Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι ότι τα μαθήματα που αποτελούν μέρος της επι-

μόρφωσης των εκπαιδευτικών, πρέπει να επικεντρώνονται στα προσωπικά επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα. Ωστόσο, οι περιορισμοί των χρονοδιαγραμμάτων διδασκαλίας, οι περιορισμένοι πόροι και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής καθιστούν σε κάποιες περιπτώσεις την επαγγελματική επιμόρφωση, κάτι που ζητούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ανάπτυξη, αδύνατη. Συνήθως κυριαρχούν οι σχολικές και κυβερνητικές ανάγκες, έναντι αυτών των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να μάθουν πράγματα υποχρεωτικά λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που δεν αντανάκλα σε πολλές περιπτώσεις τις πραγματικές τους ανάγκες (Colley et al., 2002).

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης, έχει παραδοσιακά θεωρηθεί ως τυπική δραστηριότητα που είναι συχνά ιεραρχική ως προς τη φύση της (Barab et al., 2001). Η διάρκειά της, η στενή εστίασή της και η σειρά των μαθημάτων δεν έχουν γενικά μεγάλη επιτυχία στην ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών (Togneri & Anderson, 2003).

Εκεί που πολλές παραδοσιακές μέθοδοι επαγγελματικής εξέλιξης είχαν περιορισμένη επιτυχία, νέες, πιο καινοτόμες μέθοδοι που επικεντρώνονται σε συνεχιζόμενες αναπτυξιακές δραστηριότητες μπορεί να έχουν περισσότερες δυνατότητες να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hirsh, 2004). Η δυναμική φύση των προσπαθειών επαγγελματικής ανάπτυξης στην πράξη, μπορεί να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση πολλών από τις ελλείψεις των παραδοσιακών αναπτυξιακών προγραμμάτων. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή επαγγελματική ανάπτυξη, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου είναι στατικός, η μη τυπική μάθηση στην πράξη μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών (Warren-Little, 2006).

Συμπεράσματα

Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε κάθε προγραμματισμένο πρόγραμμα προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει το φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων, εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών. Τα βασικά χαρακτηριστικά της άτυπης εκπαίδευσης είναι ο εθελοντικός της χαρακτήρας, αλλά παράλληλα αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία με εκπαιδευτικούς στόχους, είναι συμμετοχική, έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, εστιάζει στην εκμάθηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, βασίζεται στη συμμετοχή τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής μάθησης με μια συλλογική προσέγγιση, είναι ολιστική και προσανατολισμένη στις διαδικασίες, βασίζεται στην εμπειρία και τη δράση και προωθεί τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων. Όλα αυτά κάνουν κατανοητή τη μεγάλη σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η μάθηση λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου και θεωρείται ότι είναι μια συνεχής διαδικασία. Η μάθηση περιλαμβάνει την κατανόηση και την ενίσχυση των δεξιοτήτων. Εάν όμως ένα άτομο δεν καταβάλει προσπάθεια να ενισχύσει τις δεξιότητές του και τις ικανότητές του τότε η μάθηση δε θα πραγματοποιηθεί με αποτελεσματικό τρόπο. Ως εκ τούτου, η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης νοείται ως συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων και της κοινότητας γενικότερα.

Η άτυπη εκπαίδευση έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία προκειμένου να αναπτυχθούν

αποτελεσματικοί και ευέλικτοι τρόποι αναγνώρισης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αναγνώριση της σωστής ισορροπίας σε ένα σύνολο εξοπλισμού που εξασφαλίζει κατάλληλες και ικανοποιητικές λύσεις για την πιστοποίηση και την αναγνώριση, σύμφωνα με την ανάπτυξη προτύπων ποιότητας, την αυτοαξιολόγηση και τις διαδικασίες αξιολόγησης για την ανεπίσημη εκπαίδευση, θεωρείται ευαίσθητη εργασία. Στην περίπτωση της ανεπίσημης εκπαίδευσης, υπάρχουν τρία βασικά στάδια που πρέπει να γίνουν κατανοητά: η αυτογνωσία, ο καθορισμός στόχων και η υλοποίηση της δράσης.

Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης οργανώνονται από την κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στην διαμόρφωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι σε έναν μεγάλο βαθμό δεν εκφράζονται οι προσωπικές αλλά και οι επαγγελματικές τους ανάγκες, αφού δε λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία που έχουν αποκτήσει μέσα στην εκπαίδευση. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην απαλοιφή κάποιων σημαντικών μειονεκτημάτων που εντοπίζονται στην επίσημη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η μη τυπική εκπαίδευση πέρα από τα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εάν λαμβάνει χώρα μέσα στις σχολικές μονάδες και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, τότε επιτρέπει στη μάθηση να λάβει χώρα σε πραγματικές συνθήκες συμβάλλοντας στο να αναπτύξουν δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν ρεαλιστικά και που είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Το έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο να διδάσκουν. Ρόλος τους είναι παράλληλα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών τους. Αυτές είναι δεξιότητες που η τυπική εκπαίδευση ακόμα και αν θέλει, δεν μπορεί να αναπτύξει. Το κατάλληλο πεδίο για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι η σχολική μονάδα, όπου οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και αποκαλύπτονται αλλά και καλύπτονται. Αυτό σημαίνει ότι η κάλυψη των αναγκών τους γίνεται σε ρεαλιστικό πλαίσιο. Πέρα όμως από την επαγγελματική ανάπτυξη με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η κάλυψη των αναγκών τους και η αίσθηση ότι συμμετέχουν σε κάτι που αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους, θα τους κάνει να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό αποκτώντας ένα σημαντικό κίνητρο για μάθηση και με αυτό τον τρόπο να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alif, S., Irwan, A., & Elihami, E. (2020). Forming characters of early children in non-formal education units. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 1(1), 88-94.
- Avraamidou, L. (2015). Reconceptualizing elementary teacher preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.

- Barab, S. A., MaKinster, J. G., Moore, J. A., & Cunningham, D. J. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the Inquiry learning forum. *ETR&D*, 49(4), 71-96.
- Beaudoin, B. (2014). Reflection: Have You Smelled the Elephant's Foot?. *Journal of Museum Education*, 39(1), 78-82.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1) 56-67.
- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Chadha, N. K. (2009). *Readings in lifelong learning*. Delhi: Continuing Education and Extension, University of Delhi.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal Learning: mapping the conceptual terrain: A consultation report*. Leeds: Lifelong Learning Institute, University of Leeds.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor studies*, 11(2), 181-197.
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: Concepts/Applicability. Co-operative networks in physics education (pp. 300-315). New York: American Institute of Physics.
- Drachler, H., Hummel, H., & Koper, R. (2008). Identifying the goal, user model and conditions of recommender systems for formal and informal learning. *Journal of Digital Information*, 10(2).
- Etlng, A. (1993). What is nonformal education? *Journal of Agricultural Education*, 72-76.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Hirsh, S. (2004). Putting comprehensive staff development on target. *Journal of Staff Development*, 25(1), 12-15.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2003). *Learning in different communities of practice: A case study of EEnglish secondary school teachers*. Researching Work and Learning Conference, Tampere, 25th -27th July.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- Houseal, A. K., Abd-El-Khalick, F., & Destefano, L. (2014). Impact of a student-teacher-scientist partnership on students' and teachers' content knowledge, attitudes toward science, and pedagogical practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 84-115.
- Khalid, A., & Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
- Novosadova, M., Selen, G., Piskunowicz, A., Mousa, S. H. N., Suoheimo, S., Radinja, T., & Reuter, P. (2007). The impact of nonformal education on young people and society. *Non formal education book*, 1-58.
- Siry, C. A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course. *Teaching education*, 22(1), 91-101.

Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence*. Washington, D.C: Learning First Alliance.

Warren-Little, J. (2006). *Professional community and professional development in the learning centered school*. Alphareta, GA: National Educational Association.

Ελληνόγλωσσον

Αντωνίου, Ηρ. Χ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. (2017). *Συνδέοντας την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις νέες τεχνολογίες και τις μορφές μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 123-135.

Χαλκιά, Κ. (2014). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκης.

Abstract

The focus of the present study is on the analysis of the concept of non-formal education featuring a series of issues which can contribute to teacher training. The aim of the study is to investigate the concept of non-formal education, its progress, importance, types as well as the application from the part of the teachers. Through this analysis the basic characteristics of non-formal education are identified and attempts are made to understand the importance in all educational frameworks-including non-formal education.. The role and contribution of this kind of education also features individuals' capacity building and development of skills which can be realistically applied and are significant for the teachers and the challenges they face.

Keywords: Non-formal education, teachers, training.

Η Δημοκ“Ρ”ατία στο σχολείο. Το “Ρ” του Σωκράτη ή του Δημοσθένη; Μια μελέτη περίπτωσης ενός δημόσιου νηπιαγωγείου με Παράρτημα Νηπιαγωγείου σε κέντρο φιλοξενίας Προσφύγων

Γεωργία Κατσαρή

Νηπιαγωγός, Msc Special Education
kats.georgia79@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο, δεδομένων των νέων αναγκών που προέκυψαν με την ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών της λειτουργίας των ΔΥΕΠ παραρτημάτων νηπιαγωγείων στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, λειτούργησε το επίσημο θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών για πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά και να καταγραφούν πρακτικές που αναπτύχθηκαν από μέρους της σχολικής μονάδας για να αντιμετωπίσει τις πρωτόγνωρες δυσκολίες που εμφανίστηκαν. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί τις αρχές της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές θεσμικές ελλείψεις όπως νομοθετικά ελλείματα, ελλείψεις πρόβλεψης αναγκών για την ένταξη των παιδιών που φοιτούν σε προσφυγικές δομές στο ενιαίο πληροφοριακό σύστημα και ελλείψεις σε επιμόρφωση από πλευράς των κρατικών φορέων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία στην εκπαίδευση, εκπαίδευση προσφύγων.

Εισαγωγή

Το «Ρ» θεωρήθηκε από τον Σωκράτη το γράμμα που παράγει ροή και πίστευε ότι οι λέξεις που το περιέχουν αποκτούν θετική σημασία, ενώ αντίθετα, το «Ρ» για τον ρήτορα Δημοσθένη αποτέλεσε εμπόδιο για την ρητορική του ικανότητα.

Η Δημοκρατία ως λέξη που περιέχει το «Ρ» είναι μια λέξη που στην έννοιά της εμπεριέχει την ροή. Μια έννοια που διαρκώς εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και τις ανάγκες του ίδιου του ατόμου ως πολίτη μιας κοινωνίας τόσο στην στενή μορφή της έννοιας της κοινωνίας όσο και στην ευρύτερη μορφή της. Άλλη ήταν η Δημοκρατία στον Χρυσό Αιώνα του Περικλή όπου ήταν αυτονόητο ότι μόνον οι άντρες μπορούσαν να πάρουν αποφάσεις και άλλη είναι η Δημοκρατία σήμερα με τα κινήματα του φεμινισμού, την βιομηχανική επανάσταση, την μετανάστευση και την τεχνολογική εξέλιξη να έχουν εμπλουτίσει τους όρους και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της.

Παράλληλα, το μη καθορισμένο πλαίσιο της λειτουργίας της Δημοκρατίας, σε επίπεδο τουλάχιστον εκπαίδευσης, θα μπορούσε να αποτελέσει τροχοπέδη καθώς δεν διευκολύνει την εφαρμογή αρχών της δημοκρατίας στο σχολείο, ποια μορφή δηλαδή θα έχει η διδασκαλία της Δημοκρατίας μέσα στα σχολεία αλλά και από πλευράς θεσμικού περιεχομένου

στις περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική διαδικασία αγκυλώνεται από γραφειοκρατικές πρακτικές και κλειστού τύπου μεταφράσεις των νόμων (Κυριακίδης, 1997).

Για να υπάρχει μια σωστά δομημένη εκπαίδευση οι τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης, η Κοινωνική, η Παιδαγωγική και η Θεσμική Διάσταση (Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καραβασακάλης, Α., 2015), οφείλουν να επικοινωνούν κοινούς στόχους και πρακτικές. Λόγω του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ακολουθεί μια συγκεντρωτική πολιτική με δομή από πάνω προς τα κάτω, τα περιθώρια ελευθερίας και πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται σε επίπεδο τουλάχιστον σχολικής μονάδας είναι μικρά.

Έτσι, συχνά, διαπιστώνεται δυσκολία πρακτικής εφαρμογής των στόχων της εκπαίδευσης (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2009), ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών και να εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Boulton, 2010).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν, δεδομένων των νέων αναγκών που προέκυψαν με την ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών της λειτουργίας των ΔΥΕΠ παραρτημάτων νηπιαγωγείων στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων:

- μπορούν να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι δυσκολίες ώστε να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω μελέτη.
- μπορούν τα σχολεία ως σχολικές μονάδες να προάγουν το δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου
- μπορεί να ανταποκριθεί κάποιο μοντέλο ηγεσίας και ποιο στις απαιτήσεις του νέου εγχειρήματος στην εκπαίδευση όπως αυτό της ένταξης των προσφυγοπαίδων μέσα από τις ΔΥΕΠ-Παραρτήματα Νηπιαγωγείων

Η πρωτοτυπία αυτής της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι καταγράφονται τα προβλήματα μιας πρωτόγνωρης κατάστασης που αντιμετώπισε η εκπαιδευτική πραγματικότητα με την δημιουργία των ΔΥΕΠ νηπιαγωγείων στις δομές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαστάσεις της Εκπαίδευσης

Η έννοια και οι διαστάσεις της Δημοκρατίας τα τελευταία χρόνια έχουν προσελκύσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον καθώς γίνεται λόγος για αναπλαισίωση του όρου και ανάγκη ενός πιο συγκεκριμένου ορισμού που θα μπορέσει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μια ενδιαφέρουσα οπτική για την νέα θεώρηση της Δημοκρατίας είναι αυτή που δίνεται μέσα από την έρευνα των Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lazzaro, L., (2017), όπου οριοθετούν τη δομή της δημοκρατίας σε τέσσερις διαστάσεις: 1) Δημοκρατία της διακυβέρνησης* (*Democracy of governance*) που αναφέρεται στις δομές και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες λαμβάνονται πολιτικές αποφάσεις/αποφάσεις διακυβέρνησης καθώς επίσης και οι μέθοδοι και κανόνες που λαμβάνονται για την συνύπαρξη, 2) Δημοκρατία των Πολιτών ή των Κατοίκων* (*Democracy of Inhabitanse*) που πραγματεύεται τις συνθήκες διαβίωσης και τα οικονομικο-κοινωνικο-πολιτισμικά δικαιώματα των πολιτών, 3) Δημοκρατία της Αλληλεγγύης* (*Democracy of Otherness*) που πραγματεύεται το δικαίωμα στην διαφορετικότητα και την αυτοδιάθεση, την ειρήνη καθώς και το δικαίωμα για την διατήρηση ενός υγιούς και βιώσιμου περιβάλλοντος όχι μόνο για τους πολίτες

του τώρα αλλά και για τις επόμενες γενεές, οι δύο παραπάνω διαστάσεις είναι δύσκολο να διαχωριστούν καθώς η μια ενέχει έννοιες της άλλης και 4) Δημοκρατία του Ήθους, των Αξιών* (*Democracy of Ethos*) που έχει να κάνει με τις αξίες και τις αρετές που είναι αναγκαίο να υπάρχουν στο άτομο ώστε να καλλιεργηθούν οι προηγούμενες τρεις διαστάσεις που δίνουν οι ερευνητές στην έννοια της Δημοκρατίας.

Αν προσπαθούσαμε να εντάξουμε τις τέσσερις διαστάσεις της δημοκρατίας, όπως μας τις αναλύουν οι ερευνητές, στις διαστάσεις της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κοινωνική διάσταση εμπεριέχει τις έννοιες του *democracy of inhabitation* και *democracy of otherness*, στην παιδαγωγική διάσταση θα εντασσόταν η *democracy of Ethos* και στην Θεσμική η *democracy of governance*. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, οι τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης, η Κοινωνική, η Παιδαγωγική και η Θεσμική οφείλουν να επικoinώνουν κοινούς στόχους και πρακτικές κυρίως όταν αναφερόμαστε σε πρακτικές που προωθούν την δημοκρατία και την διασφάλιση των δικαιωμάτων του Ανθρώπου μέσα στην σχολική μονάδα. Στην μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται θα εστιάσουμε κυρίως στην Θεσμική Διάσταση της Εκπαίδευσης –Δημοκρατία της Διακυβέρνησης (*Democracy of Governance*)– και θα αναλύσουμε το θεσμικό πλαίσιο από μεριάς νομοθεσίας όσον αφορά την λειτουργία των παραρτημάτων ΔΥΕΠ και του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσα από τα περιθώρια που του δίνει η νομοθεσία.

* Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει επίσημη μετάφραση στα ελληνικά για τους όρους. Η μετάφραση έχει γίνει όσο πιο κοντά στην σημασία των όρων, κρατώντας επιφυλάξεις για την σωστή απόδοση.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επιτυχία της προώθησης της Δημοκρατίας στην σχολική μονάδα

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη μέσα στο πέρασμα των χρόνων έχει υποστεί μεταβολές που κάθε φορά υπογράμμιζαν τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες αλλά και αντίστοιχα την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Στην εποχή μας, ο ρόλος του προσδιορίζεται στην διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που να μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Θα μπορούσαμε με λίγα λόγια να πούμε ότι ο κύριος ρόλος του πλέον είναι η επίτευξη της βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Harris and Charman, 2002). Ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την μετάδοση του συλλογικού οράματος και των στόχων του σχολείου ενισχύοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μορφές συναλλακτικής, συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Dyson, 2002). Κατά αυτό τον τρόπο δημιουργεί την δημοκρατική σχολική κουλτούρα πάνω στην οποία θα στηριχτούν οι προσπάθειες για μια δημοκρατική εκπαίδευση που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των συμμετεχόντων.

Ο Richard F. Elmore (2000) σημειώνει στο σύγγραμμά του ότι η συναδελφική υποστήριξη και η επαγγελματική ανάπτυξη στα σχολεία δεν μπορούν να επιφέρουν από μόνα τους την βελτίωση της σχολικής μονάδας αν δεν πλαισιώνονται από κοινούς στόχους. Δημιουργώντας ένα κοινό σχεδιασμό –κουλτούρα προσδοκιών για την χρήση και εκμετάλλευση των ικανοτήτων και των γνώσεων– δημιουργείται ισχυρή συνοχή της σχολικής μονάδας, κρατώντας όλους του εμπλεκόμενους υπευθύνους απέναντι στον συλλογικό στόχο και αποτέλεσμα.

Για να μπορέσει ο σχολικός ηγέτης να ανταποκριθεί στον ρόλο του, πέραν από χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως ενσυναίσθηση, διορατικότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες, δημοκρατικές αντιλήψεις, χρειάζεται να έχει την ελευθερία να κινείται μέσα στο σχολείο για να αφουγκράζεται τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Reppa, 2010). Τρία βασικά χαρακτηριστικά, η *συνθετότητα* νέας γνώσης μέσα από προβλήματα που τέθηκαν σε συλλογική κρίση, η σχέση που βασίζεται στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων και η λειτουργικότητα που σχετίζεται με την κατανόηση, την αξιολόγηση των δομών, των μέσων και των αποτελεσμάτων αποτελούν βασικά σημεία στην επιτυχία του ρόλου του σχολικού ηγέτη, (Φραντζή, 2005).

Παρόλο που οι σύγχρονες μελέτες ενισχύουν τον ρόλο του σχολικού ηγέτη με ελευθερίες που χρειάζεται να υπάρχουν ώστε να μπορεί να συνδιαμορφώνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σύμφωνα με τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας και του τοπικού συγκείμενου (Parekh, 2006), στην Ελλάδα η ενιαία κεντρική εκπαιδευτική πολιτική με την μορφή από πάνω προς τα κάτω αίρει τις ελευθερίες της σχολικής μονάδας μέσα από γραφειοκρατικά κωλύματα. Η Ελλάδα, δεν είναι βέβαια η μόνη περίπτωση που συμβαίνει αυτό.

Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας ΔΥΕΠ – Παραρτημάτων Νηπιαγωγείων εντός των Δομών Φιλοξενίας Προσφύγων

Με την είσοδο των προσφύγων στον ελλαδικό χώρο άρχισε να δημιουργείται ένα έντονο κοινωνικό πρόβλημα που είχε άμεσα εκπαιδευτικές διαστάσεις, όπως αυτό της μη πρόσβασης των παιδιών προσφύγων στην επίσημη εκπαίδευση. Στα αρχικά στάδια, πολλές ΜΚΟ (Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις) είχαν αναλάβει προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Η επίσημη θέση της πολιτείας ήταν να δημιουργηθούν οι συνθήκες και το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των παιδιών αυτών στην επίσημη εκπαίδευση. Αρχικά, λειτούργησε με την θεσμοθέτηση των ΔΥΕΠ απογευματινών τμημάτων εκπαίδευσης και αργότερα προχώρησε στην ενσωμάτωση του μεγαλύτερου μέρους των παιδιών προσφύγων στα πρωινά τμήματα εκπαίδευσης όλων των σχολικών βαθμίδων, με μια εξαίρεση, αυτή της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ Β΄ 2985/30.08.2017 ορίζεται ότι «Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας λειτουργούν ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων, εντός των κέντρων φιλοξενίας.»

Ορίζεται επίσης ότι:

Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. διέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις των τυπικών νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, πέραν των γενικότερων αρμοδιοτήτων τους, είναι υπεύθυνοι μεταξύ άλλων για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., κρατώντας μια θετική επικοινωνία μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς επίσης για την υλικοτεχνική στήριξη των ΔΥΕΠ, την εύρεση καθαρίστριας/στη και για την φύλαξη των σχολικών χώρων.

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά οφείλουν να εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξη

των μαθητών που θα φοιτήσουν σε ΔΥΕΠ, να έχουν παιδαγωγική ευελιξία, να υλοποιούν κοινά προγράμματα με τις μητρικές σχολικές μονάδες με σκοπό να εξασφαλίζεται όσο το δυνατό η ενσωμάτωση των παιδιών που φοιτούν σε ΔΥΕΠ. Ορίζεται επίσης το χρέος της πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν ΔΥΕΠ από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Σε αυτό το σημείο εξαιρετικής σημασίας είναι να εστιάσουμε την προσοχή του αναγνώστη στο ότι η/ο προϊσταμένη/ος του Νηπιαγωγείου δεν έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο και λειτουργεί με πλήρες διδακτικό ωράριο σε τάξη.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη είναι μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) και προέκυψε λόγω των ιδιαίτερων και πρωτόγνωρων συνθηκών που διαμορφώθηκαν στην σχολική μονάδα. Η διερευνητική μελέτη περίπτωσης μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για επόμενες μελέτες, κάτι που ευελπιστούμε να μπορέσει να αποτελέσει και η παρούσα μελέτη. Η λειτουργία ενός παραρτήματος εντός δομής φιλοξενίας προσφύγων για τις ανάγκες εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, με χιλιομετρική απόσταση από την κεντρική σχολική μονάδα, δημιούργησε ερωτήματα ως προς το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει αυτό το εγχείρημα. Τα ερωτήματα προς διερεύνηση έχουν ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης.

Η συλλογή δεδομένων έγινε με συμμετοχική παρατήρηση από τη προϊσταμένη της σχολικής μονάδας, με καταγραφή των καταστάσεων σε προσωπικό ημερολόγιο της, αλλά και με συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η καταγραφή στο προσωπικό ημερολόγιο της προϊσταμένης περιελάμβανε τους τρόπους διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων από τον σύλλογο διδασκόντων, την καταγραφή των προβλημάτων που είχαν να κάνουν με τη νομοθεσία και αν βρέθηκε λύση ή όχι, ποια τα κωλύματα ώστε να βρεθεί λύση, τα σχόλια των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματά τους, την σχέση γονέων στη δομή προσφύγων και εκπαιδευτικών και αντίστοιχα γονέων και εκπαιδευτικών στη μητρική σχολική μονάδα, τις παρατηρήσεις και τις δράσεις του συλλόγου γονέων της μητρικής μονάδας. κ.ο.κ. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με ερωτήσεις που αφορούσαν τα αισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούσαν στην κεντρική μονάδα και στο παράρτημα του νηπιαγωγείου στη δομή προσφύγων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας εφαρμόστηκε αρχική, διαμορφωτική και τελική/συνολική αξιολόγηση στο πρόγραμμα παρέμβασης που είχε σχεδιάσει ο σύλλογος διδασκόντων, γεγονός που βοήθησε στην πιο λεπτομερή και ακριβή καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετώπισαν. Τα όποια αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης αφορούν την συγκεκριμένη περίπτωση καθώς δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως διευρυμένη άποψη αλλά μπορούν να θέσουν τις βάσεις για περαιτέρω μελέτη και στοχασμό.

Ταυτότητα αντικείμενου μελέτης

Το Κέντρο Φιλοξενίας (Κ.Φ.) λειτουργεί από τον Μάρτιο του 2016 όταν εγκαταστάθηκαν σε αυτό 200 πρόσφυγες που μεταφέρθηκαν από τα νησιά. Σήμερα φιλοξενεί πάνω από

2.000 πρόσφυγες-μετανάστες (Σύριοι, Αφγανοί, Κούρδοι, Άραβες και Αφρικανοί). Το 2017 ιδρύθηκε το νηπιαγωγείο εντός της δομής (ΦΕΚ 3974/13-11-2017) ως παράρτημα του κεντρικού νηπιαγωγείου με χιλιομετρική απόσταση μεταξύ τους που ξεπερνούσε τα 7 χιλιόμετρα. Στις 3 Ιανουαρίου 2018, τοποθετήθηκαν στη δομή οκτώ οικίσκοι για τις ανάγκες λειτουργίας του Νηπιαγωγείου και παραδόθηκαν μαζί με τον εξοπλισμό τους στην Προϊσταμένη του μητρικού νηπιαγωγείου και στη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) του Κέντρου Φιλοξενίας (Κ.Φ.)

Το σχολικό έτος 2018-2019, στο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 110 μαθητές/τριες και στις δύο μονάδες. Χαρακτηρισμένο λειτουργικά διθέσιο, υπηρετούσαν 8 νηπιαγωγοί εκ των οποίων οι πέντε αναπληρώτριες με μικρή διδακτική εμπειρία στην δημόσια εκπαίδευση (0-3 έτη), μια νηπιαγωγός όπου μετατέθηκε στην σχολική μονάδα το έτος 2018-2019 και δύο παλαιότερες μόνιμες νηπιαγωγοί, μια εκ των οποίων κάνει και χρέη Προϊσταμένης. Το σημαντικό στοιχείο από αυτήν την καταγραφή είναι α) ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά μεγάλη μονάδα για νηπιαγωγείο με εκπαιδευτικό προσωπικό που στην ουσία ακόμα δεν έχει κάνει δεσμούς συνεργασίας και β) ότι είναι μια σχολική μονάδα χαρακτηρισμένη ως διθέσια με ανώτερο αριθμό φοιτώντων τα 44 παιδιά και όχι τα 110 που είχε εκείνη την χρονιά.

Αποτελέσματα

Καταγραφή προβλημάτων λόγω έλλειψης σαφούς θεσμικού πλαισίου

- *Ελευθερία κινήσεων Προϊσταμένης.* Συγκεκριμένα, για να μπορέσει ο/η σχολικός ηγέτης να δημιουργήσει όραμα και κοινούς στόχους είναι αναγκαίο να έχει επαφή με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, καθώς είναι ο άμεσος συνδετικός κρίκος των δύο μονάδων. Κάτι τέτοιο, ήταν αδύνατο να συμβεί εντός εργασιακού ωραρίου. Η προϊσταμένη είχε πλήρες διδακτικό ωράριο, επομένως λειτουργούσε αρκετές ώρες πέραν του εργασιακού της ωραρίου για να έρθει σε επαφή με την κοινότητα των προσφύγων και με τις αρμόδιες ΜΚΟ ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει τα απαραίτητα συνεργατικά δίκτυα. Το θεσμικό πλαίσιο δεν μπορούσε να δώσει μειωμένο ωράριο στην Προϊσταμένη καθώς όπως αναφέρθηκε το σχολείο ήταν δηλωμένο στο πληροφοριακό σύστημα ως διθέσιο. Παρόλο που έγιναν ενέργειες και συζητήσεις με επίσημους φορείς, λόγω έλλειψης συγκεκριμένης θεσμικής πρόβλεψης αυτό δεν μπορούσε να γίνει.
- *Μετακίνηση στελεχών εκπαίδευσης.* Αιτήθηκε από την Προϊσταμένη να μετακινηθεί και να αναλάβει τμήμα στο Παράρτημα του Νηπιαγωγείου, ώστε να μπορεί να προσφέρει λόγω εμπειρίας στην νέο ιδρυθείσα μονάδα ως Προϊσταμένη από εκεί. Το θεσμικό πλαίσιο, όπως ανέφεραν οι αρμόδιοι υπάλληλοι του υπουργείου, όριζε ότι στελέχη εκπαίδευσης δεν μπορούν να μετακινηθούν εκτός της σχολικής μονάδας όπου είχαν οριστεί. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι ενώ το Παράρτημα του Νηπιαγωγείου και η μητρική σχολική μονάδα είναι ενιαία μονάδα παρόλα αυτά, ο/η Προϊστάμενος δεν μπορεί να επιλέξει που θα αναλάβει τμήμα.
- *Η πρόβλεψη στο Ενιαίο Πληροφοριακό Σύστημα (my school).* Πολλά προβλήματα καταγράφησαν με το my school που δεν αντιμετώπιζε τις Δ.Υ.Ε.Π. ως κανονικό τμήμα φοίτησης και τους εγγεγραμμένους σε αυτές ως «κανονικούς μαθητές» με συνεχή φοίτηση σε

διαδοχικά σχολικά έτη. Καταγράφηκε στο τέλος της χρονιάς αδυναμία του συστήματος να προβιβάσει τους μαθητές του παραρτήματος στην επόμενη σχολική βαθμίδα γιατί δεν τους αναγνώριζε ως μαθητές των πρωινών υποχρεωτικών τμημάτων.

- *Φοίτηση των παιδιών προσφύγων στο τμήμα ένταξης.* Παρά την προσπάθεια των εμπλεκόμενων να γίνουν αξιολογήσεις του μαθητικού δυναμικού από την αρμόδια υπηρεσία των ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) στη δομή φιλοξενίας προσφύγων και να προβούν σε διαγνώσεις με παραπομπή σε τμήμα ένταξης (που υπήρχε στην μητρική σχολική μονάδα), να μην αναγνωριστούν οι ανάγκες από το πληροφοριακό σύστημα (my school). Ενώ λοιπόν, η μονάδα διέθετε 8 διαγνώσεις (6 από τα παιδιά που φοιτούσαν στο παράρτημα – ΔΥΕΠ και 2 από την κεντρική μονάδα) με ελάχιστες τις 3 για την επαναλειτουργία του τμήματος ένταξης, την επόμενη χρονιά δεν δόθηκε λειτουργικό κενό για το τμήμα ένταξης. Παρόλο που υπήρχαν οι προϋποθέσεις, λόγω έλλειψης θεσμικής πρόβλεψης, δεν λειτούργησε το τμήμα ένταξης την επόμενη χρονιά παρά μόνο όταν έγιναν οι αξιολογήσεις και των προνηπίων στην μητρική σχολική μονάδα και συμπληρώθηκαν οι 3 διαγνώσεις από τον μαθητικό πληθυσμό αυτής.
- *Μετακίνηση των παιδιών προσφύγων εκτός δομής.* Ένα ακόμη σοβαρό πρόβλημα που καταγράφηκε ήταν η έλλειψη νομοθετικής ρύθμισης για την μετακίνηση εκτός δομής των παιδιών προσφύγων. Τέθηκε ζήτημα για το αν τα παιδιά που φοιτούσαν στη δομή μπορούσαν να μετακινηθούν εκτός δομής. Ένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκε από την επίσημη πλευρά για την μη μεταφορά των μαθητών στο τμήμα ένταξης ήταν ότι δεν υπήρχε νομοθετική πρόβλεψη για το αν αυτά τα παιδιά μπορούσαν να μετακινηθούν εκτός δομής χωρίς τη συνοδεία γονέα και μόνο με την συνοδεία εκπαιδευτικών, όπως γίνεται σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.* Τέλος, σημειώθηκε έλλειψη στην θεσμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενώ νομοθετικά προβλέπεται ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται σε ΔΥΕΠ-Παραρτήματα Νηπιαγωγείων θα επιμορφώνονταν εντός της σχολικής χρονιάς, αυτό δεν έγινε.

Καταγραφή των πρακτικών που ακολουθήθηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων

Αφού χαρτογραφήθηκε το δίκτυο συνεργασίας που έπρεπε να δημιουργηθεί, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα στρατηγικής παρέμβασης ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν τα άμεσα προβλήματα αλλά και να γίνουν δράσεις ώστε να λειτουργήσουν στην πρόβλεψη και την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων.

- *Επιλέχτηκε κατάλληλος χώρος εγκατάστασης.* Η αρχική μελέτη προέβλεπε άλλο, ακατάλληλο σημείο εγκατάστασης. Με τη συνεργασία της διοίκησης του Κ.Φ. τα κοντινότερα τοποθετήθηκαν σε καταλληλότερο σημείο.
- *Διασφαλίστηκαν οι οικίσκοι.* Οι οικίσκοι παρέμεναν στη θέση τους εξοπλισμένοι αλλά κλειστοί (η λειτουργία του σχολείου καθυστέρησε) αποτελώντας έτσι στόχο κλοπών και φθορών. Η καθημερινή παρουσία της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) στη δομή και η ενημέρωση του πληθυσμού για το σκοπό λειτουργίας των οικίσκων, καθώς και η συχνή παρουσία της Προϊσταμένης σε ώρες εκτός εργασιακού ωραρίου, που έγινε οικείο πρόσωπο αναφοράς στην κοινότητα απέτρεψαν σε μεγάλο βαθμό τα κρούσματα τα οποία εξαλείφθηκαν με τη λειτουργία του.

- Εξασφαλίστηκαν πόροι, μέσα και υλικοτεχνική υποδομή. Με τη συνεργασία της Σχολικής Επιτροπής εξασφαλίστηκαν οι οικονομικοί πόροι που δεν είχαν προβλεφθεί στον αρχικό προϋπολογισμό του Δήμου, καθώς και η παροχή υπαλλήλου καθαριότητας (με μεγάλο κόπο, να σημειωθεί, λόγω των προκαταλήψεων περί υγειονομικών κινδύνων κ.τ.λ.).
- Εξασφαλίστηκε το δεκατιανό των μαθητών/τριων μέσα από χορηγίες εταιριών τροφίμων.

Δημιουργία κλίματος ασφάλειας και συνεργασίας. Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

- Δημιουργήθηκε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις αυτές αποδείχθηκαν εμπνευστικές και ανατροφοδοτικές.
- Δημιουργήθηκε σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς, ανοικτού τύπου πρόγραμμα διδασκαλίας και διαμορφώθηκαν playgroups με συγκεκριμένο χαρακτήρα, π.χ. ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, βεσιτάριο, αισθητηριακής ολοκλήρωσης, κ.τ.λ. που βοήθησε αρκετά στην λειτουργία του Παραρτήματος καθώς δεν υπήρχε διαμορφωμένος αύλειος χώρος.
- Πραγματοποιήθηκαν κοινές Παιδαγωγικές συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων τόσο στη μητρική μονάδα όσο και στο παράρτημα ώστε να συζητούνται προβληματισμοί, εμπειρίες και να αναζητούνται κοινές λύσεις. Η πραγματοποίηση των συνεδριάσεων γινόταν μετά τις 16:00 όπου αποδεσμευόταν και η εκπαιδευτικός του ολοήμερου κάτι που ήταν για το σύνολο των εκπαιδευτικών εξαιρετικά δύσκολο.
- Έγινε μεταφορά ωραρίου μια ώρα αργότερα, 9:15 με 14:00, ώστε πέραν του να μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή λόγω δυσκολίας του πληθυσμού να ξυπνήσει νωρίς, να μπορεί και η Προϊσταμένη μετά το πέρας του διδακτικού της ωραρίου να βρίσκεται στη Δομή και να ενισχύει σε παιδαγωγικό και συναδελφικό επίπεδο τις εκπαιδευτικούς.
- Έγινε σαφής η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα μεταξύ Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) και Προϊσταμένης στο σύλλογο διδασκόντων, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που ήταν στη Δομή να νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια ακόμα και όταν δεν βρισκόταν η Προϊσταμένη εκεί.
- Υπήρξε άμεση και συχνή επικοινωνία-συνεργασία των εκπαιδευτικών με την Υπεύθυνη Παιδικής προστασίας του Δ.Ο.Μ. Εξασφάλιζε την απαραίτητη παροχή βοήθειας και στήριξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών και την κατάλληλη παρέμβασή τους.

Πρόγραμμα παρέμβασης και αντιμετώπισης προκαταλήψεων της τοπικής κοινωνίας

- Πραγματοποίηση δράσεων στη μητρική σχολική μονάδα για την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, προετοιμασία και την αποδοχή από τον γηγενή πληθυσμό του γεγονότος ότι στην ίδια σχολική μονάδα (έστω και 8 χιλιόμετρα μακριά) φοιτούν πρόσφυγες μαθητές.
- Διαμόρφωση συγκεκριμένου προγράμματος με σκοπό την άρση προκαταλήψεων στην κεντρική σχολική μονάδα που πραγματεύονταν την πλούσια τοπική ιστορία του τόπου. Πέραν του παιδαγωγικού όφελους που είχαν γονείς και παιδιά, το πρόγραμμα αυτό

είχε επίσης σκοπό να καταλαγιάσει το φόβο της τοπικής κοινωνίας ότι οι πρόσφυγες μπορεί να φέρουν την αλλοίωση της εθνικής τους ταυτότητας

- *Συνεχής συνεργασία και εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων του μητρικού νηπιαγωγείου.* Με τη συχνή παρουσία τους στη δομή επετεύχθη η άρση ξενοφοβικών τάσεων και προκαταλήψεων και συνέβαλλαν στην επίλυση πολλών υλικοτεχνικών προβλημάτων.

Δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας

- *Έγινε προσπάθεια ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας στον πληθυσμό προσαρμοσμένη στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.* Η μη τυπική εκπαίδευση που παρέχονταν ως τότε από Μ.Κ.Ο. δε συμβάδιζε με τα δεδομένα και τις συνήθειες του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό και για την ομαλή συνέχεια της σχολικής διαδικασίας, οργανώθηκε από τους εκπαιδευτικούς πρόγραμμα μετάβασης από την μη τυπική στην τυπική εκπαίδευση διάρκειας μιας εβδομάδας εμπλέκοντας μαθητές και γονείς.
- *Πραγματοποιήθηκαν εντατικότερες και εξατομικευμένες ενημερώσεις στους γονείς με τη συνεργασία των διερμηνέων του Δ.Ο.Μ.,* τόσο για τους λόγους έκτακτων διακοπών όσο για τις υποχρεώσεις των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο.
- *Επίσκεψη των ΚΕΣΥ στο Κ.Φ. όπου πραγματοποιήσε διαγνώσεις μέσα στην Δομή.* Οι γονείς προσκλήθηκαν σε συνάντηση και ενημερώθηκαν από την Προϊσταμένη για τον θεσμικό ρόλο του ΚΕΣΥ και την αναγκαιότητα αλλά και την συμβολή του στην ομαλή φοίτηση των παιδιών.

Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης

- *Υλοποίηση κοινού πρότζεκτ (τύπου εσωτερικού e-twinning) ανάμεσα στα δύο σχολεία που περιελάμβανε τη δημιουργία κοινού πρότζεκτ που το λειτούργησαν παράλληλα οι δύο σχολικές μονάδες.*
- *Σχεδιασμός εξ αποστάσεως κοινή διδασκαλία μέσω skype (κάτι που υλοποιήθηκε μετά τη σύνδεση στο διαδίκτυο όλων των οικίσκων του Παραρτήματος από τον Δ.Ο.Μ.).*
- *Πραγματοποίηση επίσκεψης των προσφύγων μαθητών στη μητρική μονάδα* ώστε να γνωρίσουν τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν δεσμούς, κάτι που επιτεύχθηκε λόγω της καλής συνεργασίας μεταξύ του υπεύθυνου φορέα για την μεταφορά των μαθητών (Δ.Ο.Μ.) και της ΣΕΠ και της Προϊσταμένης.
- *Πραγματοποίηση κοινής γιορτής λήξης με την συμμετοχή όλων των παιδιών και των γονέων τους και από τις δύο μονάδες.*

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης διαπιστώνουμε ότι από θεσμικής πλευράς και ενώ έγινε μια μεγάλη προσπάθεια να ανταποκριθεί η επίσημη πολιτεία στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων και να διασφαλίσει τα δικαιώματά τους και κυρίως αυτό της πρόσβασης στην εκπαίδευση, τα νομοθετικά ελλείματα αποτέλεσαν τροχοπέδη δημιουργώντας αρκετά προβλήματα τόσο στην λειτουργία της σχολικής μονάδας όσο και στην

ανάπτυξη πρακτικών για τη δημιουργία δημοκρατικής-συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Από την άλλη, οι πρακτικές που αναπτύχθηκαν μέσα από τα συνεργατικά δίκτυα που δημιουργήθηκαν υπογραμμίζουν και αποδεικνύουν τις ερευνητικές μελέτες (Elmore, R., 2000, Harris, A., and Chapman, C., 2002, Κατσαρός, Ι., 2008) για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας όταν αυτός κινείται σε επίπεδο συναλλακτικής, συμμετοχικής, μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αυτό που έντονα παρουσιάστηκε ήταν ότι ενώ δημιουργήθηκε ένα ενδιαφέρον πλαίσιο διδασκαλίας από θέμα υψηλής πρόκλησης, η επαγγελματική εξουθένωση ήταν αρκετά μεγάλη. Το γεγονός ότι δεν υπήρχε επίσημη επιμόρφωση σε συνδυασμό με την μικρή διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών εκτόξευσε τα επίπεδα του συναισθηματικού άγχους δημιουργώντας αισθήματα ματαίωσης.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι χρειάζεται να γίνει μια ουσιαστική έρευνα για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί μια εκπαίδευση που να προωθεί δημοκρατικές πρακτικές, ποιες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση, τι είδους επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων θα εξασφάλιζαν την δημοκρατική τους επάρκεια και ετοιμότητα αλλά και τι μεταβολές στο θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο πρέπει να γίνουν ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί με όραμα να συνεχίσουν να προωθούν δημοκρατικές- συμπεριληπτικές πρακτικές χωρίς να οδεύουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων λειτουργεί ως «σωσίβια λέμβος» για την επίλυση σοβαρών και μη, προβλημάτων. Όμως, η σοβαρή αντιμετώπιση της εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζεται με «σωσίβιες λέμβους», αλλά με οργανωμένες παρεμβάσεις που λειτουργούν είτε στην πρόληψη είτε στην εξάλειψη των προβληματικών καταστάσεων. Ως επέκταση αυτής της μελέτης θα μπορούσε να είναι η βαθύτερη διερεύνηση του κατά πόσο η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική α) απαντά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και β) στη μελέτη και την καταγραφή των αναθεωρήσεων που χρειάζεται να γίνουν ώστε να μπορέσει η έννοια της Δημοκρατίας στην εκπαίδευση να αποκτήσει πρακτική προσέγγιση στην υλοποίησή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Boulton, A. (2010). *Education for development, CD for Peace: Producing the 'globally' competitive child*. Geoforum, pp. 329-336.
- Dyson A, H. A. (2002),. A systematic review of the effectiveness of school level actions for promoting participation by all students. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Elmore, R., (2000). *Building a New Structure Of School Leadership*, The Albert Shanker Institute
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lazzaro, L., (2017, February), A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools, *Studies in Philosophy and Education*, DOI: 10.1007/s11217-017-9570-7
- Harris, A., and Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9). ISSN 1206-9620

- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*, 2nd ed.. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan
- Reppa, B. (2010, January 11). School leadership innovations and creativity: the case of communication between school and parents, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, σσ. 2207-2211.

Ελληνόγλωσση

- Βοζαίτης, Γ., Υφαντή, Α., (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο, *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 3, σσ. 31-46.
- Κατσαρός, Ι., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Κυριακίδης, Α. Π., (1997). *Παθολογία της Δημοκρατίας*, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.939>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καραβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα*, www.kalipos.gr, ανάκτηση από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf
- ΦΕΚ Β΄ 2985/30.08.2017. (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*
- Φραντζή, Κ. Α., (2005). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση, *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 5, Φεβρουάριος 2005, Ανάκτηση από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_5/fratzi.pdf

Abstract

The purpose of the case study was to investigate whether, given the new needs that arose with the inclusion of refugee children in education and the special conditions for the operation of Refugee Reception and Education Structures in Kindergarten branches within the refugee accommodation centers, the formal institutional framework for safeguarding children access to education worked but also to record practices developed by the school unit to address the unprecedented difficulties that arose. The research methodology follows the principles of the exploratory case study and the data were collected by the method of participatory observation. The results of the survey highlighted significant institutional shortcomings such as legislative deficits, lack of anticipation of needs for the inclusion of refugee children in the unified information system and deficiencies in training by government agencies.

Προς ένα πιο ανοικτό “συμβατικό” σχολείο: Η εμπειρία από τις εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας

Φιλολόγος Μ.Α. - Πολιτικός Επιστήμονας

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποσπασμένος στο ΣΔΕ Δέλτα

mxrem80@gmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από το συμβατικό σχολείο προκειμένου να αμβλυνθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η τυπική εκπαίδευση ιδίως στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Με βασική προϋπόθεση την παραδοχή ότι η δεύτερη ευκαιρία έχει πιθανότητες να πετύχει μόνον αν δεν επαναλάβει τα λάθη της πρώτης ευκαιρίας και με βάση την πεποίθηση ότι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούν ουσιαστικά μία δεύτερη ευκαιρία όχι μόνο για τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες, αλλά κυρίως για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν κατάφερε να ενσωματώσει όλα τα παιδιά οδηγώντας τα στην αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου, αναδεικνύονται οι καινοτόμες και ευέλικτες εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό της εκπαιδευτικής μειονεξίας και στη μείωση της σχολικής διαρροής.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μαθητική διαρροή.

Εισαγωγή

Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κάποιος πως η σχέση του τυπικού, συμβατικού σχολείου με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος: η αποτυχία του πρώτου να παράσχει δυνατότητα ίσων ευκαιριών στη γνώση οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη να επέλθουν τα δεύτερα, αποδεικνύοντας πως η Πολιτεία εξακολουθεί να κατανέμει άνισα τα μορφωτικά αγαθά, επομένως και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης (Bourdieu & Passeron, 1996). Η ταξικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος αντικατοπτρίζεται σε φαινόμενα όπως η μαθητική διαρροή, οι χαμηλές επιδόσεις και ο αποκλεισμός των οικονομικότερα ασθενέστερων στρωμάτων, ιδίως από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας πως η φτώχεια και το οικονομικό περιθώριο συνδέονται άμεσα με τη σχολική αποτυχία (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Για το φαινόμενο αυτό ευθύνεται η ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι η ανικανότητα κάποιων παιδιών να μάθουν, και αυτό ακριβώς το κοινωνικό έλλειμμα καλούνται να καλύψουν τα ΣΔΕ, δίνοντας στους ενήλικες την ευκαιρία που στερήθηκαν, αλλά και υπενθυμίζοντας στο συμβατικό σχολείο την ανάγκη να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του. Από την άλλη, η σύγχρονη “Κοινωνία της Γνώσης” χρειάζεται ευέλικτους εργαζόμενους, ικανούς να εξελίσσουν διαρκώς τις δεξιότητές τους, ώστε να παραμένουν “απασχολήσιμοι” και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας μέσω της δια

βίου μάθησης. Η ανάγκη αυτή υπογραμμίζεται σε μελέτες διεθνών οικονομικών οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. ή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Τσαούσης, 2007:282-283). Οι προτάσεις που επικεντρώνονται στη βασική στοχοθεσία της δια βίου μάθησης συμπεραίνουν ότι “ο κύριος λόγος για τον οποίο δίδεται έμφαση στη δια βίου μάθηση, αντικαθιστώντας τον όρο δια βίου εκπαίδευση στη σημερινή εποχή, είναι η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας όπως εννοιολογείται από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου” (Ασημάκη, Κυριαζοπούλου & Βεργίδης 2016: 77). Κατά συνέπεια, οι αρχές της εκπαίδευσης ενπλίκων προσαρμόζονται στην ανάγκη να βελτιωθεί η «απασχολησιμότητα» στα ίδια τα άτομα προς όφελος της οικονομικής ανάπτυξης και της εργασιακής ανταγωνιστικότητας (Grummell, 2007: 187). Έχει διαπιστωθεί, άλλωστε, η θετική επίδραση της εκπαίδευσης στους ενήλικες τόσο ως προς την απασχολησιμότητά τους (Dorsett & Weale, 2010), όσο και ως προς την αύξηση του συμβολικού τους κεφαλαίου (Pinder, 2011· Τζιαφέτας, 2012: 253-255). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της δια βίου μάθησης, τα Σ.Δ.Ε. αποσκοπούν στην υλοποίηση των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι όπως αυτές περιγράφονται στη Λευκή Βίβλο (Ε.Υ.Κ., 1995: 42). Από την άλλη, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για την οργάνωση και τη λειτουργία των ΣΔΕ, ο βασικός σκοπός του θεσμού, που απευθύνεται σε ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και ως εκ τούτου δεν έχουν απολυτήριο γυμνασίου, είναι “η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας» (ΥΑ 5953/2014). Επιπλέον, οι επιμέρους στόχοι των ΣΔΕ είναι «η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω, η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, καθώς και η συμβολή στην ένταξή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στο χώρο της εργασίας» (ΥΑ 5953/2014).

Το “συμβατικό” σχολείο: προβλήματα και αντιφάσεις

Παρά τη διεύρυνση της πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και παρά την κατάργηση της τιμωρητικής παιδαγωγικής, στην εποχή μας, την εποχή της «κοινωνίας της πληροφορίας», ένα αντιφατικό φαινόμενο προσλαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις: πρόκειται για το φαινόμενο του «πιστοποιημένου αναλφαριθμητισμού». Η τυπολατρία του παραδοσιακού σχολείου δεν έδωσε τη θέση της στην ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης, καθώς οι νέες γενιές εξακολουθούν να διδάσκονται πώς να συσσωρεύουν, να απομνημονεύουν και να καταναλώνουν πλήθος αποσπασματικών πληροφοριών, χωρίς να τις κατανοούν, να τις αξιολογούν και να τις συνθέτουν. Αν ο κατακερματισμός και η ακρισία είναι η μια όψη της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η άλλη είναι η βραχυπρόθεσμη αξία της ακόμη και στις ανώτερες βαθμίδες της, με αποτέλεσμα οι κάτοχοι των όποιων τίτλων σπουδών να αναζητούν επαγγελματικές διεξόδους στη συνεχή «αναβάθμιση» των προσόντων τους, η οποία στην πραγματικότητα υποκαθιστά την επαγγελματική/επιστημονική συγκρότηση με τη «χρησιμότητα» και την «προσαρμοστικότητα» κατά τις επιταγές των οικονομικά ισχυρών. Η σύγχρονη «εκπαίδευση της αμάθειας» (Michéa, 2002· Κάτσικας & Θεριανός, 2008) στην ελληνική της εκδοχή –τουλάχιστον στην κατώτερη μέση βαθμίδα της, αυτή του τυπικού

Γυμνασίου, στην οποία αντιστοιχούν τα ΣΔΕ– χαρακτηρίζεται από υπερβολικό όγκο ύλης, εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, αποστήθιση και βαθμοθηρία. Στα προγράμματα σπουδών συνωθούνται γνωστικά αντικείμενα χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους, παρά τους διακηρυγμένους στόχους του υπουργείου περί διαθεματικότητας. Η πληθώρα μαθημάτων αποβαίνει σε βάρος της ποιότητας και επιβαρύνει το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο πολλές φορές συνεχίζεται άτυπα στο φροντιστήριο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τον υπερσυγκεντρωτισμό του. Ο λεπτομερής καθορισμός της διδακτέας ύλης και του είδους των ερωτήσεων στις εξετάσεις ανήκει στην ευθύνη της κεντρικής διοίκησης, όπως και η συγγραφή, εκτύπωση και διανομή των διδακτικών βιβλίων, τα οποία πρέπει να ανταποκρίνονται πιστά στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το μοναδικό εγχειρίδιο ανά μάθημα, από κοινού με την απουσία ή στην καλύτερη περίπτωση την υπολειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών που θα μπορούσαν να περιορίσουν αυτή τη μονοκρατορία, υποσκάπτει την αυτόνομη σχέση εκπαιδευτικών και παιδιών υπέρ της χωριστής σχέσης κάθε πλευράς με το κράτος. Με αυτόν τον τρόπο ακολουθείται εκ των πραγμάτων η δασκαλοκεντρική μέθοδος, ώστε να ενισχύεται η αναποτελεσματικότητα και ο αυταρχισμός. Εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, όπως οι ομαδικές ερευνητικές εργασίες, τα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα και τα προγράμματα υγείας και σταδιοδρομίας παραμένουν στο περιθώριο, μολονότι θεωρητικά είναι ενταγμένα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διδασκαλία, μελέτη, αλληπάλληλα διαγωνίσματα και εξετάσεις εξυπηρετούν τη βαθμολογική αξιολόγηση με αναπόφευκτα προαπαιτούμενα την εργαλειακή χρήση της γνώσης και τον ανταγωνισμό, καθώς και την επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού με φροντιστηριακές δαπάνες (Φραγκουδάκη, 1985). Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική κοινότητα υφίσταται τις συνέπειες ενός ασφυκτικού συστήματος, και πριν απ' όλους τα παιδιά των πιο ευάλωτων κοινωνικά και οικονομικά ομάδων, που θα φέρουν το στίγμα της αποτυχίας και στην υπόλοιπη ζωή τους.

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: πρακτικές για την άμβλυση της εκπαιδευτικής μειονεξίας – δυνατότητες και περιορισμοί

Ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. (Ν. 2525/1997, άρθ. 5· Υ.Α. 5953/2014) αποσκοπεί στη «θεραπεία» της παραπάνω αδικίας, με βάση την παραδοχή ότι η δεύτερη ευκαιρία έχει πιθανότητες επιτυχίας μόνο αν δεν επαναλαμβάνει τα λάθη της πρώτης, δηλαδή με άλλα λόγια αν υπερβαίνει τη νοοτροπία της συμβατικής εκπαίδευσης, σεβόμενη τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευομένων. Εδώ έγκειται, άλλωστε, η κύρια διαφοροποίηση των ΣΔΕ από το τυπικό Γυμνάσιο, αφού η φοίτηση στα ΣΔΕ συνδυάζει τη θεματική ευελιξία με την αυτενέργεια και τη συνεργατική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό αποκτά δημιουργικότητα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2010), αφού σύμφωνα με τον *Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)* “ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Διευθυντή αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον”.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, στα ΣΔΕ τα τμήματα είναι ολιγομελή, αριθμώντας από 12

έως 20 εκπαιδευόμενους/ες, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνιακή και συνεργατική μάθηση ακολουθώντας κατά βάση τη μέθοδο project. Επιπλέον, δεν υπάρχει συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο σε κανέναν γραμματισμό, αλλά το διδακτικό υλικό προέρχεται από ποικίλες πηγές, καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και πολλές φορές προέρχεται από τους ίδιους, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, ή δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να καλύψει συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες που ο ίδιος έχει διαπιστώσει.

Επίσης, κάθε γραμματισμός αποτελεί ένα “έργο εν προόδω”, όπως αντικατοπτρίζεται στον φάκελο δραστηριοτήτων (portfolio) που διατηρεί κάθε εκπαιδευόμενος/η. Ο φάκελος αυτός φυλάσσεται σε συγκεκριμένο χώρο του σχολείου και περιέχει το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων (φύλλα θεωρίας, φύλλα εφαρμογής, φύλλα αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης κ.λ.π.). Άλλωστε, το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων γίνεται στο πλαίσιο της ομάδας, την ώρα του μαθήματος ή στις ώρες συνεργασίας, με τη μορφή φύλλων εργασίας και αυτοαξιολόγησης, ενώ η μαθησιακή διαδικασία ανατροφοδοτείται μέσα από την επιτέλεση διδακτικών σεναρίων.

Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στη σύζευξη της χειραφετητικής παιδαγωγικής και του πολυγραμματισμού, της καλλιέργειας, δηλαδή, ικανοτήτων απαραίτητων για την ανταπόκριση σε πολύμορφα περιβάλλοντα, ο οποίος συγκροτείται από επιμέρους γραμματισμούς σε ευρείες γνωστικές περιοχές (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010).

Επιπλέον, αξιοποιούνται τα διδάγματα της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire και ενώ το κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα του συμβατικού σχολείου αγνοεί τη βιωματική διάσταση, το ανοικτό πρόγραμμα των ΣΔΕ την αναδεικνύει σε άξονα αναφοράς, ενσωματώνοντας οργανικά ποικίλες άλλες δραστηριότητες, όπως επισκέψεις σε χώρους εργασίας, καλλιτεχνικής και πνευματικής δημιουργίας, περιβαλλοντικού ή αθλητικού ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα, οι επισκέψεις αυτές, τις οποίες πολλές φορές προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι επιχειρηματολογώντας για τη χρησιμότητά τους, πλαισιώνονται από φύλλα προετοιμασίας, φύλλα εφαρμογής και φύλλα ανατροφοδότησης, με απώτερο στόχο οι εμπειρίες που προκύπτουν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των γραμματισμών. Τα φύλλα αξιολόγησης που ακολουθούν ολοκληρώνουν τον κύκλο κάθε εκπαιδευτικής πράξης και αναδεικνύουν τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Με ανάλογο τρόπο, πραγματοποιούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος, την πρόληψη και την υγεία, την κοινωνική ενεργητικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη.

Παράλληλα, στην ανάκτηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων συμβάλλει η συμβουλευτική στήριξη, επαγγελματική και ψυχολογική, καθώς στα ΣΔΕ προσλαμβάνονται και παρέχουν τόσο ομαδικά, όσο και ατομικά, για δύο ώρες την εβδομάδα, συμβουλευτική στήριξη ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας και ένας ψυχολόγος. Η παρουσία ψυχολόγου στον χώρο του σχολείου λειτουργεί θετικά και για τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους σημαντικά στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν από τη σχολική καθημερινότητα.

Τέλος, ενώ στο τυπικό γυμνάσιο βαθμολογείται κυρίως η απομνημόνευση, στα ΣΔΕ η έμφαση μετατίθεται από την ποσοτική αποτίμηση προκαθορισμένων στόχων στην ποιοτική αποτίμηση της διδασκαλίας ως επικοινωνιακής πράξης. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική: καταγράφει τις επιδόσεις στους γραμματισμούς και τις λοιπές δραστηριότητες (σχέδια δράσης, εργαστήρια, συνθετικές εργασίες) και συγχρόνως υποδεικνύει τα σημεία μελλο-

ντικής βελτίωσης των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η διαρροή και τελικά η αποτυχία, δίνεται η δυνατότητα να αναπληρωθούν τυχόν απουσίες των εκπαιδευομένων μέσα από την εκπόνηση συνθετικών εργασιών, μέσα από τη διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος αναπλήρωσης ωρών κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου ή ακόμη και μέσα από την παράταση σπουδών για ένα επιπλέον τετράμηνο μετά το πέρας του διετούς κύκλου σπουδών.

Όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές προβλέπονται στον *Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)* και εξειδικεύουν τις γενικές αρχές και τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε. όπως περιγράφονται στο άρθρο 3, όπου μεταξύ άλλων επισημαίνεται ότι:

- α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού (των Σ.Δ.Ε.) είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο.
- β. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
- γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτούν πολυεπιδέξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.” (ΥΑ 5953/2014).

Με βάση, λοιπόν, τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να γίνει αντιληπτό πόσο διαφορετική είναι γενικά η κουλτούρα που χαρακτηρίζει τα Σ.Δ.Ε. σε σύγκριση με τα γυμνάσια της τυπικής εκπαίδευσης. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των σχολείων, δεδομένου ότι προσδιορίζει τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας, τον τρόπο συνεργασίας τους, τις προτεραιότητες της σχολικής κοινότητας, τις σχέσεις και τον τρόπο συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, γενικότερα τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων μέσα στη σχολική μονάδα (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011: 63). Η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, καθώς εμπεριέχει και διαπλέκει τους κανόνες λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, τη συμπεριφορά και τις αξίες τους, τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις ηθικές τους αντιλήψεις κ.ο.κ. Όλα αυτά τα στοιχεία διαμορφώνουν την ταυτότητα κάθε οργανισμού και επηρεάζουν σημαντικά το πώς συμπεριφέρονται και δρουν οι άνθρωποι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου οργανισμού (Barth, 2002: 6). Η σκοποθεσία του σχολείου, οι εκπαιδευτές, το πρόγραμμα σπουδών, οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, οι καθημερινές, τέλος, συνήθειες που πραγματώνονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, είναι βασικές παράμετροι της σχολικής κουλτούρας, λειτουργώντας μεταξύ τους συμπληρωματικά (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011: 173). Κάποια από τα στοιχεία αυτά διαμορφώνονται σε τοπικό επίπεδο και καθορίζονται από τις ιδιαίτερες εμπειρίες των ατόμων, την ιστορία του σχολείου και τον τρόπο διοίκησής του, προσδιορίζοντας τελικά τη μοναδικότητα κάθε σχολικής κουλτούρας (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011: 171).

Έτσι, για παράδειγμα, αρκετοί από τους διευθυντές των ΣΔΕ δεν περιορίζονται στα τυπικά, διοικητικά καθήκοντά τους, αλλά αναπτύσσουν, με δική τους πρωτοβουλία, το

θεσμό των ΣΔΕ συστηματοποιώντας σε τακτική, εβδομαδιαία βάση, τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με τη συμμετοχή τόσο του συμβούλου σταδιοδρομίας, όσο και του ψυχολόγου του σχολείου (Μάνθου, 2007). Σύμφωνα με τη Μάνθου, “οι εκπαιδευτικοί, μέσω των παιδαγωγικών συναντήσεων, συγκροτούνται σε νέα πρόσωπα, αμβλύνεται η ιεραρχική σχέση διευθυντή-προσωπικού, ο διευθυντής δεν εξαγγέλλει πια εντολές και οι εκπαιδευτικοί δεν περιχαρακώνονται εξαρτώμενοι από την εξουσία. Με τον διάλογο, οι συζητήσεις ανατροφοδοτούν την ομάδα και οι συνηθισμένοι ρόλοι διευθυντή-προσωπικού γίνονται ανενεργοί” (Μάνθου, 2007: 138-139).

Επίσης, μια πρακτική που επινοήθηκε και υιοθετήθηκε από τους συλλόγους διδασκόντων των ΣΔΕ είναι η υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων στη σχολική τους μονάδα. Συνήθως ακολουθείται μια οργανωμένη διαδικασία υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων, διάρκειας τριών ή τεσσάρων ημερών, με τη συμμετοχή όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευομένων του Β΄ Κύκλου Σπουδών. Οι “μέρες υποδοχής” περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές δράσεις εξοικείωσης των νέων εκπαιδευομένων με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον, και ολοκληρώνονται με τη σύναψη του παιδαγωγικού “συμβολαίου” ανάμεσα στην ομάδα των νέων εκπαιδευομένων και του σχολείου μέσα από βιωματικές ασκήσεις (Γιοβάννη & Μάντζιου, 2007: 172-174).

Πολύ σημαντικές, επίσης, είναι οι πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού των ΣΔΕ. Πολλά είναι τα παραδείγματα που αποδεικνύουν ότι σε πολλά ΣΔΕ οι πρωτοβουλίες αυτές “δημιούργησαν μια διαφοροποιημένη και αυτοδύναμη σχολική κουλτούρα” (Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018: 179).

Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, ότι το μοντέλο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των ΣΔΕ δεν σχεδιάστηκε εκ των προτέρων, αλλά “συνδιαμορφώθηκε στη διάρκεια της πιλοτικής-πειραματικής φάσης και εμπλουτίστηκε κατά τη φάση της επέκτασης των σχολείων. Αυτή είναι μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες του θεσμού” (Βεργίδου et al., 2018: 180), αναδεικνύοντας τη σημασία του “εμείς” (Αρχοντίδου & Μάνθου, 2013: 6), σε αντίθεση με τις “ευκολίες της τυπικής εκπαίδευσης” (Δικαίος, 2013: 39) και “με όσους δεν εμπιστεύονται τις δυνατότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων και την ικανότητα ανοχής και απόλαυσης της ασάφειας και της ευελιξίας του πλαισίου των Προδιαγραφών Σπουδών” (Βεργίδου et al., 2018: 180).

Παρ’ όλ’ αυτά, τα τελευταία χρόνια η κουλτούρα των ΣΔΕ μοιάζει να “υπονομεύεται από διαδοχικές διοικητικές ρυθμίσεις, που αποδυναμώνουν τη δυναμική τους και την ιδιαιτερότητά τους ως εναλλακτικών σχολείων εκπαίδευσης ενηλίκων. Δημιουργούνται δυσλειτουργίες και ενισχύονται διεργασίες αφομοίωσής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα” (Βεργίδου et al., 2018: 181). Ειδικότερα, σε πρόσφατη μελέτη (Νικολοπούλου, 2017: 357-359) έχει επισημανθεί η ελλιπής, σε μεγάλο βαθμό, επιστημονική και επιτελική υποστήριξη των ΣΔΕ, ενώ παράλληλα δεν πραγματοποιούνται, πλέον, οι περιοδικές κεντρικές επιμορφωτικές συναντήσεις, οι οποίες διευκόλυναν την ανάπτυξη απόψεων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Από την άλλη, έχει αποδυναμωθεί η ομάδα παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αντίθετα έχουν ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό οι γραφειοκρατικές διαδικασίες. Την ίδια στιγμή, οι προκλήσεις για την πρόσληψη ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και συμβούλων πραγματοποιούνται με πολύ μεγάλη καθυστέρηση, σχεδόν στο μέσο της σχολικής περιόδου, με αποτέλεσμα τα σχολεία να υπολειτουργούν και να

δυσλειτουργούν, ενώ οι διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις των διευθυντών αποδυναμώνουν τον ηγετικό τους ρόλο μετατρέποντάς τους σε απλούς διαχειριστές. Οι αντιφάσεις των νομοθετικών ρυθμίσεων υπονομεύουν τελικά την ίδια την ιδιαίτερη φύση των ΣΔΕ ως εναλλακτικών σχολείων για ενήλικες, υποχρεώνοντας, για παράδειγμα, εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης να διδάσκουν –με διάθεση– σε ΣΔΕ, όταν δεν συμπληρώνουν το εβδομαδιαίο ωράριο στο σχολείο τους, παρότι δεν έχουν επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην ιδιαίτερη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία των ΣΔΕ. Τέλος, η ίδρυση νέων ΣΔΕ υπό αντίξοες συνθήκες λειτουργίας, που φτάνει ακόμη και στην έλλειψη καθαριότητας ή αναλώσιμων υλικών, ώθησε όλους τους παράγοντες του θεσμού (διδασκτικό προσωπικό, εκπαιδευόμενους και αποφοίτους) να δηλώσουν σε πρόσφατη ανακοίνωση των συλλογικών οργάνων τους: “αισθανόμαστε βαθιά την ανάγκη να υπενθυμίσουμε προς όλους ότι είμαστε πολίτες ίσης εκπαιδευτικής αξίας και όχι πολίτες δεύτερης κατηγορίας” (ΠΕΦΑΣΔΕ & ΠΑΣΣΔΕ, 2017). Παρότι στο επίπεδο της ρητορικής ο θεσμός των ΣΔΕ φαίνεται να διατηρεί την καινοτομία και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του, στην πραγματικότητα φαίνεται να έχει χάσει ένα μεγάλο μέρος της δυναμικής του, καθώς εν τοις πράγμασι έχουν αποδυναμωθεί βασικές προϋποθέσεις πραγμάτωσής του, όπως είναι “[...] η ανάπτυξη των αναγκαίων στελεχών που θα υποστηρίζουν, θα αξιοποιούν και θα αναπαράγουν την τεχνογνωσία που έχει παραχθεί από το ίδιο το πρόγραμμα [και] η παγίωση κανονισμών και κανόνων λειτουργίας, που θα επικυρώνουν και θα διευκολύνουν την εφαρμογή της τεχνογνωσίας και γενικότερα την κουλτούρα του προγράμματος” (Βεργίδης, 2005: 163-164). Συνοψίζοντας, λοιπόν, “τα ΣΔΕ θεσπίστηκαν για να δοθούν ευκαιρίες σε όσους δεν κατάφεραν να εκπαιδευτούν στα σχολεία αναφοράς. Ένα τέτοιο καινοτόμο σχέδιο απαιτεί, συνεπώς, και στην πράξη την αδιάλειπτη προστασία του από την Πολιτεία. Παρομοίως, όσοι υπηρετούν το θεσμό, όσοι εκπαιδεύονται στα ΣΔΕ ή όσοι αποφοίτησαν από αυτά, αλλά και η κοινωνία ολόκληρη, αναμένουν τη διασφάλισή του, ώστε ο λόγος περί παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού/κοινωνικού αποκλεισμού να συνάδει και να εναρμονίζεται με την πραγματικότητα” (Βεργίδου et al., 2018: 182).

Συμπεράσματα

Είναι κοινός τόπος η δυσφορία των μαθητών για το σχολείο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται συνήθως με λίγα επιμελή παιδιά, αδυνατώντας να ενεργοποιήσουν τα υπόλοιπα εξαιτίας πολλών φορές και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντιμετώπιση του προβλήματος προϋποθέτει πολιτική βούληση και επαναχάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με απώτερο στόχο την καταπολέμηση της εκπαιδευτικής μειονεξίας. Παρά τα θετικά βήματα που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια, το σημερινό τυπικό γυμνάσιο απέχει ακόμη πολύ από το ζωντανό, ανοικτό, βιωματικό και συνεργατικό σχολείο που οι περισσότεροι οραματιζόμαστε. Αλλά και παρά το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν θα συνεπαγόταν από μόνο του και εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας, δεδομένου ότι οι αυριανοί ενήλικες από τα χαμηλά οικονομικά στρώματα, ακόμη και αν κατόρθωναν να αποκτήσουν τα καλύτερα μορφωτικά εφόδια, θα προσέκρουαν στο εμπόδιο της κοινωνικής τους καταγωγής, η οποία, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως το φύλο, η εθνότητα ή η θρησκεία, καθορίζει τελικά τον βαθμό κοινωνικής ανέλιξης, τα ΣΔΕ μπορούν να αποτελούν

έμπρακτο παράδειγμα προς αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της συμβατικής εκπαίδευσης και όχι μέσο για την συγκάλυψη της όποιας αποτυχίας της. Υπ' αυτή την έννοια, λοιπόν, δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι τα ΣΔΕ δεν αποτελούν μια "δεύτερη ευκαιρία" για τους μαθητές που εγκαταλείπουν τη "συμβατική" εκπαίδευση, αλλά μια δεύτερη ευκαιρία για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν μπόρεσε να ενσωματώσει όλα τα παιδιά, με αποτέλεσμα μερικά από αυτά να οδηγηθούν στην αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Barth, S.R. (2002). Educational Leadership. The Culture Builder. *Beyond Instructional Leadership*, 59 (8), 6-11.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie* 7: 3, 325-347.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μετάφραση: Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Dorsett, R.L., Weale, M. (2010). Economic Benefits of Lifelong Learning. *Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2016, από: <http://www.llakes.org.uk>.
- Grummell, B. (2007). The 'Second Chance' myth: equality of opportunity in Irish adult education policies. *British Journal of Educational Studies*, 55:2, 182-201.
- Michéa, J. (2002). *Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*, μετάφραση Α. Ελεφάντης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Pinder, R. (2011). *Adult Learners' Understandings and Expectations of Literacy and Their Impact on Participation in Adult Literacy Programs*. Διδακτορική διατριβή, University of Michigan.

Ελληνόγλωσσον

- Αρχοντίδου, Δ., Μάνθου, Χ. (2013). Γνωριμία και δέσιμο ομάδας. Στο *Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 5-8). Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ
- Ασημάκη, Α., Κυριαζοπούλου, Ε., Βεργίδης, Δ. (2016). Η συμβολή των Σ.Δ.Ε. στο συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 5, 77-89.
- Βεκρής, Λ., Χοντολίδου, Ε. (2010). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων².
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 169-186.

- Γιοβάννη, Ε., Μάντζιου, Β. (2007). Διαδικασίες υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Κορυδαλλού. Στο Κουτρούμπα, Κ., Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*. 23-24 Ιουνίου 2006 (σ. 171-174). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΣΣ/ΙΔΕΚΕ.
- Δικαίος, Α. (2013). Ζητήματα εφαρμογής του «Κανονισμού Λειτουργίας». Στο *Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 37-39). Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg².
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ.Ν. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (επιμ.) (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα².
- Μάνθου, Χ. (2007). Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στο ΣΔΕ Ιωαννίνων, τόπος συνάντησης των εκπαιδευτικών και συγκρότησής τους σε νέα πρόσωπα. Μια βιωματική εμπειρία (2003-2006). Στο Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*, 23-24 Ιουνίου 2006 (σ. 135-141). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΣΣ/ΙΔΕΚΕ.
- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η θεωρία βίωμα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τζιαφέτας, Κ. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνικός Αποκλεισμός σε πλαίσια οικονομικής κρίσης: Η περίπτωση των Σ.Δ.Ε. Διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π.*
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α., Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Υφαντή (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον-Βιβλία.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Πηγές

- EU Commission. (1995). White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society. 95, 590.
- Νόμος 2525 (1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 188, τ. Α΄, 23 Σεπτεμβρίου.
- ΠΕΦΑΣΔΕ (Πανελλήνια Ένωση Φοιτητών και Αποφοίτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας) & ΠΑΣΣΔΕ (Πανελλήνιος Σύλλογος Συμβούλων και Ωρομισθίων Καθηγητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας). Δελτίο Τύπου, Αθήνα. 19-2-2017. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://passde.blogspot.gr> (ανακτήθηκε στις 02/10/2019).
- Υπουργική Απόφαση 5953 (2014). Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Φ.Ε.Κ. 1861, τ. Β΄, 8 Ιουλίου, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σύμφωνα με την Αρ.Πρωτ.Κ1/192979/14-11-2016 Υ.Α.

Abstract

Second Chance School educational practices, which could be adopted by the conventional school so as to mitigate the problems formal education is confronted with, especially at Junior High School level, are presented in this study. On the premise that the second opportunity is likely to succeed only if it does not repeat the mistakes of the first opportunity and based on the belief that Second Chance Schools are essentially a second chance not only for the trainees, but mainly for the educational system itself, which failed to integrate all children, thus leading them to school failure and dropout the innovative and flexible educational practices of Second Chance Schools, which are able to contribute as to the educational disadvantage containment as well as school dropout, emerge.

Keywords: Second Chance Schools, student dropout.

«Κάτω από το χαλί της Ιστορίας»: Ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη Φιλοσοφία της Ιστορίας

Αντώνιος Λ. Σμυρναίος

Αναπληρωτής καθηγητής Νεοελληνικής Ιστορίας, ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας
smirnaios@uth.gr

Βασίλειος Κόλλιας

Επίκουρος καθηγητής Φυσικής και Ψηφιακών Περιβαλλόντων Μάθησης,
ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας
vkollias@uth.gr

Αλέξανδρος Καπανιάρης

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Τ.Ι.Ε Δ.Π.Θ.
kapaniaris@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή θα επιχειρήσει να εξαγάγει τα πρώτα συμπεράσματα από ένα πρωτοποριακό για την Ελλάδα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων πανεπιστημιακής μόρφωσης σε συνθήκες μεικτής μάθησης, ένα Εργαστήριο Ιστορίας, με τίτλο «Κάτω από το χαλί της ιστορίας: πώς γράφεται και πώς κρίνεται ένα ιστορικό έργο». Ενταγμένο μέσα στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού της ιστορικής επιστήμης, οργανώθηκε Εργαστήριο με κεντρικό στόχο την επεξεργασία και συμμελέτη ζητημάτων που άπτονται της Φιλοσοφίας της Ιστορίας, όπως το ιστορικό γεγονός και τα κριτήρια επιλογής του, η έννοια της αντικειμενικότητας στην ιστορία, η οντολογία του ιστορικού, η συγκρότηση του ιστορικού λόγου και η ιστορική κριτική. Η αποτίμηση του προγράμματος έδειξε ότι αυτά τα ζητήματα κίνησαν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, οι οποίοι συνειδητοποίησαν την ανάγκη διαρκούς έρευνας των προϋποθέσεων για τη συγκρότηση του ιστορικού λόγου, την ατομική τους ευθύνη ως αναγνωστών ιστορίας, ενώ αναγνώρισαν το καθοριστικό ρόλο του ίδιου του ιστορικού αλλά και του εκάστοτε «καθεστώτος αλήθειας» στην ιστορική αφήγηση.

Εισαγωγή

Το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 έλαβε χώρα στο Βόλο ένα πειραματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων πανεπιστημιακής μόρφωσης πάνω σε ζητήματα που άπτονται της Φιλοσοφίας και της Μεθοδολογίας της Ιστορίας. Αυτό το Εργαστήριο Ιστορίας, το οποίο διεξήχθη σε συνθήκες μεικτής μάθησης, είχε τίτλο «Κάτω από το χαλί της ιστορίας: πώς γράφεται και πώς κρίνεται ένα ιστορικό έργο»¹². Αφορούσε την από κοινού με τους διοργανωτές του Εργαστηρίου μελέτη και επεξεργασία των συμμετεχόντων σε αυτό βασικών

12 Το Εργαστήριο Ιστορίας είχε τεθεί υπό την αιγίδα του πολιτιστικού φορέα «Μαγνήτων Κιβωτός για τη διάσωση του πολιτιστικού αποθέματος», στον τομέα της «Ακαδημίας Λαϊκού Πολιτισμού & Τοπικής Ιστορίας» που ανήκει στην Ι.Μ. Δημητριάδος και Αλμυρού.

ζητημάτων για τη γνώση και την βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής επιστήμης, όπως το ιστορικό γεγονός και τα κριτήρια επιλογής του, η έννοια της αντικειμενικότητας στην ιστορία, η οντολογία του ιστορικού, η συγκρότηση του ιστορικού λόγου, η ιστορική κριτική κ.ά.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα μύησης στην ιδιάζουσα προβληματική της ιστορικής επιστήμης, το οποίο προσφέρθηκε δωρεάν, δεν είχε, όσο γνωρίζουμε, ποτέ αναληφθεί εκτός του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος στην Ελλάδα. Όλα τα σεμινάρια ή οι συναντήσεις ιστορικού περιεχομένου αφορούσαν πάντοτε διαλέξεις επαγγελματιών ιστορικών πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, ενώ στη συνέχεια ακολουθούσε συνήθως συζήτηση των ακροατών με τον ομιλητή. Με το συγκεκριμένο όμως Εργαστήριο Ιστορίας δοκιμάστηκε για πρώτη φορά η απήκηση που είχε, όχι μόνο η Ιστορία, αλλά η Φιλοσοφία της Ιστορίας σε ένα μορφωμένο κοινό που έδειξε κατ' αρχήν προθυμία να γνωρίσει τα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα σε κάθε ιστοριογραφική ενασχόληση, συγγραφή και ανάγνωση.

Μέσα από το εν λόγω εργαστήριο επετεύχθη ένα είδος εκδημοκρατισμού της ιστορικής επιστήμης, διότι μερικά από τα πιο σημαντικά αλλά και δυσεπίλυτα ζητήματα που διαχρονικά την απασχολούν εξετάστηκαν αμοιβαία από ειδικούς και μη. Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι η από κοινού αυτή συζήτηση δεν διολίσθησε στην αστόχαστη εκλαΐκευση, εφόσον βασικό πρόταγμα των συναντήσεων ήταν η συνειδητοποίηση ότι, όπως συμβαίνει στη Φιλοσοφία εν γένει, έτσι και στη Φιλοσοφία της Ιστορίας καθώς και στην ίδια την ιστοριογραφία η πρόθεση είναι «να μην κάνει τα πράγματα ευχερέστερα, παρά μόνο δυσχερέστερα», διότι «η δυσχέρεια επιστρέφει στα πράγματα, στα όντα, το βάρος τους (το Είναι) και «αποτελεί έναν από τους ουσιώδεις θεμελιακούς όρους για τη γέννηση οποιουδήποτε μεγάλου...» (Χάιντεγκερ, 1973: 41). Στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος έγινε λοιπόν προσπάθεια να διερευνηθούν βασικοί όροι-όρια της ιστορικής μελέτης, όπως είναι η ιστοριογραφική διάκριση ανάμεσα στην προ-νεωτερικότητα, τη νεωτερικότητα και τη μετανεωτερικότητα, καθώς και οι έννοιες της «οπτικής γωνίας», των ερμηνευτικών μοντέλων και του ιστορικού νετεερμινισμού. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές της ιστορικής από τη λογοτεχνική αφήγηση, η άρρηκτη συνάφεια περιγραφής και ερμηνείας στην ιστοριογραφία, η μελέτη των ιστορικών πηγών και η χρήση τους στην ιστοριογραφία, η αναγκαιότητα της επιλεκτικότητας στην ιστορική έρευνα, το ιδιάζον ζήτημα των γενικεύσεων, των σχηματοποιήσεων και των απλοποιήσεων στην ιστορική συγγραφή. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην «ιστορική ενσυναίσθηση», τη σημασία της οντολογίας του ιστορικού στη συγκρότηση του ιστορικού λόγου και τη σπουδαιότητά της για το σχηματισμό της επιστημολογίας του, καθώς και τον ρόλο του αναγνώστη στην αποδοχή ή απόρριψή του, τη σημασία της ρητορικής και της πειθούς στην ιστοριογραφία, και, τέλος, στα κριτήρια αξιολόγησης ενός ιστορικού έργου. Στα παρακάτω κεφάλαια αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε το εγχείρημα αυτό, η μεθοδολογία με την οποία προσεγγίστηκε, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να εξαχθούν από την υλοποίησή του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Φιλοσοφία της Ιστορίας έχει ως βασική της αποστολή «να περιγράψει και να ασκήσει κριτική πάνω στην ικανότητα της ιστοριογραφίας να μας οδηγήσει στην κατανόηση του παρελθόντος στη βάση δικαιολογημένων και τεκμηριωμένων αξιώσεων» (Day, 2011: 16).

Η εμπειριστική ιστοριογραφία, η οποία συναντάται ακόμη και σήμερα, συνήθως δεν ρωτά ούτε αναρωτιέται για τις προϋποθέσεις που κρύβονται κάτω από τον εκάστοτε ιστορικό λόγο, ειδικά στην περίπτωση που ασκεί την «πολεμική διάσταση της σκέψης» (Κονδύλης, 1998: 16,18). Φαίνεται πως αρκείται στην εμπειρία της ανακάλυψης των ιστορικών πηγών, της εξακρίβωσης της «αξιοπιστίας» τους και στη συνέχεια του συνδυασμού τους, με σκοπό να εξαχθεί και να διατυπωθεί μια ερμηνεία των παρελθόντων γεγονότων. Η συγκεκριμένη λοιπόν ιστοριογραφία προσφέρει την «παρηγορητική αντίληψη» στους αναγνώστες ότι «η ιστορία είναι μια επιστήμη που κατέχει την αλήθεια» (Munslow, 2006: 196), εφόσον θεωρείται βέβαιο ότι ο ευφυής και εμβριθής συντονισμός των πηγών από έναν ικανό μάλαιστα επαγγελματία είναι επαρκής στο να εξασφαλίσει την πιστότερη, τουλάχιστον, αποτύπωση της παρελθούσας πραγματικότητας. Από την εποχή όμως της μετανεωτερικής ή «γλωσσικής στροφής» στην ιστορία, τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, αυτές οι βεβαιότητες έχουν (ή θα όφειλαν να έχουν) υπονομευθεί. Δίνεται πλέον περισσότερη προσοχή στην εκφιλοσόφηση της επιστημολογίας και της μεθοδολογίας του ιστορικού λόγου, δηλαδή στην κριτική εξέταση των δεδομένων αλλά κυρίως των προ-απαιτούμενων του, καθώς και στη μελέτη της οντολογίας των ιστορικών αλλά και των ίδιων των αναγνωστών της ιστορίας, πριν γίνει πειστική και στη συνέχεια αποδεκτή η τελική ιστορική απόφαση (Jenkins, Morgan, and Munslow, 2007· Jenkins, 2003, 2006· Munslow, 2003, 2006· Ankersmit, 1989· 1909, Barthes, 1968).

Η ενασχόληση με τα ζητήματα αυτά προϋπέθετε την πολυεπίπεδη προσέγγιση των ιστορικών ζητημάτων και την εμβάθυνση στη διεγκυστίνδα υποκειμενικότητας-αντικειμενικότητας όσον αφορά την εκάστοτε ιστορική συγγραφή και ανάγνωση. Προϋπέθετε επίσης την απόρριψη της μονοσήμαντης και εντέλει άγονης διαστολής ανάμεσα στην ορθολογικότητα και τη μυθοπλασία στην ιστορία, με την ανάδειξη του εγγενώς μυθοπλαστικού, αλλά όχι υποχρεωτικά ψευδούς, απατηλού ή προπαγανδιστικού, χαρακτήρα κάθε ιστορικής αφήγησης (Σμυρναίος, 2020: 178-216), καθώς και την επίγνωση της δυναμικής συνάφειας και της διαρκούς ώσμωσης που υφίσταται ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική ζωή και ιστορία. Ιδιαίτερος στόχος αυτής της μελέτης ήταν επιπροσθέτως οι εννοιολογικές διακρίσεις, εκκινώντας από την ετυμολογική καταγωγή τους («Αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις», κατά τον Αντισθένη) και προχωρώντας στη διαχρονική τους εξέλιξη για την αποφυγή παρερμηνειών, τις οποίες θα υπέθαλπε η αδιαφοροποίητη χρήση των εννοιών.

Ιδιαίτερη, τέλος, σημασία δόθηκε στην έρευνα των ιστορικών πηγών, ως των βασικών συστατικών στοιχείων της ιστορικής έρευνας και συγγραφής. Στη μελέτη αυτή ανιχνευόταν η ένταξη της πηγής στο ιστορικό της πλαίσιο, η γλωσσική της κατανόηση, η ταξινόμησή της και η αξιολόγησή της ως ιστορικής πληροφορίας. Ερωτήματα, όπως «ποιος έγραψε την ιστορική πηγή, σε ποιο κοινό απευθυνόταν και τι γνωρίζουμε σήμερα για εκείνο το κοινό», «ποιες είναι οι σημαντικές συμβάσεις που κυριαρχούν σε αυτό το είδος της πηγής», «ποιες αξίες αντανakλώνται μέσα σε αυτήν», «πόσο αντιπροσωπευτική είναι για την ιστορική περίοδο που έχει γραφτεί», «πόσο ευρεία ήταν η διάδοσή της», «ποια προβλήματα, προϋποθέσεις, επιχειρήματα, ιδέες και αξίες, τη συνδέουν με άλλες πηγές της ίδιας περιόδου» κλπ., αποτέλεσαν τους οδοδείκτες στη μυητική μελέτη αυτών των πηγών ως των πρώτων εύχρηστων υλών μέσα στο «μεταλλείο της ιστορίας» (Σμυρναίος, 2017).

Με τον τρόπο αυτό, έγινε προσπάθεια να τεθεί υπό κριτική εξέταση-αμφισβήτηση ακόμη και το σύγχρονο στερεότυπο πρόταγμα περί «κριτικής σκέψης», ως μιας φαντασιακά δήθεν αμερόληπτης επιστημονικής διεργασίας πάνω στις ιστορικές πηγές, η οποία μοιάζει να βρίσκεται εγγενώς στο απυρόβλητο (Σμυρναίος, 2020: 74). Αντιμετωπίζοντας το παρελθόν ως μια τυπικά αλλά και ουσιαστικά ανεπίσκεπτη χώρα, στην οποία έχει απαλειφθεί η δυνατότητα να επιστρέψουμε ποτέ για να εξακριβώσουμε την αλήθεια των τότε ανθρώπινων πράξεων, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη διερεύνηση της έννοιας της ιστορικής αναπαράστασης. Επίσης, στη συνειδητοποίηση ότι το εκάστοτε ιστορικό γεγονός συγκροτείται αφενός από τη συγκεκριμένη πράξη ή πράξεις που συνέβησαν στο παρελθόν και αφετέρου από τις συχνά πολλαπλές αφηγήσεις των αυτοπτών ή αυθήκων μαρτύρων, αλλά και όσων μετέπειτα ιστόρησαν εκείνες τις πράξεις, έτσι ώστε να φθάσουν εντέλει σε μας σήμερα, ιστορίες που έσμιγαν σε μια άρρηκτη πλοκή την περιγραφή και τις ερμηνείες. Βασικός γνώμονας ήταν η διαπίστωση ότι η πλήρης αναπαραγωγή της εμπειρίας του παρελθόντος είναι αδύνατη (McNeill, 1986: 8).

Κατά τη γνώμη μας, η στόχευση του Εργαστηρίου ήταν αρκετά φιλόδοξη. Υπήρχαν προκλήσεις κινητοποίησης των συμμετεχόντων αλλά και προκλήσεις επίτευξης των στόχων του Εργαστηρίου. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αξιολογήσει την επίτευξη των δύο αυτών στόχων. Παρακάτω παρουσιάζουμε λεπτομερέστερα το σχεδιασμό του εργαστηρίου και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Μέθοδος

Στοχοθεσία

Οι διοργανωτές αυτού του Εργαστηρίου δοκίμασαν να εξοικειώσουν τους συμμετέχοντες με τη σύγχρονη αυτή προβληματική της Φιλοσοφίας της Ιστορίας, την οποία υποθέσαμε αλλά και στη συνέχεια διαπιστώσαμε ότι, όπως ήταν φυσιολογικό, ήταν σε σημαντικό βαθμό άγνωστη. Αυτή η εξοικείωση δεν είχε στόχο βεβαίως μια καινούργια, άμεσα ή έμμεσα χρησιμοποιήσιμη, επαγγελματική κατάρτιση, όπως είναι ο συνήθης στόχος των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια-βίου μάθησης. Αντίθετα στόχευε στην επεξεργασμένη ευαισθητοποίησή τους πάνω στο ίδιο το ιστοριογραφικό εγχείρημα και στις προϋποθέσεις της συγκρότησης του εν γένει ιστορικού λόγου. Είναι γνωστό ότι αυτός ο λόγος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες για τη διαμόρφωση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων τους. Θεωρήσαμε επομένως ότι έχει αξία να μπορούν οι συμμετέχοντες, ως μορφωμένοι και ενήμεροι, ενεργοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, να σταθούν κριτικά απέναντι στον ηγεμονικό λόγο της κάθε εποχής, όχι μόνο στην πολιτική, οικονομική ή δημοσιογραφική του διάσταση αλλά και στην ιστοριογραφική.

Κεντρική στόχευση του Εργαστηρίου Ιστορίας ήταν η συνειδητοποίηση, από μέρους των συμμετεχόντων, της ύπαρξης του πολιτικο-κοινωνικού και συνεπώς του ιστοριογραφικού «καθεστώτος αλήθειας» (Foucault, 2000: 131) που είναι χαρακτηριστικό της κάθε εποχής αλλά και η «υποδομή» που τροφοδοτεί κάθε ιστοριογραφικό εγχείρημα. Η διερεύνηση αυτής της υποδομής στο πλαίσιο του Εργαστηρίου περιλάμβανε τις παλαιές και σύγχρονες αντιλήψεις για την ιστορία, τη συμβολή της φιλοσοφίας της ιστορίας στην ιστοριογραφία, την προβληματική της ιστορικής γνώσης, τα είδη της και τις διαφορές της από την φυσι-

κο-επιστημονική γνώση, το ιστορικό γεγονός και τα κριτήρια επιλογής του, τις ιστορικές έννοιες και τον ιστορικό εγγραμματισμό, τον πολεμικό χαρακτήρα της ιστοριογραφίας, τη σχέση ιδεολογίας και ιστορίας, μυθοποίησης και απομυθοποίησης, την ιδεολογική χρήση της ιστορίας, τη διάκριση ανάμεσα στη «μυθιστορηματική» και στη «μεθοδολογική μυθοπλασία» (Jablonka, 2017: 212-237), καθώς και η έννοια της αντικειμενικότητας στην ιστορία.

Διδακτική σχεδίαση του Εργαστηρίου

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στο Εργαστήριο ήταν είκοσι-τέσσερις (24) ενήλικες πανεπιστημιακής μόρφωσης (εκπαιδευτικοί, δημοσιογράφοι, τραπεζικοί, οικονομολόγοι, βιβλιοπώλες-εκδότες κλπ.), άντρες και γυναίκες.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως δεδομένα για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν:

- η ηλεκτρονικά καταγεγραμμένη συμμετοχή στο Moodle και οι διάφορες αναρτήσεις σε αυτό. Καταγράφηκαν οι προβολές που έγιναν από τους συμμετέχοντες, ο αριθμός συμμετεχόντων και οι συνολικές αναρτήσεις των συμμετεχόντων και έγινε η σχετική ανάλυση.
- τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες καθώς και οι τελικές εργασίες που τους ανατέθηκαν. Οι εργασίες αυτές ήταν ατομικές και αφορούσαν την αξιολόγηση ενός ιστορικού βιβλίου με βάση την προβληματική που αναπτύχθηκε στις συναντήσεις που προηγήθηκαν και σύμφωνα με έναν Οδηγό Αξιολόγησης που τους δόθηκε. Ο Οδηγός αυτός περιλάμβανε δεκατρείς ερωτήσεις, από τις τυπικές μέχρι τις περισσότερο ουσιαστικές, οι οποίες απαιτούσαν μεγαλύτερη εμπάθυνση στο ιστορικό έργο.

Το Εργαστήριο ακολούθησε την προσέγγιση της μεικτής μάθησης και περιλάμβανε τόσο δια ζώσης τμήμα όσο και από απόσταση. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα (12) δίωρες δια ζώσης συναντήσεις ανά 15 ημέρες, οι οποίες, αφαιρουμένων των διακοπών των Χριστουγέννων και του Πάσχα, διήρκεσαν από το Νοέμβριο του 2018 ως το Μάιο του 2019. Οι απαιτήσεις του Εργαστηρίου ήταν η συστηματική παρακολούθηση/ενεργός συμμετοχή στις δια ζώσης συναντήσεις του, η παρακολούθηση και κατά το δυνατό συμμετοχή στο από απόσταση τμήμα του και η εκπόνηση μιας τελικής εργασίας.

Κάθε δια ζώσης δίωρη συνάντηση ξεκινούσε με μια εισαγωγή-έκθεση της εκάστοτε ιστορικής προβληματικής, υποστηριζόμενη από αντίστοιχη παρουσίαση (powerpoint). Στην έκθεση αυτή παρεμβάλλονταν αναφορές γνωστών ιστορικών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα που εξετάζονταν, οι οποίες συζητούνταν με τους συμμετέχοντες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό εξετάζονταν επίσης σύνθετα ερωτήματα, που λειτουργούσαν ως ασκήσεις προσωπικής αλλά και ομαδικής εμπάθυνσης στο ιστοριογραφικό εγχείρημα, προσκαλώντας τους συμμετέχοντες να φανταστούν τον εαυτό τους ως ιστοριογράφο και να ανιχνεύσουν τους

παράγοντες εκείνους, οι οποίοι θα τους επέτρεπαν να κάνουν την ιστορική αναπαράσταση όσο το δυνατόν πληρέστερη. Η ανάλυση αυτών των ερωτημάτων ανέδειξε την αναγκαιότητα της συνδυαστικής μελέτης πολλών πτυχών της ιστορίας ώστε να υπάρξει μια κατά το δυνατόν σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων του παρελθόντος, στα οποία περιλαμβάνονται η οικονομία, η πολιτική και στρατιωτική κατάσταση, η διοίκηση, η νομοθεσία, η δικαιοσύνη, η κοινωνική πρόνοια, οι θρησκευτικοί θεσμοί, οι διεθνείς σχέσεις, η γεωγραφία, ο πληθυσμός, τα ιδεολογικά ρεύματα και οι νοοτροπίες, τα πολιτιστικά πρότυπα, η παιδεία κλπ. Με τον τρόπο αυτό προσφέρθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν την ήδη υπάρχουσα γνώση της ιστορίας.

Στο υπόλοιπο του διαθέσιμου χρόνου των δίωρων συναντήσεων μοιράζονταν έντυπα κείμενα προβληματισμού πάνω στο εκάστοτε ιστορικό ζήτημα αλλά και γενικότερου ιστορικού ενδιαφέροντος, τα οποία σχετίζονταν λ.χ. με την υποχρεωτικότητα της «θεωρητικής προ-απόφασης» στη μελέτη των ιστορικών πηγών (Koselleck, 2004: 151) ή στη διασταλτική αλλά και ερμηνευτική σχέση που υφίσταται ανάμεσα σε ένα χρονολόγιο και σε μια ιστορική διερεύνηση (McNeill, 2008: 5). Μετά από κάθε τέτοια παρουσίαση οι συμμετέχοντες παρακινούνταν πάντα σε ατομική, εταιρική ή ομαδική συμμελέτη αυτών των κειμένων και ακολουθούσε συζήτηση.

Στόχος των εν γένει ερωτήσεων-ασκήσεων ήταν η εφαρμογή και επέκταση των θεωρητικών συζητήσεων-αναζητήσεων, η ανάδυση των προσωπικών «μικρο-θεωριών» των συμμετεχόντων για την ιστορία/ιστοριογραφία, η κατανόηση ότι η εκάστοτε κριτική προς τους συγγραφείς-ιστορικούς αφορά και τους ίδιους ως αναγνώστες, η διασπορά των ερωτημάτων στους συμμετέχοντες, η αποφυγή μιας οριστικής, «έγκριτης» απάντησης και η ανάδειξη της ρευστότητας και εκκρεμότητας κάθε ιστορικού λόγου.

Ήταν εν γνώσει των διδασκόντων ότι, ενδεχομένως, αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να κινητοποιήσει τα επιθετικο-αμυντικά αντανακλαστικά των μη-επαγγελματιών απέναντι στους επαγγελματίες, των αναγνωστών απέναντι στους συγγραφείς που προβάλλονται αλλά και επιβάλλονται από τα ΜΜΕ ως αυθεντίες της σύγχρονης ιστοριογραφίας, αν και δεν θελήσαμε να ανιχνεύσουμε ερευνητικά αυτήν την περίπτωση. Έτσι, οι διδάσκοντες κλήθηκαν να επιδείξουν και να καλλιεργήσουν μια οπωσδήποτε επισφαλή και εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των δύο πλευρών, προσπαθώντας να ανταποκριθούν με ενσυναίσθηση αλλά και επιστημοσύνη στα εκατέρωθεν αιτήματα και προκαταλήψεις. Για το σκοπό αυτό πρόβαλαν κατ' αρχήν την αδυνατότητα να ξεφύγει κανείς πλήρως από τη βαθιά οντολογία του, είτε πρόκειται για τους συγγραφείς είτε για τους αναγνώστες, αποκαλύπτοντας ότι όλες οι θεωρίες έχουν εντέλει μια κρυφή ή φανερή οπτική και δεν υπάρχει θεωρία που να είναι χωρισμένη από την οπτική του χρόνου και του τόπου (Cox, 1981: 128).

Το από απόσταση τμήμα του Εργαστηρίου υλοποιήθηκε μέσω του ελεύθερου λογισμικού διαχείρισης ψηφιακών μαθημάτων (Course Management System) moodle (<http://learn.cultureacademy.gr/login/index.php>). Στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκαπαίδευσης moodle αναρτώντο οι εκάστοτε παρουσιάσεις αλλά και πρόσθετο υλικό, ενώ η πλατφόρμα διέθετε και forum για συζητήσεις ανάμεσα στις δια ζώσης δεκαπενθήμερες συναντήσεις.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την θεματική εστίαση των 12 δεκαπενθημέρων.

Πίνακας 1: «Δομή του μαθήματος: Θεματικές και Δράση στο από απόσταση τμήμα»

Θεματικές	
Γενική συζήτηση για το πρόγραμμα	
1 ^ο Δεκαπενθήμερο	Εισαγωγή: αναλυτική περιήγηση στις προδιαγραφές και στην πορεία του Εργαστηρίου Ιστορίας. Τρόποι μελέτης και ασκήσεις
2 ^ο Δεκαπενθήμερο	Σχέσεις Ιστορίας και Ιστοριογραφίας. Προλεγόμενα σε μια σύγχρονη ιστορική διερεύνηση
3 ^ο Δεκαπενθήμερο	Φανταστείτε τον εαυτό σας ως ιστοριογράφο...: ανίχνευση των πολλαπλών και πολύπλοκων διαστάσεων του ιστοριογραφικού εγχειρήματος
4 ^ο Δεκαπενθήμερο	Η ιστορική γνώση: επιστημολογία της ιστορίας, διαφορές ιστορικής και φυσικοεπιστημονικής γνώσης, ιστορικές έννοιες και ιστορική κατανόηση, ιστορικός εγγραμματισμός
5 ^ο Δεκαπενθήμερο	Η ιστορική γνώση
6 ^ο Δεκαπενθήμερο	Το ιστορικό γεγονός
7 ^ο Δεκαπενθήμερο	Ένας διάσημος κόμβος: Η αντικειμενικότητα στην ιστορία
8 ^ο Δεκαπενθήμερο	Η οντολογία του ιστορικού: Ιστορία και ιδεολογία
9 ^ο Δεκαπενθήμερο	Η αφήγηση ανάμεσα στην ιστορία και τη λογοτεχνία
10 ^ο Δεκαπενθήμερο	Το μεταλλείο της ιστορίας: οι ιστορικές πηγές
11 ^ο Δεκαπενθήμερο	Η ιστορική ενσυναίσθηση
12 ^ο Δεκαπενθήμερο	Πώς κρίνεται ένα ιστορικό έργο: παρουσιάσεις εργασιών

Αποτελέσματα

Αναλύσεις δεδομένων από τα τελικά ερωτηματολόγια

Οι εργασίες του Εργαστηρίου Ιστορίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των 20 ερωτηματολογίων αξιολόγησης, φαίνεται πώς ικανοποίησαν σε μεγάλο βαθμό και τους στόχους του προγράμματος αλλά και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (σε κλίμακα 1-5 με 5 μέγιστη ικανοποίηση), οι στόχοι του Εργαστηρίου ήταν σαφείς (4,5), η υλοποίησή τους ήταν εξαιρετική (4,9) και το Εργαστήριο στηρίχθηκε με ουσιαστικό τρόπο πάνω στην προηγούμενη ιστορική γνώση τους, αφού αξιολόγησαν ότι ήταν πολύ βοηθητική η χρησιμότητα των ιστορικών γνώσεων που είχαν μέχρι τότε αποκτήσει (4,4). Οι συμμετέχοντες ένοιωσαν εξαιρετικό ενδιαφέρον για το Εργαστήριο (4,9) και για τις συζητήσεις σε αυτό (4,8), ενώ ήταν πλήρως ικανοποιημένοι και από την ανταπόκριση των διοργανωτών στις απορίες

τους (4,9). επίσης, οι συμμετέχοντες βρήκαν ελάχιστα δυσνόητα σημεία κατά την επεξεργασία της ιστορικής προβληματικής (1,5), πιθανώς λόγω των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, ενώ αξιολογούν ως υψηλή την αρωγή στην διαλεύκανση των ερωτημάτων (4,6). Τέλος, θεώρησαν ότι η διάρκεια των συναντήσεων ήταν ικανοποιητική (4,1) και ότι διευκολύνθηκαν από την ψηφιακή πλατφόρμα (4,1). Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα συνιστούσαν την παρακολούθηση ενός τέτοιου Εργαστηρίου σε όσους ενδιαφέρονταν. Οι συμμετέχοντες, πάντως, εκδήλωσαν σε συζητήσεις με τους διδάσκοντες την επιθυμία τους να είχε υπάρξει περισσότερος χρόνος συζήτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αν και κατανοούσαν ότι ο περιορισμός ήταν κυρίως το δικό τους πλαίσιο υποχρεώσεων, το οποίο ήταν πειστικό.

Δεδομένα από το από το εξ αποστάσεως τμήμα του Εργαστηρίου

Κατ' αρχάς, αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων παρουσίασε πτώση στα τελευταία πέντε μαθήματα, υπήρξε σταθερή παρουσία ενός σημαντικού αριθμού χρηστών και στα 12 μαθήματα (Median = 12, Μέγιστος Αριθμός συμμετεχόντων 24, Ελάχιστος Αριθμός συμμετεχόντων 7). Η εμπλοκή τους με το από απόσταση κομμάτι υπήρξε αξιόλογη, τόσο σε επίπεδο προβολών του υλικού και των σχολίων των συμμαθητών τους ανα μάθημα (Median= 152, Μέγιστος Αριθμός προβολών 392, Ελάχιστος Αριθμός προβολών 33), όσο και σε επίπεδο Αναρτήσεων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ανα μάθημα (Median =7, Μέγιστος Αριθμός αναρτήσεων 18, Ελάχιστος Αριθμός αναρτήσεων 2).

Παρατηρούμε ότι οι προβολές των αναρτημένων παρουσιάσεων και των αναρτήσεων των δεκαπενθήμερων συζητήσεων είναι πολλαπλάσιες των χρηστών, γεγονός που δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έβλεπαν τις αναρτήσεις αρκετές φορές. Δεκαπενθήμερα που παρουσίαζαν έξαρση αναρτήσεων στο χώρο συζήτησης παρουσιάστηκαν σε όλη την χρονική έκταση του μαθήματος (2^ο, 4^ο, 8^ο) ενώ η κάμψη προς το τέλος των μαθημάτων, αν και αναμενόμενη, αποτελεί για εμάς κίνητρο για βελτίωση του μαθήματος. Οι διδάσκοντες του Εργαστηρίου είχαν σημαντική συμμετοχή στις συζητήσεις των 15θήμερων, ξεκινώντας 23 συζητήσεις και κάνοντας 28 σχόλια συνολικά. Από την πλευρά των μαθητών συμμετείχαν με προσωπικές αναρτήσεις οι 13 από τους 24. Ιδιαίτερα έντονη παρουσία σε αναρτήσεις είχαν 4 συμμετέχοντες.

Συμπερασματικά προκύπτει ότι χρήση της πλατφόρμας του ελεύθερου λογισμικού διαχείρισης ψηφιακών μαθημάτων (Course Management System) moodle που χρησιμοποιήθηκε επικουρικά στο πρόγραμμα επικεντρώθηκε, εκτός από την ανάκτηση του υλικού (download), στη χρήση των συζητήσεων ανά δεκαπενθήμερο (ενότητα). Ειδικότερα οι συμμετέχοντες είχαν ως ένα σημείο αναφοράς τις συζητήσεις για να ενημερώνονται και αυτό πιστοποιείται από τις πολλαπλές προβολές αλλά και από το μέσο όρο των αναρτήσεων ανά δεκαπενθήμερο. Τέλος περίπου οι μισοί συμμετέχοντες έκαναν τουλάχιστον μια ανάρτηση εντός του χώρου των συζητήσεων.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το Εργαστήριο Ιστορίας, με τίτλο «Κάτω από το χαλί της ιστορίας: πώς γράφεται και πώς κρίνεται ένα ιστορικό έργο», αποτέλεσε ένα πρωτότυπο, πειραματικό εκπαιδευτικό πρό-

γραμμα σε περιβάλλον μεικτής μάθησης, απευθυνόμενο σε ενήλικες πανεπιστημιακής μόρφωσης που έδειξαν ενδιαφέρον για τη μελέτη της Φιλοσοφίας της ιστορίας και της ιστοριογραφίας. Το Εργαστήριο αυτό «γεννήθηκε» ουσιαστικά από έναν προβληματισμό, τη συνειδητοποίηση μιας γόνιμης πνευματικής δυσχέρειας, που σχετιζόταν με τις προσωπικές αναζητήσεις των διοργανωτών για την ιστορία/ιστοριογραφία εν γένει, τη σοβούσα ακόμη διάσταση ανάμεσα στα ερωτήματα που θέτει η σύγχρονη Φιλοσοφία της Ιστορίας και στην παλαιότερη, θετικιστική αντίληψη για την ιστοριογραφία και, τέλος, την ανάγκη εκδημοκρατισμού-διάχυσης της ιστορικής γνώσης-επιστήμης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Όπως είναι φυσικό, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, τα οποία θα ήταν δυνατόν να γενικευτούν, εξαιτίας του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και της μικρής χρονικής διάρκειας των συναντήσεων.

Το Εργαστήριο αποτέλεσε μια εγγενώς δυσχερή διαδικασία για τους συμμετέχοντες, αλλά βεβαίως και για τους διδάσκοντες, τροποποίησης των προγενέστερων αντιλήψεων για τη συγκρότηση του ιστοριογραφικού λόγου και την κριτική του. Καταβλήθηκε λοιπόν ιδιαίτερη προσπάθεια να δοθεί έμφαση, όχι στην αντικειμενική και οιονεί αποστασιοποιημένη, αλλά στη μετανεωτερική, προσωποκεντρική προσέγγιση των ιστορικών στοιχείων, εμπλέκοντας συγγραφείς και αναγνώστες σε ένα υποχρεωτικά δύσκολο εγχείρημα αμοιβαίας και ισοβαρούς εκτίμησης αυτού του λόγου. Έτσι, αντίθετα από την κυρίαρχουσα σήμερα αντίληψη για την κοινωνική υπεραξία του εν γένει επαγγελματισμού, και στη συγκεκριμένη περίπτωση του ιστορικού, η έννοια της απυρόβλητης αυθεντίας του ιστορικού-συγγραφέα ή του ακαδημαϊκού ιστορικού πολιορκήθηκε από την ψυχαναλυτική κυρίως πλευρά, η οποία αμφισβήτησε ότι η βαθιά γνώση και η επαγγελματική εμπειρία αποτελούν το απόλυτο ή αναμφισβήτητο κριτήριο για την εκάστοτε ιστορική αποτίμηση. Ανέδειξε δηλαδή τη βαθύτατη σημασία της ιδιαίτερης οντολογίας του συγγραφέα, χωρίς να παραβλέπει καθόλου και εκείνη του αναγνώστη, την πρωτογενώς ιδεολογική ή γενικότερα κοσμοθεωρητική προ-απόφαση, με βάση την οποία χρησιμοποιεί ο πρώτος τις ιστορικές πηγές και προβαίνει στη συνέχεια στις ερμηνείες του. Καλούσε, τέλος, σε μια διαρκή και εντατική επίγνωση και αυτο-επίγνωση των όρων και των ορίων του ιστοριογραφικού λόγου, αλλά και του κριτικού του χειρισμού, και κατά συνέπεια της πολιτικής και κοινωνικής του απήχησης σε κάθε εποχή.

Καταληκτικά, η αποτίμηση του προγράμματος έδειξε ότι, μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό, τα εξειδικευμένα, αλλά εντελώς απαραίτητα για την ιστορική κατανόηση, ζητήματα, κίνησαν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Για πρώτη φορά, πειραματίστηκαν με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και ιστορικά ερωτήματα, σε ένα περιβάλλον ελεύθερης διακίνησης και αποδοχής των ιδεών, με πραγματικά ελάχιστες υποχρεωτικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους, οι οποίες, σε αντίθετη περίπτωση, θα ήταν δυνατόν να δημιουργήσουν δεσμεύσεις ασύμβατες με την ηλικία και τις ποικίλες επαγγελματικές, οικογενειακές και ατομικές οφειλές τους. Το από απόσταση κομμάτι αποτέλεσε επίσης οργανικό μέρος του μαθήματος με ικανοποιητική συμμετοχή συμμετεχόντων και διδασκόντων δεδομένου του ότι ήταν η πρώτη εφαρμογή του προγράμματος. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι υπήρξε ανάγκη για εντονότερη συζήτηση και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και αυτή η ανάγκη μπορεί να εμπνεύσει αλλαγές σε περαιτέρω υλοποιήσεις αυτού ή παρόμοιων εργαστηρίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Ankersmit, F.R. (1990). Reply to Professor Zagorin. *History and Theory*, 29(3), 275-296.
- Ankersmit, F.R. (1989). Historiography and Postmodernism. *History and Theory*, 28, 137-153.
- Barthes, R. (1968). L' Effet de Réel. *Communications*, 1(1), 84-89.
- Cox, R. (1981). Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. *Millennium*, 10(2), 126-155.
- Day, M. (2001). *The Philosophy of History*. London and New York: continuum.
- Foucault, M. (2000). *Essential Works of Foucault 1954-1984*, Paul Rabinow & J.B. Faubion (eds.), Vol. 3, *Power*. New York: The New Press.
- Jenkins, K., Morgan, S. and Munslow, A. (eds.) (2007). *Manifestos for History*. London and New York: Routledge.
- Jenkins, K. (2006). *Re-thinking History*. London & New York: Routledge.
- Jenkins, K. (2003). *Refiguring History*. London & New York: Routledge.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*, trans. Keith Tribe. New York: Columbia University Press.
- McNeill, W. H. (2008). *Mythistory and Other Essays*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- McNeill, W. H. (1986). Mythistory, or Truth, Myth, History, and Historians. *The American Historical Review*, 91(1), 1-10.
- Munslow, A. (2006). *The Routledge Companion to Historical Studies*. London and New York: Routledge.
- Munslow, A. (2003). *The New History*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Ελληνόγλωσσον

- Jablonka, I. (2017). *Η ιστορία είναι μια σύγχρονη λογοτεχνία: Μανιφέστο για τις κοινωνικές επιστήμες*, μετ. Ρίκα Μπενβενίσσε. Αθήνα: Πόλις.
- Κονδύλης, Π. (1998). *Το Αόρατο χρονολόγιο της σκέψης. Απαντήσεις σε 28 ερωτήματα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σμυρναίος, Α. (2017). Το μεταλλείο της Ιστορίας στη σχολική τάξη: στίξεις και αντιστίξεις στη διδασκαλία των ιστορικών πηγών. *Νέα Παιδεία*, 162, 75-91.
- Σμυρναίος, Α. (2020). *Η Ιστορία ως επιπτώχωση: Από μια ιστοριογραφία βουλιμική σε μια υδροκεφαλική Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χάιντεγκερ, Μ. (1973). *Εισαγωγή στη Μεταφυσική*, μετ. Χρήστου Μαλεβίτσου. Αθήνα: Δωδώνη.

Abstract

This article is based on an innovative continuing education program named: “Under the carpet of history: Ways of writing and interpreting a historical text”. The program was addressed to adults with a bachelor degree (though not in history necessary) and had a workshop character through joint study and interpretation of various issues. The learning context is based on a blended learning process. The curriculum was influenced by the current trends of democratizing history and included topics relevant to the Philosophy and Methodology of History such as: the historical event and its construction requirements, the notion of objectivity in history, the preconceptions and constraints of the historian, the construction of the historiographical work and the historical criticism. According to the assessment of the program the participants were greatly interested in the topics and realized the need for careful examination of the requirements that constrain the historiographical text, their personal responsibility as readers of history and the defining role of the author and the “regime of truth” on the historical text.

Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Μαθητείας»

Ιωσήφ Φραγκούλης

Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα, ΑΣΠΑΙΤΕ

sfaka@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) με στόχο την καταγραφή των απόψεών τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ-ΔΙΕΚ σε θέματα μαθητείας». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαθέσιμο δείγμα 15 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ-ΔΙΕΚ σε θέματα μαθητείας» στη Δυτική Ελλάδα, κατά την χρονική περίοδο Μαΐου-Ιουλίου 2019. Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης αποτυπώθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων στο επιμορφωτικό πρόγραμμα της μαθητείας σε σχέση με: α) την προετοιμασία και σχεδίαση του προγράμματος, β) το περιεχόμενο του προγράμματος, γ) τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος, δ) το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος, ε) τη συμβολή του προγράμματος στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα μαθητείας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητεία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα, επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς και για την ενίσχυση της οικονομικής δραστηριότητας, της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η μαθητεία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο αναπτύσσεται συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Στόχος της μαθητείας είναι η προετοιμασία των υποψήφιων εργαζόμενων στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την ομαλότερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Φραγκούλης & Κουτσούκος, 2017). Η μαθητεία αποτελεί ένα θεσμό με μακρά παράδοση, ο οποίος σήμερα εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδυάζοντας την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση με την ενδοσχολική εκπαίδευση (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2018α). Το δυϊκό αυτό σύστημα της μαθητείας έχει γνωρίσει ευρεία αποδοχή σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και αναγνωρίζεται ως αποτελεσματικός μηχανισμός σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Βοσνιακού, 2017). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναληφθεί σημαντικές πρωτοβουλίες ενίσχυσης του θεσμού της μαθητείας στον ευρωπαϊκό χώρο, ενώ σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχει ευρεία συναίνεση σχετικά με την απο-

τελεσματικότητα της μαθητείας για τη διαχείριση των ανισορροπιών στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, οι σχετικές πρωτοβουλίες αναπτύσσονται στη βάση του δυϊκού μοντέλου επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο βασίζεται στην εναλλαγή μεταξύ ενδοσχολικής μάθησης και ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2018β). Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται με επιτυχία σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη Γερμανία, την Αυστρία και τη Δανία, ενώ παράλληλα αποτελεί τη βάση οργάνωσης και εφαρμογής της μαθητείας και στη χώρα μας (Βοσνιακού, 2017: 9).

Η έννοια της μαθητείας

Η έννοια της μαθητείας έχει χρησιμοποιηθεί ιστορικά για να περιγράψει διαφορετικά μοντέλα μάθησης με βάση την εργασία, επιτρέποντας έτσι την απόκτηση και ανάπτυξη των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για την επιτυχή άσκηση ενός επαγγέλματος. Σύμφωνα με τον Ιακωβίδη (1984), η μαθητεία αποτελεί μια διαδικασία μάθησης που υλοποιείται μέσω της παρατήρησης και της αφομοίωσης της γνώσης, ενώ παράλληλα επιτελείται μέσω καθοδήγησης και παρέμβασης από άτομα που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία από το μαθητευόμενο. Έτσι, η μαθητεία ουσιαστικά ενσωματώνει τόσο την τυπική όσο και την άτυπη μάθηση, καθώς και την απόκτηση εμπειρίας γύρω από ένα επάγγελμα (Βοσνιακού, 2017). Με την πάροδο του χρόνου, η μαθητεία εξελίχθηκε σε ένα περισσότερο συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης, το οποίο συνδυάζει την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και τη θεωρητική κατάρτιση, βασιζόμενη στις αρχές της δυϊκότητας. Ο Ryan (2000) υποστηρίζει ότι η μαθητεία αποτελεί ένα επίσημο και δομημένο πρόγραμμα επαγγελματικής προετοιμασίας, το οποίο συνδυάζει την παροχή γνώσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με την απασχόληση σε μία θέση εργασίας, προσφέροντας εργασιακή εμπειρία και πιστοποίηση στο μαθητευόμενο σχετικά με αυτή την εμπειρία. Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας, η μαθητεία είναι μία συστηματική και μακροχρόνια κατάρτιση σε ένα αναγνωρισμένο επάγγελμα, η οποία υπόκειται σε συγκεκριμένα πρότυπα (ILO, 2012).

Χαρακτηριστικά της μαθητείας

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αναφέρει πως η μαθητεία έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) περιλαμβάνει μάθηση που εναλλάσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού πλαισίου και χώρου εργασίας, β) αποτελεί μέρος ενός επίσημου προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) μετά την επιτυχημένη ολοκλήρωση του προγράμματος ο μαθητευόμενος λαμβάνει πιστοποίηση που αναγνωρίζεται επίσημα, δ) ο μαθητευόμενος έχει την ιδιότητα του εργαζόμενου και αμείβεται για την εργασία του, και ε) η μαθητεία βασίζεται σε ένα συμβόλαιο ή σε μία επίσημη συμφωνία μεταξύ του εργοδότη και του μαθητευόμενου, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις το συμβόλαιο αυτό γίνεται με το εκπαιδευτικό ίδρυμα (CEDEFOP, 2014). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το σχέδιο εφαρμογής του μεταλυκειακού θεσμού της μαθητείας, αυτή ορίζεται ως ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016). Έτσι, ο μαθητευόμενος συνδέεται με συμφωνητικό μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνοντας αμοιβή ή επίδομα, και η μαθητεία υλοποιείται με βάση ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα μάθησης που επιμερίζεται μεταξύ εργασίας και εκπαίδευσης.

Ο θεσμός της μαθητείας στη χώρα μας

Το μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας των ΕΠΑΛ στη χώρα μας θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 4386/16, άρθρ.66. Η λειτουργία του εφαρμόζεται στη χώρα μας για 3η σχολική χρονιά. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (βλ. Πίνακα 1), το σχολικό έτος 2017-2018 υπάρχουν 3452 μαθητευόμενοι/ες σε 406 τμήματα 187 ΕΠΑΛ, οι οποίοι παρακολουθούν 16 ειδικότητες.

Πίνακας 1: «Μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας ΕΠΑΛ»

Σχολικό Έτος	Ειδικότητες	ΕΠΑΛ	Τμήματα	Μαθητευόμενοι/ες
2016-17	7	120	180	1175
2017-18	16	187	406	3452
ΔΙΑΦΟΡΑ	+129%	+56%	+126%	+194%

Πηγή: <http://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/mathiteia/32019-11-12-17-me-epityxia-synexizetai-i-mathiteia-sta-epaggelmatika-lykeia-3>

Στο θεσμικό πλαίσιο (Νόμος 4386/16) προβλέφθηκε η προαιρετικότητα της τάξης μαθητείας και ορίστηκε ότι σε αυτήν εφαρμόζεται το δυϊκό σύστημα, το οποίο έχει διάρκεια ένα σχολικό έτος και περιλαμβάνει: α) μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, 28 ωρών εβδομαδιαίως επιμερισμένων σε τουλάχιστον σε 4 ημέρες, β) εργαστηριακά μαθήματα ειδικότητας (7 ωρών εβδομαδιαίως) και γ) προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης (διάρκειας 70 ωρών, προετοιμασίας για τη συμμετοχή στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, απόκτησης Πτυχίου Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5, οι οποίες διεξάγονται ετησίως από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού) στη σχολική μονάδα. Την ευθύνη της τοποθέτησης των μαθητευομένων σε χώρους εργασίας έχει το εκάστοτε ΕΠΑ.Λ./Δ.Ι.Ε.Κ. σε συνεργασία με το οικείο Κέντρο Προώθησης Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ. Συνάπτεται σύμβαση μεταξύ του μαθητή και του εργοδότη (φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου). Στους μαθητευόμενους παρέχεται αμοιβή ίση με το 75% του νόμιμου κατώτατου ημερομισθίου και πλήρη εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα. Ο εργοδότης που συμμετέχει σε πρόγραμμα μαθητείας, οφείλει να ορίσει υπεύθυνο εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να έχει παρακολουθήσει ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, εστιασμένο σε παιδαγωγικού περιεχομένου γνώσεις και δεξιότητες, προσαρμοσμένο στις ειδικές συνθήκες, και να έχει πιστοποιηθεί. Η αξιολόγηση της μάθησης στο χώρο εργασίας πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μάθησης, όπως αποτυπώνεται σε εβδομαδιαία βάση στο ημερολόγιο μάθησης και σε τελική εξέταση, μετά το πέρας της μαθητείας. Η τελική εξέταση μπορεί να περιλαμβάνει εξετάσεις, επίδειξη δεξιοτήτων, παρουσίαση έργων (projects). Όσον αφορά τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ), αναφέρεται ότι τα Προγράμματα Σπουδών στον χώρο εργασίας αναπτύσσονται με βάση τα υφιστάμενα επαγγελματικά περιγράμματα κάθε ειδικότητας. Στο πλαίσιο της μαθητείας αξιοποιούνται συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες συνάδουν τόσο με το πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα της μαθητείας (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2018β).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητείας

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων / Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης σε θέματα μαθητείας, απευθύνεται σε μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς Επαγγελματικών Λυκείων και Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Έχει συνολική διάρκεια 39 ώρες από τις οποίες οι 18 γίνονται δια ζώσης και οι 21 εξ αποστάσεως μέσω σύγχρονης τηλεκαπαίδευσης. Στόχοι του προγράμματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: α) στο περιεχόμενο του θεσμικού πλαισίου και τις διαδικασίες υλοποίησης του Μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας, β) στα προγράμματα σπουδών του Μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας, γ) στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, δ) στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ε) στα θέματα ασφάλειας και υγείας στην εργασία.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 6 θεματικές ενότητες το περιεχόμενο των οποίων διαμορφώνεται ως εξής: Ενότητα 1^η: Θεσμικό πλαίσιο μαθητείας, Ενότητα 2^η: Προγράμματα Σπουδών μαθητείας, Ενότητα 3^η: Υγεία και ασφάλεια στους χώρους εργασίας, Ενότητα 4α: Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, Ενότητα 4β: Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, Ενότητα 5^η: Συμβουλευτική Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πληροφόρηση, Ενότητα 6^η: Επιχειρηματικότητα.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης σε θέματα μαθητείας. Ως στόχοι της έρευνας αναφέρονται οι ακόλουθοι: α) η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση του προγράμματος, β) η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την προετοιμασία και σχεδίαση του προγράμματος, γ) η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο του προγράμματος, δ) η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση του προγράμματος;
2. Η προετοιμασία και η σχεδίαση του προγράμματος ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών;
3. Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν σύμφωνο με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητείας;
4. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών;
5. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος για την άσκηση των καθηκόντων τους στο πλαίσιο της μαθητείας;

Δείγμα έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαθέσιμο δείγμα 15 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργαζόμενων σε ΕΠΑΛ/ΔΙΕΚ, οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ/ΔΙΕΚ σε θέματα μαθητείας» στη Δυτική Ελλάδα, κατά την χρονική περίοδο Μαΐου-Ιουλίου 2019.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία επιτρέπει τη συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο και την σε βάθος λήψη πληροφορίας (Παναγιωτακόπουλος & Σαρρής, 2017). Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης επιτρέπει στον ερευνητή να αλλάξει τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων που υποβάλλει ανάλογα με τις απαντήσεις που λαμβάνει από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Παναγιωτακόπουλος & Σαρρής, 2017).

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των ερωτώμενων και του ερευνητή αποτέλεσε σημαντική παράμετρο βάσει της οποίας επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, καθώς είναι πιο ελεύθερη και πιο ευχάριστη σε σχέση με μία αυστηρά δομημένη συνέντευξη, όπου το περιεχόμενο και οι διαδικασίες είναι αυστηρά οργανωμένες και περιορίζουν τις δυνατότητες απάντησής τους (Cohen & Manion, 2007). Επιπρόσθετα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς στόχος μας ήταν να καταγράψουμε τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Κεδράκα, 2008:1). Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης το θέμα (Δημητρόπουλος, 2001:147).

Περιορισμοί έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα: α) ο αριθμός των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν σχετικά μικρός, β) η έρευνα πραγματοποιήθηκε με αξιοποίηση αποκλειστικά ποιοτικού εργαλείου (ημιδομημένης συνέντευξης), γεγονός που καθιστά αδύνατη την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της (Cohen & Manion, 2007), γ) στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το πρόγραμμα της μαθητείας από την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε όλη την επικράτεια.

Αποτελέσματα Έρευνας

Προφίλ εκπαιδευτικών του δείγματος

Το προφίλ των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το ακόλουθο: 6 υποκείμενα ήταν άνδρες και 7 ήταν γυναίκες. Ηλικίας έως 30 ετών ήταν 6 υποκείμενα, ενώ 9 υποκείμενα ήταν ηλικίας από 40-50 ετών. Απόφοιτοι οικονομικών σχολών ήταν 4 υποκείμενα, απόφοιτοι σχολών πληροφορικής ήταν 6 υποκείμενα, απόφοιτοι σχολών υγείας πρόνοιας ήταν 3 υποκείμενα, απόφοιτοι σχολών αισθητικής, κοσμετολογίας ήταν 2 υποκείμενα. Διδακτική εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές εκπαι-

δευτικοί διέθεταν 6 υποκείμενα, ενώ στα ΙΕΚ διέθεταν 9 υποκείμενα. Μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενο συναφές με το βασικό τους πτυχίο διέθεταν 9 υποκείμενα, ενώ 6 υποκείμενα είχαν μεταπτυχιακές σπουδές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την προετοιμασία-σχεδίαση του προγράμματος

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Διερευνήθηκαν από τους επιμορφωτές του προγράμματος οι επιμορφωτικές σας ανάγκες σε θέματα μαθητείας», οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα στο σύνολό τους απάντησαν θετικά, καθώς διερευνήθηκαν σε υψηλό βαθμό οι επιμορφωτικές τους ανάγκες πριν από την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής:

- Υ1. «...οι επιμορφωτές διερεύνησαν τις επιμορφωτικές μας ανάγκες πριν την έναρξη των μαθημάτων μέσα από συζήτηση...»
- Υ3. «...μέσω ερωτηματολογίων οι διδάσκοντες προσπάθησαν να διαπιστώσουν τι ακριβώς γνωρίζουμε σε σχέση με το πρόγραμμα της μαθητείας...»
- Υ11. «...μέσα από συζήτηση και ειλικρινή διάλογο οι επιμορφωτές προσπάθησαν να μάθουν τι ακριβώς θέλουμε να μάθουμε μέσα από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα...»

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Αποσαφηνίστηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος», τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειοψηφία τους απάντησαν πως διερευνήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι του προγράμματος. Ειδικότερα ανέφεραν τα ακόλουθα:

- Υ5. «...οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος αναλύθηκαν από τους επιμορφωτές κατά την πρώτη συνάντηση...»
- Υ8. «...ο σκοπός, οι στόχοι του προγράμματος και οι υποχρεώσεις μας σε αυτό παρουσιάστηκαν αναλυτικά από τους επιμορφωτές την πρώτη ώρα του προγράμματος...»
- Υ12. «...από την αρχή του προγράμματος ενημερωθήκαμε διεξοδικά για το σκοπό και τους στόχους του. Αυτό μας βοήθησε ώστε να παρακολουθήσουμε το πρόγραμμα με περισσότερο ενδιαφέρον...»

Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν σύμφωνο με τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες», οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δήλωσαν πως το περιεχόμενο του προγράμματος ικανοποιούσε σε μεγάλο βαθμό τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ενδεικτικά ανέφεραν τα ακόλουθα:

- Υ2. «...το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν πολύ κοντά στις ανάγκες μας σε θέματα μαθητείας...»
- Υ4. «...το περιεχόμενο του προγράμματος μας βοήθησε ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα το πλαίσιο λειτουργίας και εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα του θεσμού της μαθητείας...»
- Υ13. «...το πρόγραμμα ήταν κοντά στις επιμορφωτικές μας ανάγκες και θεωρώ πως μας βοήθησε στο να κατανοήσουμε αρκετά πράγματα από το θεσμό της μαθητείας...»

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν σύμφωνο με τις εμπειρίες σας στο πεδίο της μαθητείας», τα υποκείμενα της έρευνας διατύπωσαν σε υψηλό βαθμό πως το περιεχόμενο του προγράμματος βρισκόταν σε άμεση συσχέτιση με τις εμπειρίες τους στο πεδίο της μαθητείας. Ειδικότερα ανέφεραν τα εξής:

- Υ1. «...οι εμπειρίες που είχα από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα της μαθητείας έδεσαν με το περιεχόμενο του προγράμματος...»
- Υ5. «...από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα και από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες μου είχα την ευκαιρία να κατανοήσω πλήρως το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού της μαθητείας...»
- Υ14. «...οι εμπειρίες που είχα από τη συμμετοχή μου ως εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα της μαθητείας διευρύνθηκαν περισσότερο και εμπλουτίστηκαν με τις αντίστοιχες άλλων συναδέλφων...»

Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την υλοποίηση του προγράμματος

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον σας με χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών», από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως το μαθησιακό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών στο πρόγραμμα ενεργοποιήθηκε σε υψηλό βαθμό μέσα από την αξιοποίηση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ανέφεραν τα εξής:

- Υ1. «...οι επιμορφωτές κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος μας ενεργοποίησαν με τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών...»
- Υ6. «...στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος μας δόθηκε η δυνατότητα να εργαστούμε βιωματικά και να αξιοποιήσουμε το κεφάλαιο εμπειριών που διαθέτουμε...»
- Υ15. «...για την υλοποίηση τόσο των δια ζώσης όσο και των εξ αποστάσεως συναντήσεων του προγράμματος αξιοποιήθηκαν από τους επιμορφωτές κυρίως συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές...»

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος αξιοποιήθηκαν οι αρχές μάθησης ενηλίκων από τους εκπαιδευτές», από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως αξιοποιήθηκαν σε υψηλό βαθμό. Ενδεικτικά τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν τα ακόλουθα:

- Υ3. «...έχω την εντύπωση πως οι επιμορφωτές αξιοποίησαν σε υψηλό βαθμό τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς είχαν επιμορφωθεί κατάλληλα πριν την έναρξη του προγράμματος...»
- Υ7. «...όλοι οι επιμορφωτές προσπάθησαν να μας προσεγγίσουν εφαρμόζοντας στην πράξη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτό ίσως βοήθησε η επιμόρφωση που είχαν στο πεδίο από τη συμμετοχή τους σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα...»
- Υ12. «...οι επιμορφωτές μας αντιμετώπισαν ως ενήλικες που διαθέτουμε πλούσια βιώματα και εμπειρίες. Γι αυτό και στο πλαίσιο των επιμορφωτικών συναντήσεων αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων...»

Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ήταν κατάλληλο σε σχέση με τις απαιτήσεις του προγράμματος», οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν στην πλειοψηφία τους πως το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος βρισκόταν σε συνάφεια με τις απαιτήσεις του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τα ακόλουθα:

- Υ4. «...το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ήταν κατανοητό, επίκαιρο και μας βοήθησε ώστε να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία του προγράμματος...»
- Υ8. «...στη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού είχαν αξιοποιηθεί τόσο οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό μας βοήθησε στο να παρακολουθήσουμε χωρίς δυσκολίες το πρόγραμμα και να ανταποκριθούμε με επιτυχία στις απαιτήσεις του...»
- Υ13. «...το εκπαιδευτικό υλικό ήταν πολύ καλό, πλήρες και σύγχρονο. Ήταν δομημένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μας βοηθά στην κατανόηση θεμάτων σχετικών με το πρόγραμμα της μαθητείας. Θα έλεγα πως ήταν αποτελεσματικό...»

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ήταν ποικίλο (έντυπο, ηλεκτρονικό, πολυμεσικό) και ενσωματωνόταν ομαλά στη ροή του προγράμματος» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κατάλληλο και σύμφωνο με τη ροή του προγράμματος. Ειδικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν τα εξής:

- Υ5. «...η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού ήταν τέτοια που βοηθούσε στο να ενσωματώνεται με επιτυχία στη ροή του προγράμματος...»
- Υ7. «...η δόμηση του εκπαιδευτικού υλικού σε ενότητες και υποενότητες μας βοήθησε στο να παρακολουθήσουμε χωρίς δυσκολίες κάθε ενότητα του προγράμματος και να αποκτήσουμε σφαιρική γνώση σε θέματα μαθητείας...»
- Υ14. «...το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κατάλληλο για προσωπική μελέτη, καθώς και για μάθηση από απόσταση. Μέσα από τη μελέτη του απέκτησα γνώσεις όχι μόνο σε θέματα μαθητείας, αλλά και σε άλλα αντικείμενα, όπως διδακτική, συμβουλευτική, υγιεινή και ασφάλεια σε χώρους εργασίας...»

Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος μαθητείας

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Αποκτήσατε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σε αντικείμενα σχετικά με το πρόγραμμα της μαθητείας», τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είχαν την ευκαιρία σε υψηλό βαθμό να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες και θετική στάση σε θέματα μαθητείας. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τα ακόλουθα:

- Υ2. «...από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα απέκτησα όχι μόνο γνώσεις σε θέματα σχετικά με τη μαθητεία, αλλά ανέπτυξα και δεξιότητες απαραίτητες για το ρόλο μου ως εκπαιδευτικού...»

- Υ10. «...εκτός από την απόκτηση γνώσεων μέσα από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα έμαθα να συνεργάζομαι με άλλους συναδέλφους, να μοιράζομαι εμπειρίες και να υιοθετώ καλές εκπαιδευτικές πρακτικές στο εκπαιδευτικό μου έργο...»
- Υ12. «...από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα απέκτησα όχι μόνο γνώσεις αλλά και ποικίλες δεξιότητες, όπως επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων, απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου μου ως εκπαιδευτριάς σε θέματα μαθητείας...»

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Σας δόθηκε η δυνατότητα για αναθεώρηση μη αποτελεσματικών πρακτικών κατά τη προσέγγιση θεμάτων μαθητείας», οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ανέφεραν στο σύνολό τους πως τους δόθηκε η δυνατότητα να αναθεωρήσουν μη αποτελεσματικές πρακτικές στην προσέγγιση θεμάτων σχετικών με τη μαθητεία. Ειδικότερα ανέφεραν τα εξής:

- Υ3. «...από την ανταλλαγή εμπειριών και την παρουσίαση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών αναθεώρησα σε μεγάλο βαθμό τόσο το ρόλο μου όσο και τον τρόπο που διαχειριζόμουν θέματα σχετικά με τη μαθητεία...»
- Υ7. «...νομίζω ότι η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα μαθητείας με βοήθησε ώστε να αναθεωρήσω μη λειτουργικές εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας μου στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος μαθητείας...»
- Υ13. «...από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα έμαθα να υιοθετώ μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές πρακτικές, ενώ παράλληλα από την ανταλλαγή απόψεων με τους συνεκπαιδευόμενούς μου κατανόησα πληρέστερα τον ιδιαίτερο ρόλο μου ως εκπαιδευτή σε θέματα μαθητείας...»

Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την περαιτέρω βελτίωση του επιμορφωτικού προγράμματος μαθητείας

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «Ποιες προτάσεις έχετε να κάνετε σχετικά με την βελτίωση του προγράμματος» οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα διατύπωσαν προτάσεις σχετικά με τη διάρκεια του προγράμματος, τη θεματολογία του, τη μεθοδολογία και τους τρόπους διεξαγωγής του. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ανέφεραν τα εξής:

- Υ2. «...το πρόγραμμα θα μπορούσε να είχε μεγαλύτερη διάρκεια ώστε να είχαμε την δυνατότητα να συζητήσουμε αναλυτικότερα θέματα σχετικά με το θεσμό της μαθητείας...»
- Υ5. «...θα μπορούσαμε στις επιμορφωτικές συναντήσεις να επεξεργαστούμε αναλυτικότερα περισσότερα πρακτικά θέματα σχετικά με το θεσμό της μαθητείας, ώστε να ανταποκριθούμε πληρέστερα στις απαιτήσεις του ρόλου μας...»
- Υ7. «...προτείνω το πρόγραμμα να υλοποιείται αποκλειστικά με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ώστε να μην υπάρχουν χρονικές και γεωγραφικές δεσμεύσεις στην παρακολούθησή του...»
- Υ9. «...οι σχεδιαστές του προγράμματος θα πρέπει να συζητήσουν το ενδεχόμενο υλοποίησής του με αξιοποίηση εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούμε να το παρακολουθούμε πιο άνετα επιλέγοντας ο καθένας το δικό του ρυθμό και χρόνο...»

- Υ13. «...καλό θα ήταν στο πλαίσιο του προγράμματος να είχαμε τη δυνατότητα να συζητήσουμε προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας και να μοιραστούμε καλές πρακτικές. Σε αυτή την περίπτωση οι επιμορφωτές μας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέντορες- σύμβουλοι και να μας καθοδηγήσουν κατάλληλα με τις γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν...»
- Υ15. «...θα μπορούσε η διάρκεια του προγράμματος να ήταν μεγαλύτερη αρκεί να γινόταν η υλοποίησή του κυρίως με αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θα πρέπει οι σχεδιαστές του προγράμματος να λάβουν υπόψη τους, τους χρονικούς και λοιπούς περιορισμούς που έχουμε στην αποτελεσματική παρακολούθηση του προγράμματος ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι...»

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα χαρακτηρίζουν ως πολύ καλή την προετοιμασία και τη σχεδίαση του προγράμματος, καθώς το πρόγραμμα είχε συγκεκριμένη στόχευση, ήταν σύμφωνο με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τους βοήθησε ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις σε θέματα σχετικά με το θεσμό της μαθητείας. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται αν λάβουμε υπόψη μας πως το πρόγραμμα σχεδιάστηκε αξιοποιώντας σε υψηλό βαθμό το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν ως πολύ καλό το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς αυτό ήταν σύμφωνο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ενώ παράλληλα ικανοποιούσε σε υψηλό βαθμό τις απαιτήσεις τους σε θέματα της μαθητείας.

Η διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος χαρακτηρίζεται ως πολύ καλή απ' όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς αξιοποιήθηκε σε υψηλό βαθμό τόσο η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τόσο οι σχεδιαστές του προγράμματος όσο και οι επιμορφωτές αξιοποίησαν κατά τη διαδικασία υλοποίησής του το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά τα οποία έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη από τους σχεδιαστές και εκπαιδευτές του προγράμματος κατά τη διαδικασία υλοποίησης των επιμορφωτικών συναντήσεων (Rogers, 1999:92-105).

Ως πολύ καλό και κατανοητό χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν καλογραμμένο, ήταν σύγχρονο, είχε ποικίλη μορφή και βοηθούσε τους εκπαιδευόμενους στο να κατανοήσουν το περιεχόμενό του. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας πως η ομάδα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος είχε επιλεγεί με συγκεκριμένες διαδικασίες και έπρεπε να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην απρόσκοπτη συμμετοχή και παρακολούθηση του προγράμματος (Βεργίδης, κ.ά., 1998: 48).

Οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό βαθμό χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα ως αποτελεσματικό, καθώς στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε αυτό απέκτησαν γνώσεις τόσο σε θέματα σχετικά με το θεσμό της μαθητείας, όσο και ποικίλες δεξιότητες. Πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων τους δόθηκε η δυνατότητα να αναπτύξουν και ποικίλες οριζόντιες ικανότητες, όπως ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, ενεργητικής ακρόασης κτλ. οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην αποτελεσματική υλοποίηση των δράσεων της μαθητείας. Επίσης από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα υποστηρίχθηκε σε σημαντικό βαθμό η επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς απέκτησαν γνώσεις σε σύγχρονα αντικείμενα της παιδαγωγικής, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της διδακτικής και της συμβουλευτικής προσέγγισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- CEDEFOP (2014). *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Germany*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ILO (2012). *Overview of Apprenticeship Systems and Issues*. Geneva: ILO Contribution to the G20 Task Force on Employment.

Ελληνόγλωσσον

- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*, τ. Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βοσνιακού, Ι. (2017). *Ο θεσμός της μαθητείας: μια νέα οργανωτική στρατηγική μάθησης για την ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Έλλην: 3^η Έκδοση.
- Ιακωβίδης, Ι. (1984). *Εναλλασόμενη εκπαίδευση (δυσικό σύστημα) και σχολές μαθητείας ΟΑΕΔ*. Αθήνα: ΟΑΕΔ.
- Κεδράκα, Αικ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, διαθέσιμο στο: www.eap.gr/portal/ekp64, 16-4-2009.
- ΚΥΑ Φ7/136312/Δ4/2017. «Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.». ΦΕΚ 2859/τ. Β, 21/08/2017.
- Νόμος 4386/2016. «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 83/τ.Α, 11/5/2016.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Σαρρής, Μ. (2017). *Η εκπόνηση μιας επιστημονικής εργασίας με τη χρήση Τ.Π.Ε.. Μία ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Αθήνα: Ίων.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Υ.Α. 26385/2017 «Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας». ΦΕΚ 491, τ. Β΄, 20/2/2017.
- Υ.Α. 26412/2017 «Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ». ΦΕΚ 491, τ. Β΄, 20/2/2017.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Σχέδιο Οδηγού Εφαρμογής Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

- Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Γιάννης Πικραμένος.
- Φραγκούλης, Ι., & Κουτσούκος, Μ. (2017). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικών Λυκείων σε σχέση με τη συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων των ΕΠΑΛ στην αγορά εργασίας*, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες», σσ. 383-393. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου Ε. (2018α). *Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», σσ. 69-695. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου Ευάγγελος. (2018β). *Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο της μαθητείας*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία, σσ. 346-353. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Abstract

Current developments in all disciplines, coupled with the rapid depreciation of knowledge, necessitate the continuous training of teachers in order to be able to successfully meet the requirements of their work. The shortcomings of higher education graduates in specialized knowledge, combined with the relative relevance of their studies to the requirements of the labor market, have made continuing education and training a key provider of complementary education services. This paper presents the most important results of a survey conducted by Vocational Teachers of Public Vocational Training Institutions (EPAL) with the aim of recording their views on the effectiveness of the EPAL-DIEK Teacher Training Program. The research was conducted on a sample of 10 secondary education teachers who attended the “EPAL-DIEK Teacher Training” program in Western Greece, during the period May-July 2019. Semi-structured research was used as a research tool., which allows gathering the views of trainees in a short period of time. The semi-structured interview reflected the participants’ views on: a) the preparation and design of the program, b) the content of the program, c) the program implementation process, d) the curriculum material, e) the contribution of the program to the acquisition of knowledge and the development of apprenticeship skills. The results of the research showed that a large percentage of participating teachers stated that they were satisfied with the effectiveness of the training program, as its design, development and implementation was made with the appropriate use of the theoretical and methodological framework of adult education.

Keywords: Apprenticeship, teacher training, effectiveness, training program.

Η συμβολή των καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων

Αργύριος Χατζηπαργυρόπουλος

Ειδικός Παιδαγωγός-Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Απόφοιτος του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Κάτοχος ΠΜΣ με τίτλο “Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή”, με κατεύθυνση στη Δια Βίου Μάθηση του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
argychatz@gmail.com

Περίληψη

Η έξαρση του μεταναστευτικού/προσφυγικού ζητήματος δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την Ελλάδα, η οποία καλείται να λάβει μέτρα για την ορθή ενσωμάτωση και περαιτέρω προσαρμογή των μεταναστών/προσφύγων στην ελληνική πραγματικότητα. Απαραίτητη προς τούτο κρίνεται η εκπαίδευση και η κατάρτισή τους. Η παρούσα έρευνα, στηριζόμενη στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιχειρήσει να αναδείξει την εκπαιδευτική δράση, που ενδείκνυται να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές, με απώτερο στόχο να καθιστούν όσο το δυνατόν ευνοϊκότερες τις συνθήκες διαβίωσης αυτών των ανθρώπων. Στο πλαίσιο αυτό κλήθηκε, ειδικότερα, να διερευνήσει τη συμβολή των καλών πρακτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες. Στην ουσία, η έρευνα αυτή έδειξε ότι η ορθή εφαρμογή των καλών πρακτικών προϋποθέτει μια σαφή προετοιμασία του μαθήματος, ανταποκρινόμενη στις αρχές του ομαδικού πνεύματος και του δημοκρατικού ιδεώδους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων, δεύτερη γλώσσα, καλές πρακτικές.

Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα δηλαδή την απλή συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης και κουλτούρας (Cacic-Kumpes, 2004) και τη διαπολιτισμικότητα (δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής σύνθεσης, μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικών παραδόσεων και πεποιθήσεων). Αυτές επηρεάζουν πρωτίστως την εκπαίδευση, που καλείται να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και να συμπεριλάβει στα προγράμματα σπουδών της καινοτόμα μαθήματα και τρόπους διδασκαλίας, εφόδια απαραίτητα, για να ανταπεξέλθουν οι πρόσφυγες και μετανάστες –ανήλικοι και ενήλικες– στις συνεχόμενες μεταβολές της κοινωνίας. Η Ελλάδα λόγω της γεωπολιτικής θέσης που κατέχει και της δυσκολίας που τη χαρακτηρίζει ως προς τον έλεγχο της αθρόας εισροής προσφύγων και οικονομικών μεταναστών, βρίσκεται στο επίκεντρο της επικαιρότητας. Ο πόλεμος στη Συρία συνιστά έναν από τους κυριότερους λόγους της μαζικής προσέλευσης μεταναστών/προσφύγων στα Ευρωπαϊκά κράτη και ειδικότερα στην Ελλάδα, κυρίως από το 2011 μέχρι και σήμερα. Δε θα πρέπει

να παραλειφθεί και η γενικότερη άποψη που επικρατεί ότι η Ελλάδα είναι χώρα φιλόξενη και αλληλέγγυα. Όμως, παρά την προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να τους υποδεχθεί και να τους βοηθήσει, έχουν εγερθεί πολλά ερωτήματα σχετικά με την ενσωμάτωση ή την προσαρμοστικότητά τους. Απόρροια αυτών των ερωτημάτων είναι, είτε η δημιουργία πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στην προαναφερόμενη επιδίωξη, είτε οι ρήξεις και φιλονικίες μεταξύ γηγενών και μεταναστών εξαιτίας της διαφορετικής τους κουλτούρας.

Φυσικά, για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά και ιδιαιτέρως στον τομέα της εκπαίδευσης, οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ταυτιστεί με την έννοια της «διαπολιτισμικής δεξιότητας». Η Σταυρίδου-Bausewein (2012), όπως αναφέρεται από την Σέλλα-Μάζη (2015), υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική δεξιότητα θα μπορούσε να οριστεί «ως η ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες, δηλαδή ως η ικανότητα ελεύθερης αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διάδρασης με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή».

Θεωρητικό Πλαίσιο

Είναι ολοφάνερο ότι οι περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες απαρτίζονται από ανομοιογενείς πολιτισμικές ομάδες. Παράγοντες όπως η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η κήρυξη πολέμων (εμφυλίων, εθνικών, θρησκευτικών, κ.ά.), που παρατηρούνται κυρίως στις χώρες της μέσης Ανατολής, επιτείνουν την ανομοιογένεια αυτή.

Η Ελλάδα δε θα μπορούσε να αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα, καθώς την τελευταία εικοσαετία σταδιακά αποκτά πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, εξαιτίας της εισροής χιλιάδων μεταναστών/προσφύγων στον ελλαδικό χώρο, η οποία επέφερε και συνεχίζει να επιφέρει ριζικές αλλαγές στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα. Η ελληνική πολιτεία καλείται εκτός από το να υποδεχτεί τους ανθρώπους αυτούς, να τους εντάξει άμεσα στο κοινωνικό της σύνολο. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού θα πρέπει η κοινότητα υποδοχής να υιοθετήσει πολιτικές που θα ευνοούν την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στα ελληνικά δεδομένα, προασπίζοντας παράλληλα τα χαρακτηριστικά των φυλών τους και αποτρέποντας τη σταδιακή μονομορφοποίησή τους, σύμφωνα με τα κοινά χαρακτηριστικά του γηγενή λαού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να συνεισφέρει στην αποδοχή της πολυπολιτισμικής διαδικασίας, με αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα που θα ξεκινούν από τη σχολική κοινότητα και θα καταλήγουν στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία είναι υπέρμαχος της διατήρησης και του σεβασμού της πολιτισμικής διαφορετικότητας, που υπάρχει γενικά στις σύγχρονες κοινωνίες. (Παπασταμάτης, 2010). επίσης, μια επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει την ανθρώπινη συνεργασία και συντελεί στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευόμενοι ότι είναι ισότιμα μέλη μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα θέτοντας κοινούς στόχους. Όλοι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα και δημοκρατικά τις απόψεις τους. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο χρειάζεται μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και στενή και δημιουργική συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια αυτά καλείται να συντελέσει στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθηθούν οι μετανάστες/πρόσφυγες να αντιμετωπίσουν τις αντιφάσεις, την αβεβαιότητα που βιώνουν, καθώς και να εξαλείψουν την αδικία αυτή, που τους ξεχωρίζει και στιγματίζει από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Ramsey, 2004). Ιδιαίτερα στους ενήλικες μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στην ομαλότερη ένταξή τους, γιατί προασπίζει τα δικαιώματά τους και αναδεικνύει τα προτερήματα των ανθρώπων αυτών σε μια κοινωνία, που βρίσκεται σε μια κομβική μεταβολή κοινωνικού πλουραλισμού και δεν έχει καταστεί ακόμη έτοιμη να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα. Ενισχύει με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές και προσεγγίσεις τις συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις, ως στοιχεία απαραίτητα για την αλληλοκατανόηση και συνύπαρξη μεταξύ των μελών της κοινωνίας.

Η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει και αυτή με τη σειρά της έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ομαλότερη ενσωμάτωση των μεταναστών/προσφύγων στο κοινωνικό σύνολο όπου εντάσσονται, καθώς η κύρια αρχή της είναι η διαρκής ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για οικοδόμηση καινούριων γνώσεων και συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Οι ίδιοι οι επιμορφωτές δε θα πρέπει να επαναπαύονται στην πιθανή εξειδίκευσή τους στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί η ίδια η έννοια της διά βίου μάθησης είναι δυναμική και στηρίζεται στην ανάγκη και τη δυνατότητα προσαρμογής των ανθρώπων στις κοινωνικές αλλαγές, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ταυτόχρονα η διά βίου μάθηση στηρίζεται και στην παροχή ισότιμων ευκαιριών για εκπαίδευση και συμμετοχή στα κοινά, αρχές, που είναι απόλυτα συνυφασμένες με τις αξίες του δημοκρατικού πολιτεύματος (Dave 1993· Lengrand 1975). Το ζήτημα της γνώσης καθώς και της ουσιώδους κατάρτισης των εκπαιδευτών ενηλίκων στα θέματα που πραγματεύεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκτός από αναγκαίο και επίκαιρο. Για αυτό το λόγο αναζητούνται άτομα που θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες της ελληνικής πολιτείας για την εξομάλυνση της δεδομένης κατάστασης μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κατ' αποτέλεσμα ομαλότερη ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην ελληνική κοινωνία.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, στην προκειμένη περίπτωση, βρίσκονται αναμφίβολα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για αυτό το λόγο η κατάρτισή τους, τους βοηθάει να εξοικειώνονται με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να καθίστανται ικανοί να διαχειρίζονται τις δυσκολίες που παρουσιάζονται σε μια πολυπολιτισμική ομάδα εκπαιδευομένων (άγνοια της γλώσσας, διαφορετική κουλτούρα, κτλ.). Η έμφαση αυτή στη διαπολιτισμικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων τους δίνει την ικανότητα να βελτιώνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευομένους ανεξαρτήτως φυλής, θρησκευτικής ή πολιτισμικής καταβολής (Jarcau, 2014). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι αυτοί, που θα πρέπει να δείξουν εμπιστοσύνη στους μετανάστες/πρόσφυγες εκπαιδευόμενούς τους και να τους ενθαρρύνουν, προτρέποντάς τους να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και παρά την όποια αποτυχία τους στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Να βελτιώσουν δηλαδή την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτές να επωμιστούν το ρόλο του συντονιστή, του εμπυκωτή και του διαμεσολαβητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, να προτείνουν και όχι να κατευθύνουν τη ροή του μαθήματος, ταυτιζόμενοι με το ρόλο της αυθεντίας. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αντιμε-

τωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με όρους εκπαίδευσης και καλλιέργειας, και όχι τυποποιημένης κατάρτισης και να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων, που καλούνται να διδάξουν (Καραβάκου & Κεφαλά, 2018).

Θα πρέπει, γενικότερα, να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου η πολυπολιτισμική αυτή μετάβαση να γίνει αποδεκτή από όλα τα γηγενή μέλη της κοινωνίας. Κατόπιν τούτου, κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων για τη διδασκαλία/εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που θα διαρθρώνονται με γνώμονα την καλλιέργεια της σκέψης και το διαπολιτιστικό προσανατολισμό, ώστε να προάγουν την ισότητα μεταξύ των πολιτών και τα δημοκρατικά ιδεώδη.

Ως δεδομένη και αναγκαία θα πρέπει πλέον να θεωρείται η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες, που φθάνουν τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο, εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών μεταβολών που συμβαίνουν στη χώρα τους. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας της χώρας υποδοχής τους (σ' αυτήν την περίπτωση της ελληνικής) στους ανθρώπους αυτούς συμβάλλει στην ευκολότερη ένταξή τους στην κοινωνία, καθώς και στην ισότιμη αντιμετώπισή τους από τους γηγενείς, οι οποίοι τους θεωρούν ισάξια μέλη του κοινωνικού τους συνόλου (Siatras & Petrantonaki, 2011). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων δε θα πρέπει να εστιάσει αποκλειστικά στην ορθή γνωστική ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας και στη βασική δομή της. Οφείλει να αποτελέσει το κινητήριο έναυσμα, που θα παρακινήσει τους εκπαιδευομένους στην πλήρη κατανόηση του εννοιολογικού πλούτου που κρύβει η ελληνική γλώσσα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των καλών πρακτικών, με απώτερο σκοπό να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να μετατραπούν σε δυναμικές προσωπικότητες σε ένα νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η συνειδητοποίηση της δομής και λειτουργίας της νεοελληνικής γλώσσας, η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και η εξοικείωση με τη λογοτεχνική μεταφορά επιβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους προσέγγισης και συγκεκριμένο υλικό για την επεξεργασία και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους αντίστοιχα (Μήτσος & Καραδήμος, 2007).

Σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους μετανάστες/πρόσφυγες, προτείνεται οι εκπαιδευτές να βασίζονται στην επικοινωνιακή μέθοδο ως την πλέον ενδεδειγμένη, η οποία εστιάζει στην έννοια και δυναμική της επικοινωνίας. Σε αυτή την κατεύθυνση, η μητρική γλώσσα των μεταναστών/προσφύγων δύναται να αξιοποιηθεί μέσω εξειδικευμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες θα συνδέουν τη μητρική γλώσσα των ανθρώπων αυτών με τη διδασκόμενη, στην προκειμένη περίπτωση την ελληνική, μέσα από ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όσο η χρήση της πρώτης γλώσσας επηρεάζει τη δεύτερη, τόσο και η χρήση της δεύτερης θα επηρεάζει την πρώτη. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει, λοιπόν, να υιοθετούν μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες θα προσφέρουν στους εκπαιδευομένους τη δυνατότητα να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σαν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα (Cook, 2003). Η διαδικασία αυτή στηρίζει την πολιτισμική ετερότητα και βασίζεται στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που προωθείται μέσω του διαλόγου και της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών και μεταναστών/προσφύγων.

Για τη συστηματικότερη και ορθότερη εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οι εκπαιδευτές οφείλουν πρώτα απ' όλα να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των

μεταναστών/προσφύγων, οι οποίοι, εκτός από τη γνώση της γλώσσας, χρειάζονται και τις σύγχρονες πρακτικές για την ορθότερη προσέγγιση και κατανόσή της. Έτσι, θα οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και ενίσχυση των δεξιοτήτων τους με στόχο την προσαρμογή τους στις κοινωνικές αλλαγές. Με λίγα λόγια, θα πρέπει οι εκπαιδευτές δια μέσου των τεχνικών αυτών να προετοιμάσουν τους μετανάστες/πρόσφυγες εκπαιδευομένους τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσουν να αλληλοεπιδράσουν ομαλά στα πλαίσια ενός ειρηνικού πολυπολιτισμικού κλίματος (Δαμανάκης, 1995).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων πράγματι υιοθετείται κάτι αντίστοιχο. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι βασανίζονται από προβλήματα και ανησυχίες, που καθιστούν σχεδόν αδύνατη την εκπαίδευσή τους με βάση τους κανόνες του τυπικού-δασκαλοκεντρικού συλλήμματος όπως και την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτές τους. Η εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας έχει ως βάση την αυτοαξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτών και ύστερα τη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών από τους εκπαιδευτές για τους εκπαιδευομένους τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διεξαγωγής του μαθήματος και της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Richards & Lockhart, 1996). Οι δυσκολίες που οι μετανάστες/πρόσφυγες έχουν υποστεί κατά τη διάρκεια του βίαιου ξεριζωμού από τις ρίζες και την πατρίδα τους και της πορείας τους σε κάποια χώρα υποδοχής, κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτές, οι οποίοι θα πρέπει να διαχειριστούν την κατάσταση αυτή μέσω ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το βασικό μέλημα των εκπαιδευτών ενηλίκων στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης είναι πολυδιάστατο. Θα πρέπει να καταρτίσουν, να υποστηρίξουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα –στηριζόμενα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης– με καλές πρακτικές, όπως η συνεργατική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων (role playing), ο καταγισμός ιδεών, ο διάλογος/συζήτηση, η χρήση του οπτικοακουστικού υλικού και εγχειριδίου, η δημιουργική εκμετάλλευση γλωσσικών λαθών, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. Έτσι, θα μπορέσουν να διαμορφώσουν εκείνες τις προοπτικές, που θα ωθήσουν τους μετανάστες/πρόσφυγες εκπαιδευομένους τους, να συνεχίσουν να προσπαθούν και να διεκδικούν μία καλύτερη ποιότητα ζωής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει:

1. Την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τη σκοπιά των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς και τη συχνότητα εφαρμογής τους
2. Την αξιολόγηση της ετοιμότητας και της επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στους πρόσφυγες-μετανάστες
3. Την αποτύπωση της γνώμης των εκπαιδευτών για τη χρησιμότητα των προαναφερόμενων καλών πρακτικών
4. Την ψυχική στάση των εκπαιδευομένων έναντι των διδακτικών τεχνικών, κατά την κρίση των εκπαιδευτών.

Ως καταλληλότερη μέθοδος για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προκρίθηκε η ποιοτική με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης. Η μέθοδος αυτή είναι ευέλικτη και διευκολύνει τον ερευνητή και τους ερωτηθέντες, είτε με τη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου κλίμακας Likert, είτε με τη μορφή ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Την έρευνα συμπληρώνουν δύο μελέτες περιπτώσεων.

Το δείγμα αποτελείται από 16 εκπαιδευτριες/εκπαιδευτές ενήλικων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που βρίσκονται σε οργανώσεις-ΜΚΟ ή εθελοντικούς οργανισμούς της Λέσβου, των Σερρών, της Θεσσαλονίκης, της Αθήνας, και της πόλης του Πειραιά. Ο συνολικός χρόνος που διεξήχθη η έρευνα ήταν από τον Απρίλιο έως και το Δεκέμβριο του 2018. Για τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας περί διασφάλισης των σχετικών αδειών από τους αρμόδιους φορείς-ΜΚΟ και περί ανωνυμίας των ερωτηθέντων. Επιπλέον, ζητήθηκε η άδεια και η έγκριση από τους ερωτηθέντες για τη χρήση μα-γνητοφώνου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Για την επίτευξη των στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ποιοτική έρευνα ημιδομημένης συνέντευξης, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας ως προς τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και για να μην προκύψουν δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται συγκεκριμένα από μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων και χαρακτηρίζεται από ευελιξία στη διαδοχή τους, στη δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση και τροποποίησης του περιεχομένου τους, ανάλογα με τον ερωτώμενο (Robson, 2007). Η ποιοτική έρευνα μέσω των διηγήσεων, αφηγήσεων και άλλων συνόλων λέξεων χαρακτηρίζεται ως πλούσια και πλήρως συμβατή με την πραγματικότητα, και παράλληλα ενισχύεται η διαδικασία της συνέντευξής της από τη διαδραστικότητα μεταξύ του ερευνητή και των ερωτηθέντων του δείγματός του (Robson, 2007). Με λίγα λόγια, μέσω της συγκεκριμένης συνέντευξης, καταβλήθηκε συστηματική προσπάθεια διαμόρφωσης των ερωτήσεων κατά τρόπο που να ανταποκρίνονται άμεσα στους άξονες του ερευνητικού στόχου. Αντίστοιχα, οι απαντήσεις που δόθηκαν, ανταποκρίθηκαν στην επιδίωξη της όλης έρευνας¹³.

Η παρούσα έρευνα χωρίστηκε στους εξής άξονες:

Άξονας 1^{ος} Απόψεις εκπαιδευτών και καλές πρακτικές: Ερωτήσεις που εξετάζουν γενικά τις απόψεις των εκπαιδευτών ενήλικων για την εφαρμογή καλών πρακτικών/τεχνικών, κατά την προετοιμασία και τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Άξονας 2^{ος} Ο βαθμός συμβολής των καλών πρακτικών στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτών. Ερωτήσεις που εξετάζουν ειδικότερα αν οι καλές πρακτικές πράγματι βοηθούν στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτών, κατά την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα.

Άξονας 3^{ος} Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές στο μάθημά τους, ο βαθμός συχνότητας και η αποτελεσματικότητά τους: Ερωτήσεις που εξετάζουν συγκεκριμένα ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές στο μάθημά τους, καθώς και το βαθμό συχνότητας και αποτελεσματικότητάς τους.

13 Βλ. Σχετ. και παρακάτω, στα Αποτελέσματα της έρευνας.

Άξονας 4^{ος} Ο βαθμός κατάρτισης και ετοιμότητας των εκπαιδευτών: Ερωτήσεις που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το βαθμό κατάρτισης και ετοιμότητάς τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Άξονας 5^{ος} Ο βαθμός αποδοχής της χρήσης καλών πρακτικών από τους εκπαιδευομένους τους στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Ερωτήσεις που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το βαθμό αποδοχής από τους εκπαιδευομένους τους της χρήσης καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ανά άξονες παρουσιάζουν πάρα πολλές ομοιότητες, με ελάχιστες αποκλίσεις μεταξύ τους, γεγονός που αναδεικνύει τον ομοιογενή χαρακτήρα των αποτελεσμάτων, ανεξαρτήτως ηλικιακού φάσματος των εκπαιδευτών του δείγματος ή τόπου/φορέα εκπαίδευσης, όπου προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Από τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι βασικές γλωσσικές δεξιότητες και να αναπτύξουν αντίστοιχες επικοινωνιακές, χρήσιμες για την κοινωνική τους ένταξη στον ελλαδικό χώρο.

Οι στόχοι, καλό θα ήταν να διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι συναφείς, όσο είναι δυνατόν, με τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Αθανασίου κ.α., 2014). Στην εκπλήρωσή τους συμβάλλει τα μέγιστα η χρήση των καλών πρακτικών, οι οποίες αποτελούν για τους εκπαιδευτές ένα σημαντικό εργαλείο της διδακτικής διαδικασίας με την πληθώρα των επιλογών και μεθόδων που περιλαμβάνουν, όπως είναι ο διάλογος, το παιχνίδι ρόλων, η εργασία σε ομάδες, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού κ.ά.

Στην ουσία, οι καλές πρακτικές συντελούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και παράλληλα στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, που θα ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτές. Πηγή της Valverde (2014) επιβεβαιώνει το παραπάνω επιχείρημα αναφέροντας ότι οι μέθοδοι αυτές προωθούν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, καθώς μέσω της ανταλλαγής πολιτιστικών στοιχείων και της κοινωνικοποίησής τους, ενισχύεται η πεποίθησή τους ότι είναι ισότιμα μέλη στη διδακτική αίθουσα, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας και κουλτούρας. Παρόλο που ορισμένοι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι η χρήση των καλών πρακτικών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πανάκεια, εντούτοις πρόσθεσαν ότι, όταν εφαρμόζονται σε οποιαδήποτε στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συντελούν σε μια διαδραστικότερη και ουσιαστικότερη εκπλήρωση των αναγκών των μεταναστών εκπαιδευομένων τους, απ' ό,τι μια μονόπλευρη εκπαιδευτική διαδικασία, υποκείμενη σε δασκαλοκεντρικά πλαίσια, τα οποία απαιτούν από τους εκπαιδευτές να είναι συνεχώς μπροστά από έναν πίνακα και τους εκπαιδευομένους μονίμως καθισμένους στα έδρανα.

Οι καλές πρακτικές που εφαρμόζονται, κατά κύριο λόγο, από τους εκπαιδευτές του δείγματος, πρωτίστως βασίζονται στην επικοινωνιακή και ύστερα στη γνωστική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς τα προφίλ των εκπαιδευομένων μεταναστών/προσφύγων καθιστούν απαραίτητη την απόκτηση ουσιαστικών επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων ως προς την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να μπορούν να τις αναπτύξουν

περαιτέρω εντός και εκτός της εκπαιδευτικής αίθουσας. Με τον τρόπο αυτόν θα μπορέσει να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωσή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Επομένως, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να προσανατολίζονται σε τεχνικές, που θα αποσκοπούν στη διαδραστικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε αυτοί να καθίστανται ικανοί να περιγράφουν την καθημερινότητά τους με τη διατύπωση λεκτικών προτάσεων της διδασκουσας γλώσσας (Osterloh, 1986).

Μέσω της συνέντευξης οι εκπαιδευτές ανέφεραν ποιες καλές πρακτικές χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Κατά κύριο λόγο αναδείχθηκαν οι πρακτικές του διαλόγου, του παιχνιδιού ρόλων, της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού και της εργασίας σε ομάδες, καθώς αυτές, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αποσκοπούν στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ προσώπων, εντός και εκτός διδακτικής αίθουσας, και παράλληλα ενισχύουν το αίσθημα της ομοιογένειας και της ελεύθερης έκφρασης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της συχνής χρήσης των προαναφερόμενων τεχνικών, απελευθερώνονται από τα παραδοσιακά πρότυπα εκπαίδευσης, που ενδεχομένως να είχαν βιώσει ως ανήλικοι μαθητές στις χώρες προέλευσής τους, και μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον τις γλωσσικές τους ικανότητες.

Επίσης, από τα ερευνητικά δεδομένα διακρίνεται ο βαθμός ετοιμότητας και κατάρτισης των συγκεκριμένων εκπαιδευτών αναφορικά με τη χρήση καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές θεώρησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικά προβλήματα κατάρτισης και προετοιμασίας του εκπαιδευτικού τους υλικού βάσει των καλών πρακτικών, ωστόσο δεν τήρησαν υπεροπτική στάση επί της τοποθέτησής αυτής. Αντιθέτως, υποστήριξαν ότι πάντοτε υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των ίδιων ή και άλλων συναδέλφων τους, προτείνοντας διάφορους τρόπους κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτών σχετικά με το θέμα της χρήσης των καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (π.χ. σεμινάρια, συμμετοχή σε training camps, παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων κ.α.). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτές τόνισαν το ζήτημα της συμμετοχής των ίδιων σε προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών, έτσι ώστε να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται, ερχόμενοι στη θέση των εκπαιδευομένων. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να αναλογιστούν και να σταθμίσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και να βελτιώσουν έτσι το εκπαιδευτικό γλωσσικό τους πρόγραμμα, προσανατολίζοντάς το πάντοτε στο μαθητοκεντρικό τρόπο μάθησης, καθώς και στις κλίσεις και τις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευομένων τους.

Τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτών συντέιναν στο ότι παρατηρείται μεταβολή ως προς την ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευομένων στο μάθημά τους, καθώς οι καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν, προσελκύουν το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω παρακολούθηση και πιο ενεργή συμμετοχή τους στην τάξη. Αυτό επιτυγχάνεται, διότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές θέτουν πάντα ως πρωταρχικό ζητούμενο τις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευομένων τους και για αυτό το λόγο οι καλές πρακτικές τους προσαρμόζονται ανάλογα με τις προγενέστερες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των τελευταίων. Παρόλο που η εφαρμογή αυτή των διδακτικών τεχνικών δεν έχει τα ίδια

αποτελέσματα σε όλους τους εκπαιδευόμενους, χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για τους εκπαιδευτές, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναθεωρήσουν την επιφυλακτικότητά τους και να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα και η σταδιακή βελτίωσή τους στο γλωσσικό και επικοινωνιακό τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Όλο αυτό θα έχει αντίκτυπο και στην καθημερινότητά τους. Αποκτώντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται, θα μπορέσουν να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους και να κερδίσουν το σεβασμό και την αποδοχή των γηγενών κατοίκων, ιδιαιτέρως των μικρότερων κοινωνιών, οι οποίοι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτών, διακατέχονται από πεπαλαιωμένες αντιλήψεις, που μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αποτρέπουν την ένταξη των ανθρώπων αυτών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Οι καταγιμιστικές αλλαγές της σύγχρονης εποχής και της κοινωνίας λόγω της έξαρσης του μεταναστευτικού/προσφυγικού φαινομένου, έχουν ωθήσει χώρες, μεταξύ των οποίων και την Ελλάδα, σε αυξημένη κινητοποίηση, εξαιτίας της αδυναμίας της πολιτείας να λάβει δραστικά μέτρα για την ομαλή ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι προκλήσεις που αφορούν τους ευάλωτους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές διαμορφώνονται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες, που είτε εξαρτώνται από αντικειμενικές συνθήκες (π.χ. έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων), είτε απορρέουν από τις προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καραβάκου & Κεφαλά, 2018).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη και ενσωμάτωση του «ξένου Άλλου» στην ελληνική πραγματικότητα, διότι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των ανθρώπων αυτών και προωθεί την αρχή της ισοτιμίας και της διαφορετικότητας. Ο ρόλος των εκπαιδευτών, ειδικά στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων, πρέπει να είναι πολυδιάστατος εφαρμόζοντας ποικίλες πρακτικές, γιατί καμία εκπαιδευτική τεχνική δεν εγγυάται απόλυτη επιτυχία ως προς την ορθή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτές οφείλουν να μην επαναπαύονται στις υφιστάμενες γνώσεις τους και αντ' αυτού να προσπαθούν να ανανεώνουν διαρκώς τις ικανότητές τους και τις μεθόδους τους μέσω του κριτικού στοχασμού, της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τα θέματα της πολιτισμικής ετερότητας και της αυτοαξιολόγησής τους. Ενστερνιζόμενοι τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να διαμορφώνουν τις απαραίτητες προδιαγραφές, που θα ευνοούν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευόμενων τους και παράλληλα θα ενισχύουν το αίσθημα της αποδοχής τους από την ευρύτερη κοινωνία και της αλληλεγγύης απέναντι στον «ευάλωτο Άλλο». Σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να τονώνουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευόμενων τους για την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή θα συμβάλλει τα μέγιστα στην ομαλή κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή τους στον ελλαδικό χώρο, έχοντας καταστεί γνώστες των απαραίτητων γλωσσικών και μορφολογικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας. Η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας δεν επιζητά τη μονομερή γνώση των γλωσσικών δεξιοτήτων από

τον εκπαιδευόμενο, αλλά αποσκοπεί στην άμεση εξοικείωσή του με την κουλτούρα της διδασκόμενης γλώσσας, στα πλαίσια της επικοινωνίας με το γηγενή πληθυσμό (Ali, Kazemian & Mahar, 2015). Οι καλές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία, προσανατολίζονται στον επικοινωνιακό και γνωστικό χαρακτήρα της, έτσι ώστε να παρέχουν στους μετανάστες/πρόσφυγες το αίσθημα της ισοτιμίας τους μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα και τη δυνατότητα να εκφράζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ομαλή τους ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αγάπη, ο αλληλοσεβασμός και το πνεύμα συνεργασίας, που αναπτύσσονται μεταξύ τους, βοηθούν να ενεργοποιηθούν όλοι οι εσωτερικοί μηχανισμοί παρότρυνσης και ενθάρρυνσης, ώστε να επιτευχθούν οι προσδοκίες τους. Οι αρμόδιοι φορείς και μηχανισμοί του ελληνικού κράτους πρέπει να λάβουν απτά μέτρα για την ενσωμάτωση των ανθρώπων αυτών στο ελληνικό κοινωνικό σύνολο, προασπίζοντας τις αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος και ενισχύοντας το κίνητρό τους να μετατραπούν σε ενεργούς πολίτες, για να μη μείνουν παθητικοί δέκτες πραγμάτων και απλοί θεατές καταστάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ali, S., Kazemian, B., Mahar, I., H. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu, Vol 15 (1)*, p. 1-10.
- Cacic-Kumpes, J. (2004). Multiculturalism in Croatian Education. In Mesic, M. *Perspectives of Multiculturalism - Western and Traditional countries*. Zagreb: Faculty of Philosophy Press (p. 315-329). Croatian Commission of Unesco.
- Cook, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Dave, R. (1993). Lifelong Education-Framework for Open Learning System: A Concept from the Past. From Sharma, K., Sharma, D. *Open Learning System In India with Special Reference to School Education* (p. 3-16). New Delhi: Allied Publishers Limited.
- Jarcau, M. (2014). Intercultural education important component of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 142*, p. 421-426.
- Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: THE UNESCO PRESS.
- Osterloh, K., H., (1986). Intercultural differences and communicative approaches to foreign-language teaching in the Third World. In Valdes, J., M. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (p. 77-85). Cambridge: University Press.
- Ramsey, P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York and London: Teachers College Press.
- Richards, J., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: University of Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Ελλην. Μετάφρ. Νταλάκου Β., Βασιλικού Κ., Επιμ. έκδοσ. Μιχαλοπούλου Κ. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Siatras, A., Petrantonaki, A. (2011). *How can we teach all children equally? The case of Kindergarten and primary school in Greece*. Thessaloniki University of Macedonia: International Conference on Education and Social Intergration of Vulnerable Groups.
- Valverde, T., C. (2014). Socialization and Learning of Foreign Adult Learners: Challenges and Needs. *Adult Education Research Conference*.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Η Διδασκαλία της ελληνικής ως «Δεύτερης» Γλώσσας*. Από: Ματσαγούρας, Η. *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καραβάκου, Β., Κεφαλά, Α. (2018). *Η Φιλοσοφία ως Διάσταση και Προοπτική στη Δια Βίου Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μήτσος, Ν., Καραδήμος, Δ. (2007). *Η διδασκαλία της Γλώσσας: Επισημάνσεις-Παρατηρήσεις-Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπαλτατζής, Δ., Νταβέλος, Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. 12ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Σέλλα-Μάζη, Ε. (2015). *Η Διγλωσσία στην Ελλάδα*. Από Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 20-67). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βοηθημάτων.

Abstract

The rise of migratory/refugee issue at a global level in recent years could not leave Greece unaffected. The latter, due to its geopolitical position, is called upon to take measures for the proper integration and further adaptation of these people in the Greek reality. In order to adapt and integrate these people into society as a whole, it is necessary to educate and train them. The present research, based on the principles of intercultural education, attempted to highlight the educational action that should be taken by educators, with the ultimate goal of making the new living conditions of these people as favorable as possible. In this context, it was required to explore the contribution of good practices to the teaching of Greek as a second language to adult migrants/refugees, from the point of view of the trainers. In fact, in order to be able to correctly use good practices in the educational process, educators have to make a clear preparation of the educational process in order to respond to the group equally, defending the principles of team spirit and democratic ideals.

Keywords: Intercultural adult education, second language, good practices.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 16

Ειδικά Θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Οργάνωση, Διοίκηση και Ηγεσία
στην Εκπαίδευση

Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας των εκπαιδευτικών

Αγγελική Καζάνα

Δασκάλα, M.Sc Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

aggelikh.kaz@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας για τη σχολική βελτίωση. Σημαντική είναι και η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή η συνεισφορά τους στον οργανισμό μέσα από δράσεις πέραν των υποχρεωτικών. Το μείγμα των χαρακτηριστικών και των στυλ ηγεσίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός τέθηκε υπό διερεύνηση στην παρούσα μελέτη, ποια από τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν την οργανωσιακή πολιτειότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η σύγκριση της ιδεατής με την πραγματική εικόνα των σημερινών διευθυντών. Συμμετείχαν 207 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι ανέδειξαν τη δικαιοσύνη, τη φερεγγυότητα και τη μετασχηματιστική ηγεσία ως τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να είναι αυτή που επηρεάζει περισσότερο την οργανωσιακή πολιτειότητα των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με τα πραγματικά δεδομένα μεγαλύτερη απόκλιση από την ιδεατή εικόνα έχουν οι διευθυντές ως προς το επιθυμητό στη δικαιοσύνη, ενώ τη μικρότερη απόκλιση την έχουν στη φερεγγυότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Στυλ ηγεσίας, συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας, μετασχηματιστική ηγεσία, σχολική βελτίωση

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι σημαντική στο πλαίσιο των παγκόσμιων πιέσεων για υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και τον δημόσιο έλεγχο μέσω γνωστών διεθνών δοκιμασιών και βαθμολογιών (Moorsosi & Bantwini, 2016). Η σχολική βελτίωση θεωρείται ευρέως ως μια ξεχωριστή προσέγγιση της εκπαιδευτικής αλλαγής που στοχεύει στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς, και στην ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου να διαχειρίζεται την αλλαγή (Hopkins, 2001). Αρκετοί συντελεστές εισροών όπως, πρακτικές παροχής κινήτρων για εκπαιδευτικούς και μαθητές, στρατηγικές διασφάλισης ποιότητας, διαθεσιμότητα πόρων, αποτελεσματική ηγεσία και άλλες πρακτικές διοίκησης αποτελούν τα συστατικά της σχολικής βελτίωσης (Ongali & Victor, 2017).

Κοινή παραδοχή διεθνώς αποτελεί η σημασία της ηγεσίας για βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις και για την επιτυχή εφαρμογή μιας ευρείας κλίμακας μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson Levin, & Fullan, 2004). Τα διεθνή επιστημονικά στοιχεία ενισχύουν σταθερά τη σημασία της ηγεσίας για την εξασφάλιση και τη διατήρηση της βελτίωσης (Hopkins, 2001), ενώ υπάρχει μια πληθώρα στοιχείων που δείχνουν ότι η ποιότητα της ηγεσίας ενισχύει θετικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η επιρροή των διευθυντών στα επιτεύγματα των μαθητών είναι μια περίπλοκη διαδικασία και οι επιπτώσεις της ηγεσίας στη μάθηση μπορεί να είναι μικρές αλλά είναι εκπαιδευτικά

σημαντικές (Leithwood & Reil, 2003). Όμως, οι αυξημένες προσδοκίες για επιτυχία των μαθητών έχουν διευρύνει τον ρόλο του διευθυντή. Τα περιβάλλοντα στα οποία πρέπει να λειτουργούν οι σχολικοί ηγέτες έχουν εξελιχθεί και έχουν γίνει πιο περίπλοκα, ώστε να υπάρχει ανάγκη της εκ νέου εννοιολόγησης της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ο Mulford (2008) υποστήριξε ότι επιτυχημένοι είναι οι ηγέτες που προσαρμόζουν την ηγετική τους πρακτική και υιοθετούν νέες πρακτικές για να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των συνθηκών μέσα στις οποίες βρίσκονται.

Η επίδραση της ηγεσίας τείνει να εμφανίζεται μέσω της επιρροής της σε άλλους που σχετίζονται άμεσα με τους μαθητές σε καθημερινή βάση (Hallinger & Heck, 1996). Έχει υποστηριχθεί ότι η ποιότητα της ηγεσίας έχει σημασία για τον προσδιορισμό του κινήτρου των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη (Fullan, 2001). Ένα από τα βασικά καθήκοντα της αποτελεσματικής διοίκησης των σχολείων είναι να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες (Brägger & Posse, 2007) κι έτσι μέσα από την εσωτερική παρώθηση, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα, επιτυγχάνεται η επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Bass & Avolio, 1997). Οι καλοί διευθυντές καταφέρνουν επιπλέον να δημιουργήσουν, μέσω της αναγνώρισης των καλών επιδόσεων, ένα κλίμα παιδαγωγικής αισιοδοξίας, προθυμίας για κοινή δράση και απόλυτη εμπιστοσύνη για την επίτευξη επιτυχίας (Brägger & Posse, 2007). Το στυλ ηγεσίας μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (VanDierendonck, Haynes, Borril, & Stride, 2004). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μέσω της εξατομικευμένης προσέγγισης, προωθεί την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Arnold, Turner, Barling, Kelloway, & Mckee, 2007), ενδιαφέρεται για κάθε άτομο που εργάζεται και μαθαίνει στο σχολείο του, είτε είναι μαθητής, είτε εκπαιδευτικός ή άλλο μέλος του προσωπικού του σχολείου (Brägger & Posse, 2007).

Ένας άλλος παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων των σχολείων είναι οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Uzun, 2018). Στο πέρας των δεκαετιών έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της ερευνητικής βάσης σε ό,τι συνιστά αποτελεσματική διδασκαλία (Brophy, 1983· Good, 1982· Rosenshine, 1983· Wittrock, 1986· Berman & McLaughlin, 1978· Crandall & Loucks, 1983· Emrick & Peterson, 1977, *οπ. αναφ.* στο Stein & Wang, 1988) και για ποιο λόγο οι προσπάθειες αλλαγής του σχολείου αποτυγχάνουν ή επιτυγχάνουν. Μεταξύ των συνεκτικών αποτελεσμάτων της έρευνας σε αυτούς και σε συναφείς τομείς είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της σχολικής αλλαγής και ότι υπάρχει ανάγκη παροχής υποστήριξης και κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων βελτίωσης (Stein & Wang, 1988).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία εξαρτώνται όλο και περισσότερο από αυτούς που είναι πρόθυμοι να συμβάλλουν στην επιτυχή αλλαγή, ανεξάρτητα από τις επίσημες απαιτήσεις εργασίας τους (DiPaola & Hoy, 2005). Οι Bogler & Somech (2004) αναφέρουν πως τρεις από τις έννοιες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Organizational Commitment), η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα (Professional Commitment) και η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας (Organizational Citizenship Behavior). Η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας (OCB) αντικατοπτρίζει την ατομική συμπεριφορά που είναι διακριτική, δεν αναγνωρίζεται άμεσα ή ρητά από το επίσημο σύστημα ανταμοιβής και συνολικά προ-

ωθεί την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Organ, 1988). Αναφέρεται σε όλες τις συμπεριφορές βοήθειας που επεκτείνονται στους συναδέλφους, στον διευθυντή και τους μαθητές (Vigota-Gador et al., 2007). Ακόμη, αποτελείται από ανεπίσημες πράξεις βοήθειας τις οποίες προσφέρουν ελεύθερα οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα από τις κυρώσεις ή τα επίσημα κίνητρα. Πολλές από αυτές τις συνεισφορές, συγκεντρωμένες με την πάροδο του χρόνου, έχουν συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου στο σύνολό του (Organ & Konovsky, 1989). Διάφοροι ερευνητές αναγνωρίζουν τη σημαντική επιρροή της OCB στην επιτυχία του οργανισμού (Chen, Hui & Seago, 1998) και άλλοι έχουν επισημάνει πως μόνο μέσα από τις τυπικές απαιτήσεις της δουλειάς οι οργανισμοί δε μπορούν να προβλέψουν όλο το εύρος των συμπεριφορών που χρειάζονται για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Vanuyperen, Van den Berg & Willering, 1999).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν καλές πρακτικές επιτυχημένων διευθυντών οι οποίες σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών αυτών. Ακόμα, διαφαίνεται πως η συμβολή των εκπαιδευτικών με δράσεις πέραν των απαιτούμενων συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου. Το θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι ακόμα ανοικτό και δεν έχουν γίνει προσπάθειες να βρεθεί το μείγμα των χαρακτηριστικών αυτών και των στοιχείων των διαφόρων συλ ηγεσίας τα οποία καθιστούν ένα διευθυντή αποτελεσματικό στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και το ποια από τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με την οργανωσιακή πολιτειότητα των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως σημαντικά, ώστε να επιτυγχάνεται η σχολική βελτίωση και να μπορεί ένας διευθυντής να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός, να αποτυπωθεί με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά η σημερινή εικόνα των διευθυντών στη χώρα μας, καθώς και το πώς αυτά συνδέονται με επιθυμητά αποτελέσματα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών όπως είναι η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας. Πιο συγκεκριμένα ερευνάται:

- Ποιες είναι οι κύριες διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών.
- Ποιο είναι το προφίλ των σημερινών διευθυντών ως προς τις παραπάνω διαστάσεις.
- Σε ποιους άξονες παρουσιάζεται η υστέρηση της πραγματικής σε σχέση με την ιδεατή εικόνα του διευθυντή.
- Ποιοι άξονες στο ιδεατό επίπεδο και ποιοι στο πραγματικό επίπεδο συνδέονται με συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας.

Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 207 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δασκάλους, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία (ή δειγματοληψία ευκολίας). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο του 2018 έως τον Οκτώβριο του 2018. Οι δάσκαλοι συμπλήρωναν έντυπο ερωτηματολόγιο ακολουθώντας τις οδηγίες συμπλήρωσης. Η διάρκεια της όλης διαδικασίας δεν ξεπερνούσε τα 10 λεπτά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που περιλάμ-

βανε δυο εργαλεία: ένα εργαλείο της ηγεσίας για την καταγραφή τόσο της επιθυμητής όσο και της πραγματικής κατάστασης και το εργαλείο της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνονταν με δημογραφικά στοιχεία.

Το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας δημιουργήθηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας επιδιώκοντας την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών για την ιδανική εικόνα του διευθυντή και την αποκάλυψη του μείγματος των χαρακτηριστικών των διαφόρων μορφών ηγεσίας τα οποία συνδέονται με τη σχολική βελτίωση. Βασίστηκε κατά κύριο λόγο στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικό διευθυντή μέσα από ποιοτικά δεδομένα αυθόρμητου λόγου (Χλιούρας, 2016) και σε προηγούμενα εργαλεία της βιβλιογραφίας για τα διάφορα στυλ ηγεσίας που έχουν συνδεθεί με σχολική βελτίωση. Περιλαμβάνει 30 προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στην αρχή να απαντήσουν έχοντας στο μυαλό τους τον ιδανικό διευθυντή και να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα κατά τη γνώμη τους κάθε πρότασης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από το 1= έχει μικρή σημασία έως το 5= εξαιρετικά μεγάλη σημασία). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha στο συγκεκριμένο εργαλείο ισούται με 0,942. Στο τέλος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στις ίδιες προτάσεις αναφορικά με το διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, αξιολογώντας τη συχνότητα με την οποία ο διευθυντής τους παρουσιάζει αυτά τα χαρακτηριστικά σε κλίμακα Likert 5 βαθμών (από 1=ποτέ έως 5=σχεδόν πάντα). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha σε αυτή την κλίμακα είναι 0,976. Σκοπός ήταν να γίνει σύγκριση μεταξύ της ιδανικής και της πραγματικής κατάστασης.

Για τη μέτρηση της Οργανωσιακής Πολιτειότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior) των Vigoda-Gadot, Beerli, Birman-Shemesh και Somech (2007). Η κλίμακα είναι τύπου Likert 5 και αποτελείται από 24 προτάσεις σε κλίμακα 5 βαθμών (από 1=ποτέ έως 5= σχεδόν πάντα) οι οποίες αναφέρονται στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές στην εργασία τους. Η εσωτερική συνοχή μετρήθηκε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha= ,919.

Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία τους με το στατιστικό λογισμικό SPSS v19.

Αποτελέσματα

Οι διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας

Στη συγκεκριμένη εργασία, αρχικά εξετάζεται το ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 30 προτάσεις του ερωτηματολογίου για τα χαρακτηριστικά του ιδανικού ηγέτη υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree-plot) υπέδειξε 3 παράγοντες που απορροφούν συνολικά το 51,5% της μεταβλητότητας. Ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin βρέθηκε ίσος με .906 και το Bartlett's Test of Sphericity ήταν στατιστικά σημαντικό ($P < 0.001$). Επομένως το δείγμα ήταν κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση. Οι φορτίσεις των δηλώσεων στους τρεις παράγοντες μετά από περιστροφή των αξόνων (μέθοδος varimax) παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα. Το κατώτατο όριο επιλογής για τις φορτίσεις ορίστηκε το 0.4. Οι φορτίσεις κάτω από 0.2 δεν παρουσιάζονται.

Πίνακας 1: «Παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας»

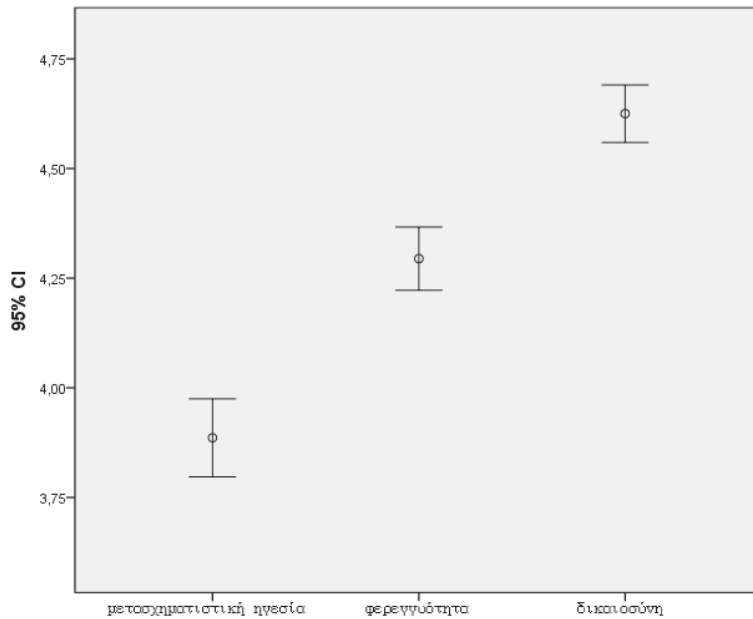
Προτάσεις	Μετασχηματιστική ηγεσία	Φερεγγυότητα του διευθυντή	Ηγεσία της δικαιοσύνης
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέα πράγματα	.778		
Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί	.777		
Είναι ανοιχτόμυαλος και έτοιμος να δεχτεί διαφορετικές απόψεις	.763		
Επιζητά την αλλαγή, είναι καινοτόμος	.749		
Επιδιώκει συναίνεση για τους στόχους του σχολείου	.646		
Ορίζει συγκεκριμένες διαδικασίες για τη λειτουργία του σχολείου	.633		
Είναι πηγή ιδεών για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών	.551	.506	
Μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του/της στη θέση μου	.545		
Φροντίζει ώστε οι σχολικές εγκαταστάσεις να διατηρούνται σε καλή κατάσταση	.540		
Πρωθει τη συστηματική συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου	.536		
Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια	.527		
Παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον για το καλό της ομάδας	.434	.431	
Είναι φερέγγυος/ Τηρεί τις υποσχέσεις του		.613	.460
Είναι έντιμος		.610	
Είναι συνεπής σε ό,τι κάνει		.605	
Είναι ειλικρινής		.570	.553
Αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα	.413	.565	
Εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια		.539	
Είναι χαρισματική προσωπικότητα	.414	.539	
Φροντίζει να γνωρίζει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών	.501	.508	
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες των άλλων προτού λάβει αποφάσεις	.442	.487	
Λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές καταστάσεις που βιώνει κάθε ένας από τους εκπαιδευτικούς		.444	
Διεκπεραιώνει άμεσα τα θέματα που προκύπτουν		.424	
Διοικεί με βάση ισχυρές ηθικές αξίες		.407	
Φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους			.745
Είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος			.684
Αναλαμβάνει ευθύνες / έχει υψηλό αίσθημα ευθύνης	.454		.645
Δεν ευνοεί συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες εκπαιδευτικών σε βάρος άλλων			.624
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν στην ακεραιότητα και τη συνέπειά του		.443	.445

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 13 προτάσεις και παραπέμπει σε βασικά χαρακτηριστικά των τεσσάρων διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Για παράδειγμα, η πρόταση με την υψηλότερη φόρτιση ότι «ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέα πράγματα» παραπέμπει στην πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) που προκαλεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα. Το ίδιο ισχύει και για τις σχετικές προτάσεις που αναφέρονται στο ότι «είναι ανοιχτόμυαλος» ή «επιζητά την αλλαγή». Η δεύτερη πρόταση ότι «μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί» θυμίζει την άλλη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, την ιδεαλιστική επίδραση (idealized consideration) κατά την οποία ο ηγέτης εμπνέει τους υφισταμένους του, τους κάνει να νιώσουν σεβασμό και να ταυτιστούν μαζί του καθώς λειτουργεί ως πρότυπο λόγω του ξεκάθਾਰου οράματος του και της αξιοπιστίας του. Στη συνέχεια, προτάσεις όπως το «επιδιώκει συναίνεση για τους στόχους του σχολείου» καθώς και το «προωθεί τη συστηματική συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου» θυμίζουν την εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation) του μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος ωθεί τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το κοινό όραμα ενώ, το «μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του/της στη θέση μου» μας παραπέμπει στην εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration) σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης αντιμετωπίζει τον καθένα ως ξεχωριστό άτομο εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δικές του δυνατότητες και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη. Ο δείκτης Cronbach's Alpha του πρώτου παράγοντα είναι ίσος με .918.

Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 12 προτάσεις και αφορά χαρακτηριστικά του διευθυντή που εμπνέουν εμπιστοσύνη. Έτσι συναντούμε προτάσεις όπως «είναι φερέγγυος/τηρεί τις υποσχέσεις του», «είναι έντιμος», «είναι συνεπής». Ο δείκτης Cronbach's Alpha αυτού του παράγοντα είναι .867.

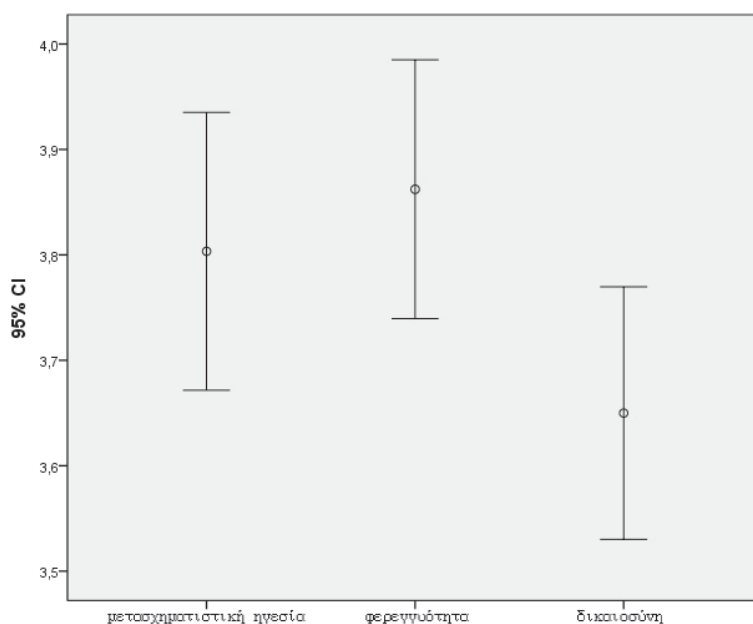
Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 5 προτάσεις και σχετίζεται με την έννοια της δικαιοσύνης. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη φόρτιση είναι ότι «φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους» ενώ ακολουθεί ότι «είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος». Ο δείκτης Cronbach's Alpha ισούται με .786.

Από το διάγραμμα διακρίνουμε ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην εικόνα των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ο παράγοντας δικαιοσύνη. Ακολουθεί ο παράγοντας φερεγγυότητα και, τέλος, η μετασχηματιστική ηγεσία.

Γράφημα 1: «Διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας»

Η εικόνα των σημερινών διευθυντών

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι τιμές των παραγόντων της αποτελεσματικής ηγεσίας στις πραγματικές τους διαστάσεις μέσα από το ερωτηματολόγιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για τη συχνότητα με την οποία ο δικός τους διευθυντής παρουσιάζει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Από το διάγραμμα που ακολουθεί σχετικά με την πραγματική εικόνα των σημερινών διευθυντών, διακρίνουμε πως οι διευθυντές παρουσιάζουν τις πιο υψηλές τιμές στο δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με τη φερεγγυότητα, οι αμέσως υψηλότερες τιμές παρουσιάζονται στον παράγοντα της δικαιοσύνης, ενώ οι πιο χαμηλές τιμές βρίσκονται στη μετασχηματιστική ηγεσία.

Γράφημα 2: «Διαστάσεις της πραγματικής ηγεσίας»

Αποκλίσεις της πραγματικής εικόνας των διευθυντών από την ιδεατή

Έπειτα διενεργήθηκε Paired-Samples T Test ώστε να βρεθεί η διαφορά των μέσων τιμών των διαστάσεων της αποτελεσματικής ηγεσίας και των τιμών της πραγματικής ηγεσίας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5 παρακάτω όπου παρουσιάζονται οι αποκλίσεις της πραγματικής ηγεσίας από την αποτελεσματική ηγεσία για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, η διάσταση στην οποία οι διευθυντές απέχουν περισσότερο, σε σχέση με την «ιδανική» για τους εκπαιδευτικούς εικόνα, είναι η τρίτη διάσταση που περιέχει τα χαρακτηριστικά της δικαιοσύνης.

Πίνακας 2: «Διαφορά πραγματικής ηγεσίας με την “ιδανική”»

Αποκλίσεις από την πραγματική εικόνα σε κάθε παράγοντα	M.O	T.A	t	P
Μετασχηματιστική ηγεσία	-.23	.91	3.73	.000
Φερεγγυότητα	-.43	.91	6.81	.000
Δικαιοσύνη	-.82	.98	11.98	.000

Συσχετίσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με την ηγεσία

Σχετικά με τις συσχετίσεις των παραγόντων της αποτελεσματικής ηγεσίας και τις πραγματικές διαστάσεις τους σε σχέση με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (OCB), αυτό που παρατηρούμε στον πίνακα 3 είναι ότι η πιο ισχυρή συσχέτιση σημειώνεται μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της OCB [$r = .453$, $N = 207$, $P < .001$] κάτι που επιβεβαιώνεται και στα αντίστοιχα δεδομένα για την πραγματική εικόνα των διευθυντών όπου από τις τρεις τιμές υψηλότερη είναι πάλι η συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία [$r = .315$, $N = 207$, $P < .001$]. Θετική και λιγότερο ισχυρή παρουσιάζεται η συσχέτιση της φερεγγυότητας με την OCB [$r = .372$, $N = 207$, $P < .001$], όπως και στα αντίστοιχα πραγματικά δεδομένα [$r = .217$, $N = 207$, $P < .001$], ενώ η λιγότερο ισχυρή συσχέτιση βρίσκεται με τη δικαιοσύνη [$r = .230$, $N = 207$, $P < .001$] και στα πραγματικά δεδομένα [$r = .164$, $N = 207$, $P < .005$].

Πίνακας 3: «Συσχετίσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με τους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας»

	Συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας
Μετασχηματιστική ηγεσία	.453**
Φερεγγυότητα	.372**
Δικαιοσύνη	.230**
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	.315**
Φερεγγυότητα – πραγμ.	.217**
Δικαιοσύνη – πραγμ.	.164*

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.01 (διπλής κατεύθυνσης)

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.05 (διπλής κατεύθυνσης)

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάδειξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών των επιθυμητών χαρακτηριστικών των διευθυντών ώστε, να επιτυγχάνεται η σχολική βελτίωση, η σύγκριση της ιδεατής εικόνας των διευθυντών με τα πραγματικά δεδομένα και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των διευθυντών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας των εκπαιδευτικών.

Η άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου και το πρόσωπο-κλειδί στην άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών που εξετάζει την επιρροή διαφόρων συλλ ηγεσίας στη σχολική βελτίωση. Στην παρούσα έρευνα δεν επικεντρωθήκαμε σε ένα συγκεκριμένο συλλ ηγεσίας, αλλά επιχειρήθηκε η σύνθεση των χαρακτηριστικών αυτών που οδηγούν στη βελτίωση, χωρίς περιορισμό σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός συλλ. Τα αποτελέσματα που ανέκυψαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή παρουσιάζουν τρεις διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας οι οποίες σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη φερεγγυότητα και τη δικαιοσύνη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την εξιδανικευμένη επιρροή, τα εμπνευσμένα κίνητρα, τα διανοητικά ερεθίσματα και την εξατομικευμένη φροντίδα (Bass & Riggio, 2005). Στον πρώτο παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας όπως προέκυψε και σχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, εμφανίζονται και οι τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της, καθώς περιλαμβάνονται προτάσεις που εκφράζουν την κάθε μια διάσταση ξεχωριστά. Οι διευθυντές που υιοθετούν τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, αυξάνουν τη δέσμευση και τις ικανότητες των υφισταμένων τους σε συνάρτηση με τους κοινούς στόχους του οργανισμού (Bass & Avolio, 1997). Φαίνεται, λοιπόν, πως τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι επιθυμητά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν πως ένας διευθυντής με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι αποτελεσματικός.

Ο δεύτερος παράγοντας της αποτελεσματικής ηγεσίας που προκύπτει, σχετίζεται με την έννοια της φερεγγυότητας. Τα χαρακτηριστικά της έννοιας αυτής, όπως περιγράφεται μέσα από τις προτάσεις που την αποτελούν, συμπίπτουν με τα χαρακτηριστικά της έννοιας της εμπιστοσύνης, «trust», όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Τις τελευταίες δεκαετίες, τα θέματα εμπιστοσύνης έχουν αναδειχθεί ως κεντρικά στις συζητήσεις για το μέλλον της εκπαίδευσης. Σε αυτή την έρευνα, η εμπιστοσύνη ορίζεται ως εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή που βασίζεται στην ακεραιότητα, την ειλικρίνεια, τη συνέπεια, την εντιμότητα, την παραδειγματική συμπεριφορά και τη φροντίδα για τους υφισταμένους του. Η ακεραιότητα ή αλλιώς «αυθεντικότητα της συμπεριφοράς» είναι από τα στοιχεία που έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran & Hoy, 1999), ενώ ορισμένες έρευνες υποδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη στους ηγέτες καθορίζει την οργανωτική απόδοση (Bryk & Schneider, 2002). Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σχολιαστεί σε σχέση με το δεύτερο παράγοντα, είναι ότι στις προτάσεις από τις οποίες αποτελείται, εμπεριέχεται και η πρόταση «είναι χαρισματική προσωπικότητα». Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται πως ερμηνεύουν το «χάρισμα» ενός ηγέτη με χαρακτηριστικά και συμπε-

ριφορές του ατόμου που τους οδηγούν στο να τον εμπιστευτούν και να αισθάνονται πως μπορούν να βασιστούν στην ειλικρίνεια και την εντιμότητα του.

Ο τρίτος παράγοντας της αποτελεσματικής ηγεσίας αφορά την έννοια της δικαιοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί, πως αυτός είναι και ο παράγοντας τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως τον πιο σημαντικό μεταξύ των τριών παραγόντων. Ακολουθεί η φερεγγυότητα και τρίτη η μετασχηματιστική ηγεσία. Η έννοια της δικαιοσύνης σε αυτή την περίπτωση εκφράζεται με το να φέρεται ο διευθυντής δίκαια και ισότιμα σε όλους, να είναι αντικειμενικός, αμερόληπτος αλλά και να μην ευνοεί συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι αυτά τα αποτελέσματα συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Χλιούρα (2016), όπου στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία με βάση ποιοτικά δεδομένα αυθόρμητου λόγου, η θεματική κατηγορία «δίκαιος», δηλαδή λέξεις ή φράσεις των εκπαιδευτικών που παραπέμπουν ή περιγράφουν αυτόν τον όρο, ήταν αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, όπως είναι το να αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, παρά σε άλλα θέματα ηγεσίας.

Το επόμενο σκέλος της έρευνας αφορούσε τα χαρακτηριστικά της πραγματικής ηγεσίας, δηλαδή ποια είναι η εικόνα των διευθυντών σήμερα με βάση τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως καταγράφηκαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας στον οποίο οι σημερινοί διευθυντές παρουσίασαν τις μεγαλύτερες τιμές είναι αυτός της φερεγγυότητας. Οι Martinez και Dorfman (1998) αναγνώρισαν τις βασικές πτυχές του ρόλου των ηγετών στους οποίους είχαν εμπιστοσύνη στις οργανώσεις τους, μία από τις οποίες ήταν η σύναψη σχέσεων που χαρακτηρίζονται από εχεμύθεια, εμπιστοσύνη και αξιοπιστία. Φαίνεται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό τους διευθυντές τους, τους θεωρούν έντιμους, ειλικρινείς και οι διευθυντές έχουν καταφέρει να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους τους.

Μετά την εικόνα των σημερινών διευθυντών, το άλλο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος που έπρεπε να απαντηθεί ήταν το πόσο απέχουμε από την «ιδανική» εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή, δηλαδή σε ποια από αυτές τις διαστάσεις υπάρχει η μεγαλύτερη απόσταση και πού είμαστε πιο κοντά στα επιθυμητά αποτελέσματα. Από τη στατιστική ανάλυση είδαμε πως η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ ιδανικού και πραγματικού βρίσκεται στην έννοια της δικαιοσύνης. Ακολουθεί η φερεγγυότητα και τέλος η μετασχηματιστική ηγεσία. Το αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι η δικαιοσύνη αποτελεί τον παράγοντα τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον πιο σημαντικό στην εικόνα τους για τον αποτελεσματικό διευθυντή και τα πραγματικά δεδομένα δείχνουν ότι εδώ υπάρχει η μεγαλύτερη απόσταση από το ιδανικό.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας των εκπαιδευτικών και αν αυτή συνδέεται με τους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας. Από τις συσχετίσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας με τους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας η πιο ισχυρή συσχέτιση είναι αυτή με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως αναφέρει και ο Bass (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να κινητοποιήσει τους υφισταμένους να ξεπεράσουν τις αναμενόμενες επιδόσεις και να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης στον οργανισμό. Επιπλέον, όταν αναφερόμαστε στη μετασχηματιστική ηγεσία, εννοούμε τον ηγέτη που ωθεί τον υφιστά-

μενο να λειτουργεί πέρα από τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης (Avolio, Bass, & Jung, 1999). Φαίνεται λοιπόν, πως οι διευθυντές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, με τη συμπεριφορά τους αυξάνουν την αφοσίωση των υφισταμένων στον οργανισμό κινητοποιώντας τους να κάνουν ότι χρειάζεται για τη βελτίωση του συμφωνώντας έτσι με τους Ross και Grey (2006) που επισημαίνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί άμεση επίδραση στη δέσμευση των δασκάλων και έμμεση στην απόδοσή τους.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το ότι η εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή και η πραγματική εικόνα των διευθυντών αποτυπώθηκαν με ένα αυτοσχέδιο εργαλείο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας. Πιθανότατα να μπορούσε αυτό το εργαλείο να εμπλουτιστεί και με περαιτέρω πληροφορίες. Έναν ακόμα περιορισμό ενδεχομένως να αποτελεί το δείγμα, το οποίο περιέχει αρκετές γυναίκες και νέους εκπαιδευτικούς καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία και δεν εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του.

Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάστηκε το μείγμα των χαρακτηριστικών του ιδανικού ηγέτη σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Σημασία θα είχε να δούμε αντίστοιχα πάνω στο ίδιο θέμα ποια είναι η άποψη των διευθυντών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Ακόμα, θα μπορούσε να εξεταστεί η επιρροή της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με περισσότερους παράγοντες που επηρεάζουν τους ίδιους, όπως είναι η αφοσίωση στον οργανισμό, η ικανοποίηση από την εργασία, η αυτοαποτελεσματικότητα, το συναίσθημα στην εργασία κ.ά. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα σε σχέση με το αν η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή (trust) λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας και από ποιους άξονες της ηγεσίας επηρεάζεται. Επιπρόσθετα, σε μεθοδολογικό επίπεδο θα μπορούσαν να εξεταστούν οι διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης σε δεδομένα ποιοτικού λόγου ως προς τη δική τους άποψη για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(3), 193-203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*(4), 441-462. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Bass, B. M. (1998a). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the multifactor leadership Questionnaire*. CA, Mind Garden
- Bass, B., Riggio, R. (2005). *Transformational Leadership 2nd ed.* New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates

- Brägger, G., & Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES) – *Handbuch einer guten Schule. Recuperado de* <https://www.iqes-online.net/index.cfm?id=6a5a582ce0c6-b4e6-23c2-7a8b70ed6115>
- Bryk, A.S., & Schneider, B.K. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60:6, 40-45.
- Bogler, R., Somech, A. (2004) Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in schools, *Teaching and Teacher Education*, 20(3): 277-289, DOI: 10.1016/j.tate.2004.02.003
- Chen, X. P., Hui, C., & Segó, D. J. (1998). The role of organizational citizenship behavior in turnover: Conceptualization and preliminary tests of key hypotheses. *Journal of applied Psychology*, 83(6), 922-931.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005a). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88, 35-44.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hallinger, P., Heck, R. (1996) 'Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Critical Review of Empirical Research 1980-1995', *Educational Administration Quarterly* 32(1): 4-5.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Falmer Press
- Leithwood K, Jantzi D, Earl L, Watson N, Levin B & Fullan M (2004). Strategic leadership for large scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24(1): 57-79. doi:10.1080/1363243042000172822
- Leithwood, K., & Reil, C. (2003). *What we know about successful school leadership. Brief prepared for the Task Force on Developing Research in Educational Leadership*. Division A: American Educational Research Association, Temple University.
- Martinez, S. M. and Dorfman, P. W. (1998), "The Mexican entrepreneur: an ethnographic study of the Mexican 'empresario'", *International Studies of Management and Organization*, 28(2). 97-124. <https://doi.org/10.1080/00208825.1998.11656736>
- Moorosi, P., Bantwini, B. (2016). School district leadership styles and school improvement: evidence from selected school principals in the Eastern Cape Province, *South African Journal of Education*, 36(4). DOI: 10.15700/saje.v36n4a1341
- Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, Australian Council for Educational Research, Camberwell, available at: www.acer.edu.au/research_reports/AER.html
- Onyali, L. C., & Victor, A. A. (2017). Principals' Provision of Incentive for Secondary Schools' Improvement in Oyo State. *Online Submission*, 4, 24-39. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED580932&lang=el&site=ehost-live>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74, 157-164.
- Ross, J. & Gray, P. (2006) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, 179-199, DOI: 10.1080/09243450600565795
- Stein, M., Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and teacher education*. 4(2), 171-187.

- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. (1998), "Trust in schools: a conceptual and empirical analysis", *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-52.
- Uzun, T. (2018). A study of correlations between perceived supervisor support, organizational identification, organizational citizenship behavior, and burnout at schools. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 501-511. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.501
- Vanyperen, N. W., van den Berg, A., E., & Willering, M. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision-making and organizational citizenship behavior: A multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 377-392.
- Vigoda-Gador, E., Beerli, I., Birman-Shemesh, T., Somech, A., (2007). Group-Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System: A Scale Reconstruction and Validation, *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 462-493.
- Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165-175.

Ελληνόγλωσσον

- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χλιούρας, Δ. (2016). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία, μεταπτυχιακή διπλωματική*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Abstract

The leadership role is of crucial importance regarding school improvement. The teachers' organizational citizenship behavior, which regards their contribution in the institution through actions beyond their compulsory ones, plays also an important role. This study examines the traits' mixture and the leadership styles that teachers consider important for an effective leader to have, which of these traits affect teachers' organizational citizenship, and compares the ideal and the true picture of school leaders today. In the research 207 primary education teachers took part, and consider justice, trust and transformational leadership as the most important traits for a school leader, with transformational leadership being the one affecting more teachers' organizational leadership. As far as real data are concerned, the greater divergence of the ideal picture of school leaders, is shown regarding justice, whereas the smaller one regarding trust.

Keywords: School improvement, organizational citizenship behavior, transformational leadership, trust.

Συνεργατική κουλτούρα και Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Κατσαλούλη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70
ntinakatsalouli@yahoo.com

Σοφία Αναστασίου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
anastasiou@uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική κουλτούρα καθώς και να εκτιμηθεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με ερωτήματα σχετικά με την *παρούσα* και την *επιθυμητή* κατάσταση. Επιπρόσθετα, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκτιμήθηκε με ερωτήσεις για τη συγκεκριμένη παράμετρο. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι Διευθυντές/ντριες εξέφρασαν απόψεις που αναδεικνύουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην *υπάρχουσα κατάσταση* και την *επιθυμητή* με έμφαση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον/την Διευθυντή/ντρια και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μέτριο έως και υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζεται με την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο εργασίας τους, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τις συνθήκες εργασίας, τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους και λιγότερο από τις αποδοχές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί, κουλτούρα, επαγγελματική ικανοποίηση.

Εισαγωγή

Σημαντική θεωρείται η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και της βέλτιστης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της. Σε διεθνές επίπεδο έχει αναδειχθεί η σύνδεση της ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στην ανάπτυξη, αλλαγή και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η κουλτούρα της συνεργασίας βρίσκεται στη βάση του οράματος της εκπαιδευτικής μονάδας, δημιουργείται μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα από τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους φορείς και αποτελεί ένα όραμα που βασίζεται στη συμβολή αρκετών παραγόντων και τη συλλογική δράση (Μαυρογιώργος, 2008).

Η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάληψη ουσιαστικών ευθυνών συμβάλλει στην προαγωγή της συνεργασίας, στο συλλογικό προσανατολισμό και την ομαδική δράση (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2008).

Η ηγεσία επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα και αυτή με τη σειρά της τις επιδόσεις των μαθητών (Marzano, Waters & McNulty, 2005). Η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών ως κριτήριο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέεται με τον ευρύτερο ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και της διασφάλισης κουλτούρας που προωθεί τη μάθηση και τη συνεργασία στο σχολείο (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013).

Η σχολική ηγεσία συμβάλει στη διαμόρφωση των συνθηκών συνεργασίας, καλλιεργεί την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται όλοι, να μοιράζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τις επιτυχίες αλλά και να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν (Αριστοτέλους & Αγγελίδη, 2008).

Ο/Η διευθυντής/ντρια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας (Leithwood, 2005), τη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού κλίματος, την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και επαγγελματικής ικανοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική κουλτούρα και τη συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας καθώς και να εκτιμηθεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο σημερινός διευθυντής/ντρια καλείται να διαδραματίσει ένα πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο που περιλαμβάνει τη διοικητική διαχείριση της μονάδας, το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαναούμ, 2000· Σαϊτής, 2002α· Στραβάκου, 2003· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Ένας αποτελεσματικός/η διευθυντή/ντρια διαθέτει την ικανότητα δημιουργίας ενός θετικού κλίματος προσανατολισμένο στη μάθηση (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017), προσδιορίζει το όραμα, τις αξίες, τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας, διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση και διατήρηση της κουλτούρας στον οργανισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2008· Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Η κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα για κάθε οργανισμό. Η έννοια της είναι σύνθετη και έχουν αποδοθεί διάφοροι ορισμοί. *Κουλτούρα* σε έναν οργανισμό μπορούμε να ορίσουμε το σύστημα κοινών αξιών, αντιλήψεων, παραδοχών, στόχων, συναισθημάτων, συμπεριφορών που είναι αποδεκτές και επιδεικνύουν τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και μεταδίδονται στα νέα μέλη (Schein, 1999· Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Η κουλτούρα της συνεργασίας βρίσκεται στη βάση του οράματος της εκπαιδευτικής μονάδας, δημιουργείται μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα από τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους φορείς και βασίζεται στη συμβολή αρκετών παραγόντων και τη συλλογική δράση (Μαυρογιώργος, 2008). Η ηγεσία συνδέεται στενά με τη σχολική κουλτούρα και θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία που επηρεάζουν την απόδοση ενός οργανισμού (Ζαβλανός, 1998). Για τη *διοίκηση* και ηγεσία, έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί (Hoy & Miskel, 2008), ενώ χρησιμοποιούνται πολλές φορές και ως ταυτόσημες ή/και συμβιωτικές έννοιες (Crawford, 2003). Ως *εκπαιδευτική ηγεσία* μπορεί να οριστεί η δυναμική διαδικασία κοινωνικού επηρεασμού και καθοδήγηση από ένα πρόσωπο/μια

ομάδα σε άλλα πρόσωπα ή ομάδες, προκειμένου να δομηθούν σχέσεις και δραστηριότητες και να επιτευχθούν ομαδικοί στόχοι (Hallinger & Heck, 2002· Leithwood & Riehl, 2003· Blackmore, 2004· Hoy & Miskel, 2008).

Ο/η σχολικός ηγέτης/τιδα καταφέρνει να ενεργοποιήσει τη θεληματική και πρόθυμη συμμετοχή της ομάδας ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011), πρέπει να είναι διορατικός, ευέλικτος και να προσαρμόζεται ανάλογα με τον οργανισμό, την ομάδα, το περιβάλλον και τις συγκεκριμένες καταστάσεις που αντιμετωπίζει (Vecchio et al, 2005) αλλά και τις συνήθειες, το σύστημα αξιών και τις προσδοκίες της κοινωνίας (Σαΐτης, 2002b) στην οποία λειτουργεί. Στη κατεύθυνση αυτή η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στη διαμόρφωση κουλτούρας που προωθεί τόσο το όραμά του σχολείου για βελτίωση αλλά και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τον/την διευθυντή/ντρια να προάγει την κινητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας, την ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις της σχολικής μονάδας (Leithwood et al, 1999· Sergioanni, 2001), να αναπτύσσει συνεργασίες, να εμπυκώνει, να διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, να ηγείται και να συμμετέχει με το παράδειγμα του (Prewitt, 2003).

Η συνεργασία δεν αποτυπώνεται μόνο σε ζητήματα διδασκαλίας αλλά και σε διοικητικά θέματα. Ο επιτυχημένος ηγέτης δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, καλλιεργεί την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν –αλλά και τις επιτυχίες τους– και να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν (Dean, 1999· Αριστοτέλους & Αγγελίδη, 2008). Η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάληψη ουσιαστικών ευθυνών συμβάλλει σε πολύ μεγάλο ποσοστό στην προαγωγή της συνεργασίας, στο συλλογικό προσανατολισμό και στην ομαδική δράση (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2008).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται και με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η σχολική ηγεσία για την ευημερία και ικανοποίηση των αναγκών τους (Bass, 1990· Sancar, 2009). Ως *επαγγελματική ικανοποίηση* μπορεί να θεωρηθούν οι θετικές στάσεις, τα συναισθήματα και οι εμπειρίες που έχει ένα άτομο για την εργασία του (Locke, 1976· Cherrington, 1994; Greenberg & Baron, 1995· Spector, 1997). Είναι η αποτίμηση που κάνει ο/η εργαζόμενος/η κατά πόσο το περιβάλλον και τα επί μέρους στοιχεία της εργασίας του εκπληρώνουν και σε ποιο βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες του (Koustelios & Tsigliris, 2005· Tsigilis et al, 2006). Αναφέρεται στη σχέση που έχει ο/η εκπαιδευτικός με το διδακτικό του/της ρόλο και στη σχέση που υπάρχει μεταξύ αυτών που προσδοκά από το επάγγελμά και αυτών που τελικά απολαμβάνει (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να ενισχύεται όταν υπάρχουν στη σχολική μονάδα παράμετροι όπως: επαρκείς οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνική υποδομή (Ma & MacMillan, 1999), υποστήριξη (Hart, 1994), στυλ διοίκησης που βοηθάει και ενισχύει την εργασία και τη συνεργατικότητα (Bogler, 2001), καλές εργασιακές σχέσεις (Dinham, 1995).

Ο/Η σημερινός διευθυντής/ντρια καλείται να διαδραματίσει ένα πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο (Bush, 2003) που περιλαμβάνει: τη διοικητική-γραφειοκρατική διαχείριση της σχολικής μονάδας, το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Παπαναούμ, 2001· Σαΐτης, 2002a· Στραβάκου, 2003).

Πρόκληση αποτελεί η επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, παράλληλα με την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των εργαζομένων, την ανταμοιβή και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Maniopoulos, 2008). Η σχολική κουλτούρα αποτελεί βασική παράμετρο για της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας με στόχο τη μεγιστοποίηση των παιδαγωγικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Duan et al, 2018) και σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bektas et al., 2012). Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα αποτελεί μια χαρτογράφηση της παρούσας εικόνας προκειμένου να εκτιμηθεί από τη σχολική ηγεσία η *υπάρχουσα κατάσταση* και να διερευνηθούν τα περιθώρια βελτίωσης αυτής.

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική κουλτούρα καθώς και να εκτιμηθεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2018, σε σχολικές μονάδες (n=11) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Ναυπλίου. Συλλέχθηκαν 101 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς και 11 από τους/τις Διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα και τον ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση της βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο «School Culture Inventory» (Patterson et al., 1986), ένα διεθνώς αποδεκτό εργαλείο εκτίμησης του επιπέδου συνεργατικής κουλτούρας σχολικών μονάδων που έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά, χρησιμοποιηθεί και αξιολογηθεί ως προς την αξιοπιστία (Μιτζάλη, 2016). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, με επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιγράφουν τα στοιχεία της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας αξιολογώντας την *παρούσα* και *επιθυμητή* κατάσταση. Οι απαντήσεις μετριοούνται με την κλίμακα Likert (1 = πάρα πολύ, 2 = πολύ, 3 = λίγο, 4 = καθόλου). Επιπλέον το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε έξι ερωτήσεις που αφορούν το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση σχολικής συνεργατικής κουλτούρας όπου οι απαντήσεις μετριοούνται με την κλίμακα Likert (1 = πάρα πολύ, 2 = πολύ, 3 = λίγο, 4 = καθόλου). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και δεκαπέντε ερωτήσεις που αποσκοπούν στην εκτίμηση του επιπέδου ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από διάφορες πτυχές της εργασίας τους. Εδώ οι απαντήσεις αξιολογούνται με την επταβάθμια κλίμακα Likert (1 = πάρα πολύ δυσαρεστημένος, 2 = πολύ δυσαρεστημένος/η, 3 = λίγο δυσαρεστημένος/η, 4 = ούτε δυσαρεστημένος /ούτε ικανοποιημένος/η, 5 = λίγο ικανοποιημένος/η, 6 = πολύ ικανοποιημένος/η, 7 = Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η).

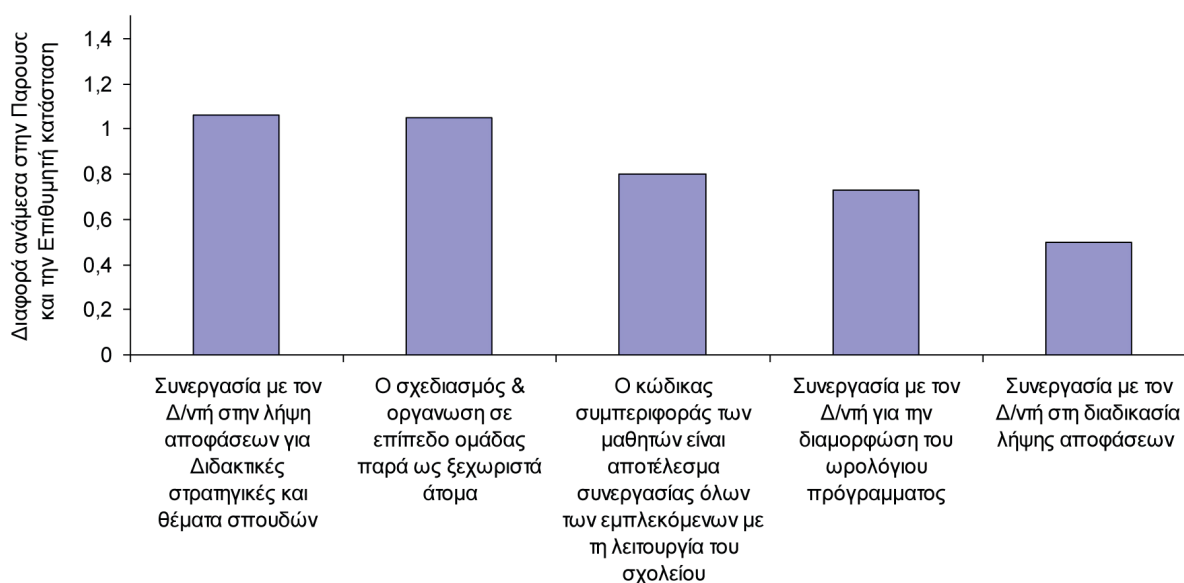
Η συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με ερωτήματα σχετικά με τη *παρούσα* και την *επιθυμητή* κατάσταση. Το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκτιμήθηκε με ερωτήσεις για τη συγκεκριμένη παράμετρο. Η διαφορά ανάμεσα στην *παρούσα* και την *επιθυμητή* κατάσταση εκτιμήθηκε συγκρίνοντας το μέσο όρο των απαντήσεων.

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε συγκεκριμένη γεωγραφικά περιοχή σε τυχαίο δείγμα. Θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω το ζήτημα της συμβολής του/της σχολικού/ής διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων που να παρουσιάζουν ένα μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον/τη Διευθυντή/τρια, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, εξέφρασαν απόψεις που αναδεικνύουν διαφορές ανάμεσα στην υπάρχουσα και την επιθυμητή κατάσταση με έμφαση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον/την Διευθυντή/τρια σε θέματα όπως διδακτικές στρατηγικές και θέματα σπουδών. Στην Εικόνα 1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά τη διαφορά ανάμεσα στην υπάρχουσα και την επιθυμητή κατάσταση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον/την Διευθυντή/τρια σε κλίμα ομαδικότητας για το σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής τους μονάδας, τη διαμόρφωση του κώδικα συμπεριφοράς των μαθητών, το επίπεδο συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/τρια για τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

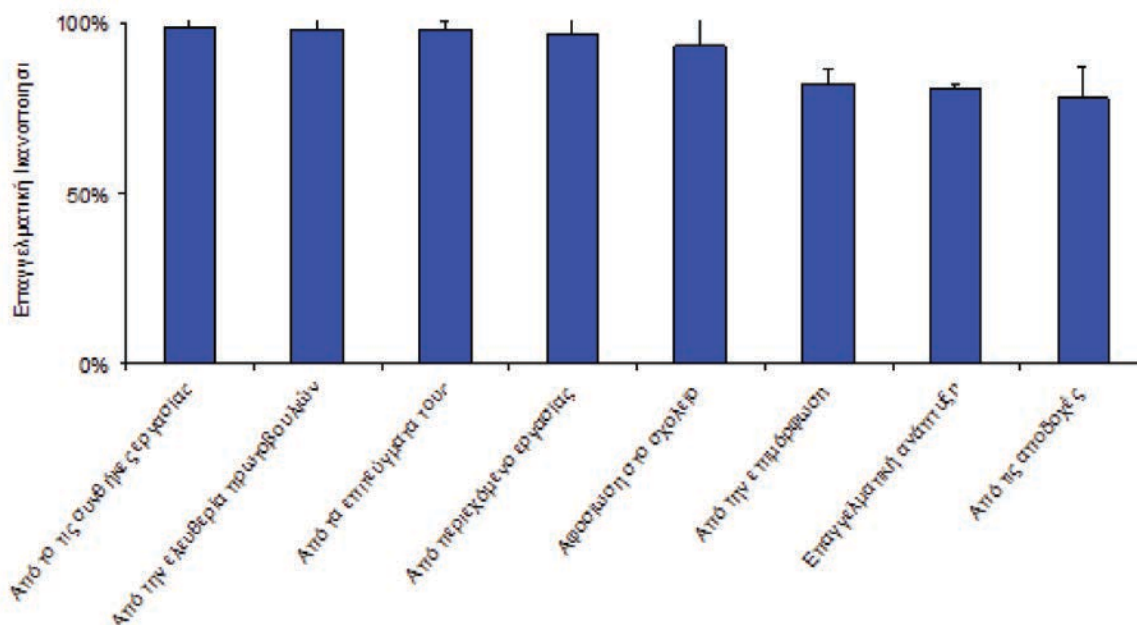
Εικόνα 1: «Διαφορά ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και την επιθυμητή όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της έρευνας με τον/την Διευθυντή/τρια. Η διαφορά α -νάμεσα στην υπάρχουσα και την επιθυμητή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική (Paired t-test, $P < 0.05$) σε όλες τις παραμέτρους που διερευνήθηκαν»



Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι στην παρούσα κατάσταση υπάρχει σε μικρό βαθμό συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τη σχολική διεύθυνση σε θέματα όπως διδακτικές στρατηγικές και θέματα σπουδών ενώ εκφράζονται θετικότερα στη συνεργασία τους σχετικά με τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος αλλά και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία (>90%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δήλωσαν «*πάρα πολύ/πολύ ικανοποιημένοι/ες*» από τις συνθήκες και το περιεχόμενο εργασίας, την ελευθερία πρωτοβουλιών, τα επιτεύγματα τους και ένα μεγάλο ποσοστό αυτών (77,8-82%) απάντησε πως ήταν *πάρα πολύ/πολύ ικανοποιημένοι /ες* με τις δυνατότητες που υπάρχουν για την επιμόρφωση τους (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: «Παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας»



Στην ερώτηση 'τι σημαίνει για εσάς ο όρος σχολική κουλτούρα συνεργασίας', η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (90,9%) δήλωσε –σύμφωνα με τον ορισμό που έχει διατυπωθεί από τον EUA (2006) και αναφέρεται από τον Huson (2015: 5)– ότι η σχολική κουλτούρα συνεργασίας αναφέρεται στην οργανωσιακή κουλτούρα του σχολικού οργανισμού που σκοπό έχει την επαύξηση της συνεργασίας μόνιμα και χαρακτηρίζεται από δύο ευδιάκριτα στοιχεία: (i) το στοιχείο της κουλτούρας που αναφέρεται σε κοινές αξίες, πιστεύω, προσδοκίες και δεσμεύσεις προς την κατεύθυνση της συνεργασίας και (ii) το δομικό διοικητικό στοιχείο με διαδικασίες που έχουν οριστεί για να επαυξήσουν τη συνεργασία και να στοχεύσουν στο συντονισμό των ανθρώπινων προσπάθειών για την κατάκτησή της.

Σχετικά με τα στοιχεία που αφορούν οργανωσιακά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας που είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας, οι Διευθυντές/ντριες της έρευνας εστίασαν σε όσα δίνουν έμφαση στη συνεργασία, ενώ ακολουθούν, σύμφωνα με την έρευνα, η συλλογικότητα-ομαδική εργασία, η ηγεσία του σχολείου, το κοινό όραμα και η αξιοκρατία.

Επιπρόσθετα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών. Πιο συγκεκριμένα, οι Διευθυντές/ντριες εξέφρασαν την άποψη πως το σημαντικότερο στοιχείο που αφορά στις στάσεις-ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η ικανοποίηση από το συνεργατικό-συμμετοχικό κλίμα και τις σχέσεις και κατόπιν η ελευθερία πρωτοβουλιών, οι συνθήκες εργασίας, η αφοσίωση στο σχολείο καθώς και η ικανοποίηση από τα επιτεύγματα τους.

Όσον αφορά στα στοιχεία που δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, οι Διευθυντές/ντριες επεσήμαναν ως βασικό σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν να αναπτύξουν σχέσεις και εκτός σχολικής κοινότητας. Ταυτόχρονα διατύπωσαν την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί εργάζονται κυρίως ως ξεχωριστά άτομα

παρά ως συλλογικές ομάδες, δεν επιθυμούν να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δεν έχουν αναπτύξει το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιθυμούν να αυξηθεί το επίπεδο της μεταξύ τους συνεργασίας αλλά και της συνεργασίας τους με τον/την Διευθυντή/τρια σε θέματα όπως μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, διδακτικές στρατηγικές και θέματα σπουδών και την ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας που θα ενθαρρύνει την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα.

Αν και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελεί μια πολύπλοκη οργανωτική υπόθεση που η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους (Μιχόπουλος, 1998), η συμμετοχική διοίκηση εξασφαλίζει τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Bush, 1995), ενισχύει το ηθικό, τον ενθουσιασμό και έχει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ικανοποίηση τους (Hoy & Miskel, 2008) συμβάλλοντας στην αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως δικές τους τις αποφάσεις του συλλόγου τους (Poo & Hoyle, 1995· Datnow, 2000).

Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι/ίδιες τον τρόπο εργασίας και τις σχέσεις με τους συναδέλφους ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε την ικανοποίηση του από τις συνθήκες εργασίας, τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους και την αναγνώριση ως ανταπόδοση για το έργο τους.

Σε παρόμοιες έρευνες έχουν αναδειχθεί ως σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Anastasiou & Garametsi, 2020b), η ελευθερία-αυτονομία να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους (Warr, 2005· Akhtara, Hashmib & Nqvic, 2010· Bogler & Nir, 2012) και η σχέση με τους/τις συναδέλφους (Βέλιος, 2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται και με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η σχολική ηγεσία για την ευημερία και ικανοποίηση των αναγκών τους (Bass, 1990· Sancar, 2009), όταν υπάρχουν στη σχολική μονάδα παράμετροι όπως επαρκείς οικονομικοί πόροι και υλικοτεχνική υποδοχή (Ma & MacMillan, 1999), καλές εργασιακές σχέσεις (Dinham, 1995), υποστήριξη (Hart, 1994) και στυλ διοίκησης που βοηθάει και ενισχύει την εργασία και τη συνεργατικότητα (Bogler, 2001· Anastasiou & Garametsi, 2020b). Ταυτόχρονα, η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βοηθήσει στη διαμόρφωση κοινών στόχων, τη δημιουργία αμοιβαίας εκτίμησης (Bird & Little, 1986), την ενίσχυση της αλληλοβοήθειας και να συμβάλει έτσι στην εργασιακή τους παρακίνηση και αφοσίωση (Newman et al, 1989· Ciani et al, 2007).

Η παρακίνηση των ατόμων στην εργασία τους αποτελεί ένα βασικό θέμα που αντιμετωπίζουν τα διοικητικά στελέχη τα οποία μπορούν να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία ενός δίκαιου και κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν τα κίνητρα να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα (Πασιαρδής, 2004· Bush & Middlewood, 2006). Βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα περιλαμβάνουν την αίσθηση υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του σχολείου, το σεβασμό του/της διευθυντή/

ντριας προς τους εκπαιδευτικούς, την αίσθηση κοινότητας, την επιθυμία για βελτίωση, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, τους μαθητές και την επικοινωνία (Χατζηπαντελή, 1999· Πασιαρδή, 2001).

Σχετικές έρευνες (Bishop et al, 2005· Muse & Stampfer, 2007· Anastasiou & Παπακωνσταντίνου, 2014) έχουν αναδείξει τη θετική συσχέτιση των παραγόντων που σχετίζονται με την οργανωσιακή υποστήριξη (ίσω μεταχείριση, υποστήριξη από τη διοίκηση, ανταμοιβές, συνθήκες εργασίας) με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, το αίσθημα δέσμευσης προς τον οργανισμό, τη θετική διάθεση, τη μείωση του εργασιακού άγχους και των αποχωρήσεων και την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων.

Για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον απαιτητικό ρόλο θα πρέπει να νιώθει καλά μέσα στην εργασία (Κουτουζής & Μαλλιάρη, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι/ες από τη δουλειά τους είναι πιο αποδοτικοί και ενθουσιώδεις, δεν απουσιάζουν συχνά από την εργασία τους, είναι πιο αφοσιωμένοι στη σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν και δε σκέφτονται να εγκαταλείψουν την εργασία τους στο μέλλον (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Ζουρνατζής et al, 2006· Παπαδόπουλος, 2013· Graham, Hundson & Willis, 2014).

Ο/Η ικανοποιημένος/η από την εργασία εκπαιδευτικός είναι πιο αποδοτικός/ή μέσα στην τάξη, διαχειρίζεται καλύτερα τα προβλήματα που δημιουργούνται, έχει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση (Gkolia, Bellas & Koutselios 2014). Παράγοντες που φαίνεται να συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν τη σχολική ηγεσία και τον τρόπο λήψης αποφάσεων (Bogler, 2001) αλλά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον διευθυντή (Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2016· Φράγγος, 2016).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές ηγεσίες που ακολουθεί ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας αποτελούν βασικές συνιστώσες ενός αποτελεσματικού σχολείου. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, συμμετέχουν στη λειτουργία και νιώθουν προσωπική δέσμευση για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, με τον/την διευθυντή/ντρια να δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες για την ικανοποίηση των αναγκών του έμψυχου δυναμικού του σχολείου και των ευρύτερων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων.

Σε αυτό το πλαίσιο, πρόκληση αποτελεί η επίτευξη των στόχων του οργανισμού παράλληλα με την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των εργαζομένων, την ανταμοιβή και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Μαπολοπούλου, 2008).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν διαφορές ανάμεσα στην *υπάρχουσα* κατάσταση και την *επιθυμητή* με έμφαση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον Διευθυντή/ντρια και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μέτριο έως και υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζεται με την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο εργασίας τους, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι/ες με τις οικονομικές αποδοχές τους. Το συγκεκριμένο εύρημα αντανάκλα γενικότερα την υπάρχουσα κατάσταση και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Ως συνέπεια των οικονομικών δυσχερειών της χώρας μας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν με μειωμένες αποδοχές, αυξημένο φόρτο εργασίας και προκλήσεις. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι πιθανόν να παρουσιάσουν μειωμένη αντοχή

σε επαγγελματικές προκλήσεις και δυσκολίες κάτι που έχει εκτιμηθεί ότι αυξάνει τη πιθανότητα εξέλιξης του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης (Anastasiou, 2020). Υπό αυτές τις συνθήκες το έργο του σχολικού ηγέτη δυσχεραίνεται αφού καλείται να εμπνεύσει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κοινότητα για την συμμετοχή και συνεργασία τους υπό αντίξοες συνθήκες.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Δήμου Ναυπλίου. Θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων και περιφερειών με τη συμμετοχή σχολικών μονάδων που θα παρουσιάζουν ένα μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Anastasiou, S. (2020). Economic crisis, emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment of teachers in Greece. *Humanities*, 8(2), 230-239.
- Anastasiou S. & Papakostantinou G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of Secondary Education teachers in Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 35-53.
- Anastasiou, S. & Garametsi, V. (2020a). Teachers' views on the Priorities of Effective School Management. *Journal of Educational and Social Research*, 10(1), 1-10.
- Anastasiou, S. & Garametsi, V. (2020b). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in Public and Private Schools. *International Journal of Management in Education* (in press).
- Akhtara, S.N., Hashmib, M.A., & Naqvic, S.I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4222-4228.
- Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd Edition). New York: Free Press.
- Bektaş, F., Öçal, M. F., & İbrahim, A. (2012). School culture as the predictor of job satisfaction with respect to teachers' perceptions: A causal study. *The New Educational Review*, 27(1), 295-305.
- Bird, T., & Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *Elementary School Journal*, 86 (4), 493-511.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., Goldsby, M. G. & Cropanzano, R. (2005). A Construct Validity Study of Commitment and Perceived Support Variables: A Multifoci Approach Across Different Team Environments. *Group and Organization Management*, 30,153-180.
- Blackmore, J. (2004). Restructuring educational leadership in changing contexts: a local/global account of restructuring in Australia. *Journal of Educational Change*, 5, 267-288.
- Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Blackmore, J. (2004). Restructuring educational leadership in changing contexts: a local/global account of restructuring in Australia. *Journal of Educational Change*, 5, 267-288.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-83.

- Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Cherrington, D.G. (1994). *Organizational Behavior* (2nd Ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Ciani, K.D., Summer J.J. & Easter, M.A. (2007). A top-down analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533-560.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction, *Unicorn*, 21(3), 64-75.
- Datnow, A. (2000). Power and Politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(4), 257-274.
- Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018). School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5).
- European University Association (EUA) (2006). *Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006*. Brussels: EUA.
- Gkolia, A., Belias, D., Koutselios, A. (2014). The impact of principal's transformational leadership on teacher's satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- Graham, K., Hudson, P., & Willis, J. (2014). How can principals enhance teacher job satisfaction and work commitment? *Australian Association of Research in Education (AARE) Conference*, 1-13.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work* (5th Ed). Trenton: Prentice Hall International.
- Hallinger, P., Heck, R. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hart, P.M. (1994). Teacher quality of work life: integrating work experiences, psychological distress and morale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 09-32.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Huson, N. (2015). Oman, Quality culture in higher education. A good-practice example. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2), 101-115
- Koustelios, A. & Tsigliris, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *Physical Education Review*, 11, 89-203.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of the research*. Philadelphia, PA: The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University, Laboratory for Student Success, Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunette, M.D. (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Ma, X. & MacMillan, R. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.

- Manolopoulos, D. (2008). Work motivation in the extended public sector: an empirical investigation. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1738-1762.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. In Valentine, J. A. (Ed.), *Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement*.
- Muse, L. A. & Stamper, C.L. (2007). Perceived organizational support: evidence for a mediated association with work performance. *Journal of Managerial Issues*, 19(4), 517-535.
- Newman, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Patterson, J. L. (1986). *Productive School Systems for a Nonrational World*. Publication Sales, Association for Supervision and Curriculum Development 125 North West Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 611-86022; \$7.50)..
- Poo, B. & Hoyle, E. (1995). Teacher involvement in decision making. In D. Johnson (Ed.), *Educational Management and Policy: Research, theory and practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.
- Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership @ Organization Development Journal*, 24(2), 58-61.
- Rhoades, L. & R. Eisenberge (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855-2864.
- Sergiovanni, T. (2001). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective* (4th Ed.), USA: Allyn & Bacon.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, causes and consequences*. N.Y.: Harper & Row.
- Tsigilis, N., Zacharopoulou, E., Grammatikopoulos V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Warr, P. (2005). Work, well-being and mental Health. In J. Barling, K. Kelloway, & M.Frone (Eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.
- Zembyllas, M., & Papanastasiou, E. (2005). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά του 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 413-427.
- Βέλιος, Ε. (2017). *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της γεωγραφικής περιοχής της Ηπείρου*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 475-483.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 8(1), 30-39.
- Κουτούζης, Ε., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α (σσ. 119-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μιτζάλη, Δ. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας ποιότητας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπόκα-Καρτέρη, Κ. (2003). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: University Studio.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), 37-55.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο ενδοσχολική επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* (σσ. 20-26). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9^{ης} Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε Αττικής. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, 1, 774-786.
- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2002a). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από την θεωρία στη πράξη* (2^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2002b). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη* (3^η Έκδοση) Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

- Στραβάκου, Π.Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Φράγγος, Κ. (2016). Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα και την ικανοποίηση στην εργασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 4(1), 7-18.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, 213-230.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

The purpose of the present work is to assess Primary Education teachers' views on school culture and the level of their job satisfaction. Principals' contribution to the formation of a collaborative school culture was assessed by teachers. In addition, the level of teachers' professional satisfaction was assessed. Teachers and Principals expressed views that highlighted significant differences between the current situation in their school unit and the desired one, with emphasis on teachers' collaboration with their Principal and their participation in decision-making processes. Results also portrayed a moderate to high level of teachers' professional satisfaction associated with their freedom to choose their own way of working and use their abilities, their relationships with colleagues, the working conditions and less satisfied with their salary.

Keywords: Principal, teachers, culture, job satisfaction.

Η επίδραση των μεταπτυχιακών με αντικείμενο την ηγεσία-διοίκηση της εκπαίδευσης στον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου

Αθηνά Κοκκόρη

ΠΕ86, Διευθύντρια στο 1ο Γυμνάσιο Ιλίου, Med, Msc
athinako@gmail.com

Δρ. Γιώργος Μπαγάκης

Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
gbag@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτίθεται να αποτιμήσει τις επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί σε μεταπτυχιακές σπουδές με κατεύθυνση στην Ηγεσία-Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της Κατανεμημένης και Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Αρχικά, προσεγγίζονται οι έννοιες της κατανεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και προσδιορίζεται ο καθορισμός κατεύθυνσης του σχολείου με βάση αυτά τα δύο είδη ηγεσίας. Ακολουθεί ποιοτική έρευνα μέσω συνέντευξης η οποία κατέδειξε τη θετική επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών, όταν ολοκληρωθούν, στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον Καθορισμό Κατεύθυνσης του σχολείου και ιδιαίτερα σε αυτούς που α) δεν κατέχουν ή δεν κατείχαν θέση ευθύνης, β) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική, κατανεμημένη, σχολική ηγεσία, καθορισμός κατεύθυνσης σχολείου, μεταπτυχιακά.

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή εξετάζει τις επιδράσεις των μεταπτυχιακών προγραμμάτων με κατεύθυνση στην ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στους εκπαιδευτικούς που τα παρακολουθούν σε σχέση με τον καθορισμό κατεύθυνσης έτσι όπως ορίζεται από την κατανεμημένη και τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται οι έννοιες: α) ηγεσία όπου στα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της περιλαμβάνονται αφενός, η ύπαρξη επιρροής του ηγέτη πάνω σε άλλους ανθρώπους για την επίτευξη κοινών στόχων (Μπουραντάς, 2005) και αφετέρου, ο αντικειμενικός στόχος του ηγέτη που προσβλέπει στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2006) β) μετασχηματιστική ηγεσία στην οποία η λέξη κλειδί είναι η εμπλοκή (Σαΐτης, 2008), γ) κατανεμημένη ηγεσία όπου η βασική παραδοχή είναι ότι κάθε μέλος του οργανισμού έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες οι οποίες αποδεικνύονται χρήσιμες για την ομάδα και επομένως η ηγετική δραστηριότητα κατανέμεται αναλόγως (Gronn, 2002· Harris et al., 2008· Spillane, 2012· Spillane & Healey, 2010),

δ) καθορισμός κατεύθυνσης του σχολείου με βάση αυτά τα δύο είδη ηγεσίας στον οποίο το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου γίνονται αντιληπτά μέσα από τη προώθηση, με τη συμβολή του διευθυντή, ενός συνολικού οράματος με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου. Στη συνέχεια, διερευνάται η τάση των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων με κατεύθυνση στην Ηγεσία-Διοίκηση της Εκπαίδευσης που ανθίζει τα τελευταία χρόνια. Οι σπουδές αυτές αποκαλύπτουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη σε ένα περιβάλλον που συνεχώς γίνεται πιο σύνθετο και απαιτητικό.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται το ερευνητικό ερώτημα και το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την ποιοτική έρευνα το οποίο ήταν η συνέντευξη. Στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας. Τα αποτελέσματα, στο σύνολο των 28 συνεντεύξεων, κατέδειξαν τη θετική επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών, όταν ολοκληρωθούν, στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δείχνουν να βελτιώνουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε θέματα σχετικά με τον Καθορισμό Κατεύθυνσης του σχολείου. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικότερα στους εκπαιδευτικούς που α) δεν κατέχουν ή δεν κατείχαν θέση ευθύνης, β) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα κυριαρχεί ο όρος ηγεσία στο πεδίο της διοίκησης και κατ' επέκταση και στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Bush, 2011· Hargreaves 2007). Η ηγεσία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Ένας περιεκτικός ορισμός για την ηγεσία είναι του Yukl (2006):

«Ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής των υφισταμένων τους με σκοπό να καταλάβουν και να συμφωνήσουν για το τι χρειάζονται να κάνουν και πως να το κάνουν, καθώς και τη διαδικασία ατομικής διευκόλυνσης και συλλογικής προσπάθειας με σκοπό την πραγματοποίηση κοινών στόχων».

Ο ηγέτης μπορεί να είναι τυπικός ή άτυπος, δηλαδή ηγέτης σε έναν οργανισμό μπορεί να είναι εκείνος ο οποίος έχει διοριστεί ως προϊστάμενος, συνεπώς η δύναμή του πηγάζει από τη θέση την οποία κατέχει (τυπικός ηγέτης) αλλά και εκείνος που λειτουργεί ως ηγέτης με ανεπίσημο τρόπο, δηλαδή χωρίς να έχει λάβει εξουσιοδότηση από την Ανώτατη Διοίκηση του οργανισμού (άτυπος ηγέτης) (Montana & Charnov, 2008).

Υπάρχουν διάφορα είδη ηγεσίας. Για τις ανάγκες της διδακτορικής έρευνας της συγγραφέως, μέρος της οποίας αποτελεί και η παρούσα εργασία, επιλέχθηκε η μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία γιατί σύμφωνα με τους (Leithwood & Jantzi, 1999· Leithwood & Slegers, 2006· Sun & Leithwood, 2012) η μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία είναι πιο σημαντικές για τη σχολική βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τα άλλα είδη ηγεσίας.

Ας δούμε τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο ειδών ηγεσίας.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι φορέας αλλαγής και ασχολείται με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στο σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2019). Οι Leithwood και Jantzi (1999) προσδιόρισαν το μετασχηματιστικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας βασιζόμενο σε έξι ηγετικές και τέσσερις διοικητικές διαστάσεις. Οι ηγετικές διαστάσεις είναι: η δημιουργία σχολικού οράματος και στόχων, η παροχή πνευματικών κινήτρων, η προσφορά προσωπικής υποστήριξης, ο συμβολισμός επαγγελματικών πρακτικών και αξιών, η επίδειξη υψηλής απόδοσης προσδοκιών και η ανάπτυξη δομών που προάγουν τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Οι διοικητικές διαστάσεις είναι: η στελέχωση, η διδακτική υποστήριξη, η επίβλεψη στις σχολικές δραστηριότητες και η ανάπτυξη δομών που προάγουν τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Η μετασχηματιστική ηγεσία προσφέρει όραμα και έμπνευση με σκοπό να ενεργοποιηθούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι Marks & Printy (2003) τονίζουν ότι ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αυξάνοντας τη συνειδητοποίηση τους σχετικά με τους οργανισμικούς στόχους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες-διευθυντές οφείλουν να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Dieronitou, 2014). Με τον τρόπο αυτό η μετασχηματιστική ηγεσία δεν καθοδηγείται από το διευθυντή του σχολείου αλλά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δουλεύουν ατομικά με στόχο να βελτιώσουν τα σχολεία τους. Η πραγματική αλλαγή επιτυγχάνεται όταν οι δάσκαλοι δεσμεύονται πλήρως με στόχο την πρόοδο της έρευνας και την ανάπτυξη και υιοθετούν τις βασικές αρχές της υπευθυνότητας και της αμοιβαίας λογοδοσίας. Η δέσμευση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εμπλοκή η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας για την αλλαγή (Σαϊτης, 2008). Τα άτομα μέσα από την εμπλοκή τους, αναπτύσσουν το όραμα του οργανισμού που ανήκουν, οι ίδιοι δεσμεύονται σε αυτό που καθόρισαν όλοι μαζί συνεργατικά και έτσι καλλιεργείται η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και διευκολύνεται η οργανισμική μάθηση (Dieronitou, 2014). Στην περίπτωση αυτή, η ηγεσία μπορεί να προέλθει από το διευθυντή αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συνθήκες, για τη δέσμευσή τους να εργαστούν για την αλλαγή και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Day κ.α., 2000). Κατά τον Hallinger (2003), το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία, συμβάλλοντας σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους.

Κατανομημένη ηγεσία

Στην κατανομημένη ηγεσία, η ηγετική δραστηριότητα αναπτύσσεται από διαφορετικά άτομα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ανάλογα με τις συνθήκες και το σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι στην ομάδα μπορούν να υπάρχουν σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή διαφορετικά άτομα που ασκούν ηγετικό ρόλο και τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση αυτού του ρόλου. Η ηγεσία δεν είναι αποκλειστικότητα του τυπικού ηγέτη. Η βασική παραδοχή είναι ότι κάθε μέλος του οργανισμού έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες οι οποίες αποδεικνύονται χρήσιμες για την ομάδα (Harris & De Flamini, 2016· Gronn, 2002· Harris et al., 2008· Spillane, 2012· Spillane & Healey, 2010) ενώ κάθε μέλος του οργανισμού πρέπει να έχει ευθύνες και αρμοδιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2019). Οι Heck

& Hallinger (2010) σημειώνουν ότι η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία επιτυγχάνεται μέσω της βελτίωσης της επικοινωνίας, της αποστολής και των σκοπών του σχολείου με τα ενδιαφερόμενα ακροατήρια, την καλύτερη διανομή των πόρων και των δομών για την υποστήριξη των μαθητών, την περισσότερο ενεργή δέσμευση του προσωπικού σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και την ικανότητα να διατηρούν την αφοσίωσή τους στις καινοτομίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Angelle, 2010· Bellibas & Liu, 2017· Hulrria & Devos, 2010). Επομένως, τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη με τους υφιστάμενους συναδέλφους τους αφού η εκχώρηση αρμοδιοτήτων συμβάλλει την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Hulrria et al., 2009, 2012· Hulrria & Devos, 2010). Επίσης, η κατανομή αρμοδιοτήτων αποτελεί το μέσο με το οποίο τα διευθυντικά στελέχη εξασφαλίζουν τη μέγιστη συνεισφορά των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η κατανεμημένη ηγεσία οδηγεί σε οργανισμική αλλαγή γιατί οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται ως προς την αποστολή και το όραμα του σχολείου, έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν και να εμπλακούν στην προώθηση αλλαγών και καινοτομίας στο σχολείο. Οι έρευνες έδειξαν πως η άσκηση περισσότερης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς είχε θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και στην επικέντρωση των μαθητών στη διδασκαλία και μάθηση (Leithwood & Jantzi, 1999).

Τα δύο αυτά είδη ηγεσίας συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται γιατί η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στην αλλαγή η οποία επιτυγχάνεται με τη δέσμευση και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της οποίας μεγιστοποιούνται όταν η ηγεσία κατανέμεται (Θεοφιλίδης, 2012). Αντί ο διευθυντής μόνος να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, καταβάλλεται προσπάθεια να επέλθει η αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή (Day κ.α., 2000).

Ο καθορισμός κατεύθυνσης του σχολείου ορίζεται ως εξής: το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου γίνονται αντιληπτά μέσα από τη προώθηση, με τη συμβολή του διευθυντή, ενός συνολικού οράματος με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου. Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, η αποστολή, το όραμα και οι στόχοι ενός σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματικοί μόνο εάν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τους γνωρίζουν, είναι σαφείς, ουσιαστικοί, χρήσιμοι και αντανακλούν σημαντικές εκπαιδευτικές αξίες. Έργο της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας είναι να «αναπτύξει ένα κοινό όραμα με σαφείς στόχους που επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών» και διαμορφώνουν μια μέθοδο λογοδοσίας για το σχολείο τους (Neuman & Simmons, 2000, σελ. 11). Όταν η ηγεσία εργάζεται πάνω σε ένα κοινό στόχο, αυτός ο τύπος κατανεμημένης ηγεσίας οδηγεί σε μεγαλύτερη οργανωτική αλλαγή (μετασχηματιστική ηγεσία) (Storey, 2004· Yukl, 2002). Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν ισχυρότερα κίνητρα να εργαστούν για την επίτευξη ενός σκοπού όταν συμμετάσχουν οι ίδιοι στον καθορισμό του, γιατί απλά με αυτό τον τρόπο το αισθάνονται δικό τους (Σαΐτης, 2002). Επίσης είναι σημαντικό για τα μέλη της κοινότητας να δεσμεύονται και στη συνεχή αναθεώρηση των στόχων, σε μια προσπάθεια το σχολείο να αποτελέσει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Harris, Day, & Hadfield, 2003).

Τα τελευταία χρόνια προσφέρονται αρκετά μεταπτυχιακά προγράμματα με κατεύθυνση στην Ηγεσία-Διοίκηση της Εκπαίδευσης από τα Α.Ε.Ι της χώρας καθώς και από χώρες του εξωτερικού. Η τάση για σπουδές με τέτοιο προσανατολισμό δεν είναι τυχαία αλλά

προέκυψε από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Μελέτες που έχουν γίνει αναφορικά με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου θα πρέπει να έχουν όραμα και στόχους που γεννιούνται από τις επιθυμίες της σημερινής κοινωνίας, να μπορούν να επικοινωνούν, να φροντίζουν και να εμπνέουν τους γύρω τους και τέλος να διαχειρίζονται τα καθημερινά προβλήματα με σύνεση, ψυχραιμία και νηφαλιότητα ώστε να δίνουν αποτελεσματικές λύσεις (Sergioyanni, 2001: 9· Leithwood & Montgomery 1986· Αναγνωστοπούλου, 2001).

Μέθοδος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα εργασία προτίθεται να αποτιμήσει τις επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν ή έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές με κατεύθυνση στην Ηγεσία-Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της Κατανεμημένης και Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.

Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε το κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής μονάδας πριν και μετά την ολοκλήρωση του σχετικού μεταπτυχιακού λαμβάνοντας υπόψη εάν είναι στελέχη ή όχι της εκπαίδευσης καθώς και τη σχέση εργασίας τους.

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από σχετικά μεταπτυχιακά. Για την κατασκευή του πρωτοκόλλου της συνέντευξης αντλήθηκαν στοιχεία από το ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στο βιβλίο του Θεοφιλίδη, με τίτλο «Σχολική ηγεσία και εκπαίδευση», (2012: 444) για τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, καθώς και από το ερωτηματολόγιο «κλίμακα ετοιμότητας κατανεμημένης ηγεσίας» (Distributed Leadership Readiness Scale, DLRS) που αναπτύχθηκε από το Connecticut State Department of Education (CTAE) για να μετρήσει την ετοιμότητα του σχολείου να κατανείμει την ηγεσία. (Gordon, 2005).

Συγκεντρώθηκαν συνολικά 28 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από εκπαιδευτικούς των ακόλουθων κατηγοριών: φοιτητές σχετικού μεταπτυχιακού με θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι σχετικού μεταπτυχιακού με θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν εμπλακεί σε μεταπτυχιακά σχετικά με την ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων που παρέχονταν από 15 Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα εκ των οποίων τα 11 ήταν Ελληνικά Πανεπιστήμια και τα 4 Κυπριακά. Από τους συνεντευξιαζόμενους οι 13 είχαν θέση ευθύνης ενώ οι 15 δεν είχαν θέση ευθύνης. Επίσης, οι 20 ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ οι 8 ήταν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη, παρατηρούνται τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις ακόλουθες πρακτικές που συνάδουν με τις βασικές αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας δηλαδή:

- A) Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, από κοινού, θα πρέπει να προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου.
- B) Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση της πορείας του σχολείου, από κοινού, σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους και αν υπάρχει ανάγκη να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες.
- Γ) Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων θεωρεί πως οι γονείς και οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου.

Ομαδοποιώντας στο δείγμα παρατηρούνται οι ακόλουθες διαφοροποιήσεις:

- *Ερωτώμενοι που κατέχουν θέση ευθύνης:* επιθυμούν οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά και μάλιστα θεωρούν πως η άποψή τους δε βαρύνει περισσότερο σε σχέση με αυτή των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση που χρειάζονται διορθωτικές ενέργειες σε σχέση με τους συμφωνημένους στόχους του σχολείου, προτείνουν επιπλέον τρόπους όπως χρήση ημερολογίων και ερωτηματολογίων ενώ επιμένουν πως όλα αυτά πρέπει να γίνονται από κοινού. Επίσης θεωρούν καθήκον τους να αποτελούν για τη σχολική κοινότητα παράδειγμα προς μίμηση.
- *Απόφοιτοι:* οι απόφοιτοι είναι οι μόνοι που αναφέρουν στις απαντήσεις τους ότι ο προσδιορισμός του οράματος στην αρχή της σχολικής χρονιάς από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή δημιουργεί δέσμευση προς όλους και τους παρακινεί να εργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση.
- *Απόφοιτοι με θέση ευθύνης:* από τις απαντήσεις τους διακρίνεται ότι δε βλέπουν το ρόλο τους στο σχολείο ως μάνατζερ δηλαδή του διοικητή που παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και δίνει εντολές. Αναφέρουν τον αναστοχασμό ως ένα επιπλέον τρόπο σχετικά με το πώς μπορούν να γίνουν διορθωτικές ενέργειες ως προς τους στόχους που έχουν από κοινού τεθεί και θεωρούν ότι είναι μέσα στις υποχρεώσεις τους να τον προωθούν. Βρίσκουν ότι είναι σημαντικό να είναι ενήμεροι οι γονείς και οι μαθητές για τους στόχους του σχολείου γιατί έτσι δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης στην σχολική κοινότητα και βοηθούν όλοι για την επίτευξή τους. Επίσης προτείνουν μία μεγάλη γκάμα από τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η ενημέρωση γονέων και παιδιών.
- *Φοιτητές με θέση ευθύνης:* μία μερίδα από αυτούς θεωρούν πως οι γονείς και οι μαθητές δε χρειάζεται να ξέρουν τους στόχους του σχολείου γιατί πολύ πιθανό να έχουν άποψη για όσα συμβαίνουν στο σχολείο και να θελήσουν να την επιβάλλουν.
- *Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι:* επιθυμούν ο διευθυντής να ακούει τη γνώμη τους αλλά θεωρούν πως εκείνος έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο, επομένως ο διευθυντής ουσιαστικά θα καθορίσει τους στόχους του σχολείου ενώ θα πρέπει ο ίδιος να παρέμβει και να προβεί σε διορθωτικές ενέργειες εάν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα σε σχέση

με τους στόχους. Αντιμετωπίζουν το διευθυντή περισσότερο ως μάνατζερ παρά ως ηγέτη. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι γονείς και οι μαθητές δε χρειάζεται να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου ώστε να μην εμπλέκονται και συναποφασίζουν για τα σχολικά δρώμενα.

Συζήτηση / Συμπεράσματα

Σε σχέση με τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου, παρατηρείται ότι οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συμπλέουν πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και έχουν μία πλούσια γκάμα μεθόδων και πρακτικών που εξυπηρετούν αυτό τον τρόπο ηγεσίας στο σχολικό συγκείμενο.

Ακολουθούν οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που και αυτοί συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά οι μέθοδοι και οι πρακτικές τους είναι λιγότερες σε σχέση με τους αποφοίτους με θέση ευθύνης.

Έπονται οι φοιτητές με θέση ευθύνης οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερες πρακτικές συγκριτικά με τους αποφοίτους χωρίς θέση ευθύνης αλλά έχουν επιφυλακτική στάση στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης προτείνουν τις λιγότερες μεθόδους και πρακτικές ενώ από αυτούς, οι περισσότεροι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές περιμένουν από το διευθυντή να υπηρετήσει έναν μάλλον παραδοσιακό γραφειοκρατικό ρόλο και επομένως εκείνος να δώσει τις κατευθύνσεις και να λύσει τα όποια προβλήματα. Επομένως οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που είναι ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές είναι αυτοί που απέχουν περισσότερο από τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τον καθορισμό κατευθύνσεων και εφαρμόζουν τις λιγότερες μεθόδους και πρακτικές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα μεταπτυχιακά που είναι σχετικά με την ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται πως επιδρούν θετικά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εντρυφούν σε σύγχρονους τρόπους διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού όπως αυτούς που προτείνει η μετασχηματιστική και κατανεμημένη Ηγεσία γεγονός που συμφωνεί με τις διεθνείς και ελληνικές έρευνες (Sergiovanni, 2001: 9· K. Leithwood & D. Montgomery 1986· Αναγνωστοπούλου, 2001).

Φαίνεται πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικότερα, δηλαδή παρατηρείται σημαντική αλλαγή στις στάσεις αντιλήψεις και πρακτικές ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης σύμφωνα με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία όταν αποφοιτήσουν, στους εκπαιδευτικούς που α) δεν κατέχουν ή δεν κατείχαν θέση ευθύνης, β) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας τριγωνοποιήθηκαν με την ποσοτική προσέγγιση ώστε να ισχυροποιηθούν μεθοδολογικά στην έρευνα για τη διδακτορική διατριβή της συγγραφέως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *RMLE Online*, 33(5), 1-16.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*. Vol 4: 375-389.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Journal Of Arts, Science And Commerce*, 5 (1), 37-43.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral Dissertation). New Britain, CT: Central Connecticut State University.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hargreaves, A. (2007). *School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving School Leadership*. Paris: OECD.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77.
- Harris, A., Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Heck, R. & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K. & Montgomery, D. (1986). *The principal profile*, OISE Press, Ontario, σελ. 204-206.
- Leithwood, K. & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 143-144.

- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Montana, J. P. & Charnov, H. B. (2008). 4th edition (Barron's Business Review Series). Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <https://www.amazon.com/Management-Barrons-Business-PatrickMontana/dp/0764139312>
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for Student Learning. *Phi Delta Kappan*. 82(1), 9-12.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. San Francisco: CA: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 24(3), 249-265.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Ελληνόγλωσσον

- Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001). *Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. Τα εκπαιδευτικά*, τ. 61, σελ. 252-262.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Κριτική: Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2019). *Ο Διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών και μοντέλων ηγεσίας*. Επιμορφωτικό σεμινάριο «Ηγεσία στην εκπαίδευση» στην Ένωση Διευθυντών/ντριων Σχολικών Μονάδων, ΚΥΒΕ, 14-4-2019, Αθήνα.

Abstract

This paper intends to evaluate the effects on teachers who are attending or have completed their postgraduate studies in Leadership-Education Management over the determination of school direction according to Distributed and Transformational Leadership, as part of a doctoral thesis research. Primarily, it is presented the theoretical approach to the concepts of distributed leadership and transformational leadership and it is determined the school direction. In the research part, the results of the qualitative analysis are analyzed. The results showed the positive impact of postgraduate studies, when completed, on teachers over the determination of school direction and especially on teachers who a) do not hold or held a position of responsibility; b) they are Substitute or Hourly-paid Teachers.

Keywords: Educational Leadership, Transformational, Distributed, Postgraduate, School Direction.

Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο

Νικόλαος Λαγουδάκης

MSc ΕΑΠ

nlagoudakis@yahoo.gr

Ευαγγελία Παπαλόη

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

evipapaloi@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των Αρσακείων-Τοσιτσείων Σχολείων αναφορικά με την εφαρμογή της διαρκούς στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 128 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο θεσμός του μέντορα και ο επαγγελματικός coach μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην στήριξη και καθοδήγηση, όχι μόνο των νεοεισερχόμενων, αλλά όλων των εκπαιδευτικών. Πιο αποτελεσματικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ενημέρωση και παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού, την ανταλλαγή και το μοίρασμα ιδεών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, τις προτάσεις επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασιακή πραγματικότητα, την καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και τη συχνή συνεργασία με παιδοψυχολόγο. Οι συχνές εκπαιδευτικές συναντήσεις αποτελούν τον κοινό τόπο για αυτές τις πρακτικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαρκής καθοδήγηση, coaching, mentoring.

Εισαγωγή

Η πρόοδος των επιστημών σε συνδυασμό με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής απαιτεί ένα νέο δυναμικό σύστημα εκπαίδευσης. Σε παγκόσμιο επίπεδο τα εκπαιδευτικά συστήματα, ολοένα και περισσότερο, επηρεάζονται από αυτές τις ταχύτατες οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να αλλάζει σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και ο εκπαιδευτικός του εικοστού πρώτου αιώνα να είναι εκτεθειμένος σε σωρεία αντιφατικών πιέσεων και σε αυξημένες προσδοκίες για τον δικό του ρόλο (Tickle, 2000). Εν όψει των αυξανόμενων απαιτήσεων, που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να διεκδικήσουν την πρόσβαση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και, ιδιαίτερα, κατά τη στιγμή που εισέρχονται για πρώτη φορά στο επάγγελμα. Καθώς, λοιπόν, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να εξασφαλιστεί η επαρκής και αποτελεσματική στήριξη και καθοδήγησή τους (European Commission, 2010).

Η πολιτεία πρέπει να προσφέρει δυνατότητες για υψηλής ποιότητας ευκαιρίες μάθησης και επικαιροποίησης της γνώσης. Απαιτείται η συνεχής αναβάθμιση των προσόντων και

του ρόλου του εκπαιδευτικού, ώστε να αντιμετωπίζονται διαπιστωμένες αδυναμίες και ανορθολογικές καταστάσεις, που εντοπίζονται στο σχολείο. Στόχος πρέπει να είναι η εξασφάλιση ενός ενδυναμωμένου, κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού που δημιουργεί σταθερή σχέση με τη τάξη, αλλά και των πιο ικανών, άξιων και υπεύθυνων στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα. Έτσι, θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις νέες, σύνθετες και μεγάλες προκλήσεις στην τάξη (Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010). Η αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επένδυση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που θεωρείται ζωτικής σημασίας για τη βελτίωσή τους. Για την επίτευξη υψηλής ποιότητας μαθησιακών αποτελεσμάτων βασικοί παράγοντες συνιστούν τα κίνητρα, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και όσων έχουν αναλάβει την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών. Έτσι, σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει όλο το διδακτικό προσωπικό και, κυρίως οι νεοεισερχόμενοι, να φροντίζουν την συνεχόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τονίζει την ανάγκη για υψηλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, που αναλαμβάνουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (European Council, 2007). Στα πλαίσια αυτής της ανάγκης του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή και καθιέρωση θεσμών και πρακτικών που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το mentoring και το coaching είναι οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας κυρίως στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, θεσμοθετήθηκε από το 1985 η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Ν. 1566/1985, άρθρο 28). Ακολούθησε το 2010 η θέσπιση του θεσμού του μέντορα για την καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (Ν.3848/2010, αρ. 4 παρ. 6). Ωστόσο, ακόμα και σήμερα ο θεσμός του μέντορα δεν εφαρμόζεται. Τέλος, με το νόμο 4547/2018 γίνεται ακόμα μια προσπάθεια αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά, το άρθρο 48 αναφέρεται στις ομάδες σχολείων και εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα εργασία, διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Αρσακείων-Τοισσειών Σχολείων σχετικά με το mentoring και το coaching, προσπαθεί να συμβάλει στην πρακτική εφαρμογή της διαρκούς στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Μία από τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι το ότι οι νεοεισερχόμενοι σε αυτό στερούνται την ομαλή διαδικασία ένταξης και καλούνται άμεσα να αναλάβουν τις ίδιες (αν όχι και περισσότερες) ευθύνες και καθήκοντα που έχουν συνάδελφοί τους με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (Worthly, 2005). Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα, η ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο να συνοδεύεται συχνά από πληθώρα προβλημάτων (Bezzina et al., 2005· Bubb, 2007). Ένας από τους βασικούς λόγους για αυτό είναι το ότι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανή να τους

εφοδιάσει με όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται (American Federation of Teachers, 2000· Bezzina et al., 2005).

Όμως, εκτός από τις ανάγκες παιδαγωγικής και διδακτικής στήριξης, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν και μεγάλη ανάγκη για συναισθηματική και κοινωνική στήριξη. Οι Joiner και Edwards (2008) αναφέρονται στην ανάγκη κοινωνικοποίησης των νεοεισερχομένων σε ένα ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον. Αυτό θα αποτελέσει τη βασική προϋπόθεση για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μετά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές το λεγόμενο σοκ της πραγματικότητας (reality shock) (Hobson et al., 2009). Ο Bullough (2005) υποστηρίζει ότι η στήριξη για ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν και γενικότερα η συναισθηματική στήριξη στο νέο εκπαιδευτικό είναι πρωταρχικής σημασίας. Απουσία συναισθηματικής στήριξης επηρεάζει τόσο την απόδοση των νέων εκπαιδευτικών όσο και την απόφασή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Liston, Whitcomb & Borko, 2006).

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιοριστούμε στην αδιαμφισβήτητη ανάγκη στήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι πιο έμπειροι και παλιοί. Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που αλλάζει ταχύτατα και ριζικά δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο, ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, και το σύγχρονο σχολείο (Hoy & Miskel, 2005). Σε αυτές τις συνεχόμενες αλλαγές θα πρέπει να προσαρμόζονται συνέχεια όλοι οι εκπαιδευτικοί. Σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει όλο το διδακτικό προσωπικό (και όχι μόνο οι νέοι εκπαιδευτικοί) να φροντίζουν τη συνεχόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη (European Council, 2007).

Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Ανάμεσά τους το mentoring (ως συστηματική παροχή συμβουλών από εμπειρότερο εκπαιδευτικό προς λιγότερο έμπειρο) και το coaching (ως παροχή ευκαιριών σε δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για βελτίωσή τους κυρίως μέσω του αναστοχασμού) διεθνώς θεωρούνται από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επιστημονικής κατάρτισης και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους σε πολλές αναπτυγμένες χώρες (Μπαγάκης, Τσίγκου, Σκορδά, 2017).

Υπάρχει μεγάλη σύγχυση με τους όρους mentoring και coaching. Για τους Abrego, Rodriguez και Rubin (2012) το coaching είναι μια παραλλαγή του θεσμού του mentoring. Όμως μπορούμε να επισημάνουμε και αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Ο Grant (2009) αναφέρει ότι: «αν και το mentoring και το coaching έχουν πολλές ομοιότητες μιας και οι δύο διαδικασίες στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου και βασίζονται σε ανεπτυγμένες διαπροσωπικές, επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες πρόκειται για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο coach δεν μοιράζεται την εμπειρία του, ούτε καθοδηγεί όπως ο μέντορας». Το mentoring μπορεί να περιλαμβάνει καθοδήγηση, συμβουλευτική και coaching. Σε αντίθεση, η διαδικασία του coaching δεν περιλαμβάνει παροχή καθοδήγησης ή συμβουλών και επικεντρώνεται αντ' αυτού σε άτομα ή ομάδες που θέτουν και επιτυγχάνουν τους δικούς τους στόχους. Και οι δύο διαδικασίες έχουν κοινούς στόχους, όπως την προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου και την αλλαγή του ώστε να βελτιώσει τις ικανότητες και δεξιότητές του, την ενδυνάμωση των δυνατών του σημείων, τη βελτίωση της απόδοσής του. Ο μέντορας όμως θα κατευθύνει, θα εμπνεύσει, θα δώσει παραδείγματα ενώ ο coach θα βοηθήσει το άτομο, μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις, να κατανοή-

σει την κατάσταση που βιώνει και να βρει τις καλύτερες δυνατές λύσεις ώστε να επιτύχει τους στόχους του. Η διαδικασία του coaching στοχεύει στο να αποκτήσει ο coachee αυξημένη ορατότητα και συναίσθηση αναφορικά με την κατάσταση που βιώνει, να αντιληφθεί πως ενεργεί, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, να αξιολογήσει τα υπέρ και κατά του τρόπου που έχει επιλέξει να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις γύρω του. Ως αποτέλεσμα, το coaching εξυπηρετεί την κινητοποίηση του ενδιαφερόμενου προς πιο αποδοτικές συμπεριφορές και την ανάληψη της δέσμευσης και της ευθύνης για τα αποτελέσματα που προσδοκά να επιτύχει.

Ειδικά, στο χώρο της εκπαίδευσης, το mentoring αναφέρεται κυρίως ως μεταβίβαση σοφίας και αφορά τη διαδικασία όπου ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μαθαίνει από κάποιον που έχει βρεθεί στη δική του θέση και θεωρητικά είναι μεγαλύτερος και πιο έμπειρος. Το coaching δεν αφορά μόνο τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, αλλά όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι λιγότερο κατευθυντικό σε σχέση με το mentoring. Το coaching αφορά τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει προκλήσεις, να πειραματιστεί με νέες διδακτικές τεχνικές, να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, να διαχειριστεί συναισθήματα και συμπεριφορές, να ενδυναμώσει τα προσόντα του, αλλά και να βελτιώσει τα σημεία που υστερεί. Το mentoring είναι κυρίως παροχή συμβουλών και βοήθειας, ενώ στο coaching ο σύμβουλος (coach) με δομημένο τρόπο βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να φτάσουν οι ίδιοι να βρουν τις λύσεις στα προβλήματά τους για αυτό και είναι πιο αποτελεσματικό μακροπρόθεσμα (Bubb & Early, 2010).

Σύμφωνα με τον Clutterbuck (2001) οι δύο έννοιες σχηματίζουν ένα συνεχές με διαφορετικούς βαθμούς κατεύθυνσης και δομής. Αναφέρεται στην ανάγκη να προσαρμόζονται τα επίπεδα υποστήριξης/δυσκολίας και η κατεύθυνση (κατευθυντική-μη κατευθυντική) σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την εμπειρία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η δράση κινείται μεταξύ mentoring και coaching, περισσότερο ή λιγότερο κατευθυντική, περισσότερο ή λιγότερο υποστηρικτική (Μπαγάκης, Τσίγκου, Σκορδά, 2017).

Μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των διαφορών του mentoring και του coaching παρουσιάζεται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας

Mentoring	Coaching
Ανάπτυξη ατομικών δυνατοτήτων	Προσανατολισμός στο στόχο: Σε ατομική και ομαδική βάση
Ανάπτυξη ικανότητας και επάρκειας	Ιδιαίτερη έμφαση στην αυτογνωσία και τον καθορισμό στόχων
Πρωώθηση της προσωπικής ανάπτυξης / εξέλιξης	Οικοδόμηση της ικανότητας εργασίας σχεσιακά, κοινωνικά και οργανωσιακά (ολιστική)
Μεταβίβαση ειδικών γνώσεων τομέα: εξάσκηση για τη χορήγηση εμπειρίας	Εστίαση στην κατάσταση / στο πλαίσιο του «εδώ και τώρα»
Κανονικά μεσοπρόθεσμα / μακροπρόθεσμα σχέση	Διαρκεί για περιορισμένη χρονική περίοδο, εκτός αν αποτελεί τη βάση ενός εν εξελίξει συλλ. διοίκησης μέσα στον οργανισμό

Μέθοδος

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Ο πληθυσμός-στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν οι 298 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα Αρσάκεια-Τοσίτσεια σχολεία. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός-στόχος ήταν αρκετά μικρός, κάτι που δυσκόλεψε ιδιαίτερα την έρευνα, παράλα αυτά επιλέχθηκε για τους παρακάτω λόγους:

1. Στα Αρσάκεια-Τοσίτσεια σχολεία εφαρμόζεται εδώ και αρκετά χρόνια ένα είδος διαρκούς επαγγελματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία έχουν μία σχετική εμπειρία με τον μεντορισμό και τη διαρκή επαγγελματική καθοδήγηση. Επομένως, οι αντιλήψεις αυτών των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη αξία τόσο για τη βελτίωση του τρόπου καθοδήγησης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στα Αρσάκεια-Τοσίτσεια σχολεία όσο και στην προσπάθεια υιοθέτησης και εφαρμογής του θεσμού του μέντορα και της διαρκούς καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Τα Αρσάκεια-Τοσίτσεια σχολεία αποτελούν ένα δίκτυο σχολείων που βρίσκονται στην Αθήνα (σχολικά συγκροτήματα Ψυχικού και Εκάλης), αλλά και στην περιφέρεια (Θεσσαλονίκη, Πάτρα και Ιωάννινα). Θα μπορούσαν λοιπόν να ιδωθούν σαν μία μικρογραφία του δικτύου των σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Η βοήθεια ενός μέντορα ή ενός επαγγελματικού καθοδηγητή (coach) συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας τους;
2. Θα πρέπει να συμμετέχει ο μέντορας στην αξιολόγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού;
3. Σε ποιους τομείς ο μέντορας/καθοδηγητής μπορεί να βοηθήσει και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς;
4. Ποιες πρακτικές στήριξης και καθοδήγησης θεωρούνται αποτελεσματικές;
5. Ποιες είναι οι δυσκολίες ανάπτυξης αποτελεσματικού coaching και mentoring στη σχολική μονάδα;

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Google forms). Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστές και κατανεμημένες σε 4 θεματικούς άξονες:

Πρώτος άξονας: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον μεντορισμό και την καθοδήγηση (πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

Δεύτερος άξονας: Σημαντικός τομέας που χρειάζεται η εμπλοκή ενός καθοδηγητή (τρίτο ερευνητικό ερώτημα).

Τρίτος άξονας: Αποτελεσματικές πρακτικές στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα).

Τέταρτος άξονας: Παράγοντες που δυσκολεύουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (πέμπτο ερευνητικό ερώτημα).

Η προώθηση του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών έγινε κατά το πρώτο δεκαήμερο του Απριλίου 2019. Μετά από 15 ημέρες έγινε επαναπροώθηση του ερωτηματολογίου. Στο πρώτο δεκαήμερο του Μαΐου 2019 ολοκληρώθηκε η υποβολή των απαντήσεων στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Υποβλήθηκαν 128 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, δηλαδή το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το 43% του πληθυσμού στόχου.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1: «Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον μεντορισμό και την καθοδήγηση»

Συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Καθοδήγηση και στήριξη χρειάζονται μόνο οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί.	57 44,5%	39 30,4%	24 18,8%	5 4%	3 2,3%
2. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, με γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας τον ρόλο του μέντορα.	0 0%	5 4%	34 26,5%	45 35,1%	44 34,4%
3. Ο μέντορας πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.	21 16,4%	30 23,4%	45 35,1%	25 19,5%	7 5,4%
4. Η βοήθεια από έναν επαγγελματικό καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	3 2,3%	8 6,2%	38 29,6%	52 40,6%	27 21%

Πίνακας 2: «Σημαντικός τομέας που χρειάζεται η εμπλοκή ενός καθοδηγητή»

1. Σε πρακτικά ζητήματα διαχείρισης της τάξης.	26 20,3%
2. Στον σχεδιασμό, προγραμματισμό και οργάνωση του διδακτικού τους έργου.	36 28,1%
3. Στη ψυχολογική και ηθική υποστήριξή τους.	16 12,5%
4. Στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους.	6 4,7%
5. Στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη.	9 7%
6. Στην προσαρμογή τους στην κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.	14 10,9%
7. Στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των αδυναμιών τους.	4 3,1%
8. Στη μετατροπή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.	5 3,9%
9. Στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.	9 7%
10. Στη δημιουργία δικτύων μάθησης σχολικών μονάδων.	3 2,3%

Πίνακας 3: «Αποτελεσματικές πρακτικές στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών»

Κατά την άποψή σας, ποιες από τις παρακάτω πρακτικές στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών θεωρείτε αποτελεσματικές;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Παρακολούθηση μαθήματος με διδάσκοντα έναν έμπειρο εκπαιδευτικό.	5 3,9%	11 8,6%	39 30,5%	45 35,1%	28 21,9%
2. Παρακολούθηση μαθήματος με διδάσκοντα τον μεντορευόμενο/καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό και στη συνέχεια ανατροφοδότησή του.	6 4,7%	13 10,1%	31 24,2%	45 35,1%	33 25,8%
3. Βιντεοσκόπηση μαθήματος και στη συνέχεια αναστοχασμός πάνω σε αυτό. Εστίαση σε συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος.	20 15,6%	30 23,4%	36 28,1%	24 18,8%	18 14%
4. Συνδιδασκαλία ενός έμπειρου εκπαιδευτικού και του μεντορευόμενου/καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.	13 10,1%	20 15,6%	38 29,7%	35 27,3%	22 17,2%
5. Μικροδιδασκαλία	12 9,3%	35 27,3%	53 41,4%	21 16,4%	7 5,4%
6. Ανταλλαγή και μοίρασμα ιδεών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, στα πλαίσια συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων.	3 2,3%	8 6,3%	25 19,5%	44 34,3%	48 37,5%
7. Ανάλυση και αξιοποίηση των δεδομένων που προέρχονται από την επίδοση των μαθητών.	9 7%	22 17,2%	39 30,5%	40 31,2%	18 14%
8. Ενημέρωση και παρουσίαση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται με επιτυχία σε άλλες σχολικές μονάδες στην Ελλάδα ή και σε άλλες χώρες.	3 2,3%	12 9,3%	27 21%	45 35,1%	41 32%
9. Αναστοχασμός πάνω σε διδακτικές τεχνικές και σε εκπαιδευτικά προγράμματα που ήδη εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	2 1,5%	14 10,9%	31 24,2%	50 39%	31 24,2%
10. Πειραματισμός πάνω σε νέες διδακτικές τεχνικές και στη συνέχεια αναστοχασμός πάνω σε αυτές.	4 3,1%	12 9,3%	24 18,8%	50 39%	38 29,7%
11. Καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης. Σχεδιασμός από κοινού για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία χρονοδιαγράμματος. Παρακολούθηση της εφαρμογής τους στα πλαίσια συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων.	5 3,9%	13 10,1%	20 15,6%	50 39%	40 31,2%
12. Ενημέρωση και παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού (π.χ.: εποπτικά μέσα, νέες εκδόσεις βιβλίων) προς αξιοποίηση. Προτάσεις για τους τρόπους αξιοποίησής του.	3 2,3%	10 7,9%	22 17,1%	51 39,9%	42 32,8%
13. Ενημέρωση και παρουσίαση τρόπων αξιοποίησης και εφαρμογής των Τ.Π.Ε.	5 3,9%	11 8,6%	23 17,8%	46 35,9%	43 33,6%
14. Διοργάνωση σεμιναρίων-ημερίδων με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.	6 4,7%	12 9,3%	30 23,4%	44 34,3%	36 28,1%
15. Δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από αυτές τις ομάδες.	7 5,4%	17 13,2%	34 26,6%	40 31,2%	30 23,4%
16. Συχνή συνεργασία με παιδοψυχολόγο, τόσο για γενικότερα θέματα, όσο και για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιπτώσεων.	3 2,3%	11 8,6%	24 18,8%	46 35,9%	44 34,3%
17. Προτάσεις επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας στα πλαίσια συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων.	6 4,7%	5 3,9%	23 17,8%	47 36,7%	45 35,1%

Πίνακας 4: «Παράγοντες που δυσκολεύουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών»

Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες δυσκολεύουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών. Μεγάλος φόρτος εργασίας (π.χ.: διόρθωμα εργασιών, προετοιμασία μαθήματος).	1 0,07%	9 7%	34 26,6%	41 32%	43 33,6%
2. Έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος (κοινών διαθέσιμων ωρών) καθοδηγητή/μέντορα – καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.	2 1,5%	13 10,1%	34 26,6%	50 39%	29 22,7%
3. Ασυμβατότητα ειδικότητας καθοδηγητή/μέντορα – καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.	12 9,3%	26 20,3%	30 23,4%	33 25,8%	27 21%
4. Λανθασμένη επιλογή μέντορα/ καθοδηγητή.	1 0,07%	15 11,7%	24 18,8%	31 24,2%	56 43,8%
5. Μη λειτουργικό ταίριασμα καθοδηγητή/μέντορα – καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.	5 3,9%	6 4,7%	28 21,9%	38 29,7%	51 39,9%
6. Έλλειψη διάθεσης για συνεργασία.	4 3,1%	7 5,4%	17 13,3%	24 18,8%	76 59,3%
7. Ασάφειες σχετικά με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του καθοδηγητή/μέντορα και των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.	4 3,1%	10 7,9%	30 23,4%	45 35,1%	39 30,5%
8. Προσωπικότητα και χαρακτηριστικά/δεξιότητες του μέντορα/καθοδηγητή.	4 3,1%	8 6,3%	30 23,4%	43 33,6%	43 33,6%
9. Προσωπικότητα και χαρακτηριστικά/δεξιότητες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.	3 2,3%	13 10,1%	29 22,7%	44 34,3%	39 30,5%
10. Εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.	6 4,7%	13 10,1%	35 27,3%	51 39,9%	23 18%
11. Ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.	4 3,1%	10 7,9%	18 14%	33 25,8%	63 49,2%
12. Διαφωνίες εκπαιδευτικής ιδεολογίας μεταξύ καθοδηγητή/μέντορα και καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.	6 4,7%	8 6,3%	37 28,9%	45 35,1%	32 25%
13. Αίσθηση ανελευθερίας των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.	5 3,9%	15 11,7%	33 25,8%	39 30,5%	36 28,1%
14. Κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα.	4 3,1%	10 7,9%	21 16,4%	30 23,4%	63 49,2%
15. Υποψία αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.	10 7,9%	10 7,9%	40 31,2%	29 22,7%	39 30,5%

Συμπεράσματα/συζήτηση

Μία από τις βασικές θέσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ότι ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι πιο έμπειροι και παλιοί. Αδιαμφισβήτητα οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγαλύτερη ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης, αλλά δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε και την ανάγκη για διαρκή στήριξη και καθοδήγηση όλων των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς (Hobson et al., 2009· Hoy & Miskel, 2005). Σε αυτές τις συνεχό-

μενες αλλαγές θα πρέπει να προσαρμόζονται συνέχεια όλοι οι εκπαιδευτικοί και να φροντίζουν για τη συνεχόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη (European Council, 2007).

Το mentoring και το coaching διεθνώς θεωρούνται από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επιστημονικής κατάρτισης και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους σε πολλές αναπτυγμένες χώρες (Μπαγάκης, Τσίγκου, 2017). Αυτό ακριβώς επιβεβαίωσαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των Αρσακείων-Τοισισειών Σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο μέντορας (για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς) και ο επαγγελματικός καθοδηγητής (Coach) μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Όμως, τα οφέλη από το mentoring και το coaching στην εκπαίδευση μπορούν να είναι πολλαπλά. Για το λόγο αυτό είναι και πολλοί οι τομείς στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών όπου κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή ενός μέντορα/καθοδηγητή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι δύο πιο σημαντικοί τομείς ήταν αυτός του σχεδιασμού, προγραμματισμού και οργάνωσης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και αυτός της αντιμετώπισης πρακτικών ζητημάτων διαχείρισης της τάξης. Αυτό συνάδει και με τις απόψεις των Fletcher & Barret (2004) για το ότι η οργανωμένη καθοδήγηση οδηγεί στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για αποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση της τάξης. Ο τρίτος πιο σημαντικός τομέας που χρειάζεται η εμπλοκή ενός μέντορα/καθοδηγητή, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ήταν αυτός της ψυχολογικής και ηθικής στήριξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Daresh (2003) με την ψυχολογική στήριξη που δέχονται (κυρίως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί) από τους μέντορες ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους. Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ήταν ο τέταρτος πιο σημαντικός τομέας σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι Achinstein & Athanases (2005) αναφέρουν ότι με την καθοδήγηση του μέντορα οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν και προσαρμόζονται καλύτερα στην κουλτούρα του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτό ισχύει, όχι μόνο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι τα Αρσάκεια-Τοισίσεια αποτελούν ένα δίκτυο σχολείων όπου η κάθε σχολική μονάδα έχει ένα βαθμό αυτονομίας και μια ξεχωριστή κουλτούρα. Αυτό το τελευταίο, ίσως και να έχει σχέση με το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ένας από τους λιγότερο σημαντικούς τομείς εμπλοκής ενός επαγγελματικού καθοδηγητή είναι αυτός της δημιουργίας δικτύων μάθησης σχολικών μονάδων. Μία άλλη ερμηνεία αυτού θα μπορούσε να είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως την προσοχή τους στη σχολική μονάδα που εργάζονται, παραβλέποντας τη μεγάλη εικόνα, αυτή της ύπαρξης του δικτύου των Αρσακείων-Τοισισειών Σχολείων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ο λιγότερο σημαντικός τομέας που χρειάζεται η εμπλοκή ενός μέντορα/καθοδηγητή είναι αυτός του εντοπισμού και της αντιμετώπισης των αδυναμιών των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή μπορεί να συνδυαστεί και με την αρνητική τάση (αν και όχι ιδιαίτερα έντονη) που παρουσιάστηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμμετοχή του μέντορα στην αξιολόγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Δεν συμφωνούν όλοι οι ερευνητές σχετικά με το ρόλο του

μέντορα ως αξιολογητή του μεντορευόμενου. Υπάρχει και η άποψη ότι κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε προβλήματα στην μεντορική σχέση, ιδίως σε ότι αφορά τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου (Ingersoll & Strong, 2011· Wang & Odell, 2007). Όσον αφορά το ρόλο του καθοδηγητή (Coach) ξεκάθαρα δεν πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Wren & Reed, 2005).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία πρακτικών στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών που θεωρούνται αποτελεσματικές. Πιο αποτελεσματική θεωρούν την ενημέρωση και παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού και τις προτάσεις για την αξιοποίησή του. Επίσης πολύ αποτελεσματική πρακτική θεωρούν την ανταλλαγή και το μοίρασμα ιδεών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, στα πλαίσια συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων. Το ίδιο αποτελεσματική πρακτική θεωρούν τις προτάσεις επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας στα πλαίσια συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων. Η καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και η παρακολούθηση της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί στα πλαίσια συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων θεωρείται εξίσου αποτελεσματική πρακτική. Επίσης πολύ αποτελεσματική πρακτική θεωρούν και τη συχνή συνεργασία με παιδοψυχολόγο.

Παρατηρώντας προσεκτικά, τόσο το ποιες πρακτικές στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών θεωρούν πιο αποτελεσματικές, όσο και το ποιοι θεωρούνται οι πιο σημαντικοί τομείς που μπορεί να εμπλακεί ένας μέντορας/καθοδηγητής, διαπιστώνουμε ότι ο κοινός παρονομαστής όλων αυτών είναι η προϋπόθεση της ύπαρξης συχνών εκπαιδευτικών συναντήσεων υπό την εποπτεία του επαγγελματικού καθοδηγητή. Η προσπάθεια αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που γίνεται με το νόμο 4547/2018 και ειδικά το άρθρο 48 (βλέπε παράρτημα) που αναφέρεται στις ομάδες σχολείων και εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση. Θα πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη ότι απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν οι συχνές εκπαιδευτικές συναντήσεις. Οι τρεις ανά έτος εκπαιδευτικές συναντήσεις που προβλέπονται από το νόμο ίσως αποδειχτούν πολύ λίγες για να είναι πραγματικά αποτελεσματικές.

Πολλοί είναι και οι παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην ανάπτυξη αποτελεσματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Ως πιο σημαντικούς από αυτούς, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, θεωρούν την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία, την ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και το κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τους Riebshlieger & Cross (2011) η απροθυμία συνεργασίας του εκπαιδευόμενου με τον καθοδηγητή του αποτελεί ίσως το πιο σημαντικό πρόβλημα σε μια μεντορική σχέση. Η ύπαρξη συνεργατικών δομών που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών όπως η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα, η ισοτιμία και η αλληλεγγύη αποτελεί βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά το mentoring και το coaching ώστε να μετασχηματίσουν το σχολείο σε μια κοινότητα μάθησης (Μπουραντάς, 2015· Maistre & Pare, 2010· Παπάζογλου, Κουτούζης, 2002).

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να δυσκολέψει την ανάπτυξη αποτελεσματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών είναι η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά/δεξιότη-

τες του μέντορα/καθοδηγητή (Away et al., 2003· Bullough, 2005· Ehrich, 2013· Hobson et al., 2009). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται ότι αναγνωρίζουν το μεγάλο βαθμό ευθύνης που έχουν, όχι μόνο οι καθοδηγητές, αλλά και οι καθοδηγούμενοι αφού θεωρούν ότι μπορούν να δυσκολέψουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής καθοδήγησης περίπου στον ίδιο βαθμό, τόσο η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά/δεξιότητες του μέντορα/καθοδηγητή, όσο και η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά/δεξιότητες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abrego, M., Rodríguez, A. D., & Rubin, R. (2012). Literacy Coaches: A Support System for New Teachers. *What's hot in literacy*, 71-79.
- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), p.p. 45-56.
- Bezzina, C., Stanyer, R. & Bezzina, N. (2005). Maltese Beginning Teachers Speak Out: Perceptions about their preparation and professional Growth, *International Studies in Educational Administration*, 33 (1) pp. 15-38.
- Bond C., Seneque M., (2012) «Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development», *Journal of Management Development*, Vol. 32 Iss: 1, pp. 57-72
- Bubb, S. & Early, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Bubb, S. (2007). *A Guide for NQTs and Induction Tutors, Coordinators and Mentors*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor: fostering talent at work*. London: CIPD
- Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin
- Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Retrieved from <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoringhandbook.pdf>
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: Commission staff working document. Available online at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- European Council (2007). "Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education". *Official Journal of the European Union*, 2007/C 300?07 OF 12-12-2007, 6-8. Available online at: http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.300.01.0006.01.ENG
- Fletcher, S., & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.

- Grand et al (2009) Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomised controlled study, *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4, No. 5, September 2009, 396-407.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (7th Ed). New York: McGraw Hill, Inc.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jonson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. (2nd Eds.). California, USA: Corwin Press.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.
- Maistre, C.L., & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.
- Riebschleger, J., & Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(1), p.p. 65-82.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473-489.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

Ελληνόγλωσσον

- Μπαγάκης, Γ., Τσίγκου, Π. (2017). *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα: εμπειρίες από την Ελλάδα, Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ: Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο – Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι – Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπάζογλου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2002). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010). *Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης. Ο Θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2018, από ιστοσελίδα <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=365>

Abstract

The aim of this research was to inquire into the views of teachers of Arsakeia-Tositseia Schools regarding the application of continuous support and guidance. The sample consisted of 128 primary school educators working in Arsakeia-Tositseia Schools. The results of the research showed that educators believe mentors together with professional coaches can effectively contribute to the support and guidance not only to recently hired but to all teachers. The most effective practices are considered orientation and presentation of educational work, exchange and sharing of ideas and experiences among educators of a school unit, resolutions of specific issues that educators face in everyday work routine, guidance in matters of curriculum planning, organisation and class-management as well as frequent cooperation with a child psychologist. Frequent educational meetings are common ground for the above practices.

Keywords: Continuous support, coaching, mentoring.

Δημοκρατική Σχολική Κουλτούρα: ειδολογική και τυπολογική προσέγγιση

Ευθυμία Λαλιώτη

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
eflalioti@sch.gr

Εμμανουήλ Κουτούζης

Αναπληρωτής Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
ekoutouzis@eap.gr

Περίληψη

Η *σχολική κουλτούρα* αποτελεί κομβικής σημασίας παράμετρο για την κατανόηση και ερμηνεία της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και, κατά συνέπεια, της βελτίωσής της. Βιβλιογραφικά, σε επίπεδο «ειδο-λογίας» –με φανερό την αξιολογική φόρτιση– η θετική και υγιής, συνεργατική και δημοκρατική κουλτούρα αποτελεί προϋπόθεση αποτελεσματικότητας και οδοδείκτη για το σχολικό και κοινωνικό εκδημοκρατισμό, σε αντιδιαστολή προς την αρνητική και νοσηρή κουλτούρα, η οποία υπονομεύει την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού. Σε επίπεδο «τυπο-λογίας» της σχολικής κουλτούρας –χωρίς αξιολογική φόρτιση– διαπιστώνονται δύο προσανατολισμοί, δυνάμει ισότιμοι, ως προς τον τρόπο επίτευξης της αποτελεσματικότητας: αφενός ο δημοκρατικός, ανοικτός, και ανθρωπο-κεντρικός υπηρετεί μια κουλτούρα προσανατολισμένη στην ευελιξία και τη διάκριση, αφετέρου ο γραφειοκρατικός, κλειστός και στοχο-κεντρικός υποστηρίζει μια κουλτούρα προσανατολισμένη στη σταθερότητα και τον εσωτερικό έλεγχο.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική κουλτούρα, «ειδο-λογία», «τυπο-λογία», δημοκρατικότητα, αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος της *σχολικής κουλτούρας* μας φέρνει αντιμέτωπους με το ζήτημα της προτεινόμενης ή υιοθετημένης ορολογίας για την περιγραφή του.

Συγκεκριμένα, οι προσπάθειες επιστημονικής προσέγγισης και ερμηνείας της κουλτούρας σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων και οργανισμών αποκαλύπτουν τη ρευστότητα που διέπει το φαινόμενο και που αντανακλάται στη σύγχυση των όρων που χρησιμοποιούνται προκειμένου να το περιγράψουν· επίπεδα, στοιχεία, όψεις, χαρακτηριστικά, πτυχές, είδη, τύποι, διαστάσεις, μεταβλητές, λειτουργίες της κουλτούρας δηλώνουν ίδια, παρόμοια ή διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης;

Καθώς μάλιστα η σχολική κουλτούρα εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της κουλτούρας των οργανισμών, συνδέεται ευθέως με την Επιστήμη της Διοίκησης και δη της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, αφού η κατανόηση και διαχείριση της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας αποτελεί κομβικής σημασίας ζήτημα για την αποτελεσματική λειτουργία της (Deal, 1985· Deal & Peterson, 1999· Edmonds, 1979· Fullan, 1998· Sergiovanni & Starratt, 2007). Άπεται επίσης της προβληματικής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αφού

η κουλτούρα ενός σχολείου διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση ή υπό την επίδραση των κοινωνικών αντιλήψεων και αρχών για την αξία της εκπαίδευσης και τη λειτουργία του σχολείου μέσα στην κοινωνία. Η συνεξάρτηση επομένως και με αυτούς τους επιστημονικούς χώρους αποτυπώνεται στις επιλογές των όρων.

Στη συγκεκριμένη εισήγηση, αρχικά γίνεται προσπάθεια να οριστεί η έννοια της κουλτούρας του (εκπαιδευτικού) οργανισμού. Στη συνέχεια επιχειρείται η κωδικοποίηση των ειδών και των τύπων κουλτούρας στα σχολεία, με ιδιαίτερη αναφορά στην αναγκαιότητα δημοκρατικού και ανθρωπιστικού προσανατολισμού της μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις κινούνται σε δύο σημασιολογικούς άξονες για να ορίσουν την έννοια της κουλτούρας. Σύμφωνα με τον πρώτο, η (σοφή-ανθρωπιστική) κουλτούρα αναφέρεται στα “υψηλά” προϊόντα της γνώσης και της τέχνης, ενώ κατά το δεύτερο άξονα δηλώνει το σύνολο των πρακτικών και των γνώσεων των ανθρώπων που ανήκουν σε μια δεδομένη κοινωνία, αλλιώς, τον τρόπο που αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάννικα, 1996· Wikipedia).

Η οπτική του παρόντος κειμένου επικεντρώνεται στο δεύτερο άξονα και σύμφωνα με αυτή:

α) η κουλτούρα είναι ιδιότητα της κοινωνικής ομάδας (Schein, 2009). Η κοινωνική της διάσταση συνδέεται τόσο με τη γέννησή της μέσω κοινών εμπειριών, και την ανάπτυξή της ως υιοθέτηση και εμπέδωση σιωπηρών και ασυνείδητων παραδοχών, όσο και με τη συνέχειά της μέσω της κοινωνικοποίησης και του «εμ-πολιτισμού» (Cuche, 2001). Ο Parsons (στο: Maslowski, 2001) μάλιστα κάνει λόγο για «ενέργεια», δηλαδή στοχοθετημένη/σκόπιμη συμπεριφορά, που σύμφωνα με τον Geertz (1973) είναι κοινωνικά «μαθημένη» συμπεριφορά, ενώ και ο Schein (2010) παρατηρεί ότι η κουλτούρα είναι «προϊόν κοινωνικής μάθησης», συχνά σιωπηρής και μη συστηματικής· το στοιχείο αυτό εξηγεί το γεγονός ότι η κουλτούρα λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου («χειρισμού» ή χειραγώγησης των μελών μιας κοινωνικής ομάδας ώστε να αντιλαμβάνονται, να σκέφτονται, να αισθάνονται και να πράττουν με καθορισμένο τρόπο) και μάλιστα ασυνείδητου ελέγχου ώστε να καθίσταται ισχυρότερος από εκείνον που δύναται να ασκήσουν τα άτομα πάνω στην κουλτούρα (Schein, 2009). Επιπλέον, σύμφωνα με την κριτική θεωρία, η κουλτούρα είναι στενά συνδεδεμένη με τη δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής τάξης, γένους ή ηλικίας, που παράγει εξάρτηση και καταπίεση.

β) η κουλτούρα, το *συμβολικό σύστημα αρχών, κανόνων και προσδοκιών* κατά την European Commission (2012), εμφανίζεται στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας ως κοινή στα μέλη της και ταυτόχρονα *μη ομοιογενής* οντότητα εμπεριέχοντας πολλές «επιμέρους» κουλτούρες, *διδακτή, μη στατική ή μάλλον δυναμική*, ώστε να είναι *προσαρμοστική και ανθεκτική*, ωστόσο *μη πλήρως λειτουργική* εξαιτίας των συχνών αντιφάσεων και συγκρούσεων (Νικολάου, 2012-2013).

Έτσι, με επίπεδο ανάλυσης την κοινωνική ομάδα, οι θεωρητικοί της κουλτούρας διερωτώνται αν μια κοινωνική ομάδα «έχει» κουλτούρα, την οποία μπορεί να αποκτήσει ή να χάσει

ή να αλλάξει (κοινωνιολογική προσέγγιση) ή «είναι» κουλτούρα, νοούμενη ως «προσωπικότητα» ή «ταυτότητα»¹⁴ της ομάδας, στοιχείο αντίστοιχο του «χαρακτήρα» ενός ατόμου (ανθρωπολογική προσέγγιση) (Cameron & Quinn, 2006, 2011· Schein, 2010).

Η έννοια της «κουλτούρας οργανισμού» και της «κουλτούρας σχολικού οργανισμού»

Ορισμοί

Στο πλαίσιο των μελετών για τον εργασιακό χώρο μονάδα ανάλυσης της κουλτούρας κατέστη πλέον ο οργανισμός· από τη δεκαετία του 1980 η κουλτούρα θεωρείται ζωτικής σημασίας παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Taylor, 1991).

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί σε βιβλιογραφικό επίπεδο για την κουλτούρα ενός οργανισμού γενικότερα και του εκπαιδευτικού ειδικότερα είναι πολυπληθείς και ποικίλοι, εστιάζοντας

- α) άλλοτε (αναλυτικοί ορισμοί) στο τι είναι η κουλτούρα οργανισμού (συστατικά στοιχεία¹⁵, διαστάσεις¹⁶, μεταβλητές και διακριτικά γνωρίσματα-χαρακτηριστικά σύνθεσης των στοιχείων)
- β) άλλοτε (γενετικοί-συνθετικοί ορισμοί) στο πώς λειτουργούν εντός του οργανισμού τα στοιχεία αυτής και τον διαμορφώνουν.

Συχνά, ωστόσο, τα δύο είδη ορισμού συνδυάζονται.

Ας δούμε την κάθε κατηγορία ορισμών ξεχωριστά.

α) Τι είναι η σχολική κουλτούρα;

Παραθέτουμε τους επόμενους ορισμούς, εστιάζοντας αρχικά στο περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά-διακριτικά γνωρίσματα της κουλτούρας ενός οργανισμού (αναλυτικό σκέλος ορισμών):

Οι Hoy and Miskel (2008, σ. 177) θεωρούν ότι «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινωνικού προσανατολισμού που κρατά τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές».

Ο Schein (1985, σ. 6) θεωρεί την κουλτούρα ως «ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ενσωμάτωσης, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, γι' αυτό, διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα». Ο ίδιος μελετη

14 Οι όροι κουλτούρα και ταυτότητα επικαλύπτονται χωρίς να ταυτίζονται, καθώς η πρώτη αναφέρεται σε ασυνείδητες διαδικασίες βίωσης και έκφρασης της ιδιαιτερότητας, ενώ η δεύτερη σε συνειδητό κανόνα ένταξης σε πλαίσιο αναφοράς, με τη χρησιμοποίηση στοιχείων της πρώτης για να προσδιοριστεί (Cuche, 2001).

15 Παράβαλε τα σύμβολα, τις αξίες και τις παραδοχές του Schein (1992, 1999, 2010).

16 Παράβαλε τις έξι διαστάσεις (κύρια χαρακτηριστικά, οργανωσιακή ηγεσία, διοίκηση προσωπικού, οργανωσιακό δεσμό, στρατηγική έμφαση και κριτήρια επιτυχίας) των Cameron and Quinn (1999, 2006, 2011).

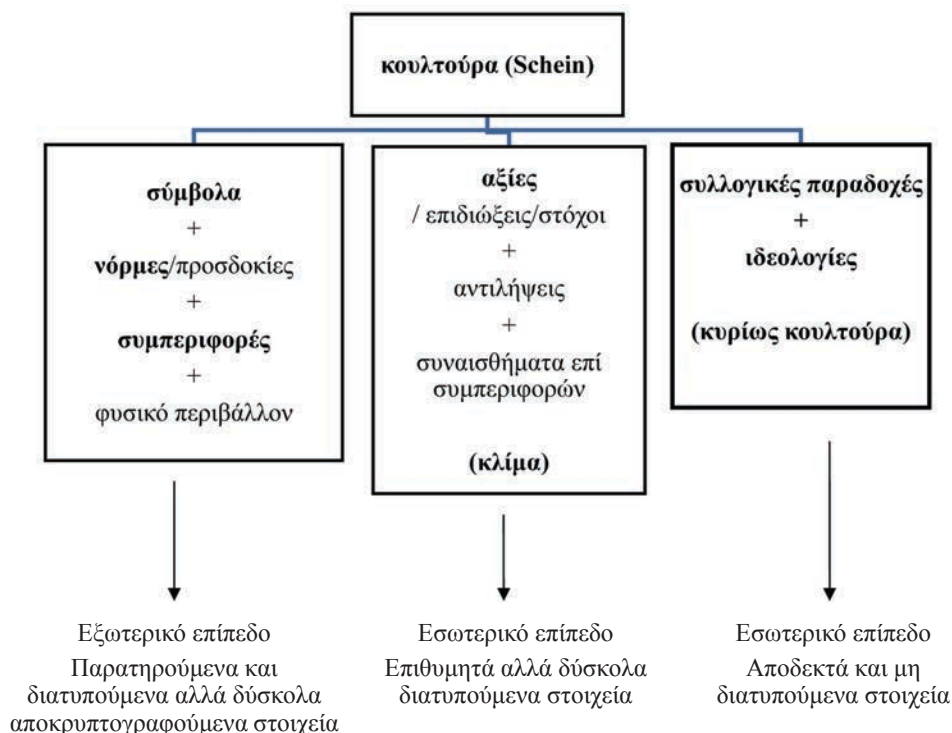
τής αναφέρει (2004) ότι η κουλτούρα είναι «δέσμη δομών, συνηθειών, κανόνων, προτύπων που κατευθύνουν και καθορίζουν τη συμπεριφορά».

Ανάλογη είναι η αναφορά των Peterson and Deal (1998) σχετικά με τη σχολική κουλτούρα ότι είναι ένα «υπόγειο ρεύμα» από νόρμες, αξίες, πεποιθήσεις, παραδόσεις και τελετουργίες που έχει οικοδομηθεί σε χρόνο κατά τον οποίο οι άνθρωποι δουλεύουν μαζί, λύνουν προβλήματα και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις. Σχολική κουλτούρα, αλλιώς, είναι οι σχολικοί άγραφοι κανόνες και παραδόσεις, οι νόρμες και οι προσδοκίες που διαπερνούν όλες τις ενέργειες, τις επιλογές, τα συναισθήματα των ανθρώπων ενός σχολείου καθώς και η συμβολική σημασία τους για αυτούς (Χατζηπαναγιώτου, κ.κ.). Οι Rutter, Maughan, Mortimore, and Ouston (1979) κάνουν λόγο για το «ήθος»¹⁷ του σχολείου, δηλαδή τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές για αυτό ως σύνολο.

Επομένως, οι βαθύτερες παραδοχές βρίσκονται σε σιωπηλό, ασυνείδητο επίπεδο, για τις οποίες ο Day (2003, σ. 180) αναφέρει ότι «εκδηλώνονται δια μέσου των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής». Από την άλλη, στο δηλούμενο επίπεδο της κουλτούρας, οι ιστορίες, οι μύθοι, οι ήρωες/ηρωίδες, τα σύμβολα, οι συνήθειες, οι τελετές αποτελούν διαδικασίες ή στοιχεία ορατά για τους εξωτερικούς παρατηρητές, με συμβολική χροιά και σημασία για τους μετόχους του σχολικού οργανισμού (Deal, 1985β· Hoy & Miskel, 2008). Η ατμόσφαιρα, επίσης, ως αντανάκλαση των συναισθημάτων που βιώνονται μέσα στο σχολείο για την εργασία (διδασκαλία και μάθηση), τις ανθρώπινες σχέσεις και τις συμπεριφορές, συνιστά το *σχολικό κλίμα*, που σύμφωνα με την άποψη του Schein (1990, σ. 91) αποτελεί την «επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας», στοιχείο που το καθιστά περισσότερο μετρήσιμο επειδή είναι πιο συγκεκριμένο. Αυτό αντανάκλα τις κοινές αντιλήψεις (“*perceptions*”), ενώ η κουλτούρα τις κοινές νοηματοδοτήσεις και πεποιθήσεις (“*assumptions*”) των μελών ενός οργανισμού (Van Houtte, 2005). Επισημαίνεται συχνά, ωστόσο, σύγχυση των δύο όρων, καθώς χρησιμοποιούνται ακόμη και ως ταυτόσημοι (Schein, 1985).

Ήδη, λοιπόν, έχει καταστεί φανερό η επικάλυψη επιπέδων, ορίων και όρων. Στο ακόλουθο διάγραμμα γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η διασύνδεση των στοιχείων της κουλτούρας ενός οργανισμού (συμπεριλαμβανομένου του σχολικού) με βάση τους *αναλυτικούς ορισμούς*:

17 Η Taylor Pritchett (2012), διακρίνει τη σχολική κουλτούρα (πεποιθήσεις-προσδοκίες) από το σχολικό κλίμα (εικόνα της κουλτούρας) και το σχολικό ήθος (βίωση της κουλτούρας).

Διάγραμμα 1: «Τα Επίπεδα της Κουλτούρας»

Η ιδιαιτερότητα του σχολικού οργανισμού και της σχολικής κουλτούρας

Προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα το τι είναι η σχολική κουλτούρα μέσω των αναλυτικών ορισμών της, απαιτείται να λάβουμε υπόψη το νόημα της (δημόσιας) εκπαίδευσης και του ρόλου του σχολείου εντός της.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, διαθέτοντας συγκεκριμένη οργανωτική δομή, αφενός στοχεύει σε έναν εντελώς ιδιαίτερο σκοπό, την παροχή *εκπαίδευσης*, αφετέρου απευθύνεται σε μια ιδιαίτερη ομάδα ατόμων-μετόχων, τους μαθητές/σπουδαστές, που παρουσιάζουν επικάλυψη ρόλων (εργαζόμενοι, πελάτες, προϊόν)¹⁸. Η εκπαίδευση μάλιστα ως κοινωνικό φαινόμενο και το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός που υλοποιεί αυτήν (Τζάνη, 1998), καθιστούν φανερό την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική διάσταση της λειτουργίας του σχολείου (*κοινωνιοκεντρική προσέγγιση*) πέραν της κοινωνικοποιητικής, ηθικοποιητικής και γνωστικής-μαθησιακής λειτουργίας του (*ατομοκεντρική προσέγγιση*) (Αθανασούλα-Ρέππα, χ.χ.).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, ως δημόσιο αγαθό (Αθανασούλα-Ρέππα, χ.χ.) που επιδιώκει σκοπούς ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 1992), καθίσταται κατεξοχήν πολιτική πράξη που μεταδίδει την «*κυρίαρχη παιδεία*», την «*κυρίαρχη ιδεολογία*» και την «*κυρίαρχη κουλτούρα*» – πρόκειται για νοηματοδοτήσεις της κυρίαρχης τάξης που διαθέτει την ανάλογη πολιτική και οικονομική δύναμη επιβολής τους και έπειτα αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και την υφιστάμενη κοινωνική διαστρωμάτωση (Τζάνη, 1998· Αθανασούλα-

18 Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό βλέπε: Κουτούζης, 1999. Βλέπε επίσης βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού, για τη δυσκολία σαφούς προσδιορισμού των σκοπών και των ρόλων και για τις αντιφάσεις στο: Κατσαρός, 2008.

Ρέππα, κ.κ.). Η σχολική επιλογή, δηλαδή, δια των “σχολικών” γνώσεων ανάγεται σε κοινωνική επιλογή και η τελευταία μέσω των σχέσεων εξουσίας σε πολιτική επιλογή (Τζάνη, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική κουλτούρα ως ιδιαίτερη μορφή οργανωσιακής κουλτούρας, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δυνάμεων προερχόμενων από δύο πηγές: το σύστημα εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου (μικρο-επίπεδο) και την περιβάλλουσα κουλτούρα και πολιτική (μακρο-επίπεδο) (Κουτούζης, 2017). Μπορούμε έτσι να διακρίνουμε αντίστοιχα τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ιδιαίτερη¹⁹ κουλτούρα ενός σχολείου σε εσωτερικούς και εξωτερικούς.

Κατά συνέπεια, στο σχολείο συναντώνται η κουλτούρα των εκπαιδευτικών (κουλτούρα εργασίας)²⁰ με την κουλτούρα των μαθητών (κουλτούρα μάθησης) (Maehr & Midgley, 1996), η ατομική κουλτούρα (με αναφορές κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού status) με την ομαδική κουλτούρα (π.κ. τάξεων, τμημάτων, ομάδων συμφερόντων), η κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα (που το ίδιο το σχολείο εκπροσωπεί ως μηχανισμός του κράτους) με την κουλτούρα της οικογένειας και του έθνους (που φέρει το παιδί στο σχολείο) και τη σχολική αντι-κουλτούρα ή αντι-σχολική κουλτούρα (ομάδων που εκφράζονται ανεξάρτητα ή αντίθετα προς τον κρατικό μηχανισμό και την κυρίαρχη ιδεολογία) (Willis, 1977· Αθανασούλα-Ρέππα, κ.κ.).

β) Πώς λειτουργεί η σχολική κουλτούρα;

Στο πλαίσιο των *συνθετικών ορισμών* παρατίθενται αναφορές στις λειτουργίες της κουλτούρας (Χατζηπαναγιώτου, κ.κ.) σε έναν οργανισμό (επομένως και το σχολικό):

- Διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλον
- Δίνει στον οργανισμό την αίσθηση της *ταυτότητας* και στα μέλη του την αίσθηση του ανήκειν (*κοινότητα*)
- Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος *δέσμευσης* στον οργανισμό
- Δημιουργεί *συνοχή* στον οργανισμό
- Ενδυναμώνει τη *σταθερότητα* του οργανισμού, καθώς καθορίζει τη στρατηγική, τους σκοπούς και τους τρόπους λειτουργίας του (Schein, 2009)
- Διαμορφώνει *στάσεις* και *συμπεριφορές* των μελών του οργανισμού.

Ο Schein (2009) διευρύνει την οπτική και υποστηρίζει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα από κοινωνιο-ψυχολογική άποψη συμβάλλει τόσο στην επιβίωση και προσαρμογή του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στην ολοκλήρωση των εσωτερικών διαδικασιών για διασφάλιση της συνέχισης της επιβίωσης και προσαρμογής.

19 Οι Peterson and Deal (2009) και ο Prosser (1992, 1999) τονίζουν ότι η σχολική κουλτούρα είναι μοναδική με δύο έννοιες: α)ιδιαίτερη ως προς το είδος του οργανισμού (π.κ. σχολικού)/ειδολογική μοναδικότητα και β)ιδιαίτερη ως προς τον εαυτό της, συγκρινόμενη με την κουλτούρα των άλλων (σχολικών) οργανισμών/ατομική μοναδικότητα.

20 Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας ευρείας επαγγελματικής κοινότητας μετέχουν σε μια ιδιαίτερη επαγγελματική κουλτούρα και αναπτύσσουν κοινές παραδοχές λόγω των εμπειριών εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησής τους, ώστε να σκέφτονται πλέον παρόμοια (σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο) ακόμα κι αν δε μοιράζονται κοινές επαγγελματικές εμπειρίες στον ίδιο οργανισμό (Schein, 2009, 2010).

Είδη και τύποι της σχολικής κουλτούρας - Η δημοκρατική σχολική κουλτούρα

Μια προσπάθεια συνδυασμού του τι είναι και του πώς λειτουργεί η κουλτούρα του οργανισμού αναγνωρίζουμε στο Maslowski (2001, 2006), ο οποίος κάνει λόγο για τρεις πτυχές/πλευρές της κουλτούρας που ερευνώμενες αποκαλύπτουν την ποιότητά της: το περιεχόμενο αυτής, την ομοιογένεια και τη δύναμη/ισχύ της. Η προσέγγιση αυτή, που συνδέει τα συστατικά στοιχεία με δύο λειτουργικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας, άπτεται τόσο των διακριτικών γνωρισμάτων όσο και της λειτουργίας της κουλτούρας στον οργανισμό. Συμφωνεί μάλιστα με τη διττή θεώρηση βάσει ορισμών: αφενός, οι γενετικοί-συνθετικοί ορισμοί εξηγούν τη συμβολή της στη ζωή του οργανισμού και μπορούν με τον τρόπο αυτό να αποτελέσουν τη βάση κατανόησης αναφορών σε είδη κουλτούρας με αξιολογική φόρτιση· γεννούν δηλαδή προβληματισμούς σε επίπεδο «ειδο-λογίας» της κουλτούρας, καθώς σταθμίζεται λειτουργικά η δύναμη και η αποτελεσματικότητά της στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού ανάλογα με το είδος της. Αφετέρου, βάσει των αναλυτικών ορισμών, επιτρέπεται η «τυπο-λογική» θεώρηση της σχολικής κουλτούρας με αναφορές σε τύπους που θεωρούμε ως αξιολογικά ουδέτερους.

i) Ειδολογική προσέγγιση

Οι όροι που χρησιμοποιούνται βιβλιογραφικά για το χαρακτηρισμό μιας κουλτούρας και την ένταξή της σε ένα είδος ποικίλλουν, αφού και τα αντίστοιχα κριτήρια κατηγοριοποίησης διαφέρουν:

- θετική, υγιής, δημοκρατική, ανοικτή, συνεργατική και στοχοθετημένη, και, συνεπώς, «ευημερούσα» και «ισχυρή» (Deal, 1985a) κουλτούρα αφενός,
- αρνητική, τοξική, μη υγιής/νοσηρή, κλειστή, ατομοκεντρική, γραφειοκρατική, μη στοχοθετημένη και, κατά συνέπεια, αδύναμη κουλτούρα αφετέρου.

Αυτό που διακρίνουμε στις περισσότερες απόπειρες κατηγοριοποίησης είναι μια περισσότερο θετική ή περισσότερο αρνητική φόρτιση στη σύνθεση του κάθε είδους κουλτούρας, καθώς θετική και αρνητική κουλτούρα αντιστοιχούν σε αυξημένο και μειωμένο βαθμό αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Επομένως, οι αναφορές μας αυτές εμπεριέχουν οπωσδήποτε αξιολογική φόρτιση.

Τα στοιχεία, λοιπόν, που καθιστούν ελκυστικό το σχολείο στους μαθητές και συμβάλλουν στην αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος συνθέτουν το πλέγμα εκείνου του είδους σχολικής κουλτούρας η οποία χαρακτηρίζεται ως θετική ή υγιής και εστιάζουν στην επιτυχία και την πρόοδο, στη διαμοιραζόμενη ηγεσία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Deal & Peterson, 1999), στον προσδιορισμό του κοινού οράματος καθώς και της στρατηγικής υλοποίησής του, στα πρότυπα δια βίου μάθησης και ανάπτυξης, στην κοινή επαγγελματική γλώσσα, στις κοινές ιστορίες επιτυχίας, στις τελετές εορτασμού της προόδου (Peterson & Deal, 2002), στη συνεργατικότητα (Hargreaves, 1994), στον ισχυροποιημένο ρόλο των ανθρώπων (Ανθοπούλου, 1999), στη «συνάντηση» στο «δημόσιο χώρο», όπου οικοδομείται η εμπιστοσύνη μέσω διαλόγου, στοχασμού, αναστοχασμού και διάδρασης αλλά και στη θεσμική περιφρούρηση της παιδαγωγικής αυτονομίας και ελευθερίας (Κουτούζης, 2017). Μια κουλτούρα αυτού του είδους αποτελεί την εγγύηση για τη δέσμευση των δασκάλων (Raman, TseYing, & Khalid, 2015), ώστε αφενός να βελτιώνεται η διδασκαλία τους, αφετέρου να αναπτύσσε-

ται θετικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο (Day, 2004), με αντίστοιχα θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Όλες οι παραπάνω αρχές συναιρούνται στην έννοια της *δημοκρατικότητας* στο σχολείο. Πολλοί ερευνητές στον εκπαιδευτικό χώρο (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979· Deal, 1985β· Deal & Peterson, 1999· Edmonds, 1979· Fullan, 1998· Rutter et al., 1979· Sergiovanni & Starratt, 2007) συμφωνούν ότι μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα αποτελεί τη βάση και προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ανοικτού δημοκρατικού σχολείου (Deal, 1985α· Deal & Peterson, 1999· Hoy & Miskel, 2001· Maslowski, 2001· Ματσαγγούρας, 2000· Sergiovanni, 1990) σε μια δημοκρατική κοινωνία με πρωταρχικό *δημοκρατικό σκοπό* τη μάθηση για όλους τους μαθητές- ιδιαίτερα στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Με τέτοια (προ)οπτική, μαθητές με υψηλά κίνητρα, εκπαιδευτικοί με υψηλές προσδοκίες μάθησης για τους μαθητές τους και εργασίας για τους ίδιους, Διευθυντής/-ντρια με εστίαση στους στόχους του σχολείου και τους διαύλους ανοιχτής επικοινωνίας, γονείς ενημερωμένοι για την εργασία και τους προσανατολισμούς του σχολείου, που υποστηρίζουν, συμμετέχουν και τιμούν την επιτυχία του σχολείου, όλοι μαζί μπορούν να διαμορφώνουν ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων με συνεκτικό στοιχείο το ευρέως επικοινωνημένο όραμα του σχολείου.

Το σχολείο τότε θα λειτουργεί ως *οργανισμός μάθησης* για όλους τους μετόχους του. Αυτό σημαίνει ότι δε θα είναι απλώς ένας οργανισμός όπου τα παιδιά μαθαίνουν (“organization for learning”), αλλά οργανισμός που μαθαίνει κι αυτός ο ίδιος (“learning organization”), συνθήκη που αφενός προϋποθέτει περιθώρια αυτονομίας στη λειτουργία του, αφετέρου ενεργοποιεί διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής λογοδοσίας του σχολείου (Κουτούζης, 2018) σε μια δημοκρατία. Επειδή μάλιστα μια κοινωνία επιδιώκει σταθερά μέσω της εκπαίδευσης να καταστήσει τα παιδιά ικανά να γίνουν ενεργοί και παραγωγικοί πολίτες, μεταφερόμαστε από το αίτημα του εκδημοκρατισμού του σχολείου σε εκείνο του εκδημοκρατισμού της κοινωνίας – άρα μέσω της σχολικής κουλτούρας (ξανα)συναντούμε την κοινωνική κουλτούρα.

Η αλλαγή προσήμου στις αναφορές μας για τα είδη της κουλτούρας συνιστά μετάβαση στο είδος της *αρνητικής, νοσηρής, κλειστής, γραφειοκρατικής, μη στοχοθετημένης* κουλτούρας, που υπονομεύει την αποτελεσματικότητα και πολύ περισσότερο τη δυναμική βελτίωσης ενός σχολικού οργανισμού. Η έλλειψη δέσμευσης, επικοινωνίας και συνεργασίας, οι απρόσωπες σχέσεις, η απουσία συντονισμού και ασφάλειας, η αποθάρρυνση σε σχέση με την αποστολή και τους στόχους, η εμπλοκή ιδιωτικών συμφερόντων εγείρουν συναισθήματα εχθρότητας, άγχους και απουσίας ελπίδας και δημιουργούν αρνητικά πρότυπα και αξίες καθώς και πεσιμιστικές ιστορίες (Deal & Peterson, 1999). Όλες αυτές οι αγκυλώσεις αίρονται μέσω του εκδημοκρατισμού του σχολείου, ως προϋπόθεσης επίτευξης της αποτελεσματικότητας.

ii) *Τυπολογική προσέγγιση*

Με αξιοποίηση των αντιθέσεων ως προς τα στοιχεία που συγκροτούν καθένα από τα δύο είδη οργανωσιακής κουλτούρας, ορισμένοι ερευνητές του χώρου (π.χ. Cameron & Quinn, 1999, 2006, 2011· Clark, 1983· Handy, 1993· Maslowski, 2001· Parsons, 1960· Quinn, 1988· Quinn & Cameron, 1983) δημιούργησαν μοντέλα *τυπολογικής κατηγοριοποίησης της κουλ-*

τούρας των οργανισμών ή προσαρμόσαν αυτά στις ανάγκες ιδιαίτερων οργανισμών, π.χ. εκπαιδευτικών (όπως ο Maslowski), προκειμένου να περιγράψουν τους διαφορετικούς τρόπους επίτευξης της σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσω υιοθετούμενων επιλογών λειτουργίας σε επίπεδο στόχων και προτεραιοτήτων.

Μια εικόνα αυτής της μοντελοποίησης (με κατά προσέγγιση αντιστοιχίες) παρέχει ο πίνακας που ακολουθεί και που μας επιτρέπει να διακρίνουμε δύο βασικούς προσανατολισμούς στη θεώρηση των τύπων πλέον της οργανωσιακής κουλτούρας, χωρίς αξιολογικές αναφορές αυτή τη φορά: ο πρώτος αντιστοιχεί σε μια περισσότερο στοχοκεντρική-κλειστή-γραφειοκρατική-προσανατολισμένη στη σταθερότητα και τον εσωτερικό έλεγχο κουλτούρα (τύποι α και β) και ο δεύτερος σε μια περισσότερο ανθρωποκεντρική-ανοιχτή-συνεργατική και δημοκρατική-προσανατολισμένη στην ευελιξία και τη διάκριση κουλτούρα (τύποι γ και δ).

Πίνακας 1: «Τυπολογίες της Κουλτούρας στα Σχολεία»

	<u>Handy (1993)</u> (τύποι κουλτούρας)	<u>Cameron & Quinn (1999, 2006, 2011)</u> (τύποι κουλτούρας)	<u>Quinn (1988), Quinn & Cameron (1983)</u> (έμφαση)	<u>Clark (1983)</u> (αξίες)	<u>Parsons (1960)</u> (αξίες)	<u>Maslowski (2001)</u> (αξίες)
α	Κουλτούρα κεντρικής εξουσίας	Ιεραρχική κουλτούρα	εσωτερική διαδικασία	αφοσίωση	λανθάνουσα κατάσταση	κανόνες
β	Κουλτούρα καθήκοντος ή αποστολής	Κουλτούρα της αγοράς	ορθολογικοί στόχοι	αξιοσύνη-επάρκεια προσόντων	ορθολογικοί στόχοι	επίτευξη στόχων
γ	Κουλτούρα ρόλων	Κουλτούρα συνθηκών ή καινοτομίας	ανοικτό σύστημα	κοινωνική δικαιοσύνη	προσαρμοστικότητα	καινοτομία
δ	Κουλτούρα ατόμου	Κουλτούρα της «παρέας» ή της οικειότητας	ανθρώπινες σχέσεις	ελευθερία	ένταξη-ενσωμάτωση	συνεργασία-συλλογικότητα

Ενώ λοιπόν η επιστημονική έρευνα ετών συνδέει πολύ συχνά –αν και όχι αποκλειστικά– την αποτελεσματικότητα με περισσότερο ανθρωποκεντρικό και ανοικτό προσανατολισμό, για τους προφανείς –κατά την άποψή μας– λόγους, σε μια τυπολογική προσέγγιση της σχολικής κουλτούρας υιοθετείται από τους ερευνητές μια θεώρηση αξιολογικής ουδετερότητας ως προς την ποιότητα των τύπων. Αποδίδεται, δηλαδή, αξιολογική φόρτιση στη διάκριση των δύο ειδών σχολικής κουλτούρας, ενώ στη μελέτη των τύπων (με την έννοια των προσανατολισμών) της σχολικής κουλτούρας απουσιάζει η αξιολογική φόρτιση.

Ως προς τους τύπους της κουλτούρας, νοούμενους ως προσανατολισμούς πρακτικής για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας, επισημαίνουμε κατ' αρχήν και εξ αρχής δύο στοιχεία:

- πρώτον, δεν υπάρχει “καλή” και “κακή” κουλτούρα, “σωστή” και “λανθασμένη” στο βαθμό που δε συνδέεται με τους σκοπούς και το περιβάλλον ενός οργανισμού, αλλά η “καλή” ή “σωστή” κουλτούρα προσδιορίζεται με βάση τις βαθύτερες παραδοχές που δημιουργούν μια στρατηγική η οποία αποδεικνύεται λειτουργική στο περιβάλλον του το κριτήριο δηλαδή είναι πραγματικό και αφορά στο τι καθιστά έναν οργανισμό ικανό να

σημειώνει επιτυχία στους στόχους και στις σχέσεις (Schein, 2009). Την επιτυχία αυτή μάλλον δύναται να σημειώνει ένας οργανισμός ισόρροπα και ταυτόχρονα σε κάθε τύπο κουλτούρας (Cameron & Quinn, 2006).

- δεύτερον, σε κάθε οργανισμό μπορούμε να διακρίνουμε είτε στοιχεία περισσότερων του ενός τύπων είτε επιμέρους κουλτούρες διαφορετικών τύπων, πράγμα που θέτει την απαίτηση να αναζητήσουμε διαστάσεις-μεταβλητές επιπλέον των εκάστοτε προτεινόμενων ή ιδιαίτερες, προκειμένου να συλλάβουμε τη μοναδικότητά του (Schein, 2004).

Επίλογος

Όλες οι αναφορές μας σχετικά με τη δημοκρατικότητα ως στοιχείο τόσο ειδολογικής όσο και τυπολογικής προσέγγισης της σχολικής κουλτούρας συναιρούν το αίτημα –και ταυτόχρονα όραμα– για ένα δημοκρατικό σχολείο σε μια δημοκρατική κοινωνία:

- «*Η Δημοκρατία στο Σχολείο*» δηλώνει τη λειτουργία της δημοκρατικότητας τόσο ως προϋπόθεσης (ειδο-λογική προσέγγιση), όσο και ως τρόπου επίτευξης (τυπο-λογική προσέγγιση) της αποτελεσματικότητας.
- «*Το Σχολείο στη Δημοκρατία*» αποτελεί τόσο χώρο άσκησης της ελευθερίας να επιλέγει και να υιοθετεί ποικίλους τύπους–τρόπους επίτευξης της αποτελεσματικότητάς του, όσο και χώρο καλλιέργειας και εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών ως προϋπόθεσης αποτελεσματικής λειτουργίας του σε μία αμφίδρομη πορεία εκδημοκρατισμού του ίδιου και της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement; Schools can make a difference*. New York, Praeger.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework*. Revised Edition. The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework*. Revised Edition.,The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Deal, T. E. (1985α). Cultural change: Opportunity, silent Killer, or metamorphosis? In: *Gaining Control of the Corporate Culture*, ed. R. H. Killman, M. J. Saxton & R. Sepra. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 292-331.
- Deal, T. E. (1985β). The Symbolism of Effective Schools. *Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.

- Deal, T.E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership* 37, pp. 15-24.
- European Commission (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved 29 December 2013, from: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), pp. 6-10.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York, Basic Books, Inc., Publishers.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*. London: Penguin.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. 6th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Ph.D. thesis. University of Twente. Enschede.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), pp. 6-35.
- Parsons, T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. New York: Free Press.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), pp. 28-30.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *Shaping school culture field book*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture*. 2nd edition. San Francisco, California, United States: Jossey-Bass.
- Prosser, J. (1992). Becoming a School and the Development of School Culture. *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 1-10). British Columbia: U.S. Department of Education.
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1-14): Sage Publications Ltd.
- Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management: mastering paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E., & Cameron, K. (1983). Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence. *Management Science*, 29 (1), pp. 33-51.
- Raman, A., Tse Ying, L., & Khalid, R. (2015). The Relationship between Culture and Organizational Commitment among Chinese Primary School Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2).
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours; Secondary schools and their effects on children*. Cambridge; Harvard.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership. A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology. *American Psychologist*, 45(2), pp. 110-119.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3rd revised edition. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Schein, E. H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. New and revised edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 4th revised edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, 47(8), 23-27.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. 8th edition. New York: McGraw-Hill.
- Taylor, T. E. (1991). *Development of a valid and reliable school culture audit*. Dissertation. Iowa State University, USA.
- Taylor Pritchett, C. I. (2012). *School Culture: A Sequential Mixed Methods Exploratory Meta-Analysis*. Dissertation. Rowan University.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, pp. 71-89.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. London: Saxon House.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (χ.χ.). Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες - Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Ε.Κ.Π.Α., Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., & Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 17-92). Πάτρα, Ε.Α.Π..
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Μετάφραση: Φ. Σιατίτσας. Αθήνα, Τυπωθήτω [επιμέλεια].
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάννικα (1996). Αθήνα, Εκδόσεις Πάπυρος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., & Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 23-45). Πάτρα, Ε.Α.Π..
- Κουτούζης, Μ. (2017). *Κουλτούρα εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο. Αναγνώσεις σε επίπεδα. Κείμενο παρουσίασης*. Επιμορφωτική ημερίδα «Αυθεντική αξιολόγηση μαθητή», Τρίπολη, 18/03/2017.
- Κουτούζης, Μ. (2018). *Το (ελληνικό) σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: αναζητώντας το ρεαλιστικό περιεχόμενο του όρου*. Εισήγηση. Συνέδριο Εκπαιδευτική Πολιτική «Ηγεσία στην Εκπαίδευση». Διοργάνωση: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαί-

- δευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εργαστήριο Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης. 16-17/03/2018, Πάτρα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2012-2013). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι. Θεωρίες της ετερότητας. Η έννοια της «ταυτότητας» και της «διαφοράς»*. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παραδόσεις Ακαδημαϊκού Έτους 2012-2013. Κείμενο παρουσίασης.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. (1998). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.
- Wikipedia. Ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://el.wikipedia.org>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (χ.χ.). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files (17/10/2016).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του ηγετικού στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές σε ένα δημοκρατικό σχολείο

Αποστολία Μιχαλακούδη

ΠΕ70-Δασκάλων

Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης

michalako@sch.gr

Παναγιώτα Κασπαρίδου

ΠΕ70-Δασκάλων

Διευθύντρια του 3ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης

pkaspar@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τη σχέση του ηγετικού στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές ενός δημοκρατικού σχολείου και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται. 112 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πήραν μέρος στην έρευνα. Για τον προσδιορισμό του βαθμού της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης για την Επαγγελματική Εξουθένωση (M.B.I.) της Maslach (1986). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας- Τύπος 5x (M.L.Q.- Form 5x) των Bass και Avolio (2004). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι χαμηλά στις διαστάσεις της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης, ενώ τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης είναι υψηλά. Επίσης, φάνηκε ότι οι διευθυντές παρουσιάζουν αρκετά συχνά συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη, μερικές φορές χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας, ενώ σπάνια υιοθετούν το παθητικό-αποφευκτικό στυλ.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική εξουθένωση, δημοκρατικό σχολείο.

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει στα πιο αγχογόνα επαγγέλματα. Ο υψηλός βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία, στην επαγγελματική τους επίτευξη και στη μαθησιακή απόδοση των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να δράσουν προστατευτικά και να αποφευχθεί η εμφάνιση του συνδρόμου μπορεί να αποτελέσει η ηγετική συμπεριφορά που υιοθετεί ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της «ηγεσίας» (leadership) δεν είναι εύκολο να αποδοθεί με απόλυτα ορθό και σαφή τρόπο και είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός, κοινά αποδεκτός, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να οριστεί η «ηγεσία» στην εκπαίδευση (Yukl, 2012: 66-85).

Το φαινόμενο της ηγεσίας είναι ομαδικό, καθορίζεται από την ύπαρξη ενός ατόμου, του ηγέτη, μιας ομάδας ατόμων και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Οι σχέσεις επιρροής μεταξύ αυτών των ατόμων έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη και την εξέλιξη του οργανισμού μέσα στον οποίο δρουν (Kouzes & Posner, 1995: 30· Brauckmann & Πασιαρδής, 2008: 199-233· Παπασταμάτης, 2008: 247-257).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ο ηγέτης/διευθυντής θα πρέπει να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό, τις υλικές πηγές, να στηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε η σχολική μονάδα να επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους και ταυτόχρονα να συμβάλλει στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της (Στραβάκου, 2003: 17).

Η σπουδαιότητα του ρόλου του ηγέτη/διευθυντή στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι συνάρτηση του ηγετικού στυλ που ακολουθεί. Η θεωρία των Bass & Avolio (2004) σκιαγραφεί με εύστοχο τρόπο το ύφος του επιτυχημένου και αποτελεσματικού ηγέτη (Yukl, 2013: 322). Περιλαμβάνει τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική-αποφευκτική ηγεσία (Sosik & Godshalk, 2000: 369).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στη δημιουργία μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του (Eliophotou-Menon, 2011:5). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί όραμα, εμπνέει τους υφισταμένους να υπερβούν τον εαυτό τους, τους παρακινεί να ταυτιστούν μαζί του, τους μεταλαμπαδεύει τις δικές του ηθικές αξίες, οράματα (Antonakis & House, 2015: 8) για να δεσμευτούν στην επίτευξη συλλογικών και μακροπρόθεσμων στόχων.

Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στην εκπλήρωση του έργου και στη διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ ηγέτη και οπαδών στηριζόμενη στις μεταξύ τους συναλλαγές (Yukl, 2013: 322). Ο συναλλακτικός ηγέτης προσφέρει κίνητρα, ώστε να καταβληθεί η μέγιστη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων (Sosik & Godshalk, 2000: 371).

Στο παθητικό-αποφευκτικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης αδιαφορεί και για τον άνθρωπο και για την παραγωγή (Yukl, 2013: 323). Είναι το πιο αναποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, αφού αντιπροσωπεύει ουσιαστικά την έλλειψη ηγεσίας με αρνητικές επιπτώσεις (Barbuto, 2005: 26-27).

Δημοκρατικό σχολείο και ηγετικό στυλ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Huber, 2004) και μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του (Early & Weindling, 2004· Harris, 2005).

Σύμφωνα με τον Leithwood (1994), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν προσπαθεί να κυριαρχήσει ή να επιβληθεί στο σχολείο, αλλά να μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς την εξουσία.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται η μετασχηματιστική ηγεσία να κατέχει εξέχουσα θέση στο χώρο της εκπαίδευσης και να θεωρείται πως αποτελεί ιδανική πρακτική ηγεσίας (Hallinger, 2003), γιατί εστιάζει στην αναγνώριση και την επίλυση των προβλημάτων, στην

εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Marks & Printy, 2003) και στη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση του οργανισμού.

Όταν οι προτεραιότητες της σχολικής ηγεσίας είναι η αύξηση της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και η ενίσχυση της αίσθησης υπευθυνότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τότε οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στη δημιουργία δημοκρατικών σχολικών μονάδων, ενισχύσουν και προάγουν τις δημοκρατικές αξίες μεταξύ των εμπλεκόμενων (Mazurkiewicz, 2011: 1032,1035).

Μια τέτοια μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία θα προάγει τη δημοκρατία και τις αξίες της στη σχολική κοινότητα, μπορεί να αναπτυχθεί με τη συμβολή ενός συνεργατικού μοντέλου και μιας διαδικασίας ουσιαστικής διαβούλευσης στο σχολείο (Osler & Starkey, 2010).

Επαγγελματική Εξουθένωση

Έχει παρατηρηθεί από τους ερευνητές της εκπαίδευσης ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί υπαρκτό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και το φαινόμενο φαίνεται να γίνεται εντονότερο τα τελευταία χρόνια τόσο στον διεθνή χώρο όσο και στην ελληνική επικράτεια. Ο κλινικός ψυχολόγος Freudenberg (1975) είναι ο πρώτος που ανέδειξε την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο σωματικής και ψυχολογικής εξάντλησης του εργαζόμενου, ο οποίος καταβάλλει μεγάλα ενεργειακά αποθέματα προκειμένου να πετύχει τους στόχους του (Iacovides et al., 2002: 212), ενώ οι αποτυχημένες προσπάθειες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων οδηγούν στην εμφάνισή του. Η τρισδιάστατη θεώρηση του συνδρόμου (Maslach & Jackson 1986: 1) αναφέρεται: α) στη Συναισθηματική Εξάντληση, που εκδηλώνεται ως μία αίσθηση προσωπικής κόπωσης και εξάντλησης (Κάντας, 1995: 115), β) στην Αποπροσωποποίηση, που σχετίζεται με την ανάπτυξη απρόσωπων διαπροσωπικών σχέσεων και γ) στο αίσθημα της μειωμένης Προσωπικής Επίτευξης, που είναι η αίσθηση αναποτελεσματικότητας στη διαχείριση προβλημάτων στο εργασιακό περιβάλλον (Πολυχρονόπουλος, 2008: 104· Δανιηλίδου, 2013: 26).

Η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, τόσο από τους διευθυντές, όσο και από τους συναδέλφους (Skaalvik & Skaalvik, 2009: 518) δεν συμβάλλει ώστε να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να ξεφύγουν από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ολέθριες όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς. Είναι αρνητικές σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο οργανισμού και ολέθριες για τους μαθητές (Shukl & Trivedi, 2008· McKinney-Thompson, 2015).

Στυλ Ηγεσίας και επαγγελματική εξουθένωση

Οι έρευνες που ασχολούνται με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση του συνδρόμου έχουν επισημάνει τη σχέση του ηγετικού στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Μεγαλύτερος φαίνεται να είναι ο βαθμός συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Friedman, 2000: 595· Αλμπάνης, 2018: 176-178). Ενώ άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκ-

παιδευτικοί εμφανίζουν μέτριο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, ως προς τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και υψηλό βαθμό προσωπικής επίτευξης, ενώ διαπιστώνεται μια ελαφριά αρνητική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση (Κολλητήρη, 2018: 69-73· Πλαλή, 2018: 91-92).

Συνοψίζοντας, θα υποστηρίξουμε ότι η ηγετική συμπεριφορά, που υιοθετεί ένας δημοκρατικός διευθυντής, μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Leithwood & Beatty, 2008: 32) και να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Arvidsson et al., 2016: 6). Πολλές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν επισημάνει τη σημαντική συσχέτιση των τριών ηγετικών στυλ με το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία ελάχιστες έρευνες έχουν μελετήσει αυτή τη συσχέτιση.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τη σχέση του ηγετικού στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής ενός δημοκρατικού σχολείου και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας καθορίζουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση και το στυλ ηγεσίας, αλλά και τη διερεύνηση της σχέσης που έχουν μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες αποσκοπεί η παρούσα έρευνα να απαντήσει τίθενται ως εξής:

- A) Αναμένεται ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι υψηλός.
- B) Αναμένεται το ύψος, που υιοθετούν οι διευθυντές, να συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Συνολικά συμμετείχαν 122 εκπαιδευτικοί. Ο πληθυσμός του δείγματος κατανέμεται σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: «Κατανομή του δείγματος (N=122) ως προς το φύλο, την ηλικία, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, την ειδικότητα και τα έτη συ-νυπηρέτησης με τον διευθυντή στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα»

Φύλο	n	%
άντρες	30	24,6 %
γυναίκες	92	75,4%
Ηλικία	n	%
κάτω των 30 ετών	13	10,7%
31-40 ετών	22	18%
41-50 ετών	32	26,2%
50 ετών και πάνω	55	45,1%
Υπηρεσιακή κατάσταση	n	%
μόνιμοι	81	66,4%
αποσπασμένοι	11	9%
αναπληρωτές	30	24,6%
Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	n	%
0-5 έτη	22	18%
6-10 έτη	15	12,3%
11-15 έτη	8	6,6%
16-20 έτη	18	14,8%
21-30 έτη	37	30,3%
31 έτη και πάνω	22	18%
Ειδικότητα	n	%
ΠΕ 70-Δασκάλων	84	68,9%
ΠΕ 71-Ειδικής Αγωγής	12	9,8%
ΠΕ 11-Φυσικής Αγωγής	8	6,6%
ΠΕ 91.01-Μουσικής	3	2,5%
ΠΕ 86-Πληροφορικής	2	1,6%
ΠΕ 05, 07, 06 Ξένων Γλωσσών	13	10,7%
Έτη συνυπηρέτησης με τον διευθυντή	n	%
κάτω από 1 έτος	11	9%
1-5 έτη	69	56,6%
6-10 έτη	18	14,8%
11-15 έτη	19	15,6%
πάνω από 16 έτη	5	4,1%

Το ερευνητικό εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος, περιλαμβάνονται δηλώσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η θέση στη σχολική μονάδα,

η ειδικότητα και τα έτη συνυπηρέτησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τον διευθυντή στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου καταγράφονται οι 22 δηλώσεις για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) (Maslach & Jackson, 1986) και συγκεκριμένα την τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου, το οποίο είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά και προσαρμοσμένο από τον Kokkinos (2006, 2012), ώστε να μπορεί να απαντηθεί από εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι 9 δηλώσεις αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση, δηλαδή πόσο συχνά ο εκπαιδευτικός βιώνει υπερένταση και κατάπτωση εξαιτίας της εργασίας του, 5 δηλώσεις αναφέρονται στην αποπροσωποποίηση, κατά πόσο, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός αντιδρά απρόσωπα και χωρίς συναισθηματική εμπλοκή στην εργασία του και 8 δηλώσεις αναφέρονται στην προσωπική επίτευξη του εκπαιδευτικού, δηλαδή, στην επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006· Antoniou et al., 2013). Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach και των συνεργατών της, που έχει ελεγχθεί σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικούς οργανισμούς (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006: 1968· Kokkinos, 2006: 27· Kokkinos, 2007: 233· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007: 374), πραγματοποιήθηκε στις υποκλίμακες, οι οποίες αποτελούν και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία και στους τρεις παράγοντες της. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 2, η αξιοπιστία για τον παράγοντα Συναισθηματική Εξάντληση είναι .898, για τον παράγοντα Αποπροσωποποίηση είναι .778 και για τον παράγοντα Προσωπική Επίτευξη είναι .633. Συνολικά ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha της κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach είναι .660.

Πίνακας 2: «Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (M.B.I.)»

Παράγοντας	M.T.	T.A.	Cronbach's alpha
Επαγγελματική Εξουθένωση	56.82	13.64	.660
Συναισθηματική Εξάντληση	14.48	10.54	.898
Προσωπική Επίτευξη	38.80	9.38	.633
Αποπροσωποποίηση	3.53	4.35	.778

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιείται το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο (Multifactor Leadership Questionnaire-Form 5x) των Bass&Avolio (2004), όπως αυτό έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από τον Μαγουλιανίτη (2011), με στόχο την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς, που υιοθετούν οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών καθώς επίσης, και των αποτελεσμάτων του τρόπου ηγεσίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 45 δηλώσεις και μετρά την πλήρη έκταση των ηγετικών στυλ, δηλαδή, τα τρία στυλ ηγεσίας, το μετασχηματιστικό (transformational), το συναλλακτικό (transactional) και το παθητικό-αποφευκτικό (passive/avoidant), σύμφωνα με τη θεωρία Full Range of Leadership (FRL) των Avolio και Bass (1994).

Επίσης, δίνει τη δυνατότητα να μετρηθούν ακόμη τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς που αφορούν α) στην παρακίνηση των υφισταμένων από τον ηγέτη/διευθυντή

ώστε να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, β) στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη/διευθυντή ως προς την αντιπροσώπευση του εκπαιδευτικού οργανισμού και γ) στην ικανοποίηση του οργανισμού από τον τρόπο έκβασης της ηγεσίας. Οι 36 από τις 45 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, μετρούν τις 9 διαστάσεις του ηγετικού στυλ, 4 δηλώσεις για κάθε διάσταση, καθώς επίσης, 3 δηλώσεις μετρούν την καταβολή προσπάθειας από τον ηγέτη, 4 δηλώσεις μετρούν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και 2 την ικανοποίηση του οργανισμού και των εκπαιδευτικών από αυτόν. Η αξιοπιστία του διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 3.

Πίνακας 3: «Έλεγχος αξιοπιστίας του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου (Multifactor Leadership Questionnaire-Τύπος 5x)»

Παράγοντας	M.T.	T.A.	Cronbach's alpha
Μετασχηματιστική Ηγεσία	15.68	2.73	.884
Συναλλακτική Ηγεσία	5.36	1.29	.730
Παθητική-αποφευκτική Ηγεσία	.81	.99	.715
Αποτελέσματα Ηγεσίας	10.39	1.77	.899

Αποτελέσματα

Προκειμένου να γίνει η ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0. Οι ερευνητικές υποθέσεις καθόρισαν τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και την επιλογή των στατιστικών ελέγχων. Συνεπώς, για την πρώτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά στο βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέχτηκε η περιγραφική στατιστική και συγκεκριμένα ο υπολογισμός της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης (Creswell, 2011). Τέλος, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, που εξέταζε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του ηγετικού ύφους που υιοθετούν οι διευθυντές, ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Επιπλέον, για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση έγινε η περιγραφή του ηγετικού ύφους που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Για τον υπολογισμό των επιπέδων (υψηλό, μέτριο, χαμηλό) επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν τα αποτελέσματα ως προς τις τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση. Τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης καταγράφηκαν με βάση την κατηγοριοποίηση που προτείνει η Maslach (Maslach & Jackson, 1986).

Πίνακας 4: «Τα τρία επίπεδα (χαμηλό, μέτριο, υψηλό) της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα της Maslach»

Παράγοντες	Υψηλή	Μέση	Χαμηλή
Συναισθηματική Εξάντληση	≥ 31	21-30	0-20
Αποπροσωποποίηση	≥ 11	6-10	0-5
Προσωπική Επίτευξη	0-35	41-36	≥ 42

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, φάνηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν σε χαμηλά επίπεδα, δηλαδή βιώνουν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση με Μ.Ο. 14.48 και Τ.Α. 10.54, ενώ το επίπεδο της προσωπικής επίτευξης των συμμετεχόντων ήταν σε υψηλά επίπεδα, δηλαδή βιώνουν υψηλή προσωπική επίτευξη με Μ.Ο. 38.80 και Τ.Α. 9.39. Τέλος, η αποπροσωποποίηση των συμμετεχόντων τοποθετείται σε χαμηλά επίπεδα. Ο μέσος όρος που βιώνουν οι συμμετέχοντες αποπροσωποποίηση είναι Μ.Ο. = 3.53 και Τ.Α. = 4.35. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, δεν επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση, ότι ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα είναι υψηλός.

Πίνακας 5: «Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

Εκπαιδευτικοί	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Εκπλήρωση
M.O.	14,48	3,53	38,80
T.A.	10,54	4,35	9,39

Ηγετικό στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων στις οποίες υπηρετούν μαζί τους, παρουσιάζουν αρκετά συχνά συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη (Μ.Ο. = 3.14, Τ.Α. = .55). Πιο συγκεκριμένα και για τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής τους α) ασκεί αρκετά συχνά εξιδανικευμένη επιρροή βάσει των χαρακτηριστικών τους (Μ.Ο. = 3.43, Τ.Α. = .65), δηλαδή, τους κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί του, γιατί βάζει το καλό της ομάδας πάνω από οποιοδήποτε προσωπικό συμφέρον και έτσι κερδίζει το σεβασμό τους, β) επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς συχνά με τη συμπεριφορά του (Μ.Ο. = 3.13, Τ.Α. = .65), αναφέρεται, δηλαδή στις σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις, σκέφτεται τις συνέπειες πριν τη λήψη αποφάσεων, έχει αναπτυγμένη την αίσθηση του σκοπού και δίνει έμφαση στο συλλογικό πνεύμα, γ) τους παρακινεί συχνά (Μ.Ο. = 3.32, Τ.Α. = .63), τα καταφέρνει αρκετά καλά, μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον, δείχνει τον ενθουσιασμό του για ό,τι είναι αναγκαίο και πρέπει να επιτευχθεί, δίνοντας έμφαση στην επιτυχή επίτευξη των στόχων, δ) δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 2.68, Τ.Α. = .69), αφιερώνει, δηλαδή το χρόνο του για να τους διδάσκει και να τους καθοδηγεί, αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικό ως ένα ξεχωριστό άτομο, τους αντιμετωπίζει διαφορετικά, ανάλογα με τα ξεχωριστά τους ταλέντα, ικανότητες και ανάγκες και ε) βοηθά συχνά στην

ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 3.12, Τ.Α. = .69), παροτρύνοντας το προσωπικό, δηλαδή, να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές, προτείνοντας καινούριους τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων με τους οποίους επιδιώκεται η ολοκλήρωση ενός έργου.

Επίσης, θεωρούν ότι ο διευθυντής τους παρουσιάζει μερικές φορές χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας (Μ.Ο. = 2.68, Τ.Α. = .54), ενώ σπάνια υιοθετεί αυτό το παθητικό-αποφευκτικό στυλ ηγεσίας (Μ.Ο. = .36, Τ.Α. = .59). Όσο αφορά τα αποτελέσματα της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές τους πολύ συχνά παρουσιάζουν αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές (Μ.Ο. = 3.47, Τ.Α. = .59), βοηθούν, δηλαδή, τους εκπαιδευτικούς να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, ώστε να καταφέρουν περισσότερα από αυτά που και οι ίδιοι θα περίμεναν από τον εαυτό τους, αυξάνουν την επιθυμία και την προθυμία των εκπαιδευτικών να προσπαθούν περισσότερο στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Πίνακας 6: «Αποτελέσματα για το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας - τύπος 5x (Multifactor Leadership Questionnaire- Form 5x)»

Ηγετικό Στυλ		Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική-αποφευκτική Ηγεσία	Αποτελέσματα Ηγεσίας
	M.O.	3.14	2.68	.36	3.47
	T.A.	.55	.54	.59	.59

Σχέση Ηγεσίας και Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι συσχετίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τριών στυλ της ηγεσίας, από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Πίνακας 7: «Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των τριών στυλ Ηγεσίας»

	Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση	Μετασχηματιστικό στυλ	Συναλλακτικό στυλ	Παθητικό-αποφευκτικό στυλ
Προσωπική Επίτευξη	-.233 [*]					
Αποπροσωποποίηση	.462 ^{**}	-.348 ^{**}				
Μετασχηματιστικό στυλ	-.121	.373^{**}	-.121			
Συναλλακτικό στυλ	.039	.255^{**}	-.049	.624 ^{**}		
Παθητικό-αποφευκτικό	.295 ^{**}	-.297^{**}	.419^{**}	-.334 ^{**}	-.066	
Αποτελέσματα Ηγεσίας	-.190 [*]	.402^{**}	-.113	.831 ^{**}	.424 ^{**}	-.345 ^{**}

* $p < .05$, ** $p < .01$

Όμως τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση δεν συσχετίστηκε σημαντικά με τη μετασχηματιστική Ηγεσία [$r = -.12$, $p > .05$] και τη συναλλακτική Ηγεσία [$r = .039$, $p > .05$], ενώ συσχετίστηκε σημαντικά με την παθητική-αποφευκτική Ηγεσία [$r = .295$, $p = .001$] και αρνητικά με την Αποτελεσματική Ηγεσία [$r = -.190$, $p = .037$]. Επίσης, η αποπροσωποποίηση δεν συσχετίστηκε σημαντικά με τη μετασχηματιστική Ηγεσία [$r = -.049$, $p > .05$], τη συναλλακτική Ηγεσία [$r = -.345$, $p = .000$] και τα αποτελέσματα της Ηγεσίας [$r = -.113$, $p > .05$], ενώ συσχετίστηκε θετικά με την παθητική-αποφευκτική Ηγεσία [$r = .419$, $p = .000$]. Τέλος, η προσωπική επίτευξη συσχετίστηκε θετικά σημαντικά με την μετασχηματιστική Ηγεσία [$r = .373$, $p = .000$], τη συναλλακτική Ηγεσία [$r = .255$, $p = .005$] και τα αποτελέσματα της Ηγεσίας [$r = .402$, $p = .000$], ενώ συσχετίστηκε αρνητικά με την παθητική-αποφευκτική [$r = -.297$, $p = .001$].

Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική Ηγεσία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη όπως και η Συναλλακτική Ηγεσία, ενώ η παθητική-αποφευκτική Ηγεσία συσχετίστηκε θετικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά με την προσωπική επίτευξη. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ Ηγεσίας των σχολικών μονάδων συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών της έρευνας. Ενώ, εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης δηλώνουν ότι οι διευθυντές τους δεν παρουσιάζουν στοιχεία παθητικής-αποφευκτικής Ηγεσίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις τους οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι εξαντλούνται συναισθηματικά, ενώ αντίθετα νιώθουν ότι είναι επιτυχημένοι στον εργασιακό τους χώρο. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά του Αλμπάνη (2018), της Αμαραντίδου (2010) και των Κόκκινου & Δαβάζογλου (2006), οι οποίοι στις έρευνες τους παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης εξηγούνται από τα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η προσωπική επίτευξη αποτελεί προστατευτικό παράγοντα ενάντια στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Leiter, 2008).

Επίσης, από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, οι συσχετίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τριών στυλ της ηγεσίας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (Al-Omari et al., 2008; Al-Shudaifat, 2015). Σύμφωνα, όμως με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρουσιάζουν αρκετά συχνά συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη και ελάχιστες φορές χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας, ενώ σπάνια υιοθετούν το παθητικό-αποφευκτικό στυλ (McKinney-Thompson, 2015; Κολλητήρη, 2018). Τέλος σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, οι διευθυντές τους έχουν τα βασικά εφόδια, ώστε να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον, όπου τα μέλη του δεσμεύονται σε ένα κοινό εκπαιδευτικό έργο μέσα από συνεργατικές δράσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν και να χαρακτηριστούν αντιπροσωπευτικά για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της Ελλάδας, αφού το δείγμα (122 εκπαιδευτικοί) προέρχεται από τα δημοτικά σχολεία της Αλεξανδρούπολης. Είναι

απαραίτητο όμως, οι διευθυντές να κατανοήσουν το σημαντικό ρόλο τους στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν ικανοποίηση και ασφάλεια. Προσδοκούμε να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Al-Omari, A.A., Al-Shudaifat, S. & AbuNaba'h, A. (2008). The effect of leadership styles of principals on teachers' burnout at Russaifa Education Directorate in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 4, 1, 63-78.
- Al-Shudaifat, S. H. (2015). Leadership styles of principals in relation to Islamic teachers' burnout in Mafraq education district. *Review of European Studies*, 7, 11, 334-347.
- Antonakis, J. & House R. J. (2015). The Full- Range Leadership Theory: the way forward. in: B. J. Avolio, & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and Charismatic Leadership: the road ahead 10th Anniversary Edition* (p.p. 3-33). Emerald Group Publishing Limited.
- Antoniou, A.S, Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of Primary and Secondary Education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4, 3, 349-355.
- Arvidsson, I., Hakansson, C., Karlson, B., Bjork, J. & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers- a cross sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 823, 1-11.
- Barbuto Jr, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11, 4, 26-40.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *Manual for the multifactor leadership questionnaire (MLQ – form X5)*. Redwood City CA: Mindgarden.
- Eliophotou- Menon, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. Εισήγηση στο 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Early, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56, 5, 595-606.
- Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1, 1, 73-87.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development – adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42, 6, 669-684.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St. & Kaprinis, G. (2002). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75, 209-221.

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77,1, 229-243.
- Kouzes, M. J. & Posner, Z. B. (1995). *The Leadership Challenge*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. California: Corwin Press.
- Marks, H. M., & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance An intergration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 30, 370-397.
- McKinney-Thompson, C. (2015). *Teacher stress and burnout and principals' leadership styles: a relational study* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Alabama).
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 3.
- Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership with eyes and hearts wide open. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership Learning, Volume 25* (pp. 1031-1045). London: Springer.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. United Kingdom: Trentham Books Ltd.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Sosik, J. J. & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behaviour*, 21, 4, 365-390.
- Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*. 66-85.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). U.S.A.: Pearson.

Ελληνόγλωσσον

- Αλμπάνης, Ι. Χ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Διπλωματική εργασία της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μία διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Brauckmann, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας σχέσης. *Επιμόρφωση Στελεχών Της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτική* (199-233). Βόλος, Ελλάδα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κόκκινος, Κ. Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). *Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσος, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.) Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο. (σ. 1065-1074). Λευκωσία.

Abstract

The purpose of the current study is to investigate the relationship between the leadership style adopted by principals in a democratic school and the professional burnout of teachers as they perceive it. 112 Primary Education teachers were included in this investigation. In order to determine the degree of burnout, participants were tested with the Maslach Burnout Inventory (M.B.I.) - Maslach & Jackson (1986), which was translated and adapted in the Greek language by Kokkinos (2006). The Multifactor Leadership Questionnaire- Form 5x (M.L.Q- Form 5x) by Bass and Avolio (2004), translated and adapted in the Greek language by Zerva (2012), was used as well. The results of the research showed that Primary Education teachers experience quite low levels of burnout in terms of Emotional Exhaustion and Depersonalisation, while Personal Accomplishment levels remain high. It also appears that managers often exhibit transformational leader behaviors, sometimes transactional leadership traits, while rarely adopting the passive-avoidant style.

Keywords: Burnout syndrome, leadership style, democratic school.

Η επίδραση των ηγετικών, διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων του διευθυντή στην ευημερία των εκπαιδευτικών

Κωνσταντίνος Νάκος

Καθηγητής Πληροφορικής Β/θμιας Εκπαίδευσης
kosnakos@gmail.com

Γεώργιος Ιορδανίδης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
giordanidis@uowm.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών σε διεθνές επίπεδο και πολύ περισσότερο στον ελλαδικό χώρο καθιστούν το εν λόγω ερευνητικό αντικείμενο ένα μαύρο κουτί. Σκοπός της έρευνας είναι να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν ή όχι την επαγγελματική ευημερία και αν οι διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες των διευθυντών επιδρούν σε αυτή και σε ποιο βαθμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων του νομού Αιτωλοακαρνανίας και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος. Η επαγγελματική ευημερία μελετήθηκε από τη σκοπιά πέντε κεντρικών παραγόντων: των εργασιακών συνθηκών, του φόρτου εργασίας, της εργασιακής ικανότητας, της συνεργασίας και πληροφόρησης. Διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών έχουν θετική συσχέτιση με την ευημερία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευημερία, δεξιότητες διευθυντών, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Στο παρελθόν οι έρευνες σχετικά με την εργασιακή ψυχολογία επικεντρώνονταν σε αρνητικές πτυχές του επαγγελματικού βίου (π.χ. εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση). Πλέον το επίκεντρο των ερευνών έχει μετατοπιστεί προς τη θετική οργανωσιακή συμπεριφορά (Bakker & Schaufeli, 2008). Σημαντικό κομμάτι της είναι η ευημερία του εργαζομένου στον εργασιακό χώρο. Η σημασία της ευημερίας των εργαζομένων αποτυπώνεται στην άποψη του Fisher (2014), ότι η ευημερία στο χώρο εργασίας είναι στενά συνδεδεμένη με την εργασιακή απόδοση ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να είναι ένδειξη υγείας σωματικής και πνευματικής.

Το θέμα της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς έχει συνδεθεί στενά με τη ποιότητα του έργου τους (CESE, 2014) και εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος. Η εξασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για το μέλλον της εκπαίδευσης. Στη χώρα μας τη τελευταία δεκαετία υπήρξε έντονη πολιτικοοικονομική αστάθεια, που επηρέασε σημαντικά και τον εκπαιδευτικό χώρο (Damme & Kärkkäinen, 2011· Eurydice Report, 2013), γεγονός

που αποτελεί έναν επιπρόσθετο λόγο για την αναγκαιότητα της έρευνας σχετικά με την ευημερία του εκπαιδευτικού.

Βασικό όργανο διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού είναι ο διευθυντής του. Για να μπορέσει να φανεί αντάξιος των προσδοκιών και να ανταποκριθεί στον ηγετικό του ρόλο δεν αρκεί η επιθυμία του, αλλά πρέπει να διαθέτει κάποιες απαραίτητες διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες (π.χ. καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, επικοινωνιακές).

Στη χώρα μας οι έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά περιορισμένες και όσες υπάρχουν τη συνδέουν με το σχολικό κλίμα και το στυλ ηγεσίας (Αναστασόπουλος, 2018· Παπακώστα, 2014· Ζέρβα, 2012).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τη σχέση που μπορεί να συνδέει τις διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες του διευθυντή με την επαγγελματική ευημερία και το τρόπο που τυχόν την επηρεάζει.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Επαγγελματική Ευημερία

Οι επιστήμονες μέσα από τις μελέτες τους διαπίστωσαν ότι η ενδυνάμωση των θετικών συναισθημάτων και των ισχυρών σημείων των υπαλλήλων λειτουργεί προστατευτικά απέναντι σε τυχόν αρνητικά συναισθήματα και αδυναμίες τους (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Οι οργανισμοί υπό το φως των συγκεκριμένων ερευνών άρχισαν να εστιάζουν και να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα ευημερίας του προσωπικού τους.

Σύμφωνα με τον Warr (1987), η επαγγελματική ευημερία ορίζεται ως ο τρόπος υπό τον οποίο οι υπάλληλοι βιώνουν το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παρουσίας τους στον εργασιακό χώρο. Ο Seligman (2011) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν 5 θεμελιώδεις παράγοντες, στους οποίους στηρίζεται η ευημερία και είναι: τα θετικά συναισθήματα, η δέσμευση, οι δεσμοί, το νόημα και η ολοκλήρωση. Η επαγγελματική ευημερία δεν είναι απλά η απουσία αρνητικών καταστάσεων και συναισθημάτων, αλλά κάτι πολύ περισσότερο. Πρέπει να τονιστεί ότι η επαγγελματική ευημερία δεν είναι ισοδύναμη με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ούτε ταυτίζεται με την απουσία του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων δεν οδηγεί αυτόματα σε υψηλά επίπεδα ευημερίας (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein & Grant, 2005). Οι παράγοντες αυτοί όμως αποτελούν δείκτες της ευημερίας.

Η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών έχει εισαχθεί πρόσφατα στις συζητήσεις για την εκπαίδευση. Αν θέλαμε να ορίσουμε την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε ότι: αντικατοπτρίζει τη θετική συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την αρμονία των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μία και των προσωπικών προσδοκιών από την άλλη (Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007).

Ο καθοριστικός ρόλος που έχει η εκπαίδευση στη παροχή γνώσεων, τη μόρφωση και τη δημιουργία της προσωπικότητας των μαθητών καθιστά το θέμα της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών σπουδαίου ενδιαφέροντος και ιδιαίτερης σημασίας στη σύγχρονη κοινωνία. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά απαιτητικό και για πολλούς κατατάσσεται στα επαγγέλματα κινδύνου (Greenberg, Brown, &

Abenavoli, 2016). Οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους πρέπει να εργάζονται σε ένα περιβάλλον που θα τους εξασφαλίζει την ευημερία. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο τη σύνδεση μεταξύ της ευημερίας των εκπαιδευτικών και της ικανότητάς τους να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Οι Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood και Penlington (2007) αναφέρουν ότι αν θέλουμε εκπαιδευτικούς αποτελεσματικούς που θα συνεισφέρουν στη πρόοδο τόσο της εκπαίδευσης όσο και του κοινωνικού συνόλου πρέπει να κοιτάξουμε την ευημερία τους. Επιπρόσθετα έρευνες έχουν καταδείξει ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τον κοινωνικό και συναισθηματικό εγκλιματισμό των μαθητών (Malmberg & Hager, 2009).

Η μελέτη της ευημερίας των εκπαιδευτικών έχει όμως σημασία και για το ίδιο το επάγγελμα. Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει έντονο το φαινόμενο της εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Ορισμένες αναφορές καταδεικνύουν ότι το 40% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα μέσα στα πέντε πρώτα έτη υπηρεσίας τους (Kilgallon, Maloney & Lock, 2008·Le Cornu, 2013).

Ποιοι όμως είναι οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών; Οι Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi και Vertio (2007) στο μοντέλο τους για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών εντοπίζουν ως παράγοντες: τις εργασιακές συνθήκες, το φόρτο εργασίας, την εργασιακή κοινότητα, την επαγγελματική ικανότητα. Εκτός αυτών όμως ρόλο παίζει η συμπεριφορά των μαθητών και η συνεργασία με τους γονείς (Aelterman κ.α., 2007). Σημαντικό ρόλο παίζει η κουλτούρα (κλίμα) που επικρατεί στη σχολική μονάδα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία και φυσικά το στυλ διοίκησης του διευθυντή. Τέλος σημαντική είναι η συμβολή αμοιβών, των επιβραβεύσεων και της κοινωνικής θέσης. Για τους εκπαιδευτικούς οι χαμηλές αμοιβές συμβάλλουν αρνητικά στην ευημερία (Mackenzie, 2007).

Δεξιότητες των διευθυντών

Για τον όρο δεξιότητες έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Ενδεικτικά σύμφωνα με τη Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1989) είναι ο βαθμός της ακρίβειας, της ευκολίας και της ταχύτητας με την οποία εκτελείται μια σειρά πολύπλοκων κινητικών εργασιών και πνευματικών εργασιών μέσω των οποίων αντιμετωπίζονται και επιλύονται δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις. Σύμφωνα με τους Bredillet, Tywoniak, και Dwivedula, (2015) δεξιότητα είναι η επάρκεια ή η δυνατότητα που αποκτάται μέσα από την εκπαίδευση, την εμπειρία, τη κατάρτιση και τη προσπάθεια.

Τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνεται μετασχηματισμός στο ρόλο των διευθυντών της σχολικής μονάδας εξαιτίας των απαιτήσεων και των μεταρρυθμίσεων στη κοινωνία. Για να μπορέσει ένας διευθυντής να επιτύχει σήμερα στο ρόλο του πρέπει να έχει κάποιες απαραίτητες διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες. Ο Σαΐτης (2008) τονίζει χαρακτηριστικά ότι ο καθορισμός των δεξιοτήτων μπορεί να αποβεί σημαντικός τόσο στην επιλογή όσο και στην επιμόρφωση αυτών που διοικούν τις σχολικές μονάδες.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι βασικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής.

Πίνακας 1: «Διοικητικές, Οργανωτικές και Ηγετικές δεξιότητες διευθυντών»

Δεξιότητες	Σημασία
1. Τεχνικές	π.χ. έλεγχος προσωπικού, διεξαγωγή συνεδριάσεων, γνώση Τ.Π.Ε., γνώση χειρισμού νομοθεσίας
2. Καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού	π.χ. ώθηση για επαγγελματική ανάπτυξη
3. Χρηματοοικονομικής διαχείρισης	π.χ. διαχείριση οικονομικών πόρων
4. Κοινωνικές	π.χ. συνεργασία με διευθυντές άλλων σχολείων
5. Επικοινωνιακές	π.χ. ενεργητική ακρόαση, αποκρυπτογράφηση μη φραστικών μηνυμάτων
6. Διαπροσωπικές	π.χ. ανάπτυξη δεσμών εμπιστευτικότητας (εμπιστοσύνης)
7. Κριτικές	π.χ. δυνατότητες αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, εντοπισμού δυσλειτουργιών
8. Διευθέτησης Συγκρούσεων	π.χ. απόφαση για τη καλύτερη μέθοδο αντιμετώπισής τους
9. Συνεργάζεσθαι	π.χ. συνεργασία στη λήψη αποφάσεων

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην αποτίμηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και την αναζήτηση τυχόν επιδράσεων των ηγετικών, διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των διευθυντών σε αυτή. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ευημερία;
- Σχετίζεται η επαγγελματική ευημερία με τις ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες των διευθυντών;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου. Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και επιλέχθηκε για δύο λόγους. Κατά πρώτον για να είναι ευκολότερη η συμπλήρωσή του και δεύτερον να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεων. Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει κάποια βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του συμμετέχοντα. Το δεύτερο τμήμα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό έγινε χρήση του ερωτηματολογίου των Saarapen κ.α. (2007) που μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο των δυο κατευθύνσεων. Περιέχει 26 ερωτήματα και μελέτα το ζητούμενο θέμα μέσα από τις παραμέτρους:

- Εργασιακές Συνθήκες
- Φόρτος Εργασίας
- Εργασιακή Κοινότητα
- Επαγγελματική Ικανότητα
- Συνεργασία και Πληροφόρηση

Για τις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διακυμάνσεις 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Στο τρίτο τμήμα οι ερωτήσεις αναφέρονται στις δεξιότητες (ηγετικές, οργανωτικές και διοικητικές) των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Για να επιτευχθεί η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα δημιουργήθηκαν 42 ερωτήματα που χωρίστηκαν σε 9 υποκατηγορίες (υποκλίμακες) βάση της βιβλιογραφικής έρευνας, μια για κάθε απαραίτητη διευθυντική δεξιότητα (τεχνικές, καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, κοινωνικές, επικοινωνιακές, κριτικές, διαπροσωπικές, διευθέτησης συγκρούσεων, συνεργάζεσθαι). Η διαβάθμιση των απαντήσεων είναι στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την επαγγελματική ευημερία είναι 0,83 και για τις δεξιότητες των διευθυντών 0,91. Ο έλεγχος των υποκλιμάκων έδειξε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (πίνακας 2, πίνακας 3) με εξαίρεση τη παράμετρο ευημερίας φόρτο εργασίας ($\alpha=0,68$) για την οποία συνίσταται επανεξέταση από επόμενο ερευνητή.

Πίνακας 2: «Cronbach α για Επαγγελματική Ευημερία»

	Cronbach's alpha
Επαγγελματική Ευημερία	0,83
Εργασιακές Συνθήκες	0,75
Φόρτος Εργασίας	0,68
Εργασιακή Κοινότητα	0,91
Εργασιακή Ικανότητα`	0,80
Συνεργασία και Πληροφόρηση	0,79

Πίνακας 3: «Cronbach α για Δεξιότητες Διευθυντών»

	Cronbach's alpha
Δεξιότητες Διευθυντών	0,91
Τεχνικές Δεξιότητες	0,91
Δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού	0,95
Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης	0,89
Κοινωνικές Δεξιότητες	0,82
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	0,87
Κριτικές Δεξιότητες	0,85
Διαπροσωπικές Δεξιότητες	0,91
Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων	0,90
Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι	0,92

Στην έρευνα συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων του νομού Αιτωλοακαρνανίας και υλοποιήθηκε το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2019. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση και επαγωγική για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Αποτελέσματα Έρευνας

Το πρώτο θέμα στο οποίο προσπάθησε η έρευνα να απαντήσει είναι σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική ευημερία στο σχολείο και το ρόλο σε αυτή πέντε βασικών παραμέτρων που επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν την ευημερία τους με μέσο όρο 3,44. Οι μέσοι όροι για τις παραμέτρους της επαγγελματικής ευημερίας είναι:

Πίνακας 4: «Αποτίμηση παραγόντων επαγγελματικής ευημερίας»

	Μέση Τιμή (από 1 έως 5)	Τυπική Απόκλιση
Εργασιακές Συνθήκες	2,88	0,87
Φόρτος Εργασίας	3,09	0,69
Εργασιακή Κοινότητα	3,74	0,71
Επαγγελματική Ικανότητα	3,50	0,71
Συνεργασία και Πληροφόρηση	3,58	0,70

Το βασικό ζητούμενο της έρευνας είναι να αναζητηθεί αν οι δεξιότητες των διευθυντών έχουν επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών και με ποιο τρόπο. Για το σκοπό αυτό έγινε έλεγχος συσχετίσεων κατά Pearson. Η έρευνα κατέδειξε τις ακόλουθες συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και των δεξιοτήτων των διευθυντών που είναι στατιστικά σημαντικές με $p < 0,001$.

Πίνακας 5: «Συσχετίσεις Δεξιοτήτων Διευθυντών με Επαγγελματική Ευημερία εκπαιδευτικών»

	Επαγγελματική Ευημερία	
	Συντελεστής Pearson (r)	Sign
Τεχνικές Δεξιότητες	0,719**	0,000
Δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού	0,666**	0,000
Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης	0,573**	0,000
Κοινωνικές Δεξιότητες	0,605**	0,000
Επικοινωνιακές	0,650**	0,000
Κριτικές Δεξιότητες	0,654**	0,000
Διαπροσωπικές Δεξιότητες	0,662**	0,000
Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων	0,568**	0,000
Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι	0,584**	0,000

- Ισχυρή συσχέτιση Θετική (0,719) ανάμεσα στις τεχνικές δεξιότητες και την επαγγελματική ευημερία.
- Ισχυρή συσχέτιση Θετική (0,666) ανάμεσα στις δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και την επαγγελματική ευημερία.
- Μέτριας ισχύος Θετική συσχέτιση (0,573) ανάμεσα στις δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης και την επαγγελματική ευημερία.

- Μέτριας ισχύος Θετική συσχέτιση (0,605) ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και την επαγγελματική ευημερία.
- Ισχυρή Θετική συσχέτιση (0,650) ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και την επαγγελματική ευημερία.
- Ισχυρή Θετική συσχέτιση (0,645) ανάμεσα στις κριτικές δεξιότητες και την επαγγελματική ευημερία.
- Ισχυρή Θετική συσχέτιση (0,662) ανάμεσα στις διαπροσωπικές δεξιότητες και την επαγγελματική ευημερία.
- Μέτριας ισχύος Θετική συσχέτιση (0,568) ανάμεσα στις δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων και την επαγγελματική ευημερία.
- Μέτριας ισχύος Θετική συσχέτιση (0,584) ανάμεσα στις δεξιότητες συνεργάζεσθαι και επαγγελματικής ευημερίας.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια σκοπό έχει να φωτίσει μια άγνωστη πτυχή της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την ευημερία σε βαθμό ικανοποιητικό. Είναι άξιο λόγου ότι σε ένα αρκετά δυσμενές κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που έχει δημιουργήσει η κρίση των τελευταίων ετών, τα αποτελέσματα είναι αρκετά αισιόδοξα. Ίσως οι ραγδαίες μεταρρυθμίσεις που συνέβησαν στη χώρα μας έκαναν τους εκπαιδευτικούς παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό τους χώρο, να αναγνωρίσουν στοιχεία της εργασίας τους ως πολύτιμα.

Από τους παράγοντες της ευημερίας ο δυσμενέστερος είναι οι «εργασιακές συνθήκες» που δρα αρνητικά καθώς βαθμολογείται κάτω του μετρίου. Εκεί που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ανισορροπίες μεταξύ των απαιτήσεων της δουλειάς και των μέσων-συνθηκών εργασίας αναφέρουν υψηλά επίπεδα στρες που σχετίζονταν επίσης με συμπτώματα κατάθλιψης και υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στις σχέσεις με τα παιδιά (Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze, 2015). Ο παράγοντας «φόρτος εργασίας» αξιολογείται ως μέτριος. Οι εκπαιδευτικοί στον ελληνικό χώρο αναγκάζονται ελλείψει γραμματέων στα σχολεία να είναι εκτός των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους επιφορτισμένοι με πληθώρα γραφειοκρατικών – γραμματειακών εργασιών. Οι παράμετροι «εργασιακή ικανότητα» και «συνεργασία και πληροφόρηση» βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τέλος, ο παράγοντας που έχει την υψηλότερη βαθμολόγηση και επιδρά ιδιαίτερα θετικά στην εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών είναι η «εργασιακή κοινότητα», που κρίνεται ως πολύ ικανοποιητικός. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες της Ζέρβα (2012) και του Αναστασόπουλου (2019). Η φιλική διάθεση και η αμοιβαία κατανόηση που επικρατεί στη πλειοψηφία των συλλόγων εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά και θετικά στην επαγγελματική τους ευημερία.

Σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα είναι ότι γίνεται φανερό πως οι ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες των διευθυντών έχουν σε μεγάλο βαθμό σημαντική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος συσχετίσεων κατέδειξε την ύπαρξη ισχυρών θετικών συσχετίσεων μεταξύ των τεχνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των κριτικών δεξιο-

τήτων, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση των εν λόγω δεξιοτήτων των διευθυντών οδηγεί σε σημαντική βελτίωση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα η απουσία τους επιδρά αρνητικά.

Για παράδειγμα ένας διευθυντής που έχει την δυνατότητα να διαχειρίζεται θέματα οικονομικής φύσης, δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Η καθοδήγηση και η ανάπτυξη του προσωπικού από τη μεριά της διοίκησης της σχολικής μονάδας οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση (Bogler & Nir, 2015) με προεκτάσεις στη βελτίωση της ευημερίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ότι η διεύθυνση υποστηρίζει και καθοδηγεί τα βήματά τους, ότι σέβεται τις επιλογές τους, ότι αντιλαμβάνεται ότι και η αποτυχία αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και ότι είναι πρόθυμη και έτοιμη να προσφέρει βοήθεια όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο (Hoy & Miskel, 2013). Η έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης από τη διοίκηση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχική υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών (Kidger κ.ά., 2016). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες δίνουν στο διευθυντή τη δυνατότητα να είναι σαφής, να δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα, να υπάρχει ομαλή και χωρίς προβλήματα λειτουργία στη σχολική μονάδα, παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία (Curtis, 2013). Η διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων επιδρά καταλυτικά στην ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης και της αλληλοκατανόησης που έχουν ιδιαίτερη σημασία στον ψυχισμό των ανθρώπων και επομένως στην ευημερία τους.

Επιπρόσθετα οι δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης, οι κοινωνικές δεξιότητες οι δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων και οι δεξιότητες του συνεργάζεσθε επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, όμως σε μικρότερο βαθμό από τις προηγούμενες. Ο έλεγχος των συσχετίσεων απέδειξε ότι σχετίζονται με μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση. Για παράδειγμα η δεξιότητα διευθέτησης συγκρούσεων είναι σημαντική ώστε να αποφευχθούν καταστάσεις που προκαλούν δυσλειτουργίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχρό κλίμα και αρνητική διάθεση προς τους συναδέλφους (Ιορδανίδης, 2014). Όταν ο διευθυντής μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς σε πνεύμα ισοτιμίας και αλληλεγγύης και ταυτόχρονα τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επιδρά άμεσα στην ψυχολογία τους κάνοντάς τους να αισθάνονται σημαντικοί για το σχολικό οργανισμό ενώ βελτιώνεται παράλληλα η «ποιότητα» λειτουργίας του σχολείου (Πασιαρδής, 2004) με άμεση επίδραση στην επαγγελματική τους ευημερία.

Η συγκεκριμένη έρευνα προσφέρει σημαντικά ευρήματα στον περιορισμένο αριθμό ερευνών σε διεθνές και πολύ περισσότερο σε εγχώριο επίπεδο, με αντικείμενο την ευημερία των εκπαιδευτικών. Εντούτοις υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων του νομού Αιτωλοακαρνανίας και άρα περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσής τους. Συν τοις άλλοις οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν την άποψή τους για τις δεξιότητες των διευθυντών τους και υπάρχει το ενδεχόμενο αυτή να επηρεάστηκε από τις προσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει χάνοντας έτσι την αμεροληψία τους.

Το θέμα της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά μεγάλης σημασίας. Ο υψηλός δείκτης ευημερίας οδηγεί στη καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών και με το διευθυντή και παρέχει την απαραίτητη «ενέργεια» για ενεργό συμμετοχή σε θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στοιχεία που

χαρακτηρίζουν ένα δημοκρατικό σχολείο. Σύμφωνα και με τους Ross, Romer και Horner (2012) οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ευημερίας διαχειρίζονται τις καταστάσεις σε στενή συνεργασία με τους μαθητές τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί ευημερούν, στηρίζουν τους μαθητές τους, αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και σε δημοκρατικό κλίμα αντιμετωπίζουν προβλήματα της σχολικής ζωής, διδάσκοντας με αυτό τον τρόπο τις δημοκρατικές αξίες και συμβάλλουν στο κοινωνικό εγκλιματισμό τους.

Στο μέλλον η έρευνα για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρέπει να επεκταθεί σε όλους τους τύπους σχολείων, δημόσια και ιδιωτικά. Τέλος καλό είναι να γίνει μέτρηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, σε τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ώστε να δούμε αν η περίοδος του σχολικού έτους επηρεάζει τα στοιχεία αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, (33)3, 285-298.
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Bredillet, C., Tywoniak, S., & Dwivedula, R. (2015). What is a good project manager? An Aristotelian perspective. *International Journal of Project Management*, 33(2), 254-266.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (CESE). (2014). *School improvement frameworks: The evidence base*. Sydney: NSW Department of Education and Communities.
- Curtis, R. (2013). Finding a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands. *Aspen Institute, ERIC*.
- Damme, D. V., & Karkkainen, K. (2011). OECD Educationtoday Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 56. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Penlington, C., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report*. DCSFRR018. Nottingham: DfES Publications.
- Eurydice Report (2013). *Funding of Education in Europe - The Impact of the Economic Crisis*.
- Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and Measuring Wellbeing at Work. In: P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Work and Wellbeing, Wellbeing: A complete Reference Guide (Vol.3)* (pp. 9-34). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Greenberg, M. T., Brown J. L., Abenavoli, R.M. (2016). "Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools." Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice. (9th Edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.

- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192, 76-82.
- Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom, *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41-54
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: More complex than we think?, *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 89-104.
- Malmberg, L. E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 677-694.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H (2007). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model, *Health Educational Research*, 22(2), 248-260.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A.M. (2005). Thriving at work, *Organizational Science*, 16, 537-549.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.

Ελληνόγλωσσον

- Αναστασόπουλος, Α. (2018). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού: διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Παπακώστα, Π. (2014). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτς, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Abstract

This research focuses on the professional well-being of teachers. The limited number of researches at international level and much more in Greece make this study a black box. The main purpose of this research is to examine the extent to which Greek teachers experience or not, professional well-being and if the managerial, organizational and leadership skills of school managers influence them and to what extent. The research involved 194 teachers of the General Lyceums of the prefecture of Etoloakarnania and the quantitative research method was used. Professional well-being has been studied from the perspective of five key factors: working conditions, workload, work capacity, cooperation and information. It was found that the key skills of managers are positively correlated with well-being.

Keywords: Wellbeing, leadership skills, educators.

Η Επιλογή και οι Πρακτικές Λειτουργίες των Στελεχών Εκπαίδευσης για τη Στήριξη του Παιδαγωγικού και Μαθησιακού Έργου στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως εμφάθυνσης της δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Γεώργιος Πολυζώης

Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου Πανεπιστημίου Κρήτης
gpolizois@edc.uoc.gr

Αικατερίνη Ριζάκη

ΕΔΙΠ Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
krizaki@central.ntua.gr aikaterini.rizaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση σχηματισμού μιας εκπαιδευτικής δομής. Αναλύεται ο σχηματισμός της εκπαιδευτικής δομής υπό το πρίσμα των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης και της μεθοδολογίας της Έρευνας Δράσης, ώστε η δομή να καταστεί αμφίδρομη κατεύθυνσης. Μια τέτοια προσέγγιση συνιστά θετικό βήμα προς τον εκδημοκρατισμό των δομών εκπαίδευσης. Τέλος παρατίθενται συγκριτικοί πίνακες των προτεινόμενων αλλαγών και επιχειρείται και μια πρώτη οικονομική αποτίμησή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Στελέχη Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές δομές.

Εισαγωγή

Το σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης δημιουργεί μια ανοιχτή εκπαιδευτική δομή. Η κορυφή της δομής αυτής επηρεάζεται από κυβερνητικές επιλογές και από συνεργασίες με διάφορες άλλες θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές δομές (π.χ. ΙΕΠ, Διόφαντος κ.ά.). Στη βάση της δομής τοποθετούνται τα σχολεία, στα οποία εμφανίζεται η δράση των στελεχών της εκπαίδευσης με πολλαπλούς τρόπους. Και η βάση της δομής, το σχολείο, είναι ανοιχτή, μια και αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία και τους γονείς των μαθητών, τους οποίους αναφέρουμε συνήθως ως ιδιαίτερο και ξεχωριστό τμήμα της περιβάλλουσας το σχολείο κοινωνίας, λόγω της προνομιακής και πολύπλευρης σχέσης τους με το σχολείο.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης στη δομή αυτή δρουν ως επί το πλείστον μονοδρομικά, κατευθύνοντας την εκπαιδευτική πρακτική από το ανώτερο στέλεχος προς το σχολείο, ενώ ελάχιστα ενδιαφέρει τη δομή ο αναστοχασμός πάνω σε αυτήν την πρακτική.

Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει τις παρενέργειες του ιεραρχικού αυτού μοντέλου. Σε αυτό το κυρίαρχο οργανωτικό μοντέλο αναπτύσσεται ένα σχέδιο ως κυβερνητική προτεραιότητα και το καθήκον των στελεχών είναι η εφαρμογή του. Φυσικά υπάρχουν και

υπάρχουν διαδικασίες διαβούλευσης. Αλλά πάντα το κοινό στοιχείο αυτών των διαβουλεύσεων είναι η έμφαση στις λεπτομέρειες και σπάνια γίνεται τεκμηριωμένη αναφορά σε βασικές παιδαγωγικές ιδέες. Τέλος η διαδικασία της διαβούλευσης σταματά όταν ολοκληρώνεται η φάση ανάπτυξης του κυβερνητικού σχεδίου. (Reid, 2005).

Στον αντίποδα του μοντέλου προτείνονται στρατηγικές (Reid, 2005) και μοντέλα (Rew, 2013) που ενισχύουν και την αντίστροφη πρακτική, από το σχολείο προς τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι αυτό το μοντέλο δεν είναι μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω». Αντίθετα, συνιστά ένα θετικό βήμα προς τον εκδημοκρατισμό των δομών εκπαίδευσης. Φυσικά και οι κυβερνήσεις θα συνεχίζουν να προωθούν τις προτεραιότητές τους, όμως το επιχείρημα για την υιοθέτηση μιας τέτοιας πρότασης είναι το γεγονός ότι θα βασίζεται σε καινοτόμες ιδέες, ερευνητικά αποτελέσματα και αξιολόγηση δεδομένων που παράγονται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια μεγάλη πρόκληση προς την ενίσχυση της αμφιδρομικής κατεύθυνσης στην εκπαιδευτική δομή που θα περιγράφει στις επόμενες παραγράφους είναι η εφαρμογή (α) της καινοτομίας του σχηματισμού Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) (Darling - Hammond, & Richardson, 2009·Kruse, Louis, & Bryk, 1995) και (β) της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης στην προσέγγιση εκπαιδευτικών πρακτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003·Kemmis, 2006). Μια ηγεσία που αξιοποιεί τα παραπάνω έχει περιγραφεί και βιβλιογραφικά (Πολυζώης, 2016).

Η παρακάτω πρόταση σχηματισμού μιας εκπαιδευτικής δομής, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή και τις πρακτικές στελεχών εκπαίδευσης που είναι υπεύθυνα για την παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ισχυρά επηρεασμένη από τις προκλήσεις που περιεγραφήκαν παραπάνω.

Η δομή αυτή περιγράφεται σχηματικά στο πέμπτο (5^ο) σχήμα του άρθρου, όπου εμφανίζονται δύο κύκλοι αμφίδρομης δραστηριότητας. Ο πρώτος κύκλος τροφοδοτεί την εκπαίδευση με δεδομένα (στατιστική στην εκπαίδευση), ώστε να δικαιολογούνται με δεδομένα (data driven) αποφάσεις τοπικής ή κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο δεύτερος κύκλος ενισχύει τη δημιουργία ΕΚΜ και: (α) ενσωματώνει την αποτίμηση / αυτοαξιολόγηση των σχολείων ως ανάδραση του σχολείου στην σχέση του με τις δομές της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό ανακόπτεται κάθε δυνατότητα επαναφοράς της τιμωρητικής αξιολόγησης και η σχολική αποτίμηση / αυτοαξιολόγηση προσδιορίζεται ως διδακτική και παιδαγωγική συλλογική (ανά) δράση των εκπαιδευτικών του σχολείου και (β) ενισχύεται εκπαιδευτικά η αυτονομία του σχολείου με την έκφραση δικαιολογημένης γνώμης και βαθμολογικής αποτίμησης για το έργο των Συμβούλων.

Τέλος, επιχειρείται και η οικονομική αποτίμηση της πρότασης συγκριτικά με την παρούσα κατάσταση όπως ήταν αποτυπωμένη στην εγκύκλιο με Αρ.Πρωτ.Σ-3/1900/Δ2/09-01-2012/ ΥΠΔΒΜΘ. Η αποτίμηση πρωτίστως επιδιώκει να τονίσει τη βιωσιμότητα της πρότασης και δεν λαμβάνει υπόψη τους τυχόν εξωγενείς περιορισμούς. Βεβαίως και δεν είναι λεπτομερής, αλλά δίνει μια ικανοποιητική αίσθηση της τάξης μεγέθους των προτεινόμενων επιλογών και παρατίθεται για λόγους πληρότητας.

Βασικά Σημεία της Πρότασης Σχηματισμού μιας Εκπαιδευτικής Δομής

A. Ιδρύονται Συμβούλια Οργανωτών με έδρα τα Π.Ε.Κ.

Τα Π.Ε.Κ. μετονομάζονται σε Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Στατιστικής (ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ) και αποτελούν την έδρα του Συμβουλίου των Οργανωτών (ή απλά Οργανωτές), το οποίο θα είναι υπεύθυνο για την παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή λειτουργίας του ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ. Ιδρύονται 17 Συμβούλια Οργανωτών (3 στην Αθήνα-1 στον Πειραιά-2 στη Θεσσαλονίκη και 11 στις πόλεις όπου υπήρχαν τα ΠΕΚ των 11 υπολοίπων περιφερειών) σε αντίστοιχα ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ.

Τα ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ θα έχουν την παρακάτω δομή:

1. Το Συμβούλιο των Οργανωτών, που αποτελείται από 4 μέλη. Τρία (3) μέλη γενικής εκπαίδευσης: Φιλόλογο, Μαθηματικό, Εκπαιδευτικό Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) και έναν (1) Εκπαιδευτικό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Οι Οργανωτές θα δρουν ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης και θα έχουν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικοτήτων τους στην περιοχή λειτουργίας του ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ. Επιπλέον, ο Φιλόλογος θα έχει και τη συνεργασία με τους συμβούλους των Αγγλικών, ο Μαθηματικός θα συνεργάζεται με τους συμβούλους των Κοινωνικών Επιστημών (κατά το πλείστον Οικονομολόγους), ο εκπαιδευτικός των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) θα είναι υπεύθυνος του διοικητικού μέρους του ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ και ο εκπαιδευτικός της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα συνεργάζεται με όλους των συμβούλους ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
 - Οι οργανωτές θα λαμβάνουν επιμίσθιο 500€ τον μήνα. Θα εκλέγονται ανά τετραετία από κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο, με βάση αντικειμενικά προσόντα (όπως, βιογραφικό κατατεθειμένο σε εσχάρα αποτύπωσης προσόντων, συνέντευξη με αποτέλεσμα ΝΑΙ ή ΟΧΙ ικανός).
 - Θα συμμετέχουν στην εκλογή των συμβούλων των 58 διευθύνσεων (κάθε ΠΕ.Κ.ΕΠ.Ε.Σ στην αντίστοιχη Διεύθυνση Δ.Ε.), καταγράφοντας την αντικειμενική βαθμολογία του βιογραφικού τους σύμφωνα με αναλυτικό πίνακα προσόντων που θα έχει εκπονηθεί.
 - Θα αποτιμούν παιδαγωγικά και διδακτικά τις ετήσιες προτάσεις και απολογισμούς των συμβούλων (Στατιστική στην εκπαίδευση).
 - Θα αποτιμούν παιδαγωγικά και διδακτικά το ετήσιο έργο της αντίστοιχης ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε (Στατιστική στην εκπαίδευση).
 - Θα εφαρμόζουν τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (ως Ηγεσία που επιδιώκει τον σχηματισμό Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης με στόχο την διεξαγωγή έρευνας δράσης) για να: (α) εκπαιδεύουν κατά το πρότυπο του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης - ΙΝΕΠ (με εκπόνηση στοχευμένων προγραμμάτων, με την επιλογή κατάλληλων συνεργατών και με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου αυτό απαιτηθεί) τα μελλοντικά στελέχη της εκπαίδευσης (Συμβούλους και Διευθυντές σχολείων), (β) πραγματοποιούν εκπαιδευτικές επιμορφώσεις και με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου αυτό απαιτηθεί.
 - Θα υπάγονται διοικητικά στον αντίστοιχο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.

2. Τους Συνεργάτες Καθηγητές Πανεπιστημίου ως διευκολυντές/ερευνητές, εφόσον κριθεί απαραίτητο από τους Οργανωτές για την υλοποίηση ερευνών ή προγραμμάτων.
3. Την τεχνική υποστήριξη, από δύο (2) αποσπασμένους εκπαιδευτικούς ΠΕ19 ή ΠΕ20.
4. Το γραφείο νομικής υποστήριξης από συνεργάτη εκπαιδευτικό ΠΕ13.
5. Την γραμματεία, από τρεις (3) αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον γνώστης στατιστικών πακέτων επεξεργασίας δεδομένων (SPSS, mini-Tab, Excel κ.ά.).

B. Ιδρύονται 58 Μονάδες Διευκόλυνσης Εκπαιδευτικού Έργου (ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε)

Η κάθε ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε ανήκει σε μια από τις 58 Διευθύνσεις Δ.Ε. Στη ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε θα ανήκουν διοικητικά οι δομές, οι εκπαιδευτικοί που έχουν θητεία σε αυτές, καθώς και οι αποσπασμένοι σε αυτές εκπαιδευτικοί.

Το έργο της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε είναι η ολόπλευρη στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό, εκτός από τις δομές που υπάρχουν, θεσμοθετούνται οι θέσεις: (α) του Συμβούλου και (β) του Συνεργάτη, οι οποίοι θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς που θα οριστούν ως Συντονιστές στα σχολεία, ώστε να αποκατασταθεί μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ δομών και σχολείου, όπως αυτή που εμφανίζεται στο σχήμα 2.

Διοίκηση των ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε:

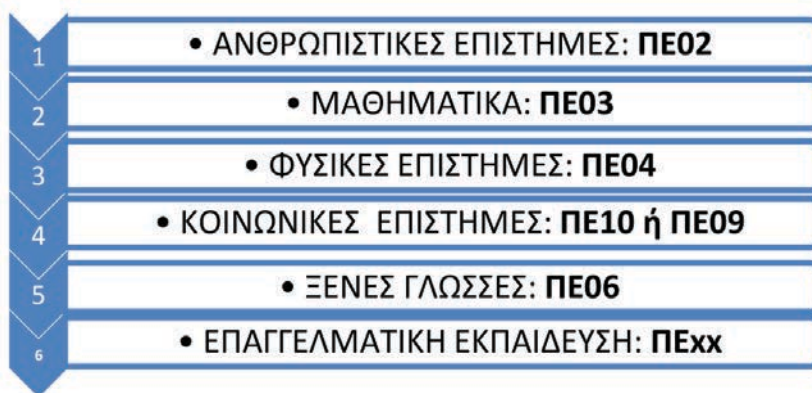
- Διοικητικός Υπεύθυνος των ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε ορίζεται ο προϊστάμενος του νέου τμήματος Παιδαγωγικών και Διδακτικών Θεμάτων που ιδρύεται στις Διευθύνσεις Δ.Ε. κατ' αναλογία με τον σημερινό προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων, του οποίου η θέση εξακολουθεί να υφίσταται.
- Ο νέος προϊστάμενος αφαιρεί από τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων τις παρακάτω αρμοδιότητες, που αφορούν αποκλειστικά στη ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε:
 - Την συνεργασία με τις σχολικές μονάδες που υπάγονται στη Διεύθυνση για τη δι-εκπεραίωση όλων των θεμάτων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο.
 - Την λειτουργία Σχολικών Βιβλιοθηκών.
 - Την ειδική αγωγή
 - Την παιδαγωγική λειτουργία των τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας και φροντιστηριακών τάξεων ή τμημάτων υποδοχής.
 - Τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, τις μαθητικές κοινότητες, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις καινοτόμες δράσεις των σχολείων.
 - Την μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
 - Τον εξοπλισμό των εργαστηρίων των σχολικών μονάδων και την τήρηση των κανόνων ασφαλείας.
- Το επιμίσθιο των διοικητικών υπευθύνων της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε ορίζεται σε 150 € το μήνα και διοικητικά ανήκουν στις Διευθύνσεις Δ.Ε.
- Αναπληρωτής Διοικητικός Υπεύθυνος της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε: Ο Συνεργάτης της φυσικής αγωγής.
- Η γραμματειακή υποστήριξη ανατίθεται σε αποσπασμένο εκπαιδευτικό.
- Η τεχνική υποστήριξη ανατίθεται σε αποσπασμένο εκπαιδευτικό ΠΕ19 ή ΠΕ20.

Καθοδηγητικό έργο των συμβούλων

Το καθοδηγητικό έργο της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε ασκούν τουλάχιστον έξι (6) σύμβουλοι ειδικότητας. Για τον σκοπό αυτό επιλέγονται τουλάχιστον πέντε (5) σύμβουλοι ειδικότητας: γενικής εκπαίδευσης σε κάθε Διεύθυνση Δ.Ε. (φιλόλογος, μαθηματικός, εκπαιδευτικός Φ.Ε., εκπαιδευτικός κοινωνικών επιστήμων, αγγλικών) και ένας (1) εκπαιδευτικός της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το επιμίσθιο των συμβούλων ορίζεται σε 400€ ανά μήνα και διοικητικά ανήκουν στα Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε.Σ.

Στα συμβούλια οργανωτών κατατίθεται από τον προϊστάμενο του νέου τμήματος Παιδαγωγικών και Διδακτικών Θεμάτων σε συνεργασία με τους έξι (6) συμβούλους το ετήσιο έργο της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε (Στατιστική στην εκπαίδευση).

Σχήμα 1: «Οι έξι ειδικότητες των συμβούλων»



Αιτιολόγηση του αριθμού των συμβούλων

Οι σύμβουλοι των άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι καταργούνται, είχαν στην εποπτεία τους τόσα πολλά σχολεία, που δεν μπορούσαν να προσφέρουν επί της ουσίας έργο παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης. Θα αντικατασταθούν στην παρούσα δομή με συνεργάτες.

Επιλέγονται σε κάθε ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε συνεργάτες σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία ή σε σχολικές δραστηριότητες, με στόχο να υποκατασταθεί το έργο των ελάχιστων Σχολικών Συμβούλων που είχαν υπό την εποπτεία τους τεράστιο αριθμό σχολείων. Για παράδειγμα, στη θέση 13 Σχολικών Συμβούλων Θεολόγων, που υπήρχαν σε επιλεγμένες Διευθύνσεις Δ.Ε., θα επιλεγούν 58 Συνεργάτες Θεολόγοι στη δομή της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε, ένας σε κάθε Διεύθυνση Δ.Ε., ή αντί για 27 Σχολικούς Συμβούλους Φυσικής Αγωγής, που υπήρχαν σε επιλεγμένες Διευθύνσεις Δ.Ε., θα επιλεγούν 58 Συνεργάτες ΠΕ011 στη δομή της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε, ένας σε κάθε Διεύθυνση Δ.Ε.

Το επιμίσθιο των συνεργατών ορίζεται σε 150 € το μήνα και διοικητικά ανήκουν στην αντίστοιχη Διεύθυνση Δ.Ε.

Οι έξι (6) Σύμβουλοι παρακολουθούν από κοινού ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (με μια κοινή άποψη) το έργο στις παρακάτω δομές, που υπάγονται στη ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε, και συνεργάζονται (Δεν επιβάλλουν τη μια κοινή άποψή τους στις δομές. Οι συνεργάτες των δομών καθορίζουν το έργο τους, ώστε να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, και το θέτουν υπόψη των Συμβούλων) με τους συνεργάτες των αντίστοιχων γνωστικών πεδίων και σχολικών δραστηριοτήτων:

- Κέντρα Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ)
- 58 ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΠΕ10 ή ΠΕ15
- Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕΠΛΗΝΕΤ)
- 58 ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΠΕ20 (ή ΠΕ19)
- Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ)
- Σχολικές βιβλιοθήκες
- Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) ή ΚΕΝΤΡΑ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ με Διευθυντή/ΣΥΝΕΡΓΑΤΗ και Παιδαγωγική Ομάδα και με δυνατότητα εκπόνησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων
- Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας
- 22 (17+5) ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΠΕ05 και ΠΕ07 στις Διευθύνσεις Δ.Ε. όπου υπήρχαν αντίστοιχοι Σχολικοί Σύμβουλοι
- Γραφείο Θρησκευτικής Αγωγής
- 58 ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΠΕ01 με δυνατότητα εκπόνησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων
- Γραφείο Φυσικής Αγωγής
- 58 ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΠΕ11 με δυνατότητα εκπόνησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων
- Γραφείο Αισθητικής Αγωγής (καλλιτεχνικά, μουσική)
- 58 ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΠΕ10 ή ΠΕ16 με δυνατότητα εκπόνησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Οι συνεργάτες ΠΕ10, εφόσον υπάρχουν, θα είναι υπεύθυνοι των τμημάτων Σχεδίου των Πανελλαδικών εξετάσεων.
- Γραφείο Τεχνικής Εκπαίδευσης
- 82 ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ (32 συνεργάτες στις καταργούμενες θέσεις Σχολικών Συμβούλων σε 8 Διευθύνσεις Δ.Ε. και 50 συνεργάτες στις υπόλοιπες 50 Διευθύνσεις Δ.Ε.)

Παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των συμβούλων

Οι Σύμβουλοι γενικών ειδικοτήτων της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε σε κάθε Διεύθυνση Δ.Ε. συνεργάζονται για την επίλυση των παιδαγωγικών και διδακτικών προβλημάτων με 5 εκπαιδευτικούς Συντονιστές των αντίστοιχων μαθημάτων από κάθε σχολείο. (Απαιτείται πρόβλεψη για τη συνεργασία του συμβούλου της Επαγγελματικής εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς από τα Επαγγελματικά Λύκεια).

Πρωθούν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στο σχολείο με τη δημιουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ).

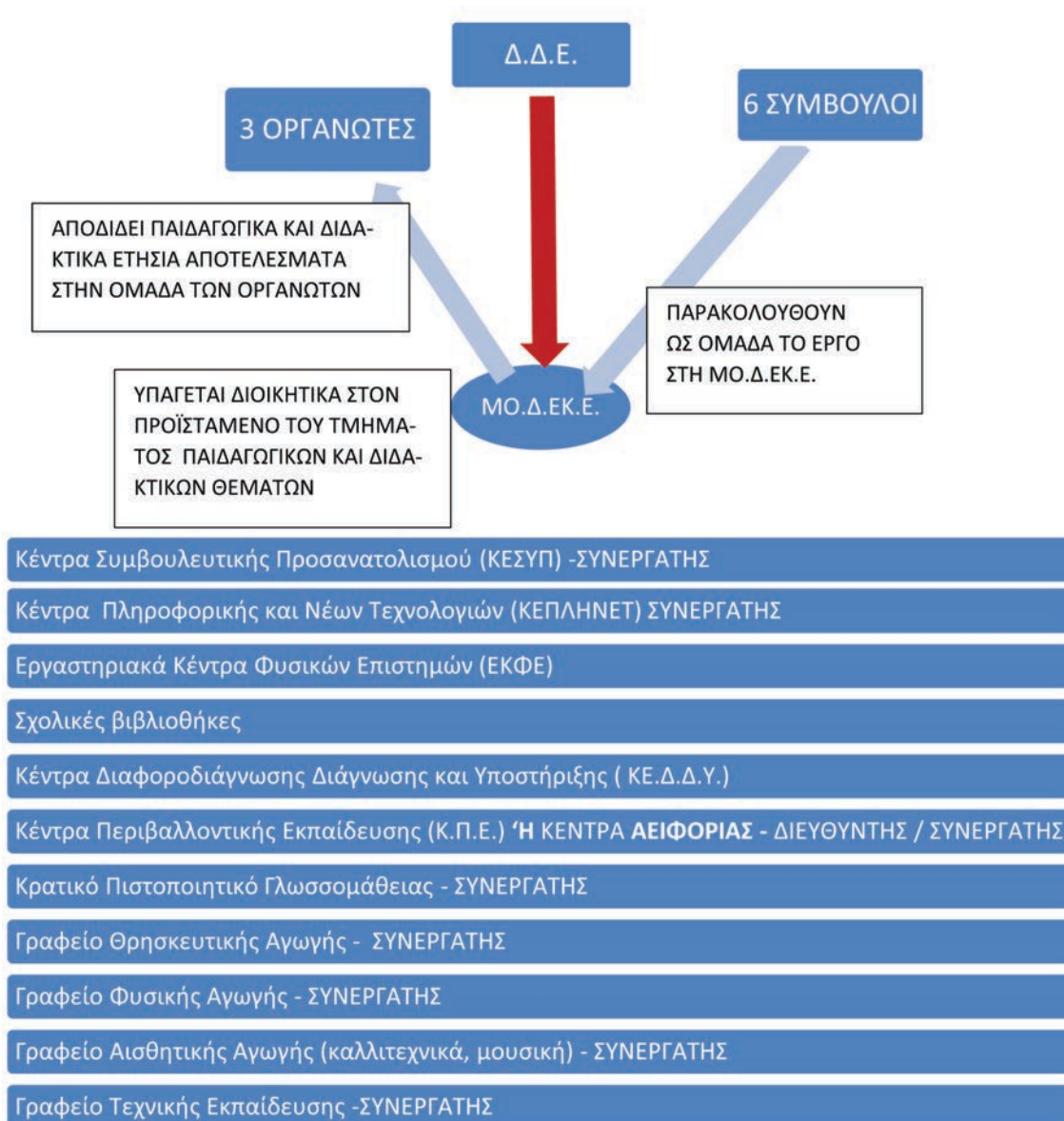
Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικοί επιλέγονται από τον σύλλογο με τη διαδικασία των Υποδιευθυντών για θητεία (2 ή 4) ετών. Μετά την τετραετία ή τη διετία, εφόσον είναι εφικτό, αντικαθίστανται. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικοί δικαιούνται μόρια για διεκδίκηση μελλοντικής θέσης στελέχους εκπαίδευσης.

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικοί συμμετέχουν, με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου εκπαιδευτικών, στη διαδικασία εκλογής των Συμβούλων. Συγκεκριμένα, ως ομάδα καταθέτουν μετά από μελέτη των βιογραφικών και της αντικειμενικής βαθμολόγησης του συμβουλίου των οργανωτών και συζήτηση στον σύλλογο του σχολείου, σε μια ειδική συνε-

δρίαση, τη βαθμολογική αποτίμηση (ενδεικτικά από 5 μονάδες έως 1 μονάδα) των υποψηφίων Συμβούλων ειδικοτήτων.

- Γ.** Καταργούνται 3.100 θέσεις Υποδιευθυντών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Δ.** Καταργούνται 13 θέσεις Προϊσταμένων Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.
- Ε.** Τα Γραφεία Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων καταργούνται και οι Σχολικές Δραστηριότητες εκπονούνται από όλα τα γραφεία της ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε.
- ΣΤ.** Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ) καταργούνται και το έργο τους αναλαμβάνουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
- Ζ.** Για κάθε θέση συνεργάτη που δημιουργείται, ένας τουλάχιστον αποσπασμένος εκπαιδευτικός θα επανέρχεται στο σχολείο του, ώστε το προτεινόμενο σύστημα να μην επιβαρυνθεί με έξοδα κενούμενων θέσεων εκπαιδευτικών.

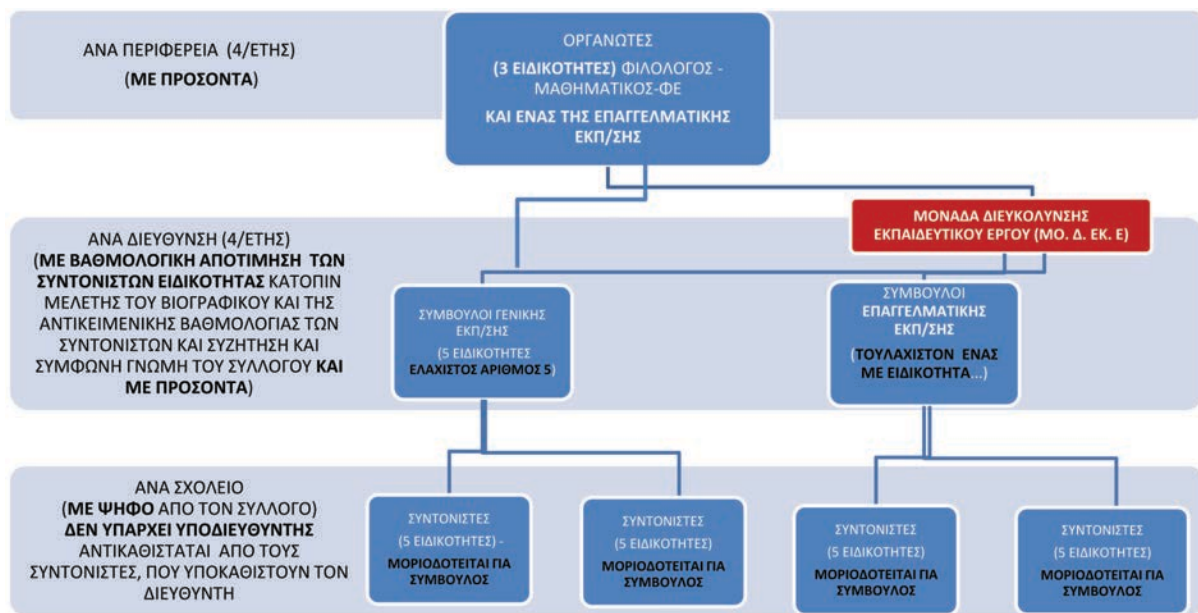
Σχήμα 2: «Τα γνωστικά πεδία και οι σχολικές δραστηριότητες που υπάγονται στη ΜΟ.Δ.ΕΚ.Ε.»



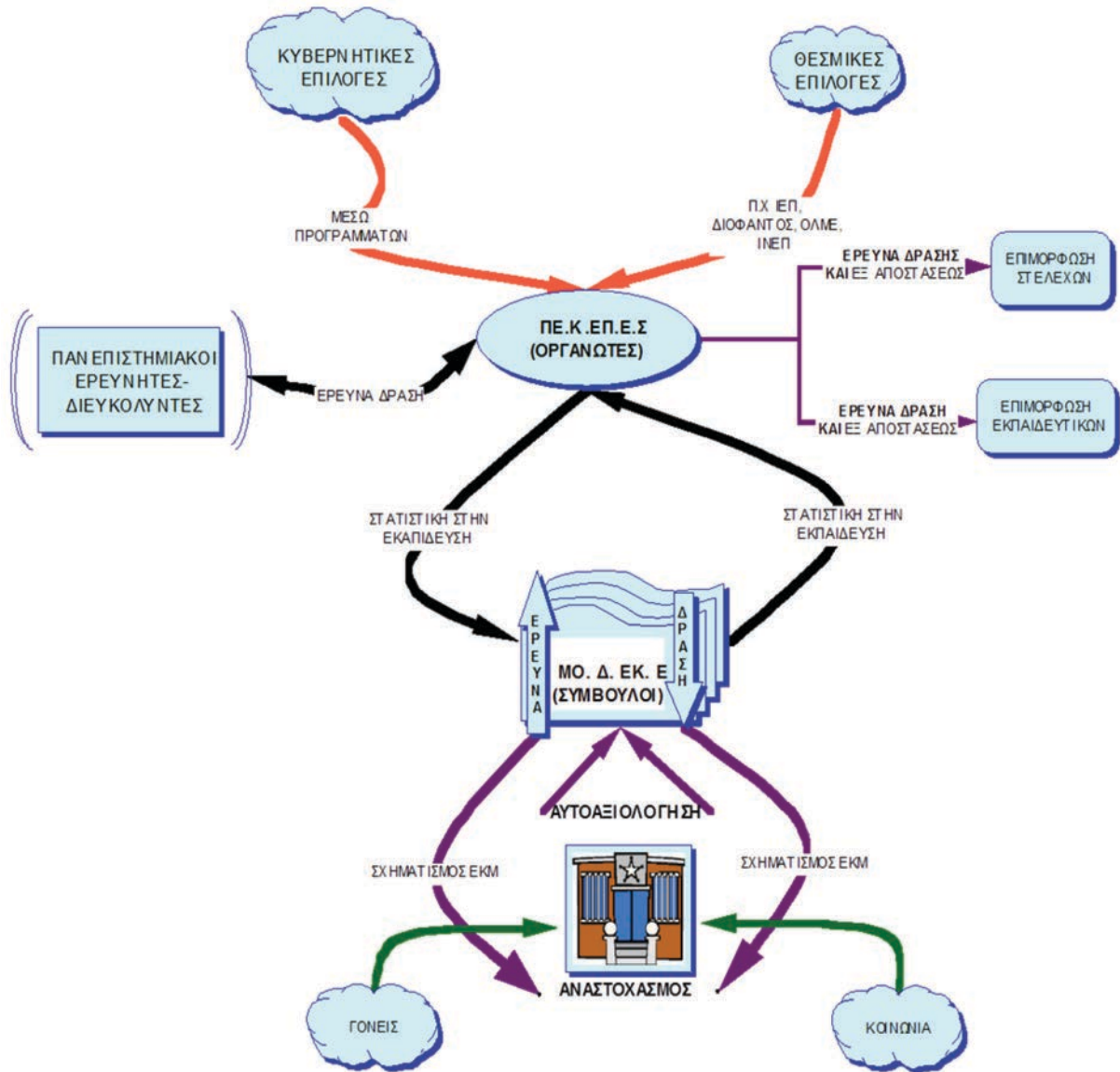
Σχήμα 3: «Διάρθρωση σχολείων και δομών (παράδειγμα από τη γενική εκπαίδευση)»



Σχήμα 4: «Σύστημα (δομή) επιλογής στελεχών εκπαίδευσης»



Σχήμα 5: «Πρόταση για τον σχηματισμό εκπαιδευτικών δομών»



Η. Μεταβολές

Πίνακας 1: «Σύγκριση ισχύοντος συστήματος στελεχών με το νέο (Γενική Εκπαίδευση)»

ΙΣΧΥΟΝ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ		ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ	
Αριθ.	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Αριθ.	
18	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	58	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ
107	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	107	ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ
48	ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	68	ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ
44	ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	68	ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ
17	ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	22 (17 ΠΕ05+5 ΠΕ07)	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΣΕ ΚΠΑ
38	ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	58	
5	ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ	ΣΕ ΠΕ05
6	ΠΕ08 ΚΑΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	58	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ
10	ΠΕ09 ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΩΝ	58	ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ
1	ΠΕ10 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ	58	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΣΕ ΚΕΣΥΠ
38	ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	58	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
4	ΠΕ13 ΝΟΜΙΚΩΝ	17	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΣΕ ΠΕΚΕΠΕΣ
5	ΠΕ 15 ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ	ΣΕ ΠΕ10
14	ΠΕ16 ΜΟΥΣΙΚΩΝ	ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ	ΣΕ ΠΕ08
27	ΠΕ 19 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	58	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ
-	ΝΕΟΙ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΙ	58	ΕΠΙΔΟΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗ
365	ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ	359	
	ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ	387	
	ΟΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	746	

Πίνακας 2: «Σύγκριση ισχύοντος συστήματος στελεχών με το νέο (Επαγγελματική Εκπαίδευση)»

ΙΣΧΥΟΝ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ		ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
Αριθ.	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Αριθ.
20	ΠΕ12	82
6	ΠΕ14	
6	ΠΕ17	
32 ΣΕ 8 ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ	32 (8 ΣΤΙΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ) + 50 (ΣΤΙΣ ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ)
32	ΟΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	82

Πίνακας 3: «Σύγκριση ισχύοντος συστήματος στελεχών με το νέο (Οργανωτές)»

ΙΣΧΥΟΝ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ		ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
Αριθ.	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Αριθ. (ΣΤΑ 17 ΠΕΚΕΠΕΣ)
0	ΠΕ02	17
0	Π03	17
0	ΠΕ04	17
0	ΠΕ_ΤΕΧΝΙΚΗΣ	17
0	ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ	68
	ΟΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	68

Πίνακας 4: «Γενικά Σύνολα Νέου Συστήματος»

ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΕΛΕΧΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ	359
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ	387
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ	82
ΣΥΝΟΛΟ ΟΡΓΑΝΩΤΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ	51
ΣΥΝΟΛΟ ΟΡΓΑΝΩΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ	17
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	896

Πίνακας 5: «Το Κόστος (των επιδομάτων) της Πρότασης*»

ΙΣΧΥΟΝ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ			ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ		
Αριθ.	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (ΚΟΣΤΟΣ/ΜΗΝΑ)	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ/ΜΗΝΑ	Αριθ.	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (ΚΟΣΤΟΣ/ΜΗΝΑ)	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ/ΜΗΝΑ
365	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ (300)	109500	359+82=441	ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ (400)	176400
3100	ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ (150)	465000	387	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ (150)	58050
13	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΘΟΟΗΓΗΣΗΣ (450)	5850	68	ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ (500)	34000
ΣΥΝΟΛΟ		580350	ΣΥΝΟΛΟ		268450

* Στο κόστος δεν έχει ληφθεί υπόψη η μισθοδοσία των απαιτούμενων εκπαιδευτικών που θα καλύψουν τις κενούμενες θέσεις των στελεχών εκπαίδευσης.

Τα στατιστικά στοιχεία του αριθμού των σχολείων έχουν ληφθεί από το δημοσίευμα «Συνθήκες Διαβίωσης στην Ελλάδα» της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), 2015.

Τα επιδόματα των στελεχών εκπαίδευσης έχουν ληφθεί από: «Νόμος_4354_2015_ΦΕΚ176Α_Μισθολόγιο.pdf»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review / teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kruse, S. D., Louis, K.S. & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing school - based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Reid, A. (2005). Beyond Managerialism: Inquiry-Based Leadership in an Education System. *Professional Voice* 3(3), 11-16.
- Rew, W. J. (2013). Instructional Leadership Practices and Teacher Efficacy Beliefs: Cross-National Evidence From Talis. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 7573.

Ελληνόγλωσσον

- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Πολυζώης, Γ. (2016). Από την Ηγεσία στην Εκπαιδευτική Ηγεσία: τα Βήματα, η Έρευνα και μια Πρόταση. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 8, 27-58.

Abstract

This paper is a comprehensive proposal for creating an educational structure. It analyzes the formation of the educational structure in the light of the Professional Educational Communities and the Methodology of the Action Research for the creation of a bilateral structure. This approach is a positive step towards the democratization of education structures. Finally, comparative tables of proposed changes are presented and a first economic evaluation is attempted.

Keywords: Educational structures.

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία και η επίδρασή της στη συνοχή της ομάδας

Δήμητρα Ροδουσάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

rodousak@uth.gr

Περίληψη

Η σημασία της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, βασικά συστατικά του δημοκρατικού σχολείου, και οι παράμετροι που τις επηρεάζουν απασχόλησαν ιδιαίτερα τους ερευνητές. Ειδικότερα, ο ρόλος της ηγεσίας αναδείχθηκε καθοριστικός στη συνεκτικότητα της ομάδας, ενώ ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας κερδίζει ολοένα έδαφος στο πεδίο έρευνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντών στη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία. Για το λόγο αυτό μοιράστηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου σε 177 εκπαιδευτικούς και 42 διευθυντές σχολείων. Η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε την επικράτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και τη θετική του συσχέτιση με τη συνοχή στην ομάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, συνοχή στην ομάδα, Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Έννοιες που σχετίζονται με το ψυχοκοινωνικό γίνεσθαι των εκπαιδευτικών, όπως η ισχύς που έχει ο δεσμός ανάμεσα στα μέλη μιας εργασιακής ομάδας ή αλλιώς η συνοχή της, αποτελεί εύλογα τη βάση, στην οποία θα καλλιεργηθούν η σύμπνοια και το ομαδικό πνεύμα, βασικά συστατικά ενός δημοκρατικού σχολείου. Η θετική ατμόσφαιρα συναδελφικότητας στον οργανισμό, η οποία εμπνέει οικειότητα στους εργαζόμενους και θέτει τις βάσεις για ένα καλύτερο και περισσότερο δημοκρατικό κλίμα στον εργασιακό χώρο, υποβοηθείται από τη συγκεκριμένη παράμετρο. Εξάλλου, δεν είναι λίγες οι έρευνες που εκθειάζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της συνοχής στους οργανισμούς (Harrison, Price, Gavin & Florey, 2002· Wech, Mossholder, Steel & Benneett, 1998). Αυτή η επίδραση στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία τους αποτέλεσε έναυσμα για την διερεύνηση των παραμέτρων που διαμορφώνουν την συνεκτικότητα της ομάδας και έτσι αναδείχθηκε ο καίριος ρόλος της ηγεσίας. Ειδικότερα, οι μετασχηματιστικές πρακτικές, όπως η εμπλοκή όλων στην λήψη αποφάσεων –εφόσον όλοι μπορούν να συνεισφέρουν στην ηγεσία– (Hopkins, Ainscow & West 1994), η εξατομικευμένη φροντίδα στα μέλη του οργανισμού, τα διανοητικά ερεθίσματα που προσφέρει ο ηγέτης στην ομάδα αλλά και η εξιδανικευμένη επιρροή (Bass & Avolio, 1994), προσδίδουν στο συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας δημοκρατικά χαρακτηριστικά και τον καθιστούν ευεργετικό για την ομαδική συνεκτικότητα (Atwater & Bass, 1994, as cited in Bass & Avolio, 1994). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές η συγκεκριμένη σύνδεση προκύπτει έμμεσα (Wang & Huang, 2009) ή υποδηλώνεται από τη σύνδεση μετασχηματιστικών πρακτικών με παραμέτρους που αφορούν τη συνοχή, όπως η δέσμευση ή οι κοινοί στόχοι των μελών (Jung & Sosik, 2002, as cited in Ponmythili & Venkat, 2014· Polychroniou, 2009· Weinberg & Gould, 2007). Επιπλέον έναυσμα αποτέλεσε

η απουσία επαρκών ερευνών που αφορούν το ελληνικό σχολικό συγκείμενο. Μάλιστα, στα πλαίσια της περιορισμένης αυτονομίας που χαρακτηρίζει τις ελληνικές σχολικές μονάδες και σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία, ο διευθυντής συγκεντρώνει στο πρόσωπό του πληθώρα καθηκόντων και ρόλων και είναι αυτός, που καθίσταται υπεύθυνος προκειμένου να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για ένα δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία. Επομένως, έρευνες που αφορούν ηγετικές πρακτικές και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επιδρούν στους συναδέλφους τους μπορεί να αποβούν αρκετά βοηθητικές. Έτσι αναδύθηκε ο σκοπός της παρούσας μελέτης, δηλαδή η διερεύνηση της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντών στη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Συνοχή στην Ομάδα

Ο χώρος εργασίας αποτελεί το μέρος στο οποίο τα μέλη της εργασιακής ομάδας αναπτύσσουν σχέσεις, οι οποίες έχουν αντίκτυπο τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Ως ομάδα λογίζεται το σύνολο των υφιστάμενων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αποσκοπώντας στη βέλτιστη λειτουργία του οργανισμού. Φυσικά, εκτός από κοινούς στόχους κάθε άτομο φέρει τις δικές του αξίες, εμπειρίες και προσδοκίες εμπλουτίζοντας τον οργανισμό και προσδίδοντας του ιδιαιτερότητα. Εντούτοις, το συγκεκριμένο γεγονός μπορεί να αποτελέσει επιπρόσθετο εμπόδιο στην εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Αναδεικνύεται λοιπόν ένα βασικό χαρακτηριστικό της ομάδας, η συνοχή της (cohesion).

Η προβληματική της συγκεκριμένης έννοιας έγκειται στον ορισμό της, καθώς απασχολεί τους ερευνητές χωρίς να έχουν καταλήξει σε ένα κοινώς αποδεκτό ορισμό της. Η δυσκολία της μελέτης των ανθρώπινων σχέσεων είναι αδιαμφισβήτητη και η εξαγωγή συμπερασμάτων ενέχει πάντα το ενδεχόμενο λάθους. Με μία πρώτη ματιά η συνοχή αφορά το πόσο δεμένα είναι τα μέλη της εργασιακής ομάδας ή αλλιώς την αίσθηση του «εμείς» που τα χαρακτηρίζει (Cartwright & Zander, 1968). Από μία άλλη οπτική σχετίζεται με τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα να παραμείνουν σε αυτή (Festinger, 1950) ενώ σύμφωνα με τους Carron και Spink (1995) είναι η τάση του να μείνει η ομάδα ενωμένη προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της. Σε καθένα όμως από τους παραπάνω ορισμούς εγείρονται ερωτήματα, όπως το αν τελικά η συνοχή είναι από μόνη της κίνητρο ώστε να παραμείνει το άτομο στην ομάδα ή αν τελικά άλλα κίνητρα ωθούν το άτομο στην ανάπτυξη συνεκτικότητας και αν ναι ποια είναι αυτά, αν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ή αν είναι ένα συνονθύλευμα παραγόντων. Ο ορισμός που έδωσαν οι Bollen και Hoyle (1990) αναφέρει ότι συνοχή είναι το πώς αισθάνεται το άτομο για τη συμμετοχή του στην ομάδα. Καθώς απέχει της παραπάνω σύγχυσης υιοθετήθηκε στην μελέτη που ακολουθεί.

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αναφέρεται πρώτη φορά ο Burns (1978), ενώ οι Bass και Avolio (1994) τον εμπλουτίζουν λίγα χρόνια αργότερα. Ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας φαίνεται να επιδρά όχι μόνο στη συμπεριφορά, αλλά και στη ψυχολογική κατάσταση των υφιστάμενων ενός οργανισμού σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Stein-

bach, (1999). Η ονομασία του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας οφείλεται στο ότι ο ηγέτης που το υιοθετεί, παρακινεί τους συνεργάτες του, τους παρέχει προκλήσεις προκειμένου να εκπληρώσουν τους στόχους τους και εντέλει κατορθώνει να τους «μεταμορφώσει» και να τους «μετασχηματίσει», εξελίσσοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα (Polychronίου, 2008). Χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη και αποτελούν τις τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εξατομικευμένη φροντίδα στα μέλη του οργανισμού, τα διανοητικά ερεθίσματα που προσφέρει στην ομάδα, η εμπνευσμένη παρακίνηση αλλά και η εξιδανικευμένη επιρροή που τον καθιστά πρότυπο και δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στους συνεργάτες του (Bass & Avolio, 1994). Στην περίπτωση επομένως που εφαρμοστούν τα παραπάνω το μετασχηματιστικό στυλ που έχει δημοκρατικό χαρακτήρα καθίσταται ευεργετικό και προάγει τη συνοχή της ομάδας (Atwater & Bass, 1994, as cited in Bass & Avolio, 1994).

Αξίζει να σημειωθεί πως το Πολυπαραγοντικό Μοντέλο που ανέπτυξαν οι Bass και Avolio (1994) εντοπίζει άλλους δύο τύπους ηγεσίας οι οποίοι είναι η Συναλλακτική Ηγεσία, στην οποία επικρατεί η σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφιστάμενου και η Παθητική-Αδιάφορη Ηγεσία στην οποία απουσιάζει κάθε ηγετική συμπεριφορά.

Η μεταξύ τους σύνδεση

Η μοναδικότητα κάθε ομάδας δυσχεραίνει την εύρεση των ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία αναδεικνύουν τα βέλτιστα χαρακτηριστικά της ομάδας του. Εντούτοις, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας βασίζεται στη συνεργασία των μελών της ομάδας και προωθεί την ανάπτυξη ενός ενιαίου οράματος, δεσμεύονται από κοινού όλα τα μέλη του οργανισμού, προσδίδοντας του δημοκρατικό χαρακτήρα και πετυχαίνοντας καλύτερη απόδοσή του. Υποδηλώνεται έτσι η σύνδεση του μετασχηματιστικού στυλ με τη συνεκτικότητα της ομάδας κατά τους Weinberg και Gould, (2007), ενώ και οι Atwater και Bass (1994, as cited in Bass & Avolio, 1994) υποστηρίζουν πως μετασχηματιστικές πρακτικές αλληλεπιδρούν σε διάφορες διαστάσεις της ομάδας μεταξύ των οποίων και η συνοχή της. Το παραπάνω επιβεβαιώνουν και οι Wang και Huang (2009), οι οποίοι διερεύνησαν έμμεσα τη σχέση των δύο μεταβλητών καταλήγοντας σε θετική συσχέτιση. Επισημαίνουν πως το συγκεκριμένο στυλ μεσολαβεί στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και της συνοχής της ομάδας τους. Έμμεσα διαφαίνεται η συγκεκριμένη σύνδεση και από τους Jung και Sosik (2002, as cited in Ponmythili & Venkat, 2014) οι οποίοι αναφέρουν πως η δέσμευση στην ομάδα ενισχύεται από το μετασχηματιστικό στυλ, το οποίο με τη σειρά του ενισχύει την ομαδική συνοχή. Επιπρόσθετα, σε μετασχηματιστικά περιβάλλοντα οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο πρόθυμοι να συνεργαστούν μεταξύ τους (Polychronίου, 2009).

Συγκεκριμένα, η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, χάρισμα (idealized influence) σχετίζεται με τη συνοχή, μέσω της επικοινωνίας κοινού οράματος και της δέσμευσης. Οι υφιστάμενοι εμπιστεύονται, σέβονται και ταυτίζονται συναισθηματικά με τον χαρισματικό ηγέτη, διότι εμπνέει υπερηφάνεια και δέσμευση με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να νιώθουν προνομιούχοι εξαιτίας της επαφής τους μαζί του (Atwater & Bass, 1994, as cited in Bass & Avolio, 1994). Μερικοί μελετητές ωστόσο συνδέουν τις δύο μεταβλητές μέσω μιας μεσολαβούσας μεταβλητής, της κοινωνικής ταυτότητας. Οι Ponmythili και Venkat, (2014) υποστηρίζουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την αυτο-ιδέα του ατόμου, η οποία

απορρέει από την αντίληψη ότι αυτό ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα (κοινωνική ταυτότητα). Τα μέλη τότε αντιλαμβάνονται πως μέσω της συνεργασίας και της συνοχής, μπορούν να επιτύχουν καλύτερες αποδόσεις.

Παρόλα αυτά, η άμεση συσχέτιση των δύο μεταβλητών χαρακτηρίζεται ελλιπής και παράλληλα δεν μπορούμε να παραλείψουμε την απουσία επαρκών ερευνών στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο.

Μεθοδολογία

Ερευνητικές Υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται:

1. Ο βαθμός εφαρμογής της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία.
2. Η ομαδική συνοχή που απαντάται στα ελληνικά σχολεία.
3. Η συσχέτιση Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και ομαδικής συνοχής.
4. Η διαφοροποίηση των εξεταζόμενων μεταβλητών ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες.
5. Οι αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, για την σχέση Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και συνοχής στις μονάδες που υπηρετούν.

Μέθοδος

Ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος ενώ για τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, η μέθοδος τυχαίας δειγματοληψίας (convenience sampling) (Robson, 2007). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου και η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας, της Πιερίας, του Βόλου και της Λάρισας.

Το δείγμα αποτέλεσαν 219 εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, στη μελέτη συμμετείχαν 42 σχολικοί διευθυντές (ποσοστό 19,2%), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, ήταν 177 (υφιστάμενοι, ποσοστό 80,8%). Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 66 ήταν άνδρες (ποσοστό 30%) και οι 153 γυναίκες (ποσοστό 70%). Σχετικά με τις ηλικίες που συμμετείχαν στην έρευνα 25-35 ετών, ήταν 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12%), μεταξύ 36 και 45 ετών ήταν 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,1%) ενώ οι περισσότεροι (148 συμμετέχοντες) ήταν άνω των 46 ετών (67,6%). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εργαζόταν σε Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό, 61,6%), στο Νηπιαγωγείο 39 (17,8%), σε Γυμνάσιο εργάζονταν 8 (3,7%) και στο Λύκειο 37 (16,9%). Τα περισσότερα σχολεία ήταν πολυθέσια (ποσοστό 68,9%), ενώ τα υπόλοιπα ήταν ολιγοθέσια (31,1%).

Ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αντίληψης συνοχής της ομάδας - Perceived Cohesion Scale ($\alpha = 0,954$) των Bollen & Hoyle, (1990), η οποία είναι επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ-5X) των Avolio & Bass (2004), το οποίο μεταφράστηκε και αποδόθηκε στα ελληνικά. Στο συγκεκριμένο εργαλείο ($\alpha=0,939$) περιλαμβάνονταν αρχικά 45 προτάσεις, από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι 33, διότι οι δύο υποκλίμακες της ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή -συμπεριφορές ($\alpha=0,464$) και έκταση κατ' εξαίρεση- διεκπεραιωτική ($\alpha=0,501$) είχαν χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS23. Αρχικά, υλοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και προέκυψαν οι μέσες τιμές των μεταβλητών. Έπειτα, ελέγχθηκε η κατανομή συχνοτήτων που ήταν κανονική και έτσι ακολουθήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος. Κατά την επαγωγική στατιστική, οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μεταβλητών και δημογραφικών παραγόντων, είναι το t-test και ANOVA. Οι πιθανές συσχετίσεις ελέγχθηκαν με Pearson. Τέλος, ακολούθησε πολύ-επίπεδη ανάλυση για να ελεγχθούν τα δεδομένα σε δύο διαφορετικά επίπεδα.

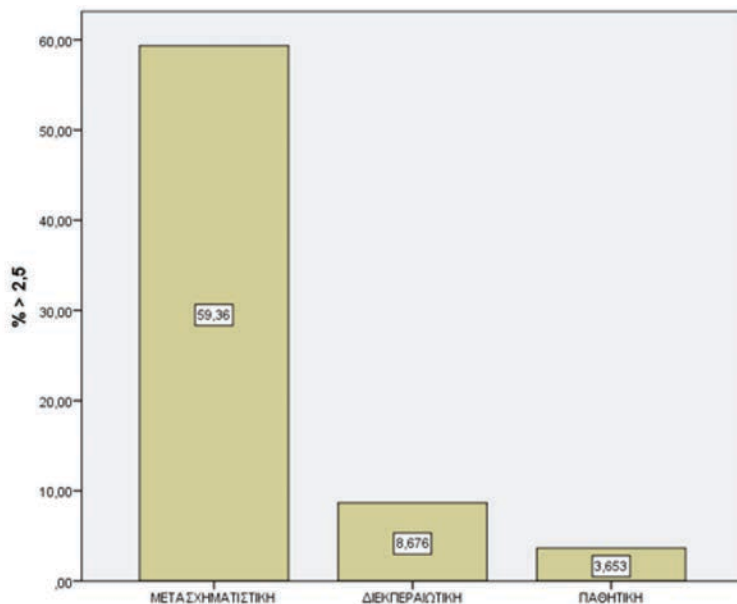
Περιγραφική Στατιστική

Μέσες τιμές

Πίνακας 1: «Μέσες τιμές συνοχής στην ομάδα και μετασχηματιστικής ηγεσίας»

Ηγεσία	M	TA	Κλίμακα	N	Cronbach's a
Μετασχηματιστική	2.63	.76	0-4	219	.926
Συναλλακτική	1.37	.82	0-4	219	.664
Προς αποφυγή	0.85	.82	0-4	219	.791
Συνοχή	6.02	.94	1-7	219	.954

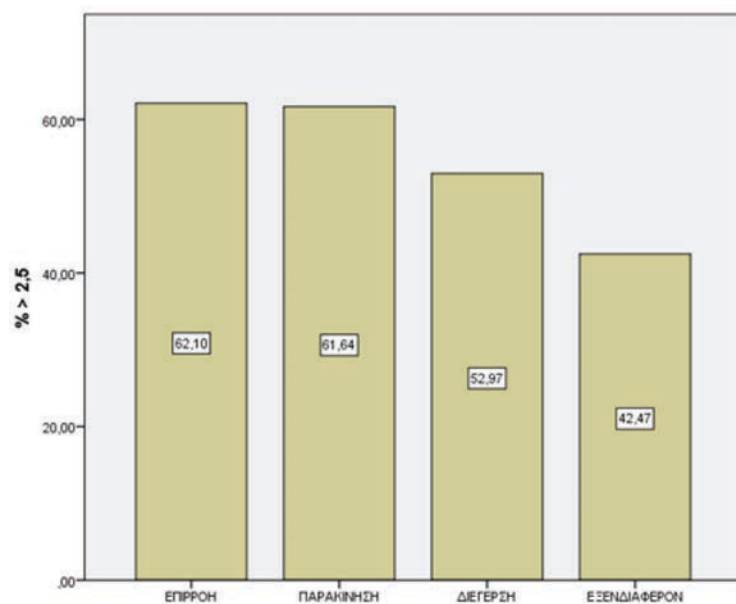
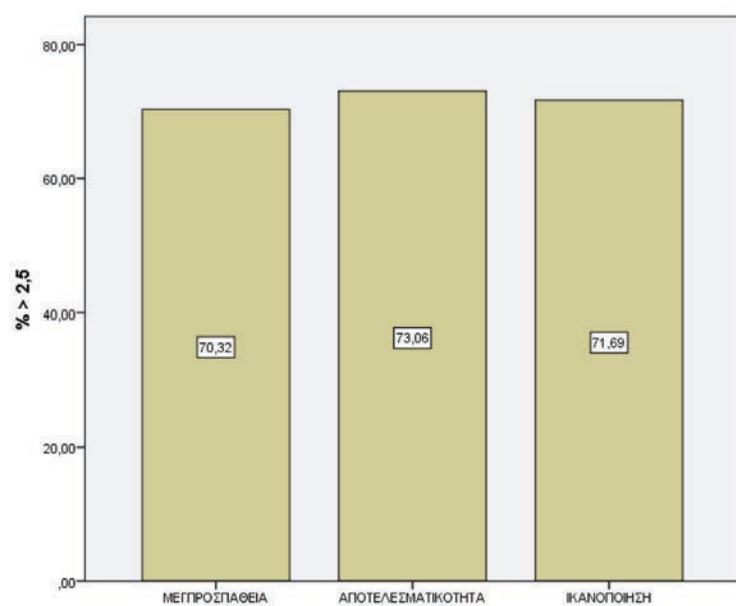
Γράφημα 1: «Ποσοστά Ηγεσίας»



Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει συμφωνία των εκπαιδευτικών, ως προς τη συνοχή της ομάδας (Πίνακας 1). Επιπλέον, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι αυτό, το οποίο εφαρμόζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (59%) συγκριτικά με το συναλλακτικό στυλ (8%), ενώ το παθητικό είναι σχεδόν ανύπαρκτο (3,85%) (Γράφημα 1).

Πίνακας 2: «Μέσες τιμές διαστάσεων και αποτελεσμάτων της μετασχηματιστικής ηγεσίας»

Ηγεσία-Διαστάσεις	M	Κλίμακα	N	Cronbach's a
Εξιδανικευμένη επιρροή	2.78	0-4	219	.740
Εμπνευστική παρακίνηση	2.74	0-4	219	.862
Διανοπτική διέγερση	2.60	0-4	219	.796
Εξ. ενδιαφέρον	2.39	0-4	219	.708
Αποτελέσματα ηγεσίας				
Μέγιστη προσπάθεια	2.75	0-4	219	.918
Αποτελεσματικότητα	3.03	0-4	219	.895
Ικανοποίηση	3.02	0-4	219	.803

Γράφημα 2: «Διαστάσεις M. Ηγεσίας»**Γράφημα 3:** «Αποτελέσματα M. Ηγεσίας»

Φαίνεται πως η επιρροή και η παρακίνηση ως διαστάσεις εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τη διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Πίνακας 2, Γράφημα 2). Τα αποτελέσματα της ηγεσίας, από την άλλη κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα (Πίνακας 2, Γράφημα 3).

Επαγωγική Στατιστική

Διαφοροποιήσεις

Πίνακας 3: «Διαφοροποίηση των μεταβλητών ως προς τη θέση ευθύνης»

	Διευθυντής		Υφιστάμενος		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Συνοχή της ομάδας	6.42	.70	5.93	0.96	<0.001**
Μετασχηματιστική	2.84	0.71	2.58	0.77	0.041**
Διανοπτική Διέγερση	2.94	0.69	2.52	0.84	0.001**
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3.03	0.90	2.68	1.04	0.031**
Ικανοποίηση	3.25	0.73	2.97	0.91	0.041**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως τη συνοχή της ομάδας [$t(217) = 3.778$, $p < 0.001$] και τη θέση ευθύνης αλλά και ως προς τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη θέση ευθύνης [$t(217) = 2,083$, $p=0.041$]. Οι διευθυντές φαίνεται να εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική γνώμη ως προς την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας και την ύπαρξη συνεκτικότητας στο σχολείο που υπηρετούν (MT=2.84 έναντι MT=2.58) σε σχέση με τους υφιστάμενους. Όσον αφορά τη διανοπτική διέγερση εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τη διανοπτική διέγερση και τη θέση εργασίας [$t(217) = 3.309$, $p=0.001$]. Οι διευθυντές φαίνεται να εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική γνώμη ως προς την ύπαρξη διανοπτικής διέγερσης στο σχολείο που υπηρετούν (MT=2.94 έναντι MT=2.52) σε σχέση με τους υφιστάμενους.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τη μεγαλύτερη προσπάθεια [$t(217)=2.203$, $p=0.031$] και την ικανοποίηση από την ηγεσία [$t(217)=2.075$, $p=0.041$]. Οι διευθυντές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υφιστάμενους, πώς οι μετασχηματιστικές πρακτικές εντείνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και τελικά την ικανοποίησή τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 4: «Διαφοροποίηση των μεταβλητών ως προς τον τύπο σχολείου»

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Συνοχή της ομάδας	6.16	0.89	6.14	0.86	5.60	0.90	5.54	1.11	0.003**
Μετασχηματιστική	2.63	0.69	2.82	0.67	2.44	0.94	1.98	0.79	<0.001**
Συναλλακτική	1.49	0.85	1.24	0.71	1.21	0.063	1.77	0.40	0.004**
Παθητική	0.96	0.77	0.70	0.75	0.65	0.82	1.29	0.94	0.001**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του Σχολείου στη συνοχή της ομάδας [$F(3,215)=4,912$, $p=0.003$]. Φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται πιο θετικοί ως προς τη συνοχή στην ομάδα ($MT=6.16$, $MT=6.14$ έναντι $MT=5.60$ και $MT=5.54$), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Ακόμη, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του Σχολείου στο [$F(3,215)=13.898$, $p=0.003$] (μετασχηματιστική), στο [$F(3,215)=4.662$, $p=0.002$] (συναλλακτική) και στο [$F(3,215)=5.669$, $p=0.002$] (παθητική ηγεσία). Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους σχολείων ($MT=2.82$). Η συναλλακτική και παθητική ηγεσία φαίνεται να εμφανίζεται λίγο περισσότερο στο Λύκειο (Πίνακας 4).

Πίνακας 5: «Διαφοροποίηση των διαστάσεων και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τον τύπο σχολείου»

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Διαστάσεις Ηγεσίας									
Εξιδανικευμένη Επιρροή	2.61	0.80	2.99	0.79	2.81	0.77	2.18	0.83	<0.001**
Εμπνευστική παρακίνηση	2.75	0.75	2.97	0.71	2.31	1.13	2.02	0.99	<0.001**
Διανοητική διέγερση	2.67	0.83	2.76	0.77	2.28	0.93	2.01	0.78	<0.001**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2.50	0.84	2.55	0.81	2.37	1.08	1.70	0.87	<0.001**
Αποτελέσματα Ηγεσίας									
Μεγαλύτερη προσπάθεια	2.74	1.15	3.00	0.84	2.33	1.12	1.91	1.06	<0.001**
Αποτελεσματικότητα	3.02	0.84	3.23	0.71	2.90	0.82	2.32	0.84	<0.001**
Ικανοποίηση	2.92	1.01	3.27	0.69	2.68	1.03	2.31	0.95	<0.001**

Ως προς τις διαστάσεις της ηγεσίας, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του Σχολείου στο [$F(3,215)=10.424$, $p<0.001$] (εξιδανικευμένη επιρροή), στο [$F(3,215)=14.740$, $p<0.001$] (εμπνευστική παρακίνηση), στο [$F(3,215)=9.391$, $p<0.001$] (διανοητική διέγερση) και στο [$F(3,215)=10.246$, $p<0.001$] (εξατομικευμένο ενδιαφέρον). Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, και οι τέσσερις διαστάσεις υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρωτοβάθμια και συγκεκριμένα στο Δημοτικό σχολείο, ενώ φαίνεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου εκφράζουν αρνητική γνώμη ως προς την παρουσία εξατομικευμένου ενδιαφέροντος από τον διευθυντή τους.

Ως προς τα αποτελέσματα της ηγεσίας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του Σχολείου στο [$F(3,215)=10.424$, $p<0.001$] (μεγαλύτερη προσπάθεια), στο [$F(3,215)=14.740$, $p<0.001$] (αποτελεσματικότητα), και στο [$F(3,215)=9.391$, $p<0.001$] (ικανοποίηση). Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα από την ηγεσία είναι καλύτερα στην πρωτοβάθμια και ειδικότερα στο Δημοτικό σε σχέση με το Λύκειο (Πίνακας 5).

Πίνακας 6: «Διαφοροποίηση των μεταβλητών ως προς τον αριθμό υπαλλήλων»

	Αριθμός υπαλλήλων 1-10		Αριθμός υπαλλήλων 11-25		Αριθμός υπαλλήλων >26		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Συνοχή της ομάδας	6.19	0.90	6.15	0.76	5.72	1.08	0.004**
Μετασχηματιστική	2.77	0.66	2.65	0.79	2.48	0.81	0.088
Συναλλακτική	1.44	0.81	1.11	0.72	1.59	0.85	0.001**
Παθητική	0.80	0.74	0.71	0.67	1.04	0.98	0.044**
Διανοπτική διέγερση	2.80	0.74	2.62	0.82	2.40	0.88	0.019**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2.62	0.81	2.37	0.94	2.19	0.87	0.016**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον αριθμό υπαλλήλων στη συναλλακτική ηγεσία στο $[F(2,216)=7.259, p=0.001]$ και στην παθητική ηγεσία στο $[F(2,216)=3.158, p=0.008]$ Φαίνεται πως εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με μεγάλο αριθμό υπαλλήλων εμφανίζονται λίγο πιο θετικοί ως προς την ύπαρξη συναλλακτικής ηγεσίας ($MT=1.59$ έναντι $MT=1.11$) και την ύπαρξη παθητικής ηγεσίας, αν και στα δύο στυλ ηγεσίας εκφράζουν γενικότερα αρνητική γνώμη. Επίσης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μετασχηματιστική, παρόλο που οι μέσες τιμές δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ευνοείται λίγο περισσότερο σε περιβάλλοντα με μικρό αριθμό υπαλλήλων. Παράλληλα εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνοχή στην ομάδα $[F(3,216)=5.707, p=0.004]$ και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με μικρό αριθμό υπαλλήλων εμφανίζονται λίγο πιο θετικοί ως προς τη συνοχή στην ομάδα ($MT=6.19$, $MT=6.15$ έναντι $MT=5.72$) σε σχέση με αυτούς που εργάζονται με περισσότερους συναδέλφους (>26).

Βρέθηκε ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον αριθμό υπαλλήλων στη $[F(2,216)=4.051, p=0.019]$ διανοπτική διέγερση και στο $[F(2,216)=4.223, p=0.016]$ εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σχέση με τη διανοπτική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον σε συνάρτηση με τον αριθμό υπαλλήλων. Η θετική τους γνώμη αναφορικά με την ύπαρξη διέγερσης και ενδιαφέροντος εκ μέρους του σχολικού διευθυντή παρουσιάζει φθίνουσα πορεία ανάλογα με τον αριθμό των υπαλλήλων (Πίνακας 6).

Πίνακας 7: «Διαφοροποίηση των διαστάσεων και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας»

	Πολυθέσιο		Ολιγοθέσιο		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Αποτελεσματικότητα	2.96	0.86	3.19	0.74	0.048**
Διανοπτική διέγερση	2.51	0.85	2.80	0.74	0.015**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2.29	0.90	2.62	0.81	0.007**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας $[t(217)=-1.996, p=0.015]$, αφού στα ολιγοθέσια σχολεία, οι διευθυντές είναι περισσότερο αποτελεσματικοί.

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη διανοητική διέγερση στο $[t(217) = -2.457, p = 0.015]$ αλλά και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον στο $[t(217) = -2.734, p=0.007]$ Στα ολιγοθέσια σχολεία, φαίνεται πως η διανοητική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του διευθυντή υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό (Πίνακας 7).

Συσχετίσεις

Πίνακας 8: «Συσχετίσεις μεταβλητών»

		1	2	3	4
1	Συνοχή	1.00			
2	Μετασχηματιστική	.483**	1.00		
3	Συναλλακτική	-.229**	-.250**	1.00	
4	Παθητική	-.353**	-.468**	.674**	1.00

Η συνοχή στην ομάδα συσχετίζεται σημαντικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και αρνητικά με τη συναλλακτική και παθητική ηγεσία (Πίνακας 8).

Πολυεπίπεδη

Πίνακας 9: «Αντίληψη των διευθυντών ως προς το στυλ ηγεσίας για τη συνοχή της ομάδας»

Standard Fixed Effect	Approx. Coefficient	Error	T-ratio	d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPTG00	5.978666	0.103031	58.028	38	0.000
TRANSF2, G01	0.187614	0.149991	1.251	38	0.219
TRANS2, G02	0.176439	0.132570	1.331	38	0.191
LAISS2, G03	-0.125865	0.155258	-0.811	38	0.423

Πίνακας 10: «Αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το στυλ ηγεσίας για τη συνοχή της ομάδας»

Standard Fixed Effect	Approx. Coefficient	Error	T-ratio	d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPTG00	4.313604	0.368195	11.716	38	0.000
TRANSF2, G01	0.699498	0.124956	5.598	38	0.000
TRANS2, G02	0.032914	0.171889	0.191	38	0.849
LAISS2, G03	-0.259148	0.174792	-1.483	38	0.146

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως στο πρώτο επίπεδο δεν εντοπίστηκε επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συνοχή της ομάδας, κάτι που δε συμφωνεί από τα αποτελέσματα που παρατηρούνται στο δεύτερο επίπεδο. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στη συνοχή της ομάδας τους ($\beta = 0,12, p < 0.001$), κάτι που δεν αναγνωρίζεται από τους διευθυντές (Πίνακες 9 και 10).

Συζήτηση

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια ξεκάθαρη απόπειρα συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συνοχής στην ομάδα, όπως αυτές εντοπίζονται σε ελληνικά σχολεία. Τα αποτελέσματά της συμπίπτουν με διεθνείς έρευνες αν και προκαλεί εντύπωση η διαφορετική αντίληψη που αποτυπώνεται στις απαντήσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζεται θετικά ως προς συνοχή της ομάδας τους, δηλώνουν επομένως πως το δέσιμο και η σχέση μεταξύ τους υφίσταται σε σημαντικό βαθμό. Πιθανώς κάτι τέτοιο σημειώνεται εξαιτίας της στάσης που ακολουθούν οι διευθυντές του δείγματος, ενθαρρύνοντάς τους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και ενισχύοντας συλλογικές πρακτικές.

Στις περισσότερες σχολικές μονάδες του δείγματος, με βάση πάντα την αντίληψη των συμμετεχόντων, φαίνεται να επικρατεί το μετασχηματιστικό προφίλ στους σχολικούς διευθυντές, ενώ το συναλλακτικό-διεκπεραιωτικό και το παθητικό-αυταρχικό στυλ ηγεσίας απαντώνται σε μικρότερο βαθμό. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και οι ίδιοι οι διευθυντές εντοπίζουν περισσότερο την εξιδανικευμένη ή χαρισματική επιρροή (*idealized influence*) γεγονός που υποδηλώνει πως διέπονται από αξίες και όραμα για το σχολείο τους, λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για τους συναδέλφους τους, στους οποίους εμπνέουν εμπιστοσύνη και σεβασμό (Avolio & Bass, 1994). Υπό αυτές τις ευνοϊκές για το δημοκρατικό σχολείο συνθήκες, οι υφιστάμενοι νιώθουν αυτοπεποίθηση και ασφάλεια, γεγονός που ενισχύει τη θέληση για παραμονή τους στην ομάδα, άρα και τη συνοχή της. Σχετικά με την εμπνευσμένη παρακίνηση (*inspirational motivation*, σύμφωνα και πάλι με τους Avolio και Bass (1994), συμπεραίνουμε ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές διέπονται από αισιοδοξία και υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, στους οποίους παρέχουν προκλήσεις, ώστε να επιφέρουν καλύτερα οργανωσιακά αποτελέσματα.

Εντούτοις, σχετικά με τις άλλες δύο διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτές εντοπίζονται σε λίγο μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες. Πιο συγκεκριμένα, η παροχή διανοητικής διέγερσης (*intellectual stimulation*), η οποία αναγνωρίζεται σχεδόν από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος υποδεικνύει ότι οι διευθυντές ενθαρρύνουν, ως ένα βαθμό, καινοτόμες ιδέες παρακινώντας σε αυτές τα μέλη τους οργανισμού τους, χωρίς να τα κρίνουν για τις επιλογές ή τα λάθη τους, ενώπιων άλλων συναδέλφων (Avolio & Bass, 1994). Συμπληρωματικά, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (*individualized consideration*), η αντιμετώπιση δηλαδή καθενός ως ξεχωριστή προσωπικότητα αναγνωρίζεται από λιγότερους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της ηγεσίας φανερώνουν πως στην πλειονότητά τους οι ηγέτες του δείγματος είναι αρκετά αποτελεσματικοί (*effectiveness*) και ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν (*satisfaction with leadership*) ενώ οι τελευταίοι εμπνέονται από τη διεύθυνση και τελικά καταβάλλουν μέγιστη προσπάθεια (*extra effort*).

Με μια προσεκτικότερη ματιά διακρίνεται και μια μερίδα εκπαιδευτικών, η οποία δεν αναγνωρίζει σε τόσο υψηλό ποσοστό τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στον διευθυντή του σχολείου της, πόσο μάλλον την παροχή διανοητικών ερεθισμάτων και του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος. Επομένως, μολονότι οι διευθυντές μεριμνούν και οραματίζονται ένα καλύτερο σχολείο, δεν προχωρούν ουσιαστικά στην υλοποίησή αυτού του οράματος. Ως ένα σημείο, εντοπίζεται μειωμένη παροχή ερεθισμάτων και σχετικά χαμηλό ατομικό ενδιαφέρον για τους συναδέλφους τους, κάτι που δε συνάδει απόλυτα με το με-

τασηματιστικό στυλ ηγεσίας, το οποίο χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των σχολείων του δείγματος. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που πιθανόν περιορίζει και εγκλωβίζει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς καθιστώντας τους λιγότερο ευλύγιστους, μπορεί να δικαιολογήσει αυτή τη στάση των διευθυντών.

Οι μετασηματιστικές πρακτικές εκ μέρους της διεύθυνσης αποφέρουν καρπούς αναφορικά με τη συνεκτικότητα της ομάδας. Πρακτικά, ένας διευθυντής υιοθετώντας ένα μετασηματιστικό προφίλ φαίνεται πως είναι σε θέση να εμπνεύσει ομαδικό πνεύμα, σε διαφορετικές προσωπικότητες, με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες, οι οποίες νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα-οργανισμό. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός πως η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι μέτρια ίσως εξαιτίας του μικρού βαθμού εξατομικευμένου ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν οι διευθυντές για τους συναδέλφους τους, αφού για τα μέλη μιας σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να νιώθουν πως κάποιος ενδιαφέρεται ουσιαστικά για αυτούς και τους παρέχει στήριξη στους προβληματισμούς τους (Μπουραντάς, 2002). Αντίθετα, στα άλλα δύο προφίλ, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας δεν εντοπίζεται συσχέτιση, καθώς στην πρώτη περίπτωση οι σχέσεις συναδέλφων υποβαθμίζονται σε σχέσεις ανταλλαγής και διαπραγμάτευσης (Avolio, Bass & Jung, 1999) και στη δεύτερη δεν απασχολούν καν τον ηγέτη.

Έπειτα, η πολυεπίπεδη ανάλυση ανέδειξε ενδιαφέροντα ευρήματα, σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους ανά σχολική μονάδα. Μάλιστα οι διευθυντές φαίνεται να παραμερίζουν κάπως το ανθρωπιστικό κομμάτι της ηγεσίας και να μην αναγνωρίζουν την επίδραση των μετασηματιστικών πρακτικών στη συνοχή της ομάδας. Κάτι τέτοιο δεν συνάδει με την αντίληψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χαρακτηρίζουν ως σημαντική παράμετρο τη μετασηματιστική ηγεσία, ώστε να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν».

Ενδιαφέροντα αποτελέσματα προέκυψαν και στις διαφοροποιήσεις των εξεταζόμενων μεταβλητών, ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες καθώς στα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία με μικρότερους συλλόγους διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δεμένοι μεταξύ τους. Το παραπάνω δεν προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση εφόσον οργανισμοί με περισσότερα μέλη –όπως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λόγω των πολλών ειδικοτήτων– συχνά κωλαίνουν στον τομέα της επικοινωνίας με αποτέλεσμα να διασπώνται σε υποομάδες-κλίκες. Τα δυσχερή αποτελέσματα και οι εντάσεις στον οργανισμό είναι απόρροια αυτής της διάσπασης, κάτι που οδηγεί σε ρήξη των συναδελφικών σχέσεων και της ομαδικής συνοχής (Πασιαρδή, 2001).

Όπως παρατηρήθηκε οι διευθυντές του δείγματος έχουν καλύτερη άποψη για τη συνοχή της σχολικής μονάδας που διευθύνουν, απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτή. Το παράδοξο είναι πως θα ανέμενε κανείς μετασηματιστικοί διευθυντές να αφουγκράζονται τα προβλήματα του οργανισμού τους (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2009) και οι πρακτικές που ακολουθούν να βασίζονται στην συνεργασία των μελών της ομάδας, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη συνοχή τους, κατά τους Jung και Sosik, (2002, as cited in Ponmythili & Venkat, 2014) και Pillai με τους συνεργάτες του (2004, as cited in Ponmythili & Venkat, 2014). Το αμφιλεγόμενο αποτέλεσμα, ίσως οφείλεται στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με τις απαντήσεις να αφορούν μια επιθυμητή κατάσταση, αν όχι αυτή που πραγματικά υφίσταται στις σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, αυτό κερδίζει έδαφος στις περισσότερες σχολικές μονάδες ανεξάρτητα από τον αριθμό υπαλλήλων που απασχολούν ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Μικρές διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν με τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων να δηλώνουν ότι εργάζονται σε περιβάλλοντα, όπου εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό το μετασχηματιστικό στυλ έναντι των άλλων δύο, τη στιγμή που το συναλλακτικό και το παθητικό σκιαγραφείται περισσότερο στα Λύκεια. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός υπαλλήλων, τόσο αυξάνεται η παθητική ηγεσία και η συναλλακτική, ίσως διότι οι διευθυντές δεν είναι σε θέση να έχουν υπό την επίβλεψή τους μεγαλύτερο αριθμό υπαλλήλων και καταφεύγουν περισσότερο σε τακτικές συναλλαγής, «δούναι και λαβείν» και σε μικρότερο ποσοστό σε παθητικές τακτικές. Συμπληρωματικά, μεγαλύτεροι σύλλογοι διδασκόντων, όπως αυτοί της Δευτεροβάθμιας φαίνεται να ικανοποιούνται περισσότερο με το μοντέλο αμοιβών και ανταλλαγής και λιγότερο με αυτό της παθητικής. Ίσως, διότι με τον τρόπο αυτό αποποιούνται ως ένα βαθμό τις ευθύνες και τα άγχη με τα οποία θα επιβαρύνονταν, στην περίπτωση μιας ενεργότερης συμμετοχικής διαδικασίας.

Ως προς τις τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όλες τους (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευστική παρακίνηση, διανοητική διέγερση και εξιδανικευμένο ενδιαφέρον) συναντώνται σε μεγαλύτερο βαθμό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Δημοτικά. Πιθανώς ο μικρότερος σύλλογος διδασκόντων και η μεγαλύτερη συνοχή σε αυτά, καθιστούν πιο γόνιμο το έδαφος για εφαρμογή των μετασχηματιστικών πρακτικών. Υπό αυτό το πρίσμα δεν προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση πως στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας και κυρίως στα Λύκεια οι διευθυντές δεν παρέχουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον στους υφιστάμενους του οργανισμού τους. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια σχολεία και σε μονάδες με μικρότερο αριθμό υπαλλήλων, αναγνωρίζουν στους διευθυντές τους τη διανοητική διέγερση και το εξιδανικευμένο ενδιαφέρον σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με μεγαλύτερες μονάδες και μεγαλύτερους συλλόγους διδασκόντων.

Τα αποτελέσματα της ηγεσίας υποδεικνύουν πως διευθυντές ολιγοθέσιων και Δημοτικών σχολείων χαρακτηρίζονται περισσότερο αποτελεσματικοί από τους διευθυντές των πολυθέσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των μονάδων, που συνεργάζονται με μετασχηματιστικούς διευθυντές, νιώθουν πιο ευχάριστα και παρακινούνται από τη διεύθυνση, η οποία από την πλευρά της προωθεί καινοτόμες ιδέες, διεγείροντάς τους διανοητικά και ο διευθυντής καθίσταται περισσότερο αποτελεσματικός. Ειδικότερα, οι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, στα οποία εντοπίζεται μεγαλύτερη συνοχή, παρακινούν περισσότερο τα μέλη τους και αποτελούν πρότυπα έμπνευσης για αυτά με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοι να εντείνουν την προσπάθειά τους και να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τη διεύθυνση. Αντίθετα, στα Γυμνάσια και τα Λύκεια που μελετήθηκαν οι διευθυντές δεν εστίαζαν στο σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τα μέλη του σε ατομικό επίπεδο, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη μειωμένη προσπάθεια και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται η αναγκαιότητα μιας ηγεσίας περισσότερο προσανατολισμένης στην παρακίνηση, το όραμα, την ενθάρρυνση και το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιφέρει το επιθυμητό κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης στους οργανισμούς. Η μετασχηματιστική ηγεσία επομένως προωθεί τη συνοχή στην ομάδα σε αντίθεση με τη συναλλακτική και παθητική ηγεσία, οι οποίες καθίστανται εμπόδιο στην ανάπτυξη ισχυρής συνεκτικότητας και στην καλλιέργεια ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Avolio, B. J., & Bass, B. M., (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I., (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (Eds.), (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bollen, K. A. & Hoyle, R. H., (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 49, 479-504.
- Burns, J., (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Carron, A. V., & Spink, K. S. (1995). The Group Size-Cohesion Relationship in Minimal Groups. *Small Group Research*, 26(1), 86-105.
- Cartwright, D., & Zander, A., (1968). *Group Dynamics* (3rd ed.). New York : Harper & Row.
- Festinger, Leon. 1950. Informal Social Communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Harrison, D. A., Price, K. H., Gavin, J. H. & Florey, A. T., (2002). Time, teams and task performance: Changing effects of surface-and deep level diversity on group functioning. *Academy of Management Journal*, 45 (5), 1029-1045.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M., (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Polychroniou, P., (2008). Styles of Handling Conflict in Greek Organizations: The impact of Transformational Leadership and Emotional Intelligence, *International Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 52-67.
- Polychroniou, P., (2009). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors. *The impact on team effectiveness*, *Team Performance Management*, 15(7), 343-356.
- Ponmythili, M. & Venkat, P.K., (2014). Effect of Transformational Leadership on followers' collective efficacy and group cohesiveness: Social Identity as Mediator. *Humanities and Social Sciences Review*, 4(3), 363-372.
- Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wang, Y., & Huang, T., (2009). The relationship of transformational leadership with group cohesiveness and emotional intelligence. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37, 379-392.
- Wech, B. A., Mossholder, Y. W., Steel, R. P. & Benneet, N., (1998). Does work group cohesiveness affect individuals performance and organizational commitment? Across level examination. *Small Group Research*, 29, 472- 494.
- Weinberg, R. & Gould, D., (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ελληνόγλωσση

- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπέ-
νου.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βα-
σικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Abstract

Nowadays, researcher has focused its attention not only on amity and solidarity, but also on the parameters that affect them. Both amity and solidarity are characterized as integral parts of a democratic school. Moreover, leadership plays an essential role in group cohesion, while transformational leadership is gaining ground in the field of research. The aim of this study is to investigate the effect of transformational leadership on group cohesion within Greek schools. To that end, data were obtained from 177 teachers and 42 headmasters who have answered to close-type questionnaires. The results indicated that transformational leadership is the prevailing type while it is positively related to group cohesion.

Keywords: Transformational leadership, group cohesion, Greek teachers.

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Νεκταρία Σακκούλα

Φιλολόγος, MSc Ειδικής Αγωγής
nora_skl@hotmail.com

Παναγιώτα Κουρέα

Εκπαιδευτικός, PhD Επιστήμες της Αγωγής
pkourea@yahoo.com

Περίληψη

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής, η συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται επιτακτική. Ο σχολικός διευθυντής αποτελεί πρόσωπο-κλειδί στην εφαρμογή της συμπερίληψης, εξαιτίας της υψηλής του θέσης στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη μελετά τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα ακολουθεί μικτή μεθοδολογία, με εργαλεία συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και την ημι-δομημένη συνέντευξη στους διευθυντές. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς επηρεάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές, μέσω των πρακτικών του και των προσωπικών του σχέσεων. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής αναδεικνύουν τον ρόλο των διευθυντών στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, σχολικός διευθυντής, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μικτή μέθοδος έρευνας

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται υπό εξέλιξη μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των σχολείων και των πρακτικών τους (Eisenman, Pell, Poudel &, Odle, 2015). Οι κοινωνικές συνθήκες και η ετερογένεια στις σχολικές τάξεις κάνουν επιτακτική την ανάγκη προσέγγισης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τα σχολεία και θέτουν τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Price, 2011). Προκειμένου να επιτευχθεί η αναδιαμόρφωση αυτή απαιτείται η συμμετοχή και συνεργασία όλης της σχολικής κοινότητας και η δημιουργία ενός κοινού οράματος που συμπεριλαμβάνει όλους όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Price, 2011).

Τα άτομα που είναι σε θέση να συντονίσουν και να κατευθύνουν την αλλαγή αυτή εντός του σχολικού πλαισίου είναι οι σχολικοί διευθυντές (Bristol, 2015). Η Wang (2016) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές, λόγω της θέσης τους, ασκούν επιρροή στους γονείς, στους δασκάλους και γενικά σε όλους όσοι σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος τους είναι διττός. Είναι υπεύθυνοι για τα διοικητικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα, προωθούν και

διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Wang, 2016). Συνεπώς, διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα και επηρεάζουν την εκπαίδευση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν και των πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο υπό την καθοδήγησή τους (Young, Winn, & Reedy, 2017).

Όπως υπογραμμίζει η Wang (2016), οι διευθυντές που κατανοούν την ανάγκη για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αφοσιωμένοι στην κοινωνική δικαιοσύνη και στο όραμα ενός σχολείου παροχής ευκαιριών και αποδοχής της διαφορετικότητας. Είναι ηγέτες με ευαισθησία και ηθικές αξίες που αποτελούν μέρος των εξελίξεων, αναγνωρίζουν τα προβλήματα, αναζητούν λύσεις και επιδιώκουν να οδηγήσουν το σχολείο τους στο συμπεριληπτικό μονοπάτι, διεκδικώντας ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές (Wang, 2016). Ως εκ τούτου, γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη χωρίς τη συμμετοχή του σχολικού διευθυντή, καθώς ο διευθυντής είναι το άτομο που θα διαμορφώσει συμπεριφορές εντός του σχολικού περιβάλλοντος, θα προετοιμάσει και θα καθοδηγήσει το προσωπικό του προς τις αλλαγές και θα εμπνεύσει συνολικά την κοινότητα, για να τον υποστηρίξει (Adams, Olsen & Ware, 2017). Με τα παραπάνω συμφωνεί και η Price (2011), η οποία υποστηρίζει ότι αν ένα σχολείο θέλει να προσεγγίσει τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, είναι απαραίτητο να έχει διευθυντή που τάσσεται υπέρ αυτής και που δεσμεύεται στον στόχο του.

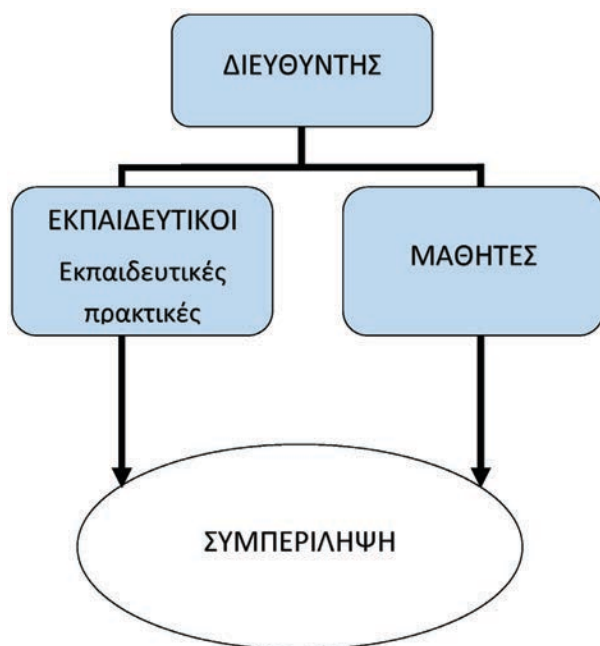
Με αφορμή τον πιο πάνω προβληματισμό η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να μελετήσει τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απαντώντας στα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς το ίδιο θέμα;
2. Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών;
3. Ποια είναι η άποψη των διευθυντών για την αξία της συμπερίληψης;

Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να δώσουν καινούριες πληροφορίες για το τι επικρατεί στα σχολεία όσον αφορά στο θέμα της συμπερίληψης και να προτείνουν πρακτικές ενίσχυσής της.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι διευθυντές που επιθυμούν να διοικήσουν συμπεριληπτικά τροποποιούν τις παραδοσιακές δομές στο σχολικό περιβάλλον και γνωρίζουν ότι ο ρόλος τους δεν περιορίζεται εντός του γραφείου τους (Osiname, 2017). Αντιθέτως, αποτελούν ενεργό μέρος της σχολικής καθημερινότητας και έχουν επίγνωση ότι οι αποφάσεις και η στάση τους επιδρούν καταλυτικά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Adams et al., 2017). Βέβαια, όπως φαίνεται και στο Σχεδιάγραμμα 1, οι τελικοί αποδέκτες της πολιτικής των διευθυντών είναι οι μαθητές. Οι διευθυντές καταφέρνουν να επηρεάσουν τους μαθητές είτε μέσω άμεσης και προσωπικής αλληλεπίδρασης μαζί τους είτε μέσω των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς με απώτερο σκοπό να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται προς όφελος των παιδιών (Roberts & Guerra, 2015).

Γράφημα 1: «Η επίδραση του διευθυντή στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο του»

Αλληλεπίδραση Διευθυντή-Εκπαιδευτικών

Ο σχολικός διευθυντής που προωθεί τη συμπερίληψη γνωρίζει ότι το εκπαιδευτικό του έργο δεν μπορεί να υλοποιηθεί, χωρίς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, φροντίζει να επιλέξει τα κατάλληλα άτομα, για να στελεχώσουν το σχολείο του και τα υποστηρίζει με κάθε τρόπο, δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη και δίνοντάς τους κίνητρα για το εκπαιδευτικό τους έργο (De Matthews, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες και η άποψη των σχολικών διευθυντών επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι διευθυντές λειτουργούν ως μέντορες, δημιουργούν εξατομικευμένα συμπεριληπτικά προγράμματα που ταιριάζουν στο προφίλ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους και προάγουν την επιμόρφωση του σχολικού προσωπικού (Wiyono, 2017)

Επίσης, προωθούν το κλίμα συνεργασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους και στους εκπαιδευτικούς, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, βρίσκοντας λύσεις στα προβλήματα και όντας πρόθυμοι να μοιραστούν ένα μέρος από την εξουσία τους με τους εκπαιδευτικούς (Jwan & Kisaka, 2017). Η πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας έχει αποδειχθεί ότι βοηθά σημαντικά τους εκπαιδευτικούς, αυξάνει την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και τους δίνει κίνητρο για αυτοβελτίωση (Bristol, 2015). Έτσι, οι διευθυντές ενισχύουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς και μειώνουν το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα που τους εμποδίζουν να διδάξουν συμπεριληπτικά (De Matthews, 2015).

Παρ' όλα αυτά, τα αντιπαραδείγματα είναι αρκετά. Πολλοί διευθυντές είναι αρνητικοί προς την εφαρμογή της συμπερίληψης ή εφαρμόζουν πρακτικές με αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Price, 2011), ενώ άλλοι απέχουν από τη διδασκαλία, θεωρούν ότι η διαχείριση της μικτής τάξης είναι εύκολη υπόθεση και δεν παρέχουν καμία στήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Yan & Sin, 2015). Τα αποτελέσματα αυτών των αντιλήψεων αντανακλώνται άμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά, νιώθουν ανεπαρκείς και ανασφα-

λείς όσον αφορά στη διδασκαλία σε τάξεις με μεγάλη ετερογένεια, μειώνοντας, έτσι, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Roberts & Guerra, 2015).

Ολοκληρώνοντας, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να είναι αποφασιστικοί και να εξασφαλίζουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό εφαρμόζει συμπεριληπτικές πρακτικές και είναι αφοσιωμένο στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών (Mc Leskey & Waldron, 2015). Αυτό το επιτυγχάνουν, δημιουργώντας προσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και στηρίζοντάς τους κι έτσι, καταφέρνουν να τους επηρεάζουν θετικά και να διαμορφώνουν θετικό κλίμα στο σχολείο, γεγονός που ωφελεί το μαθητικό σώμα στο σύνολο του (Yan & Sin, 2015).

Αλληλεπίδραση Διευθυντή-Μαθητών

Όπως αναφέρθηκε, οι μαθητές επηρεάζονται έμμεσα από την εδραίωση της σχέσης των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς και άμεσα από την επαφή του διευθυντή με τους ίδιους, καθώς δημιουργεί σχέσεις μαζί τους και παρακολουθεί την πορεία τους, σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (De Vroey, Struyf, & Petry, 2015). Οι διευθυντές που επιδιώκουν την προσωπική επαφή με τους μαθητές, τους αντιμετωπίζουν ως άτομα και όχι ως σύνολο και δίνουν σημασία στις ιδιαιτερότητές τους, αναγνωρίζοντας τις προσωπικές τους ανάγκες (De Vroey et al., 2015). Μάλιστα, προσπαθούν να μειώσουν τα φαινόμενα του σχολικού αποκλεισμού και εκφοβισμού, ενισχύοντας θετικά τα παιδιά και εκφράζοντας την αποδοχή τους, μέσω της ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων μαζί τους (De Vroey et al., 2015).

Επιπλέον, οι Shogren και άλλοι (2015) αναφέρουν ότι οι διευθυντές ελέγχουν συχνά την πρόοδο των μαθητών, φροντίζουν να περνούν ποιοτικό χρόνο μαζί τους και καταγράφουν οτιδήποτε είναι πιθανό να δημιουργήσει πρόβλημα στην πορεία των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να παρέμβουν εγκαίρως, εφόσον κριθεί απαραίτητο (Shogren et al., 2015). Τέλος, ορίζουν ξεκάθαρες κατευθύνσεις για το σχολείο, τις οποίες γνωρίζουν και οι μαθητές και μπορούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους (Adams et al., 2017). Έτσι, οι διευθυντές δεν περιορίζουν την κατανομημένη ηγεσία μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά μοιράζουν αρμοδιότητες και στους μαθητές, με απώτερο σκοπό να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο υπεύθυνοι, να νιώσουν ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας και τελικά, να τους διδάξουν πως να ζουν σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία (Jwan & Kisaka, 2017).

Ολοκληρώνοντας, ο Osiname (2017) καταλήγει ότι η άμεση επαφή του διευθυντή με τα παιδιά προωθεί τη φιλοσοφία της συμπερίληψης στα σχολεία, καθώς τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, ελευθερία, μπορούν να εκφραστούν και γνωρίζουν ότι η γνώμη τους έχει σημασία. Παράλληλα, αναπτύσσουν προκοινωνική συμπεριφορά και δημιουργείται ένα δίκτυο προστασίας των αδύναμων και αποδοχής της διαφορετικότητας, μειώνοντας έτσι τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Osiname, 2017). Οι διευθυντές που ανταποκρίνονται στα αιτήματα των παιδιών και είναι προσιτοί, γνωρίζουν και αποδέχονται ότι είναι αδύνατο να διοικήσουν το σχολείο, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών και θέτουν τον εαυτό τους και τις πρακτικές τους υπό αμφισβήτηση, ώστε να μπορέσουν να τις επανεξετάσουν και να βελτιωθούν.

Μεθοδολογία

Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε μικτή και ερμηνευτική μορφή έρευνας (Creswell, 2011). Το δείγμα αποτελείται από 100 καθηγητές (0.5 % του συνολικού πληθυσμού) και 5 διευθυντές σχολείων (0.5 % του συνολικού πληθυσμού), οι οποίοι ήταν ενεργοί κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στον νομό Αττικής. Τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας, το 70% των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ηλικία τους ήταν από 30 ως 49 ετών, ενώ το 30% δήλωσε ότι η ηλικία τους ήταν πάνω από 50 έτη. Επιπλέον, το δείγμα των καθηγητών αποτελείτο από 40% άντρες και 60% γυναίκες. Αντίστοιχα, από τους 5 διευθυντές οι 3 ήταν άντρες και οι 2 γυναίκες, ενώ η ηλικία όλων ήταν άνω των 45 ετών. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, ενώ για την επιλογή των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη τυπική δειγματοληψία (Creswell, 2011).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου από τις ερευνήτριες και βασίστηκε στα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που είχε προηγηθεί. Αποτελείται από 44 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Αρκετά – Πολύ) που καλύπτουν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, αφορούν στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού πλαισίου μεταξύ του διευθυντή, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, καθώς και εάν / πώς αυτές επηρεάζονται από τη στάση της ηγεσίας προς τη συμπερίληψη (Adams et al., 2017· Wiyono, 2017· Jwan & Kisaka, 2017· Osiname; 2017). Όσον αφορά στην εξασφάλιση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναχορήγησης 2 εβδομάδες μετά την πρώτη χορήγηση (Creswell, 2011). Σχετικά με την εξασφάλιση της εγκυρότητας του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εγκυρότητας περιεχομένου, χορηγώντας το ερωτηματολόγιο πιλοτικά σε 5 καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δίνοντάς το προς αξιολόγηση σε καθηγητή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Creswell, 2011), καθώς και η μέθοδος της εσωτερικής εγκυρότητας, επιβεβαιώνοντας τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ της στάσης της σχολικής ηγεσίας προς τη συμπερίληψη και την εφαρμογή αυτής στο σύγχρονο σχολείο (Creswell, 2011).

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, της οποίας η αντζέντα καλύπτει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα του εργαλείου ποιοτικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη με διευθυντή Γυμνασίου. Επιπροσθέτως, η παρατεταμένη ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα, προτού ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία, το προσωπικό ενδιαφέρον και η ανάγκη για αναζήτηση λεπτομερειών αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την εμπιστευσιμότητα της παρούσας έρευνας (Lincoln & Guba, 1985). Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Excel και χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (Ποσοστά, Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση). Για τη συσχέτιση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Pearson ρ και r . Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Ποσοτικό μέρος

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα “Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών προς το ίδιο θέμα;” και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα “Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών;», οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ποικίλες απαντήσεις που φαίνονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: «Ποσοστά απαντήσεων εκπαιδευτικών»

Κλίμακα	Προσωπικές σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών	Αίσθημα άγχους των εκπαιδευτικών	Προσωπική επαφή διευθυντή-μαθητών	Ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές	Διαμόρφωση θετικού κλίματος από τον διευθυντή	Αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές
Καθόλου (1)	19,00%	12,00%	22,00%	3,00%	19,00%	11,00%
Λίγο (2)	40,00%	15,00%	22,00%	19,00%	22,00%	17,00%
Μέτρια (3)	19,00%	28,00%	29,00%	36,00%	39,00%	24,00%
Αρκετά (4)	11,00%	27,00%	14,00%	22,00%	20,00%	21,00%
Πολύ (5)	11,00%	18,00%	13,00%	20,00%	0,00%	27,00%

Συγκεκριμένα, είναι αξιοσημείωτο ότι το 41% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο διευθυντής αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις μαζί τους “μέτρια”, “αρκετά” ή “πολύ” και το 56% δήλωσε ότι ο διευθυντής αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τα παιδιά “μέτρια”, “αρκετά” ή “πολύ” και πάλι. Επιπλέον, στην ερώτηση σχετικά με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο από το διευθυντή, το 59% των εκπαιδευτικών απάντησε “μέτρια” και “αρκετά”. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία των προσωπικών σχέσεων και της ύπαρξης θετικού κλίματος για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να αναλυθούν περισσότερο οι σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές που χαρακτήριζαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, απέναντι στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Στατιστικά σημαντικές σχέσεις εντοπίστηκαν:

- α. ανάμεσα στο αίσθημα άγχους που καταβάλλει συχνά τους εκπαιδευτικούς σε ετερογενείς τάξεις και στην ύπαρξη προσωπικών σχέσεων με τον διευθυντή ($p= 0.02$, $r= -0.7$). Η συσχέτιση είναι υψηλή και αρνητική, δείχνοντας ότι όσο μειώνονται οι προσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή, τόσο αυξάνεται το άγχος των πρώτων.
- β. ανάμεσα στην ανάληψη πρωτοβουλιών στο μάθημα από τους μαθητές και την προσωπική τους επαφή με τον διευθυντή ($p= 0.0014$, $r= 0.86$). Όσο αυξάνεται η προσωπική επαφή του διευθυντή με τους μαθητές, τόσο αυξάνεται και η ανάληψη πρωτοβουλιών από εκείνους.
- γ. ανάμεσα στη διαμόρφωση θετικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές από τον διευθυντή και την αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα στα παιδιά ($p= 0.006$, $r= 0.79$). Συνεπώς, όσο περισσότερο προάγει ο διευθυντής το θετικό κλίμα στο σχολείο, τόσο περισσότερο αποδέχονται οι μαθητές τη διαφορετικότητα.

Ποιοτικό μέρος

Ακολούθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις προς πέντε διευθυντές σχολείων. Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούν στη στάση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, στη στάση του διευθυντή προς τα παιδιά και στην άποψη του διευθυντή για τη συμπερίληψη. Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της ανάλυσης, οι διευθυντές κατονομάζονται στο εξής ως: Δ1, Δ2, Δ3, Δ4 και Δ5.

1^η θεματική ενότητα: Διευθυντής και Εκπαιδευτικοί

Στο σύνολο τους και οι 5 διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν ή επιδιώκουν να έχουν προσωπικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς γιατί αυτό βοηθά τη λειτουργία του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές στη φύση των σχέσεων αυτών και στον τρόπο με τον οποίο βοηθούν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα ο Δ1 δήλωσε πως «Δεν είναι δυνατόν να διευθύνεις ένα σχολείο, χωρίς τη συνεργασία των καθηγητών», ενώ ο διευθυντής Δ3 ανέφερε πως

«Με ενδιαφέρουν οι προσωπικές σχέσεις σε επαγγελματικό επίπεδο και με σαφή όρια».

Αντίστοιχα, ο Δ4 δήλωσε ότι οι προσωπικές επαφές τον βοηθούν να ενημερώνεται για τα συμβάντα στο σχολείο.

Από τις δηλώσεις αυτές φαίνεται ότι οι διευθυντές επιδιώκουν να έχουν καλές επαγγελματικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου τους για να ενισχύεται η μεταξύ τους συνεργασία και για να μαθαίνουν σημαντικά γεγονότα που πιθανόν να επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου.

Ανέφεραν επίσης ότι είναι πάντα διαθέσιμοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς κυρίως όταν προκύπτουν θέματα με «τα δύσκολα παιδιά στις τάξεις και ειδικά στα Τμήματα Ένταξης που το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο είναι χαμηλό και υπάρχουν προβλήματα» (Δ2) ή «ζητήματα διοικητικά που χρειάζονται τη δική μου έγκριση» (Δ5). Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Δ4 ο οποίος ανέφερε: «Δεν δίνω συμβουλές εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αναλαμβάνω μόνο να μιλώ σε γονείς, όταν δημιουργείται κάποια δυσάρεστη κατάσταση και ο καθηγητής δεν μπορεί να ανταπεξέλθει» (Δ4)

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω αποσπάσματα οι διευθυντές δεν επεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών εκτός και αν ζητηθεί βοήθεια κυρίως για θέματα διοικητικής φύσης και δυσκολίες.

2^η θεματική ενότητα: Διευθυντής και Μαθητές

Στην παρούσα ενότητα, καταγράφονται οι δηλώσεις των διευθυντών, όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Στις ερωτήσεις, σχετικά με τη σχέση τους με τα παιδιά, οι περισσότεροι διευθυντές απαντούν ότι έχουν καλές προσωπικές επαφές ενώ όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις των καλών σχέσεων με τους μαθητές, ένας από τους διευθυντές αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Νομίζω ότι τα βοηθάει να είναι σε επαφή μαζί μου. Φοβούνται λιγότερο το σχολείο και τον τίτλο του διευθυντή (...). Δεν είναι καλύτερα να σε σέβονται από το να σε φοβούνται; Πιο πολλά πετυχαίνεις με τον σεβασμό. (...)». (Δ2)

Στο δείγμα των 5 διευθυντών υπήρχε μια σημαντική διαφοροποίηση ενός από αυτούς ο οποίος απάντησε ότι: «Οι σχέσεις με τους μαθητές είναι δουλειά των καθηγητών. Έχω πολλές ευθύνες και σίγουρα, δεν έχω άνεση χρόνου, για να έχω περισσότερες επαφές». (Δ5)

Τα πιο πάνω ευρήματα δείχνουν ότι παρόλο που οι περισσότεροι διευθυντές επιδιώκουν την επαφή με τα παιδιά, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας και θέτοντας τα προσωπικά τους όρια, υπάρχουν και οι περιπτώσεις εκείνες που οι προσωπικές σχέσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

3^η θεματική ενότητα: Η άποψη των διευθυντών για τη συμπερίληψη

Η τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις των διευθυντών έχει να κάνει με την προσωπική τους άποψη για τη συμπερίληψη. Αν και όλοι ήταν υπέρ της εφαρμογής της, επισήμαναν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν: Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις τους:

«Χωρίς υποδομές και κονδύλια, η βάση της συμπερίληψης είναι οι γνώσεις και η θέληση των καθηγητών. Τίποτα άλλο» (Δ1), «Η συμπερίληψη δεν έχει τέλος. Έχει αρχή και η αρχή είναι να θέλεις να είσαι συμπεριληπτικός και να ακολουθήσεις ένα τέτοιο μονοπάτι, το οποίο είναι ανηφορικό και δεν τελειώνει πουθενά.» (Δ2), «...για εμένα είναι μια ουτοπική κατάσταση. Μερικές φορές, νομίζω ότι τα χαρακτηριστικά της είναι για άλλο λαό, άλλη χώρα, άλλους μαθητές, άλλο χρόνο. Δεν ξέρω πως γίνεται να εφαρμοστεί, όταν το κράτος δεν παρέχει τίποτα.» (Δ3), «Αυτό που κάνουμε δεν είναι συμπερίληψη. Εδώ, ακόμα μιλάμε για Τμήματα Ένταξης. Που είναι η συμπερίληψη σε αυτό; (...) Η ουσιαστική συμπερίληψη θα μας βοηθούσε όλους μας.»(Δ4), «Δεν υπάρχει χώρος και χρόνος για συμπερίληψη, αυτή τη στιγμή. Αν θες τη γνώμη μου, στην Ελλάδα δε θα υπάρξει και ποτέ. (...)»(Δ5).

Τα αποσπάσματα των απαντήσεων καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης, αλλά αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην εφαρμογή της, εξαιτίας της οικονομικής κατάστασης της Ελλάδας, αλλά και άλλων καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής εφαρμόζει τη συμπερίληψη και κατευθύνει το σχολείο του προς αυτή, ασκώντας επιρροή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Αρχικά, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς το ίδιο θέμα. Διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη σχετίζεται με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας ευρήματα άλλων μελετητών (Wiyono, 2017). Συνεπώς, όταν ο διευθυντής τάσσεται εμπράκτως υπέρ της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το παράδειγμα και τις οδηγίες του και η κουλτούρα του σχολείου αναπροσαρμόζεται και κατευθύνεται προς το συμπεριληπτικό μονοπάτι.

Στη συνέχεια, διερευνήσαμε τη φύση των σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και διαπιστώσαμε ότι οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται είναι ιδιαίτερα σημαντικές,

ενώ η έλλειψη τους σχετίζεται με αυξημένο άγχος των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω συμφωνούν με τον De Matthews (2015), ο οποίος επισημαίνει ότι η υποστήριξη του διευθυντή και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικές και αναγκαίες, ώστε οι δεύτεροι να νιώθουν ασφαλείς στον επαγγελματικό τους χώρο και να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις των σύγχρονων και ετερογενών τάξεων.

Η σημασία της συμπεριφοράς του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς προκύπτει και από τις συνεντεύξεις των 5 διευθυντών. Από αυτές φαίνεται ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η εξασφάλιση της υποστήριξης από τον διευθυντή θέτουν τα θεμέλια για σχέσεις εμπιστοσύνης που οδηγούν στη συναισθηματική ασφάλεια και ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

Συνεπώς, ο διευθυντής επηρεάζει ποικιλοτρόπως τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, σε πρακτικό επίπεδο, με τη στάση του προς τη συμπερίληψη καθορίζει και την στάση των εκπαιδευτικών, αφού για εκείνους λειτουργεί ως καθοδηγητής. Σε συναισθηματικό επίπεδο, ο βαθμός που προσεγγίζει το προσωπικό του είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ένας διευθυντής προσιτός και υποστηρικτικός που είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς του και υπολογίζει τη γνώμη τους, μειώνει το άγχος και την ανασφάλεια τους και εκείνοι ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο, ζητώντας του συμβουλές και θεωρώντας ότι δεν είναι απλά συνάδελφοι, αλλά και φίλοι. Εξάλλου, η δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης αποτελεί τη βάση για την προαγωγή θετικού κλίματος και της συμπερίληψης στα σχολεία (Price, 2011). Στα σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία ο διευθυντής δε φροντίζει για την προσωπική επαφή του με τους συναδέλφους του, φαίνεται ότι προκύπτουν περισσότερα προβλήματα και η επίλυση τους καθίσταται δύσκολη.

Αντίστοιχης σημασίας είναι και η σχέση που καλλιεργεί ο διευθυντής με τους μαθητές. Διερευνώντας το ρόλο της στάσης του διευθυντή προς τη συμπερίληψη στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, διαπιστώσαμε ότι η προσωπική επαφή του διευθυντή μαζί τους είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη και σχετίζεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των παιδιών, στοιχεία που σύμφωνα με τους Shogren και άλλους (2015), συμβάλλουν και στην ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση.

Όσον αφορά στην προαγωγή θετικού κλίματος στο σχολείο από τους διευθυντές, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές, καθώς η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές προέκυψε ότι είναι υψηλή και σημαντική. Και πάλι, αποδεικνύεται ότι ο διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται υπεύθυνος για το κλίμα που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά, στο σχολείο (Osina-me, 2017). Η προσπάθεια από τη μεριά του για συμπερίληψη οδηγεί στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και κατ' επέκταση, σε ένα ασφαλές σχολείο, προσιτό σε όλους, χωρίς φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι όλοι είναι ισότιμοι και οι διαφορές τους μπορούν να λειτουργήσουν ως πλεονεκτήματα στη σχολική τους ζωή (Majoko, 2017).

Τα συμπεράσματα αυτά συνάδουν και με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Εμβαθύνοντας και αποκρυπτογραφώντας τις απαντήσεις των διευθυντών, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές που λειτουργούν περισσότερο "συμπεριληπτικά" βρίσκονται κοντά στους μαθητές τους, γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολείο τους και έτσι, είναι σε θέση να παρέμβουν και να βοηθήσουν, όταν χρειαστεί. Κάποιοι γνωρίζουν καλά τους

μαθητές τους και δηλώνουν ότι τους βοηθούν με κάθε τρόπο, ενώ άλλοι, αν και είναι κοντά στα παιδιά, τηρούν κάποιες αποστάσεις. Υπάρχουν φυσικά και τα αντιπαραδείγματα, όπου διευθυντές δεν θεωρούν απαραίτητες τις επαφές με τους μαθητές τους, οπότε και οι δεύτεροι δεν επιλέγουν να ζητήσουν τη συμβουλή ή τη βοήθεια τους.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος που μπορεί να οδηγήσει το σχολείο του στη συμπερίληψη, να ισορροπεί τις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να δίνει κίνητρο για μάθηση και συνεργασία. Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει πολλά από τα προβλήματα που υπάρχουν από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και υποδεικνύει αρκετούς τρόπους, με τους οποίους οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν την κατάσταση αφού θα κατανοήσουν περισσότερο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές και ίσως, πληροφορηθούν για προβλήματα που μέχρι στιγμής, δε γνώριζαν. Θα ταυτιστούν με κάποιους διευθυντές και ενδεχομένως να αναγνωρίσουν παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή.

Πέρα από τους διευθυντές, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους, προτείνοντάς τους εναλλακτικές και συμπεριληπτικές τεχνικές και φανερώνοντας τον σημαντικό ρόλο που έχει ο διευθυντής τους, ώστε αναγνωρίζοντας τον εαυτό τους μέσα στις απαντήσεις, να μπορέσουν να αναλάβουν δράση και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Η παρούσα μελέτη έχει αρκετούς περιορισμούς, με σημαντικότερο το μέγεθος του δείγματος. Θεωρούμε ότι η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί, συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα για διερεύνηση. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή και των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης καταδεικνύουν ότι γίνεται μια αξιόλογη προσπάθεια για εφαρμογή της συμπερίληψης, όμως υπάρχουν αρκετά εμπόδια που ξεκινούν είτε από την ισχύουσα κατάσταση στη χώρα είτε από πεποιθήσεις των διευθυντών των σχολείων. Με τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, η εύρεση λύσεων στα προβλήματα και στα εμπόδια εφαρμογής της συμπερίληψης που ξεκινούν από τους διευθυντές καθίσταται ευκολότερη και θα ωφελήσει όλους όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, C. M., Olsen, J. J., & Ware, J. K. (2017). The School Principal and Student Learning Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556-584. <https://doi.org/10.1177/0013161X17696556>
- Bristol, L. (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 802-820. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.971078>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

- DeMatthews, D. (2015). Making Sense of Social Justice Leadership: A Case Study of a Principal's Experiences to Create a More Inclusive School. *Leadership and Policy in Schools*, 14 (2), 139-166. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>
- DeVroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Eisenman, L. T., Pell, M. M., Poudel, B. B., & Odle, P. M. A. (2015). "I Think I'm Reaching My Potential". Students' Self-Determination Experiences in an Inclusive High School. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(2), 101-112. <https://doi.org/10.1177/2165143414537349>
- Jwan, J. O., & Kisaka, S. T. (2017). Democracy, ethics and social justice: implications for secondary school leadership in Kenya. *South African Journal of Education*, 37(3). doi: 10.15700/saje.v37n3a1339
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Majoko, T. (2017). Practices That Support the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe. *SAGE Open*, 7(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244017730387>
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73. <https://doi.org/10.1177/0031721715569474>
- Osiname, A. T. (2017). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving schools*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>
- Price, E. H. (2011). Principal- Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Roberts, B. M., & Guerra, F. (2015). Principals' Perceptions of Needs in Hispanic Special Education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(1), 43-60. <https://doi.org/10.1177/1538192715616679>
- Shogren, A. K., Gross, J. M. S., Forber- Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260. <https://doi.org/10.1177/1540796915583493>
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>
- Wiyono, B. B. (2017). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yan, Z., & Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 205-221. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203>
- Young, D. M., Winn, K. M., & Reedy, M. A. (2017). The Every Student Succeeds Act: Strengthening the Focus on Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0013161X17735871>

Abstract

As the educational system tries to modernize, the inclusion of all children in the educational process becomes imperative. The school principal is a main factor in the implementation of inclusion because of their high position in the school environment. This paper aims to study the role of the school principal in implementing the inclusion of children with special educational needs in Secondary Education. Research follows a mixed methodology, combining the provision of questionnaires to teachers and conducting a semi-structured interview with principals. The results reveal that the principals play a very important role in the implementation of inclusion, as they affect both teachers and students through their practices and the relationships they develop with them. The findings of this research highlight the role of principals in reforming the educational system in Greece and the problems they face.

Keywords: Inclusive education, school principal, special educational needs, mixed research methodology.

Κατάρτιση, επιλογή και αξιολόγηση στελεχών, όροι συνύπαρξης δημοκρατίας και εκπαιδευτικής ηγεσίας

Ιωάννης Τίγκας

Υπ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
itigas@msn.com

Αγγελική Λαζαρίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη

Η ανάπτυξη παραγωγικής σχέσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τις αξίες της δημοκρατίας προβάλλεται ως μια από τις βασικές επιδιώξεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Αν και η σχέση αυτή περιγράφεται συχνά ως ζήτημα ιδεολογικοπολιτικού προσανατολισμού, η μελέτη μας επικεντρώνεται στην κατανόηση των επιδράσεων που ενδεχομένως ασκούνται στη δημοκρατική εκπαιδευτική διοίκηση από τρίτους παράγοντες όπως η κατάρτιση, η επιλογή στελεχών και η αξιολόγηση. Επισκοπώντας προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και αξιοποιώντας αποτελέσματα δευτερογενούς έρευνας διαμορφώσαμε ένα πλέγμα ερωτημάτων για τις δυνατότητες ύπαρξης και ανάπτυξης θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών στο υφιστάμενο πλαίσιο διοίκησης του ελληνικού σχολείου. Η συζήτησή τους αναδεικνύει κρίσιμους προβληματισμούς για τη δημοκρατική σχολική διοίκηση στην Ελλάδα, καθώς και ένα νέο ευρύ πεδίο για την επέκταση της σχετικής επιστημονικής έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατική Εκπαιδευτική Ηγεσία, Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία, Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Εισαγωγή

Η έννοια της δημοκρατίας, αυτή καθαυτή, χαρακτηρίζεται από τέτοια ευρύτητα ώστε να έχει επιτρέψει, ιστορικά, την ύπαρξη διαφορετικών εφαρμοστικών προτύπων στην πολιτική οργάνωση των κοινωνιών, καθώς και την επίκλησή της από ποικίλα καθεστώτα και πρόσωπα (Biesta, 2007· Held, 2006). Επιπλέον, η δομική σχέση δημοκρατίας και εκπαίδευσης, που αναζητήθηκε ήδη από την αρχαιότητα και δεν αμφισβητείται μέχρι και σήμερα, συνιστά τον πυρήνα πολύμορφων θεωρήσεων για τον σύγχρονο ρόλο του σχολείου (Alshurman, 2015· Biesta, 2007· Sant, 2019· West-Burnham, 2009) που περιλαμβάνει, κατά βάση, την αποστολή της προετοιμασίας των παιδιών, για μια δημοκρατική ζωή, σε τρεις άξονες: α) μετάδοση γνώσεων για τον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας, β) καλλιέργεια δημοκρατικών δεξιοτήτων όπως η συζήτηση και η συλλογική λήψη αποφάσεων και γ) προώθηση των δημοκρατικών αξιών και οικοδόμηση θετικής στάσης απέναντι στη δημοκρατία (Biesta, 2007· Sant, 2019).

Η δημοκρατική εκπαίδευση, στη μορφή που περιγράφεται παραπάνω, γίνεται συχνά αντικείμενο κριτικής, καθώς δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις σύγχρονες απαιτήσεις των

κοινωνιών ενώ επιτρέπει και την άσκηση κριτικής στην εκπαίδευση όταν διαπιστώνεται ότι οι νέες γενιές δεν είναι «κατάλληλα προετοιμασμένες» για την οχύρωση των υγιών δημοκρατικών προτύπων (Biesta, 2007· Sant, 2019). Ένας διάχυτος προβληματισμός για τη συχνά παρατηρούμενη υποχώρηση βασικών δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών και την ανθεκτικότητα ρευμάτων με ρατσιστικά, ξενοφοβικά, αυταρχικά και αντικοινωνικά χαρακτηριστικά, που γίνεται αντιληπτός και μέσα από πολιτικά και επιστημονικά κείμενα (βλ. ενδ. Alshurman, 2015· Backer, 2017· Gale & Densmore, 2003· Lim, 2011· Lo, 2017· West-Burnham, 2009), επαναφέρει στο προσκήνιο τις ιδέες του John Dewey για τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαμόρφωση του δημοκρατικού ανθρώπου. Ο Dewey, στο περίφημο σύγγραμμά του *Democracy and Education*, επεσήμανε από πολύ νωρίς (1916, p. 94) ότι «η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική λειτουργία που διασφαλίζει την καθοδήγηση και ανάπτυξη των παιδιών μέσω της συμμετοχής τους στην ομαδική ζωή, δηλαδή τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ποικίλλουν ανάλογα με την ποιότητα ζωής που επικρατεί σε μια ομάδα».

Δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία

Η εξέχουσα θέση που κατέχει η εκπαιδευτική ηγεσία μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. ενδ. Bush, 2008· Harris, 2011· Scheerens, 2015) θα μπορούσε να αποτελεί ικανή τεκμηρίωση για τον ρόλο της ηγεσίας και στη διαμόρφωση του δημοκρατικού ατόμου, στον βαθμό που αυτή επιδιώκεται μέσω των λειτουργιών του σχολείου. Ωστόσο, εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία αξιόλογες μελέτες που εστιάζουν ειδικότερα στη «δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία», προτείνοντας προσεγγίσεις της δομής και της λειτουργίας της.

Ο Starratt (2001), περιγράφοντας τις προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας θεωρίας για τη δημοκρατική ηγεσία στο σχολείο, επανέρχεται στις γενικές αρχές του Dewey, αν και δέχεται επιδράσεις πιο σύγχρονων θεωρητικών. Στο άρθρο του παρουσιάζει τη δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία ως μια κοινοτική-συνεργατική έκφραση διοίκησης που οφείλει να καλλιεργεί ανοιχτά, ευέλικτα και φιλόξενα σχολικά περιβάλλοντα κατάλληλα για συμμετοχή, έκφραση και ανταλλαγή ιδεών.

Αναπτύσσοντας τους προβληματισμούς τους για το πώς μπορεί να διεκδικηθεί η δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι Gale και Densmore (2003) εξειδικεύουν ακόμα περισσότερο τις ιδέες για τη δημιουργία κατάλληλων κοινοτήτων. Μια από τις βασικές τους προτάσεις είναι η επιδίωξη των εκπαιδευτικών ηγετών για ένταξη όλων των μαθητών σε περιβάλλοντα που θα αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές και θα αποδέχονται την αποτυχία.

Στο πλαίσιο αυτών των ιδεών είχε αναδειχθεί νωρίτερα η παράμετρος της συλλογικής ηγεσίας ως κρίσιμος παράγοντας. Η Lambert (1998:5), αναφερόμενη στον παράγοντα αυτόν επισημαίνει ότι «η ηγεσία είναι έννοια ευρύτερη του συνόλου των ηγετών» που εμπλέκονται στη λειτουργία ενός οργανισμού, διότι περιλαμβάνει και τη δυναμική της συνεργατικής τους διάθεσης, καθώς και τα αποτελέσματα της δυναμικής αυτής. Από αυτή την άποψη η ηγεσία πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε μια από κοινού διαμόρφωση των αξιών, των σκοπών και των πεποιθήσεων.

Οι απόψεις της Lambert προσεγγίζονται εδώ όχι ως μια εκδοχή της συλλογικής ηγεσί-

ας που είναι προσανατολισμένη στην κατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων, αλλά ως επισημάνσεις για την ποιοτική σχέση που πρέπει να χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων προσώπων που εμπλέκονται στην ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η σχέση αυτή μπορεί να αποτελέσει και τη βάση για την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και ενασχόλησης με πολιτικά, φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά ερωτήματα που υπερβαίνουν τα όρια του ορθολογισμού και στοχεύουν στη διεύρυνση της δημοκρατικής ηγεσίας (Woods, 2004). Από μια τέτοια οπτική μπορεί να θεωρηθεί αβάσιμος ο προβληματισμός για τη συμβατότητα μεταξύ των εννοιών «δημοκρατία» και «ηγεσία», που προκύπτει κυρίως από την παραδοχή ότι η δημοκρατία προϋποθέτει τη συμμετοχή και τη δυνατότητα επιλογών ενώ η ηγεσία επικεντρώνεται στο άτομο και μάλιστα το χαρισματικό (West-Burnham, 2009).

Η οικοδόμηση της ηγετικής ικανότητας (leadership capacity) σε ένα σχολείο, όπως περιγράφεται παραπάνω, αναφέρεται περισσότερο στην ομάδα παρά στο άτομο και έχει τουλάχιστον δύο προαπαιτούμενα: α) την ύπαρξη σημαντικού αριθμού ικανών εκπαιδευτικών-ηγετών που κατανοούν το κοινό όραμα του σχολείου και β) τη δέσμευση του προσωπικού για τον βασικό σκοπό της διαρκούς αυτοβελτίωσης του σχολείου (Lambert, 1998: 3). Αναδεικνύεται έτσι η σημασία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, με κατάλληλα προγράμματα επικεντρωμένα στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να καλλιεργούν δημοκρατικές επαγγελματικές πρακτικές (Furman, 2012· Tenuto, 2014).

Η δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία, σε κάθε περίπτωση, οφείλει να αναδεικνύεται ως τέτοια ενσωματώνοντας στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου την υπεύθυνη καθοδήγηση για την ορθή εφαρμογή των προκαθορισμένων αρχών, τη λογοδοσία, την ενθάρρυνση όλων για συμμετοχή και την εκχώρηση μέρους της «εξουσίας» της. Ο ηγέτης, στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία, αναπτύσσει κοινότητες μάθησης, ενδιαφέρεται για τα δικαιώματα όλων και σπεύδει να αξιοποιήσει ιδιαίτερες δεξιότητες και πρωτότυπες ιδέες των συνεργατών του (Lunenburg & Ornstein, 2008· Moos & Huber, 2007· Woods, 2004).

Διερευνώντας την άσκηση δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο

Το αίτημα για εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και τα επόμενα χρόνια, κυριάρχησε στις δεκαετίες του '70 και του '80, εστιάζοντας κυρίως σε θέματα οργάνωσης της διοίκησης (κατάργηση επιθεωρητισμού, καθκοντολόγιο στελεχών κ.τ.λ.) και αντικατάστασης των σχολικών εγχειριδίων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξελίχθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα πετυχαίνοντας σημαντικές αλλαγές στα συγκεκριμένα πεδία. Η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου λειτουργίας της εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται δημοκρατικό, ωστόσο, δεν είναι αρκετή για την ικανοποίηση των κοινωνικών απαιτήσεων, οι οποίες επηρεάζονται καθοριστικά από τον πολιτισμό, την ιστορία και τις συνθήκες ζωής ενός λαού. Για την εμπάθυνση του εκδημοκρατισμού απαιτούνται ειδικότερες παρεμβάσεις, σε τομείς όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, που καθορίζουν την ποιότητα της καθημερινής λειτουργίας του συστήματος.

Η δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία, παράγοντας καθοριστικός για τη διασφάλιση του

δημοκρατικού μέλλοντος ενός λαού, προσδιορίζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά, όπως παρατίθενται αδρά σε προηγούμενες παραγράφους, αν και μπορεί να διαφοροποιούνται μεταξύ κρατών και πολιτισμών (Sant, 2019), έχουν ως κοινό στοιχείο τη σύμπραξη του συνόλου ή της πλειονότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου για την ανάδειξη, υπηρετήση και προώθηση δημοκρατικών αρχών και αξιών (βλ. ενδ. Biesta, 2007· Dewey, 1916· Lambert, 1998· Sant, 2019· Starratt, 2001· Woods, 2004).

Η μελέτη μας επικεντρώνεται στη διερεύνηση του βαθμού προσαρμογής της εκπαιδευτικής ηγεσίας του ελληνικού σχολείου στα παραπάνω χαρακτηριστικά, εστιάζοντας σε τρία ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) την κατάρτιση, β) την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και γ) την αξιολόγηση.

Κατάρτιση. Η σύμπραξη του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου για τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος, υπό την καθοδήγηση της διεύθυνσης του οργανισμού, προϋποθέτει την καλλιέργεια αρχών και δεξιοτήτων, τουλάχιστον για τα στελέχη, αλλά και για το σύνολο του προσωπικού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διευκολύνονται να συμμετάσχουν σε διαδικασίες διαμόρφωσης της πολιτικής του σχολείου και της άσκησης διοίκησης. Οι δυνατότητες αυτές των στελεχών και του προσωπικού διαμορφώνονται τόσο με την αρχική τους κατάρτιση όσο και μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Οι διευθυντές των σχολείων αλλά και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να ασκήσουν, στη διάρκεια της θητείας τους, δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτό αφορά τόσο τις προσωπικές τους αξίες, επιλογές και αποφάσεις, όσο και τη διευκόλυνση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση του προσωπικού του σχολείου τους να δρά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η εξασφάλιση ότι τα στελέχη διαθέτουν την προσωπικότητα και τις βασικές δεξιότητες για να λειτουργήσουν μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο περιλαμβάνει την εύστοχη επιλογή τους.

Αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας που έχουν οι προσπάθειες των στελεχών για τη διαμόρφωση δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολείο και να καταδείξει ενδεχόμενες αδυναμίες που επιδρούν ανασχετικά προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος.

Η εξέταση των τριών προαναφερόμενων ζητημάτων αποσκοπεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με το βασικό μας ερώτημα σε σχέση με το αν συντρέχουν οι προϋποθέσεις διαμόρφωσης δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας για το ελληνικό σχολείο.

Η μελέτη μας συνδυάζει την αξιοποίηση δεδομένων και συμπερασμάτων προηγούμενων ερευνών, με διαδικασίες που απαντώνται στη μεθοδολογία της δευτερογενούς ανάλυσης. Πρόκειται δηλαδή για εκ νέου προσέγγιση δημοσιευμένου υλικού. Αυτή οδηγεί σε διατύπωση νέων ερμηνειών, οι οποίες εντάσσονται σε διαφορετικό ερευνητικό πλαίσιο από το αρχικό και εξυπηρετούν νέους ερευνητικούς σκοπούς (Καλογεράκη, 2011· Robson, 2010· Τσιώλης, 2011).

Κατάρτιση στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών

Η έρευνα της Δουλκερίδου (2015), παρότι ήταν εστιασμένη αποκλειστικά στο προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέδειξε την ύπαρξη μεγάλου αριθμού επιμορφωτικών φορέων των εκπαιδευτικών, που ελέγχονται από το κράτος. Κατέληξε ωστόσο στο συ-

μπέρασμα ότι η εκπόνηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν οργανώνεται με βάση κάποιον σχεδιασμό, τα προγράμματα δεν αξιολογούνται και η συμμετοχή σ' αυτά είναι περιορισμένη. Η ανεπάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, κατά τη Δουλκερίδου, αφορά και τις ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης καθώς απουσιάζουν οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις για θέματα διοίκησης.

Η έλλειψη προτεραιότητας σε θέματα διοίκησης δεν παρατηρείται μόνο σε επίπεδο επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (Τίγκας, 2018: 176-177) δείχνουν ότι «σε σύνολο 1877 μαθημάτων που προσφέρονται συνολικά από τα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας μόνο 40 σχετίζονται με τα αντικείμενα της διοίκησης της εκπαίδευσης (περίπου 2,13%), από τα οποία σχεδόν τα μισά (47,5%) κατατάσσονται στο β' επίπεδο, δηλαδή το περιεχόμενό τους δεν είναι πλήρως προσανατολισμένο στη διοίκηση» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: «Προσφερόμενα μαθήματα που σχετίζονται με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στο σύνολο των Παιδαγωγικών Τμημάτων»

Μαθήματα α' επιπέδου			Μαθήματα β' επιπέδου		
Υ	ΕΥ	Ε	Υ	ΕΥ	Ε
2	9	10	5	7	7

Υ = Υποχρεωτικά, ΕΥ = Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, Ε = Επιλογής

Πηγή: Τίγκας, 2018, σ. 177

Στα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας καταγράφεται επίσης μικρός αριθμός φοιτητών που επιλέγουν μαθήματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ο οποίος «περιορίζεται κοντά στο 10% για μαθήματα επιλογής α' επιπέδου» (σ. 179).

Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης

Βασικό χαρακτηριστικό της επιλογής των στελεχών, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι η αστάθεια των συστημάτων επιλογής. Οι διαδικασίες αλλάζουν τόσο συχνά ώστε να μην έχει επαναληφθεί μέχρι τώρα, τα τελευταία σαράντα χρόνια, για δεύτερη φορά η επιλογή των στελεχών με τον ίδιο τρόπο. Οι διαφοροποιήσεις πάντως επικεντρώνονται στη βαρύτητα των κριτηρίων, τα οποία συνήθως ανακυκλώνονται, παρά στην αξιολόγησή τους και στη θέσπιση νέων με βάση συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να επιτύχει το σώμα των στελεχών (Κελεσίδης, 2018· Τίγκας, 2017). Οι διευθυντές των σχολείων έχουν κυρίως διαχειριστικά καθήκοντα και οι διαδικασίες επιλογής τους δεν ενσωματώνουν τις απαιτήσεις του ρόλου που θα κληθούν να αναλάβουν (OECD, 2018).

Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εντάσσονται κατά βάση σε τρεις άξονες: κατάρτιση, εμπειρία και συγκρότηση της προσωπικότητας. Όμως δεν εξετάζεται η ιδιαίτερη φύση τους και η συνάφειά τους με τις απαιτήσεις των θέσεων που προκηρύσσονται. Η διερεύνηση, ειδικότερα, της συγκρότησης της προσωπικότητας των υποψηφίων, έχει ενοχοποιηθεί από εκπαιδευτικούς κύκλους καθώς βασίζεται, διαχρονικά, σε συνέντευξη, με όρους των οποίων αμφισβητείται η συμβολή στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας (Κελεσίδης, 2018· Τίγκας, 2017). Το 2015 η συνέντευξη αντικαταστάθηκε από μυστική ψηφοφορία στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, που με την ψήφο τους εξέφρασαν

την άποψή τους για τους υποψήφιους διευθυντές στη μονάδα τους. Η ψηφοφορία εφαρμόστηκε μία φορά, κρίθηκε με απόφαση του Συμβουλίου Επικρατείας αντισυνταγματική και αντικαταστάθηκε ξανά από συνέντευξη (Κελεσιδής, 2018).

Κυρίαρχο κριτήριο, σε όλα τα νομοθετήματα για την επιλογή στελεχών, είναι η εμπειρία (εκπαιδευτική ή/και διοικητική) η οποία θεωρείται σημαντικό προσόν για τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από την απόδοσή τους στις θέσεις τις οποίες κατείχαν, με εξαίρεση την πρόβλεψη του Π.Δ. 25 (ΦΕΚ 20, τ. Α, 2002) για αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων, η οποία όμως δεν εφαρμόστηκε στις επιλογές του 2002 διότι δεν είχε προηγηθεί αξιολόγηση. Όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ σε έκθεσή του (OECD, 2018), οι διαδικασίες επιλογής στελεχών που εφαρμόζονται στην Ελλάδα δεν δίνουν τη δυνατότητα εύρεσης των κατάλληλων υποψηφίων που μπορούν να ευθυγραμμιστούν με τα σύγχρονα πρότυπα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Σημαντική παράμετρο της επιλογής των εκπαιδευτικών ηγετών αποτελεί και η συγκρότηση των συμβουλίων στα οποία ανατίθεται το συγκεκριμένο έργο. Η σύνθεσή τους, σε όλες τις διαδικασίες των τελευταίων δεκαετιών, έχει προκαλέσει επικρίσεις. Ζητούμενο αποτελεί η στελέχωση των συμβουλίων με πρόσωπα που διαθέτουν αξιόλογο επαγγελματικό και επιστημονικό υπόβαθρο και θα εγγυώνται ορθές επιλογές στη βάση των πραγματικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2018· Τίγκας, 2017).

Αξιολόγηση

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι διαδικασίες κρίσεων των στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν περιλαμβάνουν αποτελέσματα αξιολογήσεων, διότι δεν υπάρχει σχετική πρόβλεψη, ούτε είναι διαθέσιμα τέτοια στοιχεία. Η Ελλάδα δεν έχει παρακολουθήσει το παράδειγμα των χωρών του ΟΟΣΑ, οι οποίες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν θεσπίσει αξιολογικές διαδικασίες για επιμέρους θεσμούς ή και για το σύνολο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (OECD, 2018· OECD, 2017).

Ο Κασσωτάκης (2018), επιχειρώντας να ερμηνεύσει την αποτυχία θέσπισης αξιολογικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για περισσότερο από σαράντα χρόνια, αναφέρει διάφορους παράγοντες που θεωρεί ότι εμποδίζουν κάθε σχετική προσπάθεια:

- α) Έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης.
- β) Αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας των διαδικασιών.
- γ) Αρνητική εμπειρία από αντίστοιχες πολιτικές κατά το παρελθόν.
- δ) Έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική.
- ε) Φόβος για τις συνέπειες και άγνοια για τη σημασία της αξιολόγησης.
- στ) Ιδεολογική φόρτιση.
- ζ) Απουσία αξιολόγησης γενικά για τους συντελεστές της εκπαίδευσης.
- η) Ανεπάρκεια αρχικής μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- θ) Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος όπως ο συγκεντρωτισμός.
- ι) Αντίδραση των εκπαιδευτικών.

Η επιχειρηματολογία του Κασσωτάκη, η οποία σε έναν βαθμό απαντάται και σε άλλες μελέτες (βλ. ενδ. Dimitropoulos & Kindi, 2017· OECD, 2017), αναφέρεται στην έλλειψη

μηχανισμού συλλογής απολογιστικών στοιχείων και σχηματοποίησης της απόδοσης των επιμέρους θεσμών ή και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, σε περιοδική βάση. Ωστόσο, μια κρίσιμη πτυχή του θέματος είναι και η εξέταση της ηθικής διάστασης των ενεργειών της εκπαιδευτικής διοικητικής πυραμίδας, η λογοδοσία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως γράφουν οι Dimitropoulos και Kindi (2017: 5), «δεν υπάρχουν διαδικασίες λογοδοσίας καθώς δεν υπάρχουν στρατηγικά σχέδια (θεσμικά ή εθνικά), ούτε εθνικά πρότυπα, ούτε βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι». Η εικόνα αυτή οφείλεται και στο γεγονός ότι το σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό. Το μεγαλύτερο μέρος των αποφάσεων διοχετεύεται από το κέντρο προς την περιφέρεια, χωρίς το κράτος να διαθέτει πάντα τους μηχανισμούς ελέγχου που απαιτούνται για τη διασφάλιση της εφαρμογής των αποφάσεων αυτών.

Συμπεράσματα

Η δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί στόχο για την επίτευξη του οποίου απαιτείται η σύμπραξη των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η προσήλωση σε δημοκρατικές αρχές και αξίες που αναγνωρίζονται και είναι αποδεκτές ως τέτοιες (βλ. ενδ. Biesta, 2007· Dewey, 1916· Gale & Densmore, 2003· Starratt, 2001). Έτσι αποκτά ιδιαίτερη σημασία η προετοιμασία των εκπαιδευτικών που καλούνται να πραγματοποιήσουν το συγκεκριμένο εγχείρημα, η καθοδήγησή τους και ο έλεγχος της ορθότητας των προσπαθειών τους.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τόσο το στάδιο των βασικών τους σπουδών όσο και τη μετέπειτα επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη που βασίζεται σε σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου ή σε επιμορφωτικές δράσεις. Στην Ελλάδα διαπιστώνεται ότι υπάρχει πλήθος φορέων που προσφέρουν επιμορφωτικές ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς, αλλά διαπιστώνεται έλλειψη συγκροτημένης πολιτικής, οργάνωσης των προγραμμάτων με κεντρικό σχεδιασμό και εξασφάλιση υψηλής συμμετοχής (Δουλκερίδου, 2015). Συνεπώς, ακόμα κι αν υποθεθεί ότι τα υπάρχοντα προγράμματα καλύπτουν αντικείμενα που σχετίζονται με τη δημοκρατική ηγεσία δεν δίνουν τη δυνατότητα στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών να επωφεληθούν αποκτώντας πρόσβαση σε γνώσεις, καλλιεργώντας αξίες και ασκώντας δεξιότητες. Η Δουλκερίδου αναφέρεται και στην έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Την ανάγκη ουσιαστικότερης κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης επισημαίνει με έμφαση και ο ΟΟΣΑ (OECD 2017· 2018), καθώς ο σύγχρονος ηγέτης της εκπαίδευσης χρειάζεται να κατέχει γνώσεις και να διακρίνεται για τις ικανότητές του σε συγκεκριμένους τομείς. Η εκπαίδευση αυτή φαίνεται ότι δεν παρέχεται ολοκληρωμένα ούτε στο στάδιο των βασικών σπουδών (Τίγκας, 2018).

Σε σχέση με την επιλογή των ηγετών της εκπαίδευσης και ιδίως των διευθυντών σχολείων, που επωμίζονται κυρίως το έργο οργάνωσης και συντονισμού των προσώπων και των δράσεων, προκύπτει αναμφισβήτητα ότι δεν υπάρχει σαφής στόχευση του κράτους, καθώς τα κριτήρια και οι διαδικασίες αλλάζουν κάθε φορά που αλλάζει και η κυβέρνηση (Κελεσιδης, 2018· Τίγκας, 2017). Η έντονη αμφισβήτηση των όρων συγκρότησης των συμβουλίων επιλογής και του αδιάβλητου των διαδικασιών, καθώς και οι επαναλαμβανόμενες σχετικές καταγγελίες, δημιουργούν υπόνοιες ότι η ίδια η ανάδειξη των ηγετών στη θέ-

ση τους ποδηγετείται και συνεπώς γίνεται με τρόπο αντιδημοκρατικό (Τίγκας, 2017). Επιπλέον, δεν διακρίνεται σε κανένα νομοθέτημα επιλογής στελεχών συγκεκριμένος προσανατολισμός σχετικά με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτουν τα υποψήφια στελέχη. Είναι δηλαδή πιθανό παρόμοιες προσωπικότητες να αξιολογούνται με διαφορετικό τρόπο από περιοχή σε περιοχή. Ακόμα και στην περίπτωση που η συνέντευξη αντικαταστάθηκε από την ψηφοφορία, για λόγους «εκδημοκρατισμού» όπως υπονοούσε η επιχειρηματολογία εκείνης της περιόδου, η νέα διαδικασία που θεσπίστηκε κρίθηκε αντισυνταγματική (Κελεσιδής, 2018).

Αναφορικά με την τρίτη διάσταση της διερεύνησής μας, τον έλεγχο της πορείας εφαρμογής των όποιων αποφάσεων αφορούν τη δημοκρατική ηγεσία, είναι σαφές ότι αυτό δεν είναι εφικτό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις παρούσες συνθήκες, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται καμία διαδικασία αξιολόγησης, ούτε των θεσμών, ούτε των λειτουργιών, ούτε των προσώπων (Dimitropoulos & Kindi, 2017· OECD, 2018· OECD, 2017). Οι παράγοντες που εμποδίζουν τη θέσπιση ενός προγράμματος αξιολόγησης του συστήματος και των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2018) σχετίζονται σ' έναν βαθμό και με το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αλλά και με την επιλογή των στελεχών. Παρατηρείται δηλαδή η διαρκής κυκλική ανατροφοδότηση μιας κατάστασης που εγκλωβίζει τη λειτουργία της εκπαίδευσης και δεν της επιτρέπει να ενσωματώσει νέες πρακτικές που δοκιμάζονται αλλού. Επιπλέον, σημειώνεται και η παντελής έλλειψη λογοδοσίας (Dimitropoulos & Kindi, 2017), που, θεωρητικά, σχετίζεται περισσότερο με την ηθική διάσταση των δράσεων και λιγότερο με την παραγωγικότητα. Ωστόσο, η διάσταση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική όταν η συζήτηση αφορά την ανάπτυξη δημοκρατικής ηγεσίας, καθώς η ηθική αποτελεί θεμελιώδη αξία της δημοκρατικής σκέψης.

Η μελέτη μας στόχευε να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο συντρέχουν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν διευκόλυναν μια πρώτη έμμεση προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος και η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα σκιαγραφήθηκε ήδη στις προηγούμενες παραγράφους. Η εργασία αυτή, ωστόσο, ανέδειξε με σαφήνεια κρίσιμους προβληματισμούς:

Είναι εφικτή η διεκδίκηση δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών;

Μπορούν τα στελέχη της εκπαίδευσης να γίνουν εμπνευστές και εφαρμοστές της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας όταν η ανάδειξή τους γίνεται με διαδικασίες που θεωρούνται αντιδημοκρατικές;

Εξασφαλίζεται διαρκής δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία αν δεν υπάρχει αποτίμηση των προσπαθειών και λογοδοσία;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Alshurman, M. (2015). Democratic Education and Administration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, pp. 861-869.

- Backer, D. (2017). The Critique of Deliberative Discussion. A Response to “Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions”. *Democracy and Education*, 25(1).
- Biesta, G. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), pp. 740-769.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dimitropoulos, A., & Kindi, V. (2017). *Accountability in Greek education (Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in education: Meeting our commitments)*. UNESCO, GEM Report.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), pp. 191-229.
- Gale, T., & Densmore, K. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), pp. 119-136.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy* (third ed.). Cambridge: Polity Press.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), pp. 783-807.
- Lo, J. (2017). Empowering Young People through Conflict and Conciliation: Attending to the Political and Agonism in Democratic Education. *Democracy and Education*, 25(1).
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices* (5th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. In T. Townsend, *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- OECD. (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. OECD.
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (B. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), pp. 655-696.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31. doi:10.1080/09243453.2013.858754
- Starratt, R. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), pp. 333-352.
- Tenuto, P. (2014). *Advancing Leadership: A Model for Cultivating Democratic Professional Practice in Education*. SAGE Open, pp. 1-13.
- West-Burnham, J. (2009). *Rethinking Educational Leadership. From Improvement to Transformation*. London: Network Continuum.
- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), pp. 3-26.

Ελληνόγλωσσα

- Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, σσ. 83-98.
- Καλογεράκη, Σ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποσοτικών δεδομένων: Μια μεθοδολογική επιλογή με πολλαπλά οφέλη και περιορισμούς. Στο Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, & Γ. Κάλλας (Επιμ.), *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα* (σσ. 161-188). Αθήνα: Νήσος.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κελεσίδης, Ε. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), σσ. 81-99.
- Τίγκας, Ι. (2017). Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης: Μια άσκηση δημοκρατίας, αξιοκρατίας και αξιοπιστίας του κράτους. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο* (Τόμ. Β', σσ. 534-545). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, IBBY, Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc.
- Τίγκας, Ι. (2018). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης, & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον* (Τόμ. Β, σσ. 174-181). Πάτρα: ΠΕΕ, ΠΤΔΕ Πάτρας.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Μια ερευνητική στρατηγική συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση;. Στο Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, & Γ. Κάλλας (Επιμ.), *Ερευνητικές υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα* (σσ. 129-159). Αθήνα: Νήσος.

Abstract

The development of a productive relationship between the educational leadership and the democratic morals is nowadays presented as one of the most fundamental goals of education. This relationship is usually described as an issue based on one's ideological and political orientation. However, our study focuses on the comprehension of the influence that is frequently exerted in the democratic educational leadership in Greece by factors such as training, selection of executives and evaluation. Acknowledging previous researches, we formed a grid of questions on the existence and development of fundamental democratic morals in the existing leadership context of Greek schools. Their discussion highlights crucial speculations on the democratic school leadership in Greece, as well as a new, wide space for the extension of the inquiry.

Keywords: Democratic Educational Leadership, Education for Democracy, Educational Administration.

Ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού στην εφαρμογή προγραμμάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Ελένη Τριανταφυλλίδου

Νομικός - ΜΔΕ (LLM), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
Οικονομολόγος, απόφοιτη τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης
Επιχειρήσεων & MBA, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
Υπ. Διδάκτωρ Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και Εργασιακών Σχέσεων
elntria@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση, ως συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία μέσω της διαμόρφωσης και την διάπλασης του συνόλου των αυριανών πολιτών. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να διερευνήσει το θέμα της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης και τη σύνδεσή της με τη δημοκρατική σχολική διοίκηση. Η εργασία εστιάζει στον ρόλο που διαδραματίζει το ανθρώπινο δυναμικό στην εφαρμογή προγραμμάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Η βασική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και η παρουσίαση μελετών περίπτωσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ρωσίας που έχουν βραβευθεί από τον Οργανισμό EFQM. Εν κατακλείδι, παρατίθενται συμπεράσματα και μελλοντικές τάσεις ως προς την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και πώς η εφαρμογή αυτή συνδέεται με τη δημοκρατική σχολική διοίκηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Δημοκρατική σχολική Διοίκηση, Ποιότητα στην εκπαίδευση, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία καθώς επηρεάζει την οικονομία, τον πολιτισμό και την εν γένει ανάπτυξη μιας χώρας μέσω της διαμόρφωσης και την διάπλασης του συνόλου των αυριανών πολιτών. Η εκπαίδευση αποτελεί συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα που προβλέπεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος. Ειδικότερα σύμφωνα με το άρθρο 16 παράγραφος 2 του Συντάγματος: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλάσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει το θέμα της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην εκπαίδευση. Η βασική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η παρουσίαση μελετών περίπτωσης.

Η έννοια και η σημασία του μάνατζμεντ ποιότητας

Έννοια της ποιότητας

Η λέξη «ποιότητα» προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «ποιότης», η οποία με τη σειρά της αναδύεται από την αντωνυμία «ποιος» (ποιος, τι λογής). Η αγγλική λέξη «quality» εμφανίζεται τον 13^ο αιώνα προερχόμενη από τη γαλλική λέξη *qualité*, η οποία παράγεται από τη λατινική *qualitas* (*qualis* = «of what kind»). Στη βιβλιογραφία δίνονται αρκετοί ορισμοί για την ποιότητα. Αναφέρεται ότι ποιότητα είναι η ικανοποίηση του πελάτη, η συμμόρφωση του προϊόντος σε συγκεκριμένες προδιαγραφές. Εναλλακτικά η ποιότητα κρίνεται με βάση χαρακτηριστικά λειτουργικότητας και χρηστικότητας. Οι ορισμοί αυτοί δεν αλληλοαναιρούνται αλλά αντίθετα συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμοί ποιότητας (Γκοτζαμάνη, 2017):

Δυσνητικός Ορισμός: Αριστεία - Τελειότητα

Ορισμός με βάση το Προϊόν ή την Υπηρεσία: Περιεκτικότητα σε κάποιο κρίσιμο χαρακτηριστικό

Ορισμός με βάση τον Πελάτη: Καταλληλότητα για τη χρήση

Ορισμός με βάση την Αξία: Ποιότητα σε σχέση με την τιμή

Ορισμός με βάση την Παραγωγή: Συμμόρφωση στις προδιαγραφές

Σύμφωνα με τον Δερβιτσιώτη (2005) «ποιότητα για ένα είδος (προϊόν/ υπηρεσία) είναι η προσφερόμενη στον πελάτη αξία για τη συνολική διάρκεια χρήσης του, σε σχέση με το συνολικό οικονομικό και ψυχολογικό κόστος για τον κύκλο ζωής του είδους».

Ο επίσημος ορισμός που περιέχεται στο πρότυπο EN ISO 8402 «Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας - Λεξιλόγιο», ο οποίος έχει υιοθετηθεί και από τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛ.Ο.Τ.) είναι: «Το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες».

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς της ποιότητας διαφαίνεται ότι η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Η πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση των διαστάσεων αυτών έχει προταθεί από τον David Garvin (1984), ο οποίος προσδιόρισε τις ακόλουθες 8 διαστάσεις ποιότητας (Δερβιτσιώτης, 2005· Στειακάκης και Κωφίδης, 2010· Γκοτζαμάνη, 2017):

1. Performance (Απόδοση) – Βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά
2. Features (Στοιχεία) – Δευτερεύοντα λειτουργικά χαρακτηριστικά
3. Reliability (Αξιοπιστία) – Πιθανότητα λειτουργίας σε συγκεκριμένο διάστημα και συνθήκες
4. Conformance (Συμμόρφωση) – Βαθμός στον οποίο συμμορφώνεται με τις προδιαγραφές
5. Durability (Αντοχή) – Ποσό χρήσης πριν την κατάρρευση ή την αντικατάσταση
6. Serviceability (Εξυπηρέτηση) – Ταχύτητα, ευγένεια και ικανότητα επιδιόρθωσης
7. Aesthetics (Αισθητική) – Εμφάνιση, αφή, ακουστική, γεύση, μυρωδιά
8. Perceived quality (Αντιλαμβανόμενη ποιότητα) – Η εικόνα μιας επιχείρησης και των προϊόντων της στην αγορά

Στον τομέα των υπηρεσιών προστίθενται επιπλέον και η ανταπόκριση (responsiveness), η διασφάλιση (assurance), η ενσυναίσθηση (empathy), τα υλικά (tangibles), η ταχύτητα και χρονική συνέπεια και η πρόσβαση και διαθεσιμότητα της υπηρεσίας.

Βασικές αρχές και αξιώματα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας – εστίαση στον ανθρώπινο παράγοντα

Ολική ποιότητα είναι «η αλλαγή της νοοτροπίας του προσωπικού μιας επιχείρησης, η οποία επιφέρει βελτίωση της ποιότητας στο σύνολο του Οργανισμού» (Κέφης, 2005). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), γνωστή επίσης και ως Total Quality Management (TQM), είναι ένας σχετικά νέος τρόπος διοίκησης και μια νέα προσέγγιση για την αποτελεσματική ανάπτυξη και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας ενός Οργανισμού. Αυτό ισχύει για Οργανισμούς και υπηρεσίες στον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα (Δερβιτσιώτης, 2005). Ως βασικό προσανατολισμό η ΔΟΠ έχει την καλύτερη δυνατή ικανοποίηση των πελατών. Η έννοια του πελάτη στη ΔΟΠ είναι διευρυμένη καλύπτοντας τόσο τους εξωτερικούς πελάτες όσο και τους εσωτερικούς πελάτες (εργαζόμενους).

Ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ή της Ολικής Διαχείρισης Ποιότητας όπως αναφέρεται στο πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 8402 είναι ο ακόλουθος: «Τρόπος διοίκησης ενός Οργανισμού εστιαζόμενος στην ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του Οργανισμού και στην Κοινωνία». (Στεφανάτος, 1999)

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια λειτουργική φιλοσοφία που δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών και στη συνεχή βελτίωση (Κέφης, 2005). Βασίζεται στη συνεργασία και την ομαδική προσπάθεια των ατόμων. Η επιτυχία ενός συστήματος ΔΟΠ εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του Οργανισμού και η συνεργασία και ο συντονισμός των υποσυστημάτων του Οργανισμού. Η ΔΟΠ αφορά σύνολο ενεργειών που έχουν ως στόχο την κατάλληλη χρήση υλικών, ανθρώπινων και οικονομικών πόρων του Οργανισμού έτσι ώστε να ικανοποιηθούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Η ΔΟΠ είναι μια μέθοδος που υποστηρίζει τις συνεχείς αλλαγές και την προσαρμογή σε ένα νέο, συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, η ποιότητα δεν είναι τεχνική λειτουργία που αφορά ένα μόνο τμήμα του Οργανισμού αλλά μια συστηματική διαδικασία που επεκτείνεται σε ολόκληρο τον Οργανισμό (ολιστική θεώρηση). Η ποιότητα είναι φροντίδα όλων γι' αυτό πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη οργανωτική δομή για την εφαρμογή της. Η επίτευξη εκτεταμένης βελτίωσης της ποιότητας βασίζεται στη συμμετοχή και στη συμβολή όλων των εργαζομένων και όχι σε μια ομάδα ειδικών. Στο πλαίσιο ενός συστήματος ΔΟΠ εμπλέκονται όλοι οι εργαζόμενοι από τον κατώτερο ως τα ανώτερα διοικητικά στελέχη. Η βελτίωση της ποιότητας απαιτεί απαραίτητως την ενεργητική συμμετοχή όλων και χρειάζεται ενιαία στρατηγική και κοινό όραμα. Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ είναι η δέσμευση, η γνώση, και η συμμετοχή. Δέσμευση των διοικητικών στελεχών για συνεχή υποστήριξη οποιασδήποτε προσπάθειας οδηγεί στην εξασφάλιση της ποιότητας. Γνώση με την έννοια της συνεχούς επιμόρφωσης και εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να απο-

φεύγονται λάθη, παραλείψεις και παρατυπίες. Συμμετοχή όλων των εργαζομένων στην ανεύρεση των προβλημάτων, στην ανάλυσή τους, στις προτάσεις επίλυσης, στη στοχοθεσία και όπου είναι εφικτό στη λήψη των αποφάσεων (Γκοτζαμάνη, 2017).

Κριτήρια αξιολόγησης ποιότητας - Βραβεία Ολικής Ποιότητας

Η αξιολόγηση της ποιότητας περιλαμβάνει βασικά κριτήρια, τα οποία περιγράφονται παρακάτω συνοπτικά στα βραβεία ποιότητας που αναγνωρίζονται διεθνώς.

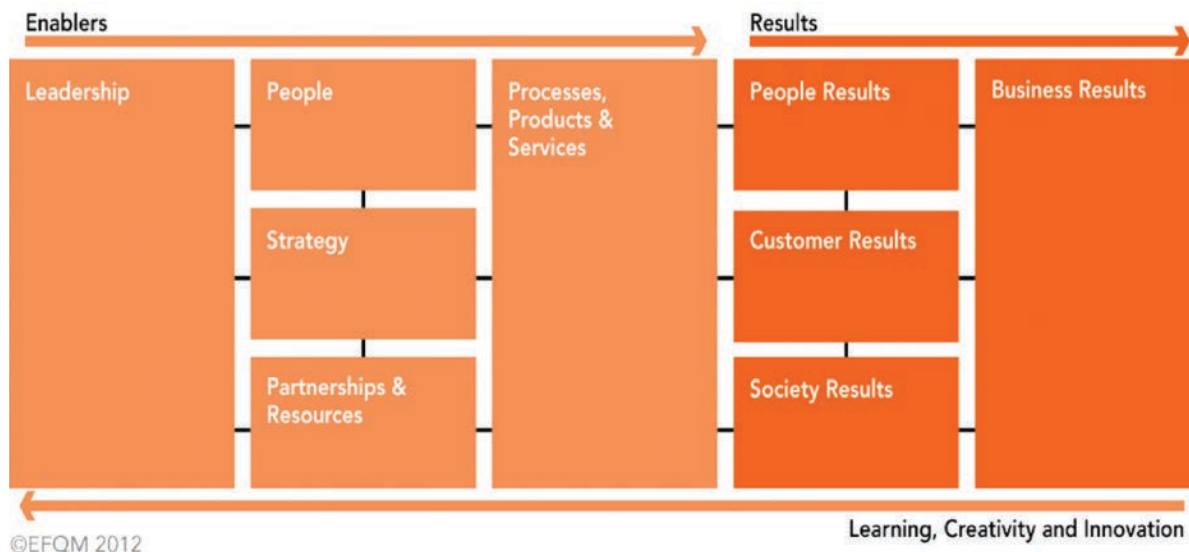
Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας

Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διοίκηση Ποιότητας (European Foundation for Quality Management - EFQM), ιδρύθηκε το 1989 με έδρα τις Βρυξέλλες. Το EFQM είναι ο δημιουργός του European Quality Award το οποίο αναγνωρίζει τις κορυφαίες εταιρίες κάθε χρόνο, όπως επίσης και του EFQM Excellence Model, το οποίο παρέχει στους οργανισμούς τις κατευθύνσεις να πετύχουν και να μετρούν την επιτυχία τους (Στεικάκης και Κωφίδης, 2010). Το EFQM European Award απονέμεται κάθε χρόνο στους οργανισμούς οι οποίοι κρίνονται ως οι καλύτεροι στην κατηγορία τους. Για το βραβείο αυτό οι Οργανισμοί εξετάζονται σε 9 θέματα με συνολική μέγιστη βαθμολογία 1000 βαθμών (Anastasiadou, 2015). Τα θέματα αυτά είναι:

Πίνακας 1

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1. Ηγεσία	100
2. Πολιτική και Στρατηγική	80
3. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού	90
4. Διαχείριση Πόρων	90
5. Διαδικασίες	140
6. Ικανοποίηση του πελάτη	200
7. Ικανοποίηση του προσωπικού	90
8. Συμβολή στο κοινωνικό σύνολο	60
9. Επιχειρηματικά αποτελέσματα	150
	1000

Στο παρακάτω σχήμα παρατίθενται τα κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με το μοντέλο του EFQM.

Σχήμα 1

Πηγή εικόνας: Διαδίκτυο

Βραβείο Malcolm Baldrige²¹

Το Malcolm Baldrige National Quality Award, αποτελεί ένα από τα εγκυρότερα βραβεία στον κόσμο. Θεσπίστηκε το 1987 από το Κογκρέσο των ΗΠΑ και απονέμεται σε βιομηχανίες, υπηρεσίες και μικρομεσαίες επιχειρήσεις.

Τα Κριτήρια Επιχειρηματικής Αριστείας του βραβείου Baldrige είναι:

- Ηγεσία (βαθμοί 100)
- Στρατηγικός Σχεδιασμός (βαθμοί 60)
- Εστίαση στον Πελάτη και στην Αγορά (βαθμοί 300)
- Πληροφόρηση και Ανάλυση (βαθμοί 70)
- Εστίαση στο Ανθρώπινο Δυναμικό (βαθμοί 150)
- Διοίκηση Διεργασιών (βαθμοί 140)
- Επιχειρηματικά Αποτελέσματα (βαθμοί 180)

Βραβείο Deming

Το βραβείο Deming θεσπίστηκε το 1951 από την Ένωση Ιαπώνων Μηχανικών και απονέμεται παρουσία του Ιάπωνα αυτοκράτορα σε μια τελετή που αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός για τη χώρα. Αμερικάνικες εταιρίες που έχουν βραβευθεί είναι μεταξύ άλλων και η Florida Power & Light και η AT&T Power Systems Division. Το βραβείο Deming προϋποθέτει την εκπλήρωση 10 κριτηρίων:

1. Πολιτική
2. Οργάνωση και διοίκηση
3. Εκπαίδευση
4. Συλλογή, επεξεργασία και διάχυση πληροφοριών σχετικών με την ποιότητα

21 Education Criteria for Performance Excellence <https://www.nist.gov/baldrige>

5. Ανάλυση στοιχείων
6. Προτυποποίηση
7. Έλεγχος
8. Διασφάλιση ποιότητας
9. Αποτελέσματα
10. Μελλοντικά σχέδια – Προγραμματισμός για το μέλλον

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Για την έννοια «ποιότητα στην εκπαίδευση» έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί χωρίς να υπάρχει μια γενική ομοφωνία για το σύνολο των ορισμών αυτών. Έτσι, η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα ανάλογα με την οπτική γωνία αυτού που δίνει τον ορισμό ή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Κάποιοι εστιάζουν στην ποιότητα των εισροών ενώ άλλοι εστιάζουν στην ποιότητα των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων.

Οι Cheng κ.α (1997) ορίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση ως εξής: «Ποιότητα στην εκπαίδευση είναι η ιδιαιτερότητα του συνόλου των στοιχείων στις εισροές, στη διαδικασία και στις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο παρέχει υπηρεσίες που ικανοποιούν πλήρως τόσο τις εμφανείς όσο και τις εξυπακουόμενες προσδοκίες των στρατηγικών ομάδων των ενδιαφερομένων». Οι Burge και Tappock δίνουν ένα διαφορετικό ορισμό στην ποιότητα εστιάζοντας στην καταλληλότητα για χρήση: Ποιότητα στην εκπαίδευση είναι η επιτυχία με την οποία ένα ίδρυμα παρέχει εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να επιτύχουν αποτελεσματικά τους μαθησιακούς στόχους καθώς και τα κατάλληλα ακαδημαϊκά πρότυπα (Rowley, 1995). Ο Tribus (1993), αναφέρει ότι ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει τη δημιουργία ενός ανεξάρτητου μηχανισμού μάθησης στο πρόσωπο του κάθε μαθητή και η καθιέρωση της εκπαίδευσης και της μάθησης ως πραγματική ευχαρίστηση. Η ποιότητα στην εκπαίδευση, την οποία τα ιδρύματα καλούνται να διοικήσουν αφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνώσης που προσφέρονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στους φοιτητές, στο βαθμό τελειότητας της προσφερόμενης γνώσης, στην αυστηρή και συστηματική τήρηση των προδιαγραφών στη διδασκαλία και την προαγωγή της γνώσης, στα μηδέν λάθη στην παραγωγή και εφαρμογή της γνώσης, εφόσον όλα αυτά ικανοποιούν πλήρως, κατά το δυνατόν τους πελάτες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Πετρίδου, 2005).

Η ποιότητα θα μπορούσε να οριστεί και ως «η ικανότητα να ικανοποιεί δεδομένες ή εννοούμενες απαιτήσεις». Για τις ανάγκες της εκπαίδευσης προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι γνώσεις, η εμπειρία, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτά ο μαθητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Οι απαιτήσεις που αφορούν το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζονται από το επόμενο εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις επιχειρήσεις, την πολιτεία ή την κοινωνία γενικότερα. Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε τρία επίπεδα (Τσιότρας, 2016):

- A. Σε επίπεδο διοικητικών διαδικασιών με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και τη μείωση του κόστους.
- B. Σε επίπεδο διδασκαλίας της φιλοσοφίας, των τεχνικών και των εργαλείων ΔΟΠ σε μαθητές.

Γ. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας με συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών για τη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης.

Οι λόγοι που οδηγούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην υιοθέτηση αρχών ΔΟΠ είναι (Ruben, 2007): η βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς τους, η βελτίωση της εξωτερικής τους εικόνας, η αποτελεσματικότερη εσωτερική οργάνωση, η αύξηση του επαγγελματισμού σε μη-εκπαιδευτικές υπηρεσίες όπως διοικητικές και η αύξηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών όπως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι.

Οι βασικές υποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται ένα σύστημα ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι οι εξής (Τσιότρας, 2016):

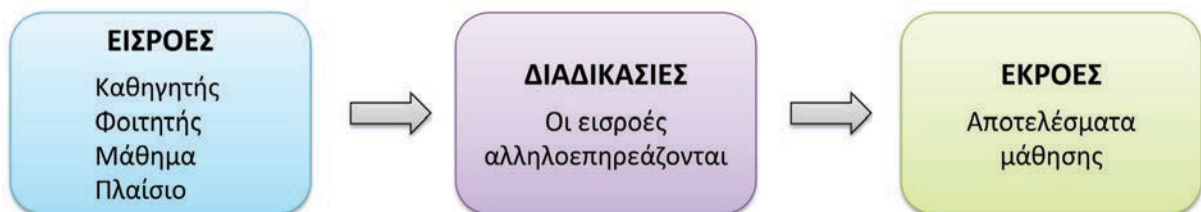
- I. Οι μαθητές θα πρέπει να θεωρούνται ως εργαζόμενοι και ταυτόχρονα ως προϊόντα.
- II. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια θεωρούνται οι προμηθευτές.
- III. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ικανή να λειτουργήσει σε κάποιο επίπεδο ποιότητας.
- IV. Η διδασκαλία δεν σημαίνει απαραίτητα μάθηση.

Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση αποβλέπει (Ζαβλάνος, 2003):

- I. Στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και αναγκών του μαθητή/φοιτητή
- II. Στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών
- III. Στην ανάθεση ευθυνών στους εμπλεκόμενους αλλά και στους μαθητές/φοιτητές
- IV. Στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης
- V. Στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ομαδική εργασία
- VI. Στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων/ιδρυμάτων

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιλαμβάνει:

Σχήμα 2



Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης τόσο σε διεθνείς Οργανισμούς όπως η Unesco, ο Ο.Ο.Σ.Α, η Διεθνής Τράπεζα όσο και πολλές χώρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Η.Π.Α. Η ποιότητα, η αξιολόγηση και η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης αποτελούν θέμα συζήτησης στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς το ανθρώπινο δυναμικό θεωρείται ο σημαντικότερος πόρος μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί κύ-

ριο μοχλό ανάπτυξης στην Ευρώπη. Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί καταλύτη για την ανάπτυξη μια συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υποτομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής.

Ποιότητα στις Υπηρεσίες

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί παρεχόμενη υπηρεσία, οι βασικές διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση εμπίπτουν στις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών. Οι διαστάσεις της ποιότητας αποκτούν ιδιαίτερο νόημα και σημασία στο χώρο της εκπαίδευσης:

Πίνακας 2

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Απόδοση	Οι βασικές γνώσεις/δεξιότητες που απαιτούνται από τους απόφοιτους
Χαρακτηριστικά	Οι δευτερεύουσες επικουρικές γνώσεις/δεξιότητες
Αξιοπιστία	Ο βαθμός στον οποίο οι γνώσεις/δεξιότητες των φοιτητών είναι σωστές, ακριβείς και επικαιροποιημένες
Συμμόρφωση	Ο βαθμός στον οποίο ένα ίδρυμα/πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται σε καθιερωμένα πρότυπα, σχέδια
Αντοχή	Το βάθος της μάθησης
Ικανότητα εξυπηρέτησης	Ο βαθμός χειρισμού παραπόνων πελατών από το ίδρυμα
Καλαισθησία	Η γενική εικόνα πελατών για το ίδρυμα
Αντιλαμβανόμενη ποιότητα	Η φήμη που επηρεάζει την άποψη των πελατών για το ίδρυμα

Πηγή: Owlia and Aspinwall, 1996

Μέσα από το ερευνητικό έργο πολλών συγγραφέων έχουν προκύψει διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη, τις εξετάσεις, τις δυνατότητες του προσωπικού, τον εξοπλισμό αλλά και επιπρόσθετοι παράγοντες που αφορούν τις πρωταρχικές δεξιότητες των φοιτητών και τις προσδοκίες των επιχειρήσεων από τους αποφοίτους. Οι παράγοντες αυτοί καλούνται «χαρακτηριστικά ποιότητας» και μπορούν να διακριθούν σε έξι διαστάσεις (Owlia et al., 1996):

- I. Εγκαταστάσεις (tangibles)
- II. Ικανότητες-Προσόντα του ακαδημαϊκού προσωπικού (competence)
- III. Στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού
- IV. Περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (content)
- V. Παράδοση του μαθήματος (delivery)
- VI. Αξιοπιστία (reliability)

Μία πολιτική βελτίωσης της ποιότητας ενός ιδρύματος θα μπορούσε να είχε δύο κύριες διαστάσεις:

- I. Τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, της ποιότητας μάθησης και της ακαδημαϊκής ποιότητας
- II. Τη βελτίωση της ποιότητας της εμπειρίας των φοιτητών και της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται (Riprin, 1994)

Γενικότερα, η διαδικασία υιοθέτησης της Ολικής Ποιότητας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό περιλαμβάνει (Ζαβλανός 2003):

- Τη δέσμευση της ηγεσίας και όλου του προσωπικού
- Την αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης του οργανισμού
- Τη διατύπωση οράματος, αποστολής και στρατηγικής
- Τη δημιουργία ομάδων βελτίωσης της ποιότητας
- Τον προγραμματισμό αρμοδιοτήτων προσωπικού
- Τη βελτίωση της ποιότητας στις καθημερινές λειτουργίες-διαδικασίες τους οργανισμού
- Τον έλεγχο των αποτελεσμάτων – υπάρχει ταύτιση με τα προσδοκώμενα; τι διορθωτικές κινήσεις πρέπει να γίνουν

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει το θέμα της εφαρμογής της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Η βασική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η παρουσίαση μελετών περίπτωσης.

Η βιβλιογραφική έρευνα διεξήχθη στις βάσεις δεδομένων και σε βιβλία που παρέχονται από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι μηχανές αναζήτησης και οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανεύρεση των άρθρων είναι: Google scholar, ABI Inform Global (Proquest Direct), Emerald, EBSCO, Science Direct - Elsevier Science - Scopus, WILEY. Άλλα άρθρα εντοπίστηκαν μέσω της αξιολόγησης των παραπομπών-πηγών των αρχικών άρθρων που ανευρέθηκαν ή μέσω της λειτουργικότητας του google scholar που καταγράφει που τα άρθρα στα οποία γίνεται αναφορά το αρχικό άρθρο. Επισημαίνεται ότι η ανασκόπηση δεν είναι εξαντλητική καθώς η αναζήτηση των άρθρων έγινε μόνο σε βάσεις δεδομένων και σε περιοδικά με πρόσβαση από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιπρόσθετα, τίθεται και ο περιορισμός των λέξεων της παρούσας εργασίας από τις προδιαγραφές συγγραφής της εργασίας.

Οι βασικές ενότητες που μελετώνται είναι η έννοια και η σημασία του μάνατζμεντ ποιότητα, οι βασικές αρχές και τα αξιώματα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, τα κριτήρια αξιολόγησης ποιότητας όπως περιγράφονται μέσα από βραβεία ολικής ποιότητας, η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Οργανισμών και τα στοιχεία της ποιότητας στις Υπηρεσίες.

Οι μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται δεν είναι ήδη δημοσιευμένες σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό. Αναζητήθηκαν, επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν πρώτη φορά από την ερευνήτρια αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Στόχο έχουν να αναδείξουν τον τρόπο υιοθέτησης της ΔΟΠ σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τις στρατηγικές και τα σχέδια δράσης που ακολουθήθηκαν από τα ιδρύματα, τα οφέλη, τα πλεονεκτήματα και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της νέας μεθοδολογίας στην ποιότητα.

Παρουσίαση μελετών περίπτωσης

Yaroslavl State University (YSU) – Ρωσία

Το Yaroslavl State University (YSU) εφαρμόζει το μοντέλο EFQM Excellence στην ρώσικη ανώτατη εκπαίδευση, με πρωτοβουλία το διεθνές project “Raising Management Quality in a Russian University” (MANRU). Το project υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Sheffield Hallam University, το EFQM (Βρυξέλλες) μέσα στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Tempus. Οι στόχοι του προγράμματος MANRU ήταν η ανάπτυξη, η εδραίωση και η χρήση διαδικασιών που αφορούν στην πρόσβαση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο και στη διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών, η επίδειξη συνεχούς βελτίωσης στην διαχείριση του πανεπιστημίου μέσω της εισαγωγής του EFQM Excellence Model σε 2 από τις 9 σχολές και σε 6 από τα 27 τμήματα του πανεπιστημίου.

Τα κίνητρα για την έναρξη της αλλαγής του συστήματος μάνατζμεντ στο πανεπιστήμιο του YSU ήταν: α. Η υπερβολική συγκεντρωτική διαδικασία λήψης αποφάσεων, η καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων και η ασαφής ροή των εγγράφων-συστημάτων στις διαδικασίες, β. Η χαμηλή υποκίνηση του προσωπικού και η έλλειψη πληροφόρησης για τις πολιτικές και τα σχέδια του Οργανισμού από την υψηλόβαθμη διοίκηση, γ. Η μη ύπαρξη γενικής στρατηγικής ανάπτυξης για το πανεπιστήμιο και η έλλειψη συστημάτων υποστήριξης της στρατηγικής, δ. Οι διαδικασίες ανάμεσα στις σχολές και τα τμήματα δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές, δεν ορίζονται επαρκώς και δεν γίνεται σωστός χειρισμός, ε. Η μη ύπαρξη συστήματος που να καθιερώνει κριτήρια ποιότητας και κριτήρια ελέγχου ποιότητας

Τα αποτελέσματα του προγράμματος από την εφαρμογή της νέας μεθοδολογίας στην ποιότητα ήταν: α. Η Παροχή κριτικής σκέψης και πρώτη προσπάθεια να ειπωθεί το πανεπιστήμιο εσωτερικά και εξωτερικά μέσα από τα μάτια των πελατών και του προσωπικού, β. Η μεθοδολογία ομαδικής εργασίας-νέα και συναρπαστική εμπειρία για το προσωπικό του πανεπιστημίου, γ. Η κατανόηση της έννοιας του φοιτητή ως πελάτη, δ. Η αντίληψη της ανάγκης για λήψη και ανάλυση ανατροφοδότησης από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ε. Η εισαγωγή εργαλείων μάρκετινγκ branding του ονόματος του πανεπιστημίου, στ. Η καθιέρωση της διασφάλισης της ποιότητας θα πρέπει να είναι εγγυημένη από την κορυφή της διοίκησης, ζ. Η αναγνώριση της ανάγκης ανάπτυξης μηχανισμών ανατροφοδότησης από τους πελάτες ώστε να υπάρχει καλύτερη κατανόηση της αγοράς, η. Η στενότερη συνεργασία με απόφοιτους και ένταξη των εργαζομένων στο κομμάτι της στρατηγικής του πανεπιστημίου, θ. Η ανάπτυξη διαδικασιών, δομών και χαρτών που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση αναγκών και συνδέσμων, ι. Η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων όχι μόνο για το ακαδημαϊκό αλλά και για το διοικητικό προσωπικό, κ. Η ανάγκη ορθής διαχείρισης των πόρων ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών

Μάθηση και εμπειρίες από την εφαρμογή του προγράμματος ΔΟΠ

- Τακτική επικοινωνία
- Ενέργεια και ενθουσιασμός μέσα στις ομάδες
- Κατανόηση των προβλημάτων και των περιοχών που απαιτούν βελτίωση
- Το προσωπικό αρχίζει να σκέφτεται για βελτιώσεις
- Πλεονεκτήματα εσωτερικής επικοινωνίας
- Μάθηση μέσω της αυτοαξιολόγησης

- Η διαδικασία έχει εισάγει νέο τρόπο σκέψης και διαμοιρασμού ιδεών
- Η ομαδική εργασία ενώνει το προσωπικό και εντοπίζει βήματα για βελτίωση
- Προετοιμασία, τοποθέτηση και διαχείριση προσδοκιών
- Θετικά αποτελέσματα, με ενθουσιασμένο προσωπικό
- Προώθηση ανοιχτού διαλόγου μέσα στο πανεπιστήμιο
- Ενεργός μάθηση
- Διευκόλυνση ανάπτυξης δεξιοτήτων
- Ξεκλείδωμα των σιλό πληροφοριών μέσω της αλληλεπίδρασης των ομάδων

Σχέδια δράσης - Key Performance Results Criterion

- Ανάλυση της ποιότητας των αποφοίτων στη βάση των αποτελεσμάτων των πτυχίων
- Ανάπτυξη Πληροφοριακού Συστήματος Διοίκησης
- Ένταξη της πλειοψηφίας των δομών του πανεπιστημίου στην αυτοαξιολόγηση του EFQM Excellence Model
- Ανάπτυξη εσωτερικού συστήματος δεικτών που προσανατολίζεται στις κύριες διαδικασίες ρίσκου στο πανεπιστήμιο

Stavropol State Agrarian University – Ρωσία

Ιστορικά Στοιχεία

Το Stavropol State Agrarian University (SSAU) ιδρύθηκε το 1920 και είναι ένα πρωτοπόρο κέντρο εκπαίδευσης, επιστήμης και πολιτισμού που πραγματοποιεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιστημονική έρευνα και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Το πανεπιστήμιο αποτελείται από 8 σχολές με 18.500 φοιτητές. Το προσωπικό περιλαμβάνει 1.405 άτομα με μέσο χρόνο ηλικίας 39 έτη. Το 92,1% του διδακτικού προσωπικού έχει ακαδημαϊκούς βαθμούς και τίτλους. Το πανεπιστήμιο έχει συνεργασία με 136 στρατηγικούς εταίρους και 66 χώρες. Το ποσοστό απασχολησιμότητας των αποφοίτων αγγίζει το 95.3%.

Το 2013 κέρδισε το βραβείο EFQM Excellence στην Αξιοποίηση της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας. Ο πρύτανης του ιδρύματος Vladimir Trukhachen δήλωσε ότι με τη συμμετοχή του ιδρύματος στα EFQM Excellence Awards δημιουργήθηκε η κουλτούρα της δίψας για μάθηση, μέσω της οποίας κατάφεραν να μάθουν να αντιλαμβάνονται περισσότερο τις ευκαιρίες παρά τις απειλές, να καθορίζουν τα κρίσιμα σημεία που απαιτούν βελτιώσεις και να θέτουν φιλόδοξους στόχους και να τους πετυχαίνουν.

Τα πλεονεκτήματα εφαρμογής του EFQM Excellence Model στο πανεπιστήμιο:

Το πανεπιστήμιο κατάφερε να γίνει role model στην κοινωνία και πρωτοπόρο στην υπεροχή ως πανεπιστήμιο και ανέπτυξε κουλτούρα υπεροχής στις σχολές, στα τμήματα και στις εσωτερικές και εξωτερικές ομάδες ενδιαφέροντος.

Την τελευταία πενταετία παρουσίασε θετικές τάσεις στα αποτελέσματα πελατειακής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα 97.5% των φοιτητών, θα συμβούλευαν φίλους, συγγενείς και γνωστούς να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο.

Επίσης, το πανεπιστήμιο είχε εξαιρετική απόδοση στα αποτελέσματα ως προς το ανθρωπινό δυναμικό. Ειδικότερα 98% του προσωπικού ήταν ευχαριστημένοι με τον εργασιακό χώρο. Υπάρχει σιγουριά ότι τα αποτελέσματα αυτά θα παραμείνουν πολύ υψηλά και στο μέλλον.

Έρευνες της κοινής γνώμης επίσης έδειξαν πολύ θετικές τάσεις σε περίοδο τριετίας. Το 2012 πάνω από το 95% των φοιτητών, ενηλίκων και ηλικιωμένων θεωρούσαν ότι οι σπουδές στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο είναι ιδιαίτερα υψηλού γοήτρου.

Τα έσοδα του πανεπιστημίου είναι επίσης ικανοποιητικά καθώς βρίσκεται στην πρώτη θέση συγκρινόμενο με τους ανταγωνιστές.

Σύμφωνα με τον Celal Seçkin, μέλος της επιτροπής αξιολόγησης, το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο έδειξε επίμονη και ισχυρή δέσμευση στην εφαρμογή κουλτούρας υπεροχής σε όλα τα επίπεδα, με ισχυρή ηγεσία και ανάμειξη τόσο του ακαδημαϊκού και του διοικητικού προσωπικού όσο και των φοιτητών.

Συμπεράσματα – Μελλοντικές τάσεις ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση με σκοπό τη στρατηγική ανάπτυξη και βελτίωση της λειτουργίας αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό Οργανισμό εκπαιδευτικά ιδρύματα στρέφουν την προσοχή τους ολοένα και περισσότερο στην υιοθέτηση αρχών διοίκησης ολικής ποιότητας και προσανατολίζονται πλέον σε συστήματα διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο κομμάτι της εκπαίδευσης εξελίσσεται διαρκώς ενώ τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να υιοθετείται η φιλοσοφία της λιτής ανώτατης εκπαίδευσης (lean higher education) και η εφαρμογή συστημάτων lean 6 sigma στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η λιτή ανώτατη εκπαίδευση εφαρμόζεται τόσο στις διοικητικές όσο και στις ακαδημαϊκές υπηρεσίες ενός ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των λειτουργιών του εκπαιδευτικού Οργανισμού. Παράλληλα, η εφαρμογή της μεθοδολογίας lean 6 sigma στην εκπαίδευση εστιάζει στην κατανόηση των αναγκών και απαιτήσεων του εσωτερικού και εξωτερικού πελάτη, στην αλλαγή του τρόπου διαχείρισης των δεδομένων του Οργανισμού, στην απρόσκοπτη ροή των πληροφοριών, στον διαμοιρασμό της γνώσης, στη δημιουργία Οργανισμού μάθησης, στη βελτίωση των διαδικασιών, στη διαρκή συνεργασία μεταξύ των διαφόρων τμημάτων ενός εκπαιδευτικού Οργανισμού, στη διαρκή ώθηση για υπεροχή και στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης.

Το σχολείο αποτελεί εκπαιδευτικό ίδρυμα που χαρακτηρίζεται από επίσημους κανονισμούς, διαδικασίες, διεργασίες λήψεις αποφάσεων και πλέγμα σχέσεων. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός Οργανισμός που υποστηρίζει και απαιτεί διαχείριση αλλά και διοίκηση. Η διαχείριση αφορά περισσότερο στην υλοποίηση νομικών και οικονομικών υποχρεώσεων ενώ η διοίκηση αντανakλά τη δυναμική της κοινωνικής αλλαγής στη σύγχρονη κοινωνία, την αλληλεπίδραση με διάφορους εταίρους και ενδιαφερόμενα μέρη εντός και εκτός σχολείου. Εδώ, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στο σχολείο ενθαρρύνει την κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης, την ενεργό συμμετοχή της διοίκησης, την ανάπτυξη σειράς τεκμηριωμένων διαδικασιών, την έμφαση στη διάχυση της γνώσης και των πληροφοριών, τη διεξαγωγή μετρήσεων αντίληψης των ενδιαφερομένων μελών, την ανάπτυξη και στοχοθέτηση κρίσιμων δεικτών απόδοσης, το πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας και προσφοράς, την ενιαία, επίκαιρη και έγκαιρη επικοινωνία και τον υψηλό βαθμό αφοσίωσης προσωπικού και τον μεγάλο βαθμό

υπερπρόσβασης για το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Όλα αυτά συνάδουν με τις αρχές δημοκρατικής διοίκησης. Συνεπώς, η εφαρμογή των αρχών και της φιλοσοφίας της ΔΟΠ στην εκπαίδευση προάγει την εδραίωση της δημοκρατίας στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Anastasiadou S. (2015). The roadmaps of Total Quality Management in Greek education system according to Deming, Juran and Crosby in light of the EFQM model, 7th International Conference, *The Economies of Balkan and Eastern Europe Countries in the changed world*, EBEEC 2015.
- Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Rowley, J. (1995). A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education. *International Journal of Educational Management*, 9(1), 24-27.
- Rippin, A., White, J., & Marsh, P. (1994). From quality assessment to quality enhancement: A framework. *Quality Assurance in Education*, 2(1), 13-20.
- Tribus, M., & Hayward, C. A. (1993). *The transformation of American education to a system for continuously improved learning*. ERIC Clearinghouse.

Ελληνόγλωσσον

- Γκοτζαμάνη, Κ. (2017). *Σημειώσεις Μαθήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών MBA: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Πετρίδου, Ε. (2005). «Ο προγραμματισμός δράσης της σχολικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση», στον τόμο *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, επιμέλεια Α. Καψάλης, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Στειακάκης, Ε. & Κωφίδης, Ν. (2010). *Διοίκηση και Έλεγχος Ποιότητας*. Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.
- Στεφανάτος, Σ. (1999). *Ολική Ποιότητα*. Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσίοτρας, Γ. (2016). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Εκδόσεις BROKEN HILL Publishers Ltd.

Υλικό μελετών περίπτωσης

- http://benchmarking.economic.ispu.ru/files/A_Journey_towards_Excellence_University.pdf
- <http://www.globalexcellenceindex.org/organization/1340-stavropol-state-agrarian-university>
- http://www.stgau.ru/english/obschinf/news_detail.php?ID=71111
- http://www.stgau.ru/upravlenie/english/?ELEMENT_ID=71269
- http://www.stgau.ru/upravlenie/english/?ELEMENT_ID=68755
- http://www.stgau.ru/upravlenie/english/?ELEMENT_ID=68759
- https://en.wikipedia.org/wiki/Stavropol_State_Agrarian_University
- https://en.wikipedia.org/wiki/Yaroslavl_State_University

Abstract

Education, as constitutionally guaranteed right, holds a prominent role in modern society through the shaping of tomorrow's citizens. The purpose of this paper is to investigate the implementation of Total Quality Management (TQM) in the field of education and its relation to democratic school administration. The paper focuses on the role of human resources in the implementation of Total Quality Management programs in education. The methodological approach is reviewing the international literature and presenting case studies of Russian educational institutions awarded by the European Foundation for Quality Management (EFQM). The last part of this paper analyzes future trends regarding TQM to education and how the application of TQM relates to democratic school administration.

Keywords: TQM-HRM.

Η επικοινωνία ως παράγοντας ανάπτυξης δημοκρατικού σχολικού κλίματος

Αλκιβιάδης Μ. Χατζηνικολάου

Υπ. Δρ. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου

alkiviadis9@gmail.com

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ

stamatis@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στον ρόλο που διαδραματίζει η επικοινωνία αναφορικά με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο θεωρείται ως ένας από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες λειτουργίας μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας, που λειτουργεί στη βάση εφαρμογής δημοκρατικών διαδικασιών, σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της. Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίζεται θεωρητικά η έννοια των σχολικών μονάδων ως εκπαιδευτικών οργανισμών, η έννοια της εκπαιδευτικής-σχολικής διοίκησης σε σχέση με τη δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων και η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως μοχλός ανάπτυξης επικοινωνιακών, διαπροσωπικών, σχέσεων συνεργασίας και συναντίληψης. Οι προσεγγίσεις αυτές γίνονται στη βάση μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων θεωρούμενων υπό το πρίσμα του επικοινωνιακού ρόλου και των δημοκρατικών του εκφάνσεων, όπως αυτές διαμορφώνονται από το κατάλληλο σχολικό κλίμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, οργάνωση-διοίκηση εκπαίδευσης, σχολικό κλίμα.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές. Οι κοινωνίες αυτής της μορφής θεωρούνται πιο δυναμικές και παραγωγικές, αλλά ταυτόχρονα και πιο απαιτητικές από άποψη συνοχής, αναφορικά με την κοινωνική ένταξη ατόμων με διαφορετικές πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα ή εθνική καταγωγή. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, η δημοκρατία και το δημοκρατικό πολίτευμα, προσφέρουν τις καλύτερες δυνατότητες. Τι μπορεί να κάνει ένα σχολείο για τη βελτίωση και την ενδυνάμωση του δημοκρατικού πνεύματος; Μπορεί να προετοιμάσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να διαδραματίσουν, ως μελλοντικοί πολίτες, ενεργό δημοκρατικό ρόλο στην κοινωνία και στις πολιτιστικές κοινότητες; Τα παιδιά μπορούν να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες, μόνο με τη βοήθεια του σχολείου; Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει υποδειγματικό περιβάλλον ανάπτυξης πρωτοβουλιών για την καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος και την άσκηση ελευθερίας σκέψης και έκφρασης, αρχής γενομένης από τον τρόπο λειτουργίας του και από την ανάπτυξη επικοινωνιακών, διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του;

Σε αυτό το πλαίσιο ερωτημάτων, η παρούσα έρευνα, επιχειρεί να προσεγγίσει απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών του νομού Δωδεκανήσου αναφορικά με τις επικοινωνιακές διαδικασίες και την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στις διαπροσωπικές

σχέσεις, κατά την άσκηση διδακτικού και διοικητικού έργου. Επίσης, επιχειρεί να διακριβώσει αν τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου, δημοτικού σχολείου, αλληλεπιδρώντας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ενεργοποιώντας συμμετοχικές διαδικασίες για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών σχεδιασμών και τη λήψη αποφάσεων, σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, καταφέρνουν να οικοδομήσουν ένα αξιόπιστο μοντέλο εύρυθμης λειτουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου. Εντός αυτού του πλαισίου, εξετάζεται ο ρόλος της επικοινωνίας ως παράγοντας ανάπτυξης και διαμόρφωσης δημοκρατικού σχολικού κλίματος, το οποίο, με τη σειρά του, επιδρά θετικά στην ανατροφολογία της διαπροσωπικής επικοινωνίας και συμβάλλει εποικοδομητικά στη δημιουργία και ανάπτυξη δημοκρατικού πνεύματος στη σχολική μονάδα, βελτιώνοντας σταδιακά την αμοιβαία συνεργασία, την κατανόηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική μονάδα παρουσιάζει ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες σε σχέση με άλλες εργασιακές δομές, αποτελώντας ταυτόχρονα διοικητικό και κοινωνικό θεσμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ως διοικητικός θεσμός, η σχολική μονάδα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά. Ως κοινωνικός θεσμός, διαθέτει έντονη αλληλεπιδραστική παρουσία στο επίπεδο της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας (Καψάλης, 2005· Σαΐτης, 2005· Καμπουρίδης, 2002). Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι σαφές ότι οι σχολικές μονάδες αποτελούν διακριτούς, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι είναι ενταγμένοι στο επίσημο αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008). Η σχολική μονάδα, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, τυχάνει ειδικής, εκπαιδευτικής-σχολικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Chevallier, 1993), η οποία, σύμφωνα με τον Bush (2005: 3), ορίζεται ως «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο». Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000: 24), η εκπαιδευτική-σχολική διοίκηση ορίζεται ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών– για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών». Η άσκηση διοίκησης στις σχολικές μονάδες, όπως άλλωστε και σε οποιονδήποτε άλλον οργανισμό, γίνεται με τη λήψη αποφάσεων στις επιμέρους διοικητικές λειτουργίες, δηλαδή σε θέματα προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία της οικείας σχολικής μονάδας. Το κύριο, όμως, έργο του συντονισμού όλων των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, το επωμίζεται ο διευθυντής ή η διευθύντρια (Σαΐτης, 2005· Στραβάκου, 2003 κ.ά.). Ειδικότερα, ο διευθυντής ή η διευθύντρια καθοδηγεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και βοηθητικό προσωπικό) ώστε να τεθούν υψηλοί στόχοι και να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, καθοδηγώντας σταθερά τη δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινωνία. Στοιχεία της προσωπικότητάς του/της, όπως η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η παιδαγωγική και διοικητική του πληρότητα, η αποφασιστικότητα, η σταθερότητα, η ακεραιότητα, η ευελιξία και η φαντασία, καθώς και συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως η αξιοποίηση της εμπειρίας και ο συνυπολογισμός των παραγόντων που επιδρούν στην υφιστάμενη κατάσταση, διευκο-

λύνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και βοηθούν στην εξεύρεση αποτελεσματικών λύσεων. Γι' αυτό, πρέπει να αποτελεί το παράδειγμα προς μίμηση, το πρότυπο, που με τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της θα εμπνέει μια δυναμική αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου. Ταυτόχρονα, όμως, για να γίνει αποδεκτή η συμπεριφορά του διευθυντικού στελέχους, θα πρέπει να προτρέψει και να πείσει τα μέλη να συμμετάσχουν οικειοθελώς στη λήψη αποφάσεων (Σαϊτής, 2002). Συνεπώς, αποτελεί ευθύνη του διευθυντή (ή διευθύντριας)-σχολικού ηγέτη να μετατρέψει το σχολείο σε μια δημοκρατική κοινωνία αλληλοεπηρεαζόμενων ανθρώπων, μέσα στην οποία όλοι, διευθυντής/διευθύντρια, εκπαιδευτικοί, γονείς, θα συνεργάζονται αγαστά για την επιτυχία των σκοπών της σχολικής μονάδας (Κωτσίκης, 2007).

Τα οφέλη της σχολικής μονάδας μεγιστοποιούνται, όταν ο διευθυντής ή η διευθύντρια μοιράζεται τη δύναμη της συναπόφασης, αντί να ασκεί συγκεντρωτική διοίκηση, βοηθά να εδραιωθεί στο σχολείο του ένα όραμα σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της καινοτομίας (Heller & Firestone, 1995). Οι Willover & Smedley (όπ. αναφ. στο Αναγνωστοπούλου, 2001), διαπίστωσαν από έρευνά τους πως όταν οι διευθυντές συμπεριφέρονταν με ανθρωπιά και ευγένεια, οι μαθητές ανέφεραν ότι το σχολείο παρουσίαζε ενδιαφέρον και ότι τους εξασφάλιζε δυνατότητες για δράση. Αντίθετα, όπου οι διευθυντές ήταν αυταρχικοί, οι μαθητές ανέφεραν ότι το σχολείο τους ήταν βαρετό, αναχνιστικό και μονότονο.

Σε ανάλογο πλαίσιο, σύμφωνα με τους Σταμάτη & Κόνσολα (2009), από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδραση διευθυντή και εκπαιδευτικών με το μαθητικό δυναμικό, ως απόρροια της μεταξύ τους αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζονται καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις, να υπερπηδούν εμπόδια και να αντιδρούν σε καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Η εμπειρία που αποκομίζουν από την καθημερινή σχολική πρακτική είναι εξαιρετικά μεγάλη. Αυτή λειτουργεί ανατροφοδοτικά υπέρ της βελτίωσης της άσκησης διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου, ενδυναμώνοντας, παράλληλα, τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ελεύθερη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, με γνώμονες την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότερη επίτευξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία της ανάπτυξης δημοκρατικού κλίματος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με όρους και κανόνες καλής επικοινωνίας (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Ο καταλυτικός ρόλος της υγιούς και απρόσκοπτης επικοινωνίας σε κάθε σχολική μονάδα, αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα ανάπτυξης δημοκρατικού κλίματος, όπως έχει ήδη από το 1916 επισημάνει ο J. Dewey στο βιβλίο του *"Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education"* (Asen, 2015).

Είναι γνωστό ότι σε όποιους οργανισμούς η επικοινωνία παρακάμπτεται, απαξιώνεται ή καταλύεται, εκεί επικρατούν συνθήκες αυταρχισμού, φίμωσης στην προσπάθεια έκφρασης ιδεών ή απόψεων και ελέγχου συμπεριφοράς, δηλαδή, με άλλα λόγια, επικρατούν συνθήκες ακραία αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς (Levinson & Fay, 2019). Η σχολική μονάδα, θεωρούμενη ως εκπαιδευτικός οργανισμός, δεν αποτελεί περιβάλλον το οποίο προσφέρεται για ανάπτυξη αντιδημοκρατικών συμπεριφορών. Το αντίθετο. Αποτελεί περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης χωρίς λογοκρισία, αποτελεί περιβάλλον δημιουργίας και γνώσης, αποτελεί τον καταλληλότερο χώρο ανάπτυξης, καλλιέργειας και εδραίωσης διαπροσωπι-

κών και συνεργατικών σχέσεων, αποτελεί κατεξοχήν χώρο διαρκούς, ειλικρινούς και ανεπιτήδευτης επικοινωνίας και, μέσω αυτής, χώρο δημοκρατικής ευαισθητοποίησης μαθητών, οι οποίοι είναι οι πολίτες του αύριο.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα, της οποίας μέρος μόνο παρουσιάζεται στη συνεδριακή εισήγηση, προσδοκά να ανιχνεύσει και να αποτυπώσει τις βασικές παραμέτρους, που συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία και ανάπτυξη ενός δημοκρατικού σχολικού κλίματος, μέσα από την επικοινωνία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο άσκησης διοικητικού έργου στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών. Πολλά από τα προβλήματα που εμφανίζονται καθημερινά στους σχολικούς οργανισμούς, οφείλονται στην έλλειψη αποτελεσματικής άσκησης της επικοινωνιακής διαδικασίας. Έχει σημασία, λοιπόν, να καταγραφούν οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος, καθώς και για το μέγεθος της επίδρασης που έχει η επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ευρύτερα στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής, στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις, μεταξύ άλλων και στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται παρακάτω, στην ενότητα «Αποτελέσματα της έρευνας».

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ Σεπτεμβρίου και Οκτωβρίου 2019, σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) Δωδεκανήσου. Δείγμα ευκολίας της έρευνας αποτέλεσαν διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Διεύθυνση αυτή. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο προήλθε από τον κατάλογο ολόκληρου του πληθυσμού της έρευνας. Το δείγμα που επιλέχθηκε αντιστοιχούσε στο 10% του συγκεκριμένου πληθυσμού. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην τυχαία δειγματοληψία τόσο των σχολείων όσο και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά, ώστε όλα τα άτομα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, από όλα τα σχολεία, να έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν ως υποκείμενα του δείγματος. Επισημαίνεται ότι στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί πιλοτικό στάδιο υλοποίησης μιας ευρύτερης ερευνητικής διαδικασίας που εκπονείται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, το δείγμα αποτελείται από πέντε (5) διευθυντικά στελέχη (3 άνδρες-Α, 2 γυναίκες-Γ) και δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς Π.Ε. (7 Α, 8 Γ).

Για την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί δημοσκοπική έρευνα, μικρής κλίμακας. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προκρίθηκε η εργασία με ειδικά δομημένα και αυτοσχέδια ερωτηματολόγια. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε έξι (6) στοχευμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για τα ατομικά και τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που συνδέεται αμεσότερα με τους στόχους της έρευνας, κατηγοριοποιήθηκε σε τρεις (3) κύριους άξονες:

1^{ος} άξονας: Η υποδομή της σχολικής μονάδας ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος (ερωτήσεις Νο 7-14).

2^{ος} άξονας: Διοικητική κουλτούρα και επικοινωνία (ερωτήσεις Νο 15-26).

3^{ος} άξονας: Διοικητικές «σχέσεις», επικοινωνία και σχολικό κλίμα (ερωτήσεις Νο 27-29).

Ως προς τη μορφή των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται είτε ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης σε δυαδικές καταστάσεις «ΝΑΙ-ΟΧΙ» είτε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι περισσότερες και δίνονται ξεχωριστά είτε ερωτήσεις με διαβαθμισμένη κλίμακα (κλίμακα Likert), αποτελούμενες από πέντε εναλλακτικές τοποθετήσεις/διαβαθμίσεις (1=Πάρα πολύ, 2=Αρκετά, 3=Μέτρια, 4=Λίγο, 5= Καθόλου).

Πριν από την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών Π.Ε. για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Cohen et al, 2011). Η αποστολή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με υπηρεσία ταχυμεταφορών (courier), έπειτα από τηλεφωνική συνεννόηση με τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία αναφέρθηκε ο σκοπός και οι διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας και ζητήθηκε από τα διευθυντικά στελέχη να ενημερώσουν σχετικά τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, όπως τελικά έγινε, κατά δήλωσή τους.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις, σε σχέση με τα ερωτήματα που είχαν τεθεί, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

A. Απαντήσεις από διευθυντικά στελέχη

Στα ερωτήματα 15 και 16, με τα οποία ζητήθηκε να απαντηθεί αν «*οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τον διευθυντή/τρια για μια ειλικρινή και ανοιχτή επικοινωνία μαζί του/της και να του/της εκμυστηρευτούν ένα προσωπικό/οικογενειακό τους πρόβλημα*» και οι πέντε (5) διευθυντές απάντησαν «ΝΑΙ». Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος (16α) «*σε ποιους λόγους αποδίδετε το ΝΑΙ*» και οι πέντε (5), επίσης, απάντησαν, δηλώνοντας «*πάρα πολύ*» ή «*αρκετά*», ότι αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει περίπτωση κατανόησης και επίλυσης του προβλήματός τους, ότι υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και εκτίμηση στο πρόσωπό τους και ότι υπάρχει βεβαιότητα για τη διακριτικότητα και την εχεμύθειά τους. Επιπλέον, στο ίδιο ερώτημα, δύο (2) από τους πέντε (5) συμμετέχοντες ανέφεραν, σε μέτριο επίπεδο, ως λόγο για τη θετική τους απάντηση, ότι υπάρχει το ενδεχόμενο συμβουλευτικής στήριξής τους.

Στο ερώτημα 21, με το οποίο ζητήθηκε από τα διευθυντικά στελέχη να απαντηθεί αν «*επιδιώκουν φιλικές συναντήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους εκτός σχολικού ωραρίου*», τρία (3) στελέχη (2 Α και 1 Γ) απάντησαν «ΝΑΙ», ενώ τα άλλα δύο (2) απάντησαν «ΟΧΙ».

Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος 23 σχετικά με το αν «*οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους, στο πλαίσιο της καθημερινής εργασίας, ένιωσαν ενοχλημένοι σε κάποια προτροπή τους*» και τα πέντε (5) διευθυντικά στελέχη απάντησαν ότι αυτό δεν συνέβη, αλλά θα μπορούσε να έχει συμβεί σε περίπτωση που η προτροπή απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς σε ακατάλληλο χώρο και που ήταν αυταρχικός ο τόνος της φωνής, με τον οποίο εκφράστηκε η προτροπή αυτή.

Στο ερώτημα 24, με το οποίο ζητήθηκε να απαντηθεί με ποιο τρόπο τα διευθυντικά

στελέχη «αντιμετωπίζουν τα παράπονα των συναδέλφων τους» και τα πέντε (5) διευθυντικά στελέχη απάντησαν δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά», δηλαδή, απάντησαν ότι συνθήως ακούμε με ευαισθησία και ενδιαφέρον το θέμα, ότι αναζητούν τα βαθύτερα αίτια με πνεύμα-πρόθεση συνεργασίας και ότι αναγνωρίζουν κάποια τυχόν λανθασμένη συμπεριφορά, πριν καταλήξουν σε κάποιο σχέδιο δράσης, εάν δεν παραβλέψουν εντελώς το θέμα.

Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος 25, με το οποίο ζητήθηκε να διευκρινιστεί «σε ποιον βαθμό κατά τη γνώμη τους συντελούν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο οι παρακάτω απόψεις» και τα πέντε (5) διευθυντικά στελέχη απάντησαν, δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά», ότι στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο συντελούν, κατά φθίνουσα σειρά, η ανάπτυξη κοινού οράματος διευθυντή και εκπαιδευτικών, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, οι τεχνικές αντιμετώπισης και διαχείρισης του άγχους των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή και η ευελιξία του διευθυντή στην τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου με παράλληλη ανάπτυξη ελευθερίας των εκπαιδευτικών.

Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος 26, σχετικά με το «αν το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας» και τα πέντε (5) διευθυντικά στελέχη απάντησαν, δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά», ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, επειδή συντελεί, κατά φθίνουσα σειρά, στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς, καλές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Στο 27^ο ερώτημα με το οποίο ζητήθηκε να διευκρινιστεί η άποψη «σε ποιον βαθμό είναι ικανοποιημένοι με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους», τέσσερα (4) διευθυντικά στελέχη απάντησαν «πάρα πολύ» ή «αρκετά» και ένα (1) «μέτρια». Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης των ερωτημάτων 27α και 27β αντίστοιχα, «σε ποιους λόγους το αποδίδετε», τέσσερα (4) στελέχη απάντησαν, δηλώνοντας κατά φθίνουσα σειρά, ότι αποδίδουν το γεγονός αυτό στο καλό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους, στην προσωπική τους συνεισφορά, στην επαγγελματική ικανότητα του διδακτικού προσωπικού για την επίτευξη κοινών στόχων και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ένα (1) στέλεχος απέδωσε την μη ικανοποίησή του στο επίπεδο συνεργασίας, στο άγχος της «δουλειάς».

B. Απαντήσεις από εκπαιδευτικούς

Στα ερωτήματα 15 και 16 με τα οποία ζητήθηκε να απαντηθεί αν «οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τον διευθυντή/τρια τους για μια ειλικρινή και ανοιχτή επικοινωνία μαζί του/της και να του/της εκμυστηρευτούν ένα προσωπικό/οικογενειακό τους πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο» και οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί απάντησαν «ΝΑΙ» στο πρώτο ερώτημα, ενώ στο δεύτερο ερώτημα δεκατέσσερις (14) απάντησαν «ΝΑΙ» και ένας (1) «ΟΧΙ». Κατά την προσπάθεια

διευκρίνισης του ερωτήματος 16^α, «σε ποιους λόγους αποδίδετε το ΝΑΙ» και οι δεκατέσσερις (14), επίσης, απάντησαν, δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά», ότι αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει περίπτωση κατανόησης και επίλυσης του προβλήματός τους, ότι υπάρχει το ενδεχόμενο συμβουλευτικής στήριξης, ότι υπάρχει σεβασμός και εκτίμηση στο πρόσωπο του διευθυντή/ριάς τους και ότι υπάρχει βεβαιότητα για τη διακριτικότητα και την εξεμύθειά του/της.

Στο ερώτημα 21, με το οποίο ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να απαντηθεί αν «ο διευθυντής/ριά τους επιδιώκει φιλικές συναντήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολικού ωραρίου», δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί απάντησαν «ΝΑΙ», ενώ οι άλλοι δύο (2Γ) απάντησαν «ΟΧΙ».

Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος 23, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί «στο πλαίσιο της καθημερινής εργασίας, ένωσαν ενοχλημένοι σε κάποια προτροπή του/της διευθυντή/ριάς τους» δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό δεν συνέβη, ένας (1) απάντησε ότι αυτό συνέβη «λίγο» και μία (1) «αρκετά», επειδή ο τόνος της προτροπής ήταν αυταρχικός. Στο ίδιο ερώτημα, επίσης, ένας (1) απάντησε δηλώνοντας ότι αυτό συνέβη «λίγο», μία (1) δηλώνοντας «μέτρια» και μία (1) δηλώνοντας «αρκετά», επειδή η προτροπή δόθηκε σε τόπο που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις.

Στο ερώτημα 24, με το οποίο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντηθεί με ποιον τρόπο τα διευθυντικά στελέχη «αντιμετωπίζουν τα παράπονά τους» οι δεκατέσσερις (14) απάντησαν δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά» και μία (1) «μέτρια» ότι, συνήθως, ακούνε με ευαισθησία και ενδιαφέρον το θέμα και αναζητούν τα βαθύτερα αίτια μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αναγνωρίζοντας κάποια τυχόν λανθασμένη συμπεριφορά πριν καταλήξουν σε σχέδιο δράσης, εάν δεν παραβλέψουν εντελώς το θέμα. Στο ίδιο ερώτημα, επίσης, απάντησαν δεκατρείς (13), δηλώνοντας «καθόλου», μία (1) «λίγο» και μία (1) «μέτρια», ότι αγνοήθηκαν από διευθυντικά στελέχη στη λήψη αποφάσεων.

Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος 25, με το οποίο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διευκρινιστεί «σε ποιον βαθμό κατά τη γνώμη τους συντελούν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο οι παρακάτω απόψεις» και οι δεκαπέντε (15) απάντησαν, δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά», ότι στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο συντελούν, κατά φθίνουσα σειρά, η ανάπτυξη κοινού οράματος διευθυντή και εκπαιδευτικών, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, οι τεχνικές αντιμετώπισης και διαχείρισης του άγχους των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή και η ευελιξία του διευθυντή στην τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου με παράλληλη ανάπτυξη ελευθερίας των εκπαιδευτικών.

Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης του ερωτήματος 26, σχετικά με το «αν το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας» και οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί απάντησαν δηλώνοντας «πάρα πολύ» ή «αρκετά», ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, επειδή συντελεί, κατά φθίνουσα σειρά, στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς και καλές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στο ίδιο ερώτημα δεκατέσσερις (14)

απάντησαν «πάρα πολύ» ή «αρκετά» και ένας (1) «μέτρια», ότι αυτό συμβαίνει επειδή επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στο 27^ο ερώτημα με το οποίο ζητήθηκε να διευκρινιστεί η άποψη «σε ποιον βαθμό είναι ικανοποιημένοι (οι εκπαιδευτικοί) με το επίπεδο συνεργασίας (που έχουν) με τους λοιπούς συναδέλφους του σχολείου τους», δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί απάντησαν «πάρα πολύ» ή «αρκετά» και ένας (1) «μέτρια». Κατά την προσπάθεια διευκρίνισης των ερωτημάτων 27α και 27β αντίστοιχα, «σε ποιους λόγους το αποδίδετε», δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί απάντησαν, δηλώνοντας κατά φθίνουσα σειρά, ότι αποδίδουν το γεγονός αυτό στο καλό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους, στις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή/ριας, στην ωριμότητά τους για αμφίδρομη επικοινωνία, στην επαγγελματική τους ικανότητα για επίτευξη κοινών στόχων και στην ενεργό συμμετοχή τους στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ένας (1) εκπαιδευτικός απέδωσε τη «μέτρια» ικανοποίησή του στο επίπεδο συνεργασίας, στην έλλειψη της αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και στην ύπαρξη άτυπων ομάδων (κλίκες).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Με βάση την ερμηνεία των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια, όπως αναφέρονται αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα, διακρίνεται η τάση, ανεξαρτήτως φύλου, θέσης ή ειδικότητας, τόσο τα διευθυντικά στελέχη όσο και οι εκπαιδευτικοί, να πιστεύουν ότι ο βαθμός συναδελφικότητας, η διευθυντική στήριξη και ενθάρρυνση, η ενδυνάμωση της συμμετοχής, της συνεργασίας και της συλλογικότητας για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, η παρεχόμενη και αξιοποιούμενη αυτονομία, η οικοδόμηση θετικών, διαπροσωπικών σχέσεων και υγιούς επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δημιουργούν και καλλιεργούν σχολική, δημοκρατική κουλτούρα. Επίσης, πιστεύουν ότι όλα τα προαναφερόμενα συντελούν σημαντικά στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το διδακτικό έργο και την αποτελεσματικότητά τους και καθορίζουν, εν τέλει, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα, το οποίο ως συνισταμένη πολλών μεταβλητών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα όχι μόνο για την καλύτερη οργάνωση, αλλά και για την αποτελεσματικότερη και πιο εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δηλώνουν ενοχλημένοι από κάποια προτροπή του διευθυντή/τριας τους, όταν η προτροπή απευθύνεται προς αυτούς σε ακατάλληλη στιγμή, όταν ο τόνος της φωνής είναι αυταρχικός και όταν ο τόπος της φωνής δεν είναι κατάλληλος. Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους, αιτιολογούν τη δυσарέσκειά τους αυτή είτε λόγω της ύπαρξης άτυπων ομάδων (κλίκες) είτε έλλειψης αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ τους είτε άγχους για τη «δουλειά» τους είτε λόγω συχνών αλλαγών του διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Τα συμπεράσματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας, δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω ποικίλων περιορισμών. Συνεπώς, απαιτείται να διευρυνθούν περαιτέρω οι υφιστάμενες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών, σχέσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημοκρατικού, σχολικού κλίματος. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί εφόσον οι ισχύουσες μορφές επιμόρφωσης τροποποιηθούν ώστε να καταστούν πιο ευέλικτες, προ-

κειμένου να συνδεθούν αμεσότερα με το σχολικό περιβάλλον και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους, ανεξαρτήτως υποχρεώσεων και δεσμεύσεων που έχουν, του τόπου κατοικίας και του διαθέσιμου χρόνου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Asen, R. (2015). *Democracy, Deliberation and Education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal*, 96, 65-86.
- Levinson, M., & Fay, J. (2019). *Democratic Discord in Schools. Cases and Commentaries in Educational Ethics*. Cambridge: Harvard Education Press.

Ελληνόγλωσση

- Chevallier, I. (1993). Διοικητική Επιστήμη (μτφ. Β. Ανδρουλάκης & Β. Σουλάνδρου, επιμ. Κ. Σπανού). Αθήνα-Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Ο Μάνατζερ Ηγέτης. Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή*. Τα εκπαιδευτικά, 61-62, 252-262.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Καλδή, Σ. Ε., & Κόνσολας, Μ. Ν. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμάτης, Π. Ι., & Κόνσολας, Μ. Ν. (2009). Η επικοινωνία ως παράγοντας αλλαγής και διακυβέρνησης εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 3* (σσ. 165-177). Αθήνα: Ατραπός.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abstract

The project focuses on the role that communication plays on the formulation of the school climate, which is considered as one of the most crucial factors for the function of a school that works on the basis of democratic procedures at all operational levels. Within this framework, the concept of school units as educational institutions is theoretically approached, the concept of educational-school administration in relation with the democratic process of decision making as well as the concept of the educational leadership as driver of development of communicative interpersonal relations of cooperation and understanding. These approaches are carried out on the base of school organization and management models and in connection with the communicative role of the school climate and its democratic expressions.

Keywords: Communication, educational management-administration, school climate.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 17

Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

Ψηφιακή αφήγηση: ένα πολλά υποσχόμενο διαδραστικό εργαλείο σε ένα δημοκρατικό σχολείο

Ελένη Κιούση

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70,
Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Στερεάς Ελλάδας
ekiouisi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε ένα δημοκρατικό, ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον. Ο στόχος ήταν η εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της γραπτής και προφορικής έκφρασης των μαθητών, μέσω της ψηφιακής αφήγησης με τη χρήση των tablets. Εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας με τη βοήθεια του μαθήματος της Πληροφορικής και αφορούσε μαθητές ηλικίας 9-11 ετών. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης (action research), ως μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν, συναποφάσισαν και αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα δράσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση των tablets στη μαθησιακή διαδικασία του ψηφιακού γραμματισμού, αποτέλεσε θετικό κίνητρο για όλους, ακόμη και για εκείνους που παρουσίαζαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Η συμμετοχική, συνεργατική εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών παρείχε ένα διαφορετικό νόημα συλλογικότητας και αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, δημοκρατικό σχολείο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης είναι το δημοκρατικό σχολείο. Δηλαδή, μία κοινότητα μάθησης στην οποία θα έχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου φύλου, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, κουλτούρας, ηλικίας, το δικαίωμα της προσωπικής έκφρασης, της συνεργασίας, της ενθάρρυνσης και συμμετοχής στη συν-δημιουργία της λήψης αποφάσεων με στόχο το κοινό καλό (Apple & Beane, 1999). Μέσα σε ένα τέτοιο συνεργατικό περιβάλλον η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ένα βασικό στοιχείο για την επιτυχή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι η συμμετοχή των μαθητών σε ουσιώδεις δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν τη γνώση σε αυθεντικά περιβάλλοντα με την προσωπική τους εμπλοκή. Η μεγάλη ποικιλία των εφαρμογών σήμερα, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία ευέλικτη και δυναμική που ενσωματώνει ταυτόχρονα οπτικά, ακουστικά και αισθητηριακά στοιχεία, αξιοποιώντας το πλήθος των γνωστικών διαδικασιών που ενισχύουν και νοηματοδοτούν τη μάθηση. Ειδικότερα, μέσω της δημιουργίας προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων η μαθησιακή εμπειρία γίνεται υποκειμενική και επιτυγχάνεται η στοχαστική μάθηση (Gils, 2005). Με τον τρόπο αυτό, ενδυναμώνονται οι νοητικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές πλευρές της προσωπικότητας των μαθητών (Ρουμελιώτου και συν., 2011). Η ψηφιακή αφήγηση έχει εξελιχθεί σε μια σημαντική παιδαγωγική προσέγγιση με μεγάλη απήχηση στη μαθησιακή

διαδικασία. Αναπτύσσεται βιωματικά ο ψηφιακός γραμματισμός, ενώ οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της λήψης αποφάσεων, της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης ενισχύονται σημαντικά μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης (Thang et al., 2014). Για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με τις αντίστοιχες εφαρμογές και εργαλεία, μέσω των οποίων θα προαχθεί ο ψηφιακός γραμματισμός. Ιδιαίτερα εποικοδομητική φαίνεται να είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της γλώσσας, αφού αναπτύσσονται σημαντικά οι γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, παραγωγής, και κατανόησης του λόγου (Tsou, Wang και Tzeng, 2006).

Στο υπόλοιπο αυτής της εργασίας εκτυλίσσεται η διεξαγωγή ενός προγράμματος ερευνητικής δράσης σε μαθητές δημοτικού με στόχο τη συγγραφή από τους ίδιους ψηφιακών ιστοριών, έτσι ώστε να βελτιώσουν τον γραπτό τους λόγο και να καλλιεργήσουν ποικίλους γραμματισμούς μέσα από την έμπρακτη μαθητεία τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του δημοκρατικού σχολείου

Περισσότερο σήμερα από άλλες εποχές είναι ουσιαστικής σημασίας να μεταλαμπαδευτούν στους νέους μαθητές οι αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης αλλά και της αποδοχής στο διαφορετικό.

Είναι αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα να καλλιεργήσει τις αρχές της πραγματικής δημοκρατίας, της ανεκτικότητας και του διαλόγου, να συμβάλλει αποφασιστικά στη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς με τις αρχέγονες αξίες του λαού μας. Βασική προϋπόθεση μιας τέτοιας αλλαγής αποτελεί το σύγχρονο σχολείο, υιοθετώντας διαφορετικές αρχές, αντιλήψεις και στρατηγικές εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο να διαπερνά διαθεματικά και διεπιστημονικά όλο το εύρος των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων, των αντιλήψεων στους σημερινούς νέους και αυριανούς πολίτες (Φωτόπουλος, 2013). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητος ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα των ανθρωπιστικών σπουδών, ώστε να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής και πολιτισμικής μνήμης και γενικότερα στην απόκτηση κοινωνικής παιδείας. Αλλά εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος των θετικών, φυσικών και τεχνολογικών επιστημών για την ανάπτυξη της ορθολογικής και κριτικής σκέψης. Εφόδια αναγκαία για την οικοδόμηση της κοινωνικής συνείδησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων (Φωτόπουλος, 2013). Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε ένα ανοιχτό-δημοκρατικό σχολείο σε όλους τους τομείς, θα μπορούσαν να υιοθετηθούν πρωτότυπες και καινοτόμες δράσεις μάθησης. Μία από αυτές είναι και η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ως ένα εργαλείο διδακτικής παρέμβασης.

Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο

Η σημερινή εποχή των νέων τεχνολογικών μέσων, των διαφορετικών επικοινωνιακών τρόπων και της αλληλεπίδρασης με τις νέες μορφές αναπαραστάσεων, επιβάλλει, όσο ποτέ άλλοτε, την κατάλληλη προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και ψηφιακού μέλλοντος. Η

διδασκτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μέσα από τη δημιουργία δραστηριοτήτων αναδεικνύεται πολύτιμη. Στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως μια μορφή τέχνης που συνδυάζει την πολυτροπικότητα, όπως εικόνες, κείμενο, ήχο, video, για την εκφραστική δημιουργία αφηγηματικού κειμένου με συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο (Ohler, 2013). Πρόκειται για ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες καλλιεργούν πλούσιες νοηματικές χρήσεις της ψηφιακής εικόνας. Ο στόχος είναι να χρησιμοποιούν οι μαθητές την ψηφιακή αφήγηση ως τρόπο έκφρασης των γνώσεών τους, των σκέψεων και των προσωπικών συναισθημάτων σε ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αποστολίδου, 2012). Στα ευρύτερα εκπαιδευτικά οφέλη της προσέγγισης προσμετράται η ολόπλευρη συμμετοχή των εμπλεκομένων, η διαθεματική σύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής δημιουργικής έκφρασης, η ευέλικτη ανάπτυξη των ατομικών μαθησιακών στρατηγικών (Robin, 2008). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για τη συγγραφή μιας καλής ψηφιακής αφήγησης θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία, τα παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης απελευθερώνει το ταλέντο και τις δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες υπό άλλες συνθήκες, μπορεί να έμειναν αναξιοποίητες.

Συγκεκριμένα, αρκετοί ερευνητές προσδιορίζουν κοινά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης με όλους τους τύπους μάθησης του Gardner (1983), όπως της συγγραφής του σεναρίου (γλωσσικός τύπος), της διαχείρισης του χρόνου και του συγχρονισμού εικόνων και αφήγησης (λογικό-μαθηματικός τύπος), της επιλογής εικόνων και βίντεο (οπτικός τύπος), της σύνθεσης και επιλογής μουσικής (μουσικό- ρυθμικός τύπος), της παρουσίασης-δραματοποίησης της ιστορίας (κιναισθητικός τύπος), της συνεργασίας με τους άλλους (διαπροσωπικός) και τέλος τον αναστοχασμό της αφήγησης (ενδοπροσωπικός τύπος). Μάλιστα σύμφωνα με την Porter (2004), η ψηφιακή αφήγηση ενεργοποιεί και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, καθώς για τη συγγραφή της απαιτείται ο συνδυασμός της φαντασίας και της λογικής, αυξάνοντας έτσι τη νοητική επίδοση του μαθητή.

Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της γλώσσας, καθώς αναπτύσσονται ποικιλότητα οι γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, παραγωγής και κατανόησης του λόγου. Παράλληλα όμως, υπάρχει και ο κίνδυνος οι μαθητές να παρασυρθούν από την αφήγησή τους και να εκτραπούν από το στόχο της δημιουργίας τους. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν σωστά τα νέα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούν στην τάξη τους και να καθοδηγούν εποικοδομητικά τους μαθητές, έτσι ώστε να στοιχειοθετηθεί μια καλή αφήγηση. Στη συνέχεια, αναφέρεται η εκπαιδευτική αξιοποίηση των tablets, ως υποστηρικτικά εργαλεία μάθησης, καθώς ανταποκρίνονται στις σημερινές απαιτήσεις των νέων, ενώ στα τεχνολογικά χαρακτηριστικά τους ενσωματώνονται αρκετές εφαρμογές λογισμικών.

Η αξιοποίηση των tablets

Το σχολείο σήμερα καλείται να εξισορροπήσει τη δυναμική εισβολή, μεταξύ των νέων τεχνολογιών και του παραδοσιακού τρόπου μετάδοσης της γνώσης. Μια τέτοια συμβίωση προϋποθέτει την ομαλή ένταξη των νέων στον χώρο των τεχνολογιών, ώστε να δρουν ως ενεργοί πολίτες και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Προκειμένου να προωθηθεί αυτή η μετατόπιση και η αναγκαία εκπαιδευτική αλλαγή, οι κατασκευαστές υλικού και λογισμικού εισάγουν τα tablets, ως νέα τεχνολογικά εργαλεία. Απο-

τελούν ελκυστικά μέσα χρήσης λόγω των πολλών εφαρμογών και της διαδικτυακής σύνδεσης (Savill-Smith & Kent, 2003). Παράλληλα, προσδίδουν τη δυνατότητα ανταλλαγής δεδομένων και συνεργασίας με άλλους εκπαιδευόμενους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ξένη και ελληνική, αναφέρεται στη θετική επίδραση που ασκούν στη μάθηση και στη δυνατότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές, προσφέροντάς τους ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να δημιουργήσουν και να οργανώσουν τη γνώση (Melhuish & Fallon, 2010, Haßler, Major & Hennessy, 2015).

Ολοένα και περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν την αξία της ενσωμάτωσης αυτών των συσκευών στο πλαίσιο της διδασκαλίας και την ικανότητά τους να επεκτείνουν και να εμπλουτίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ο Albers (2007, όπ. αναφ. στο Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010), υποστηρίζει ότι η γλωσσική ανάπτυξη πρέπει να περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών, να υποστηρίζεται από τεχνολογικό υλικό πλούσιο σε δεξιότητες ανάγνωσης, έχοντας στόχο την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Οι εικόνες εμπνέουν τους μαθητές να γράψουν με περισσότερες λεπτομέρειες και να σκεφτούν για τη σχέση μεταξύ των εικόνων και των λέξεων (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Η παραστατικότητα των μικροεφαρμογών βοηθάει στην απομνημόνευση των πληροφοριών. Η οπτικοποίηση της γνώσης και η διάδραση που προσφέρουν τα tablets και οι εφαρμογές τους, συμβάλλουν στα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλες έρευνες ανέδειξαν ότι η χρήση των tablets μπορεί να υποστηρίξει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων των μαθητών σε ένα σχέδιο εργασίας με την κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και τα ανάλογα λογισμικά εκπαιδευτικού περιεχομένου (Henderson, Yeow, 2012). Επιπλέον, η στάση των μαθητών απέναντι στις εφαρμογές των τεχνολογικών συσκευών –tablets– είναι θετική, καθώς ενεργοποιούν την ικανότητα για έρευνα, έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, εύκολο χειρισμό και κινητοποιούν τη μάθηση. Ευρύ είναι το πεδίο εφαρμογών ανάπτυξής τους στις φυσικές, τεχνολογικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Η αξιοποίηση των εφαρμογών αυτών, ξεπερνά τη συμβατική διδασκαλία και επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Φωκίδης & Φωνιαδάκη, 2017, & Φωκίδη & Μακαρούνα, 2017).

Τα λογοτεχνικά κείμενα ως κίνητρο ψηφιακής αφήγησης

Αφετηρία των ψηφιακών αφηγήσεων της συγκεκριμένης εργασίας στάθηκαν λογοτεχνικά κείμενα που είχαν διαβάσει οι μαθητές, αλλά και πολλά άλλα που διάβασαν και επεξεργάστηκαν στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Ο στόχος ήταν η προσέλκυση των μαθητών στη λογοτεχνική ανάγνωση και η κινητοποίηση της φιλιαναγνωσίας. Οι μαθητές κατασκεύασαν τις δικές τους εναλλακτικές ψηφιακές ιστορίες, σε αντίθεση με τις συνηθισμένες γραπτές εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, που άπτονται του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του δημοτικού. Δημιούργησαν ψηφιακές αφηγήσεις με τους αγαπημένους τους λογοτεχνικούς ήρωες, διηγήθηκαν την πλοκή των ιστοριών, τους τόπους δράσης και τους τρόπους με τους οποίους έδιναν νόημα στο κείμενο με αρχή, μέση και τέλος. Συνέγραψαν πρωτότυπες μυθοπλαστικές ψηφιακές αφηγήσεις, αφήνοντας τη φαντασία τους να δημιουργήσει.

Ειδικότερα, σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών για το μάθημα της γλώσσας: «η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανά-

πτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διανοήσης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Επίσης, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού» (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Από την άλλη πλευρά το μάθημα της Πληροφορικής στο δημοτικό, διαμορφώνει νέες τάσεις στα κοινωνικά δεδομένα και ως εκ τούτου, το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται σε όλους τους τομείς των ανθρώπων και ειδικότερα των μαθητών. Γι αυτό, ο υπολογιστής και τα νέα μέσα που τον συνοδεύουν –tablets, ipad, smartphones κ.ά.– καθώς και λογισμικά με εκπαιδευτικά προγράμματα, μεταβάλλουν συνεχώς την πρόσφατη κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προωθούν την ανάπτυξη μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης τόσο με τον ενεργητικό και συμμετοχικό τρόπο μάθησης, όσο και με τις νέες στάσεις και δεξιότητες των μαθητών. Τέλος, η διδασκαλία της Πληροφορικής στο δημοτικό αποσκοπεί στην απόκτηση τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, αναπτύσσοντας παράλληλα ποικίλες δεξιότητες, όπως: της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, της οργάνωσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στη συνέχεια ακολουθεί η μεθοδολογία, ο τρόπος υλοποίησης της συγγραφής της ψηφιακής αφήγησης και οι εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης (action research) ως μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, συναποφασίζουν και αποτελούν την ερευνητική ομάδα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ, κ.κ).

Αρχικά, ο σχεδιασμός έγινε από τη συντονίστρια του προγράμματος, ως μια παρέμβαση για τη βελτίωση της γραπτής και προφορικής έκφρασης των μαθητών. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να αναλάβουν δύο τάξεις την ερευνητική δράση. Υπήρξε άμεσο ενδιαφέρον από δύο εκπαιδευτικούς της τρίτης και της τετάρτης τάξης, καθώς και του εκπαιδευτικού της Πληροφορικής. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν απαραίτητο στοιχείο της κυκλικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα δράσης (Reason & Bradbury, 2001) και γι' αυτό ήταν απαραίτητες οι εβδομαδιαίες συναντήσεις της ομάδας για το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την έρευνα, τηρούσαν ημερολόγιο, προκειμένου να καταγράφονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των μαθητών κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Ο ρόλος του ημερολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας δράσης (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ, κ.κ) ήταν ουσιαστικός, διότι οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούσαν ως εργαλείο ανάπτυξης, προκειμένου να γίνονται οι διαπραγματεύσεις των καταγραφών, αναπροσαρμόζοντας κάθε φορά –αν χρειάζονταν– τους στόχους της έρευνας δράσης.

Ειδικότερα, η διαδικασία διερεύνησης έγινε σε 12 εβδομαδιαίες συναντήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, στις οποίες γίνονταν αναστοχασμός (Habermas, 1972) και

ενδοσκόπηση σχετικά με την πορεία της δράσης. Στις εβδομαδιαίες συναντήσεις της ομάδας έρευνας, η συντονίστρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις των μαθητών που είχαν σημειώσει οι εκπαιδευτικοί στο ημερολόγιό τους, ανταλλάσσονταν απόψεις στην ολομέλεια της ερευνητικής ομάδας, γίνονταν συζητήσεις και συνεργασίες για τη συνέχιση της πορείας δράσης. Με τον αναστοχασμό επιχειρούνταν και γίνονταν βελτιώσεις και αναπροσαρμογές όσον αφορά τις δραστηριότητες που είχαν επιλεγεί στον αρχικό σχεδιασμό (Gadamer, 1977), εκφράζονταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις των μαθητών, γίνονταν επανάδραση και αναστοχασμός για καινούργια δράση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ, κ.κ).

Αρχικά, ο σχεδιασμός περιείχε τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους μαθητές στο google forms, για τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων σε λογοτεχνικά βιβλία και γενικά για την επαφή, για το ενδιαφέρον και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων σύμφωνα με την ηλικία τους. Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές συμπλήρωσαν και πάλι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αξιολόγησης στο google forms, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με τη χρήση των tablets και των διαδικτυακών εφαρμογών στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστού λάθους, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών. Επίσης, στο ένα τρίτο περίπου των ερωτήσεων οι μαθητές καλούνταν να εκφράσουν την άποψή τους και να αντιμετωπίσουν με κριτικό τρόπο στοιχεία που εφάρμοσαν.

Διαδικασία – υλοποίηση του προγράμματος

Όσον αφορά τη διαδικασία του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, ορεινής περιοχής του Νομού Βοιωτίας. Το πρόγραμμα διήρκεσε οχτώ μήνες και γίνονταν στο μάθημα της Γλώσσας, της Ευέλικτης Ζώνης και της Πληροφορικής.

Πριν από την πραγματοποίηση του προγράμματος, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί των επιλεγμένων τάξεων και ζητήθηκε να διδάξουν τις ενότητες της Γλώσσας, σύμφωνα με τον σχεδιασμό της παρέμβασης από τη συντονίστρια. Επίσης, είχαν ενημερωθεί οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι ενέκριναν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Οι μαθητές είχαν εξασκηθεί στη χρήση των tablets και των εφαρμογών, πριν από την έναρξη των διδακτικών παρεμβάσεων, έτσι ώστε να μην υπάρξουν δυσκολίες στη χρήση τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Οι 42 μαθητές και των δύο τάξεων χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων για να έχει κάθε ζευγάρι στη διάθεσή του από ένα tablet. Ο χωρισμός σε ομάδες, όπως προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Harlen & Qualter, 2014), ενθάρρυνε την ενεργό εμπλοκή, τη διαχείριση των πληροφοριών, τη συνεργασία και τη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Για τις ανάγκες των διδακτικών παρεμβάσεων με τα tablets, για τη συγγραφή των ψηφιακών ιστοριών επιλέχθηκε το on line διαδραστικό εργαλείο web 2.0, Storyjumper, ψηφιακής αφήγησης. Η εφαρμογή αυτή περιλαμβάνει τις εικόνες της στη βιβλιοθήκη, τα εργαλεία μορφοποίησης κειμένου, σχεδίασης, επιλογής φόντου. Παρέχει επίσης, τη δυνατότητα ηλεκτρονικής δημοσίευσης του βιβλίου και τον διαμοιρασμό των ψηφιακών βιβλίων μέσω email.

Οι μαθητές έγραψαν τις ψηφιακές ιστορίες τους, επιλέγοντας από τη βιβλιοθήκη του λογισμικού τις εικόνες των ηρώων συνθέτοντας την πλοκή. Επιλέχτηκε η ψηφιακή αφή-

γηση ως διδακτική παρέμβαση με tablets, διότι αποτελεί ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης. Επιπρόσθετα, στον σχεδιασμό του προγράμματος είχε επιλεγεί η συμπλήρωση ενός on line εννοιολογικού χάρτη, με τη βοήθεια του καταιγισμού των ιδεών, για την οργάνωση των σκέψεων των μαθητών. Η χρήση του εννοιολογικού χάρτη, ως διδακτικό εργαλείο, έχει νόημα στη μάθηση διότι περιλαμβάνει την αφομοίωση των νέων εννοιών στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές, αφού ένας εννοιολογικός χάρτης αποτελεί τη γραφική αναπαράσταση των εννοιών και τη σύνδεση μεταξύ τους (Novak, 1991). Τέλος, έφτιαξαν μία ηλεκτρονική αφίσα με εικόνες από τα εξώφυλλα όλων των ψηφιακών παραμυθιών στον διαδικτυακό πίνακα ανακοινώσεων radlet και έγινε διαμοιρασμός στο ιστολόγιο του σχολείου. Κάθε φορά που οι μαθητές τελείωναν μία δραστηριότητα αναστοχάζονταν, συζητούσαν στην ολομέλεια της τάξης τον τρόπο που εργάστηκαν, τα οφέλη της διδακτικής παρέμβασης, τις δυσκολίες που τυχόν συνάντησαν και τις εμπειρίες που είχαν αποκομίσει από την όλη διαδικασία. Το όλο εγχείρημα έγινε μέσα σε ένα ευχάριστο και εποικοδομητικό κλίμα, απαλλαγμένο από τον συμβατικό τρόπο γραψίματος, αλλά και αρκετά ελκυστικό λόγω του συνδυασμού εικόνας και ήχου, όπως επισημαίνουν και οι Kucirkova, Messer, Sheehy και Panadero (2014).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Η διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα δράσης έδειξε ότι οι μαθητές σήμερα είναι πολύ περισσότερο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο από ότι άλλοτε. Ωστόσο, ένα μέσο κινητοποίησης και ενεργητικής εμπλοκής αποτελούν οι νέες διαδικτυακές συσκευές των tablets. Αυτό το στοιχείο επαληθεύουν προηγούμενες έρευνες οι οποίες σύγκριναν συμβατικές διδασκαλίες με διδασκαλίες που αξιοποίησαν tablets και εφαρμογές (ενδεικτικά, Billingham & Duenser, 2012; Fokidis & Atsikrasi, 2016).

Από τις καταγραφές των παρατηρήσεων της ομάδας δράσης φαίνεται ότι το μέσο που χρησιμοποιήθηκε –tablet– αποτέλεσε θετικό κίνητρο για όλους τους μαθητές ακόμη και για αυτούς που παρουσίαζαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, λόγω της ευκολίας στη χρήση (επιφάνεια αφής) και του ελκυστικού περιβάλλοντος. Ο ενθουσιασμός για το νέο εργαλείο χρήσης στη μαθησιακή διαδικασία, ο παιγνιώδης τρόπος των δραστηριοτήτων, το έκδηλο ενδιαφέρον των μαθητών έκανε εύκολη και δημιουργική τη συγγραφή των ψηφιακών ιστοριών. Οι μαθητές μοιράστηκαν την ευθύνη και τις γνώσεις που οικοδόμησαν μέσα από τις εμπειρίες και τους αναστοχασμούς στο πλαίσιο αναζήτησης λύσεων και λήψης αποφάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν το ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη, την ικανότητα των μαθητών να δουλεύουν σε ομάδες με οποιονδήποτε, να μοιράζονται, να δέχονται τον άλλο, να συμμετέχουν για κοινές αποφάσεις (Harlen & Qualter, 2014). Επιπλέον, τα οφέλη με την επιλογή της ψηφιακής εφαρμογής ενίσχυσαν τη φαντασία, συνέβαλαν στη δημιουργική παραγωγή και βελτίωση του γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη συλλογική αντιμετώπιση και επίλυση των όποιων δυσκολιών, στον εποικοδομητικό διάλογο και στην καλλιέργεια συλλογικού πνεύματος. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, προσδίδοντας νόημα στη διαδικασία της μάθησης. Συγχρόνως, μέσα από τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν

τη δομή και τη λειτουργία και άλλων σημειωτικών πόρων εκτός της έκφρασης του λόγου, όπως της δομής του περιεχομένου, του σχεδιασμού του υλικού, της εικόνας και του ήχου, αλλά και των σύγχρονων πολυμεσικών ψηφιακών περιβαλλόντων. Είχαν την ευκαιρία να καταθέσουν τις προσωπικές σκέψεις, τα συναισθήματα, να αναστοχαστούν και να δηλώσουν τις επιθυμίες και την υποκειμενικότητά τους.

Αν και η χρήση των tablets στη διδασκαλία ήταν κάτι πρωτοφανές για τους μαθητές, παρ' όλα αυτά, λόγω της εξοικείωσής τους με αυτές τις συσκευές (Henderson & Yeow, 2012), δεν ανέτρεψε το κλίμα στην τάξη και δεν τους αποπροσανατόλισε. Αντίθετα, αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της αφήγησης, ανέπτυξαν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στο πλαίσιο ενός κοινού σχεδίου εργασίας, ανέλυσαν και συνέθεσαν πληροφορίες, δημιούργησαν και επεξεργάστηκαν πολυτροπικά κείμενα, επαληθεύοντας την άποψη των Kearney, Schuck, Burden και Aubusson (2012) ότι η χρήση των tablets ενισχύει την εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικτυακές εφαρμογές.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας έμαθαν να συνεργάζονται (Rönnerman, 2010) παραμερίζοντας την ατομικότητα, να τηρούν ημερολόγιο για να οργανώνουν τις σκέψεις, να αναστοχάζονται πάνω στις σημειώσεις, να καταγράφουν τις παρατηρήσεις των μαθητών, να διδάσκουν μαθαίνοντας.

Συμπεράσματα

Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, η έρευνα έχει περιορισμούς που πρέπει να αναφερθούν. Παρότι το δείγμα (42 μαθητές) ήταν επαρκές για στατιστική ανάλυση, θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο και όχι περιορισμένο γεωγραφικά, σε μια μόνο περιοχή και σε ένα ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Γι αυτό η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι περιορισμένη.

Παράλληλα, ο αριθμός των εβδομαδιαίων συναντήσεων και οι καταγραφές των παρατηρήσεων της ομάδας, που έγιναν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν περιορισμένος διότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποια προηγούμενη ερευνητική εμπειρία και εξοικείωση με την ερευνητική διαδικασία, καθώς και με τον σχεδιασμό ερευνητών τεχνικών. Άλλωστε, η καθημερινή πίεση για την κάλυψη της ύλης στα κύρια γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος, δεν άφηνε επαρκή χρόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Δεδομένου επίσης, της απαιτητικής διαδικασίας της έρευνας, σχετικά με τον χρόνο καταγραφής των παρατηρήσεων, με την τήρηση ημερολογίου, με τις συναντήσεις σε επίπεδο τάξης και ολομέλειας της ομάδας, καθώς και με τον επιπλέον σχεδιασμό δραστηριοτήτων –όταν κρινόταν απαραίτητο– κατέστησε πειστική την όλη ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε σε περιορισμένες ηλικίες (9-11 ετών), σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο (Γλώσσα δημοτικού) και για μικρό χρονικό διάστημα (οχτώ μήνες).

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με μεγαλύτερο εύρος μαθητών, και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας ή και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μικρότερες ή και μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες σε βάθος χρόνου. Η χρήση άλλων ηλεκτρονικών συσκευών (laptop και κινητά τηλέφωνα) θα επέτρεπε τη σύγκρισή τους και τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων που το κάθε μέσο προσφέρει. Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις θα μπορούσαν να είναι συχνότερες, τουλάχιστον μια φορά στο τέλος κάθε εβδο-

μάδας καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος με στόχο τη συγκέντρωση περισσότερων στοιχείων για διάλογο και επανάδραση της πορείας.

Να παρέχεται ήδη από τα Παιδαγωγικά τμήματα η κατάλληλη εκπαίδευση, πρακτικές τεχνικές σε επίπεδο έρευνας, ώστε να αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικοί σε ερευνητές της πράξης (Mertler, 2005). Μέσα από αυτές τις καταστάσεις να καθοδηγείται η δράση του εκπαιδευτικού, μέχρι να επικρατήσει η αυτοπεποίθηση και να οικοδομηθεί η θεωρία με την πράξη για να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί την ευθύνη της δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Apple, M. & Beane, J. (1999). *Democratic schools. Lessons from the chalk face*. Open university press.
- Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63. Ανακτήθηκε στις 24-10-2020, από: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6171143>
- Gadamer, H. G. (1977). *Philosophica Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gils, F. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education. At the 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, Netherlands. Ανακτήθηκε στις 02/01/2020 από: https://wwwhome.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Haßler, B., Major, L., & Hennessy, S. (2015). Tablet use in schools: a critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2), 139-156. Ανακτήθηκε στις 15/01/2020 από: https://larrycuban.files.wordpress.com/2015/08/hassler_major_hennessy_2015-tablet_use_in_schools_a_critical_review_of_the_evidence_for_learning_outcomes-fc4.pdf
- Harlen, W., Qualter, A. (2014). *The teaching of science in primary schools* (6th ed.) Routledge.
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012, January). iPad in Education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. *Proceedings of the 45th Hawaii International Conference in System Science (HICSS), 2012*, 78-87. IEEE. Ανακτήθηκε στις 05/01/2020 από: https://www.academia.edu/11449158/iPad_in_Education_A_case_study_of_iPad_adoption_and_use_in_a_primary_school
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in learning technology*, 20. Ανακτήθηκε στις 25/10/2020, από: https://www.researchgate.net/publication/307649557_Viewing_mobile_learning_from_a_pedagogical_perspective
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Panadero, C.F. (2014). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers @ Education*, 71, 175-184. Ανακτήθηκε στις 25/10/2020, από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.0033>
- Melhuish, K. & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad *Computers in New Zealand Schools: Leading. Leading, Technology*, 22(3), 1-16. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5050/Looking%20to%20the%20future.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mertler, C. (2005). *Action Research. Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage Publications.
- Novak, J.D. (1991). Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*, 58 (7),45-49. Ανακτήθηκε στις 24/10/2020, από: <https://msu.edu/~luckie/ctools/>
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Ανακτήθηκε στις 10/2/2020 από: https://www.academia.edu/29817410/Digital_Storytelling_in_the_Classroom_New_Media_Pathways_to_Literacy_Learning_and_Creativity_review_
- Porter, B. (2004). *DigiTales: The Art of telling digital stories*. Sedalia, CO: Porter.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage publications.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47 (3), 220-228. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: <https://rampages.us/haleybuggg/wp-content/uploads/sites/1903/2014/10/SB3.pdf>
- Rönnerman, K. (2010). Participant knowledge and the Meeting of practitioners and researchers. In, Campbell, A. and Susan Groundwater-Smith (Eds.), *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research* (pp. 271-290). London: Sage.
- Savill-Smith, C., & Kent, P. (2003). *The use of palmtop computers for learning: A review of the literature*. Ανακτήθηκε στις 02/01/2020 από: <https://dera.ioe.ac.uk/10655/1/031477.pdf>
- Thang, S. M., Lee, Y. S, Najihah, M., Lin, L. K., Noraza, A. Z. & Kemboja I. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494. Ανακτήθηκε στις 12/02/2020 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/82182882.pdf>
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17-28. Ανακτήθηκε στις 12/02/2020 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.137.3879&rep=rep1&type=pdf>
- Fokides, E., & Atsikpasi, P. (2016). Tablets in education. Result from the initiative ETiE for teaching plants to primary school students. *Education and information Technologies*, 1-19.

Ελληνόγλωσσον

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Ανακτήθηκε στις 10/02/2020 από: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>
- ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12/02/2020, από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (χ.χ). *Η έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων*. Ανακτήθηκε στις 22/10/2020 από: <http://actionresearch.gr/el/t1p2>
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). *Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών*. Στο Β., Κολτσάκης, Γ., Σαλονικίδης & Μ., Δοδοντσής (Επιμ.), Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας: «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκ-

- παίδευση» (σσ.1558-1569). Βέροια & Νάουσα 23-25 Απριλίου 2010. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: https://www.researchgate.net/publication/319874028_Psephiakē_aphegese_Episkopese_logismikon
- Φωκίδης, Ε., & Μακαρούνα, Φ. (2017). Αποτελέσματα από τη χρήση tablets για τη διδασκαλία του πεπτικού συστήματος σε μαθητές δημοτικού. «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 5(2), 37-52. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: http://journal.educircle.gr/images/teuchos/2017/teuchos2/teuchos_5_2_4.pdf
- Φωκίδης, Ε., & Φωνιαδάκη, Ι. (2017). Tablets, επαυξημένη πραγματικότητα και γεωγραφία στο δημοτικό σχολείο, *E-journal of Science @ Technology*, 12(3), 7-23. Ανακτήθηκε στις 24/10/2020 από: <https://www.researchgate.net/publication/318185455>
- Φωτόπουλος, Ν. (2013, Οκτώβριος 20). Το δημοκρατικό σχολείο, ανάχωμα στο ρατσισμό, Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 24/10/2020 από: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=393311>

Abstract

The present paper attempts to present the benefits of digital storytelling in a democratic, open learning environment. The educational intervention aimed at improving the written and oral expression of students through digital storytelling using tablets. It was applied in primary education in the subject of Language with the help of the course of Informatics and addressed 9-11 year old students. The method followed was action research, as a research process in which the teachers themselves collaborated, co-decided and formed the research action team. The results showed that the use of tablets in the learning process of digital literacy, was motivated everyone positively, even for those who had some learning difficulties. The participatory, collaborative involvement of students and teachers provided a different sense of collectivity and interaction.

Έξυπνα φορητά γυαλιά στην εκπαίδευση: Προστιθέμενη αξία και παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση τους

Γεώργιος Κουτρομάνος

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
koutro@primedu.uoa.gr

Τρύφων Σιβέννας

Υπ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
sivenastrif@primedu.uoa.gr

Ιωάννης Κυριαζόπουλος

Υπ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
jkyriazo@primedu.uoa.gr

Λία Γαλάνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
ligalani@primedu.uoa.gr

Αγγελική Βουδούρη

Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
avoudou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει, από την πλευρά 47 εν ενεργεία και 72 μελλοντικών εκπαιδευτικών τις εκπαιδευτικές δυνατότητες χρήσης των έξυπνων γυαλιών, σε σύγκριση με άλλες συσκευές (έξυπνα κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες) καθώς επίσης και ζητήματα που έχουν σχέση με τη χρήση τους. Το δείγμα εφόσον αλληλεπίδρασε με τα έξυπνα γυαλιά (Epson Moverio AR BT-300), συμπλήρωσε ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο σχετικά με τον σκοπό της έρευνας. Παράλληλα, έξι εκπαιδευτικοί και οκτώ φοιτητές συμμετείχαν σε συνεντεύξεις. Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων, έδειξε ότι η μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία των γυαλιών σε σύγκριση με τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα και τις ταμπλέτες είναι η καλύτερη αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας, η ελευθερία κινήσεων και η επαφή με το περιβάλλον. Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη χρήση των έξυπνων γυαλιών στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη ασύρματου διαδικτύου στα σχολεία, η μη προσαρμοστικότητα των γυαλιών στο κεφάλι και η έλλειψη εκπαιδευτικών εφαρμογών. Τα ευρήματα έχουν εφαρμογές για εκπαιδευτικούς και ερευνητές που ενδιαφέρονται να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές καινοτόμες πρακτικές στο πλαίσιο της κινητής μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Φορητές Τεχνολογίες, Έξυπνα Γυαλιά, Εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η ταχεία εξέλιξη του Διαδικτύου των Πραγμάτων (Internet of Things) συνέβαλε στην εμφάνιση ποικίλων ηλεκτρονικών και υπολογιστικών συσκευών που μπορούν

να φορεθούν στο ανθρώπινο σώμα, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση μεταξύ χρηστών και έξυπνου περιβάλλοντος, οπουδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή (Dehghani, Kim, & Dangelico, 2018). Αυτές οι συσκευές είναι γνωστές ως έξυπνες φορετές τεχνολογίες (smart wearable technologies) ή φορετές συσκευές (wearable devices) (Koutromanos & Kazakou, 2020). Μεταξύ αυτών των συσκευών είναι τα έξυπνα ρολόγια (smart watches), τα έξυπνα γυαλιά (smart glasses), ο έξυπνος ρουχισμός (smart clothing) και τα έξυπνα κοσμήματα (smart jewelry) (Das, Zeadally, & Wazid, 2017). Τα έξυπνα γυαλιά είναι μια από τις φορετές συσκευές που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας (Ro, Brem, & Rauschnabel, 2018). Αρκετοί ερευνητές εκτιμούν πως τα επόμενα χρόνια η χρήση των έξυπνων γυαλιών δύναται να εξελιχθεί ταχύτερα από ό,τι τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphones) και οι ταμπλέτες (tablets) (Kipkebut & Busienei, 2014· Page, 2015· Syberfeldt, Danielsson, & Gustavsson, 2017· Wood, 2018).

Η θετική επίδραση της χρήσης των έξυπνων γυαλιών αποτυπώνεται σε πρόσφατες ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας ή σε διάφορες μελέτες στην ιατρική, την άθληση, κ.ά. (Caldas et al., 2017· Lauren et al., 2018· Norris, Anderson, & Kenny, 2014· Niknejad et al., 2020). Στον χώρο της εκπαίδευσης αν και οι φορετές τεχνολογίες είναι σε μικρότερο βαθμό διαδεδομένες (Κουτρομάνος, 2018, Koutromanos & Kazakou, 2020), ωστόσο υπάρχουν αρκετοί ερευνητές (Mewara, Purohit, & Rathore, 2016· Kalantari, 2017· Garcia et al., 2018· Shadiey, Hwang, & Liu, 2018) που υποστηρίζουν ότι τα έξυπνα γυαλιά αποτελούν μια αναδύομενη τεχνολογία που η αξιοποίησή της μπορεί να επιφέρει προστιθέμενη αξία σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης σε σχέση με άλλες συσκευές.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η εξέταση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των έξυπνων γυαλιών έναντι άλλων συσκευών (π.χ. έξυπνων κινητών τηλεφώνων και ταμπλετών) από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο όρος «δυνατότητες» επινοήθηκε από τον ψυχολόγο Gibson (1979) στο πλαίσιο της θεωρίας της οικολογικής αντίληψης, για να περιγράψει τις δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον σε ένα ζώο, καθώς και στον ίδιο τον άνθρωπο. Ο Norman (1988) χρησιμοποίησε τον όρο υιοθετώντας τις ιδέες του Gibson στο πλαίσιο έρευνας για την αλληλεπίδραση ανθρώπου-μηχανής, δίνοντας έμφαση στη χρηστικότητα ενός αντικειμένου και στο πώς κάποιος το αντιλαμβάνεται αυτό. Ειδικότερα κατά τον Norman (1988), «ο όρος δυνατότητες αναφέρεται στις αντιληπτές και πραγματικές ιδιότητες του αντικειμένου, κυρίως στις θεμελιώδεις ιδιότητες που καθορίζουν ακριβώς πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το αντικείμενο» (σ. 9). Τον ορισμό αυτό υιοθετεί και η παρούσα έρευνα καθότι σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις προσφερόμενες δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτοί από τους οποίους εξαρτάται η επιτυχία ή αποτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας (Fullan, 2015). Διερευνώντας το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών και ποια προστιθέμενη αξία μπορεί να έχουν στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με συσκευές παρόμοιων χαρακτηριστικών (έξυπνα κινητά τηλέφωνα, ταμπλέτες) μας βοηθά να σχεδιάσουμε αποτελεσματικότερα δραστηριότητες και τρόπους αξιοποίησης των έξυπνων γυαλιών στην εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει, από την πλευρά εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών (τεταρτοετών φοιτητών ΠΤΔΕ) την προστιθέμενη αξία της χρήσης των έξυπνων γυαλιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, σε σύγκριση με άλλες συσκευές

(έξυπνα κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες) καθώς επίσης και ζητήματα που έχουν σχέση με τη χρήση τους. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα απαντά στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της χρήσης των έξυπνων γυαλιών στη διδασκαλία και στη μάθηση σε σύγκριση με άλλες συσκευές (π.χ. έξυπνα κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες);
2. Ποια είναι τα ζητήματα/θέματα που μπορούν να επηρεάσουν τη χρήση των έξυπνων γυαλιών στην εκπαίδευση;

Θεωρητικό μέρος

Έξυπνα γυαλιά στην εκπαίδευση - Εκπαιδευτικές τους δυνατότητες

Οι Rauschnabel, Brem, and Ivens (2015), ορίζουν τα έξυπνα γυαλιά

...Ως φορητούς υπολογιστές με ασύρματη σύνδεση στο διαδίκτυο, που φοριούνται σαν γυαλιά ή που τοποθετούνται σε συνηθισμένα γυαλιά για να εμφανίζουν πληροφορίες στο οπτικό πεδίο του χρήστη. Μια κάμερα, ένα μικρόφωνο και ένας δέκτης GPS 'συλλαμβάνουν' πληροφορίες από τον φυσικό κόσμο. Ένα πρίσμα τοποθετημένο μπροστά από το δεξί μάτι του χρήστη εμφανίζει εικονικές πληροφορίες στο οπτικό πεδίο του χρήστη (σ. 636).

Στην ευρεία αποδοχή αυτής της συσκευής συντελούν τα χαρακτηριστικά/πλεονεκτήματα που προσφέρει, όπως είναι η φορητότητα, η διασυνδεσιμότητα με άλλες συσκευές, το γυροσκόπιο, το GPS, και η πληθώρα των αισθητήρων (Syberfeldt et al., 2017· Κουτρομάνος, 2018).

Τα έξυπνα γυαλιά, ανάλογα με τον βαθμό αλληλεπίδρασης του χρήστη με το πραγματικό περιβάλλον, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Esser & Orpermann, 2016). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα γυαλιά εικονικής πραγματικότητας, τα οποία εμβυθίζουν τον χρήστη σε εικονικούς κόσμους, χωρίς καμιά επαφή με το πραγματικό περιβάλλον. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα γυαλιά επαυξημένης πραγματικότητας, τα οποία επιτρέπουν στον χρήστη να έχει επαφή με το πραγματικό περιβάλλον το οποίο ταυτόχρονα το επαυξάνουν με εικονικά αντικείμενα και ψηφιακές πληροφορίες (Rauschnabel et al., 2016· Syberfeldt et al., 2017). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα έξυπνα γυαλιά μικτής πραγματικότητας, τα οποία συνδυάζουν τις δύο προηγούμενες τεχνολογίες (Esser & Orpermann, 2016).

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών, η πρώτη έρευνα υλοποιήθηκε από τους Bower and Sturman (2015). Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν 66 ειδικοί σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαφόρων χωρών και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω online ερωτηματολογίου. Μεταξύ των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των έξυπνων γυαλιών βρέθηκε ότι είναι η προσομοίωση, η επικοινωνία, η εμπλοκή, η άμεση οπτική, η επί τόπου καθοδήγηση, η ελεύθερη πρόσβαση, η ανατροφοδότηση, η ανεξαρτησία από τον χώρο, το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη χρήση τους είναι η ατομικότητα, το κόστος, η απόσπαση της προσοχής, τα τεχνικά προβλήματα, η περιορισμένη υποστήριξη, η υποκλοπή (αντιγραφή), τα νομικά θέματα, η υπερ-εξάρτηση από την τεχνολογία, η μη

ανάπτυξη κατάλληλου λογισμικού και η υστέρηση του παιδαγωγικού πλαισίου έναντι της τεχνολογίας. Ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα, μεθοδολογικά δεν αναφέρεται εάν και πώς οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν με τα έξυπνα γυαλιά ή εάν είχαν κάποια εμπειρία χρήσης με αυτά.

Πιο πρόσφατα, οι Κουτρομάνος, Κυριαζόπουλος, και Σιβένας (2019) εξέτασαν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών χρησιμοποιώντας 47 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εφόσον αλληλεπίδρασαν με τα έξυπνα γυαλιά ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των γυαλιών έχουν σχέση με τη φορετότητα, την εμπύθιση, τη φορητότητα, τη διασυνδεσιμότητα με το διαδίκτυο και άλλες συσκευές καθώς και με το μικρό τους μέγεθος. Επίσης, η έρευνα ανέδειξε ότι το υψηλό κόστος των γυαλιών, τα τεχνικά προβλήματα και η έλλειψη επιμόρφωσης είναι μερικοί από τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν αρνητικά τη χρήση των γυαλιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η παρούσα έρευνα αποτελεί επέκταση της έρευνας των Κουτρομάνου κ.ά. (2019) εστιάζοντας περισσότερο στις εκπαιδευτικές δυνατότητες των γυαλιών σε σχέση με τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα και τις ταμπλέτες.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 47 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακές σπουδές στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του ΕΚΠΑ και 73 φοιτητές του 4^{ου} έτους του ίδιου τμήματος. Από τους εκπαιδευτικούς 37 (74,5%) ήταν γυναίκες και 10 (21,3%) άνδρες. Τριάντα επτά (78,7%) από τους εκπαιδευτικούς, εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 10 (21,3%) στη δευτεροβάθμια. Είκοσι εννέα εκπαιδευτικοί (61,7%) είχαν έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας και 18 (38,3%) περισσότερα από 10 έτη. Από τους φοιτητές, 61 (83,6%) ήταν γυναίκες και 12 (16,4%) άνδρες.

Η έρευνα υλοποιήθηκε (Μάρτιος-Μάιος, 2019), σε τέσσερις φάσεις. Στη Φάση Α', ο κάθε συμμετέχων ενημερωνόταν για τις βασικές λειτουργίες χρήσης των έξυπνων γυαλιών τύπου Epson Moverio (AR BT-300). Στη Φάση Β', ο κάθε εκπαιδευτικός/φοιτητής φορούσε τα έξυπνα γυαλιά, εξοικειωνόταν με τη χρήση τους και χρησιμοποιούσε διάφορες εφαρμογές που αυτά παρείχαν καθώς και ψηφιακό υλικό που είχε δημιουργηθεί από την ερευνητική ομάδα (π.χ. QR-Codes, εικονικές περιηγήσεις, φωτογραφίες, βίντεο). Στη Φάση Γ', ο κάθε εκπαιδευτικός/φοιτητής συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας ενώ στη Φάση Δ', έξι εκπαιδευτικοί και οκτώ φοιτητές, από το συνολικό δείγμα, συμμετείχαν σε συνεντεύξεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ενώ στο δεύτερο υπήρχαν δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Στην πρώτη ζητήθηκε από το δείγμα να αναφέρει ποιες μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της χρήσης των έξυπνων γυαλιών σε σχέση με τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα και τις ταμπλέτες. Στη δεύτερη ερώτηση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εστιάσουν σε ζητήματα/θέματα που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη χρήση των έξυπνων γυαλιών στην εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις αυτές προέρχονται από την έρευνα των Bower & Sturman (2015) και εξετάστηκαν για την εγκυρότητά τους από τρεις ερευνητές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, πέντε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαί-

δευσης και 10 φοιτητές του 4^{ου} έτους. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, από τέσσερις ερευνητές/ειδικούς στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη συνέντευξη, στη Φάση Δ΄, βασιζόταν στο ερωτηματολόγιο, ήταν μη δομημένη και σκοπό είχε να συλλέξει συγκεκριμένα παραδείγματα και περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Όλες οι φάσεις της έρευνας υλοποιήθηκαν στο Εργαστήριο Πληροφορικής του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ και η συνολική διάρκεια συμμετοχής για τον κάθε εκπαιδευτικό και φοιτητή ήταν 30-45 λεπτά. Η συνέντευξη διαρκούσε από 15-25 λεπτά.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων βρέθηκαν τρεις δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών έναντι των έξυπνων κινητών τηλεφώνων και των ταμπλετών και τρεις παράγοντες που πιθανόν να εμποδίσουν τη χρήση τους στην εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών έναντι άλλων συσκευών κινητής τεχνολογίας

Επαυξημένη πραγματικότητα

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους ανέφεραν την αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας ως τη πιο σημαντική εκπαιδευτική δυνατότητα των έξυπνων γυαλιών έναντι των άλλων συσκευών κινητής τεχνολογίας. Ειδικότερα, αν και στις άλλες συσκευές υπάρχει η δυνατότητα χρήσης της επαυξημένης πραγματικότητας, το δείγμα ανέφερε ότι αυτή διαφέρει ως προς τον βαθμό θέασής της. Η επαυξημένη πραγματικότητα στα κινητά τηλέφωνα και στις ταμπλέτες ανέφεραν ότι περιορίζεται μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο των οθονών ενώ στα έξυπνα γυαλιά καταλαμβάνει ολόκληρο το οπτικό πεδίο του χρήστη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερο βαθμό εμπύθισης στο επαυξημένο περιεχόμενο. Τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι ενδεικτικά αυτής της δυνατότητας των έξυπνων γυαλιών.

...Τα γυαλιά, σου δημιουργούν την αίσθηση ότι είσαι μέσα στο επαυξημένο περιεχόμενο που βλέπεις, το ζεις, το νιώθεις πιο ζωντανό, ενώ στα κινητά, γιατί έχω δει με κινητό επαύξηση, επαυξημένα βιβλία δηλαδή, ωραία είναι, αλλά η προσοχή σου μπορεί να αποσπαστεί από οτιδήποτε είναι γύρω σου, πρέπει να εστιάζεις μέσα στην οθόνη. Εμένα μου αρέσει αυτή η μοναδικότητα των γυαλιών... (Φοιτήτρια 4ου έτους).

Η αμεσότητα που προσφέρουν τα γυαλιά με την επαυξημένη πραγματικότητα, δίνουν την αίσθηση της 'ηλεκτρομεταφοράς' ως αληθινό βίωμα και όχι δημιουργημένο από συσκευή, κάνοντας έτσι την εμπειρία αληθινή. Για κάποιον, η επαυξημένη πραγματικότητα τον μεταφέρει και του δημιουργεί εμπειρίες μάθησης που θα δυσκολεύονταν να αποκτήσει διαφορετικά... (Γυναίκα εκπαιδευτικός).

Αυξημένη ελευθερία κινήσεων

Η δεύτερη δυνατότητα των έξυπνων γυαλιών έναντι των κινητών τηλεφώνων και των

ταμπλετών είναι η ελευθερία των κινήσεων. Αυτό οφείλεται στο ότι πολλές λειτουργίες των έξυπνων γυαλιών υλοποιούνται με την κίνηση του κεφαλιού (π.χ. πλοήγηση σε ένα εικονικό μουσείο). Η δυνατότητα αυτή παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία κίνησης των χρηστών στο χώρο και την αξιοποίηση των χεριών για άλλες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τις συνεντεύξεις:

...Είναι εντυπωσιακό ότι μπορείς να βλέπεις και να κάνεις τόσα πράγματα με τα γυαλιά. Έχεις μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, δεν απαιτείται η χρήση και των δύο χεριών και έχεις κάλυψη μεγαλύτερου οπτικού πεδίου καθώς έχεις τη δυνατότητα μετακίνησης του κεφαλιού προς διάφορες κατευθύνσεις. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να τα φοράει, να ασχολείται με ένα πείραμα, να πιάνει τα υλικά και τα αντικείμενα του πειράματος και παράλληλα να βιντεοσκοπεί όλη τη διαδικασία... (Άνδρας εκπαιδευτικός).

...Σε τι διαφέρουν τα έξυπνα γυαλιά; Να σας πω... Κοιτάξτε, το κινητό τηλέφωνο και η ταμπλέτα θεωρώ ότι είναι η προέκταση των χεριών ενώ τα γυαλιά η προέκταση των ματιών. Άρα απελευθερώνεις τα χέρια σου από το να κρατάς το τηλέφωνο και τα αξιοποιείς στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας: πιάνεις άλλα αντικείμενα, δείχνεις, γράφεις, ασχολείσαι με ασκήσεις... και μπορείς όλα αυτά να τα ηχογραφείς, να τα φωτογραφίζεις, να τα βιντεοσκοπείς, να τα μοιράζεσαι και να τα επαυξάνεις (Άνδρας εκπαιδευτικός).

...Συνδυάζει ελευθερία κινήσεων και ελευθερία καταγραφής. Θα ήθελα να εκτελώ πειράματα με τα χέρια μου και ταυτόχρονα να τα καταγράφω κάτι που δεν μπορώ να το κάνω με τα κινητά για να το δω ή να το δουν άλλοι μαθητές. Αυτός ο συνδυασμός μπορεί να ενισχύσει τη μεταγνωστική σκέψη (βοηθά να μαθαίνει πώς να μαθαίνει) (Γυναίκα εκπαιδευτικός).

Η επαφή με το περιβάλλον

Η τρίτη δυνατότητα που αναφέρθηκε από το δείγμα της έρευνας ότι έχουν τα έξυπνα γυαλιά, έναντι άλλων συσκευών κινητής τεχνολογίας, είναι ότι αυτά δεν απομονώνουν τους μαθητές από το περιβάλλον τους. Η δυνατότητα να βλέπουν στο οπτικό τους πεδίο ό,τι συμβαίνει γύρω τους αλλά παράλληλα να προβάλλεται και το ψηφιακό περιεχόμενο είναι κάτι που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν συμβαίνει με τα κινητά τηλέφωνα και τις ταμπλέτες. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν και σε δραστηριότητες της τάξης. Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό:

Η προστιθέμενη αξία των έξυπνων γυαλιών σε σχέση με άλλες συσκευές είναι, μέσω της εύκολης μετακίνησης και της φορητότητας, ο κάθε μαθητής μπορεί να συμμετάσχει σε συζητήσεις και δραστηριότητες με άλλους μαθητές και τον δάσκαλο αλλά και να αξιοποιεί ψηφιακό υλικό.

Επιπρόσθετα, αυτή η επαφή με το περιβάλλον έχει την μορφή του πραγματικού. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

Τα γυαλιά δίνουν μια αίσθηση ρεαλιστικότητας αφού βρίσκονται πολύ κοντά στα μάτια, ενώ η απόσταση που μεσολαβεί ανάμεσα στα μάτια και το κινητό, μας δίνει την αίσθηση του πλασματικού. Τα γυαλιά είναι προέκταση του εαυτού σου ενώ τα άλλα, κινητό, ταμπλέτα,

είναι συνδεδετικός κρίκος. Άρα αυτή η ρεαλιστικότητα δεν σε απομονώνει από τους γύρω σου αλλά συνεχίζεις να έχεις συνεργασία και αλληλεπίδραση με αυτούς, ανάλογα φυσικά με τις δραστηριότητες και τις εφαρμογές που παρέχουν τα έξυπνα γυαλιά.

Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη χρήση των έξυπνων γυαλιών στην εκπαίδευση

Έλλειψη ασύρματου διαδικτύου

Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία των έξυπνων γυαλιών είναι η ύπαρξη ασύρματου διαδικτύου. Το δείγμα σε μεγάλο βαθμό δήλωσε ότι η μη ύπαρξη ασύρματου διαδικτύου στην πλειοψηφία των σχολείων αλλά και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης θα έχει ως αποτέλεσμα τη μη χρήση των έξυπνων γυαλιών από την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως ανέφερε μια εκπαιδευτικός με πολλά έτη διδακτικής εμπειρίας:

Πολύ φοβάμαι ότι για να δουλέψουν [τα έξυπνα γυαλιά] στα σχολεία θα χρειαστεί γρήγορο wifi. Δεν γνωρίζω, τόσα χρόνια που δουλεύω, σχολεία που να το διαθέτουν στις τάξεις τους. Κι όταν είσαι έξω [εκτός σχολείου] πώς θα συνδέεσαι; Ποιος θα αναλάβει το κόστος σύνδεσης; Γιατί να χρησιμοποιώ δεδομένα από το κινητό μου;

Προσαρμοστικότητα έξυπνων γυαλιών

Ένας άλλος παράγοντας που πιθανόν να εμποδίσει την αξιοποίηση των έξυπνων γυαλιών είναι ότι δεν προσαρμόζονται στο πρόσωπο των μαθητών. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγήθηκαν αρκετοί εκπαιδευτικοί και φοιτητές από τη δική τους εμπειρία χρήσης. Το μέγεθος των γυαλιών του συγκεκριμένου μοντέλου (Epson Moverio, AR BT-300) που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν αρκετά μεγάλο στο πρόσωπο κυρίως των γυναικών. Αποτέλεσμα αυτού του προβλήματος, ήταν να κρατούν με το ένα τους χέρι τα έξυπνα γυαλιά προκειμένου να μην πέσει από το κεφάλι τους, δυσχεραίνοντας έτσι τη χρήση τους και την ελευθερία κίνησης στον χώρο. Οι ακόλουθες δηλώσεις από τις συνεντεύξεις είναι ενδεικτικές αυτού του προβλήματος.

...Αν σε εμένα δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο κεφάλι, τότε το θεωρώ πολύ δύσκολο να γίνει στα μικρά πρόσωπα των μαθητών μου. Πολύ φοβάμαι ότι θα τους πέσουν και θα τα σπάσουν. Σίγουρα θα υπάρχει λύση σε αυτό το πρόβλημα, ίσως άλλο μοντέλο να το μπορεί... (Γυναίκα εκπαιδευτικός).

...Το να τα κρατάς [τα γυαλιά] με το ένα χέρι για να μην σου πέσουν δεν το θεωρώ λύση (Φοιτήτρια 4^{ου} έτους).

Ένα άλλο πρόβλημα που επισημάνθηκε από το δείγμα είναι η δυσκολία τοποθέτησης των έξυπνων γυαλιών στο κεφάλι από άτομα που φορούσαν γυαλιά οράσεως. Παράλληλα, δήλωσαν ότι ένιωθαν μια αυξημένη αίσθηση βάρους και δυσκολία θέασης του περιεχομένου.

...Είναι μη εύχρηστο να τα βάζω πάνω από τα γυαλιά μου [οράσεως]. Φοβόμουν μην μου πέσουν και τα δύο [και τα οράσεως και τα έξυπνα γυαλιά]. Άσε που δυσκολευόμουν να δω... (Γυναίκα εκπαιδευτικός).

...Είναι βαριά γυαλιά. Σίγουρα πιστεύετε ότι οι μαθητές θα τα φορέσουν χωρίς να έχουν πρόβλημα; (Γυναίκα εκπαιδευτικός).

Εγώ που έχω πολλούς βαθμούς μυωπίας, δεν ξέρω αν σας το είπαν κι άλλοι που φορούν γυαλιά, σας το είπα και την ώρα που τα δοκίμασα, ένιωσα για μια στιγμή να ζαλίζομαι... (Φοιτήτρια 4^{ου} έτους).

Έλλειψη εκπαιδευτικών εφαρμογών

Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές ανέφεραν ότι τα έξυπνα γυαλιά δεν διαθέτουν αρκετές εφαρμογές ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Επίσης, επεσήμαναν ότι η μη ύπαρξη λογισμικών για την ανάπτυξη των δικών τους εφαρμογών και δραστηριοτήτων καταστούν τα έξυπνα γυαλιά μη ελκυστικά. Ενδεικτικές απαντήσεις από τις συνεντεύξεις είναι οι ακόλουθες:

... Από τη στιγμή που δεν μπορώ να δημιουργήσω το δικό μου υλικό –εκτός από τα QR Codes– το θεωρώ δύσκολο να τα χρησιμοποιώ μόνο για σύνδεση στο διαδίκτυο, για να μπαίνω στο YouTube, να ηχογραφώ και να βγάζω φωτογραφίες... (Άνδρας εκπαιδευτικός).

Θεωρώ ότι η δυνατότητα να μπορείς να κατεβάζεις τις δικές σου εφαρμογές για όλα τα μαθήματα, θα κάνουν τη χρήση των γυαλιών αρκετά αποτελεσματική... (Γυναίκα εκπαιδευτικός).

...Μου μοιάζουν σαν νέο υπολογιστή που αγοράζεις χωρίς να έχεις τα απαραίτητα λογισμικά να τον δουλέψεις (Φοιτήτρια 4^{ου} έτους).

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών που δίνουν προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία και τη μάθηση σε σύγκριση με τις συσκευές των έξυπνων κινητών τηλεφώνων και των ταμπλετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές δυνατότητες είναι η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας, καθώς τα έξυπνα γυαλιά σε σχέση με τις άλλες συσκευές παρέχουν μεγαλύτερο βαθμό εμπύθισης. Το επαυξημένο περιεχόμενο καταλαμβάνει ολόκληρο το οπτικό πεδίο του χρήστη και μπορεί να συμβάλλει σε μεγαλύτερη βιωματική εμπειρία σε σχέση με τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα και τις ταμπλέτες. Η δεύτερη εκπαιδευτική δυνατότητα σχετίζεται με την αυξημένη ελευθερία κινήσεων. Οι μαθητές, σύμφωνα με το δείγμα της παρούσας έρευνας, μπορούν να εκτελούν διάφορες δραστηριότητες και ενέργειες κατά τη διάρκεια της μάθησης (π.χ. πειράματα) και παράλληλα να φορούν τα γυαλιά ώστε να αξιοποιούν διάφορες λειτουργίες τους ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων τους (π.χ. βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων, επαύξηση περιεχομένου, αναζήτηση στο διαδίκτυο). Η τρίτη εκπαιδευτική δυνατότητα έχει σχέση με την επαφή με το πραγματικό περιβάλλον. Ειδικότερα, με τα γυαλιά οι μαθητές μπορούν να βλέπουν στο οπτικό τους πεδίο ό,τι συμβαίνει γύρω τους και παράλληλα να εστιάζουν και στο ψηφιακό περιεχόμενο. Αυτό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές, έχει ως αποτέ-

λεσμα οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης και παράλληλα να βλέπουν το ψηφιακό περιεχόμενο των γυαλιών. Τα ανωτέρω αποτελέσματα είναι σύμφωνα με αυτά που βρέθηκαν σε προηγούμενες έρευνες για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών (Bower & Sturman, 2015; Κουτρομάνος κ.ά., 2019).

Όσον αφορά τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν αρνητικά τη χρήση τους είναι η έλλειψη ασύρματου διαδικτύου στα σχολεία καθώς και η έλλειψη εκπαιδευτικών εφαρμογών για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Παράγοντες παρόμοιους με αυτούς έχουν βρεθεί να επηρεάζουν μέχρι σήμερα τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση (βλ. π.χ. Gil-Flores, Rodriguez-Santero, & Torres-Gordillo, 2017). Όσον αφορά τη μη προσαρμογή των έξυπνων γυαλιών στο κεφάλι των μαθητών, πρέπει να τονιστεί ότι αυτό οφείλεται στο συγκεκριμένο μοντέλο γυαλιών που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Άλλα μοντέλα έξυπνων γυαλιών, όπως τα Magic Leap (<https://www.magiclear.com/>) έχουν τη δυνατότητα καλύτερης προσαρμογής.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να ενισχύσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων γυαλιών. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη αξιοποίηση των έξυπνων γυαλιών στο μέλλον από την εκπαιδευτική κοινότητα. Γενικά, αυτό που μπορεί να τονιστεί είναι ότι για να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες χρειάζεται μεταξύ άλλων παραγόντων να εκλαμβάνουν ότι αυτές είναι χρήσιμες στη διδασκαλία αλλά κυρίως στη μάθηση των μαθητών τους (π.χ. Scherer, Siddiq, & Tondeur, 2019).

Η παρούσα έρευνα εκτός από εκπαιδευτικούς αξιοποίησε και δείγμα μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητές 4ου έτους Παιδαγωγικού Τμήματος). Και τα δύο δείγματα ήταν χρήστες των ΤΠΕ. Το δείγμα των εκπαιδευτικών είχε μεταπτυχιακές σπουδές στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και το δείγμα των φοιτητών, αποτελεί μια «ψηφιακή γενιά» η οποία χρησιμοποιεί πολύ συχνά συσκευές κινητής τεχνολογίας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τον σκοπό της παρούσας έρευνας με δείγμα, εστιασμένο σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ.

Επιπρόσθετα, πρέπει να τονιστεί ότι το δείγμα αλληλεπίδρασε με τα γυαλιά για μικρό χρονικό διάστημα, σε περιβάλλον εργαστηρίου και με γρήγορη διασύνδεση στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας έτοιμες εφαρμογές και ψηφιακό περιεχόμενο που είχε δημιουργηθεί από τους ερευνητές. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τα έξυπνα γυαλιά σε πραγματικές μαθησιακές συνθήκες και να αναπτύξουν δικό τους υλικό και δραστηριότητες για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συγκρίνουν τη μάθηση ανάμεσα σε ταμπλέτες-έξυπνα κινητά τηλέφωνα και σε έξυπνα γυαλιά ώστε να εξεταστεί η προστιθέμενη αξία της κάθε συσκευής ξεχωριστά αλλά και η δυνατότητα παράλληλης παιδαγωγικής τους αξιοποίησης στο πλαίσιο της κινητής μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Bower, M., & Sturman, D. (2015). What are the educational affordances of wearable technologies? *Computers @ Education*, 88, 343-353.

- Caldas, R., Mundt, M., Potthast, W., Buarque, F., & Markert, B. (2017). A systematic review of gait analysis methods based on inertial sensors and adaptive algorithms. *Gait Posture*, 57, 204-210.
- Das, A. K., Zeadally, S., & Wazid, M. (2017). Lightweight authentication protocols for wearable devices. *Computers @ Electrical Engineering*, 63, 196-208.
- Dehghani, M., Kim, K. J., & Dangelico, R. M. (2018). Will smartwatches last? factors contributing to intention to keep using smart wearable technology. *Telematics and Informatics*, 35(2), 480-490.
- Esser, R., & Oppermann, L. (2016). Head-Mounted Displays in German Companies. A Virtual, Augmented and Mixed Reality Check. *i-com*, 15(2), 211-217.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). New York and London: Teachers College Press.
- Garcia, B., Chu, S. L., Nam, B., & Banigan, C. (2018). Wearables for Learning: Examining the Smartwatch as a Tool for Situated Science Reflection. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Montreal, QC, Canada, 21-26 April 2018, (p. 256).
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to human perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Kalantari, M. (2017). Consumers' adoption of wearable technologies: Literature review, synthesis, and future research agenda. *International Journal of Technology Marketing*, 12, 274-307.
- Kipkebut, A., & Busienei, J. (2014). Evaluation of Ubiquitous Mobile Computing and Quality of Life in Wearable Technology. *International Journal of Innovative Science, Engineering @ Technology*, 1(3), 68-79.
- Koutromanos, G., & Kazakou, G. (2020). The use of smart wearables in primary and secondary education: A systematic review. *Themes in eLearning*, 13, 33-55.
- Lauren, C. L., Clermonta, A. C., Bošnjak, E., & Ferber, R. (2018). The use of wearable devices for walking and running gait analysis outside of the lab: A systematic review. *Gait @ Posture*, 63, 124-138.
- Mewara, D., Purohit, P., & Rathore, B. P. S. (2016). Wearable devices applications and its future. *International Journal For Technological Research In Engineering (ETEBMS-16)*, 59-64.
- Niknejad, N., Ismail, W. B., Mardani, A., Liao, H., & Ghani, I. (2020). A comprehensive overview of smart wearables: The state of the art literature, recent advances, and future challenges. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 90, 103529.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Norris, M., Anderson, R., & Kenny, I. C. (2014). Method analysis of accelerometers and gyroscopes in running gait: a systematic review. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part P. Journal of Sports Engineering and Technology*, 228(1), 3-15.
- Page, T. (2015). A Forecast of the Adoption of Wearable Technology. *International Journal of Technology Diffusion*, 6(2), 12-29.
- Rauschnabel, A. P., Brem, A., & Ivens, S. B. (2015). Who will buy smart glasses? Empirical results of two pre-market-entry studies on the role of personality in individual awareness and intended adoption of Google Glass wearables. *Computers in Human Behavior*, 49, 635-647.

- Ro, Y. K., Brem, A., & Rauschnabel, P. A. (2018). Augmented Reality Smart Glasses: Definition, Concepts and Impact on Firm Value Creation. In *Augmented Reality and Virtual Reality*; (pp. 169-181). Cham: Springer International Publishing.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers @ Education*, 128, 13-35.
- Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Liu, T. Y. (2018). A Study of the Use of Wearable Devices for Healthy and Enjoyable English as a Foreign Language Learning in Authentic Contexts. *Educational Technology @ Society*, 21(4), 217-231.
- Syberfeldt, A., Danielsson, O., & Gustavsson, P. (2017). Augmented Reality Smart Glasses in the Smart Factory: Product Evaluation Guidelines and Review of Available Products. *IEEE Access*, 5, 9118-9130.
- Wood, A. S. (2018). Framing Wearing: Genre, Embodiment, and Exploring Wearable Technology in the Composition Classroom. *Computers and Composition*, 50, 66-77.

Ελληνόγλωσσον

- Κουτρομάνος, Γ. (2018). Φορετές τεχνολογίες: Μία εφήμερη τάση ή προστιθέμενη αξία για την εκπαίδευση; *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 29-48.
- Κουτρομάνος, Γ., Κυριαζόπουλος, Ι., & Σιβένας, Τ. (2019). Εκπαιδευτικές δυνατότητες των έξυπνων φορετών γυαλιών στην εκπαίδευση και ζητήματα χρήσης τους, Στο Γ. Κουτρομάνος, Λ. Γαλάνη (επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, (σσ. 402-411), Αθήνα: ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ.

Abstract

The aim of this research is to investigate the educational affordances of smart glasses compared to other devices (smart phones and tablets), as well as issues related to their use from the perspective of 47 in-service teachers and 72 student teachers. The sample after interacting with the smart glasses (Epson Moverio AR BT-300), filled out an open-ended questionnaire regarding the aim of the research. Moreover, six teachers and eight students' teachers from the above sample participated to the research through interviews. The content analysis of the data showed that the glasses' greatest added value compared to smart phones and tablets is their superior utilization of augmented reality, freedom of movement, and interaction with the environment. Factors that could negatively influence the use of smart glasses in education are the lack of wireless internet connectivity in schools, the glasses' lack of adjustability to fit users' heads, and the lack of educational applications. The findings have implications for teachers and researchers who are interested in designing and implementing effective innovative practices within the framework of mobile learning.

Keywords: Wearable technologies, Smart glasses, Teachers, Educational affordances.

Η χρήση του κινητού τηλεφώνου στην αναζήτηση της ιστορικής γνώσης (m-learning)

Αθανάσιος Μπάρδας

Εκπαιδευτικός ΜΑ

thanosbrd@gmail.com

Περίληψη

Τα κινητά τηλέφωνα και συγκεκριμένα τα smartphones, αποτελούν σημαντικό εργαλείο απόκτησης της ιστορικής γνώσης. Η σημαντική διαφορά της απόκτησης της γνώσης μέσω κινητού (m-learning) σε σχέση με την καθιερωμένη τυπική μορφή, είναι η ευελιξία που παρέχει η πρώτη έναντι της δεύτερης, αφού δίνεται η δυνατότητα υψηλής αυτονομίας, μακριά από στερεότυπα και διδακτικά «καλούπια». Ακόμη, το στοιχείο εκείνο που καθιστά το κινητό τηλέφωνο σημαντικό εργαλείο στην αναζήτηση της γνώσης είναι η ίδια η ασύρματη χρήση του και η δυνατότητα για ψηφιακή προσέγγιση αυτής. Σκοπός της παρούσας επιστημονικής εργασίας, είναι να αποδειχτεί αν μπορεί το κινητό τηλέφωνο να αποτελέσει πηγή ιστορικής γνώσης με τη χρήση της εφαρμογής QR SCANNER στα πλαίσια μιας ξενάγησης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι ποιοτικής φύσεως και η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε με διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 2 ομάδες εστίασης (focus groups) με κριτήριο διαχωρισμού την ηλικία των συμμετεχόντων.

Εισαγωγή

Στη συνείδηση των περισσότερων ανθρώπων, η επαφή με τον πολιτισμό, την ταυτότητα και γενικότερα με την ιστορία ενός λαού ή μιας συγκεκριμένης περιοχής γίνεται είτε μέσω βιβλίων (έντυπων και ηλεκτρονικών) είτε, ακόμα πιο εμπεριστατωμένα, μέσω οργανωμένων και μη επισκέψεων και προγραμμάτων σε μουσειακούς χώρους κάθε είδους. Η επαφή αυτή, επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους να προσεγγίσουν ερμηνευτικά και κριτικά κάθε είδους έκθεμα και πληροφορίες, οι οποίες ενισχύουν και προάγουν την ιστορική γνώση.

Πέρα από τα εκθέματα, τα οποία βρίσκονται σε προθήκες ή σε χώρους εντός των μουσείων, υπάρχουν και εκθέματα ή σημαντικά ιστορικά αντικείμενα τα οποία βρίσκονται και εκτός αυτών φέροντας πολιτισμό και ενισχύοντας εξίσου την ιστορική γνώση και συνείδηση. Τέτοιου είδους εκθέματα σε εξωτερικό χώρο είναι και τα κτίρια μιας πόλης, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό σημείο αναφοράς για τη μελέτη της ιστορίας.

Η επαφή με τα εκθέματα εντός αλλά και εκτός των μουσειακών χώρων, πέρα μπορεί να γίνει είτε παραδοσιακά (απλή ξενάγηση-επίσκεψη) είτε με τη χρήση νέων ψηφιακών μέσων, όπως είναι και τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphones). Τα μέσα αυτά προσδίδουν ψηφιακό υπόβαθρο στην επαφή με το παρελθόν, αφού η «εδώ και τώρα γνώση» (here and now learning) που παρέχουν επιτρέπει την ανά πάσα στιγμή πρόσβαση στη γνώση.

Τα κινητά τηλέφωνα, όταν χρησιμοποιούνται σε μουσειακούς χώρους (είτε εσωτερικούς-κλασικά μουσεία, είτε σε εξωτερικά ιστορικά μνημεία) εντάσσονται, κυρίως, στα πλαίσια μιας ξενάγησης, κατά τη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιούνται εφαρμογές που είναι ήδη εγκαταστημένες σε αυτά ή απλώς απαιτείται η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Η χρήση του κινητού

στις ξεναγήσεις ελαχιστοποιεί το χρόνο αυτών, αφού η δια ζώσης ξενάγηση είναι, συνήθως πιο χρονοβόρα και κουραστική, εν αντιθέσει με τη ξενάγηση μέσω κινητού, η οποία είναι πιο ελκυστική, ταχύτερη και υπάρχει γρήγορη εναλλαγή πληροφοριών, αφού σε ελάχιστο χρόνο μπορούν να εμφανιστούν στην οθόνη μιας συσκευής, (Acredolo & Goodwyn, 1985). Προϋπόθεση, βέβαια, για τη δομή μιας ξενάγησης με τη χρήση κινητού, είναι να γίνει κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας της εφαρμογής που θα χρησιμοποιηθεί στην ξενάγηση αυτή (Unsworth, 2001).

Αυτές οι δυνατότητες του κινητού για γρήγορη γνώση, εφαρμόστηκαν και στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν το κινητό τηλέφωνο μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο στην αναζήτηση ιστορικής γνώσης. Η έρευνα εστίασε, στο πως οι ενήλικες κάτοικοι ή επισκέπτες της πόλης, μπορούν να μάθουν την ιστορία αυτής και να αποκτήσουν μια διαφορετική εμπειρία ξενάγησης μέσω του κινητού τους τηλεφώνου χρησιμοποιώντας την εφαρμογή QR scanner. Κλήθηκαν να σκανάρουν τους διάφορους κωδικούς QR (κάθε κτίριο έχει διαφορετικό ή διαφορετικούς) και με αυτόν τον τρόπο εμφανίστηκαν βασικές ιστορικές πληροφορίες για το κτίριο, στην οθόνη του κινητού τους. Έτσι, μπόρεσαν να βιώσουν μια ιδιαίτερη εμπειρία μέσα από μια ιδιαίτερη ψηφιακή ξενάγηση στην πόλη. Όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, συγκεντρώθηκαν από βιβλιογραφικές πηγές, το διαδίκτυο και από το Μουσείο της Πόλης του Βόλου. Για την αξιολόγηση της εφαρμογής και της ξενάγησης πραγματοποιήθηκαν 2 συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων, για να ελεγχθεί βασικά αν η όλη συμμετοχή ενίσχυσε την ιστορική γνώση για τα κτίρια της Πόλης και δευτερευόντως αν η ηλικία επηρέασε τη χρήση του κινητού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα κινητά τηλέφωνα ως πηγή γνώσης (*mobile learning* ή *m-learning*)

Τα κινητά τηλέφωνα, γενικά, και τα «έξυπνα» κινητά ειδικότερα (smartphones) αποτελούν κυρίως μέσο επικοινωνίας και ενημέρωσης αλλά και σπανιότερα μέσο επαφής με το παρελθόν. Τα smartphones, είναι αυτά τα κινητά τηλέφωνα, τα οποία έχουν στο λογισμικό τους τις περισσότερες από τις βασικές λειτουργίες ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, προσαρμοσμένες πάντα στο μέγεθός τους, δίνοντας τη δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο ανά πάσα στιγμή, με ταυτόχρονη επαφή, επεξεργασία και ανάλυση πληροφοριών. Αποτελούν τη μεγαλύτερη, ίσως, τεχνολογική ανακάλυψη των τελευταίων δεκαετιών και παρέχουν άμεση επικοινωνία και άμεση πρόσβαση σε πλήθος πηγών πληροφορίας και η εξέλιξή τους θεωρείται ραγδαία τα τελευταία χρόνια (Zamfiroiu & Sboru, 2014· Alrasheedi & Capretz, 2015). Η πρόσβαση στο διαδίκτυο που παρέχουν καθώς επίσης και η άμεση δυνατότητα για επεξεργασία πληροφοριών τα καθιστούν κορυφαία εργαλεία καθημερινής χρήσης με στόχο την απλή ενημέρωση και γιατί όχι και γνώση, με ότι αυτό μπορεί να σημαίνει για την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα αυτής.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων

Τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα κρίνονται για την αποτελεσματικότητά τους. Οι εφαρμογές τις οποίες κάποιος μπορεί να εγκαταστήσει στη μνήμη των κινητών τηλεφώνων, δίνουν τη

δυνατότητα για πληθώρα επιλογών ενημέρωσης, γνώσης και ψυχαγωγίας. Ωστόσο, κάθε εφαρμογή που χρησιμοποιείται και η πρόσβαση στο διαδίκτυο πέρα από τα πλεονεκτήματα που μπορεί να παρέχουν, ως προς την απόκτηση της γνώσης, εμφανίζουν και αρκετά μειονεκτήματα, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να παραβλεφθούν.

Αρχικά, η «εδώ και τώρα» γνώση (here and now learning) που προσφέρει το κινητό τηλέφωνο, επιφέρει και προκαλεί εξ ολοκλήρου αυθεντικές δραστηριότητες στους χρήστες του, αφού το να το χρησιμοποιεί κάποιος, σημαίνει πως σίγουρα έχει κάποιο σκοπό και τις περισσότερες φορές αυτή η χρήση, οδηγεί στη γνώση χωρίς να γίνεται τις περισσότερες φορές κατανοητή η διαδικασία και η πορεία προς αυτή, (Martin & Ertzberger, 2013· Sung, Chang & Liu, 2016). Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας κάποιος μαθαίνει απλά και μόνο επειδή συνομιλεί με κάποιον και ανταλλάσει απόψεις και πληροφορίες, μαθαίνει δηλαδή όντας μέρος του κοινωνικού συνόλου, (Martin & Ertzberger, 2013). Επιπρόσθετα, η απομάκρυνση από την τυπική μορφή απόκτησης της γνώσης (τα βιβλία, δηλαδή), καθώς επίσης και η αυτονομία και η ευελιξία που παρέχουν είναι από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης τους. Ακόμη, τα κινητά τηλέφωνα οδηγούν σε ένα νέο είδος γνώσης, μακριά από διδακτικά καλούπια και στερεότυπα, παρέχοντας γρήγορη και συνεχή γνώση επιφέροντας διαρκώς νέες οπτικές επέκτασης της προϋπάρχουσας γνώσης, (Wessel & Mayr, 2007).

Από την άλλη, η χρήση κινητού τηλεφώνου, δεν σημαίνει αυτόματα ότι μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση στη γνώση μέσω αυτού. Η επικοινωνία μέσω κινητού αποτελεί κοινωνική μάθηση, αλλά όχι ουσιαστική μάθηση με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Spiegel & Rodriguez, 2016). Εγείρονται σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας, αντικειμενικότητας και εγκυρότητας, αφού η γνώση που παρέχεται μέσω διαδικτύου και κατ' επέκταση μέσω κινητού τηλεφώνου, δεν φιλτράρεται πάντα, σε σχέση με γνώσεις που παρέχονται μέσω κάποιου έντυπου υλικού. Επίσης η πληροφορία σε ένα κινητό τηλέφωνο παρουσιάζεται σε μικρή οθόνη, δημιουργώντας δυσκολίες ανάγνωσης, ιδιαιτέρως σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας αλλά και προβλήματα λειτουργικότητας αφού, υπάρχει πιθανότητα η πηγή των πληροφοριών να χαθεί και ως εκ τούτου η ίδια η πηγή της γνώσης.

Το κινητό τηλέφωνο και η ιστορική γνώση-μουσειακή εμπειρία

Τα περισσότερα μουσεία στον κόσμο, δίνουν τη δυνατότητα στους επισκέπτες για ξενάγηση μέσω διαδικτύου, χωρίς φυσική παρουσία, η οποία οδηγεί στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης με τρόπο δημιουργικό και διαφορετικό. Οποιαδήποτε, όμως, εφαρμογή χρησιμοποιείται σε πλαίσια ξενάγησης (εσωτερικής και εξωτερικής) οφείλει, μέσω του δημιουργού της, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χρήστη λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του, τα ενδιαφέροντά του, τους χώρους στους οποίους κινείται, το μέσο όρο χρονικής διάρκειας μιας επίσκεψης στο συγκεκριμένο μουσείο καθώς επίσης και το γεγονός ότι οι περισσότεροι επισκέπτονται ένα μουσείο μόνο μία φορά, (Antoniou & Lefouras, 2010). Σε εξωτερικό περιβάλλον, προστίθεται και η μεταβλητή του εξωτερικού χώρου και οι δυσκολίες που αυτός προσθέτει σε μία ξενάγηση (κίνηση, στάσεις σε σταθμούς ιστορικού ενδιαφέροντος, οπτική επαφή, ενεργητική επαφή με το αντικείμενο κλπ.) σε σχέση με έναν εσωτερικό χώρο, (Stein, Stuen, Carnine & Long, 2001). Σε κάθε περίπτωση αυξάνεται κατά το μέγιστο βαθ-

μό η αλληλεπίδραση των επισκεπτών με τα εκθέματα, (Hsu, Ke & Yang, 2006). Προκειμένου, όμως, να αναφερόμαστε σε επέκταση της γνώσης με βάση τα ενδιαφέροντα του χρήστη, θα ήταν σκόπιμο, κάθε εφαρμογή να περιλαμβάνει και στοιχεία ή λεπτομέρειες, οι οποίες ξεφεύγουν από τα γνωστά ενδιαφέροντά του, παρέχοντας τη δυνατότητα για επαφή με κάτι νέο (Γιαννούτσου, 2015). Επιπλέον, όλες οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε εφαρμογές ψηφιακής τεχνολογίας, θα πρέπει να είναι περιεκτικές, να έχουν δεχτεί τον κατάλληλο έλεγχο και να παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν εύκολα να αφομοιωθούν και να συγκρατηθούν (Γιαννούτσου, 2015).

Χωροευαίσθητες εφαρμογές-QR κωδικοί (ετικέτες γρήγορης ανταπόκρισης)

Μία από τις εφαρμογές, οι οποίες επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή του χρήστη στην αναζήτηση της ιστορικής γνώσης είναι η εφαρμογή QR scanner και οι ετικέτες γρήγορης ανταπόκρισης ή αλλιώς QR κωδικοί, οι οποίοι περιέχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το προς μελέτη αντικείμενο.

Οι QR κωδικοί, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που απλώς εμφανίζουν την πληροφορία στην οθόνη (one-way QR code) και σε αυτούς που πέρα από την πληροφορία, δίνουν και τη δυνατότητα σχολίου κάτω από το κείμενο (two-ways QR code). Σε γενικές γραμμές, σε προγράμματα ιστορικής γνώσης με χρήση QR κωδικών χρησιμοποιείται η πρώτη κατηγορία, στην οποία οι χρήστες ενεργοποιούν την κάμερα της κινητής τους συσκευής προκειμένου να σκανάρουν τον QR κωδικό. Με αυτόν τον τρόπο, εμφανίζονται όλες οι πληροφορίες που σχετίζονται με το αντικείμενο που έχουν μπροστά τους, στην οθόνη του κινητού τους. Οι πληροφορίες που μπορούν να ενταχθούν στους κωδικούς QR είναι εικόνες, αρχεία κειμένου κάθε είδους (word, excel, power point κλπ.), βίντεο, ηχητικά αρχεία, χάρτες κλπ με την προϋπόθεση ότι έχει εγκατασταθεί στη μνήμη του κινητού τηλεφώνου η εφαρμογή QR scanner, η οποία είναι διαθέσιμη και στο AppStore και στο PlayStore.

Όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά, των χωροευαίσθητων εφαρμογών, σύμφωνα με τη Γιαννούτσου (2015, σελ. 228) είναι:

- συλλέγουν και εμφανίζουν στον χρήστη όλες εκείνες τις πληροφορίες που σχετίζονται με ένα αντικείμενο ή γενικά με έναν χώρο ή σημείο αυτού,
- προκαλούν ενεργητική συμμετοχή των χρηστών
- συνδέουν ένα ψηφιακό αντικείμενο με ένα φυσικό
- μεταφέρουν και παρουσιάζουν με ψηφιακό τρόπο όλες εκείνες τις πληροφορίες και όλα εκείνα τα αντικείμενα που συνδέονται με έναν συγκεκριμένο φυσικό χώρο.

Η πόλη ως πηγή ιστορικής γνώσης

Καθημερινά η αλληλεπίδραση των ανθρώπων, σε οποιοδήποτε πλαίσιο λαμβάνει χώρα, δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος «κατασκευής» του ιστορικού και πολιτισμικού πορτρέτου μιας περιοχής γενικά και ακόμη περισσότερο μιας συγκεκριμένης πόλης. Κάθε κομμάτι αυτής της πόλης, κάθε δρόμος, κάθε γειτονιά, κάθε παλάτι, κάθε πάρκο, κάθε κτίριο και ακόμα κάθε τμήμα του φυσικού της περιβάλλοντος περιγράφει και κάτι διαφορετικό για την ίδια την πόλη και την ιστορία της, η οποία εξελίσσεται με ταχείς ρυθμούς (Beasley, 2016). Όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά σημεία μελέτης της ιστορίας της αφού,

σύμφωνα με τη Μούλιου (2010, σελ. 74), «οι πόλεις είναι πολύ σύνθετοι σχηματισμοί και οι αναγνώσεις τους, όπως επιχειρούνται από όλους τους μόνιμους κατοίκους ή τους περαστικούς περιηγητές είναι εξίσου πολυεπίπεδες».

Είναι φανερό πως αυτή η σύνθεση και μόνο οδηγεί στην ανάγκη για μελέτη των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων, δημιουργώντας έτσι ένα μωσαϊκό στοιχείων που επηρεάζουν την ίδια την ταυτότητα τους, με αποτέλεσμα να μετατρέπονται σε ένα ανοιχτό μουσείο μελέτης της κοινωνικής ζωής (Μουλιού, 2018). Αυτές οι διαφορετικές «φωνές» των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι που καθιστούν τις πολυπολιτισμικές πόλεις σημαντικές εστίες ιστορικής μελέτης, αφού δημιουργούνται συνεχώς νέες ανάγκες για κοινωνική προσαρμογή των ατόμων αυτών χωρίς να αφήνουν πίσω τους τις δικές τους παραδόσεις και τα δικά τους έθιμα (Μουλιού, 2017). Η διαφορετικότητα αυτή σε μία πόλη, τη μετατρέπει σε ένα ανοιχτό μουσείο διαφορετικών πολιτισμών, με κάθε γειτονιά της να αποτελεί συνειρμικά και μία διαφορετική μουσειακή αίθουσα, χωρίς διακριτά όρια, με τα δικά της εκθέματα και τις δικές της προφορικές μαρτυρίες.

Επιπλέον, η ίδια η αρχιτεκτονική της πόλης, φορέας της οποίας είναι και τα κτίρια, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό αυτής, αφού συντελεί στη διατύπωση του πολιτισμού και της ιστορικότητάς της. Σε συνέχεια των παραπάνω, μπορεί να γίνει αναφορά και στους άγνωστους και στενούς δρόμους της πόλης, οι οποίοι αποτελούν την πηγή της βαθύτερης ιστορικής πλευράς της, αφού εκεί διαδραματίστηκαν τα σημαντικότερα γεγονότα με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους κατοίκους της, οι οποίοι αποτελούν και τη σημαντικότερη πηγή ιστορικής γνώσης, μέσω των προφορικών μαρτυριών τους.

Η ιστορία μιας πόλης μέσω κινητού

Ως εκ τούτου, η πόλη γενικά μπορεί να αποτελέσει πεδίο ιστορικής έρευνας, αφού η ίδια μπορεί να έχει το χαρακτήρα ενός μουσειακού χώρου με πλήθος εκθεμάτων και ιστορικών μαρτυριών ανοιχτό στο κοινό για συνεχή επαφή, μελέτη και έρευνα. Όλες αυτές οι ιστορικές αναζητήσεις που προσφέρει το αστικό περιβάλλον μιας πόλης, μπορούν να αποτελέσουν πεδίο ιστορικής έρευνας με τη βοήθεια ενός κινητού τηλεφώνου. Η καθιερωμένη ξενάγηση μπορεί να συνδυαστεί απόλυτα με την τεχνολογία προκαλώντας την αλληλεπίδραση της καθιερωμένης ξενάγησης με την διαδραστικότητα που προσφέρει η τεχνολογία (traditional approached tour και interactive technology tour). Ο χρήστης του κινητού τηλεφώνου αλληλεπιδρά με το έκθεμα στα πλαίσια μιας ψηφιακής εναλλακτικής ξενάγησης, στην οποία επιτυγχάνεται πρόσβαση σε αρχεία ιστορικού ενδιαφέροντος (έντυπα αλλά και προφορικά) έχοντας το ιστορικό αντικείμενο μπροστά του.

Ξεναγήσεις στην πόλη-Εναλλακτική Ξενάγηση

Η διαδρομή στην πόλη, εντάσσεται στα πλαίσια μιας εναλλακτικής ξενάγησης-περιπάτου. Η ξενάγηση είναι «μια μουσειακή πράξη, που πραγματοποιείται μέσα σε κλειστούς μουσειακούς χώρους ή εξωτερικούς (αν πρόκειται για αρχαιολογικούς χώρους ή μια ολόκληρη πόλη) και προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο «κλειστό» σενάριο με προεπιλεγμένες «στάσεις» στον χώρο υλοποίησης, στις οποίες ο ξεναγός μεταφέρει συγκεκριμένα περιεχόμενα στους

επισκέπτες και οι στόχοι είναι κατά κύριο λόγο γνωστικοί. Ενώ στις παραδοσιακές ξεναγήσεις ο επισκέπτης είναι, συνήθως, παθητικός δέκτης πληροφοριών, στις εναλλακτικές ξεναγήσεις αυτό μπορεί να αλλάξει τις πιο πολλές φορές προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή των ατόμων. Οι εναλλακτικές ξεναγήσεις είναι δηλαδή περιηγήσεις που, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές μιας ξενάγησης, μπορούν να ανοιχτούν στο κοινό «απαιτώντας» πολλές φορές την ενεργητική συμμετοχή των ανθρώπων. Μπορεί να λαμβάνουν χώρα και σε κλειστούς μουσειακούς χώρους αλλά κυρίως πρόκειται για περιπάτους μέσα στην πόλη, οι οποίοι έχουν ως σταθμούς διάφορα ιστορικά σημεία της, όπως π.χ. τα κτίρια. Πολλές φορές, προϋποθέτει και τη χρήση συσκευών, όπως κινητά τηλέφωνα αλλά το είδος αυτό είναι σχετικά πιο περιορισμένο. Ως προς τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν υπάρχει σημαντική διαφορά, αφού τις περισσότερες φορές μια εναλλακτική ξενάγηση μπορεί να είναι και ατομική.

Κάθε προσπάθεια όμως για δράση με ιστορικό περιεχόμενο ή με ιστορικό υπόβαθρο, όπως είναι οι ξεναγήσεις και οι περίπατοι οφείλει να λαμβάνει υπόψη (Νικονάνου, 2015, σελ. 204):

- την ομάδα στην οποία απευθύνεται, (ομάδα στόχου)
- τον χώρο στον οποίο κινούνται τα άτομα (χώρος υλοποίησης)
- τον στόχο της διαδρομής (στοχοθεσία), και
- την επικοινωνιακή διάσταση (αλληλεπίδραση ατόμων μεταξύ τους αλλά και με τα κτίρια και ενεργητική συμμετοχή).

Επιπλέον, όταν αναφερόμαστε σε ομάδα στόχου, είναι δεδομένος ο σχεδιασμός της ξενάγησης με βάση την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Ακόμη, η συνολική διάρκεια της είναι σημαντικό να είναι πολύ συγκεκριμένη αφού και οι σταθμοί-στάσεις είναι συγκεκριμένοι (Schmeer, 1994a στο Νικονάνου, 2015). Ακόμη, όσο λιγότεροι είναι οι σταθμοί της ξενάγησης τόσο ευκολότερη είναι και η διατήρηση της συνοχής της, αφού παραμένει σταθερό και περιεκτικό το όλο περιεχόμενό της (Hefner, 2011 στο Νικονάνου, 2015).

Προκειμένου όμως να στηθεί και να υλοποιηθεί μια ξενάγηση (είτε απλή είτε εναλλακτική, είτε σε εσωτερικό είτε σε εξωτερικό χώρο) πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιες σημαντικές παράμετροι. Αυτές, σύμφωνα με τη Νικονάνου (2015) είναι:

- η σωστή επιλογή των σταθμών-στάσεων,
- η ηλικία των συμμετεχόντων,
- οι πληροφορίες που θα μεταδίδονται,
- η γλώσσα που θα χρησιμοποιείται,
- η γενική θεματική της ξενάγησης και
- η διάρκειά της.

Με βάση αυτές, σχεδιάστηκε και η ξενάγηση της συγκεκριμένης εργασίας. Οι σταθμοί που επιλέχθηκαν είναι κοντά ο ένας στον άλλον, έχουν κοινό νοηματικό πλαίσιο (ιστορία καπνού στην πόλη του Βόλου), η γλώσσα είναι κατανοητή, απλή αλλά και χιουμοριστική στην παρουσίαση ορισμένων πληροφοριών, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη εμβάθυνση σε αυτές, με αποτέλεσμα ο χρόνος να περιοριστεί κοντά στις 2 ώρες και 30 λεπτά.

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα εντάσσεται στον άξονα της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, αφού σκοπός ήταν να συγκεντρωθούν οι απόψεις ατόμων για τη συμμετοχή τους στην εναλλακτική ξενάγηση στην πόλη του Βόλου. Πρόκειται για έρευνα που συγκεντρώνει εμπειρικό υλικό, (Creswell, 1998), έγινε στα πλαίσια μιας ημιδομημένης συνέντευξης και είχε τη μορφή μιας απλής καθημερινής συζήτησης με τους ερευνώμενους (Lincoln and Guba, 1985), οι οποίοι χωρίστηκαν σε 2 ομάδες εστίασης αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, (Morgan, 1996: 130). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ήταν προκαθορισμένες αλλά όπου χρειάστηκε άλλαξε η σειρά με την οποία τέθηκαν, για να διευκολυνθεί η ροή της συζήτησης, (Robson, 2007· Willig, 2013) και δεν δόθηκαν στους συμμετέχοντες.

Στόχος ήταν να ερευνηθεί αν «Μπορεί το κινητό τηλέφωνο να αποτελέσει πηγή ιστορικής γνώσης μέσω εφαρμογής και πόσο εύκολο είναι να χρησιμοποιηθεί ένα κινητό στα πλαίσια μιας ξενάγησης». Ωστόσο βασική προϋπόθεση ήταν αν οι ίδιοι οι χρήστες του κινητού (συμμετέχοντες) μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν και αν γνώριζαν τι είναι οι κωδικοί QR, στοιχεία τα οποία διαπιστώθηκαν μετά το πέρας της ξενάγησης.

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 10 άτομα –6 άνδρες και 4 γυναίκες– τα οποία χωρίστηκαν σε 2 ομάδες εστίασης (focus groups) με βάση την ηλικία τους. Οι συμμετέχοντες ήταν κατά βάση κάτοικοι της πόλης (όχι απαραίτητα γηγενείς) αλλά και επισκέπτες. Επομένως, σχηματίστηκαν δύο ομάδες-εστίασης 5 ατόμων, αφού σύμφωνα με την Breen (2007), ο καταλληλότερος αριθμός ατόμων που πρέπει να συμμετέχουν σε μία ομάδα εστίασης είναι 4-6. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν άτομα ηλικίας 45+ και στη δεύτερη άτομα ηλικίας 18-45, προκειμένου να υπάρχει ομοιογένεια ως προς την ηλικία και να διαπιστωθούν οι διαφορές ως προς αυτήν, (Barbour, 2005).

Οι ερευνώμενοι συμμετείχαν σε μια ατομική εξωτερική ξενάγηση τεσσάρων σταθμών-κτιρίων της πόλης του Βόλου, (Καπναποθήκη Παπάντου-αφετηρία ξενάγησης-, Καπναποθήκη Παπαστράτου, Καπνεργοστάσιο Ματσάγγου, Κίτρινη Αποθήκη-τέλος ξενάγησης-) τα οποία σχετίζονται με τη βιομηχανία καπνού, η οποία γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση στην πόλη τον 20^ο αιώνα. Επομένως, η σημαντικότητα των κτιρίων για την πόλη τα καθιστά και ιδιαίτερου ενδιαφέροντος από ιστορική άποψη. Επομένως οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με την τοπική ιστορία της πόλης

Η πρόσβαση στην ιστορική γνώση για τα κτίρια αυτά, έγινε με τη χρήση έξυπνου κινητού τηλεφώνου και ετικετών γρήγορης ανταπόκρισης (QR κωδικοί) με ταυτόχρονη χρήση της εφαρμογής QR scanner, η οποία επιτρέπει το σκανάρισμα των κωδικών. Σε κάθε κτίριο υπήρχε ένας κωδικός QR, σε εμφανές σημείο, ο οποίος περιείχε όλες τις απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες για τα κτίρια αυτά. Οι πληροφορίες παρουσιάζονταν με τη μορφή εικόνων και κειμένου. Σε δύο από τα τέσσερα κτίρια υπήρχαν, επιπλέον, κωδικοί QR (2 στο κτίριο Ματσάγγου) με προφορικές μαρτυρίες κατοίκων για τα κτίρια και στο κτίριο του Μουσείου της Πόλης, υπήρχε κωδικός QR με ηχητικές οδηγίες για τη διαδρομή-ξενάγηση.

Εικόνα 1: «QR κωδικός Ηχητικής Μαρτυρίας Κτιρίου Ματσάγγου»

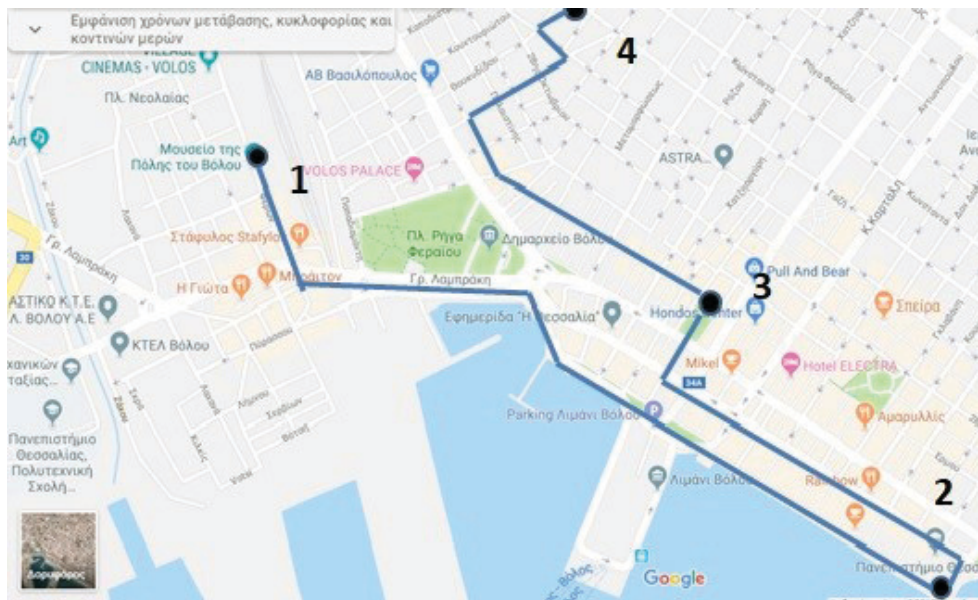


Εικόνα 2: «QR κωδικός ιστορικών πληροφοριών κτιρίου Παπαστράτου»



Οι ξεναγήσεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα 18-22 Απριλίου 2019 και οι συνεντεύξεις αμέσως μετά την ολοκλήρωση των ξεναγήσεων.

Εικόνα 3: «Χάρτης διαδρομής και υπόμνημα»



1. Αφρητρία-Καπναποθήκη Παπάντου/ Μουσείο της Πόλης του Βόλου
2. Καπναποθήκη Παπαστράτου
3. Καπνεργοστάσιο Ματσάγγου
4. Κίτρινη Αποθήκη-τέλος ξεναγήσης

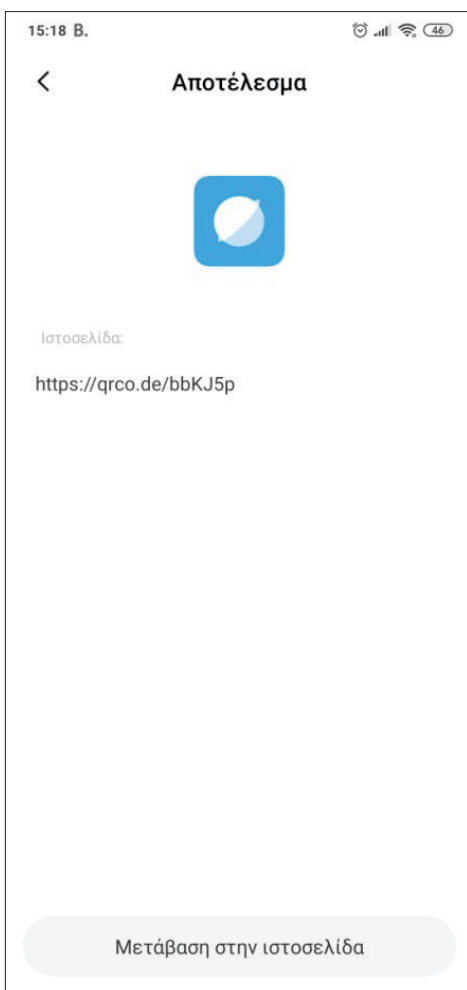
Διαδικασία πρόσβασης στις πληροφορίες

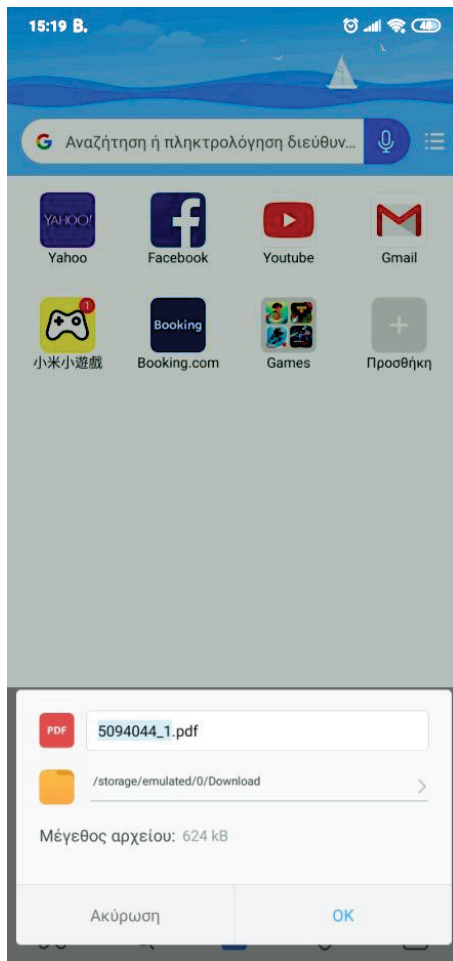
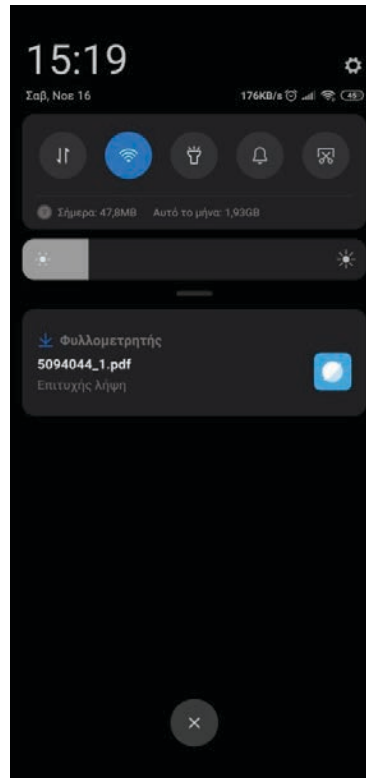
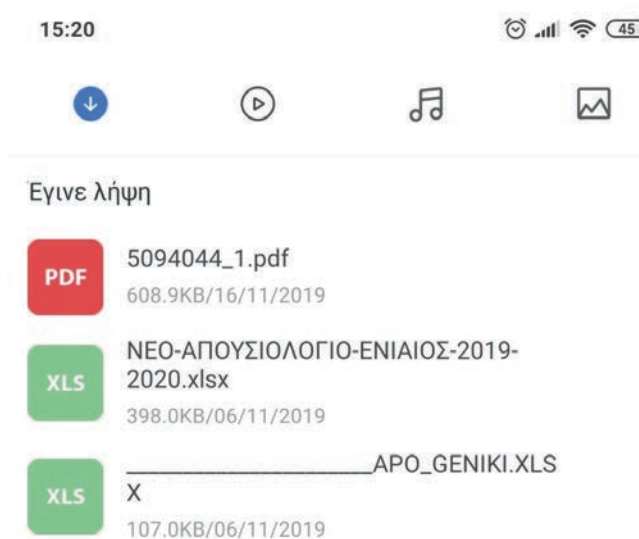
Παρακάτω παρουσιάζονται τα βήματα πρόσβασης στις πληροφορίες των κτιρίων.

Εικόνα 4: «ΒΗΜΑ 1 – Σκανάρεται ο κωδικός QR»



Εικόνα 5: «ΒΗΜΑ 2 – Εμφάνιση μηνύματος στην οθόνη»



Εικόνα 6: «ΒΗΜΑ 3 – Εμφάνιση μηνύματος επιλογής OK»**Εικόνα 7:** «ΒΗΜΑ 4 – Εγκατάσταση πληροφορίας στο κινητό»**Εικόνα 8:** «ΒΗΜΑ 5 – Επιλογή αρχείου PDF»

Εικόνα 9: «ΒΗΜΑ 6 – Πρόσβαση στην πληροφορία»

Στο γνωστό σημείο συνάντησης!

Το πιο γνωστό κτίριο της Πόλης, το γνωστό και ως «κείμενο κτίριο της παρούσης» βρίσκεται μπροστά σας!



Βρίσκεστε εδώ

Χτίστηκε το 1935 και λειτουργεί ως κεντροθήκη της εταιρείας «Παπιστράτος». Αποτελείται από 2 κτίρια το παλαιό και το νέο. Το μόν παλαιό είναι το κτίριο Παπιστράτος και το νέο είναι το κτίριο Αλεξ. Δελμούζου. (Το 1926 υπήρχε ένα παλιότερο κτίριο στη θέση του κτιρίου Δελμούζου, το οποίο κατεδαφίστηκε). Το 1986 αποφασίστηκε να στεγαστεί το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και λειτουργεί πλέον ως έδρα του συγκεκριμένου Πανεπιστημίου.



Μπορείτε να συγκρίνετε τη φωτογραφία αυτή με την παραπάνω και να δείτε τις διαφορές και ομοιότητες! Διακρίνεται το κτίριο Παπιστράτος και το παλαιό κτίριο που κατεδαφίστηκε το 1926!

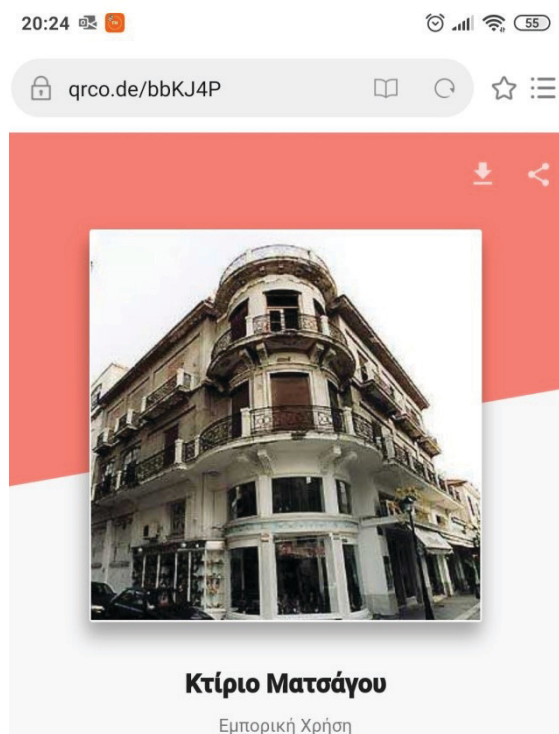
Τώρα μπορείτε να προχωρήσετε λίγα μέτρα αριστερά σας!



Βρίσκεστε εδώ!

Στην περίπτωση ηχητικής μαρτυρίας το τελευταίο βήμα αλλάζει.

Εικόνα 10



Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν, έγινε στα πλαίσια της θεματικής ανάλυσης δομημένης σε 6 άξονες και προέκυψαν σε 12 θεματικές ενότητες με βάση τις ερωτήσεις που τέθηκαν και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και δεν εμπεριέχονται καθόλου ποσοτικά δεδομένα και αποτελέσματα, (Merriam, 2002). Διαπιστώθηκε πως καμία από τις δύο ομάδες εστίασης δεν γνώριζε σε βάθος τους κωδικούς QR και δεν είχε χρησιμοποιήσει ποτέ κάποια ετικέτα γρήγορης ανταπόκρισης. Ωστόσο, άτομα του group 2 είχαν δει αρκετές φορές κάποιον κωδικό. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι διαφορές μεταξύ των δύο groups είναι αξιοσημείωτες ως προς την γνώση ύπαρξης των κωδικών με τους νεότερους να είχαν μεγαλύτερη εξοικείωση με τον όρο QR.

Όσον αφορά τις δυσκολίες χρήσης της εφαρμογής QR Scanner, το group 1 αντιμετώπισε τις περισσότερες, αφού οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν γενικότερη δυσκολία στη χρήση του κινητού τηλεφώνου. Ωστόσο, υπήρχε η απαραίτητη, για τη συμμετοχή στην ξενάγηση, εξοικείωση με το κινητό τηλέφωνο και τις εφαρμογές σε κινητά.

Περνώντας στην ξενάγηση το group 1 χρειάστηκε περισσότερο χρόνο και το group 2 αισθητά λιγότερο. Η διάρκεια της ξενάγησης όπως προέκυψε μετά την ολοκλήρωση όλων των ξεναγήσεων, είναι 2 ώρες και 30 λεπτά.

Το ενδιαφέρον για την ξενάγηση ήταν αυξημένο και στα δύο groups, αφού κανένας δεν είχε εμπλακεί ξανά σε τέτοιου είδους εμπειρία. Επιπλέον και τα δύο groups δήλωσαν πως η ιστορία των κτιρίων προσεγγίστηκε με τελείως διαφορετικό τρόπο από τον κλασικό μιας τυπικής ξενάγησης και έτσι αυξήθηκε το ενδιαφέρον για μελέτη της τοπικής ιστορίας της πόλης.

Από την πλευρά των σταθμών της ξενάγησης, και στα δύο groups παρατηρήθηκε άγνοια

ύπαρξης ορισμένων κτιρίων (κυρίως για το Κτίριο της Κίτρινης Αποθήκης) αν και τα άτομα του group 1 γνώριζαν περισσότερα κτίρια συγκριτικά με τα άτομα του δεύτερου group λόγω ηλικίας. Επομένως, τα κτίρια:

- έγιναν όλα γνωστά σε όλους, ανεξαρτήτως προϋπάρχουσας γνώσης γι' αυτά,
- εντάχθηκαν σε μια ιστορική ξενάγηση με στόχο την απόκτηση ιστορικής γνώσης,
- προσεγγίστηκαν με τρόπο ενεργητικό και οι ιστορικές πληροφορίες αναδύθηκαν μέσω του κινητού τηλεφώνου.

Τέλος, η βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώθηκε, αφού όντως το κινητό τηλέφωνο μπορεί να αποτελέσει πηγή ιστορικής γνώσης μέσω μιας εφαρμογής. Οι χρήστες ήρθαν σε επαφή με την ιστορική γνώση που πηγάζει από τα κτίρια τα οποία επισκέφθηκαν. Το κινητό, δηλαδή, αποτέλεσε και αποτελεί έναν σημαντικό «βοηθό» στην απόκτηση και γνώσης και στη μελέτη της ιστορίας αρκεί να χρησιμοποιείται με τρόπο ουσιαστικό και όχι επιφανειακό και κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις (ένταξη σε ξεναγήσεις, προσέγγιση γνώσεων μέσω εφαρμογών κλπ.).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την ικανότητα του κινητού τηλεφώνου ως εργαλείου προσέγγισης της ιστορικής γνώσης στα πλαίσια μιας ξενάγησης στην πόλη του Βόλου. Η ξενάγηση αυτή περιλάμβανε συγκεκριμένους σταθμούς-κτίρια της πόλης, με ιδιαίτερο ιστορικό και πολιτιστικό ενδιαφέρον. Διαπιστώθηκε πως όντως το κινητό μπορεί να αποτελέσει πηγή ιστορικής γνώσης στα πλαίσια μιας ξενάγησης στο περιβάλλον της πόλης, αφού οι ίδιοι οι κάτοικοι της πόλης αλλά και οι επισκέπτες σε αυτήν, μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με ιστορικά στοιχεία της τοπικής ιστορίας της, τα οποία είτε τα αγνοούσαν τελείως, είτε τα γνώριζαν αλλά με λιγότερες λεπτομέρειες. Ωστόσο, η ηλικία επηρεάζει την χρήση του κινητού αλλά αποδείχτηκε πως τα μεγαλύτερα άτομα είχαν περισσότερη εκτίμηση της διαδρομής άσχετα από το αν γνώριζαν όλα τα κτίρια ή όχι, αφού λόγω εμπειριών οι δρόμοι της πόλης ήταν πιο γνωστοί σε αυτούς. Όσον αφορά τους επισκέπτες, βίωσαν μια ξενάγηση σε μια άλλη πόλη τελείως διαφορετική από τις κλασικές ξεναγήσεις, συμμετείχαν οι ίδιοι στην προσέγγιση της ιστορίας με το κινητό να είναι ο προσωπικός «ξεναγός».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1985). Symbolic Gesturing in Language Development. *Human Development*, 28(1), 40-49.
- Alrasheedi, M. & Capretz (2015). Students' Perspectives of Mobile Learning Platforms: An Empirical Study. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(4), 378-393.
- Antoniou, A. & Lepouras, G. (2010). Modeling visitors' profiles: A study to investigate adaptation aspects for museum learning technologies. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 3(2), 7.

- Barbour, R.S. (2005). Making sense of focus group. *Medical Education*, 39(7), 742-750.
- Beasley, L. (2016). The City as Museum and the Museum as City, *The Omnimuseum Project*. (Διαθέσιμο στο <http://www.omnimuseum.org/id20.html>). Ανάκτηση 24/02/20
- Breen, R. L. (2006). A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Hsu, T., Ke, H., & Yang, W. (2006). Knowledge based mobile learning framework for museums. *The Electronic Library*, 24(5), 635-648.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. CA: Sage Publications.
- Martin, F. & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers @ Education*, 68, 76-85.
- Merriam, S. B. A. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (1st ed.). San Francisco-CA: Jossey-Bass.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.
- Mouliou, M. (2017). Before the Arrival-How to empower refugee communities in transitional cities through museum-Like activities within the urban landscape. In CAMOC (Ed.) *Museums of Cities and Contested Urban Histories* (pp. 17-25). Mexico: CAMOC Annual Conference.
- Mouliou, M. (2018). Cities and museums of cities. Hybrid discourses and social ecosystems. *Review of the Department of Archaeology and History of Art, Faculty of History and Archaeology*, (pp. 165-186). Athens: National and Kapodistrian University.
- Robson C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ. μεταφρ.) (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- Spiegel, A. & Rodriguez, G. (2016). Students at University have Mobile Technologies. Do they do m-learning? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 846-850.
- Stein, M., Stuen, C., Carnine, D. & Long, R. (2001). Textbook Evaluation and Adoption. *Reading @ Writing Quarterly*, 17(1), 5-23.
- Sung, Y., Chang, K., & Liu, T. (2015). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers @ Education*, 94, 252-275.
- Unsworth K, (2001). Unpacking Creativity. *The Academy of Management Review*, 26(2), 286-297.
- Wessel, D. & Mayr, E. (2007). Potentials and Challenges of Mobile Media in Museums. *International Journal: Interactive Mobile Technology*, 1(1), 32-39.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Zamfiroiu, A., & Sboru, C. (2014). Statistical Analysis of the Behavior for Mobile E-learning. *Procedia-Economics And Finance*, 10, 237-243.

Ελληνόγλωσσον

- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές Μέθοδοι: Συμμετοχή-Εμπειρία-Δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σελ. 51-86), Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Εκπαιδευτικά Εργαλεία: Έντυπα και Υλικά. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σελ. 203-224), Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Μούλιου, Μ. (2010). Μουσεία Πόλεων και Διαδίκτυο την εποχή του Web 2.0-Αναλύοντας ένα σύνθετο τεχνολογικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και αστικό τοπίο, Μουσεία και Νέες Τεχνολογίες, Τετράδια Μουσειολογίας-Ελληνικό Τμήμα ICOM, 7, 75-80. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Abstract

Mobile phones and especially smartphones, constitute an important tool for historic knowledge's acquisition. The main difference between mobile learning (m-learning) and the typical form of learning, is the flexibility that characterizes the first in comparison with the second one, since there is an ability for higher autonomy away from the stereotypical teaching methods. Furthermore, the feature that makes the mobile phone an important tool in knowledge's search is its wireless use and the capability of digital approach in knowledge. The main goal of this research is to prove if mobile phone could be a source of historic knowledge via the QR Scanner application in the context of a tour. The compiled data are qualitative and their collection has taken place through semi-structured interviews of 2 focus groups, which were created based on age criteria.

Προς μια εργαλειοθήκη συμμετοχικής δημοκρατίας

Αλεξάνδρα Νάκου

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ

anakou@media.uoa.gr

Δρ. Δημήτρης Γκούσκος

Επίκουρος Καθηγητής Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ

gouscos@media.uoa.gr

Περίληψη

Η τεχνολογία στην εποχή μας αποτελεί ένα εργαλείο έκφρασης, που μπορεί να μεταμορφωθεί σε ένα εργαλείο συμμετοχής ώστε να χρησιμοποιηθεί από μαθητές και μαθήτριες του νηπιαγωγείου για την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής τους σε ένα πολιτικό διάλογο με την τοπική αυτοδιοίκηση μέσα από ψηφιακά μέσα και οπτικοποιημένα αιτήματα. Η συγκεκριμένη εργασία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής λειτουργεί ως μία κοινότητα πολιτών που αλληλεπιδρά, σχεδιάζει και αποφασίζει μέσα στο σχολικό πλαίσιο, βασιζόμενη σε ένα μοντέλο δημοκρατίας με άμεση συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μελών της κοινότητας. Σε αυτό το εγχείρημα η τεχνολογία κατέχει σημαντικό ρόλο αφού η σχολική κοινότητα λειτουργεί ως ένα συμμετοχικό εργαστήριο κατασκευών (fab lab) που συνδιαλέγεται για τη χρήση των τεχνολογικών προϊόντων στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, ενώ συγχρόνως χρησιμοποιεί τη ψηφιακή τεχνολογία για τη διεκδίκηση και προώθηση των αιτημάτων της.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτειότητα, συμμετοχική δημοκρατία, νηπιαγωγείο, τεχνολογία.

Εισαγωγή

Η δημοκρατία στη σχολική κοινότητα είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις αποφάσεις που αφορούν στη σχολική ζωή και στην καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με τον Andersson (2018) το σχολείο αποτελεί έναν δημόσιο χώρο άσκησης και εμπειρικής εφαρμογής δημοκρατικών πρακτικών που θα εξοικειώσουν τους μαθητές/τριες με την έννοια της πολιτικής συμμετοχής και της ανάληψης δράσης και ευθύνης στο κοινωνικό πλαίσιο δραστηριοποίησής τους .

Η συγκεκριμένη εργασία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής λειτουργεί ως μία κοινότητα πολιτών που αλληλεπιδρά, σχεδιάζει και αποφασίζει μέσα στο σχολικό πλαίσιο, βασιζόμενη σε ένα μοντέλο δημοκρατίας με άμεση συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μελών της κοινότητας. Η έρευνα δράσης αφορά 36 μαθητές και μαθήτριες και ειδικότερα 19 νήπια και 17 προνήπια που φοίτησαν το σχολικό έτος 2018-2019.

Σκοπός της εργασίας είναι να περιγράψει τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας ως ένα συμμετοχικό εργαστήριο κατασκευών (fab lab) που υιοθέτησε διαδικασίες όπως το συμβούλιο τάξης, οι εκλογές και οι ψηφοφορίες καταλήγοντας μέσα από αυτά στη διαμόρφω-

ση ενός κοινού πλαισίου διαχείρισης των υλικών και των «τεχνουργημάτων» με στόχο τη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας και του σχολικού χώρου.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία και τις δράσεις η σχολική κοινότητα εξελίσσεται, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με συγκεκριμένα εργαλεία δημοκρατικού διαλόγου που τη βοηθούν να διεκδικεί και να διαμορφώνει μία νέα συλλογική ταυτότητα, όπου μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπική κοινωνία συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία ο καθένας μέσα από τον ρόλο του.

Στο πλαίσιο αυτό της εμπειρικής-ανακαλυπτικής μάθησης η θεωρία της ψηφιακής κατασκευής (digital fabrication) στην εκπαίδευση δίνει διαστάσεις προβληματισμού, κριτικής σκέψης, πολιτικής δράσης και διαχείρισης κοινών αγαθών που υπάγονται επανανοηματοδικά στην ευρύτερη έννοια του δημοκρατικού σχολείου στη σύγχρονη εποχή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Gutmann (1999), αναφέρει πως ο καλύτερος τρόπος για να προετοιμάσει ένα κράτος τους πολίτες του για την έννοια της δημοκρατίας και της συμμετοχής είναι να το επιδιώκει με περισσότερη εκπαίδευση.

Θα πρέπει, λοιπόν, να ευνοείται και να προωθείται η καλλιέργεια συμμετοχικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από την οποία η ιδιότητα του πολίτη παύει να περιορίζεται στην πράξη του εκλέγειν (συνταγματική δημοκρατία), αλλά περιλαμβάνει ένα φάσμα ενεργειών που ασκούνται από ένα άτομο και έχουν αντίκτυπο στη ζωή της κοινότητας (άμεση δημοκρατία).

Συνήθως η έννοια της δημοκρατίας στην προσχολική αγωγή προσεγγίζεται από τις δύο βασικότερες μορφές της. Αρχικά με τη συνταγματική διάσταση, μέσα από σχέδια εργασίας που σχετίζονται με τις εκλογές, το πολίτευμα, τους νόμους και τους κανόνες, και σε δεύτερο επίπεδο με λιγότερη έμφαση στη συμμετοχική διάσταση όπου ενισχύεται η δημοκρατική συνείδηση με την ανάληψη ρόλων και ευθυνών από τα παιδιά.

Η ηλικία της προσχολικής αγωγής είναι ορόσημο για όλα τα παιδιά αφού αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο κοινωνικά και πολιτικά χώρο εκπαίδευσης. Τα παιδιά καλούνται να συμβιώσουν με συνομήλικους τους και σταδιακά να περάσουν το στάδιο του εγωκεντρισμού και να καλλιεργήσουν την έννοια της ομαδικότητας, της συμβίωσης και της κοινωνικής συνύπαρξης. Στο νηπιαγωγείο μπαίνουν οι βάσεις μίας κοινωνικής ομάδας, μαθαίνουν τους πρώτους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς που οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να αναδείξουν μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης και των θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών (Δήμιζα, 2014). Η έννοια της δημοκρατίας αλλά και της συμμετοχής είναι βασικές αρχές στον χώρο του νηπιαγωγείου, ο οποίος μετατρέπεται στο πρώτο πεδίο εκμάθησης αλλά και άσκησης των δεξιοτήτων αυτών.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης σε ζητήματα ανθρωπισμού, αλληλεγγύης, ομαδικότητας, διεκδίκησης των επιθυμιών και των στόχων των μαθητών/τριών, ενώ αναπτύσσει το ενδιαφέρον για το κοινό καλό και τη κοινή προσπάθεια προς την επίτευξή του, έτσι τα παιδιά προετοιμάζονται για έναν ενεργητικό ρόλο (Γκλιάου & Γουργιώτου, 2006) μέσα στην κοινωνική ομάδα που δραστηριοποιούνται. Μέσα από σχέδια εργασίας και βιωματικές εμπειρίες αυτό-οργάνωσης και συνεργασίας, όπως αναφέρει και ο Mullins (1990), εμπεδώνεται η έννοια της δημοκρατίας που πλέον

αποκτά έναν καθημερινό και φυσικό τρόπο λειτουργίας μέσα στη ζωή της κοινωνικής ομάδας της σχολικής τάξης του νηπιαγωγείου.

Η προοδευτική εκπαίδευση και οι εκφραστές της υποστήριζαν πως αυτού του τύπου η διδασκαλία και οι δράσεις προωθούν την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας εξασφαλίζοντας έτσι συνθήκες βιωματικής μάθησης. Η εργασία σε ομάδες που υιοθετείται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ουσιαστικά εισάγει τα παιδιά στην έννοια της κοινωνίας πολιτών συντελώντας στο να δουν τον τρόπο λειτουργίας μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο γνωρίζοντας νέες εμπειρίες που τα ενεργοποιούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα και έξω από την σχολική τάξη (Helm & Katz, 2002).

Παγκοσμίως, άλλωστε, παρατηρείται ένα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για δραστηριότητες που εμπλέκουν παιδιά μικρής ηλικίας στο γίνεσθαι της σχολικής ζωής σε αποφάσεις δηλαδή που αφορούν το κοινό καλό ή το φυσικό τους χώρο. Στην Αργεντινή αλλά και στον Καναδά πραγματοποιούνται «δημοκρατικά συμμετοχικά εργαστήρια για παιδιά» γνωστά ως The City Of Children – το Συμβούλιο των παιδιών, όπου οργανώνονται παιγνιώδεις δράσεις με στόχο την εμπλοκή των παιδιών στην κοινή ζωή και στην από κοινού λήψη αποφάσεων για την τοπική κοινωνία (Lerner, 2014). Σε αυτά τα εργαστήρια βιώνουν τον δημοκρατικό τρόπο ζωής μέσα από παιχνίδια, είτε ρόλων, είτε επιτραπέζια, ώστε πρώτα να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις και στη συνέχεια να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα αυτού του δικαιώματος.

Είναι, επομένως, ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα να κινητοποιηθεί η διάθεση συμμετοχής αλλά και να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της επικοινωνιακής συμμετοχικής δημοκρατίας από την πρώτη σχολική βαθμίδα ώστε να παρατηρηθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή του ατόμου με την υιοθέτηση συμμετοχικών στάσεων.

Στην εποχή μας, διατυπώνονται συχνά προβληματισμοί σχετικά με την ερμηνεία της ιδιότητας του πολίτη, τον όρο της πολιτειότητας, και τις δημοκρατικές αρχές και πεποιθήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο της αμφισβήτησης και του προβληματισμού αναπτύσσεται ένα κίνημα αυτό-οργάνωσης κοινωνικών ομάδων για την άμεση επίλυση κοινών προβλημάτων και θεμάτων που αφορούν τους πολίτες, επιστρέφοντας έτσι στη δημοκρατική βάση και αυθεντική άμεση έννοια της άσκησης της δημοκρατίας.

Η τάση αυτή έχει δημιουργήσει ένα κίνημα μίας συλλογικής οργάνωσης και αυτενέργειας από τους πολίτες μιλώντας έτσι για μία «αυτοδιαχειριζόμενη» δημοκρατία που οργανώνεται και ασκείται άμεσα από τους αυτούς. Τα τελευταία χρόνια όμως όπως αναφέρουν οι Dougherty & Conrad (2016) ένα νέο κίνημα εμφανίζεται σταδιακά σε ολόκληρο τον κόσμο που συνδυάζει τα στοιχεία της αυτό-οργάνωσης που αναφέρθηκε παραπάνω με τη χρήση της τεχνολογίας. Οι άνθρωποι με την ανάπτυξη της τεχνολογίας μπορούν να πειραματίζονται, να επινοούν και να δημιουργούν τα προϊόντα που καταναλώνουν. Αυτή η δημιουργικότητα πέρα από την ανάγκη του ίδιου του προϊόντος πηγάζει κυρίως από τη χαρά που φέρνει η κατασκευή του αλλά και η χαρά από την ενεργή συμμετοχή ανθρώπων πολλές φορές σε ένα συλλογικό έργο με στόχο την κάλυψη των αναγκών τους.

Η ιδέα αυτή βρήκε ανταπόκριση και στην εκπαίδευση, άλλωστε η εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε μία διαλεκτική σχέση με την έννοια της συμμετοχικότητας και τις τεχνικές και τα εργαλεία που υιοθετεί η κοινωνία των πολιτών (Korsgaard, 2018).

Η έρευνα δράση που περιγράφεται εκτενώς παρακάτω συνδυάζει τα δύο αυτά στοι-

χεία στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα με την καλλιέργεια και ενίσχυση της συμμετοχής στον κοινό σχεδιασμό και διαμοιρασμό των τεχνουργημάτων των μαθητών/τριων προς βελτίωση της σχολικής τους ζωής.

Η δημοκρατία, άλλωστε, οικοδομείται με τη συμμετοχή στη διαμόρφωση του κοινωνικού χώρου της καθημερινότητας του καθενός και το σχολείο αποτελεί τον άμεσο δημόσιο χώρο άσκησης και εφαρμογής δημοκρατικών πρακτικών.

Μέθοδος

Στον χώρο της προσχολικής αγωγής σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002) ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται κατά τις οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες του ωρολογίου προγράμματος σε μία ερευνητική διαδικασία, στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης όπου δρα, παρατηρεί, διατυπώνει και στοχάζεται πάνω σε μία προβληματική ρεαλιστική κατάσταση.

Η ανακαλυπτική μάθηση ουσιαστικά συμβαδίζει με αυτό που οι Dougherty & Conrad (2016) περιγράφουν ως πρακτική βιωματική μάθηση που συνδυάζει το παιχνίδι με την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν και χρησιμοποιούν αντικείμενα για τη βελτίωση της σχολικής τους μάθησης αλλά και για άμεση χρήση τους μέσα στη σχολική αίθουσα ενώ παράλληλα συναποφασίζουν τον τρόπο κατασκευής, τις αρμοδιότητες τους αλλά και την τελική χρήση και διάθεση των προϊόντων τους.

Η διαδικασία αυτή καταγράφεται μέσα από την τεχνική της έρευνας δράσης που αποτελεί μία ανοικτή διαδικασίας καταγραφής δίνοντας στον εκπαιδευτικό ελευθερία να επιλέξει τα εργαλεία που του ταιριάζουν ώστε να σχεδιάσει και να περιγράψει τη πορεία ολοκλήρωσής της εκπαιδευτικής αυτής δράσης. Ο εκπαιδευτικός έχει διττό ρόλο γιατί αφενός είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και αφετέρου ο ερευνητής της. Ως υποκείμενο συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, αφενός ως συνεργάτης και μέτοχος αυτής της αλλαγής και της βελτίωσης που ουσιαστικά προτείνει μέσα από τις δράσεις που πραγματοποιεί, αφετέρου ο παρατηρητής της πορείας και της διαμορφωτικής αξιολόγησής της. Η συνεργασία στην υλοποίηση δράσης αλλά και τη διαμορφωτική αξιολόγησή της εκτείνεται σε όλο το σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και σε θεσμούς όπως η τοπική κοινωνία που αποτελεί και το φυσικό πεδίο δράσης των μαθητών/τριων.

Στη συγκεκριμένη δράση που περιγράφεται το ερευνητικό περιβάλλον είναι η τάξη της εκπαιδευτικού. Η νηπιαγωγός παρατήρησε τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τις δραστηριότητες καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία, κατέγραψε στο ημερολόγιο του ερευνητή φάσεις των δραστηριοτήτων με σκοπό τη συζήτηση και τον αναστοχασμό σε σχέση με τη δράση αυτή αλλά και τη δημιουργία κάποιας μορφής εγχειριδίου που θα λειτουργήσει ως εργαλειοθήκη της δράσης για όσους ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν μία παρόμοια δράση.

Συνοπτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δράσης ήταν:

- η ανοικτή παρατήρηση (Open observation) που πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης και ουσιαστικά αποτέλεσε την περιγραφή της πορείας. Οι σημειώσεις πεδίου γίνονται στο προσωπικό αρχείο του εκπαιδευτικού-ερευνητή με λέ-

ξεις κλειδιά και κυρίως με εκφράσεις και βασικά στοιχεία που αποτυπώνουν τη δυναμική της ομάδας, τους μεταξύ τους διαλόγους αλλά και τα σχόλια ή παρατήρησης ανατροφοδότησης της διαδικασίας

- το ημερολόγιο όπου εκτός από τις παρατηρήσεις αλλά και τα σχόλια πάνω στη διαδικασία έχουν καταγραφεί και προβληματισμοί.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο τρόπος λειτουργίας της τάξης του νηπιαγωγείου με βάσεις δημοκρατικής παιδείας δεν είναι μία φιλοσοφία που υιοθετήθηκε το συγκεκριμένο σχολικό έτος αλλά μία ιδεολογία που εξελίσσεται και αναπτύσσεται παράλληλα με το σχολείο κάθε νέο έτος, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να λειτουργούν τον δεύτερο χρόνο φοίτησης τους ως μέντορες και ως βοηθοί δημοκρατίας στα προνήπια του νέου σχολικού έτους.

Οι δράσεις, λοιπόν, που θα αναλυθούν παρακάτω αποτελούν συνέχεια κάποιων δράσεων αλλά και νέες δράσεις που προτάθηκαν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά.

Η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο και όχι ως εποπτικό μέσο αλλά ως μέσο πρωταγωνιστικό αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες όπως άλλωστε ορίζει και ο ορισμός της λέξης τεχνολογία εφάρμοσαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους προκειμένου μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων να οδηγηθούν στη δημιουργία αντικειμένων με πρακτικό όφελος.

Η «εργαλειοθήκη» του νηπιαγωγείου Ροδόπολης οργανώθηκε με δράσεις συμμετοχικού σχεδιασμού που σταδιακά οδήγησαν στην καλλιέργεια μίας «δημοκρατικής νοημοσύνης» αλλά και με κατασκευαστικές δράσεις ψηφιακής κατασκευής (digital fabrication) που οδήγησαν σε μία αυτονομία μικρής εμβέλειας εύρεσης υλικού εξοπλισμού του σχολείου.

Δράσεις συμμετοχικού σχεδιασμού

- **Αιτήματα μέσω βίντεο:** η χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο δημιουργίας βίντεο αλλά και ως εργαλείο επικοινωνίας και συγκεκριμένα ως μέσο οπτικοποίησης των αιτημάτων που προέκυψαν από το μαθητικό συμβούλιο έδωσε ένα βήμα διαλόγου ανάμεσα σε σχολική τάξη και τοπική αυτοδιοίκηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν την τεχνολογία ως ένα εργαλείο ισχυρής πολιτικής συμμετοχής αντικαθιστώντας τον γραπτό λόγο με την οπτικοποίηση των αιτημάτων τους μέσα από χαρακτήρες που δημιουργήσαν οι ίδιοι και με την τεχνική του κινούμενου σχεδίου (stop motion) παρουσίασαν τα αιτήματά τους στην τοπική αυτοδιοίκηση.
- **Συμμετοχικές ψηφοφορίες και εσωτερικές διαβουλεύσεις με Google Forms.** Ως μέλη της κοινότητας ορίζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες του νηπιαγωγείου συνολικά δηλαδή 32 αλλά και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών/τριων. Αυτό το σχήμα αποτελεί τον άμεσο κύκλο του σχολικού περιβάλλοντος όπου σε συνδυασμό με την τοπική κοινότητα της Ροδόπολης αλλά και το θεσμικό όργανο της Σχολική Επιτροπής του Δήμου Διονύσου των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το σώμα που συν-αποφασίζει και υλοποιεί. Στόχος ήταν η αλληλεπίδραση όλων των παραπάνω μελών ώστε οι προβληματικές καταστάσεις να αποτελέσουν αφορμή για έναν πολιτικό διάλογο (συμβούλιο μαθητών, προβολή αιτημάτων και προβλημάτων μέσω οπτικο-ακουστικό υλικό που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες) που αναζητήθηκαν οι από κοινού

δράσεις για τη βελτίωση και αναβάθμιση του εξωτερικού χώρου του σχολείου. Συγκεκριμένα, συνεργατικές δράσεις καλλωπισμού, επιδιορθώσεων, διακόσμησης αλλά και ανακατασκευής παιχνιδιών της αυλής σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν μέσα από συνεργατικές ψηφοφορίες. Οι συμμετοχικές ψηφοφορίες μέσω των φορμών Google, αλλά και η παρουσίαση των διαβουλεύσεων μέσω του δωρεάν διαδικτυακού εργαλείου padlet θα αποτελέσουν ένα χώρο απόφασης και διαλόγου.

- **Γραφίστες με δημοκρατικές διαδικασίες ανταποδοτικής οικονομίας.** Στο πλαίσιο της υιοθέτησης πρακτικών συμμετοχικού σχεδιασμού το μαθητικό συμβούλιο του Νηπιαγωγείου Ροδόπολης εκτός από το να υποβάλλει αιτήματα γνώρισε και τη διαδικασία αποδοχής αιτημάτων από τρίτους. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές/τριες κατανοούσαν πως έχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις και πως τα αιτήματα δεν είναι μονομερή. Σε αυτό το πλαίσιο της συνεργασίας και της ανταλλακτικής σχέσης με τον Σύλλογο Γονέων του Νηπιαγωγείου, οι μαθητές ανέλαβαν να συν-σχεδιάσουν μέσα από κοινή διαβούλευση τις αφίσες για τις δράσεις του Συλλόγου. Σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκε η επικοινωνιακή διάσταση της τεχνολογίας και η χρήση ελεύθερων εργαλείων για τον σχεδιασμό των αφισών όπως το εργαλείο canva. Οι μαθητές αρχικά ψήφισαν, με ανάταση χεριού, από τα έτοιμα δείγματα που είχε η βιβλιοθήκη του εργαλείου ποια προτιμούν για την χριστουγεννιάτικη αφίσα και μετά με την ίδια διαδικασία επέλεξαν τα γραφιστικά στοιχεία (χρώματα, εικόνες, σχέδια).

Δράσεις ψηφιακής κατασκευής (*digital fabrication*)

Η τεχνολογία και τα προϊόντα της χρησιμοποιούνται από τη σχολική κοινότητα ως καθημερινά υλικά και μέσα (ανακυκλώσιμα ή μη) έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να μην καθίστανται μόνο απλοί καταναλωτές αλλά συν-δημιουργοί των «τεχνουργημάτων» τους.

- **Χρονομέτρης συμβουλίου ...ή αλλιώς η δημοκρατία του χρόνου:** Το συμβούλιο τάξης αλλά και η σχολική συνέλευση υλοποιείται με βάση το τρίπτυχο: Πρόβλημα-Πρόταση-Επιβράβευση. Οι μαθητές/τριες προτείνουν λύσεις, εντοπίζουν προβλήματα, συζητούν θέματα σύμφωνα με την τεχνική του Freinet όπως αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης του Πιλοτικού Προγράμματος για την εφαρμογή της Παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια εκπαίδευση. Η διαδικασία έχει σαφείς ρόλους όπως γραμματέας, χρονομέτρης και πρόεδρος. Για την τήρηση του χρόνου χρειάστηκε η κατασκευή και η δημιουργία κλεψύδρας καθότι αυτή που χρησιμοποιούνταν ήταν από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι παιδιού που αποφοίτησε από το Νηπιαγωγείο. Με αυτό το δεδομένο μαθητές και μαθήτριες δημιούργησαν από γυάλινα βαζάκια της γωνιάς της ζωγραφικής μία κλεψύδρα με πειραματισμούς όπως η ένωση με ένα χαρτί, ή χαρτόνι στα δύο βαζάκια και άλλα πολλά προσχέδια μέχρι να καταλήξει στην τελική της μορφή.
- **Νερομπογιές από μαρκαδόρους:** Σε θεματικό συμβούλιο της τάξης αναφέρθηκε το πρόβλημα με πολλούς άχρηστους μαρκαδόρους. Η χρήση τους τέθηκε προς επεξεργασία αλλά και διαβούλευση μέχρι να υιοθετηθεί η πρόταση δημιουργίας νερομπογιές από τους χαλασμένους μαρκαδόρους και από νερό βροχής που συνέλεξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε δοχεία.

- **Δημιουργία «υπολογιστή» αναλογικού για χρήση στις γωνιές παιχνιδιού:** Οι μαθητές και οι μαθήτριες μετέτρεψαν ένα παλιό πλαστικό κάθισμα παιχνιδιού εξωτερικού χώρου σε έναν αναλογικό υπολογιστή με χάρτινο πληκτρολόγιο και διαφορετικές οθόνες ανάλογα με τη γωνία που τον χρησιμοποιούσαν π.χ. ως υπολογιστή παραγγελιών στο μπακάλικο, ως υπολογιστή ζωγραφικής στο καβαλέτο.

Οι κατασκευές αυτές αλλά και όλα τα προϊόντα που δημιουργήθηκαν σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν μέσα από διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού, είτε μέσα από συμβούλια, είτε μέσα από τη διαδικασία του world café. Βασικός τρόπος εργασίας αποτέλεσε αυτό που έχει δηλώσει ο Papert (1980) για το αντικείμενο και τη χρήση του, δηλαδή πως μέσα από τη χρήση αντικειμένων προκύπτει δημιουργικός κριτικός συμμετοχικός σχεδιασμός για το πώς το κάθε αντικείμενο μπορεί να ανακατασκευαστεί και να χρησιμοποιηθεί εκ νέου για να εκφράζει τη συλλογική επιθυμία και πρόταση της τάξης.

Αποτελέσματα

Οι δράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν μία σειρά δράσεων που υλοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2018-2019 με συνέχεια αυτών και στο σχολικό έτος 2019-2020. Το βασικό ζητούμενο στον σχεδιασμό των δράσεων αυτών ήταν η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό τους σε κάθε στάδιο, καθώς και στη διαχείριση των υλικών. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη γνήσιων διαλόγων δημοκρατικών διαδικασιών και συζητήσεων καθώς η ρουτίνα και η επανάληψη των δράσεων οδήγησε στην υιοθέτηση βασικών κανόνων συμμετοχής στα κοινά.

Η έννοια του «ανήκειν» αναδείχθηκε και μαθητές και μαθήτριες βίωσαν τη σημασία της άσκησης πολιτικής στον χώρο που τους αφορά. Δοκίμασαν και έστειλαν αιτήματα με τα μέσα που διέθεταν, εφάρμοσαν τυπικές μεθοδολογίες συμμετοχής αναπτύσσοντας διαλογική σχέση με την τοπική αυτοδιοίκηση. Βίωσαν την απογοήτευση όταν δεν αντικαταστάθηκε η τσουλήθρα αλλά επισκευάστηκε πρόχειρα και βίωσαν εκ νέου την προσπάθεια επανα-υποβολής του αιτήματος ώστε να ολοκληρωθεί με την αντικατάσταση του παιχνιδιού και την αγορά νέου.

Η διαδικασία αυτή, δηλαδή, η επαναδιεκδίκηση, η οργάνωση εκ νέου των δράσεων καθώς και η αλληλεπίδραση με τους γονείς αλλά και το θεσμικό όργανό τους, τον σύλλογο γονέων, οδήγησε τους μαθητές /τριες στην υιοθέτηση τέτοιων στάσεων και στην εξοικείωση με τυπικές διαδικασίες άσκησης των δικαιωμάτων τους ως πολίτες. Άλλωστε εύστοχα ο Οικονομίδης (2009) αναφέρει πως στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει παιδιά ικανά να συμμετέχουν στη «μικρή δημοκρατία της τάξης». Τα παιδιά σταδιακά μέσα στη σχολική χρονιά αντιλήφθηκαν τη δυναμική της φωτογραφίας με την κοινοποίησή της και σταδιακά ακόμα και για απλά προβλήματα και θέματα πρότειναν ως λύση την αποστολή βίντεο ή φωτογραφίας στον Δήμαρχο. Το πρόσωπο του Δημάρχου αλλά κυρίως του πρόεδρου της δημοτικής ενότητας απέκτησε μία εγγύτητα και αμεσότητα. Αυτό διαφαίνεται κυρίως από τα πρακτικά του Συμβουλίου των παιδιών.

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες καταγραφές που αποδίδουν αυτό ακριβώς:

Παρασκευή 20-10-2017

Αναφορά προβλήματος: «Τα πλαστικά παιχνίδια της αυλής όπως το σαλιγκάρι-κούνια και το αυτοκινητάκι είναι σπασμένα και δεν κουνιούνται σωστά».

Λύση που προτάθηκε από τα παιδιά: «Να στείλουμε γράμμα στον Δήμαρχο», «Να το πούμε στον κ. Μανώλη» (Πρόεδρος της κοινότητας).

Παρασκευή 18-5-2018

Αναφορά προβλήματος: «Τα λουλούδια και τα φυτά της αυλής δεν τα προσέχουν όλοι».

Λύση που προτάθηκε από τα παιδιά: «Να φτιάξουμε επιτροπή αυλής να ενημερώνει και τα παιδιά της άλλης τάξης».

Δευτέρα 4 Νοεμβρίου 2019

Πρόταση για ψήφιση στο συμβούλιο: «Να κάνουμε 3 φορές διάλειμμα στο σχολείο», «Να στείλουμε γράμμα να το ζητήσουμε».

Τα παιδιά μέσα από το συμβούλιο τάξης, κατανόησαν τη σπουδαιότητα της συζήτησης αλλά και του αιτήματος ως ομάδα. Μέσα από τις δράσεις που προηγήθηκαν, γνώρισαν τη διαδικασία διεκδίκησης ενός ζητούμενου και σε κάθε ευκαιρία αναφέρονταν στη διαδικασία αυτή. Δημιουργήθηκε μία «εργαλειοθήκη» στον τρόπο να ζητάνε κάτι. Με το να γράψουν ένα γράμμα που να λένε το πρόβλημά τους ή με το να στείλουν φωτογραφία ή βίντεο αυτή η πρακτική εντυπώθηκε ως γνώση πια και σε κάθε πρόβλημα αποτελώντας τη λύση. Σημαντικό, επίσης, είναι πως κατανόησαν τη δύναμη της ομάδας στην πληροφόρηση και την ανάληψη δράσης –ως επιτροπή– τη λέξη αυτή τη γνώρισαν μέσα από περιβαλλοντικά προγράμματα. Υιοθέτησαν τη δεξιοτέπτα των πολλαπλασιαστών των πληροφοριών που οφείλουν να γνωστοποιήσουν περαιτέρω. Πλέον μέσα από τις δράσεις και τη διαδικασία συμβουλίου αναγνωρίζουν πως είναι βασικό να λειτουργούν ως ομάδα που έχει ευθύνη και την αναλαμβάνει σε τοπικό επίπεδο.

Παράλληλα, με την εξέλιξη του κλίματος της τάξης με το συμβούλιο, παρατηρήθηκαν συμπεριφορές όπου τα παιδιά σε ελεύθερες δραστηριότητες ή στο διάλειμμα συνέχισαν να λειτουργούν και να επικοινωνούν με πολιτειακά συμμετοχικούς όρους. Ενδεικτικά αναφέρεται μία καταγραφή από τις ελεύθερες δραστηριότητες, στο διάλειμμα και στη συνέχεια μέσα στην τάξη όπως αυτή καταγράφηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού.

Ελεύθερο παιχνίδι - Διάλειμμα

Ο Β., η Στ., ο Θ., και η Αν., παίζουν με ένα πλαστικό αυτοκινητάκι που έχει χαλάσει και από το αυτοκινητάκι αυτό έχει ξεκολλήσει το καθισματάκι του οδηγού. Τα παιδιά το κρατάνε σαν να είναι φορητός υπολογιστής και παίζουν. Έχουν καθίσει σε ένα τραπέζι και παίζοντας κάνουν πως γράφουν μήνυμα στον υπολογιστή και στέλνουν email για το αυτοκίνητο που έχει χαλάσει και δεν έχει πια κάθισμα. Μιλάνε μεταξύ τους και με σοβαρό ύφος ο Β., κάνει πως είναι ο Δήμαρχος και διαβάζει το μήνυμα και λέει στον Θ., πήγαινε με τα εργαλεία σου να το βιδώσεις. (Ροδόπολη, 29-3-2018).

Οι διαδικασίες κατασκευής αλλά και επινόησης τεχνικών προϊόντων για το σχολείο τους,

έθεσε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μία συνθήκη μικρογραφίας της κοινωνίας των πολιτών. Παρήγαγαν κοινά αγαθά, τα διαμοιράστηκαν λειτουργώντας με όρους ανταλλακτικής οικονομίας με τον Σύλλογο Γονέων του σχολείου μπαίνοντας έτσι σε μία διαδικασία αποδοχής και προσφοράς και όχι μίας παθητικής διαδικασίας αποδοχής δωρεών. Σταδιακά η τεχνολογία της τάξης σταμάτησε να αποτελεί μόνο ένα σταθμό παιχνιδιού και εποπτικού υλικού και απέκτησε τη διάσταση ενός χρήσιμου εργαλείου επικοινωνίας, σχεδιασμού, πληροφόρησης, διεκδίκησης και άσκησης των δικαιωμάτων τους.

Βασικό, επιπλέον, είναι το γεγονός πως σε κάθε σχολική χρονιά τα παιδιά τις δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από την οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας γύρω από τον άξονα της συμμετοχικής δημοκρατίας κατάφεραν να τις γενικεύσουν και στην καθημερινότητα στο σπίτι. Τα παιδιά σταδιακά κατανόησαν πως έχουν συμμετοχή σε θέματα της καθημερινότητάς τους και πως αυτές οι επιθυμίες εκφράζονται μέσα σε ένα θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και διέπονται από διαδικασίες ισότιμης συμμετοχής και ψηφοφορίας. Σε αυτό το πλαίσιο και μόλις αισθάνθηκαν ασφάλεια να χρησιμοποιήσουν τη μεθοδολογία του συμβουλίου πολλά παιδιά μετέφεραν το συμβούλιο σπίτι για θέματα της οικογενειακής ζωής τους. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα που αναφέρεται παρακάτω που αποτελεί απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού.

Ατομική συνάντηση γονέων - μηνιαία ενημέρωση

Οι γονείς της Αν. έχουν έρθει για ενημέρωση, μετά από την καθιερωμένη συζήτηση και όλα τα βασικά θέματα της συνάντησης αυτής, ο πατέρας της Αν. αναφέρεται σε ένα περιστατικό στο σπίτι. Η Αν. είναι προνήπιο και ο αδερφός της ο Στ. ήταν μαθητής του νηπιαγωγείου την προηγούμενη χρονιά, θέλοντας να ζητήσουν από τους γονείς τους να κάνουν πιτζάμα πάρτι και να κοιμηθούν στο ίδιο δωμάτιο με στρώματα στο πάτωμα, ζήτησαν συμβούλιο. Μέσα σε αυτό το κλίμα ζήτησαν κάθε Παρασκευή συμβούλιο «γιατί έχουμε Δημοκρατία» όπως είπαν. Οι γονείς μετέφεραν αυτό το σχόλιο γελώντας και αστεειυόμενοι για τις απαιτήσεις και τις διεκδικήσεις. (Ροδόπολη, 15-10-2019).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η δυναμική αυτή σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στα παιδιά και την τεχνολογία σηματοδοτεί μια κοινωνική, πολιτισμική και τεχνολογική μεταμόρφωση που μετατρέπει τον καθένα μέσα στο σχολείο σε παραγωγό χωρίς να τον περιορίζει στο ρόλο του παθητικού καταναλωτή.

Με τον τρόπο αυτό όπως επισημαίνουν οι Dougherty & Conrad (2016), αλλάζει ο τρόπος που ο άνθρωπος μαθαίνει, εργάζεται και κυρίως ο τρόπος που λειτουργεί στην κοινωνία και στο κοινωνικό σύνολο που μετέχει αφού πλέον μπορεί να αναλάβει δράση πρακτικά για ένα κοινό στόχο της κοινότητας. Η δημοκρατία εκτός από πολιτική είναι και αξίες τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες τις βίωσαν μέσα από αυτό το κίνημα της ψηφιακά «κατασκευασμένης» υλοποίησης και διαχείρισης πρακτικών προϊόντων.

Ο Holbert (2016) αναφέρει πως το να δημιουργείς για κάποιο στόχο και σκοπό αποτελεί μία ανώτερη δραστηριότητα που ουσιαστικά δίνει σε κάποιον τη δύναμη μέσα από αυτό που κατασκευάζει να αναλάβει ευθύνη και να ανταποκριθεί σε προκλήσεις και εμπόδια που αντιμετωπίζει ως μονάδα ή ως μέλος μίας κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικές αυτές δράσεις οδήγησαν μαθητές και μαθήτριες του Νηπιαγωγείου στη σταδιακή διαμόρφωση και συνειδητοποίηση της έννοιας της κοινότητας οδηγώντας στη μεταμόρφωση της τάξης από σύνολο ατόμων σε μία «κοινωνία πολιτών» μέσα στην οποία τα παιδιά βίωσαν τη δημοκρατία με αποτέλεσμα να αποκτήσουν «δημοκρατική νοημοσύνη» που θα τους επιτρέπει να λειτουργούν ως πολίτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Andersson, E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- Dougherty, D., Conrad A. (2016). *Free to Make: How the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds*. North Atlantic Books.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*, Revised Edition, Princeton University Press
- Helm, J. H., & Katz, L. (2002). Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Holbert, N. (2016). Bots for Tots: building inclusive makerspaces by leveraging “ways of knowing”. In Proceedings of the 2016 Conference on Interaction Design and Children. Manchester: ACM.
- Korsgaard, M. T. (2018). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445-455.
- Lerner, J. (2014). *Making Democracy Fun: How Game Design can Empower Citizens and Transform Politics*. MIT Press.
- Mullins, S. L. (1990). Social Studies for the 21st Century: Recommendations of the National Commission on Social Studies in the Schools. In: *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education* (ED 329484).
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Ελληνόγλωσσον

- Γκλιάου, Ν., & Γουργιώτου, Ε. (2007). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για τον «ενεργό και υπεύθυνο πολίτη» σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ στο νηπιαγωγείο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.). *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα στο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 1, 345-533.
- Δήμιζα, Σ. (2014). *Δημοκρατική Εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- Οικονομίδης, Β. (2009). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 204-246.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Abstract

Nowadays technology is a tool of expression, but also a powerful tool of participatory democracy used by students in kindergarten to ensure their equal participation through digital media and visualized requests in a political dialogue with local authorities. This paper describes how a public kindergarten in Attica functions as a community of citizens interacting, planning and deciding within the school context, based on a model of democracy with direct participation and the activism of community members. In this project, technology is a key element since the school community functions as a participatory construction laboratory (fab lab) that debate about the use of technological products in daily life of the classroom, while at the same time using digital technology to claim its demands.

Keywords: Citizenship, participatory democracy, kindergarten, technology.

Διερεύνηση κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που σχετίζονται με τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs)

Ναπολέων Παπαγεωργίου

Κοινωνιολόγος, υπ. Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
pageorgiou31@hotmail.com

Περίληψη

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs) αποτελούν μαθήματα ποικίλων θεματικών περιοχών, τα οποία πραγματοποιούνται συνήθως στο πλαίσιο τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών και καταχωρούνται σε ειδικές πλατφόρμες στο Διαδίκτυο, όπου είναι ανοιχτά και δωρεάν σε όλους όσοι επιθυμούν να τα παρακολουθήσουν. Τα μαθήματα αυτά εντάσσονται στις δράσεις προώθησης της ελεύθερης και δωρεάν πρόσβασης στη γνώση. Μέσω των MOOCs επιδιώκεται η άμβλυση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η ενίσχυση των γνώσεων στον ευρύτερο πληθυσμό και προωθείται ο γενικότερος εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια γενική περιγραφή των MOOCs και παρουσιάζονται σημαντικά κοινωνιολογικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που σχετίζονται με την εμφάνιση και τη λειτουργία τους, όπως είναι η διερεύνηση των τρόπων αξιοποίησης των MOOCs στην ανάπτυξη της κοινωνικής κινητικότητας και οι τρόποι ενσωμάτωσης αυτών των μαθημάτων στην τυπική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: MOOC, ΜΑΔΙΜ, Κοινωνιολογία, Διαδικτυακή Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι η θεωρητική πλαισίωση των MOOCs σε σχέση με κοινωνιολογικά ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η ανάδειξη των συγκεκριμένων μαθημάτων ως σημαντικοί παράγοντες στην προσπάθεια άμβλυσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η συγκεκριμένη θεωρητική πλαισίωση αναδεικνύει μια νέα προβληματική σχετικά με το ρόλο των MOOCs, η οποία αφενός δεν αφορά στην αμιγώς εκπαιδευτική τους διάσταση και αφετέρου περιγράφει ζητήματα, τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά των MOOCs, τα οποία σχετίζονται με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Η περιγραφική παρουσίαση των κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη και λειτουργία των Μαζικών Ανοιχτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs)²² και η ανάδειξη του ρόλου τους ως παράγοντες σχηματισμού νέων εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά παράλληλα και βελτίωσης της τυπικής εκπαίδευσης και άμβλυσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων αποτελούν τους βασικούς στόχους του άρθρου.

22 Ο όρος Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα και το ακρωνύμιο ΜΑΔΙΜ αποτελούν μετάφραση του όρου Massive Open Online Courses με ακρωνύμιο MOOCs. Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιείται το ξενόγλωσσο ακρωνύμιο MOOCs, διότι είναι περισσότερο διαδεδομένο.

Τα ΜΟΟСs μπορούν να μελετηθούν και συσχετισθούν με πολλές επιστημονικές θεματικές περιοχές, όπως η Διδακτική, η Δια Βίου Μάθηση, η Πληροφορική, η Κοινωνιολογία, η Εκπαιδευτική Πολιτική, τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης, η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και άλλες, προσφέροντας ένα ευρύ πεδίο ανάλυσης (Stracke & Bozkurt, 2019). Η κεντρική προσέγγιση που διέπει το περιεχόμενο του παρόντος άρθρου είναι αυτή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και κυρίως της ανάλυσης των ΜΟΟСs στο πλαίσιο της συσχέτισής τους με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και τον ρόλο των συγκεκριμένων μαθημάτων στην άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων. Ακόμη, περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους ενσωματώνονται στην τυπική εκπαίδευση και μπορούν να βοηθήσουν στην ποιοτική αναβάθμισή της. Η κοινωνικο-εκπαιδευτική πλαισίωση και η ανάδειξη σχετικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη λειτουργία των ΜΟΟСs είναι μια σύγχρονη τάση που αρχίζει να απασχολεί τους κοινωνικούς ερευνητές και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Goglio & Parigi, 2018).

Στο συγκεκριμένο άρθρο προσπαθούμε να χαρτογραφήσουμε τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές διαστάσεις των ΜΟΟСs και να επικεντρωθούμε σε ζητήματα που δεν αφορούν σε τεχνολογικές ή αμιγώς παιδαγωγικές διαστάσεις του φαινομένου.

Μορφές και τρόποι λειτουργίας των ΜΟΟСs

Τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα είναι κυρίως ακαδημαϊκά μαθήματα ή γενικότερα προέρχονται από το πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία είτε γίνονται στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα και έπειτα καταχωρούνται στο Διαδίκτυο είτε πραγματοποιούνται εξ αρχής σε ειδικές πλατφόρμες με σκοπό τη δημοσίευσή τους στο Διαδίκτυο, όπου είναι ανοικτά σε όλους όσοι επιθυμούν να τα παρακολουθήσουν (Aguaded-Gómez, 2013). Συνήθως οργανώνονται εξ αρχής με τρόπο κατάλληλο για την καταχώρησή τους στο Διαδίκτυο, βιντεοσκοπώντας τις παραδόσεις και παραθέτοντας με οργανωμένο τρόπο τις σημειώσεις, τις ασκήσεις και γενικότερα το υλικό του μαθήματος. Η διαφορά τους με άλλα διαδικτυακά μαθήματα είναι πως τα ΜΟΟСs αφορούν κυρίως σε ακαδημαϊκής ποιότητας μαθήματα, είναι δωρεάν, ως επί το πλείστο ασύγχρονα, απευθύνονται σε απεριόριστο αριθμό συμμετεχόντων και διαθέτουν την επιλογή της επί πληρωμή προαιρετικής λήψης πιστοποιητικού ολοκλήρωσης (Leontyev & Baranov, 2013).

Τα ΜΟΟСs έχουν θεσμικά αναγνωριστεί ως μια σύγχρονη αποτελεσματική μορφή εκπαίδευσης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει ως ΜΟΟС «ένα διαδικτυακό μάθημα ανοικτό σε όλους, συνήθως δομημένο γύρω από ένα σύνολο μαθησιακών στόχων σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, το οποίο συχνά 'τρέχει' για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που επιτρέπει διαδραστικές δυνατότητες διευκολύνοντας τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης. Όπως σε κάθε μάθημα μέσω του Διαδικτύου, παρέχεται κάποιας μορφής μαθησιακό υλικό και εργαλεία αξιολόγησης για εξατομικευμένη μάθηση»²³ (European Commission, 2014, όπ. αναφ. στο: Παπαδάκης, 2016: 2).

23 Σ.τ.Σ: Ο συγκεκριμένος ορισμός επιλέχτηκε με σκοπό να δώσει την πληροφορία της προσπάθειας ένταξης αυτής της νέας μορφής εκπαίδευσης στο θεσμικό πλαίσιο των πολιτικών οργανισμών καταδεικνύοντας τη σοβαρότητα των εξελίξεων. Ως ορισμός, όπως όλοι οι ορισμοί σύνθετων όρων με μεταβαλλόμενο περιεχόμενο, είναι ελλιπής.

Τα συγκεκριμένα μαθήματα ενσωματώνουν την ακαδημαϊκή ποιότητα περιεχομένου και χρησιμοποιώντας σύγχρονες και ενδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας, μεταφέρουν την ερευνητική γνώση σε κάθε ενδιαφερόμενο που επιδιώκει την ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων του (Bali, 2013). Περιγράφοντας αναλυτικά τον όρο ΜΟΟC, βλέπουμε αρχικά πως είναι Μαζικά, δηλαδή η εγγραφή των εκπαιδευομένων δεν έχει αριθμητικό όριο. Τα μαθήματα αυτά είναι, επίσης, Ανοιχτά με την έννοια της ελεύθερης δωρεάν πρόσβασης και της ελευθερίας χρόνου και τόπου παρακολούθησης των διδακτικών εννοιών. Το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού και των διαδικασιών διδασκαλίας και αξιολόγησης λαμβάνει χώρα στο Διαδίκτυο και τέλος, τα Μαθήματα αποτελούν κανονικά μαθήματα διδασκαλίας και εκμάθησης ενός γνωστικού αντικείμενου (Τζιμογιάννης, 2017).

Ως πρώτο ΜΟΟC αναφέρεται το διαδικτυακό μάθημα «Connectivism and Connective Knowledge» που δημοσιεύτηκε το 2008 από το Πανεπιστήμιο Manitoba του Καναδά με καθηγητές τους George Siemens και Stephen Downes, στο οποίο συμμετείχαν περίπου 2.200 άτομα. Το συγκεκριμένο μάθημα οργανώθηκε βάσει των αρχών της διασύνδεσης των συμμετεχόντων και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους σχετικά με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Liyanagunawardena, 2015).

Σύμφωνα με τα βασικά τους χαρακτηριστικά και την παιδαγωγική και τεχνική διάσταση που τα διέπει, τα ΜΟΟCs μπορούν, απλουστευμένα, να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: τα cΜΟΟCs, τα xΜΟΟCs και τα hΜΟΟCs. Τα cΜΟΟCs (Connectivism ΜΟΟCs) βασίζονται στις αρχές της Διασυνδεδεμένης Μάθησης²⁴ και δίνεται σημασία στη δικτύωση και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού περιεχομένου μεταξύ των συμμετεχόντων. Τα xΜΟΟCs (Extended ΜΟΟCs) αναφέρονται σε μαθήματα που χρησιμοποιούν μονόδρομη επικοινωνία του εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευτή και τα πολυμέσα που χρησιμοποιεί, προς έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Τα hΜΟΟCs (Hybrid ΜΟΟCs) αποτελούν μια συνένωση των χαρακτηριστικών των προηγούμενων δύο κατηγοριών (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluze & García-Peñalvo, 2016).

Τα ΜΟΟCs έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται και στην Ελλάδα με ταχείς ρυθμούς, ακολουθώντας αναπόφευκτα την πορεία των εξελίξεων στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Σχεδόν στο σύνολό τους, τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν ΜΟΟCs, κυρίως μέσα από την πλατφόρμα [Opencourses.gr](https://www.opencourses.gr), μέσω των κέντρων δια βίου μάθησης που λειτουργούν στο πλαίσιο των πανεπιστημίων, όπως το [Coursity](https://www.coursity.com), και μέσω άλλων εξειδικευμένων πλατφορμών, όπως το [Mathesis](https://www.mathesis.gr), το οποίο ως και τον Μάιο του έτους 2018 είχε 46.000 εγγραφές και παραχώρησε 32.000 βεβαιώσεις επιτυχούς ολοκλήρωσης μαθημάτων, αριθμός πολύ μεγαλύτερος συγκριτικά με τα διεθνή δεδομένα, στα οποία παρατηρείται μικρό ποσοστό ολοκλήρωσης των ΜΟΟCs (Mathesis, 2018).

Παιδαγωγική πλαισίωση των ΜΟΟCs

Τα ΜΟΟCs αποτελούν μαζικά, ανοιχτά μαθήματα ακαδημαϊκής ποιότητας περιεχομένου, τα οποία προσφέρονται δωρεάν σε όλους μέσω του Διαδικτύου. Αυτά τα χαρακτηριστικά τους σκιαγραφούν το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται και το οποίο σχετίζεται

24 Η θεωρία της Διασυνδεδεμένης Μάθησης (Connectivism) θα παρουσιαστεί στην ενότητα του άρθρου, η οποία αφορά στο παιδαγωγικό θεωρητικό πλαίσιο που διέπει τα ΜΟΟCs.

με τις έννοιες της ελεύθερης πρόσβασης στη γνώση και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, της δια βίου μάθησης, των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στην εκπαίδευση, της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και με άλλες ειδικότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η θεωρία της Διασυνδεδεμένης Μάθησης.

Ως ανοιχτά μαθήματα που παρέχονται σε οποιονδήποτε επιθυμεί να τα παρακολουθήσει, τα MOOCs υποστηρίζουν τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και ενισχύουν την ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση. Οι αξίες της ελεύθερης και δωρεάν πρόσβασης στη γνώση από το σύνολο των πολιτών βρίσκουν έδαφος να αναπτυχθούν μέσω των συγκεκριμένων μαθημάτων και του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας τους. Η σημασία της ανάπτυξης των MOOCs είναι αρκετά μεγάλη, διότι μπορούμε να ισχυριστούμε πως για πρώτη φορά στην ιστορία διατίθεται δωρεάν και ελεύθερα η ακαδημαϊκή γνώση σε έναν τόσο μεγάλο αριθμό υποψήφιων συμμετεχόντων χωρίς προαπαιτούμενα και κριτήρια πρόσβασης (Siemens, 2013).

Η ευρεία θεματολογία των MOOCs και η ποιότητα του περιεχομένου τους, σε συνδυασμό με τον ασύγχρονο και διαδικτυακό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος προσφέρει ελευθερία χρόνου και χώρου στους συμμετέχοντες, αποτελούν χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ισχυρά εργαλεία δια βίου μάθησης. Η δια βίου μάθηση αποτελεί σημαντική αξία και πρακτική στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων μεταβολών και του ανταγωνισμού, παράγοντες οι οποίοι καθιστούν τις γνώσεις αναλώσιμες και δημιουργούν συνεχώς την ανάγκη επικαιροποίησης και ενίσχυσής τους (Πανιτσίδου, 2013).

Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν αναπτύξει και ενσωματώσει σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης σε όλους τους τομείς και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα οποία κυμαίνονται από μικρές εφαρμογές πληροφορικής εντός τάξης μέχρι την επίτευξη της πλήρους εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα MOOCs αφορούν σε μαθήματα που γίνονται εξ αποστάσεως μέσω Διαδικτύου χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές συσκευές, οι οποίες διαθέτουν βασικές δυνατότητες αναπαραγωγής πολυμέσων και διαδικτυακής σύνδεσης. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ αξιοποιείται ολοκληρωμένα, με τον κατάλληλο σχεδιασμό των συγκεκριμένων μαθημάτων (Maitland & Obeysekare, 2015).

Όσον αφορά στη θεωρητική πλαισίωση της μάθησης μέσω MOOCs, η θεωρία της Διασυνδεδεμένης Μάθησης (Connectivism) αποτέλεσε το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο των cMOOCs και στηρίζεται κυρίως στην προσέγγιση της μάθησης ως μια δυναμική διαδικασία που πραγματοποιείται και διαμορφώνεται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης ατόμων και δικτύων, στο πλαίσιο των οποίων μεταφέρονται και ανταλλάσσονται πληροφορίες μεταξύ πολλών δρώντων και εκπαιδευτικών κόμβων. Βασική αρχή της συγκεκριμένης θεωρίας είναι πως η ποικιλομορφία των θέσεων και απόψεων συνθέτουν τη γνώση, η οποία παράγεται και μεταφέρεται μέσω διασύνδεσης των πηγών πληροφορίας. Επιπλέον, αναφέρεται πως η ικανότητα να γνωρίζουμε περισσότερα είναι πιο σημαντική από την υπάρχουσα γνώση που κατέχουμε. Σημαντική ικανότητα θεωρείται η αναγνώριση των συνδέσμων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γνωστικών πεδίων και ιδεών. Η εγκυρότητα και η επικαιροποίηση των γνώσεων αποτελούν βασικούς μαθησιακούς στόχους της θεωρίας της Διασυνδεδεμένης Μάθησης (Siemens, 2005).

Ακόμη, οι θεωρίες μάθησης που αφορούν στις προσεγγίσεις του Γνωστικο-Συμπεριφορισμού (Cognitive Behaviorism) και του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Social Constructivism) μπορούν να πλαισιώσουν τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης της εκπαιδευτικής

διαδικασίας των MOOCs. Η προσφορά ανταμοιβών και η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης με τη χρήση σύντομων quiz, βραβείων επίτευξης στόχων, διαδοχικών διδακτικών ενοτήτων μικρής διάρκειας και άλλες σχετικές τεχνικές επιδρούν στη συμπεριφορά του εκπαιδευμένου ωθώντας τον στη συνέχιση της μάθησης. Επίσης, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης, οι συμμετέχοντες προερχόμενοι από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μοιράζονται θέσεις και απόψεις οικοδομώντας έτσι μια νέα θέαση και ερμηνεία της πληροφορίας και αναπτύσσοντας, κοινωνικά, μια νέα γνώση (Anderson & Dron, 2011).

Κοινωνιολογική προσέγγιση των MOOCs

Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και η ανάλυση των χαρακτηριστικών της σχέσης αυτής. Τα ζητήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, σχετίζονται με τους κοινωνικούς στόχους και την οργάνωση της εκπαίδευσης, τους τρόπους αλληλεπίδρασης των κοινωνικών δομών με την εκπαίδευση και την ανάλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Ballantine & Hammack, 2015).

Τα MOOCs, ως μια ακόμη μορφή εκπαίδευσης, ενέχουν όλα τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού φαινομένου με κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις. Βασική κοινωνιολογική διάσταση των MOOCs είναι οι νέες εκπαιδευτικές ανισότητες που διακρίνονται στο πλαίσιο της ανάπτυξης και λειτουργίας τους. Παρά το γεγονός πως τα χαρακτηριστικά τους (ελεύθερα, δωρεάν, μαζικά, παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού περιεχομένου) ενισχύουν τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, εντούτοις παρατηρείται αυξημένη πρόσβαση, ολοκλήρωση και αξιοποίηση των συγκεκριμένων μαθημάτων από άτομα με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο και επαγγελματικές ικανότητες. Τα άτομα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου είτε δεν γνωρίζουν την ύπαρξη των MOOCs είτε δεν έχουν κίνητρο ενασχόλησης με αυτά (Dillahunt, Wang & Teasley, 2014).

Σημαντικό ρόλο στην αξιοποίηση των MOOCs διαδραματίζει το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού του κάθε ατόμου. Έτσι, τα άτομα με χαμηλό επίπεδο γνώσεων χρήσης υπολογιστή και έλλειψη τρόπων αξιοποίησης της πληροφορίας δεν μπορούν να κάνουν χρήση των MOOCs. Μελέτες του ψηφιακού χάσματος έχουν δείξει ότι η χαμηλή γνώση και πρόσβαση στις ΤΠΕ είναι παράγοντες όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Το ψηφιακό χάσμα χρησιμοποιείται για να περιγράψει την άνιση κατανομή της πρόσβασης στο Διαδίκτυο και τη διαφορά του βαθμού ικανοτήτων και δεξιοτήτων χρήσης του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών με αποτελεσματικό τρόπο (Κύργιος, 2018). Η ανάπτυξη των ικανοτήτων χρήσης του Διαδικτύου και των τρόπων αξιοποίησης των ΤΠΕ θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες προώθησης της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, επειδή προσφέρουν πρόσβαση στη γνώση και σε πολλές μορφές μάθησης, όπως τα MOOCs (Μπότσιου, 2017).

Η ενίσχυση των γνώσεων και των επαγγελματικών ικανοτήτων ατόμων με χαμηλό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο μπορεί να προωθήσει την κοινωνική κινητικότητα, η οποία αφορά στη μετάβαση ενός ατόμου από μια εκπαιδευτική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση σε μια άλλη περισσότερο ικανοποιητική για τον ίδιο κατάσταση, η οποία θα περιλαμβάνει καλύτερα χαρακτηριστικά και θα του προσδίδει μια ανώτερη ποιότητα

ζωής. Σε αυτή την πορεία θετικής αλλαγής της κοινωνικής κατάστασης συντελούν οι γνώσεις, η εργασία, η υγεία, οι κοινωνικές δραστηριότητες και η γενικότερη βελτίωση των βασικών πτυχών της ζωής. Τα άτομα απομακρυσμένων περιοχών που δεν διαθέτουν κατάλληλα μέσα και πόρους ή τα άτομα σε κατάσταση εργασιακής και οικονομικής επισφάλειας, όπως και κοινωνικές ομάδες που αδυνατούν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους (άτομα μεγάλης ηλικίας, φυλακισμένοι, κ.ά.) μπορούν να αξιοποιήσουν τα MOOCs, ώστε να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες, αλλά και να καλλιεργήσουν κίνητρα για αλλαγή. Αυτό δεν φαίνεται ακόμη να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό, αλλά η σχετική συζήτηση εντατικοποιείται (Van de Oudeweetering & Agirdag, 2018).

Σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των MOOCs διαδραματίζουν και τα προαιρετικά, συνήθως επί πληρωμή, πιστοποιητικά ολοκλήρωσης και η σχέση τους με την αξιοποίηση των μαθημάτων αυτών σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο. Γενικότερα, σε διεθνές επίπεδο, το ποσοστό των συμμετεχόντων σε MOOCs που ολοκληρώνουν τα μαθήματα και λαμβάνουν το πιστοποιητικό ολοκλήρωσης είναι πολύ μικρό (Mathesis, 2018). Τα συγκεκριμένα πιστοποιητικά και η ισχύς τους στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, το οποίο επηρεάζει τον εν δυνάμει βαθμό προσωπικής εξέλιξης του ατόμου που τα κατέχει. Η μέχρι τώρα αξιοποίηση των πιστοποιητικών ολοκλήρωσης MOOCs διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική ικανοποίηση του ατόμου που πλέον αισθάνεται ότι κατέχει περισσότερες γνώσεις και σε μικρότερο βαθμό στην τυπική αξιοποίησή τους στην αγορά εργασίας ή την πρόοδο στην τυπική εκπαίδευση. Παρατηρείται παρ' όλα αυτά αυξανόμενη ενσωμάτωση των πιστοποιητικών σε βιογραφικά αιτούντων εργασία αλλά και αναγνώριση αυτών των πιστοποιητικών, ως μέσα επαγγελματικής εξέλιξης από εργοδότες, οι οποίοι συχνά αξιοποιούν τα MOOCs για την κατάρτιση του προσωπικού τους (John, Staubitz & Meinel, 2019).

Ένα ακόμη ζήτημα που αφορά στα MOOCs είναι ο τρόπος χρηματοδότησης των οργανισμών που τα αναπτύσσουν και τα αποτελέσματα της δημιουργίας MOOCs στους οργανισμούς αυτούς. Εν συντομία, τρόποι χρηματοδότησης των MOOCs είναι οι κρατικές επιχορηγήσεις, οι πληρωμές των εκπαιδευομένων για πρόσθετα μαθήματα και άλλες υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρονται, η επί πληρωμή λήψη των πιστοποιητικών ολοκλήρωσης, η πώληση των εκπαιδευτικών δεδομένων για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς, όπου προβλέπεται, οι διαφημίσεις εντός των MOOCs, η πληρωμή άλλων φορέων στους οργανισμούς, ώστε να δημιουργήσουν MOOCs για λογαριασμό τους και άλλοι άμεσοι και έμμεσοι τρόποι χρηματοδότησης (Kalman, 2014).

Όπως παρατηρούμε, εκτός από μέσο εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και άμβλυνσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, τα MOOCs είναι και ένα μέσο παραγωγής πλούτου για τους οργανισμούς που τα δημιουργούν και τα διαχειρίζονται. Επιπλέον, τα MOOCs αποτελούν ένα μέσο ανάπτυξης κύρους και δύναμης στους οργανισμούς, ισχυροποιώντας τους ως κέντρα παραγωγής και διαχείρισης της γνώσης. Η μαζικότητα των MOOCs και η αυξημένη χρήση τους από ένα ευρύ σύνολο κοινωνικών ομάδων οδηγεί σε ενδυνάμωση των παρόχων και σε ανάπτυξη ηγεμονιών της γνώσης. Οι οργανισμοί που παρέχουν γνώση σε εκατοντάδες εκατομμύρια εκπαιδευομένους μπορούν να διαμορφώσουν την ατζέντα της εκπαίδευσης, ως προς τα σημαντικά γνωστικά αντικείμενα, τις ιδεολογικές προσεγγίσεις συγκρουσιακών ζητημάτων και να δημιουργήσουν αυθεντίες, παραγκωνίζοντας άλλες σημαντικές πλευρές της γνώσης και της εκπαίδευσης (Littlejohn & Hood, 2018).

Τα MOOCs στην τυπική εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των MOOCs, τα οποία αποτελούν ένα από τα πιο σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, μπορεί να ωφελήσει σημαντικά την τυπική τριτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και την πρωτοβάθμια.²⁵ Στο πλαίσιο της διεύρυνσης των τρόπων οργάνωσης της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης ικανοτήτων μάθησης από φοιτητές και μαθητές, η ενσωμάτωση του συγκεκριμένου εργαλείου δια βίου μάθησης και ανάπτυξης επαγγελματικών προσόντων μπορεί να οδηγήσει σε ευρύτερη εκπαιδευτική και κοινωνική ποιοτική αναβάθμιση (Kappas & Tsiolis, 2018).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα MOOCs μπορούν να αξιοποιηθούν για την παροχή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενισχύοντας τον ρόλο της συμβατικής τυπικής εκπαίδευσης. Ένας από τους ενδεδειγμένους τρόπους ενσωμάτωσης των MOOCs στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ο συνδυασμός τους με την παραδοσιακή σχολική διδασκαλία μέσω της μεικτής μάθησης (Blended Learning). Η μεικτή μάθηση αφορά στον συνδυασμό της παραδοσιακής δια ζώσης διδασκαλίας με την ηλεκτρονική διδασκαλία. Βασικός στόχος της μεικτής μάθησης είναι να διατηρηθεί η αξία της δια ζώσης διδασκαλίας παράλληλα με τη χρήση της ψηφιακής και να αξιοποιηθούν τα θετικά χαρακτηριστικά και των δύο προσεγγίσεων. Ένας ακόμη τρόπος ενσωμάτωσης των MOOCs στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές παρακολουθούν ένα MOOC μόνοι τους, στον χώρο τους, και έπειτα στο σχολείο γίνεται συζήτηση, επίλυση αποριών και περαιτέρω διεύρυνση των γνώσεων που αποκόμισαν από το διαδικτυακό μάθημα (Najafi, Evans & Federico, 2014).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο χώρο αξιοποίησης των MOOCs, κάτι που είναι λογικό, καθώς αποτελεί το πλαίσιο δημιουργίας των συγκεκριμένων μαθημάτων. Οι τριτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί προσφέρουν MOOCs με δυνατότητα καταχώρησης διδακτικών μονάδων ECTS, συμπληρωματικά των δια ζώσης μαθημάτων ή και πλήρως αυτόνομα. Αρκετά MOOCs λειτουργούν ως διαθέσιμα επιλεγόμενα μαθήματα δίνοντας τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων από απομακρυσμένα πανεπιστήμια και τη μεταφορά των διδακτικών μονάδων. Επίσης, MOOCs προσφέρονται ως βοηθητικό υλικό διδασκαλίας, ώστε οι φοιτητές να διαθέτουν το μάθημα και διαδικτυακά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να το παρακολουθούν ξανά στον δικό τους χρόνο και χώρο. Ακόμη, τα MOOCs προσφέρονται και ως μαθήματα ενός πακέτου συνδυαστικών μαθημάτων που οδηγούν σε μικρά Master, τα οποία όμως είναι συνήθως επί πληρωμή, αλλάζοντας έτσι ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό των MOOCs (Andone, et al., 2015)

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο για την τριτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια τυπική εκπαίδευση όσο και για την ευρύτερη κοινωνία, η αξιοποίηση των MOOCs μπορεί να συμβάλλει γενικότερα στην ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών από μαθητές, γονείς, φοιτητές, εκπαιδευτικούς και να συντελέσει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και των διαδικτυακών

25 Η ένταξη των MOOCs στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενέχει ιδιαίτερα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που χρήζουν ουσιαστικότερης και επαρκέστερης ανάλυσης. Παρ' όλα αυτά, τα MOOCs φαίνεται πως μπορούν να ωφελήσουν και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσα εκπαιδευτικού παιχνιδιού, συνεργασίας και καλλιέργειας κινήτρων για ανάπτυξη της μη τυπικής μάθησης (Στεφανοπούλου, 2017).

μορφών μάθησης στην τυπική εκπαίδευση θα παραγάγει υψηλή εκπαιδευτική και επαγγελματική υπεραξία και θα συντονίσει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές με τις τρέχουσες εξελίξεις.

Συμπεράσματα

Τα ΜΟΟСs αποτελούν έναν αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό χώρο με συγκεκριμένη οργάνωση και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Όπως όλες οι κοινωνικές δομές αρχίζουν να δημιουργούν ψηφιακό περιεχόμενο, έτσι και η εκπαίδευση, με τη μακρά παράδοση στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και εργαλείων μάθησης, οδηγήθηκε αναπόφευκτα στην εκπαίδευση μέσω Διαδικτύου. Τα ΜΟΟСs αντιπροσωπεύουν με τον καταλληλότερο τρόπο την ανάπτυξη της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως μάθησης με τη χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας.

Εντούτοις, η παιδαγωγική και τεχνολογική διάσταση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού φαινομένου δεν είναι οι μόνες διαστάσεις που σχετίζονται με αυτό. Τα ΜΟΟСs μπορούν να αναλυθούν και στη βάση κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, διότι ως εργαλείο εκπαίδευσης υπόκειται σε όλες τις θεματικές που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, την πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία, την επαγγελματική και οικονομική θέση των συμμετεχόντων και με όλα εκείνα τα ζητήματα που αφορούν στη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνιολογικές διαστάσεις του φαινομένου και τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των ΜΟΟСs, τα οποία είναι η ελεύθερη, δωρεάν και μαζική πρόσβαση σε ποιοτικό διαδικτυακό περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης, επιδιώκεται η αξιοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εργαλείου για την υποστήριξη των κοινωνικών ομάδων που έχουν ελλείψεις σε γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες. Πιστεύουμε πως τα ΜΟΟСs χρειάζονται μια θεσμοθέτηση, ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, η οποία να στηρίζεται στις αρχικές ουσιαστικές αξίες που οδήγησαν στην εμφάνιση των συγκεκριμένων μαθημάτων.

Η πολιτεία και οι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να καταρτίσουν έναν σχεδιασμό αξιοποίησης των ΜΟΟСs στη βάση δύο πυλώνων. Αρχικά, την καταγραφή των κοινωνικών ομάδων που θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την παρακολούθηση και ολοκλήρωση συγκεκριμένων και στοχευμένων ΜΟΟСs βάσει των αναγκών της κάθε κοινωνικής ομάδας. Ακόμη, να θεσμοθετηθεί ένα πλαίσιο ένταξης των ΜΟΟСs στην τυπική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, ώστε να αξιοποιηθεί το συγκεκριμένο εργαλείο στον μέγιστο βαθμό και να εναρμονιστεί το περιεχόμενο και ο τρόπος λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης με τις σύγχρονες εξελίξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Aguaded-Gómez, J. I. (2013). The MOOC Revolution: A new form of education from the technological paradigm. *Comunicar*, 41(21), 7-8.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 12(3).
- Andone, D., Mihaescu, V., Ternauciuc, A., & VasIU, R. (2015). Integrating MOOCs in traditional higher education. *Proceedings of the Third European MOOCs Stakeholder Summit*, 71-75.
- Ballantine, J., & Hammack, F. M. (2015). *The sociology of education: A systematic analysis*. Routledge.
- Dillahunt, T., Wang, Z. & Teasley, S. (2014). Democratizing Higher Education: Exploring MOOC Use Among Those Who Cannot Afford a Formal Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 177-196.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. & García-Peñalvo, F. J. (2016). From massive access to cooperation: lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC/cMOOC pedagogical approach to MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), Article n. 24.
- Goglio, V. & Parigi, P. (2018). The social dimension of participation and completion in MOOCs. *Learning With MOOCs (LWMOOCs)*, 85-89.
- John, C., Staubitz, T. & Meinel, C. (2019). Took a MOOC. Got a Certificate. What now?. In *2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-9).
- Kalman, Y. M. (2014). A race to the bottom: MOOCs and higher education business models. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 5-14.
- Kappas, S., & Tsolis, D. (2018). Greek University MOOCs and Secondary Education Teachers' Training. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 26-46.
- Leontyev, L. and Baranov, D. (2013) Massive Open Online Courses in Chemistry: A Comparative Overview of Platforms and Features. *Journal of Chemical Education*, 90, 1533-1539.
- Littlejohn, A. & Hood, N. (2018). *Reconceptualising Learning in the Digital Age: The [un] democratising potential of MOOCs*. SpringerBriefs in Open and Distance Education. Singapore: Springer.
- Liyaganawardena, T. R. (2015). Massive Open Online Courses. *Humanities*, 4(1), 35-41.
- Maitland, C. & Obeysekare, E. (2015). The creation of capital through an ICT-based learning program: a case study of MOOC camp. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Information and Communication Technologies and Development* (pp. 1-10).
- Najafi, H., Evans, R. & Federico, C. (2014). MOOC integration into secondary school courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-9.
- Siemens, G. (2013). «Massive Open Online Courses: Innovation in Education?» In R. McGreal, W. Kinuthia & S. Marshall (Eds.), *Open Educational Resources: innovation, research and practice*, p. 5-16. Commonwealth Publishing, Athabasca University.
- Stracke, C. M. & Bozkurt, A. (2019). Evolution of MOOC designs, providers and learners and the related MOOC research and publications from 2008 to 2018. In *International Open and Distance Learning Conference 2019 proceedings book* (pp. 13-20).

Van de Oudeweetering, K. & Agirdag, O. (2018). MOOCS as accelerators of social mobility? A systematic review. *Journal of Educational Technology @ Society*, 21(1), 1-11.

Ελληνόγλωσσον

- Κύργιος, Ν. (2018). Ψηφιακό χάσμα και ανώτατη εκπαίδευση: διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και τη χρήση του διαδικτύου για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mathesis (2018). *Mathesis 2015-2018. Συμπεράσματα από ένα τριετές πείραμα*. Συντάκτης: Στέφανος Τραχανάς. Έκθεση προόδου, Ιούνιος 2018. Ανακτήθηκε από <https://mathesis.cup.gr/c4x/edX/DemoX/asset/B2.pdf>
- Μπότσιου, Μ. (2017). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών από τους Έλληνες αγρότες και η διερεύνηση του αντίστοιχου ψηφιακού χάσματος*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πανισίδου, Ε. Α. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Thessaloniki: University of Macedonia Publications.
- Παπαδάκης, Σ. (2016). MOOC: Μια επανάσταση στην Εκπαίδευση ή άλλος ένας τρόπος παροχής εκ αποστάσεως εκπαιδευτικού περιεχομένου; 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ «Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης», Ηράκλειο 1-3 Απριλίου 2016.
- Στεφανοπούλου, Σ. (2017). Αξιοποίηση των Massive Open Online Courses στην ελληνική Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω δημιουργίας παγκόσμιων συνεργατικών δικτύων μαθητών και σχολείων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1216-1238.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Αθήνα: Κριτική.

Abstract

Massive Open Online Courses (MOOCs) are courses with a variety of subject areas that are usually conducted within higher education institutions and are posted on dedicated online platforms, where they are open and free to anyone who wishes to attend them. These courses are part of the promotion of free access to knowledge. MOOCs seek to alleviate educational and social inequalities, enhance knowledge in the general population and reinforce the democratization of education. The present paper attempts to provide a brief description of these courses and to address some important sociological and educational issues related to the appearance and functioning of MOOCs, such as the utilization of MOOCs in social mobility and the integration of these courses into formal education.

Τεχνητή νοημοσύνη και δημοκρατική εκπαίδευση: Προβληματισμοί και προοπτικές υπό το πρίσμα της Χριστιανικής Παιδαγωγικής

Ευάγγελος Π. Πεπές

Επίκουρος καθηγητής

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

M.: pepes@past.auth.gr

W.: auth.academia.edu/Evangelos

Περίληψη

Η UNESCO δημοσίευσε το 2019 ένα κείμενο εργασίας με τίτλο: «Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development». Το κείμενο αποτυπώνει τον σύγχρονο διάλογο σχετικά με την εισαγωγή των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Αντικείμενο συζήτησης αποτελούν, μεταξύ άλλων, οι προϋποθέσεις, οι κίνδυνοι και οι προοπτικές των συγκεκριμένων εφαρμογών για τη σύγχρονη δημοκρατική εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται το παραπάνω κείμενο της UNESCO με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, προκειμένου να αναδειχθούν οι θεωρητικές προϋποθέσεις της σχετικής προβληματικής με βάση τις αρχές της Χριστιανικής Παιδαγωγικής και να αξιολογηθούν οι κίνδυνοι και οι προτάσεις που διατυπώνονται. Σκοπός είναι η ουσιαστική συνεισφορά προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας και της ανάπτυξης ενός ρυθμιστικού πλαισίου αφενός για τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και αφετέρου για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε οι δυνατότητες και τα οφέλη της τεχνητής νοημοσύνης τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και σε κάθε επιμέρους έκφραση του προσωπικού και συλλογικού βίου να μην επισκιάζονται από τους κινδύνους και τις αρνητικές επιπτώσεις που ελλοχεύουν στην περίπτωση της καταστρατήγησης του δημοκρατικού κεκτημένου.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, χριστιανική αγωγή, θρησκευτική εκπαίδευση, πρόσωπο.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας δημιουργούν νέες προκλήσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης αναφορικά με τις δυνατότητες που προσφέρουν για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη λανθασμένη χρήση τους (Μπίκος, 2012· Hernandez, 2019). Ο σύγχρονος διάλογος για τη θέση και τη χρήση των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων στην εκπαίδευση περιλαμβάνει και τα ζητήματα δημοκρατίας που προκύπτουν στο πλαίσιο τόσο της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και καθαυτής της εκπαιδευτικής πράξης (Περσελής, 1994: 97-98· Κογκούλης, 2003: 358-359· Heath, 2018).

Η UNESCO, στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών της για την εξάλειψη της φτώχειας σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει θέσει δεκαεπτά στόχους βιώσιμης ανάπτυξης στην παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα έως το 2030. Μεταξύ αυτών έχει περιλάβει και τους στόχους της εξασφάλισης της συμμετοχικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και της προώθησης των ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει αφενός το έλ-

λειμμα της δημοκρατίας και αφετέρου την αναγκαιότητα για την επικράτησή της στην εκπαιδευτική πολιτική και στα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμια κλίμακα.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών συστημάτων για τον εκδημοκρατισμό σε παγκόσμιο επίπεδο δεν μπορεί να αγνοεί τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης, η εισαγωγή των οποίων στον χώρο της εκπαίδευσης αυξάνεται με ραγδαίο ρυθμό. Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, συνδέοντας την τεχνολογία με τις επιστήμες της αγωγής, στοχεύει στον σχεδιασμό ευφυών συστημάτων διδασκαλίας και προσαρμοστικών περιβαλλόντων μάθησης, με υψηλή αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις των εξατομικευμένων δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών (Tierney, Corwin & Ochsner, 2018· Mohammed & Watson, 2019). Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό χάσμα, το οποίο δημιουργεί η ανισότητα ως προς τις ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των χωρών του κόσμου (Wisdom, Leavitt & Bice, 2019), φαίνεται να διευρύνεται ακόμη περισσότερο, καθώς οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση προϋποθέτουν τεχνογνωσία και υποδομές, οι οποίες απουσιάζουν από τις λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες.

Διάρθρωση και περιεχόμενο του κειμένου εργασίας

Στο κείμενο εργασίας με τίτλο: «Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development», το οποίο εξέδωσε η UNESCO (2019) ως εργαλείο ενημέρωσης και προβληματισμού για τη χάραξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, παρουσιάζονται οι νέες δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης στα πεδία της διδασκαλίας και της μάθησης. Επισημαίνεται, όμως παράλληλα, ότι οι προϋποθέσεις σε υλικοτεχνική υποδομή και τεχνογνωσία αποτελούν στοιχείο το οποίο διευρύνει ουσιαστικά το κοινωνικό και ψηφιακό χάσμα μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών. Το κείμενο, σε μία προοπτική παράλληλης παρουσίασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο από τη μία πλευρά και όσων είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν, προκειμένου να γεφυρωθεί το παραπάνω χάσμα, από την άλλη, στοχεύει κυρίως στην ανάδειξη της αναγκαιότητας υπέρβασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης είναι δυνατό να επιτείνουν ή και να προκαλέσουν, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατικής ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης (Basham, 2019: 76-77).

Το κείμενο εργασίας διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος του κειμένου εργασίας μελετώνται οι δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της επίτευξης της ισότητας των ευκαιριών μάθησης όλων των ανθρώπων (UNESCO, 2019: 12-16). Η διερεύνηση των δυνατοτήτων της τεχνητής νοημοσύνης πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα· στο πρώτο επίπεδο αναπτύσσονται παιδαγωγικά επιχειρήματα, τα οποία αποκαλύπτουν αφενός τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης να εξασφαλίσει συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και ευφυή συστήματα διδασκαλίας με τον μείζονα βαθμό εξατομίκευσης ως προς τους μαθητές και αφετέρου τις διευρυμένες δυνατότητες υποστήριξης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, ώστε να εξασφαλιστούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (UNESCO, 2019: 6· Daniela, 2019a). Στο δεύτερο επίπεδο προβάλλονται οι δυνατότητες που προσφέρουν τα συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικών δεδομένων (Education Management Information

Systems) στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, βασιζόμενα την ποσοτική διαχείριση και την ποιοτική ανάλυση μεγάλου όγκου εκπαιδευτικών δεδομένων.

Στο δεύτερο μέρος του κειμένου εργασίας περιγράφονται παραδείγματα εκπαιδευτικής πολιτικής κρατών ή εκπαιδευτικών οργανισμών, τα οποία στοχεύουν στην προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική κοινωνία (Zimmerman, 2018), στην οποία η παρουσία των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης εκτιμάται ότι θα είναι κυρίαρχη (UNESCO, 2019: 18-24). Το δεύτερο μέρος διαιρείται σε δύο υποενότητες. Στην πρώτη υποενότητα μελετώνται οι δυνατότητες και οι προοπτικές που μπορεί να προσδώσει στην εκπαίδευση ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών τα οποία προωθούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση (Χατζηγεωργίου, 2004: 233-245). Η δεύτερη υποενότητα είναι αφιερωμένη στις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ενίσχυσης των τεχνολογικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μεταλυκειακής εκπαίδευσης.

Τέλος, στο τρίτο μέρος του κειμένου εργασίας περιγράφονται έξι προκλήσεις της εισαγωγής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, οι οποίες θα πρέπει να αποτελούν, κατά την UNESCO, μέρος του σχετικού δημόσιου διαλόγου σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (2019: 26-35). Οι προκλήσεις αυτές αφορούν: 1. στον σχεδιασμό μιας πολιτικής για τη συνδρομή της τεχνητής νοημοσύνης στη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2019: 26-28), 2. στην εξασφάλιση κοινής και ισότιμης πρόσβασης στις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (UNESCO, 2019: 28), 3. στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, αλλά και στην ενημέρωση των ειδικών στην τεχνητή νοημοσύνη για τις προϋποθέσεις και τα όρια εισαγωγής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (UNESCO, 2019: 28-29), 4. στην ποιοτική επεξεργασία των πολυσύνθετων εκπαιδευτικών στατιστικών δεδομένων με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (UNESCO, 2019: 30-31), 5. στην πρόταξη της έρευνας για την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση (UNESCO, 2019: 31-32) και 6. στη σύνταξη ενός κώδικα ηθικής δεοντολογίας για τη διαφάνεια στη συλλογή, τη χρήση και τη διάδοση των στατιστικών δεδομένων (Boddington, 2017· UNESCO, 2019: 32-34· Luckin, 2019: 82-87).

Ανάλυση περιεχομένου του κειμένου εργασίας

Η μελέτη και ανάλυση των θεμελιωδών προτάσεων και προβληματισμών που αποτυπώνονται στο κείμενο εργασίας της UNESCO (2019) πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και με βασικό κριτήριο έρευνας την παιδαγωγική αρχή της αξίας του ανθρώπινου προσώπου, όπως αυτή ερμηνεύεται στο πλαίσιο της Χριστιανικής Παιδαγωγικής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της ερμηνευτικής και πλαισιοθετημένης μελέτης και ανάλυσης του περιεχομένου του κειμένου εργασίας μπορούν να διατυπωθούν συνοπτικά με τη μορφή των εξής τριών ερωτημάτων: 1. Εκπαίδευση με τί/με ποια μέσα; Πρόκειται για ένα ερώτημα το οποίο περιλαμβάνει τον προβληματισμό που αφορά στις δυνατότητες και τις προοπτικές της εισαγωγής και της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Holmes et al., 2019: 71-163), όπως αυτό θα πρέπει να απασχολήσει τους ειδικούς στον σχεδιασμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Sharkey, 2016). 2. Εκπαίδευση προς τι; Το ερώτημα αυτό θέτει στο επίκεντρο του προβληματισμού τη θέση και τον ρόλο του ανθρώπου ως εκπαιδευτικού και μαθητή στην εποχή της εκπαίδευσης με τη χρήση εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης (Edwards & Cheok, 2018· Περάκης &

Πεπές, 2016: 110) και 3. Εκπαίδευση γιατί; Το συγκεκριμένο ερώτημα σχετίζεται με την emphatic επαναφορά του ανθρώπου και του πολιτισμού που αυτός δημιουργεί, όπως αυτή επιδιώκεται στο κείμενο εργασίας, στο επίκεντρο των σκοπών και των στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Μητροπούλου, 2014: 18).

Ειδικότερα, το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στα ζητήματα που αφορούν στις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, η εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης προβλέπει αλλαγές και στον τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίες προκύπτουν κυρίως από την εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη. Ο Timms υποστηρίζει ότι η πρόοδος στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης επιτρέπει σήμερα μία περισσότερο αισιόδοξη προσέγγιση της χρήσης των εφαρμογών της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Κατά τον Timms, η εποχή κατά την οποία έξυπνες τεχνολογίες που εφαρμόζονταν στον χώρο των επιχειρήσεων δοκιμάζονταν και στον χώρο της εκπαίδευσης έχει παρέλθει. Οι σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας (AIED) υπόσχονται έξυπνες τεχνολογικές εφαρμογές σχεδιασμένες αποκλειστικά για τον χώρο της εκπαίδευσης (Timms, 2016: 702). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης είναι ένα καινοτόμο τεχνολογικό εργαλείο, το οποίο βρίσκεται στη διάθεση των αρμόδιων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερος βαθμός ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Φύκαρης, 2014: 242-243). Η ανάγνωση ανάμεσα στις σειρές του κειμένου εργασίας της UNESCO αναδεικνύει το γεγονός ότι ο χώρος της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως ο κατεξοχήν χώρος όπου η καινοτομία δεν εισάγεται απλώς, αλλά καλλιεργούνται και οι προϋποθέσεις της γένεσης, της ανάπτυξης και της επιτυχημένης εφαρμογής της στην κοινωνική πραγματικότητα. Σε αυτές τις προϋποθέσεις συμπεριλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, και η αναγκαιότητα ενός ηθικού-δεοντολογικού κώδικα, για τους μελλοντικούς επαγγελματίες ή ερευνητές οι οποίοι θα ασχοληθούν με την τεχνητή νοημοσύνη και τις εφαρμογές της (Burton, Goldsmith, Koenig, Kuipers, Mattei & Walsh, 2017: 24· Dignum, 2017: 4-5· Si-jing & Lan, 2018: 156· Garrett, Beard & Fiesler, 2020).

Το δεύτερο ερώτημα περικλείει τον προβληματισμό αναφορικά με τον καθορισμό του πλαισίου εντός του οποίου θα πρέπει να κινηθούν οι συγκεκριμένες αλλαγές, ώστε αυτές να διατηρήσουν το θετικό πρόσημο το οποίο προοιωνίζονται στο στάδιο των θεωρητικών τους εξαγγελιών. Είναι εύκολα αντιληπτό το γεγονός ότι το συγκεκριμένο κείμενο εργασίας απευθύνεται κυρίως στους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε συνδυασμό με τις διατυπώσεις που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως των κατεξοχήν αρμοδίων για την εφαρμογή της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής, το κείμενο αποκαλύπτει τον κίνδυνο ο οποίος επιδιώκεται να αποφευχθεί και ο οποίος αφορά στον παραγκωνισμό του ανθρώπου-εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου για τη χάραξη και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού (Βασιλόπουλος, 2008: 184-185). Η τεχνητή νοημοσύνη δεν υποκαθιστά την εκπαίδευση ή τους εκπαιδευτικούς (Karsenti, 2019: 109), αλλά εμπλουτίζει γόνιμα τους σκοπούς και το έργο τους (Edwards et al., 2018· Selwyn, 2019). Ο Du Boulay (2019), αναφερόμενος στα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας (ITSs) και στα ευφυή μαθησιακά περιβάλλοντα (ILEs) υποστηρίζει ότι, παρά την κριτική η οποία έχει διατυπωθεί, η συμβολή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σημαντική. Μάλιστα, τα παραπάνω έξυπνα συστήματα επιτυγχάνουν αύξηση της ποιότητας της μάθησης με ταυ-

τόχρονη μείωση του απαιτούμενου χρόνου σε περιπτώσεις σχολικών τάξεων όπου η διδακτική διαδικασία υλοποιείται με το παιδαγωγικό σχήμα: ένας εκπαιδευτικός-πολλοί μαθητές, σύμφωνα με εκατόν ογδόντα σχετικές μελέτες, στις οποίες αναφέρεται ο Du Boulay. Ωστόσο, τα παραπάνω αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνονται κατά τη διδακτική διαδικασία με βάση το σχήμα: ένας εκπαιδευτικός - ένας μαθητής (Du Boulay, 2019: 2902, 2903). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τον αναντικατάστατο ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τρίτο ερώτημα, τέλος, αφορά στον τελικό αποδέκτη του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα στηρίζεται στις δυνατότητες και τα επιτεύγματα της τεχνητής νοημοσύνης, τον μαθητή. Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά συστήματα προϋποθέτει τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό του σχολείου, χωρίς να αλλοιώνει τον βασικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου. Η παιδεία θα πρέπει να παραμείνει προσηλωμένη στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στόχους της, οι οποίοι έχουν ως επίκεντρό τους τον σύγχρονο άνθρωπο και τη μοντέρνα κοινωνία (Tuomi, 2018: 32-33· Champers, 2019). Η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο, χωρίς να αλλοιώσει τον χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης, προσφέρει δυνατότητες υπέρβασης πάγιων παιδαγωγικών προβλημάτων τα οποία εντοπίζονται κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ενδεικτικά παραδείγματα συμβολής της τεχνητής νοημοσύνης είναι η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής (Daniela, 2019b), η ενίσχυση της κοινωνικοπολιτικής διάστασης των συνεργατικών διδακτικών μοντέλων (Gonnot, Michel, Marty & Cordier, 2019) και η υπέρβαση των αποκλεισμών από την πρόσβαση στην εκπαίδευση (Knox, Wang & Gallagher, 2019· Kadam, 2019: 172).

Ουσιαστικά, οι ευκαιρίες και οι προκλήσεις της εισαγωγής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση οριοθετούνται από τον ανθρώπινο παράγοντα, ο οποίος αναγνωρίζεται ως η πρώτη αιτία της τεχνολογικής προόδου και, παράλληλα, ως ο βασικός αποδέκτης των θετικών αποτελεσμάτων της. Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή των έξυπνων τεχνολογιών στην εκπαίδευση βρίσκεται σε εισαγωγικό στάδιο (Renz, Krishnaraja & Gronau, 2020: 19, 20). Οι Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, σε μία εκτενέστατη επισκόπηση επιστημονικών δημοσιεύσεων της περιόδου μεταξύ του 2007 και 2018 που αφορά στις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνουν αφενός τις ευρείες προοπτικές, οι οποίες υπάρχουν για την εισαγωγή των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και αφετέρου την απόλυτη αναγκαιότητα ελέγχου των έξυπνων τεχνολογιών από τον άνθρωπο (2019: 21). Βέβαια, από τον σχετικό επιστημονικό διάλογο δεν απουσιάζουν οι εκτιμήσεις σύμφωνα με τις οποίες παραδοσιακοί ανθρώπινοι ρόλοι στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών, ο σχεδιασμός της διδακτικής πράξης, η αξιολόγηση και η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων δεν θα παραμείνουν στην αρμοδιότητα του ανθρώπου (Edwards et al., 2018: 11-12). Οι Bryson και Theodorou υποστηρίζουν ότι, παρά τις όποιες αμφιβολίες, οι επιμέρους τεχνολογίες της τεχνητής νοημοσύνης έχουν προς το παρόν ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα (2019: 307). Ακόμη και εάν επιμέρους λειτουργίες της κοινωνικής πραγματικότητας υποκατασταθούν από έξυπνες μηχανές, υπάρχουν ισχυρά επιχειρήματα υπέρ της άποψης ότι ο έλεγχος των επιτευγμάτων στον χώρο της τεχνητής νοημοσύνης θα πρέπει να παραμείνει στον άνθρωπο (Bryson & Theodorou, 2019: 308, 309). Οι Donahoe και Metzger υποστηρίζουν ότι η Χάρτα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων,

θέτοντας στο επίκεντρο τον άνθρωπο, μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα ενός πλαισίου ελέγχου και προστασίας των θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών λειτουργίας της πολιτείας και της κοινωνίας (2019: 119). Εντούτοις, ακόμη και στην περίπτωση της σύγκλισης των διαφορετικών επιστημονικών απόψεων στην αφετηριακή διατήρηση της κυριαρχίας του ανθρώπινου παράγοντα έναντι των έξυπνων τεχνολογικών εφαρμογών στις επιμέρους πτυχές της εκπαίδευσης, παραμένει το ερώτημα που αφορά στη θεωρητική-φιλοσοφική κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και των συνεπακόλουθων προτύπων κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας (Κοσμοπούλου, 1994· Κοσσυβάκη, 1998: 80).

Η συμβολή της Χριστιανικής Παιδαγωγικής

Η συμβολή της Χριστιανικής Παιδαγωγικής στον παραπάνω προβληματισμό μπορεί να είναι καθοριστική. Η Χριστιανική Παιδαγωγική θεμελιώνεται σε μία ανθρωπολογική αρχή, κατά την οποία τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση –σε επίπεδο σχεδιασμού, αλλά και εφαρμογής– προϋποθέτουν την ουσιαστική συμμετοχή του ανθρώπου με τα αρχέγονα και ανεπανάληπτα χαρακτηριστικά της φύσης του. Παράλληλα, ο εσχατολογικός προορισμός του ανθρώπου προσδιορίζει και το περιεχόμενο των εννοιών της προόδου και της ευημερίας του, οι οποίες στο πλαίσιο της ορθόδοξης παράδοσης περιγράφονται ως αποκατάσταση της ζωογόνου σχέσης του με τον Θεό, τον συνάνθρωπο –με σημείο αναφοράς την κοινή ανθρώπινη φύση (Γιούλτσης, 2005: 18)– και την κτίση. Το γεγονός αυτό προδιαγράφει την αντίληψη της ορθόδοξης παράδοσης για την επιστήμη και τα επιτεύγματά της (Μαρτζέλος, 2014· Gallaher, 2019), επισημαίνοντας τις θετικές προοπτικές αλλά και τους κινδύνους που ελλοχεύουν από την εισαγωγή και τη χρήση των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Θεμελιώδης σκοπός του σχολείου και της αγωγής, κατά την ορθόδοξη Χριστιανική Παιδαγωγική, είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του ανθρώπου ως προσώπου. Η περί προσώπου ορθόδοξη θεολογία (Βλάχος, 2005) δημιουργεί γόνιμο έδαφος για τον συνδυασμό των δύο βασικών τάσεων που κυριάρχησαν κατά το παρελθόν αναφορικά με τον γενικό σκοπό της αγωγής, τον γνωσιολογικό ή γνωσιοκρατικό και τον μορφολογικό ή ειδολογικό (Ρεράκης, 2015: 100-101), και τον προσανατολισμό τους προς μία εκπαίδευση η οποία απευθύνεται σε όλες ανεξαιρέτως τις δυνάμεις και τις δυνατότητες λειτουργίας και έκφρασης της ανθρώπινης ύπαρξης (Ρεράκης, 2015: 23).

Η ορθόδοξη κατανόηση του προσώπου θεμελιώνεται στην *κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν* Θεού δημιουργία του ανθρώπου (Γέν. 1: 26), η οποία του εξασφαλίζει τα διακριτικά χαρακτηριστικά του λογικού και του αυτεξουσίου, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα και την εσχατολογική προοπτική του. Η ανθρώπινη φύση, επομένως, περιλαμβάνει, εκτός από τη βιολογική, και την πνευματική της διάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο παιδαγωγικός σκοπός της ολόπλευρης ανάπτυξης της ψυχωσωματικής φύσης του ανθρώπου ερμηνεύεται ως καλλιέργεια της μοναδικότητας και της κοινωνικότητας σε μία σωτηριολογική-εσχατολογική προοπτική (Γρηγοριάδης, 1996). Βασικός σκοπός, δηλαδή, του σχολείου είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με την προϋπόθεση της αυτεξουσίας επιλογής του να κοινωνεί αρμονικά και ελεύθερα με τον Θεό, τον συνάνθρωπο και την κτίση. Η ορθόδοξη κατανόηση της φύσης και του προορισμού του ανθρώπου απαιτά εύστοχα στην πρόκληση για ισότητα στη δυνατότητα πρόσβασης στις εκπαιδευτικές

εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης, αλλά και για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πρώτο μέρος του κειμένου εργασίας (UNESCO, 2019: 12-16).

Η αγωγή με τις παραπάνω προϋποθέσεις αποκτά έναν υπαρξιακό χαρακτήρα. Ο άνθρωπος παραμένει στο επίκεντρο της παιδευτικής διαδικασίας. Η προσωπική και κοινωνική πρόοδος έχει ως ιδανικό την οντολογική ολοκλήρωση του ανθρώπου, η οποία πραγματοποιείται εντός του σώματος της Εκκλησίας ως κοινωνίας προσώπων με κεφαλή τον Χριστό. Πρώτιστος σκοπός δεν είναι η αύξηση της παραγωγικής ικανότητας του ανθρώπου μέσω των τεχνολογικών δημιουργημάτων του, αλλά η απέκδυσή του από τα χαρακτηριστικά του παλαιού ανθρώπου, προκειμένου να προσδεύσει στη γνώση του Δημιουργού του (Κολ. 3: 9-10). Ο καινός άνθρωπος καλείται να υψωθεί «εις ἄνδρα τέλειον, εἰς μέτρον ἡλικίας τοῦ πληρώματος του Χριστοῦ» (Εφ. 4: 13). Κατά τη χριστιανική ανθρωπολογία, η οικοδόμηση του καινού ανθρώπου εντός της Εκκλησίας είναι καρπός της θείας Χάριτος και της ελευθερίας του. Το γεγονός της ενανθρώπησης του Θεού Λόγου, κατά την ορθόδοξη παράδοση, δηλώνει τη σάρκωση της χριστιανικής αλήθειας, στην απόλυτη πληρότητα και ορθότητά της, εντός της ανθρώπινης ιστορίας. Το σαρκωμένο ευαγγελικό μήνυμα διατηρείται αδιάφθορο και ζωντανό διαχρονικά, υπερβαίνοντας τις φθοροποιές κατηγορίες του χώρου και του χρόνου, σαρκούμενο κάθε φορά στις νέες πολιτισμικές προκλήσεις και τα σύγχρονα κοινωνικά σχήματα. Επιπλέον, παραδίδεται στην ανθρωπότητα ως ρεαλιστικό αρχέτυπο βίου και αρετής. Το αποτέλεσμα αυτής της σάρκωσης υπήρξε η δυνατότητα υπέρβασης της φθοράς και του θανάτου· σκοπός της είναι η κατά χάριν θέωση του ανθρώπου (Γρηγοριάδης, 1999: 35). Στο πλαίσιο αυτό, η θύραθεν γνώση και η τεχνολογική εξέλιξη δεν υποτιμούνται, αλλά αξιολογούνται θετικά ως αποτελέσματα της δημιουργικής ικανότητας του ανθρώπου. Η σάρκωση του Λόγου έγινε με μοναδικό σκοπό τη θέωση του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει ότι η κάθε εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο του σύγχρονου πολιτισμού δικαιώνεται, όταν υπηρετεί τον άνθρωπο και την εσχατολογική πορεία και προοπτική του.

Συμπεράσματα

Επομένως, η ανθρωπολογική αρχή του σαρκωμένου Λόγου θέτει τους όρους και τα όρια σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται οποιαδήποτε πρόοδος και αλλαγή. Ανθρωποκεντρική παιδεία, στο πλαίσιο της Χριστιανικής Παιδαγωγικής, σημαίνει παιδεία που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου ως ψυχοσωματικού όντος. Η νοηματοδότηση του ανθρώπινου προσώπου, κατά τη Χριστιανική Παιδαγωγική, συνεισφέρει ουσιαστικά στην κατανόηση της σύνθετης ανθρώπινης φύσης, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της και των πολύπλευρων αναγκών και των προοπτικών της.

Η παραπάνω ερμηνεία προσφέρει τα απαραίτητα στοιχεία για τη χάραξη και τον σχεδιασμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, την αναπλαισίωση των προγραμμάτων σπουδών και τον εμπλουτισμό των καινοτόμων προτάσεων της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ένα μοντέλο εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης με προσωποκεντρικό χαρακτήρα στο σύνολό του, θεμελιωμένο στην περί προσώπου ορθόδοξη διδασκαλία, φωτίζει, χωρίς να απορρίπτει, τις επιμέρους πτυχές της επιστημονικής πρόοδου και καινοτομίας, αντιμετωπίζοντας θετικά την τεχνολογική εξέλιξη και, κατά συνέπεια, τις εντυπωσιακές δυνατότητες των εκπαιδευτικών εφαρμογών της τεχνη-

τής νοημοσύνης. Τέλος, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα αφενός της προάσπισης της ελευθερίας του προσώπου ως ανεκτίμητου αγαθού και αφετέρου της ενίσχυσης των δημοκρατικών αρχών της εκπαίδευσης ως ασφαλιστικών δικλείδων υπέρβασης ή αποφυγής των κινδύνων που προκύπτουν από την κατάχρηση των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Basham, R. (2019). Artificial Intelligence in health, human service delivery and education: A brief conceptual overview. *Journal of Health Science*, 7, 73-78. DOI: 10.17265/2328-7136/2019.02.002
- Boddington, P. (2017). *Towards a code of ethics for artificial intelligence*. Switzerland: Springer.
- Bryson J. J. & Theodorou A. (2019). How society can maintain human-centric artificial intelligence. In: Toivonen M. & Saari E. (Eds.), *Human-centered digitalization and services. Translational systems sciences vol 19* (pp. 305-323). Singapore: Springer.
- Burton, E., Goldsmith, J., Koenig, S., Kuipers, B., Mattei, N. & Walsh, T. (2017). Ethical Considerations in artificial intelligence courses. *AI Magazine*, 38, 22-34. DOI: 10.1609/aimag.v38i2.2731
- Chambers, F. & Sandford, R. (2018). Learning to be human in a digital world: A model of values fluency education for physical education. *Sport, Education and Society*, 24(9), 925-938. DOI: 10.1080/13573322.2018.1515071
- Daniela, L. (Ed.) (2019a). *Smart learning with educational robotics. Using robots to scaffold learning outcomes*. Switzerland: Springer.
- Daniela, L. & Strods, R. (2019b). Educational robotics for reducing early school leaving from the perspective of sustainable education. In Daniela, L. (Ed.) (2019). *Smart learning with educational robotics. Using robots to scaffold learning outcomes* (pp. 43-61). Switzerland: Springer.
- Dignum, V. (2017). Responsible artificial intelligence: Designing ai for human values. *ITU Journal: Discoveries*, 1(25), 1-8.
- Donahoe, E., & Metzger, E.M. (2019). Artificial Intelligence and Human Rights. *Journal of Democracy*, 30, 115-126. DOI: 10.1353/JOD.2019.0029
- Du Boulay, B. (2019). Escape from the Skinner Box: The case for contemporary intelligent learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2902-2919. DOI: 10.1111/bjet.12860
- Edwards, B. I. & Cheok A. D. (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence. An International Journal*, 32(4), 345-360. DOI: 10.20944/preprints201712.0022.v1
- Edwards, C., Edwards A., Spence, P. R. & Lin, X. (2018). I, teacher: using artificial intelligence (AI) and social robots in communication and instruction. *Communication Education*, 67(4), 473-480. DOI: 10.1080/03634523.2018.1502459
- Gallaher, B. (2019). Godmanhood vs mangohood: An eastern Orthodox response to transhumanism. *Studies in Christian Ethics*, 32(2), 200-215. DOI: 10.1177/0953946819827136
- Garrett, N. L., Beard, N., & Fiesler, C. (2020). More than "If Time Allows": The role of ethics in AI education. *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 272-278).

- Gonnot, A., Michel, C., Marty, J-C. & Cordier, A. (2019). Social robots in collaborative learning: Consequences of the design on students' perception. 11th International Conference on Computer Supported Education. hal-02112520.
- Heath, M. K. (2018). What kind of (digital) citizen?: A between-studies analysis of research and teaching for democracy. *International Journal and Learning Technology*, 35(5), 342-356.
- Hernandez, R. M. (2017). Impact of ICT on Education: challenges and perspectives. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-357. DOI: 10.20511/pyr2017.v5n1.149
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education. Promises and implications for teaching and learning*. Boston MA: The Center for Curriculum Redesign.
- Kadam, V. P. (2019). Artificial intelligence and innovations in education. *International Journal of Scientific Development and Research*, 4(10), 169-174.
- Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et Profession*, 27(1), 105-111. DOI: 10.18162/fp.2019.a166
- Knox, J., Wang, Y. & Gallagher, M. (2019). *Artificial intelligence and inclusive education. Speculative futures and emerging practices*. Singapore: Springer.
- Luckin, R. (2019). The need for ethical AI in and for education. In UNESCO (2019). *Human learning in the digital era* (pp. 82-87). Paris: UNESCO and NETEXPLO.
- Mohammed P. & Watson N. (2019). Towards inclusive education in the age of artificial intelligence: Perspectives, challenges, and opportunities. In: Knox J., Wang Y. & Gallagher M. (eds), *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education* (pp. 17-37). Singapore: Springer.
- Renz, A., Krishnaraja, S. & Gronau, E. (2020). Demystification of artificial intelligence in education. *ijAI International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education*, 2(1), 14-30.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace the teachers?: AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Sharkey, A. J. C. (2016). Should we welcome robot teachers? *Ethics and Information Technology*, 18(4), 283-297. DOI: 10.1007/s10676-016-9387-z
- Si-jing, L., & Lan, W. (2018). Artificial intelligence education ethical problems and solutions. 2018 13th International Conference on Computer Science @ Education (ICCSE), 155-158.
- Tierney, W. G., Corwin, Z. B. & Ochsner, A., (Eds) (2019). *Diversifying digital learning: Online literacy and educational opportunity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712. DOI: 10.1007/s40593-016-0095-y
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education*. Cabrera, M., Vuorikari, R. & Punie, Y., (Eds). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Wisdom, S., Leavitt, L. & Bice, C. (Eds) (2019). *Handbook of research on social inequality and education*. New York: IGI Global.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0
- Zimmerman, M. (2018). *Teaching AI: Exploring new frontiers for learning*. Portland, OR: International Society for Technology in Education.

UNESCO, (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Working papers on education policy*. Paris: UNESCO.

Ελληνόγλωσσον

- Βλάχος, Ι. (Μητρ.) (2005). *Το πρόσωπο στην ορθόδοξη παράδοση*. Λιβαδειά: Ι. Μ. Γενεθλίου της Θεοτόκου.
- Γιούλτσος, Β. *Η άλλη θέαση του κοινωνικού*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Γρηγοριάδης, Κ. (1996). *Η εσχατολογική διάσταση στη μόρφωση του ανθρώπου*. (Θεολογική-παιδαγωγική προσέγγιση). Αθήνα: Αρμός.
- Γρηγοριάδης, Κ. (1999). Η συμβολή της Παιδαγωγικής στην αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου. Στο Φωτίου, Σ. (επιμ.). *Παιδαγωγία ζωής* (σ. 13-37). Αθήνα: Αρμός.
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. 5^η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρτζέλος, Γ. (2014). Θεολογία, φιλοσοφία και επιστήμη κατά τους τρεις Ιεράρχες. *Σύνθεσις*, 3:2, 53-72.
- Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίας στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή*. [Religious Education1]. Θεσσαλονίκη: Ostrakon.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Περσελής, Ε. (1994). *Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής*. Αθήνα: Αρμός.
- Ρεράκης, Η. (2015). *Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δ. Σφακιανάκη.
- Ρεράκης, Η. & Πεπές, Ε. (2016). *Θεολογία και εκπαιδευτική τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Δ. Σφακιανάκη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. [Παιδαγωγικές Μελέτες 7]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Δυνατότητες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και Διδακτικής*. 2^η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.

Abstract

UNESCO published in 2019 a working paper entitled: "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development". The text captures the contemporary dialogue about the introduction of the applications of artificial intelligence in modern educational theory and practice. The conditions, risks and prospect of these applications for modern democratic education are discussed, inter alia. The present study examines the above working paper of UNESCO by qualitative content analysis method in order to highlight the theoretical conditions of the relevant problem based on the principles of Christian Pedagogy and to evaluate the risks and the suggestions made. The purpose is to make a meaningful contribution to the drift and development of a regulatory framework for educational policy makers, teachers and students on the one hand, and modern education systems on the other, so that the possibilities and benefits of artificial intelligence in the field of education as well as in every individual expression of personal and collective life are not overshadowed by the dangers and negative repercussions they are lurking in the case of violation of democratic rights.

Keywords: Artificial intelligence, Christian Pedagogy, religious education.

Η συμβολή των Ιερών Μονών στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου μας. Μελέτη περίπτωσης: «Ο ρόλος και η σημασία του Αρχείου Μικροταινιών/Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών στην προστασία της ψηφιακής κληρονομιάς του τόπου μας»

Σμαράγδα Φαρίδου

Δρ. θεολογίας Α.Π.Θ., πτυχιούχος κλασικής φιλολογίας Α.Π.Θ.,
θεολόγος καθηγήτρια 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης
smaragda.f@gmail.com

Άννα Γ. Λυσικάτου

Πτυχιούχος τμήματος Πληροφορικής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,
μεταπτυχιακή φοιτήτρια τμήματος Πληροφορικής ΑΠΘ,
υπεύθυνη του Αρχείου Μικροταινιών/Μικρογραφιών του ΠΙΠΜ
anna.lyssikatou@gmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για μια καινοτόμο δραστηριότητα. Πραγματοποιήθηκε πιλοτικά με τη χρήση συνεργατικών εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον. Ο στόχος ήταν η επισήμανση της συμβολής των Ιερών Μονών στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου μας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργασία, τις διδακτικές επισκέψεις και την πλατφόρμα της Free Open eClass, μέσω υβριδικής μάθησης, οι μαθητές του 2^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμμετείχαν σε αντίστοιχο πολιτιστικό πρόγραμμα, γνώρισαν τον ρόλο και τη σημασία του Αρχείου Μικροταινιών/ Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών στην προστασία της ψηφιακής κληρονομιάς του τόπου μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διεπιστημονικότητα, ολιστικότητα, Ιερές Μονές, Αρχείο Μικροταινιών, ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Η δράση που παρουσιάζεται, υλοποιήθηκε πιλοτικά στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος του Σχολείου με θέμα τον τίτλο της παρούσας εργασίας. Πρόκειται για μια καινοτόμο προσέγγιση, προϊόν συλλογικότητας και ομαδικής εργασίας που διεξάχθηκε εκτός ωρών διδασκαλίας. Συμμετείχαν 9 μαθητές της Γ΄ Τάξης και 2 μαθητές της Α΄ τάξης του 2^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Αρχείο Μικροταινιών/Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών (ΠΙΠΜ). Με δεδομένο ότι (Πατσιομίτου, 2015) η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών δημιούργησε νέες δυνατότητες διαχείρισης διδακτικών εννοιών με τη χρήση και αξιοποίηση υβριδικών μοντέλων μικτής μά-

θσης (Singh, 2003) για την υλοποίηση της δράσης χρησιμοποιήθηκε το υβριδικό μοντέλο σε πιλοτική φάση. Η δράση, η οποία ξεκίνησε από τις 21 Ιανουαρίου και διήρκεσε μέχρι και τις 19 Απριλίου 2019, αναπτύχθηκε στο περιβάλλον της τάξης, αλλά επεκτάθηκε και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019 το Σχολείο μας, 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, μετά την υπογραφή-συμφωνία συνεργασίας με το Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών (ΠΙΠΜ), στο πλαίσιο του Νόμου περί λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων, που προβλέπει τη σύνδεση των ΠΠΣ με επιστημονικά, ερευνητικά ιδρύματα και φορείς (Νόμος 3966/2011, άρθρο 46), πραγματοποίησε πιλοτικά μία καινοτόμο δράση με τη συμμετοχή έντεκα (11) μαθητών στο πλαίσιο Πολιτιστικού Προγράμματος με θέμα: «Η συμβολή των Ιερών Μονών στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου μας. Μελέτη περίπτωσης: «Ο ρόλος και η σημασία του Αρχείου Μικροταινιών/Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ίδρυματος Πατερικών Μελετών στην προστασία της ψηφιακής κληρονομιάς του τόπου μας». Το ΠΙΠΜ σύμφωνα με άρθρο 20 του νόμου 4521 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 38/2.3.2018 τ. Α΄) περιλήφθηκε με ειδική διάταξη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στα Ερευνητικά Κέντρα που υπάγονται στη σχετική ερευνητική νομοθεσία (ν. 4310/2014 και ν. 4386/2016).

Για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε η συνεργατική πλατφόρμα Open eClass (<https://www.openeclass.org/>), η οποία προτάθηκε και δημιουργήθηκε από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet για την υποστήριξη Υπηρεσιών Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πως η εν λόγω πλατφόρμα με την ονομασία η-τάξη χρησιμοποιείται ήδη από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπιστούν και οι ανάγκες της τηλεκπαίδευσης μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου με απήχηση και ευρεία αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αφού πρόκειται για ένα φιλικό, εύχρηστο περιβάλλον ανοικτού κώδικα (Κουτσουρίδης, 2008). Όπως έχει διευκρινιστεί (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2015) εργαλεία τέτοιου είδους μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα ή σε συνδυασμό με άλλα λόγω των δυναμικών χαρακτηριστικών τους προκειμένου να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ψηφιακό υλικό με τη χρήση του προτύπου SCORM (Shareable Content Object Reference Model), το οποίο διαμορφώθηκε κατάλληλα, προκειμένου να αξιοποιηθεί σε παρόμοια Προγράμματα και από άλλους συναδέλφους. Το εν λόγω πρότυπο υποστηρίζεται από όλα τα σύγχρονα λογισμικά παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και συστήματα διαχείρισης μάθησης (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Όπως έχει διαπιστωθεί (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2015) η δημιουργία αυτού του προτύπου σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως η επαναχρησιμοποίηση, η προσβασιμότητα, η ανθεκτικότητα και η διαλειτουργικότητα των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Αξίζει να σημειωθεί (Δημητρακοπούλου, 2000) πως η αξιοποίηση των τεχνολογιών στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης εξαρτάται 1) από την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων και την εμπλοκή των μαθητών σε αυτές, 2) από την καταλληλότητα και τον πλούτο των εργαλείων μάθησης και 3) από τον ρόλο των εκπαιδευτών ή συντονιστών. Η χρήση των παραπάνω επικεντρώνεται στη μετασχηματιστική δύναμη της αξιοποίησης των πρό-

τερων γνώσεων αλλά και στην ενίσχυση αυτών στο πλαίσιο της συμβατικής καθώς και της εναλλακτικής μάθησης.

Οι γνωστικοί στόχοι της εν λόγω δραστηριότητας ήταν, μέσω μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής μορφής για ένα δημοκρατικό σχολείο, καθώς και μιας πρωτότυπης και ποιοτικής αξιοποίησης των μέσων της τεχνολογίας, να εκτιμήσουν οι μαθητές μας τη σημασία του Αρχείου Μικροταινιών/Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών (ΠΙΠΜ) της Μονής Βλατάδων, καθώς και να αναγνωρίσουν τον ρόλο του στη διάσωση και προστασία της ψηφιακής κληρονομιάς του τόπου μας. Ακόμη να γνωρίσουν την τεχνική της ψηφιοποίησης μέσα από τα εικονογραφημένα χειρόγραφα του Αγίου Όρους της συλλογής των μικροταινιών και διαφανειών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών και γενικά να δράσουν ομαδοσυνεργατικά.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών τέθηκαν ως στόχοι η ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών εντός και εκτός σχολείου, αλλά και μέσω της ασύγχρονης επικοινωνίας, η εξοικείωσή τους με την ομαδική εργασία, η προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλείων και πηγών μάθησης, η εξάσκησή τους στην εξερεύνηση έγκυρων και ενδεικνυόμενων σελίδων στο διαδίκτυο καθώς και η περαιτέρω εξάσκησή τους στην πλατφόρμα της Open eClass. Έχει ήδη διαπιστωθεί πως τα συστήματα που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση εστιάζουν στην απόκτηση γνώσεων, στην ενίσχυση της ατομικής διερεύνησης, στην ανάπτυξη διανοητικών, κριτικών και κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο της μαθησιακής συνεργατικής διαδικασίας (Κόμης, Αβουρή, Κατσάνος, κ.κ.). Ακόμη, η προαγωγή της διερευνητικής μάθησης ενισχύεται με τη χρήση αυτών (Κόκκινος, 2006) χωρίς ωστόσο να παρεμποδίζεται η δυνατότητα στον μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία εφαρμόζοντας την συνεργατική μορφή μάθησης, η δράση επικεντρώθηκε στη συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές διαδικασίες, η οποία (Μάττα, 2017) τους δίνει τη δυνατότητα να διατυπώνουν διευκρινήσεις, υποθέσεις, ερωτήσεις και προτάσεις στο πλαίσιο της διαδικασίας ανάλυσης ενός ζητήματος ή προβλήματος με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται πολύπλευρη και ολοκληρωμένη γνώση, ενώ οι μαθητές αποκτούν αισθήματα υπευθυνότητας και συνεργατικότητας (Ματσαγγούρας, 1987).

Γενικά οι μαθησιακοί, τεχνολογικοί και γνωστικοί στόχοι μας με τη δραστηριότητα αυτή, ήταν να μπορούν οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση της δράσης, να δημιουργούν νέα μέσα και τρόπους παρουσίασης των γνώσεων που οικοδόμησαν, να κατανοούν τα θέματα που μελετούν, να αξιοποιούν τις γνώσεις και ικανότητές τους, να αξιολογούν (Μικρόπουλος, 2014) κριτικά και να οργανώνουν τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν από το διαδίκτυο και να συνθέτουν διαθεματικά και δημιουργικά το τελικό προϊόν της έρευνάς τους.

Αναγκαιότητα και Πρωτοτυπία της δράσης

Στην εποχή μας έχει παρατηρηθεί πως οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών έχουν αλλάξει. Για τον λόγο αυτό επιβάλλεται η εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, που θα κινούν το ενδιαφέρον τους, όπως είναι η συνεργατική προσέγγιση των υπό εξέταση επιμέρους θεμάτων, δια της οποίας οι μαθητές καθίστανται υπεύθυνοι και δημιουργικοί (Κανάκης, 1987, Ματσαγγούρας, 1987). Όπως επισημαίνεται στο Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21^ο αιώνα τα Αναλυτικά Προγράμματα των Σχολείων παραμένουν γνωσιοκεντρικά, ενώ το σχολείο θα έπρεπε να αποτελεί χώρο μετάδοσης και ανάπτυξης αξιών

και εγκάρσιων ικανοτήτων, όπου η γνώση δεν περιλαμβάνει μόνο την ίδια τη γνώση αλλά επίσης και την κατανόηση. Οι δεξιότητες εμπεριέχουν την ικανότητα εφαρμογής και διαχείρισης του γνωστικού, των βιωματικών και διαδικαστικών ζητημάτων που θα προκύψουν. Αυτό το κενό επιχειρεί να καλύψει η δράση την οποία παρουσιάζουμε. (Η εκπαίδευση για την Αλλαγή – Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση, 2014).

Η καινοτομία της δράσης έγκειται α) στη διεπιστημονική συνεργασία ενός Ερευνητικού φορέα και ενός Πειραματικού Γυμνασίου, σε ένα «ανοικτό» πρόγραμμα σπουδών, όπου επιχειρείται η ανάπτυξη των δημιουργικών και κριτικών ικανοτήτων των μαθητών (Τσατσαρώνη, Κούρου 2007), β) στην εφαρμογή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης (Woolf et al., 2002) και στην ομαδική συνεργασία ένδεκα (11) μαθητών από διαφορετική τάξη, της Α΄ και της Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίοι αποτέλεσαν ομάδα, καθώς εκπλήρωναν τις προϋποθέσεις που τίθενται από τη σχετική βιβλιογραφία (Johnson, Johnson και Smith 1998, Slavin 1994, Ματσαγγούρας 2000:72-83, Ματσαγγούρας 2004: 248, Prince 2004).

Η δράση εξυπηρετεί –τέλος– την ανάγκη διαμοιρασμού καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Μέθοδος

Η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε ήταν η ομαδοσυνεργασία, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής υγείας του ατόμου, στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης, αλλά και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Johnson/Johnson, 1975). Κατά την πορεία της δραστηριότητας ο μαθητής είχε τον κεντρικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός το διαμεσολαβητικό («εμπυκνωτική φθίνουσα καθοδήγηση») σε υποστηρικτική βάση. Ως εκ τούτου περιλάμβανε επιβραβεύσεις των προσπαθειών, ενθάρρυνση, προτροπές και παρωθήσεις σε δύσκολες στιγμές και συσχέτιση των θετικών αποτελεσμάτων με την προσπάθεια (Ματσαγγούρας 2011, Vygotsky 1987:215-216· Wells 2002: 137 και 332).

Το τεχνικό μέρος της παρούσας συνεργασίας επιτεύχθηκε ωστόσο μέσω της ανοικτής συνεργατικής πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης Free Open eClass https://docs.openeclass.org/el/short_description, με την υποστήριξη του Ακαδημαϊκού Διαδικτύου GUnet, έκδοση 3.7.5, στην κατηγορία «Διαθεματικά Μαθήματα», με κωδικό project INT268, στο πλαίσιο της προώθησης της φιλοσοφίας του ελεύθερου και ανοικτού λογισμικού και της ενίσχυσης της ψηφιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Η δημιουργία του μαθησιακού υλικού με αλληλεπιδραστικό και διαλειτουργικό τρόπο έγινε με το ψηφιακό εργαλείο udutu <https://www.udutu.com/> και την αξιοποίηση του προτύπου SCORM. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα όπως δίνεται και στην σύντομη περιγραφή του ιστοτόπου επιλέχθηκε επειδή 1) διαθέτει σύγχρονα τεχνικά χαρακτηριστικά και ευέλικτες λειτουργικότητες όπως είναι η συμβατότητα με όλα τα προγράμματα περιήγησης (web browser), η προσαρμοστική διεπαφή χρήστη (H/Y, tablet, smartphones), η συμβατότητα με διεθνή πρότυπα ηλεκτρονικής μάθησης (SCORM, IMSCP), η εύκολη δημιουργία και διαχείριση εκπαιδευτικού περιεχομένου (χρήση πολυτροπικών μέσων). Επίσης 2) προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία ενημέρωσης, επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς και τα εργαλεία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, και όπως προτάθηκε από τους Motcshnig-Pitrik & Dernti (2008) 3) συντελεί στην καθολική εκπαιδευτική προ-

σέγγιση, τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η περιεκτικότητα, η προσαρμοστικότητα, η χρηστικότητα και η εμπλοκή των χρηστών (μαθητών και εκπαιδευτικών) αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις ιδιότητες των ΤΠΕ στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Η καινοτόμος δράση ολοκληρώθηκε μέσα σε 24 διδακτικές ώρες ξεκινώντας από τις 21 του Ιανουαρίου 2019 και φθάνοντας μέχρι τις 9 Απριλίου 2019 και ακολούθησε τη μεθοδολογία ταξινόμησης γνώσεων κατά τον Benjamin Bloom (Bloom, B. S., 1956):

Α΄ Στάδιο: Επισήμανση και διατύπωση του θέματος/προβλήματος (identify the problem): Αρχικά ανακοινώθηκε στους μαθητές η δράση που θα επακολουθούσε και στην οποία εκείνοι θα είχαν τον πρωταγωνιστικό-ενεργητικό ρόλο. Τέθηκε ως θέμα προς διερεύνηση η σημασία του αρχείου του ΠΙΠΜ και για αυτό πραγματοποιήθηκε επίσκεψη των μαθητών με τη συνοδεία καθηγητών στην Ιερά Μονή Βλατάδων και συγκεκριμένα στο ΠΙΠΜ, όπου στο αμφιθέατρο του Ιδρύματος η κα Λυσικάντου (υπεύθυνη του Αρχείου του ΠΙΠΜ) μέσα από μια εμπειριστατωμένη εισαγωγή με τη χρήση του διαλόγου παρουσίασε στους μαθητές τα μυστικά της ψηφιοποίησης των χειρογράφων και εξήγησε την σημασία αυτής της πολύτιμης συλλογής χειρογράφων και μικροταινιών που κατέχει το ΠΙΠΜ της Ιεράς Μονής Βλατάδων και απάντησε στα ερωτήματα που έθεσαν οι μαθητές (εικ.1),

Β΄ Στάδιο: Αναπαράσταση του προβλήματος (Represent the problem): Πραγματοποιήθηκε, σε επόμενες διδακτικές ώρες, επίσκεψη στην τάξη του σχολείου μας από την υπεύθυνη του Αρχείου του ΠΙΠΜ προκειμένου να δείξει στους μαθητές τον τρόπο επεξεργασίας των χειρογράφων και των εικόνων καθώς και τα εργαλεία με τα οποία επιτυγχάνεται αυτή η επεξεργασία.

Γ΄ Στάδιο: Επιλογή της στρατηγικής (selecting a strategy): Έγινε επιλογή της πλατφόρμας Free Open eClass, ενημέρωση των μαθητών για τον τρόπο λειτουργίας της και απόδοση σε κάθε μαθητή δικαιώματος εισόδου με τον δικό του κωδικό πρόσβασης ώστε να μπορεί να εισέλθει στο μάθημα και να συμμετέχει σε αυτό.

Εικόνα 1: «Οι μαθητές μαθαίνουν για την ψηφιοποίηση»



Δ΄ Στάδιο: Εκτέλεση της στρατηγικής (carry out the strategy) : Οι μαθητές μελετούν το υλικό της πλατφόρμας, προβληματίζονται ή ακόμη και αναθεωρούν τις απόψεις και την στάση τους για το ρόλο και τη χρησιμότητα των οργανισμών μνήμης στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικότερα αλλά και τη σημασία και το ρόλο της τεχνολογίας στη ζωή τους. Για τον σκοπό αυτό δόθηκε πλούσιο βοηθητικό υλικό στη διεύθυνση της Free open eClass: https://free.openeclass.org/modules/learnPath/viewer.php?course=INT268&path_id=524&module_id=1945

Ε΄ Στάδιο: Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (evaluating results) : Μέσω ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για την αποτίμησή τους, όπου επειδή πρόκειται για πιλοτική δράση μπορούσαν να λάβουν μέρος προαιρετικά.

Εικόνα 2: «Το μάθημα στην πλατφόρμα της Free Open eClass με τη χρήση του προτύπου SCORM μέσω uduitu»

Πλατφόρμα Συνεργατικής Εκπαίδευσης open eclass (2^η Ενότητα uduitu)

Ο ρόλος και η σημασία του Αρχαίου Μικροταϊνίου/Μικρογραφιών - Θεωρία - Μικροφωτογράφιση

Μικροφωτογράφιση Αρχαίου Μικροταϊνίου/Μικρογραφιών Π.Ι.Π.Μ

Η μικροφωτογράφιση αναφέρεται στην αναλογική τεχνολογία και περιλαμβάνει και τη φωτογράφιση βιβλίων και χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα από φορείς διαχείρισης αρχείων. Κατά τη μικροφωτογράφιση παρατηρείται συρρίκνωση του πρωτογενούς υλικού περίπου στο 1/25 του αρχικού μεγέθους αυτού. Μεγάλη διάδοση της μικροφωτογράφισης παρατηρήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1960.

Τυπικά χρησιμοποιείται φιλμ σε ρολό 16 mm και 35 mm έτσι ώστε να αναπαρασταθούν οι φωτογραφικές εικόνες του κειμένου ή βιβλίου. Οι φωτογραφικές λήψεις κυμαίνονται από 600 (35 mm) μέχρι 2400 (16mm) frames αναφορικά σε έγγραφα, βιβλία και διακρίνονται σε μικροταϊνίες πρώτης, δεύτερης, τρίτης γενιάς, αρνητικές και θετικές. Τα παρακάτω video δίνουν μια σύντομη περιγραφή του υλικού και του σκοπού των μικροταϊνίων.

microfilms
microfilm documents → υπερσύνδεσμοι

αναφορά πολυτροπικού περιεχομένου

Προσέλευση

Επίσημη

κουμπιά πλοήγησης

Η όλη δράση ως πιλοτική δραστηριότητα στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος, επιστεγάστηκε από μια εκπαιδευτική εκδρομή στα Ιωάννινα με επίσκεψη στην Ιερά Μονή των Φιλανθρωπινών ή του Σπανού, αφιερωμένη στον Άγιο Νικόλαο, αρχιεπίσκοπο Μύρων της Λυκίας, όπου επίσης φυλάσσονται σπουδαία κειμήλια, όπως είναι ο γνωστός «Κουβαράς», ένας ογκώδης χειρόγραφος κώδικας, που τυλιγόταν σαν κουβάρι γραμμένος πιθανόν κατά τον 14ο με 15ο αιώνα, από τους μοναχούς Πρόκλο και Κομνηνό, αλλά και από άλλους άγνωστους συγγραφείς. Σήμερα σώζεται μόνο ένα αντίγραφο του καθώς κάπκε το 1820 στην πυρκαγιά που προκάλεσε και άλλες ζημιές στο μοναστήρι. Η εκπαιδευτική αυτή εκδρομή καθώς και οι επισκέψεις μας στη Μονή Βλατάδων προσέδωσαν στη δράση μας έναν βιωματικό χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές της ομάδας μας είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τους κώδικες, την ταυτότητα και την ιστορία τους μέσα από την παρατήρηση και το διάλογο (συνέντευξη) με το προσωπικό των Μονών. Είναι ήδη γνωστό πως στον εκπαιδευτικό χώρο με τον όρο βιωματική μάθηση νοείται η οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις όπως έρευνα, εργασία πεδίου, παρατήρηση, συνέντευξη και άλλα (Δεδούλη, 2001).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι λόγω των πολλών δράσεων των μαθητών ο χρόνος της ενασχόλησής τους με τη δράση ήταν περιορισμένος.

Αποτελέσματα

Σε όλη τη διάρκεια της δράσης δεν καταργήθηκε ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά αξιοποιήθηκε στο βαθμό που ήταν αναγκαίο, έτσι ώστε να διασφαλισθεί ότι οι μαθητές κατέχουν την προαπαιτούμενη γνώση, για να κατανοούν το πλαίσιο των ερωτημάτων, αλλά και το πλαίσιο ερμηνείας των ευρημάτων. Ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν μεγάλος, όμως οι συμμετέχοντες διακρίνονταν για το ζήλο και την αγάπη για να εμπλακούν σε αυτό. Συμμετείχαν στο πρόγραμμα με βάση τη δική τους ελεύθερη επιλογή, μέσα σε ένα κλίμα δράσης, χαράς και δημιουργικότητας, «στοιχεία τα οποία τόσο απουσιάζουν από τα σχολεία μας» (Ματσαγγούρας Ηλ. 2011, σ. 81).

Θα πρέπει ακόμη να αναφερθεί ότι κατά την διαδικασία της συνεργασίας υπήρξαν τεχνικά προβλήματα, βασικότερο των οποίων ήταν η έλλειψη δυνατότητας εισδοχής μη εκπαιδευτικού φορέα στο υπάρχον σχολικό ή πανεπιστημιακό δίκτυο καθώς επίσης η έλλειψη δυνατότητας δια ζώσης επικοινωνίας μαθητών και καθηγητών στο Αρχείο του ΠΙΠΜ για μια «σύγχρονη» συνεργασία μεταξύ μαθητών, καθηγητών και προσωπικού του ΠΙΠΜ. Την συνεργασία δυσκόλευε ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι μαθητές, καθηγητές και προσωπικό του ΠΙΠΜ είχαν πολλαπλές ενδοσχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών, οι αυξημένες ενδοσχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις τους λειτούργησαν ανασταλτικά σε σχέση με την εμπλοκή τους στη δράση. Όπως έχει διαπιστωθεί (Αγγελάκος, 2004) σχέδια εργασίας και διαθεματικές εκπαιδευτικές δράσεις σε κάποιες περιπτώσεις παραμελούνται λόγω του περιορισμένου χρόνου υλοποίησής τους.

Ακόμη αναφορικά με την Αναλυτική των Δεδομένων Μάθησης, που παρέχουν οι συνεργατικές πλατφόρμες μάθησης έχει παρατηρηθεί (Δημητρακοπούλου, 2017) πως ζητήματα μη τήρησης δεοντολογικών κανόνων εμφανίζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε επίπεδο σχολικής τάξης με σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων θα πρέπει ληφθούν υπόψη εκ των προτέρων οι εξής παρακάτω παράγοντες: 1) συναίνεση (στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για παιδιά, θα έπρεπε επομένως να έχουν ενημερωθεί οι κηδεμόνες/γονείς, χρονικά πολύ πιο πριν την έναρξη της πιλοτικής δράσης) 2) διαφάνεια (πως και για ποιο λόγο θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα της Μαθησιακής Αναλυτικής 3) η ιδιωτικότητα αυτών η προστασία δηλαδή των δεδομένων μέσω ανωνυμίας.

Έχει ακόμη επισημανθεί (Χούντα, 2014) πως η Αναλυτική Δεδομένων Μάθησης σε συνεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προάγει τη δυνατότητα της κατανόησης των συνεργατικών μηχανισμών μάθησης και συντείνει στη δημιουργία νέων μεθόδων για την ενίσχυσή της. Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός των μεταβλητών, ο αριθμός των εμπλεκόμενων και ο τρόπος της μεταξύ τους επικοινωνίας αυξάνουν την πολυπλοκότητα και επομένως τον χρόνο και τους ζητούμενους πόρους, προκειμένου να ολοκληρωθεί μια τέτοια διαδικασία.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι στη δεδομένη στιγμή εκτέλεσης της πιλοτικής δραστηριότητας δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί ο επιστημονικός σχεδιασμός και η διεξαγωγή της στατιστικής αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των μαθητών στη δράση, τα οποία χωρίς αμφιβολία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

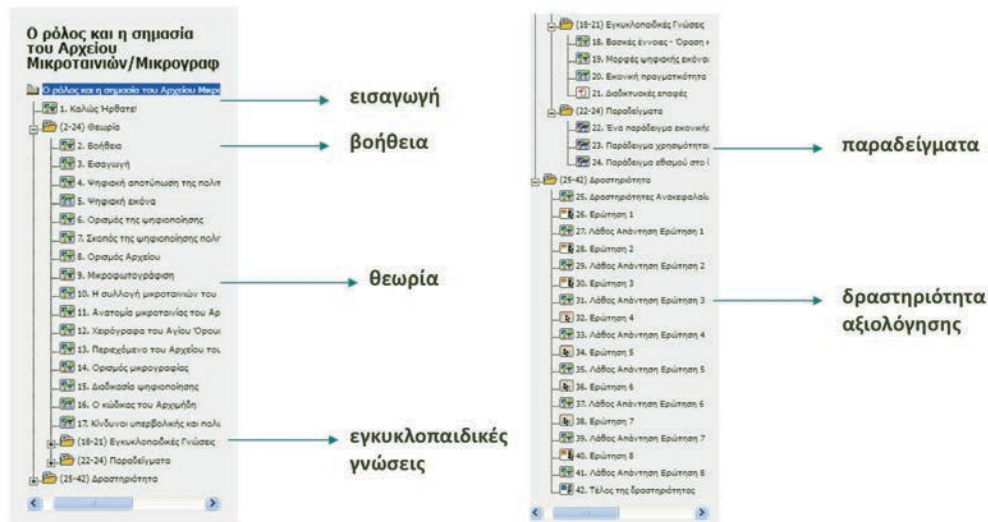
Ουσιαστικά η εν λόγω δράση έγινε αφορμή για αναστοχασμό και τροποποίηση των φάσεων αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωσή της. Για τον παραπάνω λόγο οι συνεργαζόμενοι φορείς λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών προγραμματίσαν μια έρευνα-δράση για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και αξιολόγηση εναλλακτικού περιβάλλοντος μάθησης με τη χρήση ΤΠΕ.

Συμπεράσματα

Ο σημερινός δυναμικά εξελισσόμενος εκπαιδευτικός χώρος επιβάλλει όσο ποτέ άλλοτε την ανάπτυξη συνεργατικών εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός του σήμερα καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αύριο αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενης από υπολογιστή. Η παρούσα αρχικά πρόκληση συνεργασίας ανάμεσα στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης και στο Αρχείο Μικροταινιών/Μικρογραφιών του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών οργανώθηκε, σχεδιάστηκε και συντελέστηκε τελικά από δυο διαφορετικούς φορείς κάτω από το πρίσμα της διερευνητικής, δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης, όπου η ομάδα προσφέρει στα μέλη την αίσθηση της αποδοχής, αλλά και τη δυνατότητα να κατακτήσουν τους διάφορους στόχους τους μέσα από τη συνεργασία (Brown, 2000).

Εικόνα 3: «Η δημιουργία διαδραστικού υλικού στην πλατφόρμα της *udutu*»

Πλατφόρμα Συνεργατικής Εκπαίδευσης Free Open eClass (2^η Ενότητα *udutu*)



Η ανάμειξη της Τεχνολογίας στη Συνεργατική μάθηση και η Συλλογική Εργασία στον Υπολογιστή μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικά αποτελέσματα στη μάθηση, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες (Cavalier & Klein, 1998, Singhanayok & Hooper, 1998, McConell, 2000).

Η εν λόγω δράση εντάσσεται σε δράσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων με φορείς οργανισμούς μνήμης όπως είναι για παράδειγμα το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού στη Θεσσαλονίκη, όπου δράσεις τέτοιου είδους αποσκοπούν να κινήσουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών, ενώ μέσω της μελέτης αντικειμένων αναπτύσσεται η παρατηρη-

τικότητα, ενισχύεται η κριτική σκέψη, η αφαιρετική ικανότητα και προάγεται η συνεργασία (Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, 2004).

Κατά τη διαδικασία της εν λόγω δραστηριότητας πιλοτικά, παρατηρήσαμε μέσα από τον διάλογο με τη μικρή ομάδα των μαθητών, πως έδειξαν ενδιαφέρον για συμμετοχή και συνεργασία. Επίσης, προέκυψαν ερωτήματα για το ρόλο της μάθησης σε εναλλακτικό περιβάλλον με τη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών καθώς και για τον τρόπο αξιολόγησης της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών και της ενίσχυσης δεξιοτήτων όπως η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, η καλλιέργεια της επικοινωνίας και του διαλόγου. Γίνεται εξάλλου κατανοητό πως σε μια εποχή διαρκών αλλαγών σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να ανταποκριθούν στις μεταβολές του περιβάλλοντος με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαχείριση της πληροφορίας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των σχολικών δράσεων (Μιχαήλ & Πρασίνου, 2018). Τα παραπάνω έδωσαν έναυσμα και αποτελούν πρόκληση για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και αξιολόγηση μιας έρευνας δράσης ενός εναλλακτικού περιβάλλοντος μάθησης με τη χρήση ΤΠΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bloom, B. S. (Ed.), (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York: Longmans.
- Brown, R. (2000). *Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges*. Volume 30, Issue 6, November/December 2000, Pages 745-778.
- Cavalier, J. C., & Klein, J. D. (1998). Effects of cooperative versus individual learning and orienting activities during computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 46 (1), 5-17.
- Jonhson, D.-W., & Johnson, R. (1995). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Enlewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1998), *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minn: Interaction Book Co.
- McConnell, D. (2000). *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Motschnig-Pitrik, R. & Derntl, M. (2008). Three scenarios on enhancing learning by providing universal access. *Universal Access in the Information Society* 7(4), 247-258.
- Singhanayok, C., & Hooper, S. (1998). The effects of cooperative learning and learner control on students' achievement, option selections and attitudes. *Educational Technology Research and Development*, 46 (2), 17-33.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology*, 43(6), pp. 51-54. Ανακτήθηκε 22-11-2020 από: <http://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by>
- Wells, G, (2002). *Dialogic Inquiry*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, μτφρ. Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (2004). Η διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σ. 43-53). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (2004). Ανακαλύπτοντας το παρελθόν. Ανακτήθηκε 9-3-2019 από <http://www.edu.mbp.gr/images/stories/paper/Anakalyptontas.pdf>
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ* 6, 145-159. Ανακτήθηκε 20-10-2020 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos6/>
- Δημητρακοπούλου, Α. (2000). Το επιστημονικό πεδίο των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και η σχέση του με την Εκπαίδευση από Απόσταση: Βασικές θεωρήσεις. 1^ο Σεμινάριο του «Ανθρώπινου Επιστημονικού Δικτύου ΕΡΜΗΣ: Νέες Τεχνολογίες στην από Απόσταση Εκπαίδευση», Σάμος 29/8/-3/9/2000, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 5-10-2019 από <http://newtutor.pbworks.com/f/%CE%A4%CE%A0%CE%95.pdf>
- Δημητρακοπούλου Α. (2017). Ανάλυση ψηφιακών ιχνών και δεδομένων σε Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα: Προσεγγίσεις, Προοπτικές και Ζητήματα Ηθικής στο Πεδίο της Μαθησιακής Αναλυτικής. (Επιμ.) Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης, 8^{ος} Τόμος, Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκδ. Διάδραση. Ανακτήθηκε 19-05-2019 από http://ltee.aegean.gr/adimitr/wp-content/uploads/sites/8/2017/07/Dimitracopoulou_Learning-Analytics_Synthesis_chapter_GR.pdf
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κόκκινος, Δ. (2006). Επισκόπηση διαδικτυακού λογισμικού για την τριτοβάθμια εκπαίδευση με εξειδίκευση στην πλατφόρμα *e-class*. (Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 10-03-2019 από <http://users.ntua.gr/dennis/pubs/kokkinos.pdf>
- Κόμης, Β., Αβούρης, Ν., και Κατσάνος Χ. (χ.χ). *Συστήματα και Εργαλεία Υποστήριξης Συνεργασίας*. Ανακτήθηκε 20-10-2019 από <http://karagian.users.uth.gr/cscl/06-Komis-Anouris-Katsanos.pdf>
- Κουτσοουρίδης, Ι. (2008). Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS). Παρουσίαση και Αξιολόγηση των Moodle, Blackboard και e-Class με κριτήριο τις θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίζονται. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα) Ανακτήθηκε 22-11-2020 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/114027/files/KOUTSOURIDIS.pdf>
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μάττα, Φ. (2017). *Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης στο Δημοτικό Σχολείο. Μια Περίπτωση Έρευνας Δράσης*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτική Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 15-07-2019 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/654/%CE%9C%CE%AC%CF%84%CF%84%CE%B1%20%CE%A6%CE%B1%CE%BD%CE%AE%20-%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%B>

- C%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Μικρόπουλος, Τ., Α. (2014). *Ιστοεξερευνησεις στοχοθετημένη διερεύνηση στο Διαδίκτυο*. Ανακτήθηκε 20-08-2019 από: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/100588/mod_resource/content/1/Wbquests2014.pdf
- Μιχαήλ, Κ., Πρασίνου, Ο. (2018). Ποιοτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Ερευνητική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Ελλάδα) Ανακτήθηκε 20-11-2020 από: <http://ocean-is.lib.ruas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4388/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%28%CE%94%CE%95%CE%9C%2084%20-%20%CE%94%CE%95%CE%9C%2098%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ορφανάκης, Β., Παπαδάκης, Σ. (2015). Εργαλεία δημιουργίας μαθησιακών αντικειμένων. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΙΑΚΕ - «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική», Ηράκλειο 24-26 Απριλίου 2015. Ανακτήθηκε 22-11-2020 από: https://www.researchgate.net/publication/279529081_Ergaleia_demiourgias_mathesiakon_antikeimenon
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η ηλεκτρονική τάξη (e-class) ως μέσο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design), του διδασκόμενου αντικειμένου και οδηγός διαχείρισης του Προγράμματος Σπουδών. Περιοδικό «*Νέος Παιδαγωγός*», 6ο τεύχος, σσ. 211-244. «*Η εκπαίδευση την εποχή των ΤΠΕ*», 7 Νοεμβρίου 2015, Ίδρυμα Ευγενίδου, Πρακτικά Συνεδρίου, σσ.700-738. Ανακτήθηκε 20-11-2019 από: https://www.researchgate.net/publication/281681188_Patsiomitou_S_2015_E_elektronike_taxe_e-class_os_meso_ekpaideutikou_schediasμου_instructional_design_tou_didaskomenou_antikeimenou_kai_odegos_diacheirises_tou_Programmatos_Spoudon_Periodiko_Neos_Paida
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *On line εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. doi:https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/185/3/04_kefalαιο_4.pdf
- Τσατσαρώνη Α., Κούρου Μ. (2007). Προγράμματα Σπουδών – Δημιουργική και Κριτική Σκέψη. Όροι και Προϋποθέσεις στο: Βασίλης Κουλαϊδής (Επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 61-77), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Χούντα, Κ., Α-Κ. (2014). *Μέθοδοι και Εργαλεία αξιολόγησης συνεργατικής μάθησης με τη χρήση χρονοσειρών*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 20-10-2019 από: https://www.researchgate.net/publication/280562748_Methodoi_kai_ergaleia_axiologeses_synergatikes_matheses_me_chrese_chronoseiron_Methods_and_tools_for_the_evaluation_of_collaborative_learning_activities_using_time_series
- Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: *Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*, Απρίλιος 2014, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο <https://rm.coe.int/final-manifesto-gr/16808cf4e3>

Abstract

This is an innovative experimental activity. It was carried out using collaborative alternative forms of education in a democratic school environment. The aim was the highlight of the contribution of the Holy Monasteries in the preservation of the cultural heritage of our country. Specifically, using the teamwork, the educational visits and the Free Open eClass platform, which enables blended learning, the students of the 2nd Experimental Gymnasium of Thessaloniki, who participated in a corresponding cultural program, recognized the role and importance of the Microfilms/Thumbnails archive of the Patriarchal Foundation for Patriarchal Studies in the protection of the digital heritage of our country.

Keywords: Interdisciplinarity, holism, Holy Monasteries, Microfilms archive, I.C.T.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 18

Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαίδευση για την Αειφορία (Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση, Βιώσιμη Ανάπτυξη και Εκπαίδευση)

Σύγκριση γνώσεων και στάσεων μαθητών Γυμνασίου με και χωρίς δυσλεξία σε θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας

Ηλιάννα Γωγάκη

Νηπιαγωγός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Med Ειδικής Αγωγής ΕΑΠ,
Med Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Διαβίου Μάθησης ΑΠΚΥ,
Med Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου
iliannag@yahoo.gr

Βασιλική Ιωαννίδη

BA, PhD Παιδαγωγικής/ειδίκευση: «Ειδική Αγωγή» Φιλοσοφικής Σχολής,
E-Learning Κ.Ε.ΒΙ.ΔΙ.Μ. Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
ioannidi.vasiliki@ac.eap.gr

Περίληψη

Η σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την αγωγή των παιδιών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα αποτελεί, εκτός των άλλων, παιδαγωγική πρόκληση. Σκοπός της παρούσας εργασίας τέθηκε η διερεύνηση γνώσεων και στάσεων μαθητών σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφορία. Η διερεύνηση έγινε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε σχέση με τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 70, εκ των οποίων οι 35 ήταν χωρίς δυσλεξία και οι 35 με δυσλεξία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα Γυμνάσια της πόλης της Ρόδου. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μία διαφοροποίηση, σε βαθμό που οι γνώσεις των μαθητών χωρίς δυσλεξία είναι περισσότερες έναντι των μαθητών με δυσλεξία σχετικά με θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας. Αντιθέτως, οι στάσεις των μαθητών με δυσλεξία είναι περισσότερο «φιλικές» προς το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δυσλεξία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αειφορία.

Εισαγωγή

Στον 21^ο αιώνα το περιβαλλοντικό πρόβλημα, καθώς και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην αντιμετώπισή του, κατέχουν δεσπόζουσα θέση διεθνώς στα επιστημονικά και κοινωνικο-εκπαιδευτικά γεγονότα (Κατσίκης, 2003· Stevenson, 2007· Warburton, 2003). Ως εκ τούτου, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλά και η Αγωγή Υγείας και η Προαγωγή της Υγείας, ως καινοτόμες παιδαγωγικές προτάσεις και παρεμβάσεις, συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bialeschki, 1981· Ιωαννίδη, 2006α, 2006β, 2007· Λάππα κ.ά., 2019). Ειδικότερα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφορία αποσκοπούν (α) στην ευαισθητοποίηση γύρω από το περιβάλλον και τα πε-

ριβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και στην ανάπτυξη της σχετικής γνώσης και των απαραίτητων ικανοτήτων για τη διευθέτηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, (β) στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και στην ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης σε σχέση με το περιβάλλον, και (γ) στην υλοποίηση δράσης για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 2006: 31).

Θεωρητικό πλαίσιο

Είναι κοινός τόπος ότι στα περισσότερα σχολεία σήμερα υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν ποικίλα μαθησιακά προβλήματα, όπως δυσλεξία, κάτι το οποίο επηρεάζει τη μαθησιακή τους επίδοση (Τζιβινίκου, 2015· Ioannidi & Samara, 2019a) και την κοινωνική προσαρμογή τους (Ioannidi & Samara, 2019b). Με δεδομένο ότι τα παιδιά στην ειδική Αγωγή αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό ποσοστό σχολικής ηλικίας, μία από τις σύγχρονες προκλήσεις τις Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι να βελτιώσει την ικανότητα των παιδιών με αναπηρία, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες και δη η δυσλεξία, να μεταβούν επιτυχώς από το σχολείο στην κοινότητα και να συνεργαστεί –η Ειδική Αγωγή– πιο αποτελεσματικά με τη Γενική Εκπαίδευση, προκειμένου να υπηρετήσει αποτελεσματικότερα τους μαθητές που, ενώ δεν έχουν επίσημη διάγνωση, δεν προοδεύουν στο σχολείο (Heward, 2011).

Οστόσο, η ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες πρέπει να ακολουθεί ορισμένες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που συνιστούν και την παιδαγωγική της ένταξης. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να επινοηθεί μία παιδαγωγική προσέγγιση ειδική για τους μαθητές αυτούς. Κάτι τέτοιο θα προωθούσε ένα νέο διαχωρισμό, ενώ αυτό που χρειάζεται για την ένταξη είναι η δημιουργία «καταστάσεων κοινής ζωής και μάθησης» (Καΐλα, 1996), για όλους τους μαθητές.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επικεντρώνεται στη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό του περιβάλλον και εφόσον η Ειδική αγωγή εστιάζει στην παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης, καθώς και στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, είναι φανερό ότι αυτές οι δυο εκπαιδευτικές διαστάσεις συγκλίνουν σε πολλά κοινά σημεία και μεταξύ τους υπάρχει αμφίδρομη σχέση και άμεση αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις του ανθρώπου με τον άνθρωπο και το πολιτιστικό περιβάλλον βρίσκονται στον πυρήνα τόσο της ειδικής αγωγής όσο και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον, αποτελούν τη βασική σκοποθεσία και των δύο (Δημακοπούλου, 2009).

Στη βάση αυτή, η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την αγωγή των παιδιών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα αποτελεί παιδαγωγική πρόκληση, με επίκεντρο τις ίδιες τις απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Johnson, Fensham, 1987). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Καΐλα, 1996), αφού σε όλα σχεδόν τα σχολεία και τις διδακτικές τάξεις φοιτούν μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με τη σχολική μάθηση και την οργανωμένη σχολική γνώση (Kavale & Forness, 2000).

Σκοπός

Ως σκοπός της παρούσας εργασίας τέθηκε η διερεύνηση γνώσεων και στάσεων μαθητών σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφορία. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποτέλεσαν πληθυσμό-στόχο της έρευνας λόγω της αύξησης του αριθμού των παιδιών που αναγνωρίζονται με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική μάθηση (Πολυχρόνη, 2006· Τάνταρος, 2011) και με δεδομένο ότι η δυσλεξία είναι η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία, εφόσον ένα ποσοστό από όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξεως 70%-80% παρουσιάζεται να έχει δυσκολίες στην ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2015).

Υπό αυτή την ερευνητική προβληματική και καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα, που έρχεται αντιμέτωπη η ανθρωπότητα, αυξάνονται καθημερινά με ραγδαίο ρυθμό αφενός αφετέρου σε πολλά σχολεία της χώρας φοιτούν αρκετοί μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσλεξία, η ερευνητική ιδέα βασίζεται σε μία προσπάθεια εντοπισμού και ανάδειξης πιθανών διαφορών ή/και ομοιοτήτων ανάμεσα σε γνώσεις και στάσεις μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστά μια «δια βίου» εκπαίδευση με ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση πολύπλοκων και πολυσύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι επιδράσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα νεαρά άτομα-μαθητές, όσον αφορά στη γνώση, στην κατανόηση, στην ευαισθητοποίηση, στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς στην ανάπτυξη κατάλληλων ικανοτήτων και στη διαμόρφωση νέων αξιών με προσανατολισμό τη λήψη αποφάσεων, σε όλα τα επίπεδα (ατομικό και κοινωνικό), με γνώμονα τη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος, μελετώνται με διεξοδικό τρόπο από τα μέσα της δεκαετίας του '60 μέχρι και σήμερα (Παπαδημητρίου, 1998· Καϊλα κ.ά., 2005: 11).

Η εκπαίδευση θα έπρεπε να ασχολείται περισσότερο με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα οποία βιώνονται καθημερινά από τους πολίτες όλων των ηλικιών. Αυτό θα είναι περισσότερο αποτελεσματικό, εάν συνδέεται με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και γίνεται με κατεύθυνση την επίλυση των προβλημάτων αυτών, και όχι μόνο με στόχο την ανάδειξη του μεγέθους τους κάτι που δημιουργεί απαισιοδοξία και όχι διάθεση για δράση (Towler & Swan, 1972).

Η κύρια έμφαση ερευνών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους μαθητές, δίδεται στη διαμόρφωση οικολογικής παιδείας, στην καλλιέργεια γνώσεων και στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον, στην ανάπτυξη ικανοτήτων με έμφαση στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών θεμάτων/προβλημάτων σε συνδυασμό με τη συμμετοχική δράση· θέματα τα οποία αποτελούν και τα βασικά πεδία διαμόρφωσης ενός προγράμματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, ταυτόχρονα με την ανάπτυξη και την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, παρατηρείται και μια ραγδαία αύξηση της μελέτης και ενασχόλησης του χώρου των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα των παιδιών με δυσλεξία. Αυτό συμβαίνει, γιατί πλέον, σχεδόν σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις τάξεις, υπάρχουν παιδιά που έχουν δυσλεξία. Η έντονη ενασχόληση με τη δυσλεξία δεν είναι τυχαία. Σχετίζεται με το γεγονός ότι μία μικρή, αλλά σημαντική μερίδα παιδιών, χωρίς κάποιο έκδηλο λόγο, δεν μπορούν να διαβάσουν, αλλά και γενικότερα με τη σημασία που έχει η εκμάθηση του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα της ανάγνωσης στις σημερινές κοινωνίες. Η δυσλεξία μπορεί να ενταχτεί μέσα στο πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν

ένα πολύπλοκο και πολύμορφο πεδίο έρευνας και πράξης, αλλά και ένα ενιαίο πεδίο αντιπαράθεσης σχετικά με την αιτιολογία, τον ορισμό, τη διάγνωση, την κατηγοριοποίηση και την παιδαγωγική αντιμετώπισή τους (Παντελιάδου, 2000).

Το σημερινό σχολείο, όμως, αρκετές φορές δεν προσφέρει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Εδώ, αξίζει να σημειώσουμε ότι, αν και ένας ειδικότερος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η απόκτηση γνώσεων και στάσεων όλων των μαθητών που θα συνεισφέρουν σε συμπεριφορές που θα βελτιώνουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και δράσης, εφόσον διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον, η από κοινού μελέτη των δύο πεδίων δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα (Γεωργόπουλος, 2005).

Δεδομένου ότι η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες είναι κοινωνικό και παιδαγωγικό ζητούμενο και ότι η δυσλεξία δεν αποτελεί εμπόδιο για μια ουσιαστική συμμετοχή στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα, όπως είναι η εμπλοκή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η ερευνητική προβληματική μας βασίστηκε στην από κοινού διερεύνηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία.

Μέθοδος

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση γνώσεων και στάσεων μαθητών σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφορία. Αναλυτικότερα, πραγματοποιείται προσπάθεια διερεύνησης των γνώσεων των μαθητών με δυσλεξία αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και συγκριτικά με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους. Παράλληλα, μελετώνται συγκριτικά οι στάσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος και των συμμαθητών τους.

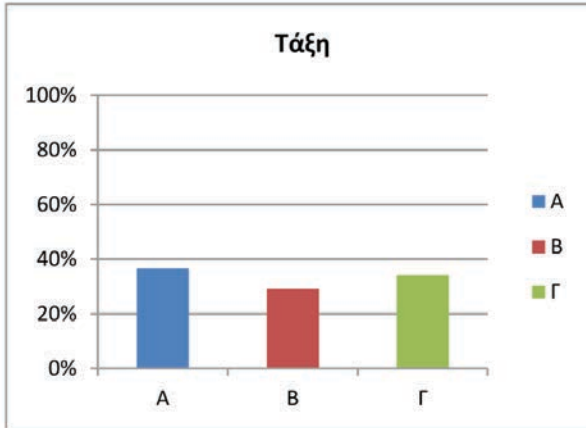
Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- α) υπάρχει διαφορά σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στην επίδοση, όσον αφορά τις περιβαλλοντικές γνώσεις, μεταξύ μαθητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία,
- β) υπάρχει διαφορά σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στην επίδοση, όσον αφορά τις περιβαλλοντικές στάσεις, μεταξύ μαθητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία.

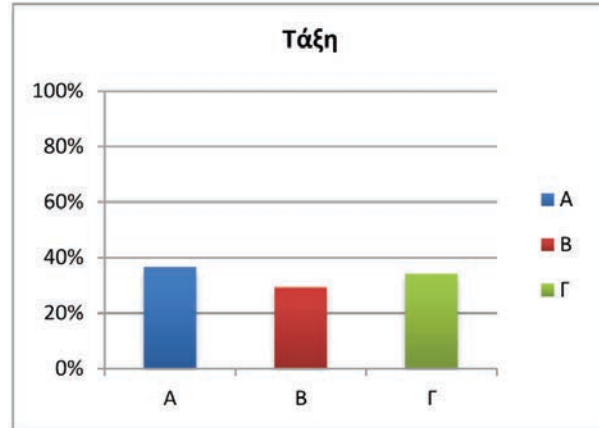
Η διερεύνηση έγινε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και περιελάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε σχέση με τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 70, εκ των οποίων οι 35 ήταν χωρίς δυσλεξία και οι 35 με δυσλεξία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα Γυμνάσια της πόλης της Ρόδου.

Για να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά τα αποτελέσματα της έρευνας, προσπαθήσαμε το δείγμα να μην παρουσιάζει διαφορές ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών, ανάμεσα στις δύο ομάδες.

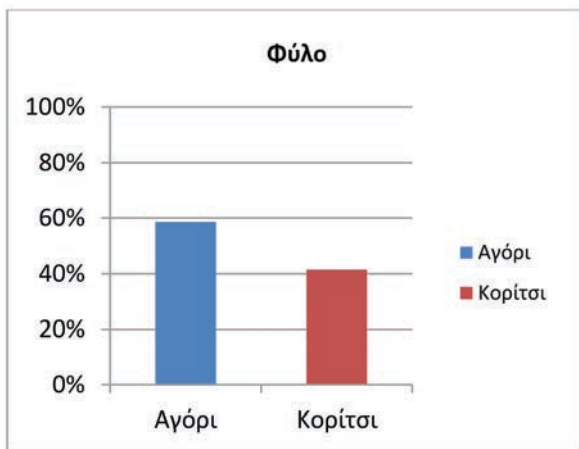
Γράφημα 1: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με την τάξη φοίτησης των παιδιών»



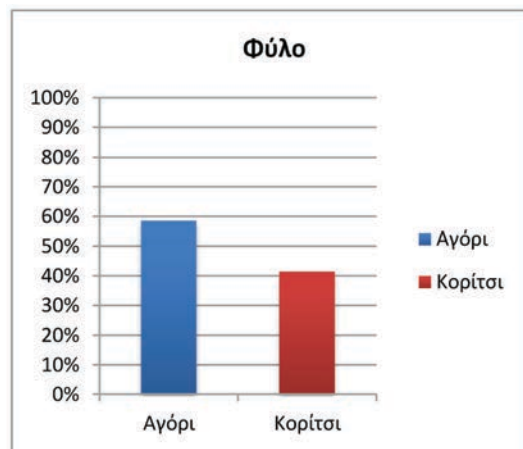
Γράφημα 2: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με την Τάξη φοίτησης των παιδιών»



Γράφημα 3: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το φύλο»



Γράφημα 4: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το φύλο»



Στους περιορισμούς της έρευνας είναι ότι έχει τοπο-χρονικό χαρακτήρα και δεν αποσκοπεί σε γενίκευση συμπερασμάτων. Ωστόσο, δεδομένης της πολυπλοκότητας και της ποικιλίας των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, θεωρήσαμε χρήσιμο ένα περιγραφικό ερευνητικό υλικό από μία «φυσική» περίπτωση –τα εν λόγω Γυμνάσια– προς περαιτέρω επιστημονικό και εκπαιδευτικό προβληματισμό (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

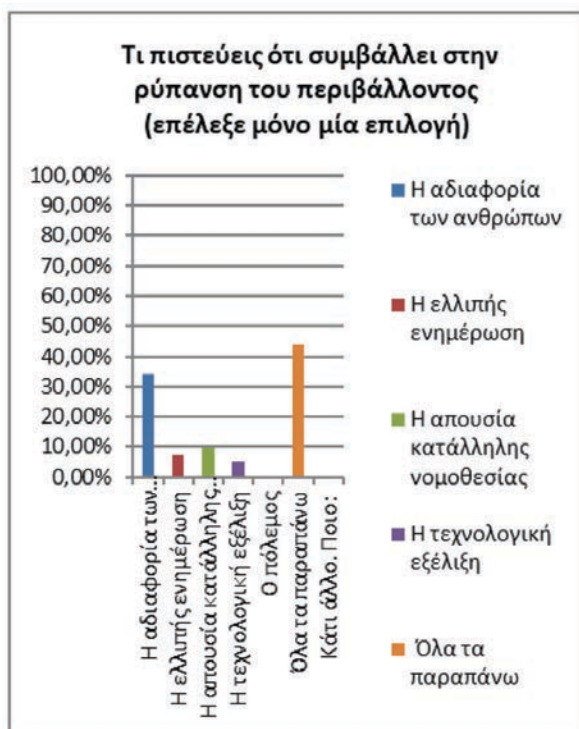
Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μία διαφοροποίηση, σε βαθμό που οι γνώσεις των μαθητών χωρίς δυσλεξία είναι περισσότερες έναντι των μαθητών με δυσλεξία σχετικά με θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας.

Αντιθέτως, οι στάσεις των μαθητών με δυσλεξία είναι περισσότερο «φιλικές» προς το Περιβάλλον και την Αειφορία.

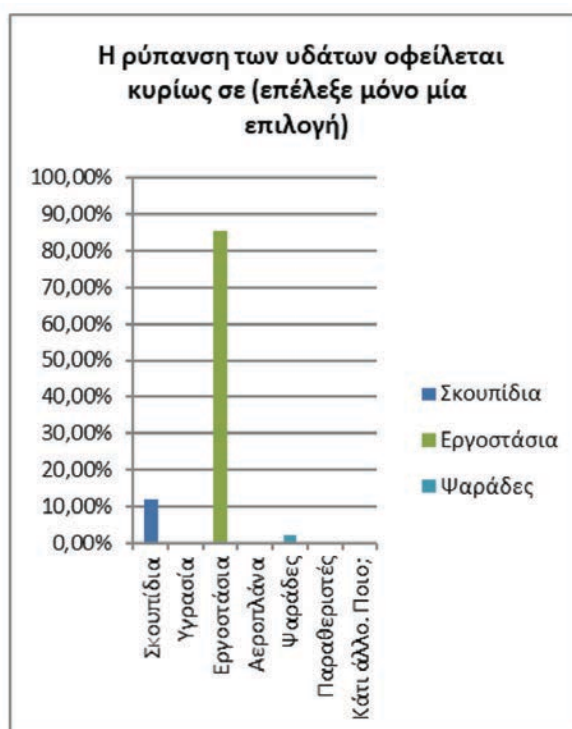
Δεδομένης της «μαθησιακής διαφορετικότητας» μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες υπό το πρίσμα της δυσκολίας απέναντι σε καθιερωμένους-συμβατικούς τρόπους μάθησης (Τζιβινίκου, 2015), οι καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής σε Όλους, προάγοντας ένα δημοκρατικό σύγχρονο σχολείο.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν κάποια ραβδόγραμμα τα όποια παρουσιάζουν το επίπεδο των γνώσεων των δυο ομάδων του δείγματος σε σχέση με το περιβάλλον,

Γράφημα 5: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία στην ερώτηση σχετικά με το τι συμβάλλει στην ρύπανση του περιβάλλοντος»



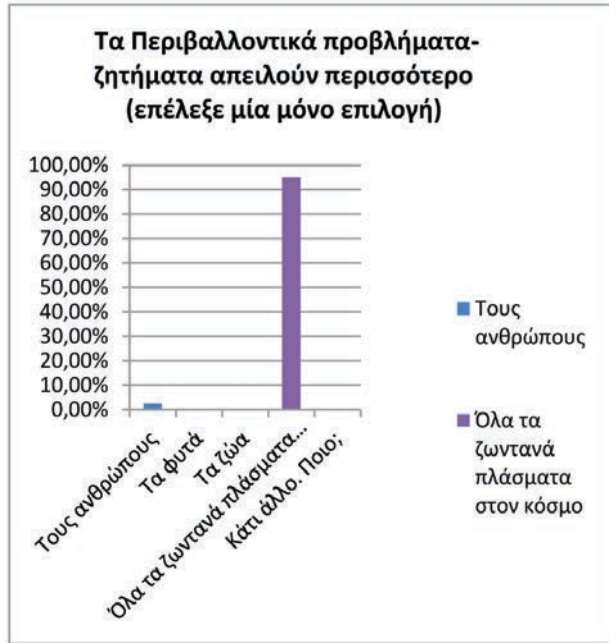
Γράφημα 6: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία στην ερώτηση σχετικά με το πού οφείλεται η ρύπανση των υδάτων»



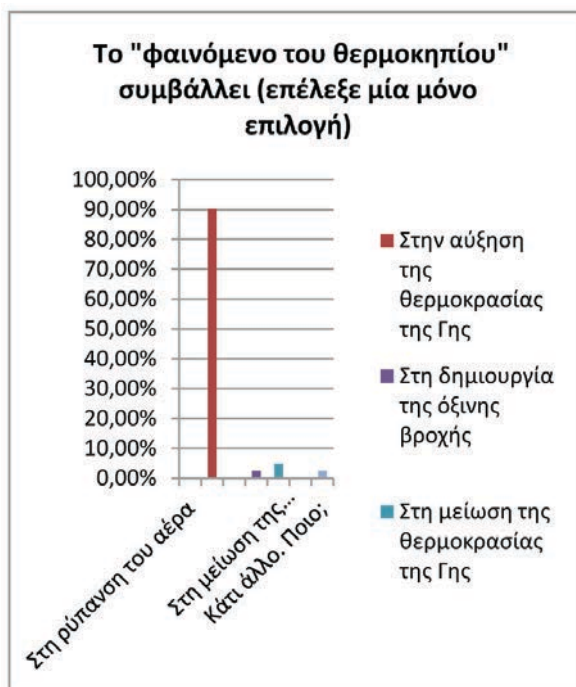
Γράφημα 7: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία στην ερώτηση σχετικά με το πού οφείλεται η ρύπανση της ατμόσφαιρας»



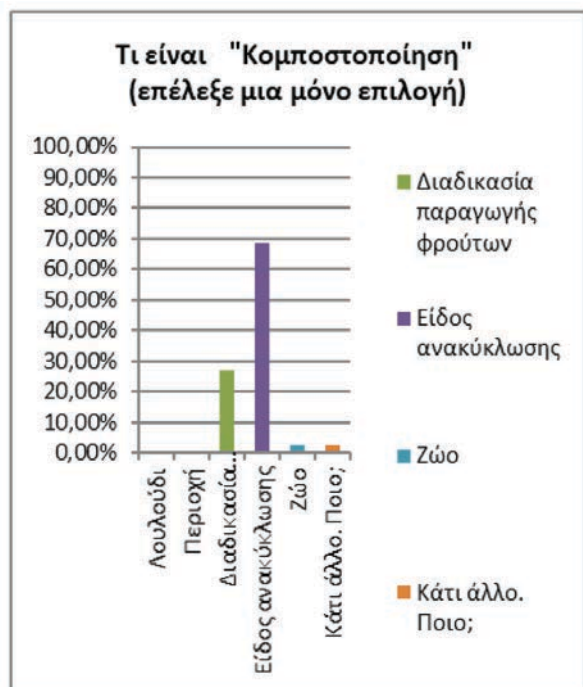
Γράφημα 8: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία στην ερώτηση σχετικά με το τι πιστεύουν ότι απειλούν περισσότερο τα περιβαλλοντικά προβλήματα-ζητήματα»



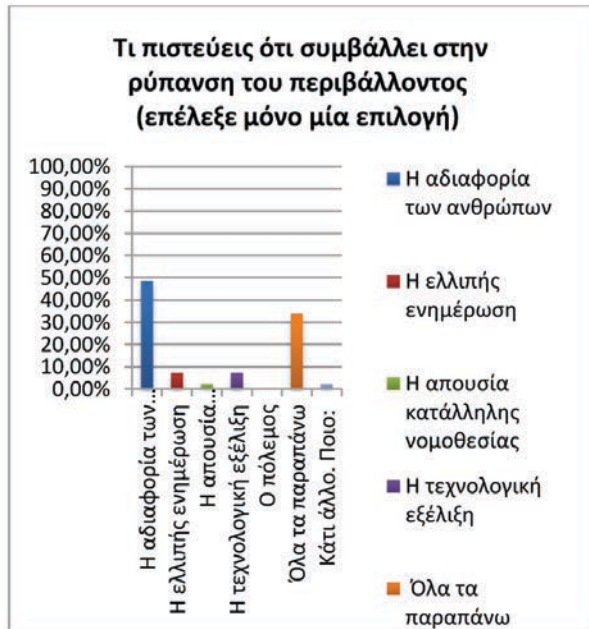
Γράφημα 9: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία στην ερώτηση σχετικά με το πού συμβάλλει το "φαινόμενο του θερμοκηπίου"»



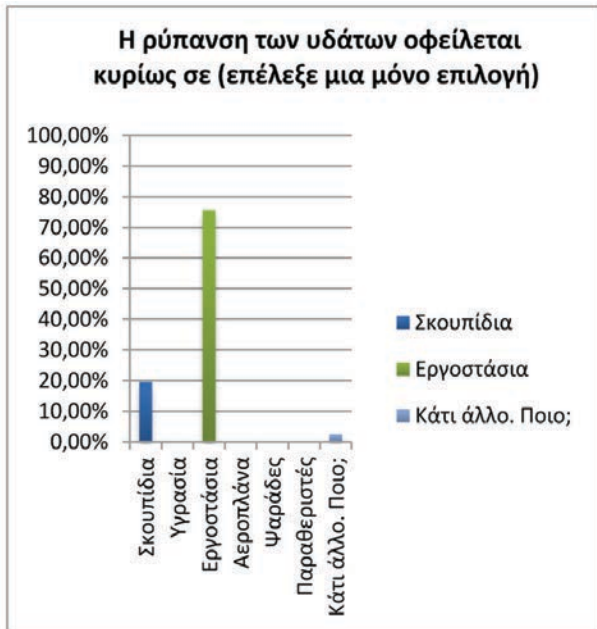
Γράφημα 10: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία στην ερώτηση σχετικά με το τι είναι η "Κομποστοποίηση"»



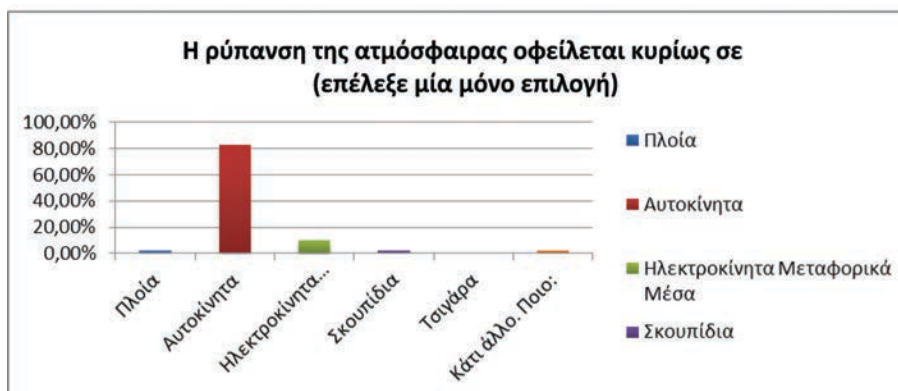
Γράφημα 11: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το τι συμβάλλει στην ρύπανση του περιβάλλοντος»



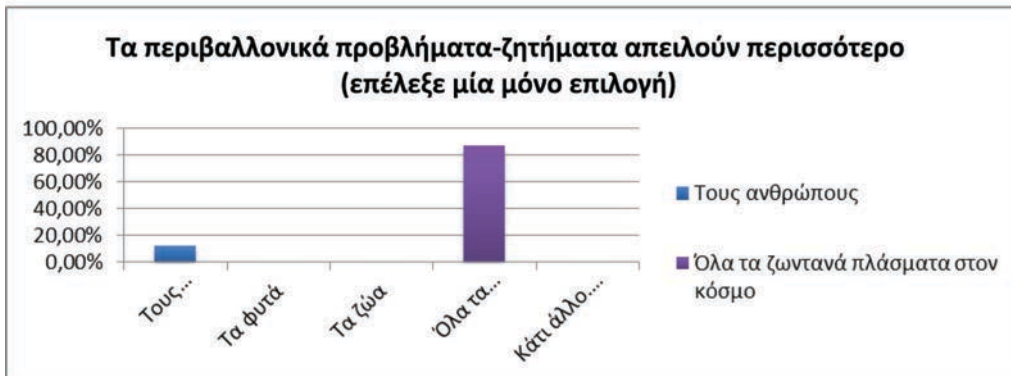
Γράφημα 12: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το πού οφείλεται η ρύπανση των υδάτων»



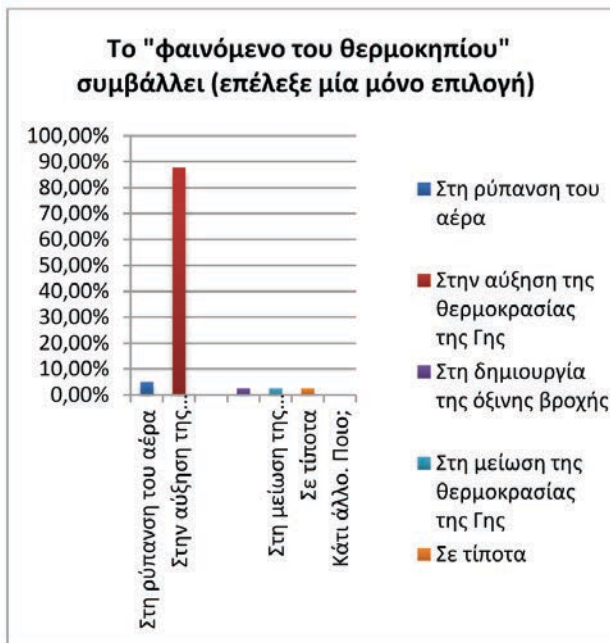
Γράφημα 13: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το πού οφείλεται η ρύπανση της ατμόσφαιρας»



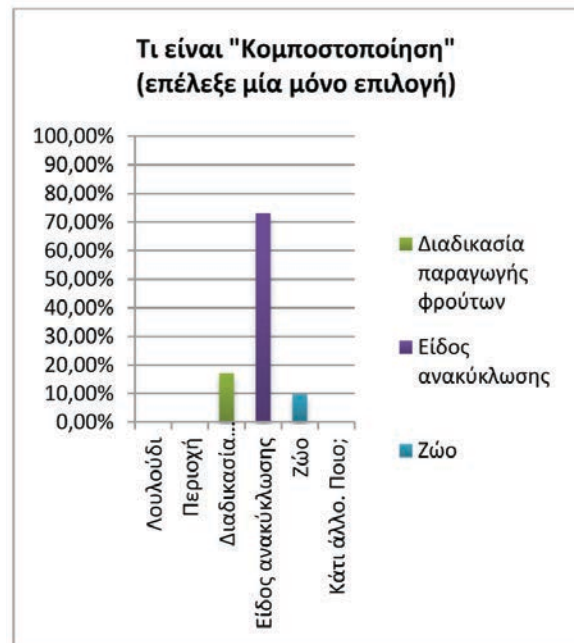
Γράφημα 14: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το τι πιστεύουν ότι απειλούν περισσότερο τα περιβαλλοντικά προβλήματα-ζητήματα»



Γράφημα 15: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το που συμβάλλει το "φαινόμενο του θερμοκηπίου"»

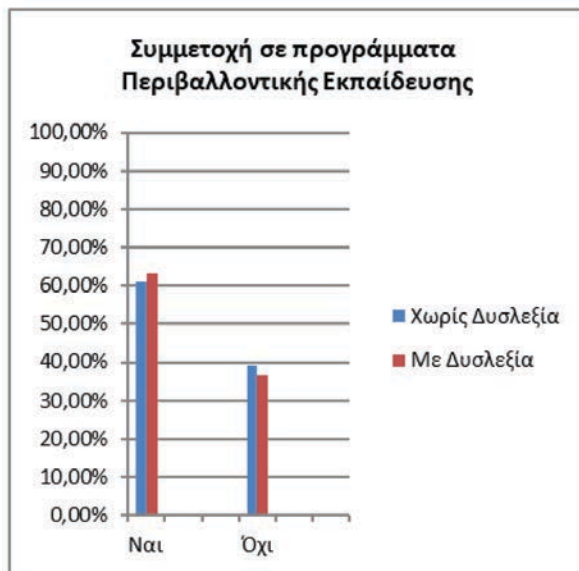


Γράφημα 16: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με το τι είναι η "Κομποστοποίηση"»

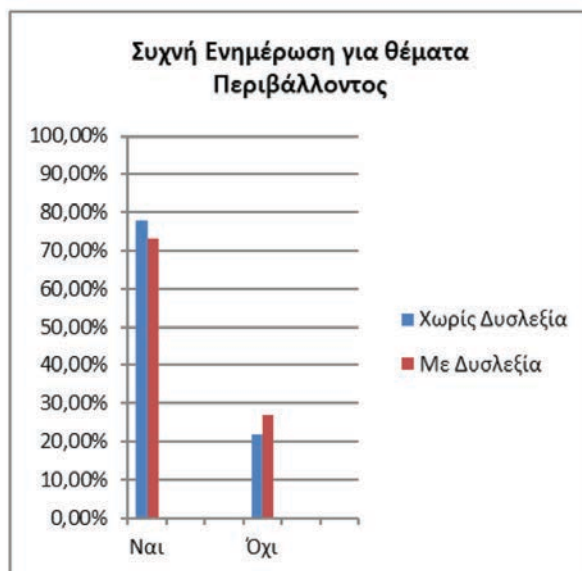


Συνεχίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις που λάβαμε τα παιδιά με δυσλεξία (85% του δείγματος) συμμετέχουν πιο συχνά σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία (40% του δείγματος).

Γράφημα 17: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία και με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με την συμμετοχή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης»



Γράφημα 18: «Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών χωρίς δυσλεξία και με δυσλεξία, στην ερώτηση σχετικά με την συχνή ενημέρωση σε θέματα περιβάλλοντος»



Από την ανάγνωση του γραφήματος 18 γίνεται φανερό ότι το υψηλότερο ποσοστό στις απαντήσεις των μαθητών χωρίς δυσλεξία λαμβάνει η κατηγορία «Ναι», δηλαδή ότι ενημερώνονται συχνά για θέματα Περιβάλλοντος ενώ ακολουθεί η κατηγορία «Όχι» δηλαδή ότι δεν ενημερώνονται συχνά για θέματα Περιβάλλοντος, με ποσοστό 21,95%. Οι μαθητές με δυσλεξία παρατηρούμε ότι απάντησαν «Ναι», δηλαδή ότι ενημερώνονται συχνά για θέματα Περιβάλλοντος, με ποσοστό 73,17%, ενώ ακολουθούν η κατηγορία «Όχι», δηλαδή ότι δεν ενημερώνονται συχνά για θέματα Περιβάλλοντος, με ποσοστό 26,83%.

Και οι δύο ομάδες μαθητών δήλωσαν ότι προτιμούν να ενημερώνονται για θέματα περιβάλλοντος μέσω της χρήσης του διαδικτύου (100% του δείγματος και των δύο ομάδων).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα ποσοστά του δείγματος ως προς τις γνώσεις ήταν πιο υψηλά, στους μαθητές που δεν έχουν δυσλεξία (85% του δείγματος), καθώς σε μεγάλα ποσοστά απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις σε αντίθεση με τους μαθητές με δυσλεξία που απαντούσαν με μικρότερο ποσοστό σωστά (50% του δείγματος).

Αντίθετα στις ερωτήσεις των στάσεων οι μαθητές με δυσλεξία (90% του δείγματος) απαντούσαν σωστά, καθώς οι απαντήσεις που έδιναν ήταν πιο φιλοπεριβαλλοντικές, σε αντίθεση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία (60% του δείγματος) που δεν φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις τους να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι σε θέματα περιβάλλοντος.

Και οι δύο ομάδες επιλέγουν να συνεισφέρουν στον πλανήτη μέσω της ανακύκλωσης (100% του δείγματος και των δύο ομάδων).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται ανάμεσα στις γνώσεις και τις στάσεις τους.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσλεξία υπερτερούν στις γνώσεις σε σχέση με τους

μαθητές με δυσλεξία, αλλά οι μαθητές με δυσλεξία υπερτερούν έναντι των μαθητών χωρίς δυσλεξία ως προς τις στάσεις.

Στις μέρες μας, για τους μαθητές με δυσλεξία (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), υιοθετείται το μοντέλο της εκπαίδευσης για όλους, σύμφωνα με το οποίο τα σχολεία οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών του, δηλαδή τα σχολεία συνεκπαίδευσσης όπου ο καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στην πράξη κάτι τέτοιο σημαίνει διαφοροποιήσεις, που θα πρέπει να έχει το αναλυτικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να είναι προσαρμοσμένο για όλους τους μαθητές, των οποίων τα προβλήματα επιλύονται μέσα στο τυπικό κανονικό σύστημα (Βενιεράκη, 2008).

Συμπεράσματα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως επιστημονικά σκιαγραφείται σήμερα, διαφέρει ριζικά από κάθε εκπαίδευση σχετική με το περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί στο παρελθόν αλλά και που συνεχίζει να υπάρχει επίσημα σήμερα. Διαφέρει ως προς τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους αλλά, κυρίως, ως προς τη φιλοσοφία που τη στηρίζει, τους προβληματισμούς που αναπτύσσει και τις ανάγκες που την προωθούν φορτιζόμενη με το βάρος των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ο διαρκής χαρακτήρας της και η σοβαρότητα της αναγνωρίζεται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Smyth, 2006), και ομοίως είναι αποδεκτό ότι η εφαρμογή της απαιτεί πολύ χρόνο και συστηματική προσπάθεια (Φλογαϊτη, 1998· Tilbury, 1995).

Το ενδιαφέρον, επίσης, της εκπαιδευτικής κοινότητας και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο (Καΐλα, 1996), αφού τα εν λόγω άτομα δυσκολεύονται να επωφεληθούν από τις συνήθεις μεθόδους εκπαίδευσης και δεν αποδίδουν στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους σε διάφορες δεξιότητες, αποτελώντας μια ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού, η οποία παρουσιάζει διαφορετικά κάθε φορά τα συμπτώματα (Τζουριάδου, Μπιτσαράκης, 1990).

Η παρούσα εργασία είναι περιορισμένης εμβέλειας έρευνα, η οποία στοχεύει στη συγκριτική αποτίμηση του επιπέδου των περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών χωρίς δυσλεξία σε τοποχρονικό επίπεδο. Ελπίζουμε να βοηθήσει μέσω της καταγραφής των ομοιοτήτων και των διαφορών που θα εντοπιστούν στην περαιτέρω διερεύνηση με σκοπό την κατανόηση των διαφοροποιήσεων των δύο αυτών ομάδων, παιδιών με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Σίγουρα η σύγκριση γνώσεων και στάσεων μαθητών Γυμνασίου με και χωρίς δυσλεξία σε θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας είναι μία από τις σύγχρονες προκλήσεις της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bialeschki, M. D. (1981). Environmental education needs of special populations. *Journal of Environmental Education*, 13, 39-44.
- Johnson, B., & Fensham, P. (1987). What Student's Perceptions Tell Us About Teaching Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 3, 22-25. doi:10.1017/S0814062600001294
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Ioannidi, V., Samara, E. (2019a). Cognitive difficulties in writing. Early educational intervention. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences [IJIRES]*, 6, 2, 205-210. Available from: <http://www.ijires.org/index.php/issues?view=publication&task=show&id=487>
- Ioannidi, V., Samara, E. (2019b). Children with learning difficulties and conditions of school inclusion. A brief report and a constant challenge of inclusive education. *European Journal of Education Studies*, 6, 3, 1-19. Available from: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2462>
- Smyth, J.C. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12:3-4, 247-264, DOI: 10.1080/13504620600942642
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13:2, 139-153, DOI: 10.1080/13504620701295726
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1:2, 195-212, DOI: 10.1080/1350462950010206
- Towler, J. & Swan, J.E. (1972). What do people really know about pollution. In: C. Schoenfeld (eds.), *Interpreting Environmental Issues, Research and Development in Conservation Communications*, pp. 245-248, Madison: Dembar Educational Research Services.
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4:1, 44-56. <https://doi.org/10.1108/14676370310455332>

Ελληνόγλωσσον

- Βενιεράκη, Μ. Δ. (2008). Εισαγωγή στις ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Δυσλεξία. Για γονείς και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.). (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται... Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημακοπούλου, Μ. (2009). Γνώσεις και στάσεις «τυπικών» και δυσλεξικών μαθητών του Δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: Συγκριτική Μελέτη. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος.
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.

- Ιωαννίδη, Β. (2006α). *Εισαγωγή καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή. Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εκπαίδευση για την Υγεία και το Περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής*. Σειρά: Ειδική Παιδαγωγική, αρ. 6. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ιωαννίδη, Β. (2006β). Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις: Το παράδειγμα της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο: Ι. Προμπονάς, Π. Βαλαβάνης, (επιμ.), Ευεργεσίη: Τόμος Χαριστήριος στον Παναγιώτη Ι. Κοντό (σσ. 915-924). [Παρουσία, ΙΖ-ΙΗ (17/18), τχ. 2, 2004-2005, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Διαθέσιμο στο: <http://erub.lib.uoa.gr/index.php/parousia/issue/view/83>
- Ιωαννίδη, Β. (2007). Η αγωγή υγείας ως φορέας πολιτικής για την υγεία. Στο: Μ. Κασσωτάκης, Θ. Παπακωνσταντίνου, Αθ. Βερτσέτης (επιμ.), Χαριστήριος Τόμος στον Ομ. Καθηγ. Ιωάν. Σ. Μαρκαντώνη «Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα» (σσ. 481-494). Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Αθήνα: Gutenberg.
- Καΐλα, Μ. (επιμ.). (1996). Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (2005). Εισαγωγή. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατσίκης, Α. (2003). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική για το μέλλον. Συγκλίσεις και αλληλεπιδράσεις. Επιστημονική Επετηρίδα, 16, 85-102.
- Λάππα, Χ., Μαντζίκος, Κ., Παρασκευόπουλος, Σ. (2019). Η Συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.19473>
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί. (σ' έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρόνη, Φ. (επιμ.). (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάνταρος, Σπ. (επιμ.). (2011). Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες. Διδακτικές παρεμβάσεις. Αθήνα: ΣΕΑΒ. www.kallipos.gr
- Τζουριάδου, Μ. & Μπιτζαράκης, Π. (1990). Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο: Μαθησιακές δυσκολίες – σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Abstract

Linking environmental education to the education of children with and without learning disabilities is also a challenge for education. The purpose of the present study was to explore student knowledge and attitudes in students with and without dyslexia, first and second gymnasium, in relation to environmental issues and sustainability. The research was conducted on an anonymous questionnaire, which was specifically created for the needs of this survey and included multiple-choice questions in relation to attitudes and knowledge of students in Environmental Education. The students who completed the questionnaire were 70, 35 of whom were non-dyslexic and 35 with dyslexia. The research was conducted in four Gymnasiums in the city of Rhodes. The findings show that students with and without learning difficulties have a differentiation, to the extent that the knowledge of students without dyslexia is more than that of students with dyslexia on Environment and Sustainability issues. In contrast, students' attitudes with dyslexia are more "friendly" to the environment and sustainability.

Keywords: Dyslexia, Environmental Education, Sustainability.

Σχεδιασμός Εκτάκτων Αναγκών και Ασκήσεις Ετοιμότητας σε Σχολικές Μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης: Περιγραφή, Ανάλυση και Κριτική Επισκόπηση σε Εθνικό και Παγκόσμιο Επίπεδο

Παναγιώτα Καραφέρη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Med, Msc,

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας

gkaraferi@yahoo.gr

Περίληψη

Τα σχολικά συγκροτήματα είναι δομές στις οποίες φιλοξενείται ένας σημαντικά μεγάλος αριθμός παιδιών και εκπαιδευτικών για πολλές ώρες καθημερινά. Ως εκ τούτου για να είναι ένα σχολείο ασφαλές θα πρέπει τα σχέδια αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών να κινούνται σε τρεις άξονες: ασφαλή σχολικά κτίρια, ετοιμότητα για την αντιμετώπιση κινδύνων προερχόμενων από φυσικές καταστροφές και ύπαρξη πολιτικών και εθνικών στρατηγικών για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Με την παρούσα εργασία μέσα από την μελέτη, περιγραφή, συγκριτική ανάλυση και κριτική επισκόπηση ενός αριθμού δημοσιευμένων ασκήσεων ετοιμότητας σε σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό επιχειρείται η ανάδειξη της σπουδαιότητας των ασκήσεων ετοιμότητας ως τμήμα των στρατηγικών διαχείρισης φυσικών καταστροφών και κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσικές καταστροφές, διαχείριση κρίσεων, εκπαίδευση, ομάδες διαχείρισης κρίσεων, σχέδια έκτακτης ανάγκης, ασκήσεις ετοιμότητας

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στην συχνότητα και στην ένταση των φυσικών αλλά και τεχνολογικών καταστροφών η οποία οφείλεται στις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής από τη μια, και σε ανθρωπογενείς παράγοντες από την άλλη. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι ολοένα αυξανόμενες απώλειες, ανθρωπίνης ζωής και σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις.

Είναι γεγονός ότι όπως οποιαδήποτε κατασκευή, έτσι και οι σχολικές μονάδες μπορούν να εκτεθούν σε κινδύνους προερχόμενους από κάποια μορφή φυσικής καταστροφής. Είναι γνωστό ότι δεν υπάρχουν κατασκευές άτρωτες και, όπως ορίζεται και από τον νέο αντισεισμικό κανονισμό, μια κατασκευή θεωρείται αντισεισμική όταν εξασφαλίζει «την προστασία της ανθρωπίνης ζωής σε περιπτώσεις μεγάλων εντάσεων, το περιορισμό και την αποφυγή οικονομικών απωλειών σε περιπτώσεις μετρίων εντάσεων και τη διασφάλιση μιας ελάχιστης στάθμης λειτουργιών των έργων» (ΕΑΚ, 2000).

Επιβάλλεται ιδιαίτερα τα σχολικά συγκροτήματα μέσα στα οποία καθημερινά φιλοξενούνται παιδιά να παρέχουν τη μέγιστη δυνατή ασφάλεια η οποία είναι αποτέλεσμα μιας

σειράς ενεργειών που αφορούν την πρόληψη, την ετοιμότητα και την ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων μερών στον σχεδιασμό αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κρίση στο σχολικό περιβάλλον

Η εμφάνιση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον διακόπτει την ομαλή καθημερινή λειτουργία του και τις περισσότερες φορές είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστεί κανείς, αφού απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες και εξειδικευμένοι τρόποι.

Τα περιστατικά των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να σχετίζονται με την εμφάνιση φυσικών καταστροφών, τρομοκρατικών ενεργειών, βίαιων πράξεων, ασθενειών, θανάτου αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς και σχέσεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών. Για να οριοθετηθεί ένα γεγονός ως μια κρίση στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να επισημανθεί η διάρκεια-επέκταση του φαινομένου και ο αριθμός των ατόμων που επηρεάζει. Πολλά αναπάντεχα και ξαφνικά γεγονότα προερχόμενα από φυσικές καταστροφές, τρομοκρατικές ενέργειες, δυστυχήματα, ασθένειες μπορούν να δημιουργήσουν μια κρίση στο σχολικό περιβάλλον.

Μια κατάσταση κρίσης μπορεί να εμφανιστεί στο σχολικό περιβάλλον πριν, κατά τη διάρκεια ή και μετά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου. Επίσης, μια κρίση μπορεί να επηρεάζει όχι μόνο μια μεμονωμένη σχολική κοινότητα αλλά ένα πολύ μεγαλύτερο αριθμό σχολείων σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Ένας ορισμός για τη κρίση στο σχολικό περιβάλλον είναι «Μιας ασταθής ή κρίσιμη κατάσταση ζητημάτων όπου μια αποφασιστική αλλαγή επίκειται με ιδιαίτερη πιθανότητα εμφάνισης ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων» (Webster's Ninth Collegiate Dictionary, 1987)²⁶. Ο Webster σημειώνει ότι η λέξη κρίση προέρχεται από την ελληνική λέξη «απόφαση» (Webster's Ninth Collegiate Dictionary, 1987). Ουσιαστικά, κρίση είναι μια κατάσταση όπου τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με ανεπαρκή πληροφόρηση, ελλιπή χρόνο, αναποτελεσματικούς πόρους αλλά όπου οι ηγέτες πρέπει να πάρουν μια ή πολλές κρίσιμες αποφάσεις.

Φυσικές καταστροφές

Με τον όρο φυσικές καταστροφές προσδιορίζουμε οποιαδήποτε καταστροφή προέρχεται από εκδήλωση φυσικών φαινομένων, (Λέκκας, Ανδρεαδάκης, 2015). Βέβαια μια φυσική καταστροφή δεν είναι αποτέλεσμα μόνο ενός φυσικού κινδύνου αλλά τις περισσότερες φορές είναι και αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Τα φαινόμενα αυτά είναι σεισμοί, πλημμύρες, κυκλώνες, τσουνάμι, πυρκαγιές, κατολισθήσεις, ηφαίστεια κ.λπ. Η εμφάνιση των φαινομένων αυτών έχουν πολλαπλές επιπτώσεις στο ανθρώπινο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η κυριότερη από αυτές είναι η απώλεια ανθρώπινων ζωών. Παγκοσμίως, τα σχολικά κτίρια παρουσιάζουν υψηλή τρωτότητα σε περίπτωση φυσικών καταστροφών, με σοβαρές ζημιές αλλά και καταρρεύσεις. Γεγονότα

26 Margaret Sinclair (2007) «Education In Emergencies» Commonwealth Education Partnerships, P. 52, 53.

που συνέβησαν στο παρελθόν έχουν αποδείξει τα ολέθρια αποτελέσματα της καταστροφής ενός σχολικού συγκροτήματος. Ακόμη και οι μαθητές οι οποίοι επιζούν από μια κατάρρευση σχολικού κτιρίου παρουσιάζουν μακροχρόνιες επιπτώσεις από τη μη λειτουργία του σχολείου αλλά και από συνοδά αποτελέσματα που έπονται μιας καταστροφής. Η εκπαίδευσή τους καθυστερεί και το μέλλον τους ανατρέπεται. Τα σχολικά κτίρια υπηρετούν αποφασιστικής σημασίας λειτουργίες μέσα σε μια κοινότητα και η απώλεια ενός σχολείου διακόπτει την καθημερινή λειτουργία της οικογενειακής ζωής και της ευρύτερης κοινωνίας.

Η αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος προέκυψε από την ανάγκη να διαπιστωθεί ο βαθμός ετοιμότητας των σχολικών μονάδων στην διαχείριση και αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών και κρίσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Υπάρχει διαφοροποίηση στην εφαρμογή των ασκήσεων ετοιμότητας μεταξύ της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης;
- Πόσο σημαντικό ρόλο έχει η περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα;
- Ποια η διαφορά μεταξύ των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και στις χώρες του εξωτερικού;
- Οι σχολικές εγκαταστάσεις, η ένταξη της διαχείρισης καταστροφών και κρίσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η ύπαρξη συστημάτων προειδοποίησης διαφοροποιούν την επιτυχία των ασκήσεων ετοιμότητας;

Σχολικό περιβάλλον και φυσικές καταστροφές

Μια από τις κυριότερες αιτίες που οδηγεί στην εκδήλωση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον είναι οι φυσικές καταστροφές. Προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν τις φυσικές καταστροφές και τη διαχείριση κρίσεων πολύ λίγο είχαν εστιάσει στο είδος και στην κατηγορία των φυσικών καταστροφών. Μετά από τα τραγικά αποτελέσματα των τυφώνων όμως η διαχείριση κρίσεων έγινε ο κύριος ορισμός των φυσικών καταστροφών (Laufer, 2007· Lerbinger, 1997, Rosenthal & Kouzmin, 1997· and Smits & Ezzat, 2003). Οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι που απειλούν μια σχολική μονάδα και έχουν ως γενεσιουργό αιτία μια φυσική καταστροφή μπορεί να προέρχονται από: α) γεωδυναμικά φαινόμενα όπως έναν σεισμό, κατολισθήσεις, ρευστοποιήσεις, τσουνάμι, β) υδρομετεωρολογικά φαινόμενα πλημμύρα, τυφώνες, ανεμοστρόβιλους, ή από άλλα φαινόμενα όπως πυρκαγιά.

Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

Στο τομέα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον οι περισσότερες έρευνες κατέληξαν σε δυο βασικά μοντέλα διαχείρισης. Το πρώτο μοντέλο το οποίο έχει ευρέως υιοθετηθεί αφορά τα τέσσερα στάδια –πρόβλεψη, προετοιμασία, ανταπόκριση, ανάκαμψη– ή σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία PPRR prevention, preparation, response, recovery.

Το μοντέλο αυτό πιθανόν να βασίζεται στον Caplan (1964), ο οποίος επιπλέον, είχε ορίσει και τρία επίπεδα παρέμβασης: βασική παρέμβαση η οποία σχετίζεται με ενέργειες ή περιστατικά που αφορούν την πρόβλεψη της κρίσης, δευτερογενή παρέμβαση η οποία αφορά όλες εκείνες τις ενέργειες που σχετίζονται με την άμεση ανταπόκριση στα αποτελέσματα της κρίσης που στόχο έχουν να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις και να βοηθήσουν στην αποκλιμάκωση της κρίσης και τριτογενής παρέμβαση η οποία σχετι-

ζεται με τη παροχή μακροπρόθεσμων ενισχύσεων και βοήθειας σε όσους έχουν πληγεί από την κρίση.

Ένα, επίσης πολύ γνωστό μοντέλο είναι και το *critical incident stress management (CISM)* βασισμένο σε έρευνες των (Mitchell & Everly 1995)²⁷ η αποτελεσματικότητα του οποίου αποτελεί ένα σημαντικό σημείο αντιπαράθεσης στην επιστημονική κοινότητα.

Σύμφωνα με το CISM υπάρχουν πέντε στάδια στην διαχείριση κρίσης: άμεση παρέμβαση-σταθεροποίηση-διευκόλυνση-εστίαση στη λύση του προβλήματος- ενθάρρυνση για ανεξαρτητοποίηση.

Ομάδες διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

Προκειμένου μια σχολική μονάδα να είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει κάθε είδους κρίσιμη κατάσταση που μπορεί να εμφανιστεί ξαφνικά θα πρέπει να έχει προβεί ήδη στις απαραίτητες ενέργειες για να ανταποκριθεί άμεσα και σωστά. Όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα ένα βασικό συστατικό στο σχέδιο έκτακτης ανάγκης που θα εκπονηθεί σε έναν οργανισμό είναι η αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου ανθρώπινου πόρου που υπάρχει σε αυτόν αλλά και ο διαμοιρασμός ευθυνών και ενεργειών στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο Seeger et al. (2001) εντοπίζει αρκετά ξεχωριστά και ιδιαίτερης σημασίας δομικά συστατικά στην διαχείριση κρίσεων. Ένα από τα πιο σημαντικά είναι η δημιουργία και ανάπτυξη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, η οποία συγκροτείται από εσωτερικούς αλλά και από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες στην διαχείριση κρίσεων. Τα μέλη που απαρτίζουν μια ομάδα διαχείρισης κρίσης πρέπει να είναι σε θέση και να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις όχι μόνο να καταρτίζουν και να αξιολογούν ένα σχέδιο έκτακτης ανάγκης που θα περιλαμβάνει τους πιθανούς κινδύνους αλλά και να μπορούν να αναπτύξουν μια πιο οικεία σχέση με τα υπόλοιπα μέλη και να φροντίσουν να ελαττώσουν την άγνοια όταν προκύψει μια άμεση ανάγκη²⁸. Ο Renrose (2000) τονίζει ότι η επιτυχία μια δυνητικά άμεσης και αποτελεσματικής ανταπόκρισης σε μια κρίση βασίζεται στη προετοιμασία των μελών και την αξιοποίηση της ομαδικής προσέγγισης.

Ομάδα διαχείρισης κρίσης ενός οργανισμού είναι η ομάδα η οποία είναι επιφορτισμένη με την ευθύνη του σχεδιασμού, της βελτίωσης, της διαχείρισης και της αξιολόγησης των ενεργειών που αφορούν την πρόληψη αλλά και την παρέμβαση κατά τη διάρκεια μιας κρίσης προκειμένου ο οργανισμός να προστατευθεί αλλά και να συντηρηθεί» (Smits & Ezzat, 2003, p. 16). Η αποτελεσματικότητά της είναι αυτή που εξασφαλίζει την επιτυχία σε κάθε φάση της διαχείρισης μιας κρίσης.

Αναγνώριση κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον

Στην προσπάθεια κάθε σχολικού οργανισμού για προετοιμασία και θωράκιση απέναντι σε κάθε είδος κίνδυνο και δυσάρεστων συνεπειών από μια ενδεχόμενη έκθεση σε κάποιου εί-

27 Raymond B. Flannery, Jr., Ph.D. And George S. Everly, Jr., Ph.D. « *Crisis Intervention: A Review*», *International Journal Of Emergency Mental Health* 119, P. 120-121

28 David J. Alba, Robert K. Gable «*School Safety Planning: Barriers to Implementation Perceived by District Leadership and First Responders*» p. 9.

δους φυσική ή τεχνολογική καταστροφή ένα πολύ σημαντικό στάδιο είναι αυτό της αναγνώρισης κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν τέσσερα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να αναγνωρίσουμε τους κινδύνους που απειλούν μια σχολική μονάδα και στη συνέχεια να προσπαθήσουμε να τους άρουμε για ένα ασφαλές σχολείο. Πρώτα απαιτείται έλεγχος της περιοχής που είναι χτισμένο το σχολείο και εκτίμηση της τρωτότητας που εμφανίζει η συγκεκριμένη περιοχή στην πιθανή εκδήλωση φυσικών ή τεχνολογικών καταστροφών. Εκτός από τον έλεγχο της ευρύτερης περιοχής πολύ βασικός είναι ο έλεγχος της κατασκευής, της σχολικής μονάδας και των κτιριακών εγκαταστάσεων και παράλληλα μελέτη για τις πιθανότητες να βρεθεί και να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο κτίριο διαφόρων μορφές φυσικές ή και τεχνολογικές καταστροφές. Δεύτερο βήμα είναι ο σχεδιασμός ενός πιο ασφαλούς σχολείου. Τρίτο βήμα είναι η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός των κτιριακών εγκαταστάσεων ώστε οι δίοδοι διαφυγής να είναι προσβάσιμοι και εύκολοι και τέταρτο και τελευταίο βήμα είναι η δημιουργία κουλτούρας στην σχολική κοινότητα για την αναγνώριση και διαχείριση των κινδύνων που αφορούν τη σχολική μονάδα που θα στοχεύει στην ασφαλή αντιμετώπισή τους²⁹.

Σχεδιασμός αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών στο σχολικό περιβάλλον

Ο σχεδιασμός αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες που θα καθορίσουν τις δράσεις και τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη φάση της πρόληψης, της αντιμετώπισης και της ανάκαμψης για μια καταστροφή που μπορεί να απειλήσει ή και να εκδηλωθεί στο χώρο του σχολείου³⁰. Όλες αυτές οι δράσεις αποτυπώνονται σε ένα κείμενο βάση του οποίου γίνεται η κατανομή ρόλων, αρμοδιοτήτων και στρατηγικών διαχείρισης. Ένα αποτελεσματικό σχέδιο δράσης πρέπει να στηρίζεται στη σαφήνεια των οδηγιών, στην αναλυτική περιγραφή των δράσεων, στην δημιουργία πιθανών σεναρίων και στην επικαιροποίηση του υφιστάμενου σχεδίου όταν αυτό απαιτηθεί. Η δημιουργία ενός πλάνου δράσης δεν βοηθάει μόνο τη σχολική μονάδα να αντιμετωπίσει επείγουσες καταστάσεις αλλά δημιουργεί και την κατάλληλη κουλτούρα στον σχολικό οργανισμό να αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο σεβασμό και τη δέουσα προσοχή όλους τους πιθανούς κινδύνους που μπορεί να απειλήσουν τα μέλη του. Ένα ανέτοιμο σχολείο θα βρεθεί σε χαοτική κατάσταση όταν χτυπηθεί από μια καταστροφή. Όταν όμως υπάρχει ένα σχέδιο αυτό σίγουρα θα βοηθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να παραμείνουν ασφαλείς και να μην κινδυνεύσουν ανθρώπινες ζωές³¹.

Η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου εκτάκτων αναγκών πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1. Δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσης
2. Καθορισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων των μελών των ομάδων
3. Καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης των κτιριακών υποδομών του σχολείου

29 «*Practical Guide to Making School Safe*» <http://www.wcdrr.org/wcdrr-data/uploads/881/Making%20school%20safer%20from%20natural%20disasters%20Guide%20%20Indonesia.pdf>

30 «*Comprehensive School Safety Guide*» HSEM (Homeland and Security Emergency Management) p.10.

31 «*School Crisis Guide*» NEA (National Education Association), p. 4.

4. Αναγνώριση κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον
5. Άρση επικινδυνοτήτων που διαγνώστηκαν στην προηγούμενη φάση
6. Καταγραφή των χώρων του σχολείου και των οδεύσεων διαφυγής σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης
7. Επιλογή κατάλληλου χώρου συγκέντρωσης σε πρώτη φάση και αν απαιτηθεί και επιλογή και δεύτερου χώρου καταφυγής
8. Συγκέντρωση υλικού πρώτων βοηθειών
9. Υποστήριξη ατόμων με αναπηρία από κατάλληλη ομάδα
10. Σχέδιο παραλαβής μαθητών
11. Καταγραφή στοιχείων και μεθόδων επικοινωνίας με την υπόλοιπη κοινότητα
12. Δημιουργία υποσχεδίων που να περιλαμβάνουν και να καλύπτουν διάφορα σενάρια φυσικών και τεχνολογικών καταστροφών.
13. Διοργάνωση και πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας
14. Αξιολόγηση των ασκήσεων
15. Επικαιροποίηση του σχεδίου αν χρειαστεί.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τις ασκήσεις ετοιμότητας η διοργάνωση και διενέργεια τους είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στην θωράκιση της σχολικής κοινότητας απέναντι στις φυσικές καταστροφές και ιδιαίτερα σε σεισμικά γεγονότα.

Με βάση τον οδηγό που έχει δημοσιευτεί στο «Disaster and Emergency Preparedness: Guidance for Schools» IFC (International Finance Corporation) 2010, οι ασκήσεις ετοιμότητας πρέπει να επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

- Ύπαρξη σεναρίου που θα καλύπτει αρκετές περιπτώσεις φυσικών καταστροφών όπως σεισμού, πλημμύρας, τεχνολογικών ατυχημάτων κ.λπ.
- Λίστες ελέγχου και καθηκόντων των εκπαιδευτικών – ποιος κάνει τι και πότε.
- Προετοιμασία των μαθητών μέσα από παρουσιάσεις, προγράμματα και ενημερώσεις.
- Ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών.
- Φόρμες παρουσιολογίων προκειμένου να διαπιστωθεί ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι παρόντα.
- Φόρμες με τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών και των γονέων τους όπως τηλέφωνα, διευθύνσεις κ.λπ. για την περίπτωση της επανένωσης.
- Λίστες εφοδίων όπως φαρμακεία και κουτιά πρώτων βοηθειών.
- Τηλέφωνα έκτακτης ανάγκης όπως Π.Υ., Ε.Κ.Α.Β.

Προτείνεται εκτός από τις προγραμματισμένες ασκήσεις ετοιμότητας να γίνονται κατά καιρούς και άλλες ασκήσεις ετοιμότητας απροειδοποίητα με σκοπό όχι μόνο τον έλεγχο της ετοιμότητας της μονάδας αλλά παράλληλα αυτό θα συμβάλλει και στην εξάσκηση των μαθητών και στην εξοικείωσή τους με τη διαχείριση κινδύνων αφού θα ξέρουν πώς να λειτουργήσουν και τι ακριβώς να κάνουν σε ανάλογη περίπτωση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αφορά την περιγραφική έρευνα που στηρίζεται στην αναζήτηση και περιγραφή ασκήσεων ετοιμότητας σε σχολικές μονάδες του εσωτερικού και του εξωτερικού. Η αναζήτηση έγινε στο διαδίκτυο και επιλέχθηκαν ασκήσεις ετοιμό-

τπτας δημοσιευμένες στον ιστό οι οποίες αφορούν σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Στον ελληνικό χώρο αφορούν ασκήσεις σε Α/θμια Εκπ/ση, Δημοτικά σχολεία, και Β/θμια Εκπ/ση Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ στον παγκόσμιο ιστό αφορούν νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια. Έγινε προσπάθεια να περιληφθούν σχολικές μονάδες από διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1

A/A	Σχολική Μονάδα	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Ημιαστική Περιοχή	Αστική Περιοχή	Νησιωτική Περιοχή
1	Δ.Σ. Φιλωτίου	Α/θμια	Χ		
2	Δ.Σ. Κεφαλλονιάς	Α/θμια		Χ	Χ
3	7 ^ο Δ.Σ. Αγ. Παρασκευής	Α/θμια		Χ	
4	Δ.Σ. Ηρακλείου Κρήτης	Α/θμια		Χ	Χ
5	Γυμνάσιο Αγ. Νικολάου Κρήτης	Β/θμια		Χ	Χ
6	3 ^ο Γυμνάσιο Νέας Φιλαδέλφειας	Β/θμια		Χ	
7	Γυμνάσιο Πολυκάστρου	Β/θμια	Χ		
8	ΓΕΛ Πάτρας	Β/θμια		Χ	
9	Πειραματικό και 4 ^ο Γυμνάσιο Καβάλας	Β/θμια		Χ	

Σε ό,τι αφορά τα σχολεία του εξωτερικού έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν διαφορετικές χώρες οι οποίες έχουν αντιμετωπίσει κατά το παρελθόν μεγάλα σεισμικά φαινόμενα σύμφωνα με το παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2

A/A	Σχολική Μονάδα	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Χώρα	Ημιαστική Περιοχή	Αστική Περιοχή
1	Frazier Park-Elementary School	Α/θμια	ΗΠΑ		Χ
2	Fema Kids	Α/θμια	ΗΠΑ		Χ
3	Δημοτικό Σχολείο Σε Κάποιο Χωριό Της Ιαπωνίας	Α/θμια	ΙΑΠΩΝΙΑ	Χ	
4	Va. School	Α/θμια	ΗΠΑ		Χ
5	Δημοτικό Σχολείο Τόκυο	Α/θμια	ΙΑΠΩΝΙΑ		Χ
6	Bolo Elementary School Carles Iloilo Fillippines	Β/θμια	ΦΙΛΛΙΠΙΝΕΣ		Χ
7	Μεγάλο Σχολικό Συγκρότημα Στην Ιαπωνία	Β/θμια	ΙΑΠΩΝΙΑ		Χ
8	Γυμνάσιο Στην Ιαπωνία	Β/θμια	ΙΑΠΩΝΙΑ		Χ

Η επιλογή έγινε με βάση αρχικά τη διαθεσιμότητα δημοσιευμένων ασκήσεων και σε δεύτερο στάδιο το χωροχρονικό πλαίσιο αναφοράς. Θεωρούμε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης, η περιοχή και η χώρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και στην διενέργεια της άσκησης ετοιμότητας. Ως εκ τούτου η συγκριτική ανάλυση και η κριτική επισκόπηση των ασκήσε-

ων του δείγματος θα εστιαστεί στην βαθμίδα εκπαίδευσης και στο χωροχρονικό πλαίσιο, ιδιαίτερα στην περιοχή και στην χώρα που διενεργείται.

Αποτελέσματα

Η αναλυτική παρακολούθηση και περιγραφή των ασκήσεων ετοιμότητας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την περιοχή και τη χώρα σε σχέση με τα στάδια και τα βασικά σημεία τα οποία προαναφέρθηκαν.

Καλές πρακτικές

Εξετάστηκαν συνολικά 17 περιπτώσεις 9 στον ελλαδικό χώρο και 8 στον παγκόσμιο ιστό. Από τις 9 ελληνικές περιπτώσεις οι τέσσερις αφορούσαν δημοτικά σχολεία δηλαδή α/θμια εκπ/ση, τέσσερις γυμνάσια και μία λύκειο δηλαδή β/θμια εκπ/ση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε ότι οι μαθητές παρακολουθούν και συμμετέχουν με απόλυτη προσήλωση στα παραγγέλματα των εκπαιδευτικών. Προσεκτικά και με απόλυτη ακρίβεια ακούν τους εκπαιδευτικούς τους και πραγματοποιούν βήμα βήμα τις εντολές τους. Πρόκειται για ασκήσεις που υποδυκνούνται από τον ΟΑΣΠ σε τακτικά σεμινάρια τα οποία γίνονται ανά την Ελλάδα και σκοπό έχουν την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο πρώτο παράδειγμα ο εκπαιδευτικός δίνει το σύνθημα και οι μικροί μαθητές μπαίνουν κάτω από τα θρανία προκειμένου να προφυλαχτούν.

Ένα σημαντικό πολύ θετικό σημείο εντοπίζεται στην τέταρτη περίπτωση και αφορά διάσωση μαθητή. Εξαιρετικό σενάριο άσκησης αφού είναι πολύ πιθανόν να υπάρξουν ανάλογες περιπτώσεις σε πραγματικές συνθήκες.

Σχετικά με την β/θμια, οι περιπτώσεις που εξετάστηκαν δείχνουν μια σχετικά καλή οργάνωση των ασκήσεων. Υπάρχουν σχέδια εκκένωσης των κτιρίων και οι μαθητές φαίνεται να είναι αρκετά καλά ενημερωμένοι. Υπάρχει προσεκτική επιλογή στους χώρους καταφυγής οι οποίοι είναι μακριά από κτίρια και ψηλές κολόνες, εντελώς ανοικτοί και ασφαλείς. Η ύπαρξη σεναρίων για απεγκλωβισμό μαθητών και κατάσβεση πυρκαγιάς δίνει μια σημαντική διάσταση στις ασκήσεις αφού όπως προαναφέρθηκε είναι εξαιρετικά πιθανόν να αντιμετωπιστεί σαν γεγονός σε πραγματικές συνθήκες. Μια διαφοροποίηση, επίσης, είναι ο τρόπος που οι μαθητές της β/θμιας εγκαταλείπουν το κτίριο χρησιμοποιώντας σαν προστασία τα χέρια τους ή κάποια βιβλία, προστατεύοντας έστω υποτυπωδώς το κεφάλι, κάτι που δεν βλέπουμε στους μαθητές της α/θμιας. Προφανώς είναι ζήτημα ελλειπούς ενημέρωσης.

Από τα σχολεία στον παγκόσμιο ιστό εξετάστηκαν 8 σχολικές μονάδες. Οι πέντε αφορούσαν σχολεία στην α/θμια βαθμίδα και οι τέσσερις την β/θμια βαθμίδα. Αφορούν σχολεία στις ΗΠΑ, στις Φιλιππίνες και στη Ιαπωνία.

Από τα βασικά πλεονεκτήματα των ασκήσεων είναι η οργάνωση, η συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ο βαθμός ετοιμότητας και ψυχραιμίας, η προσήλωση των παιδιών και οι κτιριακές εγκαταστάσεις. Στην α/θμια εκπαίδευση ο τρόπος προστασίας των μαθητών δεν διαφοροποιείται σε σύγκριση με τα ελληνικά δεδομένα, αφού οι μαθητές καλύπτονται κάτω από τα θρανία ή τραπεζάκια. Η ύπαρξη προειδοποιητικού ήχου μόνο στην περίπτωση των Φιλιππίνων γίνεται με χειροκίνητο μέσο ενώ στις υπόλοιπες υπάρχουν σει-

ρήνες προειδοποιητικές. Σημαντικό στοιχείο είναι η στερέωση της πόρτας σε όλες τις περιπτώσεις, που είναι η πρώτη ενέργεια του εκπαιδευτικού με την έναρξη της άσκησης. Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με τον τρόπο εκκένωσης των κτιρίων από τους μαθητές οι οποίοι βγαίνουν με απόλυτη σειρά, τάξη και ησυχία και φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά τη σειρά εκκένωσης. Εξαιρετικό παράδειγμα αποτελούν οι περιπτώσεις της Ιαπωνίας η οποία ως μια σεισμογενή χώρα, έχει επενδύσει στις κτιριακές εγκαταστάσεις και στα προειδοποιητικά συστήματα καθώς και στις ασκήσεις ετοιμότητας. Εντυπωσιακό παράδειγμα η περίπτωση 2 της β/θμιας η οποία αφορά ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών σε κτίριο αρκετά ψηλό και με πολλές σκάλες. Οι μαθητές σε μόλις 5 λεπτά έχουν εκκενώσει με απόλυτη τάξη και ψυχραιμία το κτίριο και έχουν συγκεντρωθεί σε ασφαλή χώρο καταφυγής.

Πολύ εντυπωσιακό επίσης είναι το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι οδηγίες δίνονται στους μαθητές από κεντρική μικροφωνική εγκατάσταση, ενημερώνοντας τους συνεχώς για την διαμόρφωση της κατάστασης. Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές εκκενώνουν το κτίριο χρησιμοποιώντας τα χέρια τους σαν μέτρο κάλυψης του κεφαλιού ενώ σε κάποιο σχολείο της Ιαπωνίας παρακαλούσαμε να χρησιμοποιούν ειδικό προστατευτικό κράνος. Εντύπωση προκαλεί επίσης, το γεγονός ότι σε σχολείο της Ιαπωνίας παρακολουθήσαμε την ύπαρξη σημαίας ξεχωριστής για κάθε τάξη την οποία οι μαθητές σήκωσαν μετά το τέλος της άσκησης και αφού είχαν συγκεντρωθεί σε ασφαλή εξωτερικό χώρο προκειμένου να ενημερώσουν τους καθηγητές τους ότι βρίσκονται όλοι και ασφαλείς συγκεντρωμένοι εκεί.

Μεγάλο πλεονέκτημα των ασκήσεων είναι ο τρόπος αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα με κινητικά προβλήματα. Παρακολουθούμε την ύπαρξη ομάδας υπεύθυνης για την παροχή βοήθειας στα άτομα αυτά, η οποία αναλαμβάνει την υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια της προσαρμογής και της εκκένωσης του κτιρίου.

Περιοχές προς βελτίωση

Αρνητικά σημεία των ασκήσεων είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το παράδειγμα των μαθητών –δηλαδή δεν προφυλάσσονται κάτω από την έδρα, ενδεχομένως ένα μέτρο προφύλαξης– και αυτό είναι ένα ίσως άσχημο παράδειγμα για τους μαθητές. Επίσης, χρησιμοποιείται κατά κόρον το ηλεκτρικό κουδούνι, εκτός από την πρώτη περίπτωση, γεγονός που δεν προσομοιάζει πραγματικές συνθήκες, αφού σε περίπτωση μεγάλου σεισμικού γεγονότος σίγουρα δεν θα υπάρχει ηλεκτρικό ρεύμα για να λειτουργήσει το ηλεκτρικό κουδούνι. Ίσως αυτό θα μπορούσε να αντικατασταθεί με κάποιο χειροκίνητο, κάτι που παρακολουθούμε στην άσκηση του σχολείου στις Φιλιππίνες. Στο επόμενο σχολείο –2η περίπτωση– παρατηρούμε ότι ένας μεγάλος αριθμός από θρανία και έδρες βρίσκονται τοποθετημένα στους διαδρόμους του σχολικού συγκροτήματος, γεγονός που καθιστά επικίνδυνες τις συνθήκες εξόδου των μαθητών αφού σε περίπτωση που πρέπει να εκκενώσουν ταχύτατα το κτίριο πιθανόν να εγκλωβιστούν από θρανία και καρέκλες που βρίσκονται στους διαδρόμους και πιθανόν να μετακινηθούν φράζοντας τις εξόδους. Η μη ύπαρξη κάποιου προειδοποιητικού ήχου έναρξης και λήξης της άσκησης είναι αρνητικός παράγοντας αφού οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην γνωρίζουν την σειρά εκκένωσης του κτιρίου. Πολύ αρνητικό γεγονός αφού σε πραγματικές συνθήκες δεν θα μπορούσε να εκκενωθεί σύντομα το κτίριο, ούτε με κάποια συγκεκριμένη σειρά και οι μαθητές προφανώς θα

συνωστίζονταν πατώντας ο ένας τον άλλον. Φαίνεται να υπάρχει κάποιο υποτυπώδες σχέδιο ετοιμότητας της σχολικής μονάδας αφού οι μαθητές εκκενώνουν το κτίριο από τις δυο εισόδους-εξόδους που αυτό διαθέτει και συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένα σημεία του προαυλείου χώρου. Στην Τρίτη περίπτωση η άσκηση εξελίσσεται ομαλά μέχρι του σημείου εκκένωσης του κτιρίου, όπου όμως και πάλι δεν υπάρχει ο απαιτούμενος συντονισμός αφού άλλοι μαθητές εγκαταλείπουν το κτίριο από διαφορετική έξοδο και κάποιοι άλλοι βγαίνουν μπροστά τους πέφτοντας ο ένας πάνω στον άλλο. Δεν γνωρίζουμε αν υπάρχει κάποιος άλλος πιο ασφαλής χώρος συγκέντρωσης, αφού οι μαθητές συγκεντρώνονται σε χώρο που δίπλα υπάρχουν μεγάλες κολόνες φωτισμού. Εντοπίζεται ένας βαθμός επικινδυνότητας αφού σε περίπτωση μεγάλου σεισμού πιθανόν οι κολόνες να πέσουν πάνω στους μαθητές.

Αρνητικό το γεγονός ότι δεν έχει ληφθεί μέριμνα ώστε ντουλάπες, βιβλιοθήκες και ράφια με υλικά δεν είναι στερεωμένα με τα απαιτούμενα άγκιστρα. Σε πραγματικές συνθήκες πολύ πιθανόν τα αντικείμενα αυτά να πέσουν πάνω στους μαθητές ή να φράξουν τις εξόδους εγκλωβίζοντας τους μέσα στο κτίριο. Διαφοροποίηση σχετικά με τους μαθητές της α/θμιας και της β/θμιας παρουσιάζεται στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζουν την άσκηση σαν μια διαδικασία χαλάρωσης και παιχνιδιού, αφού τους παρακολουθούμε να γελούν και να αστειεύονται κατά τη διάρκεια εκκένωσης του κτιρίου.

Από τα βασικότερα μειονεκτήματα που υπάρχουν στις ασκήσεις που εξετάστηκαν είναι οι κακές κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολικών συγκροτημάτων στην Ελλάδα. Παρακολουθούμε κτίρια με πολλές εσωτερικές σκάλες, κτίρια νεοκλασικά με υπόγεια και ορόφους και δαιδαλώδεις διαδρόμους με σκάλες που αρχικά ανεβαίνουν και στην συνέχεια κατεβαίνουν. Το γεγονός αυτό δημιουργεί την αίσθηση ότι οι άνθρωποι που ζουν και κινούνται στους χώρους αυτούς σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης που θα πρέπει να εκκενώσουν άμεσα το κτίριο θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά και να τους έχει γίνει βίωμα ο τρόπος εκκένωσης και οι έξοδοι διαφυγής. Αυτό απαιτεί εφαρμογή ασκήσεων με μεγάλη συχνότητα και τακτική αξιολόγηση έτσι ώστε να αποτελέσει μέρος της καθημερινότητας των μαθητών.

Επίσης, αρνητικό είναι το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί όπως και μαθητές αντιμετωπίζουν την άσκηση σαν μια διαδικασία χαλάρωσης και συνεχίζουν να πραγματοποιούν τις δραστηριότητές τους κανονικά σαν να μη συνέβη τίποτε, περίπτωση του πειραματικού γυμνασίου Καβάλας, όπου κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της άσκησης η εκπαιδευτικός συνεχίζει να εργάζεται στον Η/Υ.

Σημαντική έλλειψη αποτελεί το γεγονός ότι έχει παραληφθεί το στάδιο της αναγνώρισης κινδύνων στο σχολικό περιβάλλον αφού όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν βιβλιοθήκες και ράφια μη στερεωμένα με ειδικά άγκιστρα, θρανία και καρέκλες στους διαδρόμους του σχολείου τη στιγμή που αυτοί θα πρέπει να είναι εντελώς άδειοι, δεν υπάρχουν σημάσεις εξόδου στο δάπεδο, ούτε φωτεινές σημάσεις για εξόδους κινδύνου και επίσης, δεν είδαμε σε κάποιο σχολείο πυροσβεστήρες ή κάποιο άλλο σύστημα πυρόσβεσης.

Στην περίπτωση της Ελλάδας σε καμία άσκηση δεν υπήρχε μέριμνα για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα ή ειδικές ανάγκες. Προφανώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες περιπτώσεις, οπότε δεν έχει ληφθεί η απαιτούμενη μέριμνα.

Αρνητικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και των Σχολείων του εξωτερικού όπως και οι συνάδελφοί τους στην Ελλάδα δεν καλύπτονται και οι ίδιοι κάτω από την έδρα ή κάποιο τραπέζι αλλά παραμένουν όρθιοι συντονίζοντας την άσκηση, εκτός από μια περίπτωση σε σχολείο στην Ιαπωνία.

Μια διάθεση χαλαρότητας και αστεϊσμού παρακολουθούμε και στο σχολείο των Φιλιππίνων όπου γίνεται ενημέρωση και άσκηση ταυτόχρονα με τη αιγίδα της οργάνωσης “Save the Children” αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό από τα σχολεία της Ελλάδας.

Ένα πολύ σημαντικό μειονέκτημα είναι η μη αξιολόγηση των ασκήσεων που παρακολουθήσαμε εκτός της περίπτωσης του σχολείου στις Φιλιππίνες όπου μετά το τέλος της ημερίδας-άσκησης είδαμε να γίνεται αξιολόγηση με το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου.

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Με βάση τα στοιχεία της έρευνας που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια παρατηρείται σημαντική διαφορά στην εφαρμογή των σχεδίων έκτακτης ανάγκης ανάμεσα στον ελληνικό χώρο και στον παγκόσμιο. Χώρες όπως η Ιαπωνία και οι Η.Π.Α φαίνεται να έχουν επενδύσει σε στρατηγικές διαχείρισης φυσικών καταστροφών πολύ περισσότερο από ότι η Ελλάδα, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Έχουν εντάξει τις ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο όχι μόνο την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και την καλλιέργεια της ενεργούς και ψύχραιμης αντιμετώπισης ανάλογων φαινομένων. Εκτός από την ένταξη των ασκήσεων ετοιμότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα έχουν επενδύσει και σε νέες τεχνολογίες εξέλιξης των συστημάτων προειδοποίησης, προκειμένου να επιτευχθεί η συντομότερη εκκένωση και να ελαχιστοποιηθούν πρωτίστως οι ανθρώπινες απώλειες. Σε αντίθεση, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θα μπορούσε κανείς να πει ότι έχει μείνει σχετικά πίσω στην ένταξη των ασκήσεων ετοιμότητας και ευρύτερα στην ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης φυσικών καταστροφών σε ό,τι αφορά την κουλτούρα και την εκπαίδευση των μαθητών. Το ίδιο αφορά και στην χρησιμοποίηση των συστημάτων έγκαιρης προειδοποίησης. Τα περισσότερα σχέδια έκτακτης ανάγκης έχουν εστιάσει αποκλειστικά στο φαινόμενο του σεισμού και ελάχιστα από αυτά περιλαμβάνουν σενάρια και άλλων ειδών φυσικής καταστροφής όπως πυρκαγιάς, πλημμύρας, τεχνολογικού ατυχήματος ή τρομοκρατικής ενέργειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alba, D. J., & Gable, R. K. (2012). “*School Safety Planning: Barriers To Implementation Perceived By District Leadership And First Responders*”. Conference Proceedings Northeastern Educational Research Association, 11. Retrieved From [Http://Digitalcommons.Uconn.Edu/Nera_2012%0Ahttp://Digitalcommons.Uconn.Edu/Nera_2012/11](http://Digitalcommons.Uconn.Edu/Nera_2012%0Ahttp://Digitalcommons.Uconn.Edu/Nera_2012/11)
- EASPD Disaster Preparedness Survey Report.
- Federal Emergency Management Agency. (2004). “*Design Guide For Improving School Safety*”, (January).
- Flannery, R. B., & Everly, G. S. (2000). “*Crisis Intervention: A Review*”. International Journal Of Emergency Mental Health, 2(2), 119-125.
- HSEM Minnesota Department Of Public Safety Division Of Homeland Security And Emergency Management (2009) “*Minnesota School Safety Center Program*” Minnesota

- Department Of Education And Collaborates With Other State Agencies And Organizations.
- International Finance Corporation (IFC). (2010). "Disaster And Emergency Preparedness : Guidance For Schools". World Bank Group, 64. Retrieved from <http://Www1.Ifc.Org/Wps/Wcm/Connect/8b796b004970c0199a7ada336b93d75f/Diserhandbook.Pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=8b796b004970c0199a7ada336b93d75f>
- Kyriazoglou, M. J., Kyriazoglou, D. C., & Sygkouna, D. I. (2007). *A Risk Management Standard*.
- Margaret Sinclair. (2007) «Education In Emergencies» Commonwealth Education Partnerships, P. 52, 53.
- NEA (National Education Association), «School Crisis Guide» p. 6.
- UNICEF; Davuid Gullette. (2013). DRR In Education; "Good Practices And New Approaches". <https://Doi.Org/10.1177/1477878510368617>
- UNISDR. (2015). Sendai Framework For Disaster Risk Reduction 2015-2030. Third World Conference On Disaster Risk Reduction, Sendai, Japan, 14-18 March 2015., (March), 1-25. <https://Doi.Org/A/CONF.224/CRP.1>
- UNESCO Associated Schools «A Teacher's Guide To Disaster Risk Reduction» Paris, 2014.
- Valkeneer, D. (2001). Annexes 1.
- Yamasaki, E. (2012). "What We Can Learn From Japan's Early Earthquake Warning System" Momentum,1(1), 1-28. Retrieved From <https://Repository.Upenn.Edu/Momentum/Vol1/Iss1/2>

Ελληνόγλωσσον

- Κούρου Α., Π. (2015). *Σχεδιασμός Εκτάκτων Αναγκών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λέκκας Ε., Α. Ε. (2015). *Εισαγωγή Στη Θεωρία Διαχείρισης Καταστροφών Και Κρίσεων*.
- Μακρόπουλος Κ. (2006). *Φυσικές Καταστροφές: Σεισμοί Και Μέτρα Προστασίας*. Στο 15ο Συνέδριο Σκυροδέματος, ΤΕΕ, ΕΤΕΚ, Αλεξανδρούπολη, 25-27 Οκτωβρίου.
- ΟΑΣΠ. (2016). *Οργανισμός Αντισεισμικής Προστασίας*, Retrieved 06 30, 2016, From Www.Oasp.Gr
- Πανουσοπούλου Μ., Κ. Α. (2015). *Αναγνώριση Κινδύνων Στο Σχολικό Περιβάλλον*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Abstract

School complexes are structures that accommodate a significant number of children and teachers for many hours daily. Creating a safe school Emergency plans need to move on three lines: safe school buildings, preparedness to respond to natural disaster risks, and the existence of political and national strategies to manage disasters that they can bring. In the context, the present paper deals with the study, description, comparative analysis and critical overview of a number of published readiness exercises in primary and secondary education units in Greece and abroad. The purpose of this work is to highlight the importance of preparedness exercises as part of school disaster management and crisis management strategies.

Keywords: Natural disasters, crisis management, training, crisis management teams, emergency plans, preparedness exercises.

Η δημοκρατία στο σχολείο ως όχημα για την αναζήτηση της αειφορίας: Μία έρευνα δράσης

Γεώργιος Κέκερης

Πολιτικός επιστήμονας-Εκπαιδευτικός, MSc Εκπαίδευση για την Αειφορία
kekerisgeo@ppp.uoa.gr

Χριστίνα Νομικού

Εκπαιδευτικός-Κοινωνιολόγος-Θεολόγος
Δρ. Εκπαίδευσης για την Αειφορία
nomikchri@gmail.com

Περίληψη

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας στηρίζεται στην κριτική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), που ως βασικό στόχο έχει να υπερβεί θεωρητικές αναλύσεις και να καλλιεργήσει ικανότητες για εμπλοκή σε δράσεις που αποφασίζονται συλλογικά και δημοκρατικά. Συνεπώς η ΕΑΑ είναι μια εκπαίδευση δημοκρατική και μάλιστα προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης των εκπαιδευόμενων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν με την εφαρμογή της συνέλευσης τάξης είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν ικανότητες εμπλοκής και ανάληψης δράσης από μαθητές/τριες, με στόχο την αλλαγή, στο πλαίσιο της αειφορίας. Στηρίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα και έρευνα δράσης, η οποία εφαρμόστηκε από εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2018-19, με μαθητές/τριες Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, το βίωμα της δημοκρατίας και η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολείο, όπως η συνέλευση τάξης, ενισχύουν το ενδιαφέρον και την ικανότητα των μαθητών/τριών στην επίλυση προβλημάτων και αυξάνει τις πρωτοβουλίες τους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Εισαγωγή

Βασικός στόχος της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) είναι να υπερβεί θεωρητικές αναλύσεις και να καλλιεργήσει ικανότητες για εμπλοκή σε δράσεις που αποφασίζονται συλλογικά και δημοκρατικά, συνεπώς δεν μπορεί παρά να είναι μια εκπαίδευση δημοκρατική. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα, οι μέχρι τώρα προσπάθειες, τόσο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όσο και της ΕΑΑ δεν έχουν επιφέρει δραστικές αλλαγές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Η μόνη αλλαγή που φαίνεται πως έχει επέλθει είναι ένα πρασίνισμα στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της «λάιτ-light» Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που είναι απολιτική, τεχνοκρατική, φυσιολατρική και νατουραλιστική, παγιδευμένη στις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες (Φλογαίτη 2006, Λιαράκου & Φλογαίτη 2007, Γεωργόπουλος 2014). Επιπλέον, υπάρχουν βασικά εμπόδια στην ανάπτυξη της ικανότητας δράσης των μαθητών/τριών που δεν επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο την αειφορία. Αυτά είναι το γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο όγκος της διδακτέας ύλης, η παθητική αφομοίωση και η αναπαραγωγή της γνώ-

σης, που δεν προωθούν βαθιές τομές και αλλαγές (Νομικού 2006, 2016, Τσάφος 2014). Λειτουργώντας μέσα σε αυτό το πλαίσιο, με την παρούσα έρευνα δράσης έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν η λειτουργία της συνέλευσης τάξης συμβάλλει ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων με νόημα και ουσιαστική επίδραση στη σχολική ζωή. Εφαρμόζοντας την έρευνα δράσης και στηριζόμενοι στις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης επιχειρήθηκε η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, με σκοπό την ενεργή εμπλοκή τους σε δράσεις που θα επιφέρουν αλλαγές στην σχολική πραγματικότητα με προεκτάσεις και στην τοπική κοινωνία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάγκη ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και δράσης για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων επισημάνθηκε από τη δεκαετία του '60 και αναγνωρίστηκε επισήμως από τη διεθνή κοινότητα, στην πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη στη Στοκχόλμη (1972).

Αργότερα, τη δεκαετία του '80, εμφανίζεται η έννοια της αειφορίας ως πρόταση επαναπροσδιορισμού της ανάπτυξης, με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Διεθνείς οργανισμοί, όπως η Διεθνής Ένωση για την Προστασία της Φύσης (IUCN), το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP) και το Παγκόσμιο Ταμείο για τη Φύση (WWF) εκπόνησαν την «παγκόσμια στρατηγική για τη διατήρηση» (IUCN/UNEP/WWF 1980) και πρότειναν τη δημιουργία μιας Αειφόρου Ανάπτυξης (AA). Ο πιο γνωστός ορισμός για την Αειφόρο Ανάπτυξη διατυπώθηκε στην Αναφορά Brundtland (WCED 1987), όπου ορίζεται ως αειφόρος «η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Ένας άλλος, ευρέως αποδεκτός ορισμός αναφέρει: «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος, όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή» (UNEP/WWF/IUCN 1991). Οι δύο αυτοί ορισμοί είναι αλληλοσυμπληρούμενοι, καθώς ο πρώτος θέτει το θέμα της διαγενεαλογικής αλληλεγγύης και υπευθυνότητας, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στην περιβαλλοντική διάσταση.

Σχήμα 1: «Σχέση οικονομίας-κοινωνίας-περιβάλλοντος στο πλαίσιο της αειφορίας (Webster, 2004)»



Σύμφωνα με την επίσημη εκδοχή, οι τρεις πυλώνες που στηρίζουν ισότιμα την ΑΑ σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό επίπεδο είναι η κοινωνία, το περιβάλλον και η οικονομία. Αυτά τα τρία συστήματα αποτελούν τις τρεις διαστάσεις της αειφορίας και συμπληρώνονται από μια τέταρτη, εκείνη των θεσμών (Σαμιώτης 2003, Φλογαίτη 2006).

Στην πορεία προς την αειφορία έχει αναγνωρισθεί και διατυπωθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης από την παγκόσμια κοινότητα (Φλογαίτη 2006, Michelsen & Fischer 2017), εφόσον σε όλες τις επίσημες διακηρύξεις, τις εκθέσεις και τις αναφορές (UNESCO 1992, 1997, 2002, 2005) η μάθηση αναγνωρίζεται ως βασική διαδικασία αλλαγής της ατομικής συμπεριφοράς και κατά συνέπεια ως βασικός μοχλός της κοινωνικής αλλαγής. Ωστόσο, αν και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προετοίμασε το έδαφος για αλλαγές στην εκπαίδευση, αυτές δεν έχουν εδραιωθεί, αφού οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στηρίζονται στα κεντρικά σχεδιασμένα αναλυτικά προγράμματα, που εκφράζουν την κυρίαρχη τεχνοκρατική αντίληψη (Κατσίκης 2005, Δημητρίου 2009). Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς προωθεί την παθητική αφομοίωση, την αναπαραγωγή της γνώσης και όχι την κριτική διερεύνηση και τη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν (Γεωργόπουλος 2014, Τσάφος 2014). Συνεπώς, συντηρούνται οι θεσμοί και η κουλτούρα που στηρίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και να αναπαράγεται το status quo της κοινωνίας, της οποίας οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν αναπόσπαστο μέρος.

Το αποτέλεσμα είναι, όπως έχει διαφανεί από έρευνες, τα παιδιά να έχουν αμφιβολίες ως προς την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά σε διάφορες δράσεις. Καθώς οι μαθητές δεν έχουν εμπειρίες, από τη μαθητική τους ζωή, ανάληψης ευθυνών και αρμοδιοτήτων χρειάζονται βοήθεια και ενθάρρυνση για να αναλάβουν δράση (Κέκερη, 2016). Θεωρούν ότι η συμμετοχή τους δεν μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον ή την κοινότητα και αμφισβητούν έντονα το αποτέλεσμα μιας δράσης προερχόμενης από τις δικές τους προσωπικές παρεμβάσεις (Κάτση, 2012). Επίσης έχουν την πεποίθηση ότι δε θα ακουστούν και απροθυμία επαφής με τοπικούς φορείς (Γαρίτσος 2016). Θεωρούν αυτονόητη την τάση των εκπαιδευτικών να τους αναθέτουν ευθύνες και να τους καθοδηγούν ως προς συγκεκριμένες αρμοδιότητες και έργα. Έχουν συχνά αρνητικές εμπειρίες από δράσεις στην τοπική κοινωνία (Νομικού, κ.α. 2017) και τέλος στο λύκειο οι μαθητές διακατέχονται από το άγχος των πανελληνίων που αναστέλλουν την επιθυμία τους για συμμετοχή σε οποιαδήποτε εξωσχολική δράση (Νομικού, 2006)

Όπως έχει διαφανεί λοιπόν, οι μαθητές δεν ενδυναμώνονται προς την κατεύθυνση του ενεργού πολίτη και οι δύσκολοι στόχοι της ΠΕ/ΕΑΑ δεν έχουν ακόμα εκπληρωθεί, αφού τα μείζονα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα επιμένουν και η εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά (Φλογαίτη, 2006). Αυτή η επιδερμική επίδραση στις δομές και τα φαινόμενα επισημαίνεται όλο και περισσότερο από τις κριτικές που ασκούνται στην πρακτική της, αφού εξ ορισμού, η ΠΕ/ΕΑΑ οφείλει να προχωρήσει σε βαθιές τομές και αλλαγές των πρακτικών που οδήγησαν στην κρίση. Αναδεικνύεται συνεπώς η ανάγκη απομάκρυνσης από το υπάρχον status quo και της «αειφοροποίησής» του και η εφαρμογή μιας στρατηγικής μάθησης για την αλλαγή.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση της κριτικής συνείδησης και της κοινωνικής δράσης και με την αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης των μαθητών.

Μέθοδος

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί πόσο μπορεί να ενδυναμώσει τους μαθητές η λειτουργία της συνέλευσης τάξης στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε ως καταλληλότερη για την παρούσα εργασία είναι η έρευνα δράσης (action research), καθώς η διεξαγωγή της εμπλέκει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχο και ενισχύει την προσπάθεια βελτίωσης του έργου του, της παιδαγωγικής διαδικασίας και τη λειτουργία της σχολικής τάξης.

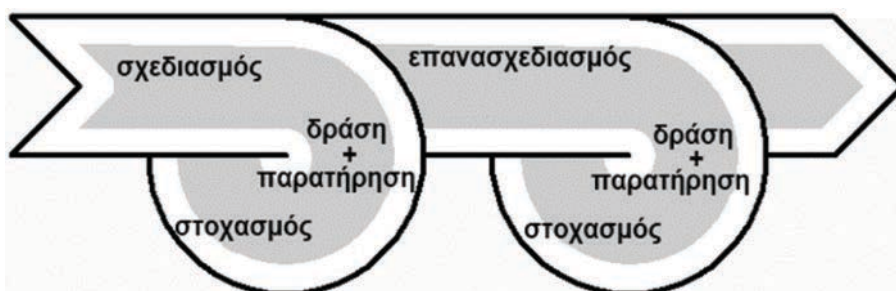
Η υιοθέτηση της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου ενισχύθηκε από το γεγονός ότι έχει σχέση με την πλακισωμένη μάθηση, αφού στηρίζεται στη συνειδητοποίηση πως η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα με κοινωνικές συνέπειες και όχι μόνο υπόθεση ανάπτυξης του ατόμου (Carr & Kemmis, 2002). Η έρευνα δράσης, συνδυάζει την επιστημονική θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη και χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, τη συνεργασία, τον διαρκή στοχασμό και αναστοχασμό επί της παιδαγωγικής διαδικασίας και είναι δυνατόν να προσαρμοστεί στις ανάγκες του εκάστοτε ερευνητή (Kemmis and McTaggart 1988, Κατσαρού και Τσάφος, 2003).

Συνεπώς, τα εμπλεκόμενα μέλη έχουν ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, μέσω ουσιαστικών παρεμβάσεων και στοχασμού, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές/τριες και η εκπαιδευτικός της τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικός και μαθητές) συμμετέχουν σε κάθε φάση, στοχάζονται, παρατηρούν και επανασχεδιάζουν τις δράσεις τους. Οι μαθητές δεν είναι απλοί παρατηρητές, αλλά αξιοποιώντας δημοκρατικές πρακτικές, όπως είναι η συνέλευση τάξης, καταθέτουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, σε ένα εποικοδομητικό πλαίσιο συνεργασίας με την εκπαιδευτικό. Έχοντας υπόψη αυτές τις αρχές η έρευνα δράσης θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο η συνέλευση τάξης αυξάνει τις ικανότητες εμπλοκής και ανάληψης δράσης από μαθητές/τριες, με στόχο την αλλαγή του περιβάλλοντός τους, στο πλαίσιο της αειφορίας.

Η έρευνα δράσης εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2018-19 με μαθητές/τριες έκτης τάξης δημοτικού σχολείου που βρίσκεται σε προάστιο του Νομού Αττικής.

Η όλη διαδικασία είχε έναν στοχαστικό χαρακτήρα με συνεχή σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση, στοχασμό της εκπαιδευτικού, αλλά και στοχασμό με τους μαθητές/τριες μέσω της συνέλευσης τάξης, αξιολόγηση των πρακτικών που ακολουθούνται, επανασχεδιασμό και δράση πάλι, όπως φαίνεται στο σχήμα 2 που ακολουθεί.

Σχήμα 2: «Μοντέλο έρευνας δράσης St. Kemmis»



Η έρευνα δράσης πλαισιώθηκε από τη συνέλευση τάξης η οποία αποτέλεσε ένα ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο καθώς βοηθάει την εκπαιδευτικό να συζητήσει με τα παιδιά της τάξης ζητήματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα, αποτελώντας έναν πυρήνα ζυμώσεων και στοχασμού.

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων είχε σχέση με τις εκάστοτε ερευνητικές ανάγκες. Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν, είναι:

- α) *Η ανοιχτή παρατήρηση των συνελεύσεων από την εκπαιδευτικό της τάξης με σκοπό να διαπιστώσει αν υπάρχει αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και βελτίωση στη διατύπωση προτάσεων για την επίλυση προβλημάτων που τους απασχολούσαν.*
- β) *Η ανατροφοδοτική συζήτηση της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να εκφράσουν απόψεις, συναισθήματα και εντυπώσεις σχετικά με τη διεξαγωγή της συνέλευσης της τάξης τους. Κατά τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις οι μαθητές/τριες εξέφραζαν τον ενθουσιασμό τους για τη συμμετοχή στη συνέλευση και όπως διαφάνηκε αντιμετώπιζαν όλο και πιο ώριμα τη διαδικασία.*
- γ) *Ανώνυμα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι μαθητές/τριες κατά διαστήματα, με σκοπό να διερευνηθεί αν τους ικανοποιούσε η διαδικασία διεξαγωγής της συνέλευσης της τάξης τους και αν εξέφραζαν απόψεις διαφορετικές από εκείνες του διατύπωναν στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις.*
- δ) *Η συζήτηση της εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου με σκοπό να διαπιστωθεί αν η βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και ο βελτιωμένος λόγος που παρατηρούνταν σταδιακά στις συνελεύσεις, ήταν εμφανής και εκτός της ώρας της συνέλευσης, στα διάφορα μαθήματα και στα διαλείμματα*
- ε) *Το προσωπικό αρχείο σημειώσεων (ημερολόγιο) της εκπαιδευτικού που αποτελεί εξαιρετικά χρήσιμη τεχνική της αναστοχαστικής λειτουργίας (Altrichter et al 2001).*
- στ) *Τα πρακτικά των συνελεύσεων προκειμένου να διερευνηθεί η αλλαγή στη διατύπωση των προτάσεων, η πιο ώριμη λήψη αποφάσεων κλπ.*

Αποτελέσματα

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2018-19, μετά από διαλογική συζήτηση οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να ασχοληθούν με προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντός τους, στο πλαίσιο προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Παρόλο, τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον είχαν αμφιβολίες ως προς την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στην επίλυση των προβλημάτων και το αντιμετώπισαν αρχικά σαν παιχνίδι και σαν μία ευκαιρία να «χάσουν μάθημα». Θεωρούσαν φυσικό η εκπαιδευτικός να οργανώνει και να καθοδηγεί τις δράσεις τους, καθώς από τη μαθητική τους ζωή δεν έχουν εμπειρίες ανάληψης ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Προκειμένου να ενδυναμωθούν προς αυτή την κατεύθυνση προτάθηκε από την εκπαιδευτικό η λειτουργία της συνέλευσης τάξης, γεγονός που αποδέχτηκαν με ιδιαίτερη χαρά οι μαθητές και η μαθήτριες.

Ωστόσο, η συνέλευση τάξης δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί, καθώς οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται σε ένα σύστημα που δεν προωθεί δημοκρατικές πρακτικές. Η πρότασή μας όπως εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της συνέλευσης τάξης βασίζεται στις παρακάτω έξι φάσεις.

1η φάση - προπαρασκευαστική: Η εκπαιδευτικός της τάξης φροντίζει να δημιουργήσει κλίμα, ώστε οι μαθητές/τριες να αρχίσουν να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις που θα αναδείξουν ποιος είναι ο σκοπός της συνέλευσης. Συνήθως τα παιδιά το βλέπουν σαν παιχνίδι, καθώς δεν είναι εξοικειωμένα με παρόμοιες πρακτικές. Αρχικά, υλοποιήθηκαν μια σειρά δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη λειτουργία της συνέλευσης. Επειδή είναι σημαντικό να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σωστή λειτουργία της συνέλευσης, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες, όπως «οι καρέκλες συζήτησης», ώστε να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι να έχουν υπομονή και να ακούν τον συνομιλητή. Αναλυτικότερα, ενώσαμε την πλάτη δυο καρεκλών, στις οποίες κάθισαν δύο μαθητές χωρίς ο ένας να βλέπει το πρόσωπο του άλλου, δηλαδή του συνομιλητή του. Τα δυο παιδιά εναλλάξ εξιστορούσαν ένα περιστατικό της ζωής τους, το δεύτερο παιδί από το ζευγάρι άκουγε προσεκτικά και στη συνέχεια με δικά του λόγια περιέγραφε στην ολομέλεια όσα είχε ακούσει. Τα υπόλοιπα μέλη της ολομέλειας της τάξης συμπλήρωναν εάν κάτι δεν είχε ειπωθεί. Κατά τη φάση αυτή τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και με προσοχή προσπαθούσαν να ακούσουν κάθε λεπτομέρεια από τις ιστορίες των συνομιλητών/συμμαθητών τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να εστιάζουν στον συνομιλητή τους, καθώς ένας ήχος, ένα γέλιο μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του ακροατή, με αποτέλεσμα να μην ακούσει ολόκληρη την ιστορία του αφηγητή. Κατανόησαν ότι η ευθύνη της καλής ακρόασης ανήκει τόσο στους δύο συνομιλητές, όσο και στην ολομέλεια της τάξης.

2η φάση-Καταγραφή θεμάτων-Επιλογή συντονιστών: Πριν τη συνέλευση έχουν καταγραφεί από τους/τις μαθητές/τριες σε αναρτημένο πλάνο όλα όσα επιθυμούν να συζητήσουν. Τα θέματα μπορεί να σχετίζονται με τη διαχείριση της καθημερινότητας στο σχολείο, το σχολικό περιβάλλον, κάποιες συμπεριφορές που ενοχλούν, κ.ά., ώστε μετά από τη συζήτηση να καταλήξει η ολομέλεια σε προτάσεις και να λάβει αποφάσεις. Ενδεικτικά, στη συγκεκριμένη τάξη, αρκετά θέματα που προτάθηκαν για συζήτηση σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα η δημιουργία σχολικού κήπου, η φροντίδα των αδέσποτων ζώων της γειτονιάς, η εικαστική παρέμβαση στις αίθουσες και τους διαδρόμους του σχολείου, η βελτίωση ορισμένων συμπεριφορών σε σχέση με την καθαριότητα του σχολείου κ.α. Την καθορισμένη ημέρα και ώρα της συνέλευσης, που ορίστηκε μία φορά την εβδομάδα για ένα δίωρο, η τάξη διαμορφώνεται κατάλληλα, τα θρανία τοποθετούνται κυκλικά ώστε να έχουν όλοι οπτική επαφή μεταξύ τους και να καλλιεργηθεί το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα. Στη συνέχεια, κάθε φορά γίνεται ψηφοφορία, προκειμένου να εκλεγούν δύο παιδιά, ο συντονιστής της συνέλευσης που κρατάει και τον χρόνο ομιλίας κάθε ομιλητή και ο γραμματέας που καταγράφει τις προτάσεις και τις αποφάσεις στο τετράδιο πρακτικών. Κάθε μαθητής/τρια δεν μπορεί να εκλεγεί πάνω από τρεις φορές, καθώς σκοπός είναι όλα τα παιδιά να αποκτήσουν την εμπειρία από αυτές τις θέσεις. Εάν ωστόσο κάποιο παιδί δεν θέλει να συμμετέχει στην ψηφοφορία, εξαιρείται.

3η φάση-Συζήτηση θεμάτων: Στη φάση αυτή συζητούνται τα προτεινόμενα θέματα, αφού πρώτα, αν είναι εφικτό, έχουν ομαδοποιηθεί από την ολομέλεια. Τα θέματα ιεραρχούνται και συμφωνείται ο χρόνος ομιλίας όσων επιθυμούν να τοποθετηθούν. Ο συ-

ντονιστής υπενθυμίζει τους κανόνες διαλόγου και παρουσιάζει τα θέματα που θα συζητηθούν, ενώ ο γραμματέας κρατάει πρακτικά. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο όταν δεν τηρείται η διαδικασία ή όταν γίνεται ψηφοφορία, καθώς ψηφίζει ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Στη συνέχεια ανοίγει ο κατάλογος ομιλητών, κάθε παιδί έχει μία καρτέλα με το όνομά του, την οποία προτάσσει δηλώνοντας ότι θέλει να μιλήσει. Ο γραμματέας γράφει όσους έχουν δηλώσει και ο συντονιστής δίνει τον λόγο με τη σειρά. Γίνεται η παρουσίαση του κάθε θέματος από το παιδί που το πρότεινε, γίνεται πλήρης περιγραφή, ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων, επιχειρημάτων, ακούγονται πιθανές διαφωνίες και τελικά οι μαθητές καταθέτουν οι προτάσεις που ψηφίζονται ώστε να ληφθούν οι αποφάσεις της ολομέλειας. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η εκπαίδευση στον διάλογο, αφού κάθε παιδί μαθαίνει να ακούει, να καταλαβαίνει, να στοχάζεται και να αναλύει και ταυτόχρονα να είναι ανοιχτό και ευέλικτο στις αλλαγές. Στην τάξη μας, προκειμένου να οριοθετήσουμε τον διάλογο ορίσαμε ένα αντικείμενο, έναν μαρκαδόρο, που μόνο όποιος τον κρατούσε είχε δικαίωμα να μιλήσει και να ακουστεί. Ο συντονιστής έδινε τον μαρκαδόρο, σε όποιον ζητούσε τον λόγο αφού είχε προηγουμένως προτάξει την καρτέλα με το όνομά του. Στην αρχή οι μαθητές το αντιμετώπισαν σαν παιχνίδι, στη συνέχεια όμως, καθώς εξελισσόταν η συζήτηση το αντιμετώπισαν σοβαρά, ανέλαβαν ενεργητικό ρόλο και διατύπωναν τις ιδέες και τους προβληματισμούς τους για το θέμα που συζητούσε κάθε φορά η ολομέλεια. Ένα από τα θέματα που συζητήθηκε αρκετά ήταν δράσεις που θα μπορούσαν να γίνουν εκτός της σχολικής αίθουσας, καθώς τα παιδιά εξέφρασαν αυτή την ανάγκη. Το θέμα συζητήθηκε αρκετά, ώσπου η ολομέλεια κατέληξε να ασχοληθούν με κτηριακά προβλήματα του σχολείου και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, σε επόμενη συνέλευση μέσω διαλόγου, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που εντάχθηκαν σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συνδυάστηκαν με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

4η φάση-Δευτερολογία, προτάσεις και ψηφοφορία: Στη φάση αυτή, κατά την εξέλιξη της συνέλευσης, οι μαθητές/τριες αφού έχει ολοκληρωθεί ο πρώτος κύκλος συζήτησης, μπορούν εάν υπάρχει λόγος να δευτερολογήσουν σε ένα θέμα με την ίδια διαδικασία, προτάσσοντας την καρτέλα με το όνομά τους. Στη συνέχεια, αφού έχουν ολοκληρωθεί οι κύκλοι συζήτησης των θεμάτων, διατυπώνονται οι προτάσεις και τα παιδιά ψηφίζουν για το κάθε θέμα ξεχωριστά. Στη συγκεκριμένη τάξη, στο διάστημα από συνέλευση σε συνέλευση υλοποιούνταν οι σχεδιασμένες δράσεις και κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων γινόταν ο αναστοχασμός για τα αποτελέσματα των υλοποιούμενων δράσεων, ακολουθούσε επανασχεδιασμός αν υπήρχε ανάγκη και σχεδιασμός νέων δράσεων. Οι πρώτες βασικές δραστηριότητες που προτάθηκαν και ψηφίστηκαν στις πρώτες συνελεύσεις ήταν περιήγηση σε όλους τους χώρους του σχολείου, καταγραφή των προβλημάτων, φωτογράφιση των σημείων που είχαν ιδιαίτερα προβλήματα. Μετά την καταγραφή των προβλημάτων σε επόμενες συνελεύσεις, αποφασίστηκαν οι παρεμβάσεις.

5η φάση: Γράφεται από τον γραμματέα το πρακτικό με τις προτάσεις και τις αποφάσεις, όλοι δεσμεύονται πως θα τις ακολουθήσουν και αναρτάται σε ειδικό χώρο μέσα στην τάξη. Στη συγκεκριμένη τάξη, σε κάθε συνέλευση καταγράφονται από τον γραμματέα οι ιδέες και ο σχεδιασμός των επόμενων δραστηριοτήτων, και αναρτώνται στον πίνακα

ανακοινώσεων της τάξης, ώστε μετά την υλοποίησή τους να ακολουθήσει ο αναστοχασμός.

6η φάση-Αξιολόγηση: Σε αυτή τη φάση, αφού έχει παρέλθει ένα χρονικό διάστημα από τις αποφάσεις που παίρνονται και από τις παρεμβάσεις που γίνονται, οι μαθητές/τριες αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, όπως αξιολογούν επίσης και τη δική τους συμμετοχή και συμπεριφορά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος που σχεδίασαν. Γίνεται δηλαδή ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση που αποτελούν ουσιαστικό συστατικό της συνέλευσης της τάξης.

Αναλυτικότερα, σε σχέση με το πρόγραμμα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον που σχεδίασαν τα παιδιά με την εκπαιδευτικό τους, μετά από την περιήγηση στο σχολείο και την καταγραφή των κτηριακών προβλημάτων ακολουθούσε συνέλευση με σκοπό τον αναστοχασμό. Ακολουθώντας τις παραπάνω φάσεις της συνέλευσης οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν τα προβλήματα που είχαν καταγράψει, όπως προαύλια με χαλασμένο τάπητα, έλλειψη αρκετών κάδων απορριμμάτων, έλλειψη κάδων ανακύκλωσης, ανάγκη περιποίησης των χώρων πρασίνου, μειωμένη απόδοση του καυστήρα κ.α. Στις συνελεύσεις συζητούσαν τις προτάσεις για την επίλυση των προβλημάτων και αναζητούσαν ποιος θα μπορούσε να βοηθήσει σε αυτό. Σταδιακά, μέσω των συνελεύσεων, κατέληξαν πως ορισμένα από τα προβλήματα που διαπίστωσαν θα μπορούσαν να τα αντιμετωπίσουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες, όπως για παράδειγμα η περιποίηση κήπου, τοιχογραφίες σε τοίχους του σχολείου κ.α., ενώ για άλλα θα έπρεπε να απευθυνθούν στη διεύθυνση του σχολείου, όπως για την αγορά κάδων ανακύκλωσης και για άλλα πιο σοβαρά προβλήματα, στη δημοτική αρχή, όπως για τις επιδιορθώσεις στα προαύλια, την αλλαγή καυστήρα κ.α. Σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό της τάξης, τον διευθυντή του σχολείου και άλλους εκπαιδευτικούς που έδειξαν ενδιαφέρον, ανέλαβαν να υλοποιήσουν ορισμένες από τις δράσεις. Ταυτόχρονα έγραψαν γράμμα προς τη δήμαρχο με τα προβλήματα και τις προτάσεις τους, έκλεισαν ραντεβού και την επισκέφθηκαν, ώστε να συζητήσουν μαζί της τα προβλήματα του σχολείου. Η δράση τους αυτή αν και δεν έλυσε όλα τα προβλήματα του σχολικού κτηρίου, που είναι αρκετά, ωστόσο με εργασίες των συνεργείων του δήμου επιλύθηκαν κάποια από τα κτηριακά προβλήματα.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την παθητική αφομοίωση της γνώσης, που οδηγεί τους μαθητές αρκετές φορές σε παθητική στάση (Τσάφος, 2014), οι νέοι αποθαρρύνονται για την όποια αμφισβήτηση, την κριτική διερεύνηση και τη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων, αφού μάλιστα, το σχολείο λειτουργεί όλο και περισσότερο σαν εργοστάσιο, όπου καταστρέφονται η φαντασία, η δημιουργικότητα και η ελεύθερη σκέψη (Γρόλλιος και Γούναρη, 2016). Αντίθετα, η κριτική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής μιας στρατηγικής μάθησης για την αλλαγή, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής συνείδησης και της κοινωνικής δράσης.

Στην παρούσα έρευνα, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε τις φάσεις της έρευνας δράσης, συνδυαστικά με τη συνέλευση τάξης, σε εβδομαδιαία βάση για ένα σχολικό έτος. Αυτό συνέβαλλε να καλλιεργηθούν στα παιδιά, ως ένα βαθμό, η συμμετοχικότητα, ο ενεργός ρόλος

στη σχολική ζωή, ο διάλογος, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός, καθώς όλοι μαζί, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές ερμήνευαν, σκέφτονταν, αξιολογούσαν και παρέμβαιναν σε όσα προβλήματα εντόπιζαν στο σχολικό περιβάλλον. Σταδιακά, ενισχύθηκε η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε σχέση με την καθημερινή σχολική ζωή, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η υλοποίηση δράσεων στο σχολείο. Ειδικότερα, τα παιδιά ενδυναμώθηκαν και άρχισαν να διερευνούν πιο κριτικά τα προβλήματα που ζουν στη σχολική καθημερινότητα και να συνεργάζονται καλύτερα για την αναζήτηση λύσεων. Ανέπτυξαν δεξιότητες ανάληψης δράσης και ήρθαν σε επαφή με τις τοπικές αρχές, διεκδικώντας και προτείνοντας λύσεις για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Μάλιστα, οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν ότι απέκτησαν φωνή στο σχολείο κι έτσι άλλαξαν τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τα καθημερινά προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, απόψεις που είχαν ακουστεί στις αρχικές συνελεύσεις από μαθητές και μαθήτριες: «Ποια προβλήματα κυρία, ποιος θα μας ακούσει εμάς...» ή «πολλά προβλήματα και κανείς δεν ασχολείται», με την εξέλιξη των συνελεύσεων και την υλοποίηση των δράσεων και μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, άλλαξαν. Μάλιστα, στις τελευταίες συνελεύσεις οι μαθητές/τριες ανέφεραν: «Ήταν πολύ ωραία που δώσαμε τις προτάσεις στη δήμαρχο», «τελικά μπορούμε κι εμείς να έχουμε λόγο για όσα γίνονται και να συμμετέχουμε...», «ξεκίνησαν όλα μέσα από πλάκα, αλλά νομίζω κάτι καλό κάναμε και για εμάς και για το σχολείο μας...». Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης μέσω αυτής της διαδικασίας βελτίωσε τις παιδαγωγικές πρακτικές της και αναμόρφωσε την εκπαιδευτική θεωρία της.

Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε ένα γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στις εξετάσεις και ζώντας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι οικονομικές και πολιτικές συνθήκες καθηλώνουν τους πολίτες, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι δύσκολα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δεν αναπτύσσουν την ικανότητα ανάληψης δράσης. Ωστόσο, η συνέλευση τάξης και ο συμμετοχικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων για την επίλυση προβλημάτων που βίωσαν στη σχολική καθημερινότητα, καλλιέργησε ικανότητες σχεδιασμού και ανάληψης δράσης με σκοπό τη βελτίωση του περιβάλλοντός τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες οπλίστηκαν με αυτοπεποίθηση, απαραίτητη για να μπορέσουν να αρθρώσουν κριτικό λόγο και αργότερα ως ενήλικες να γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια της βελτίωσης της υφιστάμενης κοινωνικής και περιβαλλοντικής κατάστασης, με στόχο την αειφορία.

Η έρευνα δράσης σε συνδυασμό με τη συνέλευση της τάξης διαφάνηκε πως βοήθησε ώστε να δημιουργηθεί μέσα στην τάξη ένα βίωμα δημοκρατίας και οι μαθητές αισθάνθηκαν πως μπορούν να σχεδιάσουν, να δράσουν και να πάρουν μέρος ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, η εκπαιδευτικός ως ερευνήτρια, αναθεώρησε παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς ο διάλογος με τους μαθητές βοήθησε στον αναστοχασμό και στον επανασχεδιασμό των δράσεών της.

Συμπερασματικά, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν μπορεί παρά να είναι μια εκπαίδευση με δημοκρατία που ενισχύει τη συμμετοχή και την ικανότητα δράσης των μαθητών/τριών στην επίλυση των προβλημάτων. Μέσω της έρευνας δράσης διαπιστώσαμε ότι μπορεί να λειτουργήσει ένα πιο επιθυμητό για τα παιδιά σχολείο, με βασικό χαρακτηριστικό όχι την αποτελεσματικότητα ή την παραγωγικότητα, αλλά τον δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, με βασικό παιδαγωγικό σκοπό τη διαμόρφωση μαθητών/τριών που ως πολίτες θα είναι ικανοί να στοχάζονται και να αναστοχάζονται και να συνεργάζονται, έχοντας ενεργό δράση στην κοινωνία.

Η έρευνα δράσης συνεπώς συνδυαζόμενη με δημοκρατικές αρχές όπως η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και ο από κοινού με την εκπαιδευτικό σχεδιασμός των δράσεων, καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αναπτύσσει την επικοινωνία και την ικανότητα συμμετοχής και δράσης.

Όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μία συνεχή αναζήτηση βελτίωσης των πρακτικών τους και οι μαθητές συνειδητοποιήσουν πως μπορούν να έχουν ουσιαστικό λόγο στις αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου τους, μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια άλλου είδους εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι η ανοιχτή, ευέλικτη και αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας που προσφέρει η έρευνα δράσης σε συνδυασμό με τη συνέλευση τάξης, δίνει πράγματι στους μαθητές τη δυνατότητα να εξασκηθούν στην καλλιέργεια της ικανότητας για ενεργή συμμετοχή, εκτιμούν την πραγματική αξία της συμμετοχής τους και ενδυναμώνονται απέναντι στις αναδυόμενες δυσκολίες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας την έρευνα δράσης μπορούν να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον. Χρειάζονται μικρά και σταδιακά βήματα, σταδιακή διεύρυνση του πεδίου δράσης –π.χ. από την τάξη στο σχολείο και από το σχολείο στην τοπική κοινωνία– και βέβαια αρκετός χρόνος, προκειμένου να χτιστεί το κλίμα που θα επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν άνετα στην προσπάθεια αναδόμησης του σχολείου. Χρειάζεται να γίνει κατανοητό ότι η αναζήτηση της αειφορίας στηρίζεται σε ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα πολιτικής εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητας δράσης μέσω δημιουργίας εμπειριών δράσης και δημοκρατικής λήψης αποφάσεων, της αυτονομίας ατόμων και ομάδων να ορίζουν το μέλλον τους και της υπευθυνότητας και εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- IUCN/UNEP/WWF, (1980). *World Conservation Strategy. Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Gland, Switzerland: IUCN/UNEP/WWF.
- Kemmis, S. & R. McTaggart (1988). *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press.
- Michelsen, G. & Fischer D., (2017). Sustainability and Education. In Von Hauff M. & Kuhnke C., (edit). *Sustainable Development Policy*. Routledge. New York pp 135-158.
- UNESCO (1992). *United Nations Conference on Environment and Development: Press Summary of AGENDA 21*. 3-14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil. UNESCO.
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, International Conference on Environment and Society*, Thessaloniki, 8-12 December 1997 EPD-97/CONF.401/CLD.1.
- UNESCO (2002). *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of Commitment*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004) *Changing teaching practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversit*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, Draft International Implementation Scheme*, Paris: UNESCO.
- WCED (1987). *Our Common Future: World commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, K. (2004). *Rethink, Refuse, Reduce. Education for Sustainability in a Changing World*. London: Field Studies Council Publications.

Ελληνόγλωσσση

- Γαρίτσος, Ι. Δ. (2016). *Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας*. Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., και Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθέρωση και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτση, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Κατσίκης, Α. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: από τα οράματα της εφηβείας στο ρεαλισμό της ωριμότητας*. Πρακτικά 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κόρινθος.
- Κέκερη, Ε. (2016). *Οι μαθητές ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: Μελέτη Περίπτωσης*. Πρακτικά 2ης Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών. Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Θεσσαλονίκη.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*, Νήσος: Αθήνα.
- Νομικού, Χ. (2006). *Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 11, σ. 125-134. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2006.
- Νομικού, Χ. (2016). *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: ανάγκη ανανέωσης ενός σημαντικού θεσμού. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Τεύχος: 11 (56).
- Νομικού, Χ., Κάτση, Χ., Φλογαίτη, Ε. (2019). *Συνέργεια ανοικτών εκπαιδευτικών δομών για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης στην τοπική κοινωνία. Η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου και ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ε.Κ.Π.Α. Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοικτό σχολείο.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαμιώτης, Γ. (2003). *Η εξέλιξη των εννοιών «Ανάπτυξη» και «Περιβάλλον» σε συνάρτηση με την παγκόσμια περιβαλλοντική διακυβέρνηση*. Στο Γ.Ι. Τσάλτας (επιμ.), Γιοχάνεσμπουργκ. Το περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Abstract

The theoretical framework of the current study is based on Critical Education for Sustainable Development (ESD), whose main objective is to transcend theoretical analyzes and to develop competences for engaging in actions that are decided collectively and democratically, and thus a democratic education in the direction of emancipation. The purpose of this paper is to explore whether and under what conditions students' ability to engage and act can be developed with a view to change in the context of sustainability. It is based on bibliographic and action research conducted by a primary school teacher in the 2018-19 school year, with elementary school students. As the results of the research show, the experience of democracy and participation in democratic processes in the school enhances the interest and ability of students in problem solving. Furthermore increases their initiatives to plan and implement actions aimed at improving school environment.

Η διαμόρφωση περιβαλλοντικής-δημοκρατικής συνείδησης μέσα από την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία στο δημοτικό σχολείο

Ελευθερία Λώλη

Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Δασκάλα ΠΕ70

elef67@yahoo.gr

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή προσεγγίζονται, με μεθοδολογικό εργαλείο την Ανάλυση Περιεχομένου, πεζά έργα της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στο δημοτικό σχολείο. Η λογοτεχνία επιλέχθηκε ως πρόσφορο διδακτικό υλικό, διότι μεταδίδει μηνύματα, διαμορφώνει στάσεις και πρότυπα δράσης και για αυτό μπορεί να συμβάλλει στο να συγκροτήσει ο μαθητής εκείνο το σύστημα αξιών που θα τον οδηγήσει αφενός να μην αντιλαμβάνεται τη φύση αποκλειστικά και μόνο ως πηγή άντλησης αγαθών και ενεργειακών πόρων και αφετέρου να ενεργοποιείται για τη διασφάλιση της Αειφορίας. Ειδικότερα, σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να καταδείξει καινοτόμες στρατηγικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έτσι, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν περιβαλλοντική-δημοκρατική συνείδηση. Από τα πορίσματα της μελέτης καταδεικνύεται η συνεισφορά της λογοτεχνίας στο να αναπτύξουν οι μαθητές οικολογικό σύστημα αξιών και συμπεριφορών.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική συνείδηση, παιδική λογοτεχνία, αειφορία, καινοτόμος διδασκαλία.

Εισαγωγή

Στις απαρχές του 21^{ου} αιώνα καθώς τα οικολογικά προβλήματα συσσωρεύονται αυξάνεται η ανησυχία για το μέλλον του περιβάλλοντος και καθίσταται αδήριτη αναγκαιότητα να ληφθούν μέτρα για την προστασία του. Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού επιχειρείται να συνεργαστούν τα κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου να τεθούν κοινές βάσεις στο παγκόσμιο δίκαιο για την προστασία του περιβάλλοντος και την πρόβλεψη αυστηρών κυρώσεων όσον αφορά τη ρύπανση της υδρόσφαιρας, της ατμόσφαιρας και της γεώσφαιρας καθώς και για την καταστροφή του φυτικού και του ζωικού βασιλείου. Ωστόσο, τα μέτρα αυτά δεν επαρκούν για την αποτελεσματική αποτροπή κάθε επιζήμιας για το περιβάλλον ενέργειας διασφαλίζοντας την αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2012).

Γι' αυτό το ενδιαφέρον της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στο να αναπτυχθεί στη νέα γενιά περιβαλλοντική-δημοκρατική συνείδηση (Αθανασάκης, 1996· Γεωργόπουλος, 2014· Davis & Elliot, 2014· Unesco, 2005 & 2017· Korpinina, 2019· Φλογαίτη, 2011), που σημαίνει ο μαθητής:

- να συνειδητοποιήσει ότι η πρόοδος της επιστήμης και η εξέλιξη της τεχνολογίας διαμόρφωσαν την ανθρωποκεντρική θεώρηση της φύσης, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος ως παντοδύναμος και κυρίαρχος αυτής παρεμβαίνει ριζικά διαταράσσοντας τη λειτουργία της.
- να κατανοήσει ότι η χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη και η αλόγιστη επιδίωξη του κέρδους οδηγεί στη συσσώρευση των οικολογικών προβλημάτων, που έχουν άμεση επίπτωση στη σωματική και την ψυχική του υγεία.
- να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, έτσι, ώστε να το αντιμετωπίζει ως ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων και αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων, ένας από τους οποίους είναι και ο άνθρωπος, όχι απαραίτητα ο πιο σημαντικός.
- να αναπτύξει τη «βιοκεντρική» θεώρηση του σύμπαντος, απαλλαγμένος από την «ανθρωποκεντρική» αντίληψη της φύσης.
- να αναπροσανατολίσει το σύστημα αξιών του καταναλωτικού μας «πολιτισμού», έτσι, ώστε η φύση να μην θεωρείται αποκλειστικά και μόνο ως πηγή άντλησης αγαθών και ενεργειακών πόρων.

Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνεται από τον Makrakis (2014, p. 620) επιδιώκεται καταρχήν να αναδομηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο πολίτης του 21^{ου} αιώνα θα σκέφτεται και θα ενεργεί απέναντι στη φύση, στην οποία δεν θα παρεμβαίνει αλόγιστα, αλλά θα υιοθετεί πρακτικές διαχείρισης των οικοσυστημάτων και των πηγών ενέργειας που διασφαλίζουν την αειφόρο ανάπτυξη.

Η επιλογή της λογοτεχνίας ως αντικείμενου ανάλυσης

Η διδακτική αξιοποίηση πεζών έργων της σύγχρονης ελληνικής παιδικής ρεαλιστικής λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στο να αναπτύξει η νέα γενιά οικοκεντρικό σύστημα αξιών, καθώς αυτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης, των προσδοκιών και των προτύπων των παιδιών, ώστε να προξενεί την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού, επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης του (O'Gorman, 2014, p. 267). Παράλληλα, συμβάλλει στον αισθητικό τρόπο κατανόησης της φύσης και ενισχύει τη συναισθηματική λειτουργία της νοημοσύνης, που ο Gardner αποκαλεί «νατουραλιστική νοημοσύνη» (Bolscho & Hauenschild, 2006; Eunsook, 2000, σ. 3; Παπαδοπούλου, 2004, σ. 20).

Η παιδαγωγική, συνεπώς, αξιοποίηση της ρεαλιστικής παιδικής λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη (Davis & Elliot, 2014; Μαλαφάντης, 2005; Κορνίνα, 2019, p. 8) είναι δυνατόν να συντελέσει αποτελεσματικά στο να αντιληφθούν οι μαθητές την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδρασή τους με όλα τα έμβια όντα της γης, καθώς και να συνειδητοποιήσουν πως πολλά από τα οικολογικά προβλήματα απορρέουν από τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιμετωπίζει τη φύση. Η παιδική λογοτεχνία, λοιπόν, με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ως όργανο διαμόρφωσης του συστήματος εκείνων των οικολογικών αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων που θα διασφαλίσουν την αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος.

Προκειμένου, όμως, το λογοτεχνικό έργο να προκαλέσει την ανταπόκριση του μαθητή για διάλογο και αυτό-έκφραση (Παπαδοπούλου, 2004, σ. 94), απαιτείται η προσεκτική του επιλογή. Τα κριτήρια επιλογής των εννέα αναλυόμενων έργων της συγκεκριμένης μελέτης είναι τα εξής:

- Να αποτελούν σύγχρονα ρεαλιστικά πεζά έργα της νεοελληνικής λογοτεχνίας.
- Το θέμα τους να αφορά το περιβάλλον και συγκεκριμένα το οργανικό δέσιμο του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον καθώς και τις ολέθριες επιπτώσεις στην περίπτωση που η σχέση αυτή διαταραχθεί.
- Να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών Ε΄ και Στ΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου σε γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό επίπεδο.

Διδακτική αξιοποίηση των έργων από οικολογική σκοπιά

Πρωταρχικός διδακτικός στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα της αειφόρου ανάπτυξης και της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος. Οι μαθητές καταρχήν μελετούν στο σπίτι τους ολόκληρο το έργο, ενώ στην τάξη δουλεύοντας σε ομάδες εντοπίζουν τον χρόνο και τον τόπο της αφήγησης, υπογραμμίζουν τις λέξεις και τις φράσεις του κειμένου που τους έκαναν εντύπωση, καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν κατά την ανάγνωση του έργου και τα μοιράζονται με τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές, είναι δυνατόν να αναπτύξουν ορισμένες από τις ακόλουθες δραστηριότητες:

Συγκέντρωση και καταγραφή των αρνητικών επιπτώσεων που έχει η αποκοπή του ανθρώπου από τη φύση και συνακόλουθα η άλογη ανθρώπινη επέμβαση σε αυτή.

1. Κατάρτιση πίνακα με τα περιβαλλοντικά προβλήματα.
2. Απόδοση ευθυνών: προβληματισμός σχετικά με τους παράγοντες που ευθύνονται για την καταστροφή της φύσης. Παράλληλα, στο πλαίσιο οργάνωσης και διεξαγωγής εικονικής δίκης, οι μαθητές προβληματίζονται για τα αίτια της καταστροφικής παρέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον.
3. Ανάλυση της στάσης των χαρακτήρων του έργου απέναντι στη φύση, καθώς και των ενεργειών τους που συμβάλλουν ή μη στην αειφόρο ανάπτυξη αυτής.
4. Σύγκριση των απόψεων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των δράσεων των ηρώων από διαφορετικά βιβλία σχετικά με το περιβάλλον.
5. Αξιολόγηση του ήρωα που διαθέτει οικολογική ταυτότητα: οι μαθητές αποφασίζουν σχετικά με το ποιος από τους ήρωες έχει αναπτυγμένη οικολογική συνείδηση αιτιολογώντας τις απόψεις τους και αναπτύσσοντας επιχειρήματα.
6. Κατασκευή από τους μαθητές ενός ήρωα οικολόγου για τον οποίο τα παιδιά παρουσιάζουν τον κώδικα αξιών του, που εξασφαλίζει την αρμονική του συμβίωση με όλα τα όντα του περιβάλλοντος.
7. Καταγραφή των αρνητικών συνεπειών της ανθρωποκεντρικής θεώρησης του σύμπαντος που δεν αντιμετωπίζει το φυσικό κόσμο με σεβασμό και εντοπισμός δεδομένων που καταδεικνύουν την ορθότητα της οικοκεντρικής αντιμετώπισης του σύμπαντος.
8. Ταύτιση με τον πιο αγαπημένο ήρωα, δικαιολογώντας την επιλογή.
9. «Επιστροφή» στο μέλλον. Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις αφενός για τον τρόπο με τον οποίο θα επηρεαστεί η ζωή του ανθρώπου από την καταστροφή του περιβάλλοντος αφετέρου για το πώς θα είναι η ζωή σε έναν κόσμο που θα σέβεται τη φύση.
10. Απαρίθμηση επιχειρημάτων για την αναγκαιότητα και τις διαδικασίες επίτευξης της αειφόρου ανάπτυξης του περιβάλλοντος.

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε παιδαγωγικά και να διδάξουμε τη λογοτεχνία από οικολογική σκοπιά στην υποχρεωτική εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν «οικοκεντρικό» σύστημα αξιών και συνακόλουθα οικολογική συνείδηση. Αναλυτικότερα, σκοπός της εργασίας είναι αφενός να καταδείξει πώς μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά πεζά έργα της παιδικής λογοτεχνίας, προτείνοντας καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και ευέλικτες μαθησιακές δραστηριότητες και αφετέρου να παρουσιαστούν παιδικά λογοτεχνικά έργα της ρεαλιστικής νεοελληνικής πεζογραφίας στα οποία προβάλλεται η «οικοκεντρική σχέση» του ανθρώπου με τη φύση και περιπτώσεις ανθρώπων που στοχάζονται, συμπεριφέρονται και ζουν οικολογικά.

Η μέθοδος προσέγγισης των κειμένων

Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόζεται για την επεξεργασία των μελετώμενων μυθιστορημάτων της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, είναι η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Weber, 1990). Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, διότι αποτελεί δυναμικό και ευέλικτο ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της ανάλυσης και της ερμηνείας γραπτών δεδομένων (Krippendorff, 1980, p. 29). Κεντρική διαδικασία αποτελεί ο ορισμός των Κατηγοριών Ανάλυσης (Weber, 1990, p. 37) και της Ενότητας Ανάλυσης που διασφαλίζει την αξιόπιστη καταχώριση των χωρίων στα οποία ενυπάρχουν πληροφορίες για το υπό μελέτη αντικείμενο (Kostoulas-Makrakis, 2005, p. 505). Ως κατάλληλη Ενότητα Ανάλυσης επιλέξαμε «το Θέμα» που προσδιορίζεται εννοιολογικά (Krippendorff, 1980, p. 63) και για την παρούσα μελέτη το ορίσαμε ως οποιαδήποτε αναφορά γίνεται στα έργα για τη συμπεριφορά του ανθρώπου στο περιβάλλον. Για την κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από την επεξεργασία των έργων, διαμορφώσαμε προσεκτικά τις εξής Κατηγορίες Ανάλυσης:

- α) η καταστροφή του περιβάλλοντος,
- β) η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων,
- γ) ο αγώνας για την Αειφορία της φύσης, και
- δ) η «οικοκεντρική» δράση του ανθρώπου.

Με άξονα τις κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται τα πορίσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, ενώ παράλληλα προτείνονται και διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των έργων από οικολογική σκοπιά.

Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Η καταστροφή του περιβάλλοντος και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων

Αξιοσημείωτο πληροφοριακό υλικό για τις ολέθριες επιπτώσεις της παρέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον εμπεριέχεται στο έργο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη «Εμένα με νοιάζει». Στο μυθιστόρημα αυτό καταγράφονται με εύγλωττο τρόπο οι συνέπειες της ρύπανσης του περιβάλλοντος για τον άνθρωπο ο οποίος διαταράσσει επικίνδυνα την ισορροπία του περιβάλλοντος, επιδίδεται μετά μανίας στην εξάντληση των φυσικών αποθεμάτων ενέργειας, μολύνει τις θάλασσες, τον ατμοσφαιρικό αέρα και τα νερά.

Ήρωας του έργου είναι ένας δάσκαλος κάποιου γραφικού παραθαλάσσιου χωριού, όπου λειτουργεί ένα εργοστάσιο το οποίο μολύνει με τα απόβλητά του τα νερά. Η προσπάθειά του να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για την προστασία του περιβάλλοντος επικεντρώνεται στο να κατανοήσουν τα παιδιά την ατομική ευθύνη για την καταστροφή της γης και το χρέος όλων να την προστατεύσουν. Οι μαθητές συνειδητοποιώντας τον κίνδυνο που διατρέχει ο άνθρωπος από την καταστροφή του περιβάλλοντος, συμπαραστέκονται στον δάσκαλό τους που παλεύει και αγωνίζεται με σύνθημα «εμένα με νοιάζει» για το δέντρο που καίγεται και την παραλία που μολύνεται, διότι η προστασία της φύσης δεν σημαίνει παρά προστασία του ανθρώπου (Γρηγοριάδου-Σουρέλη, 2000, σ. 81).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του βιβλίου αυτού θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τις δραστηριότητες 1, 2, 3 και 4, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3, και μπορεί να συμβάλει στο να αντιληφθούν πληρέστερα τα παιδιά τη σημασία που έχει η ενεργοποίηση όλων για την προστασία του περιβάλλοντος.

Η κατανόηση αυτή αποτελεί το πρώτο βήμα για την απόκτηση «οικολογικής συνείδησης». Στην επίτευξη αυτού του εκπαιδευτικού στόχου μπορεί να συμβάλει η εκπαιδευτική εκμετάλλευση και ενός άλλου έργου της ίδιας συγγραφέως με τίτλο «Τέλος δεν έχει η αγάπη» (2002), στο οποίο θίγεται ανάμεσα στα άλλα θέματα και η προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού να ενημερώσει τους μαθητές για τα οικολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης μας, καθώς και να τους ευαισθητοποιήσει για την αντιμετώπισή τους.

Μια άλλη διάσταση των μακροχρόνιων αρνητικών επιπτώσεων της επέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον παρουσιάζεται στο έργο της Ελένης Δικαίου «Η κοιλάδα με τις πεταλούδες» (2002), που αναφέρεται στις συνθήκες διαβίωσης των επερχόμενων γενεών. Οι άνθρωποι είναι αναγκασμένοι να ζουν σε θολωτές πόλεις παντελώς αποκομμένοι από το φυσικό τους περιβάλλον το οποίο έχει σε τέτοιο σημείο μεταλλαχθεί, ώστε κάθε επαφή με αυτό να αποτελεί θανάσιμο κίνδυνο. Άλλωστε, για τη φύση «δεν νοιαζόταν κανείς πλέον, αφού κανείς δεν υπήρχε εκεί έξω» (ό.π., σ. 50).

Με την ανάπτυξη της δραστηριότητας 10, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3, ο μαθητής μπορεί να διαπιστώσει πως η ριζική αποκοπή του ανθρώπου από τη φύση συνεπάγεται ολική αλλαγή του τρόπου ζωής του και συνοδεύεται από την αποξένωσή του και από τους συνανθρώπους του.

Αυτός, όμως, ο «μεταλλαγμένος-αφύσικος» τρόπος ζωής αποδομείται μέσω της συμβολικής κατάρρευσης του γυάλινου θόλου της πόλης και των κτιρίων της, διότι η αναγέννηση της φύσης διάβρωσε τα θεμέλια της (ό.π., σ. 164). Ενώ οι κάτοικοι την εγκαταλείπουν πανικόβλητοι, μία ομάδα παιδιών περιπλανάται στην «πράσινη κοιλάδα» και συναρπάζεται από τα χρώματα, τις μυρωδιές, τους ήχους και τη γεύση των φρέσκων καρπών της γης» (ό.π., σ. 244).

Η ιστορία αυτή θα μπορούσε να συμβάλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές πως ο μόνος δρόμος ασφαλούς διαβίωσης για το ανθρώπινο γένος είναι η ειρηνική συνύπαρξη με το περιβάλλον. Η παιδαγωγική, μάλιστα, προσέγγιση του συγκεκριμένου έργου από οικολογική σκοπιά προτείνεται να πραγματοποιηθεί με τις δραστηριότητες 1, 9 και 10, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.

Ο αγώνας για την Αειφορία της φύσης

Στο μυθιστόρημα του Γιώργου Μπόντη «Λαμπερά αγκάθια» (1996) παρουσιάζεται η «προοπτική του οικοσυστήματος», ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο τα όντα της φύσης βιώνουν τις επιπτώσεις από την άλογη παρέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον. Με αφορμή την επικείμενη καταστροφή του δάσους από τον άνθρωπο, τα ζώα συγκεντρώνονται για να αποφασίσουν τον τρόπο αντιμετώπισης της απειλής αυτής. Ο άνθρωπος αγνοεί τα ζώα, θεωρώντας πως ο κόσμος δημιουργήθηκε μόνο για τον ίδιο και ανήκει αποκλειστικά σε αυτόν. Αποτελεί, λοιπόν, κατά την άποψη των ζώων το πιο επικίνδυνο πλάσμα της γης, διότι «δεν καταλαβαίνει τη φωνή της φύσης... και αδυνατεί να έρθει σε επαφή με τα άλλα πλάσματα γύρω του» (ό.π., σ. 82). Γι' αυτό «επειδή ό,τι δεν καταλαβαίνει κανείς το καταστρέφει» (ό.π., σ. 84), οι άνθρωποι σκορπούν τον όλεθρο και τον θάνατο για να συσσωρεύσουν άχρηστα για την επιβίωσή τους κέρδη.

Στην παραπάνω θέση των ζώων απηχείται η φιλοσοφία του οικολογικού κινήματος που θεωρεί αιτία του προβλήματος την απομάκρυνση του ανθρώπου από τη φύση και τα πλάσματα της, καθώς έπαψε να θεωρεί τον εαυτό του τμήμα της (Otto, 2002). Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, τα ζώα αποφασίζουν ότι ο μόνος τρόπος σωτηρίας του δάσους είναι να βρουν έναν δρόμο συνεννόησης με τον άνθρωπο, προκειμένου να τον βοηθήσουν να αφυπνιστεί και να αντιληφθεί τη θέση του στο σύμπαν σε συνάρτηση με τα άλλα φυσικά δημιουργήματα.

Πρόκειται με άλλα λόγια για την προβολή των δύο διαμετρικά αντίθετων τρόπων κατανόησης της σχέσης του ανθρώπου με το σύμπαν, αφενός της κυριαρχίας του ανθρώπου στη φύση αφετέρου της αλληλεξάρτησής του με αυτή (Davis & Elliot, 2014). Η μελέτη, λοιπόν, των απόψεων που διατυπώνουν τα ζώα μέσω της δραστηριότητας 8, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3, θα μπορούσε να συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές πληρέστερα τις δύο αυτές θεωρήσεις του σύμπαντος.

Το δύσκολο εγχείρημα της προσέγγισης του ανθρώπου αναλαμβάνει ο Πορκουίνος, ένας μικρός σκαντζόχοιρος. Αυτός με τη βοήθεια όλων των ζώων κατορθώνει να επικοινωνήσει με έναν ευαίσθητοποιημένο δημοσιογράφο και να τον πείσει για την αναγκαιότητα όσοι άνθρωποι κατανοούν τους δεσμούς που τους συνδέουν με τη φύση να συστρατευθούν με τα ζώα. Αρχίζει, λοιπόν, ο «πράσινος πόλεμος» που σημαίνει τόσο την εξάπλωση μίας παγκόσμιας κοινής γλώσσας που ενώνει όλα τα πλάσματα της γης και επανασυνδέει τον άνθρωπο με τη φύση όσο και την απαρχή της διάσωσης του περιβάλλοντος.

Στην προσπάθεια αυτή τα παιδιά παρουσιάζονται να παίζουν ρόλο καθοριστικής σημασίας, καθώς αφενός διαθέτουν τη δυνατότητα να μιλούν «την ίδια γλώσσα» με τα άλλα πλάσματα του σύμπαντος και να επικοινωνούν με τα ζώα και αφετέρου να αγγίζουν τις ευαίσθητες χορδές των ενηλίκων. Καταφέρνουν, λοιπόν, να ανακόψουν την προέλαση του «σιδηρότεχνου». Η ενέργεια αυτή συμβολίζει την παύση της εξάπλωσης «του ανθρώπινου πολιτισμού» σε βάρος του σύμπαντος. Το δεδομένο αυτό αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να κεντρίσει αποτελεσματικότερα το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσει τον προβληματισμό τους αναφορικά με τη δική τους συμβολή στο να ξαναβρεί ο άνθρωπος τον «ασημένιο δρόμο της συνύπαρξής του με τα υπόλοιπα πλάσματα της γης, κατανοώντας ότι δεν του ταιριάζει ο ρόλος του κατακτητή της φύσης, μιας και ο ίδιος δεν είναι παρά ένα κομμάτι της» (Μπόντης, 1996, σ. 242).

Καθώς στο παραπάνω χωρίο του κειμένου απηχείται η φιλοσοφία του οικολογικού κινήματος (O'Gorman, 2014; Otto, 2002), για την εκπαιδευτική προσέγγιση του συγκεκριμένου έργου προτείνουμε ως κατάλληλες τις δραστηριότητες 1, 4, 6 και 8, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.

Στο να αντιληφθούν πληρέστερα οι μαθητές τη δυνατότητα των παιδιών να κατανοούν τα ζώα, συμβάλλει και το μυθιστόρημα της Βούλας Μάστορα «Το αγόρι των μελισσών» (2006) στο οποίο παρουσιάζεται ένα δεκάχρονο αγόρι να γίνεται μελισσένιος και να μπαίνει σε μία κυψέλη, να μαζεύει γύρη μαζί με άλλες μέλισσες, να ταΐζει μελισσόπουλα...

Την ίδια σταυροφορία διάσωσης του εαυτού τους και της φύσης από την καταστροφική επέμβαση του ανθρώπου αναλαμβάνουν τα ζώα και στο μυθιστόρημα των Φίλιππου Μανδηλαρά και Παπαγιάννη Μαρίας «Πιάστε τους» (2003). Όλα τα ζώα αποφασίζουν εκχειρία και συγκεντρώνονται στο δάσος των «μουσώνων», προκειμένου να διεξαχθούν αγώνες για την ανάδειξη των ικανότερων που θα αποτελέσουν ένα είδος «πρεσβευτών, άγρυνων φρουρών του πλανήτη» (ό.π., σ. 43)

Στο μυθιστόρημα αυτό, όπως και στο «Λαμπερά αγκάθια», καταγράφεται η τάση του ανθρώπου να κυριαρχήσει στη φύση επιδιώκοντας την «καριέρα, την επιτυχία, τη δόξα, το χρήμα» (ό.π., σ. 95). Η δυνατότητα αυτή του ανθρώπου εκπηγάξει από το γεγονός ότι μόνον αυτός από τα πλάσματα της γης διαθέτει νοημοσύνη που τον καθιστά «ανώτερο» (ό.π., σ. 190). Ωστόσο, κατά την άποψη των ζώων αυτή η ειδοποιός διαφορά του ανθρώπου από τα υπόλοιπα όντα, αποτελεί και την αιτία της καταστροφής του περιβάλλοντος και της βιοποικιλότητάς του. Η αντιπαράθεση των απόψεων αυτών που υποκρύπτουν την ανθρωποκεντρική και την οικοκεντρική θεώρηση του σύμπαντος, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά με τη δραστηριότητα 7, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.

Η πεμπτουσία των επιχειρημάτων για την αναγκαιότητα της οικοκεντρικής αντιμετώπισης της φύσης αποκρυσταλλώνεται στα ακόλουθα «λόγια» μίας λιονταρίνας: «Ο καθένας από εμάς υπάρχει γιατί υπάρχει ο άλλος τον οποίο οφείλει να σέβεται. Αυτό πρέπει να το καταλάβουν και οι άνθρωποι, που ξοδεύουν αλόγιστα τις δυνάμεις της Γης, χωρίς να ενδιαφέρονται αν κάποιοι με λιγότερα μέσα κινδυνεύουν να αφανιστούν εντελώς.» (ό.π., σ. 244). Η διδασκαλία του συγκεκριμένου έργου αποσκοπεί στο να ενεργοποιήσει τους μαθητές, έτσι, ώστε να τους καταστήσει «κήρυκες του λόγου των πουλιών και των ζώων στους ανθρώπους», καθώς αντίστοιχο ρόλο αναλαμβάνουν και στο έργο δύο παιδιά μέσω της εφημερίδας του σχολείου.

Η ολοκλήρωση της πραγμάτευσης των έργων που εντάσσονται στην παρούσα ενότητα προτείνεται να γίνει με τις δραστηριότητες 5 και 10, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3. Μέσα από αυτές οι μαθητές προβληματίζονται για τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς του ανθρώπου στο περιβάλλον, έτσι, ώστε αυτός να βιώνει αρμονικά όντας οργανικά δεμένος με αυτό, χωρίς να του προξενεί μετατροπές, αλλοιώσεις και καταστροφές, διασφαλίζοντας, έτσι, την αειφόρο ανάπτυξη.

Η «οικοκεντρική» δράση του ανθρώπου

Στο να προβληματιστούν οι μαθητές αναφορικά με εκείνον τον τρόπο διαβίωσης του ανθρώπου που διασφαλίζει την αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος, μπορεί να συνεισφέρει η διδακτική αξιοποίηση του μυθιστορήματος «Η πράσινη καρδιά του κόσμου» της Γιό-

λάντας Πατεράκη (2000). Σε αυτό καταγράφεται ο τρόπος διαβίωσης ενός γεροβοσκού με την εγγονή του σε μία καλύβα στο βουνό. Χωρίς να στερούνται τίποτε από όσα χρειάζονται για την επιβίωσή τους, είναι ολιγαρκείς και συνάμα απόλυτα αυτόρκες, διαθέτοντας αιγοπρόβατα, κότες και ένα υπέροχο κήπο που καλύπτουν όλες τις βιοτικές τους ανάγκες. Παράλληλα, εφαρμόζοντας το σύστημα της ανταλλακτικής οικονομίας εξασφαλίζουν οποιοδήποτε αγαθό χρειάζονται, χωρίς να συγκεντρώνουν περιττά αντικείμενα σπαταλώντας, έτσι, άσκοπα τις φυσικές πηγές ενέργειες.

Και, όταν εμπρηστές καίνε ένα κομμάτι από το μεγάλο τους σπίτι», η Δάφνη με τον παππού θρηνούν «τα δεντράκια τους» και εξοργίζονται με την τόση κακία των ανθρώπων που δεν δίστασαν να «θυσιάσουν το μεγαλείο των δέντρων για λίγες δεκάρες» (ό.π., σ. 60). Ενώ ο παππούς αποφαίνεται πως «ο πολιτισμός θέλει και έλεγχο, θέλει να ξέρεις τι σου χρειάζεται και τι δεν σου χρειάζεται...γιατί αλλιώς οι μηχανές μαζί με τα λάδια και τα γράσα τους θα καταπιούνε και τους ανθρώπους» (ό.π., σ. 95).

Στην πραγμάτευση της οικοκεντρικής θεώρησης του περιβάλλοντος προτείνουμε να εστιαστεί η διδακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου έργου με την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων 5 και 7, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν πως η αλλαγή της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον προϋποθέτει αναμόρφωση της κοσμοαντίληψης του με την υιοθέτηση της βιοκεντρικής στάσης, διότι, αν ο άνθρωπος αντλεί από το περιβάλλον μόνο ό,τι του είναι απαραίτητο για την επιβίωσή του, εξασφαλίζεται η αειφόρος ανάπτυξη.

Το σκεπτικό αυτό αποτυπώνεται στο μυθιστόρημα της Αγγελικής Βαρελά «Φιλενάδα φουντουκιά μου» (2002), στο οποίο ένας μαθητής, ο Δώρος, αναπτύσσει φιλικό δεσμό με μία φουντουκιά που την αισθάνεται σαν «κάτι το ζωντανό». Πρόκειται για αντιμετώπιση στην οποία αναβιώνουν οι θέσεις των αρχαίων Ελλήνων για την «ανιμιστική σύλληψη» του σύμπαντος (Brien, 2006, p. 100). Αυτή η συλλογιστική οδηγεί το μικρό να αντιδράσει δυναμικά ξεσηκώνοντας όλα τα παιδιά της γειτονιάς, όταν οι μεγάλοι θέλουν να κόψουν τη φουντουκιά, για να χτίσουν ακόμη μία πολυκατοικία. Στις αντιδράσεις αυτές διαγράφεται η αναγκαιότητα ο άνθρωπος να σέβεται την πλάση αναγνωρίζοντας τη σημασία ύπαρξης όλων των δημιουργημάτων της.

Η διαδικασία ανακάλυψης αυτού του φυσικού τρόπου ζωής περιγράφονται στο έργο «Τα ψηλά βουνά» του Παπαντωνίου (1994). Συγκεκριμένα, η περιήγηση και ο φυσικός τρόπος ζωής μιας ομάδας μαθητών συνιστούν προσφορά πρωταρχικής σημασίας για τους σημερινούς μαθητές, οι οποίοι είναι εγκλωβισμένοι στα «τείχη» των μεγαλουπόλεων. Η διδακτική του αξιοποίηση συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι μαθητές οικολογική ταυτότητα, έτσι, ώστε να ενστερνιστούν την άποψη μιας μικρής βοσκοπούλας που πιστεύει «πως έχει συγγένεια με κάθε δεντρί. Εδώ γίναμε ένα, κλαριά και βλάχοι, τόσον καιρό μαζί. Μαζί μεγαλώνουμε, μαζί βρεχόμαστε και χιονιζόμαστε, μαζί παίρνουμε τον ήλιο. Έχουν και εκείνα χάδι και χαϊδεύουν, φωνή και λαλούνε» (ό.π., σ. 31). Στη διαπίστωση αυτή αποτυπώνεται η φιλοσοφία του σύγχρονου οικολογικού κινήματος που καλεί τον άνθρωπο, αναδομώντας το σύστημα αξιών του να ατενίσει τα πλάσματα του σύμπαντος με σεβασμό αναγνωρίζοντας την εσωτερική τους υπόσταση και την αξία του καθενός (Brien, 2006). Η διδακτική πραγμάτευση της ενότητας αυτής όσον αφορά την αρμόζουσα συμπεριφορά του ανθρώπου ως μέλους του οικοσυστήματος, θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με την επεξεργασία όλων των έργων με τις δραστηριότητες 4, 3, 6, 7, 9 και 11, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.

Συμπεράσματα

Από την προηγηθείσα ανάλυση προκύπτει ότι στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης συμβάλλει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στο να αναμορφώσουν οι μαθητές τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον, έτσι, ώστε να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ένα τμήμα του, που τελεί σε αλληλεξάρτηση με τα υπόλοιπα όντα, διασφαλίζοντας την αειφόρο ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα.

Το στοιχείο αυτό είναι καθοριστικής σημασίας, διότι σημαντική αιτία των περιβαλλοντικών οικολογικών προβλημάτων είναι η προσέγγιση της φύσης με άξονα το θετικιστικό ορθολογιστικό παράδειγμα σκέψης που θεμελίωσαν οι Newton και Bacon (Φλογαΐτη, 2011, σ. 60). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η φύση αποτελεί πλουτοπαραγωγική πηγή που ο άνθρωπος μπορεί να εκμεταλλεύεται χωρίς όρους και προϋποθέσεις για την οικονομική του ανάπτυξη. Καθίσταται, λοιπόν, εμφανής η αναγκαιότητα να στραφούμε στην ιδεολογία του «οικοκεντρισμού» που είναι ικανή να αναιρέσει την ανθρωποκεντρική θεώρηση του σύμπαντος, σύμφωνα με την οποία η φύση αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό και αναλώσιμο αγαθό, οδηγώντας στην οικολογική καταστροφή που συντελείται με ραγδαίο ρυθμό.

Μέσω της εκπαίδευσης για την Αειφορία (Kostoulas-Makrakis, 2010) το παιδί μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον κόσμο καθώς και την υπαρξιακή του θέση στο φυσικό οικοσύστημα, με αποτέλεσμα η ανθρωπότητα να απαλλαγεί από την ιδεοληψία τόσο της χωρίς όρους και προϋποθέσεις οικονομικής ανάπτυξης όσο και της επιβολής του ισχυρότερου στον ασθενέστερο. Με αυτήν την έννοια η οικολογική συνείδηση είναι συναφής με τη δημοκρατική, καθώς επιδιώκεται η διαμόρφωση ενεργών πολιτών, δεδομένου ότι τόσο η αυτονομία και η αυτενέργεια του ατόμου όσο και η συμμετοχική κοινωνική οργάνωση με τη λήψη αποφάσεων αποκεντρωμένα είναι θεμελιώδεις έννοιες του οικολογικού κινήματος και της δημοκρατικής λειτουργίας κάθε κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bogeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions. *Environmental Education Research*, 12(1), 65-84.
- Bolscho, D. & Hauenschild, K. (2006). From environmental education to Education for Sustainable Development in Germany. *Environmental Education Research*, 12(1), 7-18.
- Brien, M. (2006). The aesthetic significance of nature's otherness. *Environmental Values*, 15(1), 99-111.
- Davis, J. & Elliot, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: international perspectives and provocations*. New York: Routledge. Retrieved from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=pbbcAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=-dcy3193s_&sig=LDiA_K6RaZXShhBqb1SqMILLE14&rediresc=y#v=onepage&q&f=false
- Eunsook, H. (2000). Ecological human brain and young children's "Naturalist Intelligence" from the perspective of developmentally and culturally appropriate practice. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440749.pdf>

- Kopnina, H. (2019). Ecocentric Education: Student reflection on Anthropocentrism-Ecocentrism Continuum and Justice. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13 (1), 5-23.
- Kostoulas-Makrakis, N. (2005). Emirati pre-service teachers' perceptions of Europe and Europeans and their teaching implications. *International Education Journal*, 6(4), 501-511.
- Kostoulas-Makrakis, N. (2010). Developing and applying a critical and transformative model to address education for sustainable development in teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 17-26.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Makrakis, V. (2014). Transforming University Curricula towards Sustainability: A Euro-Mediterranean Initiative. In K. D. Thomas & H. E. Muga (Eds.), *Handbook of Research on Pedagogical Innovations for Sustainable Development* (pp. 619-640). Hershey, PA: IGI Global.
- Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2012). Course curriculum design and development of the M.Sc. Programme in the field of ICT in Education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 5-40.
- O'Gorman, L. (2014). The Arts and education sustainability: Shaping student teachers' identities towards sustainability. In J. Davis, & S. Elliot (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability: international perspectives and provocations* (pp. 266-279). New York: Routledge. Retrieved from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=pbbcAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=-dcy3193s_&sig=LDiA_K6RaZXShhBq1SqMILLE14&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Otto, E. (2002). *Speculating a sustainable future: Science fiction and the pedagogy of ecological literacy* (Unpublished doctoral thesis), University of Florida, America.
- Pilkington, M. (2005). Science learning for ecological citizenship: towards a useful and fulfilling retirement. Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/142011.html
- Rauch, F & Steiner, R. (2006). School development through education for sustainable development in Austria. *Environmental Education Research*, 12(1), 65-84.
- Unesco. (2005). Contributing to a more sustainable future: Quality education, life skills and education for sustainable development. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141019e.pdf>
- Unesco. (2017). Education for sustainable development. Retrieved from <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park-London: Sage Publications.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασάκης, Α. (1996). *Οικοπεριβαλλοντική παιδαγωγική: ενσωμάτωση οικολογικού προβληματισμού σε όλες τις γνωστικές περιοχές του σχολικού προγράμματος*. Αθήνα: Δάρδαρος.
- Βαρελά, Α. (2002). *Φιλενάδα, φουντουκιά μου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ. (2000). *Εμένα με νοιάζει*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ. (2002). *Τέλος δεν έχει η αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gunteberg.
- Δικαίου, Ε. (2002). *Η κοιλάδα με τις πεταλούδες*. Αθήνα: Πατάκης.

- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας* (τόμ. Α' & Β'). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανδηλαράς, Φ. & Παπαγιάννη, Μ. (2003). *Πιάστε τους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μάστορη, Β. (2006). *Το αγόρι των μελισσών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Παπαντωνίου, Ζ. (1994). *Τα ψηλά βουνά*. Αθήνα: Δωρικός.
- Πατεράκη, Γ. (2000). *Η πράσινη καρδιά του κόσμου*. Αθήνα: Περίπλους.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Abstract

This study approaches, through the methodological tool of Content Analysis, contemporary Greek Children's Literature which could be exploited in Primary Schools for the Environmental Education regarding sustainable development. Literary prose was selected as teaching material, because it can transmit messages and influence behaviours, thus it can contribute to pupils adopting a value system which would lead them not to perceiving Nature only as a source of goods and energy reserves, but rather to getting engaged in the safeguarding of the sustainability. More specifically, the aim of this study is to highlight innovative strategies for teaching literature, so that pupils acquire environmental-democratic awareness. The findings of this study support literature's contribution to pupils developing ecological values and behaviours.

Keywords: Environmental awareness, children's literature, sustainability, innovative teaching.

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου

Ιωσήφ Φραγκούλης

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

sfaka@otenet.gr

Αιμιλία Μίχαλου

Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης,

aimichalou@gmail.com

Περίληψη

Τα προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία αποτελούν καινοτόμες βιωματικές διαθεματικές εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου. Στόχος των προγραμμάτων δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά και η ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων όπως, ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης, ενεργητικής ακρόασης και επίλυσης προβλημάτων. Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας με στόχο την καταγραφή των απόψεών τους ως προς τη συμβολή των συγκεκριμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαθέσιμο δείγμα 80 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υλοποίησαν προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο επιτρέπει τη συλλογή των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό δηλώνουν πως τα προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία συμβάλλουν στη βελτίωση του έργου τους καθώς στο πλαίσιο υλοποίησής τους μεταβάλλεται ο τρόπος μάθησης, αξιοποιούνται βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, υποβοηθούνται οι πιο αδύναμοι μαθητές στο να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αναφέρουν πως μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία αποκτούν ποικίλες γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν στη βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Τέλος αναφέρουν πως υποστηρίζεται σε σημαντικό βαθμό η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγράμματα εκπαίδευσης, αειφορία, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου.

Εισαγωγή

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί το είδος ανάπτυξης το οποίο στοχεύει στην επαναφορά της ισορροπίας στο παγκόσμιο σύστημα Περιβάλλον – Οικονομία – Κοινωνία και επιδιώκει μακροπρόθεσμα τη βελτίωση και διατήρηση της ποιότητας της ζωής του ανθρώπου και προκειμένου να επιτευχθεί απαιτεί μια παγκόσμια επανάσταση στον τρόπο σκέψης και δράσης των πολιτών. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ως μέσο διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, ικανών να κτίσουν ένα καλύτερο μέλλον. Η ικανότητα τους αυτή θα πηγάζει όχι μόνο από την απόκτηση ενός σώματος γνώσεων σε σχέση με τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και από την ικανότητα και διάθεση των μαθητών - αυριανών πολιτών να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα προς την κατεύθυνση επίλυσης των ζητημάτων αυτών. Έχοντας τις καταβολές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα μέσο με το οποίο προάγεται η αυτονομία αλλά και η διαμόρφωση ενεργών πολιτών που αναζητούν νοήματα, αποφασίζουν και νοηματοδοτούν την αειφορία, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ικανότητες τους (Φλογαΐτης, 2006). Χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης για την Αειφορία είναι η διεύρυνσή της προς την κατεύθυνση της δια βίου μάθησης, άλλωστε και στη Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNECE, 2005) περιγράφεται μια δια βίου στοχευμένη διαδικασία, που ξεκινά τα πρώτα παιδικά χρόνια και διατρέχει όλα τα χρόνια της εκπαίδευσης ακόμα και την εκπαίδευση ενηλίκων (Δασκολιά & Γρίλλια, 2010).

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Η ένταξη τους είναι σύμφωνη άλλωστε με τη διακήρυξη της 3^{ης} Διεθνούς Διάσκεψης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία «... όλα τα γνωστικά αντικείμενα, συμπεριλαμβανόμενων των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, οφείλουν να ασχοληθούν με θέματα σχετικά με το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Η ενασχόληση με την αειφορία απαιτεί την ολιστική, διεπιστημονική πρόσεγγιση, η οποία οδηγεί σε σύγκλιση διαφορετικούς γνωστικούς τομείς και θεσμούς, χωρίς αυτοί να απολέσουν την χαρακτηριστική τους ταυτότητα» (Φερμελή, Ρουσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Χατζηκώστα & Γκαϊτλίκ, 2009:12). Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει διαμεσολαβητικό και διευκολυντικό ρόλο. Οργανώνει την εκπαιδευτική πράξη αξιοποιώντας τα περιβαλλοντικά ζητήματα ως μαθησιακά πλαίσια και προωθώντας την διερεύνηση των διαστάσεων που τα αποτελούν ενθαρρύνοντας παράλληλα τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Δημητρίου, 2009).

Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης

Σύμφωνα με την επιτροπή Brundtland η Αειφόρος Ανάπτυξη (sustainable development) ορίζεται ως η συμπεριφορά που «ικανοποιεί τις ανάγκες της παρούσας γενιάς χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (World Commission on Environment and Development (WCED), 1987). Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον παραπάνω όρο εμπεριέχουν όλοι τους την ανησυχία για την ευημερία των επόμενων γενεών (Krysiak & Krysiak, 2006). Αυτού του είδους η ανάπτυξη αποσκοπεί στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης του ατόμου διαφυλάσσοντας παράλλ-

λπηλα το φυσικό περιβάλλον, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Η βάση της βρίσκεται στην ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων και βασικές της αρχές θεωρούνται: α) η ενοποίηση των θεμάτων που αφορούν το περιβάλλον και την οικονομία, β) η διατήρηση της βιοποικιλότητας και η εκτίμηση των μελλοντικών επιπτώσεων, γ) η προφύλαξη των συστημάτων, δ) η συλλογική υπευθυνότητα και η συνεργασία, ε) η ενημέρωση και η εκπαίδευση (Φερμελή, κ.α., 2009).

Δεν αποτελεί μια έννοια αποκλειστικά περιβαλλοντική αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, παραγωγικής ή μη. Αποτελεί παράλληλα μια κοινωνική πρακτική που συνδέεται με το περιβάλλον και την οικονομία και επηρεάζεται από τα δεδομένα κάθε χώρας (Παπαγιάννης, 1994). Η υλοποίηση των αρχών της, σπρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες- στόχους την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την προστασία του περιβάλλοντος, ενώ βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η δημοκρατία, η αυτονομία των πολιτών, η ανεξαρτησία, η δικαιοσύνη των μελών και η υπευθυνότητα. (Φερμελή κ.α., 2009). Την δυσκολία πλήρους και σαφούς προσδιορισμού της αειφόρου ανάπτυξης εντοπίζει και η Φλογαίτη (2006) ενώ στους παράγοντες που ενισχύουν την δυσκολία αυτή μπορούν να συμπεριληφθούν άλλες βασικές έννοιες όπως η οικονομική ανάπτυξη, η συμμετοχή στα κοινά και οι ανθρώπινες αξίες (Orr, 1992).

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς η τελευταία αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη. Η έννοια της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Education for Sustainable Development) διαμορφώνεται μετά τη διάσκεψη κορυφής του Ρίο (1992) και του Γιοχάνεσμπουργκ (2002). Απώτερος σκοπός είναι η αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέτοντας βασικές αρχές για τον σχεδιασμό της καθημερινής πρακτικής προς την κατεύθυνση της εξέλιξης του Αειφόρου Σχολείου (Ιππέκη, Ιππέκη & Τσαλίκη, 2017). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Nevin (2005) η Ε.Α.Α. έχει στόχο την ενθάρρυνση των ατόμων στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής τους χωρίς να κινδυνεύει ο πλανήτης, ενσωματώνοντας παράλληλα αξίες της αειφορίας που ενυπάρχουν σε όλες τις όψεις της εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα μέσο για να μπορεί ο άνθρωπος να ζει αρμονικά με το περιβάλλον (Scott, 2015). Ένα από τα θετικά χαρακτηριστικά της Ε.Α.Α. αποτελούν οι δυνατότητες που παρέχει ώστε να συμβάλλει στην προσπάθεια για αλλαγή τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς η εκπαίδευση με αυτό τον προσανατολισμό αφορά την έγερση της συνείδησης (Φωτιάδης, 2017).

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ως μέσο διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, ικανών να κτίσουν ένα καλύτερο μέλλον. Η εισαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης υποδηλώνει την συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης του ανθρώπου από το φυσικό περιβάλλον. Δεδομένου ότι Περιβάλλον, Κοινωνία και Οικονομία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης, από τη μια, και από την άλλη το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο απόκτησης γνώσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών, γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα που προέκυψε στην πάροδο των χρόνων για την διαμόρφωση

της Ε.Α.Α. Μέσα από αυτήν το άτομο μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του αλλά και τους άλλους εντός του φυσικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος, όπως και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, αναπτύσσονται αισθήματα σεβασμού, υπευθυνότητας και δικαιοσύνης και υιοθετώντας αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές.

Πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων για την αειφορία

Η υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, εντός ή εκτός ωρολογίου προγράμματος, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, διαρκούν για τουλάχιστον τρεις μήνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για τέσσερις έως πέντε μήνες στην Δευτεροβάθμια, ενώ υπάρχει και αντίστοιχη πρόβλεψη για τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Νόμο 4517/2018 τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων εντάσσονται πλέον στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Από το θεσμικό πλαίσιο υλοποίησης των προαναφερόμενων προγραμμάτων προκύπτει εμφανώς η ανάγκη διασύνδεσης και συνεξέτασης των παραπάνω θεμάτων ως προς τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτιστικές διαστάσεις τους, προσφέροντας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ευκαιρίες προσέγγισης αειφορικών μοντέλων διαβίωσης. Άλλωστε ανάμεσα στις προϋποθέσεις για την επιλογή του θεματικού περιεχομένου του προγράμματος που θα επιλέξουν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί γίνεται σαφής αναφορά στην αειφορία. Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στις προϋποθέσεις, όπως αυτές περιγράφονται στη σχετική εγκύκλιο 190790/Δ7/4-12-2019 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναφέρονται μεταξύ άλλων:

«...να ενσωματώνει τις αρχές και τις υψηλές αξίες της αειφορίας, να τις αναδεικνύει και να τις προωθεί, ...να στοχεύει στην αειφορική διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων της σχολικής μονάδας...»

Παράλληλα γίνεται ιδιαίτερη μνεία στους θεματικούς άξονες στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Σημειώνεται ότι «... τα εν λόγω προγράμματα σχετίζονται με περιβαλλοντικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα που απασχολούν ιδίως τις τοπικές κοινωνίες και χρειάζονται να επιλυθούν με γνώμονα τις αρχές της αειφορίας» ενώ μεταξύ των θεματικών αξόνων των προγραμμάτων αναφέρονται: α) το Αειφόρο Σχολείο, η αειφορική διαχείριση υλικών και άυλων πόρων της σχολικής κοινότητας, β) η Αειφόρος κατοικία, η βιοκλιματική, αρχιτεκτονική, η ασφάλεια των τεχνο-υποδομών στο δομημένο περιβάλλον, οι βιώσιμοι ελεύθεροι χώροι-η αειφορική χρήση και αξιοποίησή τους, γ) η Αειφόρος κινητικότητα, το ασφαλές οδικό περιβάλλον, δ. η Διαχείριση Φυσικών Πόρων και η βιωσιμότητα, ε) η Αειφορική διαχείριση των απορριμμάτων/αποβλήτων, στ) η Αειφορία και η δημοκρατία, ζ) η αειφορία και ο πολιτισμός στο σύγχρονο σχολείο κτλ.

Ως βασικοί υποστηρικτικοί θεσμοί των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών στην υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ορίζονται οι υπεύθυνοι/ες Πολιτιστικών θεμάτων, αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων των οικείων Διευθύνσεων εκπαίδευσης, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και οι αντίστοιχες Παιδαγωγικές Ομάδες, τα οποία, δυνάμει των διατάξεων του ν. 4547/2018, μετατράπηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ). Σε επίπεδο Περιφέρειας υπο-

στηρικτές των σχετικών προγραμμάτων είναι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία, οι οποίοι στελεχώνουν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.) των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.)

Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές υλοποίησης των προγραμμάτων

Η Ε.Α.Α. στο πλαίσιο της σχολικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνει έμφαση στην μετατροπή του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης, εντός της οποίας αναπτύσσεται και εδραιώνεται η νέα περιβαλλοντική κουλτούρα, την ίδια ώρα που όλοι οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται με δημιουργικούς και εποικοδομητικούς τρόπους (Κάτζη & Ζαχαρίου, 2013). Στα πλαίσια υλοποίησης των σχετικών καινοτόμων προγραμμάτων υιοθετούνται βιωματικές εκπαιδευτικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, προκειμένου αφενός να ενισχυθεί η ομαδοσυνεργατικότητα και αφετέρου να ενθαρρυνθεί η αυτενέργεια και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα στον τρόπο προσέγγισης του εκάστοτε θέματος αποτελούν χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού προτύπου της Ε.Α.Α. Μέσω αυτών συνδέονται μεταξύ τους οι διαφορετικές πτυχές του θέματος με αποτέλεσμα να προωθείται η καλλιέργεια της συνθετικής και κριτικής σκέψης. Μέσα από την δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών τεχνικών καθίσταται εφικτή η εμπλοκή όλων των μαθητών καθώς και η ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών, αφού αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών η γνώση συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των τελευταίων. Το παιδαγωγικό πρότυπο που προτείνεται υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική διαδικασία και δρα ενισχυτικά τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος της σχολικής μονάδας από την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Δείγμα έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαθέσιμο δείγμα 70 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Δήμου Πατρέων, και υλοποίησαν προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών διέθετε πολυετή εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία και τα μέλη της είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με την υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων για την αειφορία.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα μετακίνησης των ερευνητών (Δημητρόπουλος, 2001: 210). Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας περιελάμβανε τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις που είχαν σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία. Η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος της σχολικής μονάδας από την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία.

Περιορισμοί έρευνας

Ο αριθμός των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν σχετικά μικρός και περιελάμβανε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες στο Δήμο Πατρέων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να μην μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια.

Αποτελέσματα Έρευνας

Προφίλ εκπαιδευτικών του δείγματος

Το προφίλ των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το ακόλουθο: 31 υποκείμενα (44,3%) ήταν άνδρες και 39 (55,7%) ήταν γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν ηλικία από 36 έως 45 έτη (42,9%), το 31,4% ήταν ηλικίας 46-55 ετών, το 22,9% ήταν 25-35 ετών, ενώ το 2,9% μεγαλύτεροι των 56 ετών. Ως προς τα έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι 43 (61,4%) από τους ερωτηθέντες είχαν από 1-5

έτη, οι 14 (20%) είχαν από 6-10 έτη, ενώ 13 (18,6%) είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών. Η κατανομή των συμμετεχόντων ανά ειδικότητα παρουσιάζεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: «Κατανομή συμμετεχόντων ανά ειδικότητα»

Δάσκαλοι	27	38,6%
Πληροφορικής	10	14,3%
Εικαστικών - Θεατρικής Αγωγής - Μουσικής	11	15,7%
Ξένων Γλωσσών	16	22,9%
Φυσικής Αγωγής	6	8,6%
Σύνολο	70	100%

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος των μαθητών από συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση που αφορούσε «...τα οφέλη της συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία...» 32 από τους συμμετέχοντες (45,7%) ανέφεραν ότι στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό για αυτούς περιβάλλον, το 18,6% ότι μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία οι μαθητές τους αποκτούν ποικιλία εμπειριών και εξειδικευμένων γνώσεων, το 17,1% ανέφεραν πως οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες για την επιτυχή αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, το 10% ανέφερε ότι βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και τέλος το 8,6% δήλωσε πως οι μαθητές στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε προγράμματα για την αειφορία αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών ($p=.00$) και τα έτη διδασκαλίας τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=.01$).

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος των ίδιων από συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση αναφορικά με τα «...οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι από την υλοποίηση προγραμμάτων για την αειφορία...» η πλειοψηφία τους (34,3%) απάντησε ότι μέσω αυτών βελτιώνεται η θέση τους στη σχολική μονάδα. Το 24,3% απάντησε ότι η υλοποίηση προγραμμάτων για την αειφορία συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, 24,3% ανέφεραν ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης και τέλος 17,1% ανέφεραν ότι συμβάλλει στην βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών ($p=.02$) και την ηλικία τους ($p=.01$).

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το όφελος της σχολικής μονάδας από την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία

Όσον αφορά τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «...σχετικά με το όφελος της

σχολικής μονάδας από την υλοποίηση προγραμμάτων για την αειφορία..», το 37,2% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η υλοποίηση προγραμμάτων για την αειφορία συμβάλλει στην ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ το 25,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμβάλλει ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας αναφέρεται το 20% των ερωτηθέντων, ενώ 17,1% αναφέρεται στην ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχικότητας. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση αυτή δεν βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό δηλώνουν πως μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις, αλλά αποκτούν ποικίλες δεξιότητες, όπως συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον φαίνεται πως μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων αειφορίας επωφελούνται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς υποστηρίζεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη, αναπτύσσουν διδακτικές δεξιότητες βελτιώνεται η θέση τους στη σχολική μονάδα. Οφέλη όμως έχει και η σχολική μονάδα καθώς βελτιώνεται η ποιότητα του παρεχόμενου έργου της, ενισχύονται οι καινοτομίες στο χώρο του σχολείου και αναπτύσσεται κουλτούρα συμμετοχικότητας.

Ωστόσο, για την αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία απαραίτητη είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Εξίσου σημαντική είναι η δυνατότητα συνδυασμού θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής άσκησης υπό την εποπτεία έμπειρων εκπαιδευτών, ώστε οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αξιολογούν με επιτυχία τα προγράμματα που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι σημαντική παράμετρος για την εφαρμογή της καθώς εξαρτάται από αυτή αλλά και τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την καινοτομία (Ιηπέκη κ.ά. 2017· Σκαναβή, Πετρενίτη & Γιαννοπούλου, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Krysiak, F. C. & Krysiak, D. (2006). Sustainability with Uncertain Future Preferences, *Environmental and Resource Economics* 33, 511-531.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press.
- UNECE (2005). *Strategy for education for sustainable development. High School level meeting of environment and education Ministries*. Vilnius 17-18/3/2005, CEP/AC
- World Commission on Environment and Development (WCED), (1987). *Our common future (the Brundtland report)*. Oxford: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσσον

- Δασκολιά, Μ. & Γρίλια, Π. Μ. (2010) Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναλύοντας τη Σχέση μέσα από τη προοπτική της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στα Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Ιωάννινα, 26-28/11/2010.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον και Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δημητρόπουλος Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Έλλην: 3^η Έκδοση.
- Ιππέκη, Β., Ιππέκη, Ο., & Τσαλίκη, Β. (2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Νεοχωρούδας του Δήμου Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης από τη συμμετοχή τους στην πορεία μετασχηματισμού του σχολείου σε Αειφόρο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 13(58), Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, διαθέσιμο στο: <https://bit.ly/2W3Y11f>
- Κάτζη Χ. & Ζαχαρίου Α. (επιμ.) (2013). *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση*. Εκδ. Frederick Research Center. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/dkpe/chrisimo_yliko/chrisimo_yliko_vivlio.pdf
- Λιαράκου, Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Νόμος 4547/2018. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.». ΦΕΚ 102/τ.Α, 12/06/18.
- Παπαγιάννης, Θ. (1994). Αειφορία και Διαχείριση του χώρου. *Τόπος*, 8, 273-284.
- Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ., Κοσκολού, Α., Μίτσος, Π., Παυλικάκης, Γ. & Φέρμελη Γ. (2014). *Οδηγός Εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργική Απόφαση (2019). Υπ' αριθμό 190790/Δ1/4-12-2019, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων «Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το Σχολικό έτος 2019-2020.
- Φέρμελη, Γ., Ρουσσουμουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ., Γκαίτλιχ, Μ., (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτιάδης, Μ. (2017). Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη: μία (ακόμα) κριτική θεώρηση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 13(58), Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, διαθέσιμο στο: <https://bit.ly/2VXS1be>

Abstract

Educational programs for sustainability are innovative experiential interdisciplinary educational actions that contribute to the enhancement of the provided education quality, linking schools with the local community, and providing equal learning opportunities for all students, regardless of their socio-economic characteristics, as well as internal school reform. These programs are aimed not only at acquisition of knowledge by students, but also to at the development of a variety of skills and abilities such as empathy, critical thinking, active listening and problem solving. Environmental Education, Health Education and Cultural School Activity Programs operate under the principle of Education for sustainability. This paper presents the most important research results

that have been obtained by primary education teachers in the region of Western Greece in an attempt to record their views on the contribution of specific education programs to the improvement of educational work quality. The research was conducted on a sample of 80 primary education teachers who implemented educational programs for sustainability between 2018 and 2019. A questionnaire was used as a tool for conducting the research, which allows to collect the views of the teachers research participants over a short period of time. The results of this research showed that teachers report consider to a large extent that educational programs for sustainability help to improve their work as they affect the way they learn, allow the utilization of experiential participatory teaching techniques and contribute in the development of collaborative relationships and communication between students and teachers. Furthermore, the weakest students are assisted to participate more actively in the educational process. At the same time, it was reported that, through their participation in educational programs for sustainability, the teachers acquire a variety of knowledge and skills that help them improve their daily educational practice. Finally, the findings indicate that that their professional development is also substantially supported.

Keywords: Mentorship, mentor, learning difficulties supporter, school innovation.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 19

*Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Μουσειακή Εκπαίδευση*

Φτιάχνουμε το δικό μας Μουσείο του Πολυτεχνείου: Προσεγγίζοντας την έννοια της Δημοκρατίας στο σχολείο - Οδηγός δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο

Βασιλική Βούλγαρη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Ambassador Teacher4Europe Μαγνησίας,
Τελειόφοιτη Φοιτήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
vvoulgari@sch.gr

Περίληψη

Στη Μουσειοπαιδαγωγική, τα γενικά αποτελέσματα μάθησης εστιάζουν στη γνώση που ο μαθητευόμενος πιστεύει ότι έχει κατακτήσει. Η Προφορική Ιστορία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της Ιστορίας που αφορά προσωπικές μαρτυρίες του πρόσφατου παρελθόντος, οι οποίες μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά. Έννοιες πολύ δύσκολες, όπως η δημοκρατία, μπορούν να προσεγγιστούν με την αρωγή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και εκπαιδευτικών εργαλείων με οφέλη όπως καλλιέργεια ηθικών αξιών και φιλοσοφικών θέσεων, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δημιουργία ενεργών πολιτών του κόσμου (Βλαχάκη, 2019). Προφορική Ιστορία και Μουσειοπαιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρουν στα νήπια τη δυνατότητα να αγγίξουν την ιστορία και να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα πολιτιστικής κληρονομιάς (Thomson, 2002· Νικονάνου, Μπούνια, Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη, & Γιαννούτσου, 2015). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο οδηγός δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκε για το νηπιαγωγείο με σκοπό να προσεγγιστεί δημιουργικά η έννοια της δημοκρατίας μέσα από ένα πρόσφατο ιστορικό γεγονός, τις τρεις ημέρες της εξέγερσης των φοιτητών στο Πολυτεχνείο το Νοέμβριο του 1973, στο πλαίσιο της Προφορικής Ιστορίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, Μουσειοπαιδαγωγική, Προφορική Ιστορία.

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος καταβάλλει συνεχή προσπάθεια κατανόησης του κόσμου είτε μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, είτε μέσω μη τυπικής μάθησης αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία του με προσωπικές επιλογές. Πώς μαθαίνει το παιδί; Η γνώση είναι προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το παιδί, πριν ακόμα πάει στο σχολείο, διαθέτει γνώσεις πάνω στις οποίες θα οικοδομήσει τις νέες με τη βοήθεια του σχολείου. Ο Dewey, πατέρας του μαθητοκεντρισμού και της βιωματικής μάθησης, μιλά για την εποπτική χρήση των βιβλιοθηκών και των μουσείων και τονίζει την υποχρέωση του σχολείου να συνδεθεί άμεσα με αυτούς τους δύο χώρους παροχής γνώσης και εμπειρίας για να αξιοποιήσει τη δυναμική τους και τις διαδικασίες μάθησης με την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα αντικείμενα (Νικονάνου κ.ά., 2015). Ο Dewey (1980) θεωρεί την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον και την καλλιέργεια της σχέσης με αυτό ως διευκολυντικό παράγοντα της βιωματικής μάθησης. Ο Papert εστιάζει στο να κατασκευάζει το παιδί τη νέα γνώση κατά τη διάρκεια της μάθησης, λέγοντας ότι κλειδί της αποτελεί η έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών του. Κύριο ενδιαφέρον του Papert αποτελεί η δυναμική της αλλαγής (Πετράκης, 2014).

Επιπλέον, το παιδί μαθαίνει όχι από την εμπειρία αλλά από τον αναστοχασμό της εμπειρίας (Νικονάνου κ.ά., 2015). Η μάθηση στο μουσείο διαφέρει από τη μάθηση στο σχολείο γιατί γίνεται βασίζεται στην εμπειρία και γίνεται μέσω των αισθήσεων (Νικονάνου, & Κασβίκης, 2014). Παράλληλα, μέσα από μία προφορική μαρτυρία επικοινωνούνται τα βιώματα όχι μόνο με τον προφορικό λόγο αλλά και μέσα από «σωματικές, συναισθηματικές και αισθητηριακές διαστάσεις» (Βαν Μπούσοχτεν, 2017). Στο παρόν πόνημα επιδιώχθηκε η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την προσέγγιση της έννοιας της δημοκρατίας στο νηπιαγωγείο μέσα δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα, συνδυάζουν τη μάθηση μέσω των αισθήσεων και βιωμένων εμπειριών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν δεξιότητες και την κριτική σκέψη των νηπίων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μουσειακή εκπαίδευση

Η περιέργεια του παιδιού να μάθει τον κόσμο γύρω του το οδηγεί στο να τον εξερευνά και να τον ανακαλύπτει. Μαθαίνει γι' αυτόν βασιζόμενο στην ήδη αποκτημένη εμπειρία του. Η αποκωδικοποίηση των *μυστικών* του κόσμου του δίνει ευχαρίστηση και κίνητρο για νέες εξερευνήσεις και ανακαλύψεις. Αυτό είναι το ταξίδι της γνώσης.

Η μουσειοπαιδαγωγική έχει υιοθετήσει την θεωρία του Gardner (1983) περί πολλαπλής νοημοσύνης να αντιμετωπίζει την ικανότητα με την οποία αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, όχι ως μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά ως πολλαπλή, αφού ο ανθρώπινος εγκέφαλος προσεγγίζει πλουραλιστικά τον κόσμο (Νικονάνου κ.ά., 2015). Η μουσειακή εμπειρία ως μέσο ανάπτυξης της πολλαπλής νοημοσύνης διαμορφώνεται από τρεις παράγοντες: το Μουσείο, δηλαδή το κτήριο και η συλλογή, ο επισκέπτης και η αλληλεπίδραση που έχει ο επισκέπτης με τους άλλους επισκέπτες, με την έκθεση, το χώρο και τους υπαλλήλους του Μουσείου. Σημαντικό ρόλο παίζει και ο χρόνος, αν πρόκειται δηλαδή για προγραμματισμένη σχολική επίσκεψη ή αν γίνεται στον ελεύθερο χρόνο (Νικονάνου κ.ά., 2015). Στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής, τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes, GLO's) εστιάζουν στη γνώση που ο μαθητευόμενος πιστεύει ότι έχει κατακτήσει. Γίνεται διάκριση σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες αποτελεσμάτων μάθησης: Γνώση και κατανόηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορές/νοοτροπίες και αξίες, ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα, δράση-συμπεριφορά-πρόοδος (Νικονάνου κ.ά., 2015).

Η μουσειακή εμπειρία αποκτάται μέσω δραστηριοτήτων άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας, που αποτελούν αντικείμενο του παρόντος πονήματος. Ο οδηγός προσφέρει δυνατότητες λεκτικής και μη λεκτικής αλληλεπίδρασης, όπως και πολλά ερεθίσματα αλληλεπίδρασης με το χώρο και τα αντικείμενα –τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και στο χώρο του μουσείου– με στόχο την ανάπτυξη όσο το δυνατόν περισσότερων GLOs', επιτρέποντας την ανάπτυξη όσο περισσότερων νοημοσύνων του Gardner είναι δυνατό. Περιέχει εργαλεία που επιτρέπουν στο μαθητή να ενεργήσει, διαδικασίες που τον κατευθύνουν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να ενεργήσει (Νικονάνου & Κασβίκης, 2014).

Η Προφορική Ιστορία

Η Προφορική Ιστορία (ΠΙ) αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της Ιστορίας που μάθαμε και διδαχτήκαμε από μικρή ηλικία μέχρι σήμερα. Αφορά προσωπικές μαρτυρίες του πρόσφατου

παρελθόντος που μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά. Πραγματοποιείται η καταγραφή κάποιων γεγονότων που πηγάζουν από τον ίδιο τον ομιλητή-πληροφορητή με στόχο να αναβιώσουν με ζωντάνια και αμεσότητα το παρελθόν. Σε αυτές εντοπίζονται και διάφορα βιογραφικά στοιχεία, πέρα από τα ιδιαίτερα στοιχεία της παράδοσης τους (Βλαχάκη, 2019).

Η ΠΙ δομείται γύρω από τους ανθρώπους. Ζωντανεύει την ίδια την ιστορία και διευρύνει τον ορίζοντά της. Φέρνει την ιστορία μέσα στην κοινότητα και τη βγάζει έξω από αυτήν. Προσφέρει μια αμφισβήτηση κοινών τόπων της ιστορίας (Thomson, 2002) και νέες πηγές και οπτικές του παρελθόντος. Δίνει φωνή στους αφανείς ήρωες, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει διάφορες ομάδες ανθρώπων ξεχασμένες από την ιστορία και μια πολλαπλή περιγραφή των ανθρώπινων εμπειριών. Ο ερευνητής μεσολαβεί ο ίδιος για τη δημιουργία της ιστορικής πηγής, βοηθώντας τον πληροφορητή να ανακαλέσει από τη μνήμη του τα γεγονότα και να τα αφηγηθεί (Πρασά, 2017). Έχει σχέση δε με τις κοινωνικές επιστήμες και τη λαογραφία (Βαν Μπούσχοτεν, 2017).

Σύμφωνα με τη Βαν Μπούσχοτεν (2017), η ΠΙ διακρίνεται από προφορικότητα, αφηγηματικότητα, υποκειμενικότητα, διαφορετική αξιοπιστία και διϋποκειμενικότητα. Η ΠΙ δίνει τη δυνατότητα στα ίδια τα παιδιά να γίνουν ερευνητές και ερευνήτριες στον κόσμο του άλλοτε και του αλλού (Βερβενιώτου, Βαν Μπούσχοτεν, Ρεπούση, Τσιώλης, & Ανδρεάδου, 2010). Μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το παρελθόν μέσα από τις φωνές των ανθρώπων που μιλούν για τη ζωή τους και αφηγούνται τις εμπειρίες τους για το πρόσφατο παρελθόν. Έτσι ανοίγει ο δρόμος για τη διερεύνηση ζητημάτων τοπικής ιστορίας.

Τα νήπια δεν διδάσκονται ιστορία με τον τρόπο που τον διδάσκονται οι μαθητές των επόμενων βαθμίδων. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου αξιοποιούνται από τον/την νηπιαγωγό διδακτικά οι διαφορετικές ιστορικές πηγές, υλικών και άυλων μαρτυριών του παρελθόντος (Βλαχάκη, 2019) μέσω της μεθόδου Project. Τα νήπια με την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού, τη συνδρομή των γονέων/κηδεμόνων και σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία, μπορούν κάλλιστα να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα: την προσέγγιση του πρόσφατου παρελθόντος μέσω της ΠΙ.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Το νηπιαγωγείο οφείλει να δώσει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με το παρελθόν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το περιβάλλον, να καλλιεργήσει την αισθητική, την κριτική τους σκέψη και την ενσυναίσθησή τους ως εξελισσόμενοι αυριανοί πολίτες (Καμπεζά, Μιχαλοπούλου, Ρεκαλίδου, Σφυρόερα, & Τζεκάκη, 2016). Οφείλει να βοηθήσει τα νήπια να συνδέσουν την προηγούμενη εμπειρία τους με τη νέα γνώση, μέσα από τη βιωματική-ανακαλυπτική μάθηση, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες όπως η λήψη προφορικών μαρτυριών από τα ίδια τα νήπια. Θα γνωρίσουν και θα ανακαλύψουν την κρυμμένη πληροφορία χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές που θα προσπαθήσουν να αναζητήσουν.

Το σχολείο οφείλει να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, να συνδέει το τοπικό με το παγκόσμιο γίνεσθαι, να προάγει θετικά πρότυπα και αξίες, να δίνει έμφαση στην ευεργετική επίδραση του διαπολιτισμικού διαλόγου. Επίσης, οφείλει να καλλιεργήσει στα παιδιά τις αξίες της αυτοεκτίμησης, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της κοινωνικής ευθύνης, της ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον, της ειρήνης και της δημοκρατίας (Καμπε-

ζά κ.ά., 2016). Είναι αυτό που θα βοηθήσει στο να αναπτύξει το παιδί τα χαρακτηριστικά του Ενεργού Δημοκρατικού Πολίτη, του Ευρωπαίου Πολίτη, του Πολίτη του Κόσμου.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης προτρέπει μέσα από πολλά κείμενα και συστάσεις του τις χώρες-μέλη να προωθούν τη δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία των σχολείων (<https://www.living-democracy.gr/edchre-pack/>). Έχει εκδώσει τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Council of Europe, 2010). Έχει δημιουργήσει εκπαιδευτική πλατφόρμα με προτάσεις και πλάνα δράσης για την προώθηση των δημοκρατικών ιδεών στα σχολεία (www.living-democracy.com/el).

Στο πλαίσιο εργασίας εξαμήνου του μαθήματος της ΠΙ του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, προσεγγίστηκε από την ερευνήτρια η έννοια της Δημοκρατίας στο νηπιαγωγείο μέσω ενός πρόσφατου ιστορικού γεγονότος, τις τρεις ημέρες της εξέγερσης των φοιτητών στο Πολυτεχνείο το Νοέμβριο του 1973. Η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από πληροφορήτρια που έζησε από κοντά τα γεγονότα. Η ημι-δομημένη συνέντευξη (με ανοιχτές, σαφείς, διευκρινιστικές ερωτήσεις και ερωτήσεις εμβάθυνσης, ανατροφοδοτικές, υποθετικές και συγκριτικές, οργανωμένη σε θεματικές ενότητες και χρονικές περιόδους) προσέφερε το απαραίτητο υλικό για να σχεδιαστούν οι δραστηριότητες, προσομοιώνοντας έτσι τις συνθήκες μελλοντικής λήψης προφορικής μαρτυρίας από τα νήπια, όπως και της δημιουργίας ενός μουσείου για τα γεγονότα του Πολυτεχνείου στο σχολείο.

Μέσω της αντικειμενοκεντρικής προσέγγισης επιδιώχθηκε να διαμορφωθεί η προσωπική εμπειρία, να επιτευχθεί ο στόχος του μουσείου (μάθηση, εμπειρία, ψυχαγωγία, αξιοποίησή του ως παιδαγωγικού χώρου) μέσα από την αυτοέκφραση και τη δημιουργικότητα (Νικονάνου & Μπούνια 2012). Εφαρμόστηκαν αρχές της ανακαλυπτικής και της κονστрукτιβιστικής μάθησης και σχεδιάστηκε σενάριο πλούσιο σε δράσεις, με ποικίλες βιωματικές μεθόδους. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η επίτευξη των GSOs' ή κοινωνικών αποτελεσμάτων μάθησης (Νικονάνου κ.ά., 2015), δηλαδή ο αντίκτυπος που έχουν τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης (πχ μουσειακής εμπειρίας), στην ευρύτερη κοινωνία και σε τοπικό επίπεδο, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση των επισκεπτών ως πολίτες-μέλη της κοινωνίας για τη δημιουργία και εξασφάλιση μελλοντικών δυνατότερων και ασφαλέστερων κοινωνιών.

Στόχος του οδηγού δραστηριοτήτων ήταν να ασχοληθούν τα νήπια με την έννοια Δημοκρατία μέσα από βιωματικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ηλικία τους, με εργαλείο τις προφορικές μαρτυρίες που θα συγκεντρώσουν τα ίδια. Οι έννοιες Δημοκρατία, Δικτατορία είναι πάρα πολύ δύσκολες για τα νήπια. Χρειάζεται προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα σχεδιαστεί η παρέμβαση, καθώς ως γεγονός απέχει αρκετά χρονικά, και υπάρχει πληροφόρηση από την οικογένειά τους. Κύρια δραστηριότητα αποτελεί η δημιουργία ενός μουσείου για το Πολυτεχνείο στο χώρο του νηπιαγωγείου από το υλικό που θα συγκεντρώσουν ή θα παράγουν τα νήπια. Μέσα από αυτήν τη βιωματική προσέγγιση τα νήπια γίνονται μικροί ερευνητές οι οποίοι θα ανακαλύψουν, θα αναδείξουν και θα συμπληρώσουν την εικόνα τους για τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της επιστημονικής εργασίας

Βάσει του υλικού που συγκεντρώθηκε από την πληροφορήτρια, επιθυμία ήταν να δημιουργηθεί ένας όσο το δυνατόν πληρέστερος οδηγός δραστηριοτήτων για την προσέγγιση της

έννοιας της Δημοκρατίας στο Νηπιαγωγείο. Δημιουργήθηκε ένα υποθετικό σενάριο επίσκεψης της πληροφορήτριας σε εικονικό νηπιαγωγείο. Στόχος ήταν να ασχοληθούν τα νήπια με την έννοια Δημοκρατία και το παρελθόν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες για την ηλικιακή τους ομάδα με εργαλείο τις προφορικές μαρτυρίες, τις οποίες τα ίδια τα παιδιά θα συγκεντρώσουν μέσα από συνεντεύξεις. Επιπλέον επιδιώχθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, πολιτισμική ενσυναίσθηση και έκφραση, ανάληψη πρωτοβουλιών (Βλαχάκη, 2019) αλλά και το άνοιγμα του σχολείου στην οικογένεια και στην τοπική κοινωνία, η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών, η αναζήτηση του ήρωα μέσα στην οικογένειά τους και η προσέγγιση ενός πρόσφατου και τόσο σημαντικού ιστορικού γεγονότος.

Επελέγη ως μουσείο επίσκεψης και συνεργασίας το Μουσείο της Πόλης του Βόλου³², καθώς τα εκθέματά του δημιουργούν μια θεματολογία οικεία στα παιδιά: αναπαραστάσεις του χώρου του σχολείου και της σχολικής ζωής όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στο χρόνο μέσω φωτογραφικού υλικού και συλλογής πραγματικών αντικειμένων. Αποτελούν ένα καλό εργαλείο για να προσεγγιστούν τα εκθέματα ενός μουσείου, όπως και ο πολιτισμός, η κουλτούρα, η ιστορική πραγματικότητα, οι τέχνες, η εκπαίδευση, η καλλιέργεια, ο τρόπος ζωής των ανθρώπων που ζούσαν στην περιοχή, κάνοντας μια σύνδεση και με το παρόν, μέσω της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ευνοούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μελών της οικογένειας για την ανακάλυψη των αντικειμένων στο χώρο, όσο και την προσωπική έκφραση και δημιουργία των παιδιών επισκεπτών σε ατομικό επίπεδο. Αξιοποιούν τις δυνατότητες της διαδραστικότητας, επιτρέποντας στον επισκέπτη-μαθητή να διαδρά με αυτή, το χώρο και τα αντικείμενα ενεργά, δίνοντας τις δικές του ερμηνείες (Νικονάνου & Μπούνια, 2012).

Ο Οδηγός Δραστηριοτήτων

Το πακέτο των δραστηριοτήτων είναι σχεδιασμένο με ομάδα στόχο νήπια 5-6 ετών. Ο οδηγός δραστηριοτήτων μπορεί με μετατροπές να χρησιμοποιηθεί και για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Η χρονική διάρκεια του project είναι δύο εβδομάδες, δεδομένου ότι θα πραγματοποιείται καθημερινά μία δραστηριότητα διάρκειας 45' έως 90'. Οι δραστηριότητες είναι διαθεματικές και εντάσσονται στις Μαθησιακές Περιοχές του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (Μπιρμπίλη, 2014). Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι η αφήγηση, οι ερωταπαντήσεις, η συζήτηση, η ομαδοσυνεργατική, η εκπαιδευτική επίσκεψη στο μουσείο και η δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, βιωματικό μουσειακό θέατρο, παγωμένες εικόνες). Χρησιμοποιήθηκαν βιβλία εικονογραφημένης παιδικής λογοτεχνίας σχετικά με το θέμα, οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με το χρονικό, βίντεο από κουκλοθεατρικές παραστάσεις και ενθύμια σχολικής ζωής. Προσεγγίζονται οι έννοιες Δημοκρατία, Δικτατορία, τα οφέλη της δημοκρατίας, η σχολική ζωή την εποχή της

32 Μετά τη συγγραφή του οδηγού δραστηριοτήτων το Μουσείο της Πόλης του Βόλου προέβη σε αλλαγή της μόνιμης έκθεσής του. Να σημειωθεί ότι ως μουσειακός χώρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε Μουσείο Εκπαίδευσης υπάρχει στη χώρα, όπως στην Αθήνα, στα Χανιά, στο Ρέθυμνο, στην Καλαμπάκα και αλλού.

δικτατορίας και τα γεγονότα στο Πολυτεχνείο το 1973. Στόχος είναι η δημιουργία ενός Μουσείου μέσα στην τάξη έτσι ώστε η σχολική γιορτή μνήμης των γεγονότων να γίνει μέσα από τη βιωματική και την ανακαλυπτική μάθηση. Όσον αφορά τη χρήση Τ.Π.Ε., σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (Μπιρμπίλη, 2014), τα νήπια εισάγονται στον ψηφιακό γραμματισμό, αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. που ενισχύουν τη μάθηση και το παιχνίδι, επιλύοντας προβλήματα από την καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, μετασχηματίζουν τη γνώση μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και κάνοντας χρήση διαφορετικών μέσων (Ackermann, 2001).

1^η Δραστηριότητα: *Μιλώντας με την πληροφορήτρια*

- **Μαθησιακοί στόχοι:**
Να συλλέξουν τα νήπια μια προφορική μαρτυρία, να προσεγγίσουν και να ανασυνθέσουν το παρελθόν βιωματικά, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους, να κατασκευάσουν μαζί με την πληροφορήτρια πανό με τα συνθήματα του Πολυτεχνείου.
- **Μεθοδολογία:**
Έχει προετοιμαστεί η επίσκεψη της πληροφορήτριας στο νηπιαγωγείο. Η τάξη την υποδέχεται και τα νήπια της παίρνουν συνέντευξη (οι ερωτήσεις έχουν προταθεί και έχουν επιλεγεί από τα νήπια και αφορούν την πληροφορήτρια και τις αναμνήσεις της από τη σχολική ζωή, εμπλουτίζονται δε με νέες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης). Η πληροφορήτρια δείχνει το βιβλίο με το φωτογραφικό υλικό που έφερε μαζί της με τίτλο: Σήμερα πεθαίνει ο φασισμός - Πολυτεχνείο, από την κατάληψη στην εισβολή (Φάτσης, 1974) και τα νήπια συζητούν μαζί της. Διαλέγουν φωτογραφίες που τους έκαναν εντύπωση και τις φωτοτυπούν. Κατασκευάζουν σε καρβόπανο πανό με συνθήματα του Πολυτεχνείου με τη βοήθειά της. Ζωγραφίζουν μια σκηνή από την αφήγηση που άκουσαν και παρουσιάζουν τα έργα τους.

2^η Δραστηριότητα: *Δημοκρατία είναι...*

- **Μαθησιακοί στόχοι:**
Να γνωρίσουν τα νήπια την έννοια της δημοκρατίας και να σχεδιάσουν ένα αραχνόγραμμα.
- **Μεθοδολογία:**
Ο/Η Νηπιαγωγός διαβάζει το βιβλίο *Η σοφή ελιά* (Καμαράτου-Γιαλλούση, 2006). Ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο εστιάζοντας στην έννοια της δημοκρατίας και τη ζωή μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, βασιζόμενη στις συμπεριφορές των ηρώων του βιβλίου. Τα νήπια χωρίζονται σε δύο ομάδες εργασίας: η μία αναπαράγει διαλόγους μιας παρέας παιδιών όπου υπάρχει δημοκρατία και ελευθερία και η άλλη μιας παρέας όπου δεν υπάρχει. Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τις απόψεις τους και καταγράφονται οι λέξεις που ακούστηκαν. Όλοι μαζί φτιάχνουν το αραχνόγραμμα, που αναρτάται στον πίνακα της τάξης.

3^η Δραστηριότητα: *Τα οφέλη της δημοκρατίας*

- **Μαθησιακοί στόχοι:**
Να έρθουν τα νήπια σε επαφή με τις αξίες και τα οφέλη της δημοκρατίας, να φτιάξουν ένα τραγούδι για τη δημοκρατία και να το ντύσουν με μουσική.

- **Μεθοδολογία:**

Τα νήπια παρακολουθούν σε βίντεο την παράσταση βασισμένη στο βιβλίο *Ντενεκεδούπολη* (Φακίνου, 1977). Περιγράφουν τις εντυπώσεις τους και συζητούν για τη ζωή μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, εστιάζοντας στις συμπεριφορές των ντενεκέδων. Συγκρίνουν τη συμπεριφορά της Κολοκύθας (ηρωίδα του βιβλίου) και του Λαδένιου (ήρωα του βίντεο). Περιγράφουν αξίες της δημοκρατίας και δημιουργούν ένα αυτοσχέδιο τραγούδι πάνω στη δημοκρατία και τα οφέλη της χρησιμοποιώντας τις λέξεις που κατέγραψαν. Με τα μουσικά όργανα ντύνουν με ήχους και μουσική τους στίχους.

4η Δραστηριότητα: *Η δική μας Ντενεκεδούπολη*

- **Μαθησιακοί στόχοι:**

Να φτιάξουν τα νήπια κούκλες και κουκλοθεατρική παράσταση την ιστορία της Ντενεκεδούπολης.

- **Μεθοδολογία:**

Τα νήπια φτιάχνουν κούκλες και τη δική τους Ντενεκεδούπολη σχεδιάζοντας τη σκηνή όπως εκείνα θέλουν και αυτοσχεδιάζουν τη δική τους κουκλοθεατρική παράσταση χρησιμοποιώντας τις κούκλες τους για να μιλήσουν για την Ελευθερία και την Δημοκρατία.

5η Δραστηριότητα: *Η Δικτατορία που όλο φώναζε*

- **Μαθησιακοί στόχοι:**

Να γνωρίσουν τα νήπια πως είναι η ζωή χωρίς ελευθερία, η ζωή στη δικτατορία. Να δημιουργήσουν μια εικαστική αναπαράσταση δύο διαστάσεων δύο ανθρώπων που ένας ζει σε δημοκρατία και ο άλλος σε δικτατορία.

- **Μεθοδολογία:**

Ο/Η Νηπιαγωγός διαβάζει το βιβλίο *Λίγα γαρύφαλλα για το Πολυτεχνείο* (Μουρίκη, 2008). Ακολουθεί συζήτηση πάνω στην αφήγηση και τα νήπια περιγράφουν πώς πιστεύουν ότι είναι η ζωή όταν δεν είναι ελεύθεροι οι άνθρωποι. Στην ολομέλεια σχεδιάζεται το αραχνόγραμμα της Δικτατορίας και συγκρίνεται με της Δημοκρατίας. Ζωγραφίζουν έναν άνθρωπο που ζει ελεύθερος σε Δημοκρατία και έναν άνθρωπο που ζει σε Δικτατορία. Παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους, προσπαθώντας να μιμηθούν με παντομίμα τους δύο ήρωες που ζωγράρισαν. Ακολουθεί παιχνίδι ρόλων με συμπεριφορές που θυμίζουν δικτατορία.

6η Δραστηριότητα: *Μικροί Ερευνητές*

- **Μαθησιακοί στόχοι:**

Να αναζητήσουν στο διαδίκτυο και να συλλέξουν τα νήπια φωτογραφικό υλικό και τα τραγούδια του Πολυτεχνείου μέσω του λογισμικού *google search* και να δημιουργήσουν παζλ με το φωτογραφικό υλικό που θα συγκεντρωθεί μέσω του λογισμικού *jigsawplanet*.

- **Μεθοδολογία:**

Τα νήπια παρατηρούν και συζητούν για τις φωτογραφίες που άφησε η πληροφορήτρια στο σχολείο. Αφηγούνται μέσα από την περιγραφή των όσων βλέπουν μια ιστορία. Χωρίζονται σε δύο ομάδες και χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη γωνιά υπολογιστή για να αναζητήσουν στο διαδίκτυο με τη βοήθεια της Νηπιαγωγού υλικό –φωτογραφίες και τρα-

γούδια– σχετικά με τα γεγονότα του Πολυτεχνείου. Με το λογισμικό *jigsawplanet* (<https://www.jigsawplanet.com/>) κατασκευάζουν παζλ με φωτογραφίες των γεγονότων. Παρουσιάζουν το υλικό τους και το ανταλλάσσουν για να το μελετήσουν, να ακούσουν τη μουσική ή να λύσουν τα παζλ.

7η Δραστηριότητα: Φτιάχνω το ημερολόγιο των 3 ημερών

- Μαθησιακοί στόχοι:

Να ζωγραφίσουν τα νήπια το ημερολόγιο των 3 ημερών με βάση τα λεγόμενα της πληροφορητήριας, να φτιάξουν στον υπολογιστή τον χάρτη της διαδρομής της πληροφορητήριας την τελευταία βραδιά της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, να σχεδιάσουν τη διαδρομή του τανκ έξω από το Πολυτεχνείο σε χάρτη με κάτοψη του κτηρίου, να φτιάξουν μία τρισδιάστατη μακέτα του Πολυτεχνείου.

- Μεθοδολογία:

Ο/Η Νηπιαγωγός αναπαράγει μικρά ηχητικά αποσπάσματα από τις εκπομπές του ραδιοφωνικού σταθμού του Πολυτεχνείου. Ρωτά τα νήπια πως πιστεύουν ότι ένιωθαν οι φοιτητές, οι φαντάροι και ο οδηγός του τανκς. Χωρίζει τυχαία τα νήπια σε τέσσερις ομάδες: μία θα κατασκευάσει τη μακέτα του Πολυτεχνείου, άλλη θα ζωγραφίσει τη συνέβη συνθέτοντας το ημερολόγιο των 3 ημερών της εξέγερσης, μία θα αποτυπώσει το χάρτη της διαδρομής του τανκ και η τελευταία θα σχεδιάσει στη γωνιά του υπολογιστή και με τη βοήθεια της Νηπιαγωγού τον ηλεκτρονικό χάρτη της διαδρομής που έκανε η πληροφορητήρια βρίσκοντας στο λογισμικό *google maps* τα σημεία που αναφέρει στην αφήγησή της. Όλες παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην ολομέλεια.

8η Δραστηριότητα: Μαθητική ζωή στη δικτατορία

- Μαθησιακοί στόχοι:

Να αλληλοεπιδράσουν τα νήπια με το μουσειακό χώρο και τα μουσειακά αντικείμενα, να έρθουν σε επαφή με την κτιριακή υποδομή των σχολείων της μεταπολεμικής εποχής, να ανακατασκευάσουν χρησιμοποιώντας την αφήγηση της πληροφορητήριας αλλά και τις αφηγήσεις των παππούδων τη σχολική καθημερινότητα της εποχής, να προσεγγίσουν το παρελθόν βιωματικά και να το ανασυνθέσουν.

- Μεθοδολογία:

Πρόκειται για οργανωμένη επίσκεψη στο Μουσείο της Πόλης του Βόλου με δραστηριότητες παππούδων-εγγονών, συνοδεία των γονέων ή/και παππούδων για τη βιωματική προσέγγιση της σχολικής τάξης του παρελθόντος για να κάνουν μια βουτιά στο χρόνο. Ο/Η Νηπιαγωγός αφηγείται αποσπασματικά μια μικρή ιστορία σε κομβικά σημεία της επίσκεψης. Π.χ. «Παλιά, οι μαθητές πήγαιναν στο σχολείο κρατώντας πάνινη, υφαντή ή δερμάτινη τσάντα, έκαναν μάθημα κάθε μέρα πρωί και απόγευμα, αλλά και το Σάββατο». Προσπαθούν να εντοπίσουν στο χώρο τα αντικείμενα της σχολικής ζωής που προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση: ποδιές, θρανία, μαυροπίνακα, φωτογραφίες. Παρατηρούν τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που απεικονίζονται στις φωτογραφίες. Γίνονται ερωτήσεις που οδηγούν σε συζητήσεις στην ομάδα. Τα νήπια δημιουργούν σε ομάδες παγωμένες εικόνες μπροστά σε φωτογραφία που επέλεξαν και ο/η Νηπιαγωγός τραβά φωτογραφίες. Έπειτα, παππούδες και νήπια κάθονται στα θρανία και τα νήπια παίρνουν συνέντευξη από τους παππούδες τους σχετικά με την εποχή που εκείνοι ήταν μαθητές

(γίνονται οι ερωτήσεις που επέλεξαν να απευθύνουν στην πληροφορήτρια και ακολουθείται η ίδια διαδικασία). Οι παππούδες/γιαγιάδες μεταφέρουν τις αναμνήσεις τους από την εποχή που ήταν μαθητές. Τα νήπια αυτοσχεδιάζουν αναπαριστώντας μια μέρα στο σχολείο σύμφωνα με τις αφηγήσεις που έχουν ακούσει. Μοιράζονται ρόλους και στην αίθουσα της σχολικής τάξης του μουσείου. Η παράσταση βιντεοσκοπείται από τη Νηπιαγωγό για να αναπαραχθεί και να παραδοθεί ως ενθύμιο της επίσκεψης στα νήπια.

9η Δραστηριότητα: *Δημιουργώντας το δικό μας Μουσείο του Πολυτεχνείου*

- Μαθησιακοί στόχοι:

Να δημιουργήσουν τα νήπια τη γωνιά του Μουσείου του Πολυτεχνείου μέσα στην τάξη με όλο το υλικό που συγκέντρωσαν και κατασκεύασαν, να φτιάξουν στον υπολογιστή με το λογισμικό *canva* την αφίσα των εγκαινίων και την πρόσκληση, επιλέγοντας τα κατάλληλα σημειωτικά μέσα.

- Μεθοδολογία:

Τα νήπια μιλούν για τη μουσειακή εμπειρία, παρουσιάζουν στην ολομέλεια το αντικείμενο σχολικής ζωής των γονέων/παππούδων που έφεραν από το σπίτι και μιλάνε για αυτό. Οργανώνουν τη γωνιά του Μουσείου του Πολυτεχνείου χωρισμένα σε ομάδες: μία δημιουργεί την έκθεση όλου του φωτογραφικού υλικού, άλλη ετοιμάζει τα ηχητικά και τα βίντεο που θα παρουσιάζονται, μία στήνει τη μακέτα και τους χάρτες, άλλη αναρτά τα πανό και τις ζωγραφιές, μία οργανώνει την έκθεση των κουκλών και η τελευταία την έκθεση των ενθυμίων σχολικής ζωής των γονέων/παππούδων. Όταν όλα έχουν τακτοποιηθεί ο/η Νηπιαγωγός τα παραπέμπει στην επίσκεψή τους ρωτώντας πως θα γνωρίζουν οι επισκέπτες του μουσείου τι βλέπουν. Κατασκευάζουν τις εκθεσιακές πινακίδες του μουσείου όπως μπορούν με τη βοήθεια του πίνακα αναφοράς και τις στήνουν στον εκθεσιακό χώρο. Κατασκευάζουν την αφίσα και τις προσκλήσεις με το λογισμικό *canva* (<https://www.canva.com/>) για τα εγκαίνια του Μουσείου, όπως κι έναν αναμνηστικό έπαινο για την πληροφορήτρια, την οποία καλούν να εγκαινιάσει το μουσείο και περιβάλλουν τη γωνιά του Μουσείου του Πολυτεχνείου με μια κόκκινη κορδέλα, την οποία και θα κόψουν την ημέρα των εγκαινίων.

10η Δραστηριότητα: *Τα εγκαίνια του Μουσείου του Πολυτεχνείου*

- Μαθησιακοί στόχοι:

Να διοργανώσουν τα νήπια μια σχολική εκδήλωση και συγκεκριμένα τον εορτασμό της μνήμης της εξέγερσης του Πολυτεχνείου το 1973.

- Μεθοδολογία:

Τα νήπια χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες που αναλαμβάνουν να ξεναγήσουν τους επισκέπτες σε ένα διαφορετικό χώρο του Μουσείου, παρουσιάζοντας τα εκθέματά του. Ακούγεται μουσική και ταυτόχρονα προβάλλεται από τον projector το βίντεο με το θεατρικό των νηπίων που πραγματοποιήσαν στο μουσείο. Οι γονείς επισκέπτονται τους χώρους με τα εκθέματα, στα οποία ξεναγούνται από τα νήπια που μιλούν και εκφράζονται για τις δημιουργίες τους. Στην γωνιά του κουκλοθεάτρου, τα νήπια παίζουν την κουκλοθεατρική παράσταση «Η Ντενεκεδούπολη». Αυτή τη φορά προσθέτουν ένα διαφορετικό τέλος στη ιστορία ενσωματώνοντας έναν αυτοσχεδιασμό, την δίκη του Λαδέγιου. Μόλις τελειώσει η παράσταση, όλα τα παιδιά περνούν μπροστά από τη σκηνή. Οι

κουκλοπαίχτες κρατάνε τις κούκλες, και οι υπόλοιποι μουσικά όργανα. Όλοι μαζί τραγουδούν το τραγούδι που έγραψαν.

11η Δραστηριότητα: «24 Ιουλίου του 1974: Έχουμε δημοκρατία!»

Φτιάχνουμε το πρωτοσέλιδο εφημερίδας

- Μαθησιακοί στόχοι:

Να αντιληφθούν τα νήπια τα κειμενικά χαρακτηριστικά ενός πρωτοσέλιδου εφημερίδας, να κατανοήσουν τη χρήση και τη χρησιμότητα μιας εφημερίδας, να φτιάξουν το πρωτοσέλιδο μιας εφημερίδας που κυκλοφόρησε την ημέρα που επέστρεψε η δημοκρατία στη χώρα.

- Μεθοδολογία:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει δημιουργήσει στη γωνιά της βιβλιοθήκης μια αυτοσχέδια γωνιά περιπέτρου. Τα νήπια περιεργάζονται το αυτοσχέδιο περίπτερο ελεύθερα. Με αφορμή τις ερωτήσεις και τις απορίες που θα διατυπωθούν, ακολουθεί συζήτηση. Ζητά να αναγνωρίσουν τα στοιχεία δομής ενός πρωτοσέλιδου εφημερίδας στις εφημερίδες και να τα περιγράψουν, τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους, να περιγράψουν τον τρόπο που παρουσιάζεται η πληροφορία, να εντοπίσουν τα στοιχεία στα πρωτοσέλιδα και να συγκρίνουν τα πρωτοσέλιδα μεταξύ τους για να βρουν ομοιότητες και διαφορές.

Ρωτά τα νήπια τι θυμούνται από τη συζήτηση που έκαναν σχετικά με τη δημοκρατία και τα προτρέπει να ανατρέξουν στη γωνιά του Μουσείου του Πολυτεχνείου και να θυμηθούν την επίσκεψη της πληροφορήτριας. Έπειτα ζητά να σκεφτούν πώς μπορεί να ήταν τα πράγματα τη μέρα που ξανάρθε η δημοκρατία στη χώρα. Στη γωνιά του υπολογιστή και με τη βοήθεια της Νηπιαγωγού χρησιμοποιούν τη μηχανή αναζήτησης *google search* για να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πρωτοσέλιδα εφημερίδων της 24^{ης}/07/1974 στο διαδίκτυο. Έπειτα στις ομάδες τους φτιάχνουν ένα πρωτοσέλιδο εφημερίδας εκείνης της ημέρας. Ζητά να ψηφίσουν στις ομάδες τους ποια στοιχεία από αυτά που έχουν καταγραφεί θα χρησιμοποιήσουν για να φτιάξουν την εφημερίδα τους και τον τίτλο της. Η ψηφοφορία θα καταγραφεί σε χαρτί του μέτρου στην ολομέλεια από εκπροσώπους των δύο ομάδων με τη βοήθεια του/της Νηπιαγωγού.

Οι ομάδες κατασκευάζουν τα πρωτοσέλιδα κόβοντας γράμματα από τις σύγχρονες εφημερίδες και χρησιμοποιούν φωτογραφικό υλικό που εκτίθεται στο Μουσείο ή ζωγραφιές. Γράφουν κείμενα όπου θέλουν και όπως μπορούν. Αφού παρουσιαστούν, αναρτώνται στο Μουσείο του Πολυτεχνείου. Φτιάχνουν το αραχνόγραμμα της Δημοκρατίας στο λογισμικό *kidspiration* με λέξεις και φράσεις που έμαθαν τα νήπια για την Δημοκρατία. Το αναρτούν στον πίνακα της τάξης δίπλα στο προηγούμενο και τα συγκρίνουν. Με αυτόν τον τρόπο, ο/η Νηπιαγωγός αξιολογεί αν άλλαξαν οι στάσεις, οι απόψεις και οι συμπεριφορές των νηπίων μετά την παρέμβαση.

Συμπεράσματα

Μεγάλη πρόκληση αποτέλεσε η δημιουργία του οδηγού δραστηριοτήτων για την προσέγγιση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικτατορίας όπως και της επετείου μνήμης των γεγονότων του Πολυτεχνείου το 1973. Οι έννοιες αυτές είναι πάρα πολύ δύσκολες για τα νήπια. Χρειαζόταν προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγιστεί, καθώς ως γεγονός

απέχει αρκετά χρονικά από τα νήπια, αλλά είναι κάτι για το οποίο δέχονται πληροφόρηση από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Για αυτόν τον λόγο έγινε προσπάθεια να σχεδιαστεί αυτός ο οδηγός δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονται στην συνέντευξη και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, ώστε να επιτευχθούν, τόσο οι μαθησιακοί στόχοι, όσο και ο στόχος να κατακτήσουν την έννοια της Δημοκρατίας. Η οργάνωσή της διδασκαλίας, η θέσπιση απλών και πραγματοποιήσιμων στόχων, ο σχεδιασμός σωστά δομημένου σεναρίου, βοήθησαν στο να ξεπεραστούν τυχόν πρακτικής φύσεως προβλήματα και στην πραγματοποίηση των στόχων με επιτυχία.

Τα τελευταία χρόνια διευρύνεται όλο και περισσότερο η συμβολή της ΠΙ στην εκπαίδευση, είτε με τα προγράμματα τοπικής ιστορίας (Λεοντσίνης, & Ρεπούση, 2001 όπ. αναφ. στο Βερβενιώτου κ.ά., 2010), είτε μέσω των ιστορικών που μελετώνται στο μάθημα της ιστορίας (Ρεπούση, 2004 όπ. αναφ. στο Βερβενιώτου κ.ά., 2010). Το 2009 αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε στα Χανιά το επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Επιμορφωτικού Προγράμματος Εθελοντών/Εθελοντριών Συνεντευκτών/Συνεντευκτριών για τη συγκέντρωση προφορικών μαρτυριών στο Ν. Χανίων» με πολλές δράσεις, μεταξύ των οποίων η επιμόρφωση και πρακτική άσκηση εκπαιδευτικών και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (Βερβενιώτου κ.ά., 2010). Το 2011 δημιουργήθηκε η πρώτη Ομάδα Προφορικής Ιστορίας (ΟΠΙ) στην Κυψέλη, ενώ το 2014 η Ομάδα Προφορικής Ιστορίας Βόλου (ΟΠΙΒΟ). Εκπαιδευτικοί μέλη των ΟΠΙ είναι αυτοί που πρώτοι εισάγουν την ΠΙ στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αρχικά εστιάζοντας στο σχεδιασμό της σχολικής εορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου μέσα από ιστορίες και μνήμες επιζώντων. Τον Μάιο του 2019 πραγματοποιείται στην Αθήνα το 1^ο Μαθητικό Συνέδριο με τίτλο «Προφορική Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας. Σχεδιάζοντας μια διδασκαλία 'αλλιώς'» (<http://oralhistorygroups.gr/>). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η δυναμική της ΠΙ και η δυνατότητα που δίνει στους μαθητές να «αγγίξουν» την ιστορία και να εντοπίσουν τους ήρωες της διπλανής πόρτας. Οι προφορικές μαρτυρίες μιλούν για τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα σε συνδυασμό με τα ασήμαντα γεγονότα της ζωής των ανθρώπων. Οι μαθητές αποτελούν τους μικρούς ερευνητές οι οποίοι θα τα ανακαλύψουν, θα τα αναδείξουν και θα συμπληρώσουν την εικόνα τους για τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Θα συμβάλουν με τον τρόπο τους στο να συμπληρωθούν τα κενά των επίσημων πηγών, τις σιωπές της ιστορίας.

Η επιθυμία να δημιουργηθεί αυτό το εκπαιδευτικό υλικό –το οποίο με χαρά προτείνεται στους νηπιαγωγούς– υπήρξε το ισχυρότερο κίνητρο. Η μεθοδολογία που προσεγγίστηκε το θέμα αυτό είχε ως αποτέλεσμα να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να προκαλέσει την ανταπόκριση των νηπίων μέσα στα πλαίσια μιας τάξης νηπιαγωγείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Ackermann, E. (2001). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference? *Future of learning group publication*. 5(3): 438

Ελληνόγλωσσον

Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2017). Μνήμη και Προφορική Ιστορία. Σημειώσεις από το Σεμινάριο για Εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας από την ΕΠΙΒΟ και το ΙΑΚΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με τίτλο: *Επιμορφωτικό σεμινάριο διδασκαλίας της δεκαετίας του 1940 στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στις 23-24 Σεπτεμβρίου 2017. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βερβενιώτου, Α., Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Ρεπούση, Μ., Τσιώλης, Γ. & Ανδρεάδου, Χ. (2010). *Προφορικές Ιστορίες. Ένας οδηγός Προφορικής Ιστορίας για την Εκπαιδευτική Κοινότητα*. Θεσσαλονίκη & Χανιά: Διεύθυνση Πολιτισμού και Εκπαίδευσης της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Χανίων & Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βλαχάκη, Μ. (2019). *Η προφορική Ιστορία στην Εκπαίδευση*. Φάκελος Σημειώσεων. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Εκδόσεις Διεθνές Γραφείο της Εκπαίδευσης της UNESCO. Ανακτημένο από: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_gre.pdf

Council of Europe (2010). *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Στρασβούργο: Τμήμα Εκπαίδευσης, Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτημένο από: <https://rm.coe.int/1680487828>

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Μτφρ. Λεάνδρος Πολενάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε. (2006). *Η σοφή ελιά*. Εικονογράφηση Γιώργος Σγουρός. Αθήνα: Εκδόσεις Μικρή Μίλτος.

Καμπεζά, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ., Ρεκαλίδου, Γ., Σφυρόερα, Μ. & Τζεκάκη, Μ. (2016). Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιμ. Μαρία Τζεκάκη. Τόμος 3 στο Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τζάφος, Β. (Επιμ.) (2016), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μουρίκη, Κ. (2008). *Λίγα γαρύφαλλα για το Πολυτεχνείο*. Εικονογράφηση Νίκος Χριστοφοράκης. Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.

Μπιρμπίλη, Μ. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης Κ. (2014). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. & Μπούνια, Α. (2012). Ψηφιακές εφαρμογές στα ελληνικά μουσεία: μια μουσειοπαιδαγωγική ανάλυση. Βόλος: Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 28-30 Σεπτεμβρίου 2012, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α. & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτημένο από: www.kallipos.gr

- Πετράκης Π. Ε. (2014). *Εισαγωγή: Τα Σενάρια*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πολλάτου, Ε. (χ.χ.). *Πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner, H. 1983) από τη θεωρία στην πράξη*. Από τις σημειώσεις της παρουσίασης της αναπληρώτριας καθηγήτριας των Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανακτημένο από: <https://slideplayer.gr/slide/11772428/>
- Πρασά, Α. (2017). *Ιστορική τεκμηρίωση και Προφορική Ιστορία*. Σημειώσεις από το Σεμινάριο για Εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας από την ΕΠΙΒΟ και το ΙΑΚΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με τίτλο: Επιμορφωτικό σεμινάριο διδασκαλίας της δεκαετίας του 1940 στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στις 23-24 Σεπτεμβρίου 2017. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Thomson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική ιστορία*. Επιμέλεια Κ. Μπάδα, Ρ. Β. Μπούσοχτεν, Μετάφραση Ρ. Β. Μπούσοχτεν, Ν. Ποταμιάνος. Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.
- Φακίνου, Ε. (1977). *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Φάτσης, Γ. (1974). *Σήμερα πεθαίνει ο φασισμός. Πολυτεχνείο, από την κατάληψη στην εισβολή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ερμείας.

Abstract

According to contemporary pedagogic cognizance, one tends to try to understand and to familiarize oneself with the world that surrounds us by making one's own personal choices, depending on one's own personal experiences, or through education. As far as Museum Education is concerned, the General Learning Outcomes (GLOs) focus on the knowledge the learner believes he has acquired. Oral History is an important part of human history, concerning personal testimonies about the recent past that have been passed on from generation to generation. Abstract ideas, such as Democracy, that preschoolers find extremely difficult to come to terms with, can be approached by educators using contemporary learning strategies as well as educational tools, conventional and/or digital. Preschoolers will benefit from this immensely: such learning strategies will allow the cultivation of moral values and philosophical views as well as the development of critical thinking and will participate in the formation of the next active global citizens. Thus, Oral History and Museum Education are essential in Preschool Education since they allow preschoolers to be in touch with history and to interact with objects of cultural heritage.

Keywords: Democracy, Museum Education, Oral History.

Το εικονικό μουσείο στην εκπαίδευση

Ροδάμα Γαβαλίδη

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

rodoula.gavalidi@yahoo.gr

Περίληψη

Το μουσείο συμβολίζει το μεγαλείο της τέχνης και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο ανάμεσα σ' ένα έθνος και τον πολιτισμό του. Πλήθος ερευνητικών μελετών επισημαίνουν το μορφωπαιδαγωγικό ρόλο των μουσείων μέσα από διαδικασίες ενεργητικής -βιωματικής μάθησης. Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, είναι αισθητή η εμφάνιση των εικονικών μουσείων στην εκπαίδευση. Ποιος όμως θα μπορούσε να είναι ο ρόλος των εικονικών μουσείων στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο και κατά πόσο θα μπορούσε να συμβάλει το εικονικό μουσείο στις βασικές αρχές του δημοκρατικού σχολείου; Τα ερωτήματα αυτά επιχειρεί να εξετάσει η παρούσα εργασία, η οποία έχει ως στόχο να μελετήσει εάν κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό εικονικό μουσείο με άξονα τον πολιτισμό, μπορεί να προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές στα πλαίσια ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση της βιβλιογραφίας μελετάται εάν το εικονικό μουσείο δύναται να αποτελέσει κίνητρο μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και «ανακάλυψης» της γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονικό μουσείο, πολυαισθητηριακό περιβάλλον, μαθησιακές ευκαιρίες, αρχές δημοκρατικού σχολείου.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί ανασκόπηση επιστημονικών μελετών που αναφέρονται στις εκπαιδευτικές δυνατότητες που παρέχει ένα εικονικό μουσείο. Συγκεκριμένα, ερευνάται αν ένα εκπαιδευτικό εικονικό μουσείο με άξονα τον πολιτισμό μπορεί να προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές που έρχονται σ' επαφή με την παραδοσιακή τέχνη, βελτίωση των αντιλήψεων του μαθητικού κοινού σχετικά με τη χρήση των εικονικών μουσείων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και αν μπορεί να αποτελέσει κίνητρο μάθησης μέσα από τη χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, κρίνεται αναγκαίο να ερευνηθεί αν η αίσθηση της «παρουσίας» και η διαδραστικότητα που προσφέρουν τα εικονικά μουσεία μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές, μέσα από τη δική τους ατομική «διαδρομή» στην ανακάλυψη της γνώσης, γεγονός που αποτελεί και στόχο του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου. Η επιλογή της συγκεκριμένης βιβλιογραφίας έγινε με βάση τις μελέτες εκείνες που αφορούσαν τη χρήση ενός εικονικού μουσείου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ορισμός του εικονικού μουσείου

Από τα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, μελετήθηκε και αναγνωρίστηκε ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων, καθώς και η αξιοποίησή τους για την προσέγγιση θεμάτων τέχνης και πολιτισμού (Shaffer, 2019).

Στη σύγχρονη εποχή, η χρήση της εικονικής πραγματικότητας είναι ευρέως διαδεδομένη για την προώθηση πολιτιστικών θεμάτων. Η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας επιτρέπει στο κοινό να παρατηρήσει, να οπτικοποιήσει τα περιβάλλοντα και να αλληλεπιδράσει μαζί τους.

Η ψηφιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων και η προβολή τους μέσα από μια υπηρεσία όπως το διαδίκτυο αποτελεί ένα σύντομο ορισμό του εικονικού μουσείου. Ο νέος τρόπος μουσειακής επικοινωνίας με το κοινό, μέσω της εικόνας και των συνοδευτικών κειμένων και ήχων, οδήγησε τους μελετητές στην υιοθέτηση ορισμών όπως εικονικό μουσείο, ηλεκτρονικό μουσείο, ψηφιακό μουσείο, κυβερνομουσείο, on line μουσείο κλπ. Όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται στις πληροφορίες που διατίθενται στη διαδικτυακή συλλογή των μουσείων.

Ο όρος εικονικό μουσείο (virtual museum) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Tschritzis and Gibbs (1991: 17-25) και περιγράφεται ως ένα μουσείο, σχεδιασμένο στον υπολογιστή, το οποίο δίνει την εντύπωση στους επισκέπτες του ότι βρίσκονται πραγματικά σ' ένα μουσειακό χώρο. «Ο αυστηρός ορισμός των εικονικών μουσείων (virtual museums) αφορά μόνο το εικονικό περιβάλλον του οποίου η απεικόνιση είναι ανεξάρτητη ενός πραγματικού χώρου σε κάποιο κτίριο. Αντιθέτως, ο όρος ηλεκτρονικό μουσείο (electronic museums) χαρακτηρίζει την ηλεκτρονική απεικόνιση (είτε στο διαδίκτυο ή σε κάποιο άλλο ηλεκτρονικό πρόγραμμα) ενός πραγματικού μουσείου όσον αφορά τη λειτουργία, τη συλλογή εκθεμάτων, τις κτιριακές υποδομές κλπ. του εν λόγω μουσείου» (Λαζακίδου, Χατζημίσης, Ευαγγέλου, 2004).

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες τα τελευταία χρόνια κάνουν αισθητή την εμφάνισή τους και στο χώρο του πολιτισμού, στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε διάφορα πολιτιστικά θέματα. Τα εικονικά μουσεία συγκεκριμένα, συμβάλλουν με τη βοήθεια του διαδικτύου, στην ενίσχυση ενός διαδραστικού διαλόγου με τους εικονικούς επισκέπτες, αλλά και παρέχουν τη δυνατότητα στους τελευταίους να βιώσουν μια εικονική εμπειρία χωρίς χωρο-χρονικούς περιορισμούς.

Ο πολιτισμός και η εκπαίδευση είναι δυο έννοιες στενά συνυφασμένες και η σχέση τους αυτή επιτάσσει νέους τρόπους αναζήτησης, οι οποίοι θα οδηγήσουν τους μαθητές, ως αυριανούς πολίτες της κοινωνίας μας, στην ανάδειξη του πολιτισμού και στην εδραίωση πολιτιστικών αξιών. Η εκπαίδευση είναι απαραίτητο λοιπόν, να αναδεικνύει την πολιτιστική κληρονομιά, καθώς «η επαφή του μαθητή με τον πολιτισμό και τις μορφές τέχνης του τόπου του καθώς και με μαρτυρίες άλλων πολιτισμών προσφέρει σ' αυτόν τη δυνατότητα να εντάσσει τον εαυτό του σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίζει καλύτερα την ιστορία του, όπως και την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών, να αναζητά επιπλέον και να αξιολογεί τα σταθερά σημεία της μεταβαλλόμενης σύγχρονης πολιτισμικής ταυτότητας, να προσδιορίζει το παροντικό νόημα της ιστορικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου» (Λεοντσίνης, 2002).

Η ψηφιοποίηση ενός πολιτιστικού πόρου, δηλαδή η δημιουργία μιας ψηφιακής αναπαράστασης ενός μνημείου ή έργου ζωγραφικής (Λουκής, Παζάλος, 2007: 29-40), προάγει την πολιτιστική κληρονομιά ενός τόπου, καθώς οι επισκέπτες-μαθητές μέσω της προσωπι-

κής τους εξερεύνησης στον εικονικό αυτό χώρο, προσπαθούν να κατανοήσουν τα αντικείμενα-εκθέματα αποκτώντας έτσι περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Bernier, 2002).

Εικονικά περιβάλλοντα: η συμβολή τους στην ενίσχυση της δημοκρατίας στο σχολείο

Τα εικονικά περιβάλλοντα αναπαριστούν χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος σε μορφή 3D, προσεγγίζοντας σ' έναν ικανοποιητικό βαθμό την πραγματικότητα. «Παρέχουν στο χρήστη τη δυνατότητα της 'εικονικής περιήγησης' στην ηλεκτρονική αυτή αναπαράσταση του συγκεκριμένου αρχαιολογικού χώρου ή αντικειμένου, ώστε να μπορεί να δει διάφορες εικόνες του από διάφορα σημεία και αποστάσεις που εκείνος θα επιλέξει κατά την εικονική του περιήγηση» (Λουκής, Παζάλος, 2007: 29-40).

Οι εικονικοί κόσμοι έχουν τη δυνατότητα της εξέλιξης με την πάροδο του χρόνου, ενώ παράλληλα ο χρήστης μπορεί να τα χρησιμοποιήσει με μια σχετική ευκολία. Τα εικονικά περιβάλλοντα, μάλιστα διαχωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος της αλληλεπίδρασης, τη δομή και τα μέσα που παρέχουν στο χρήστη. Τέτοια κατηγορία εικονικών περιβαλλόντων είναι τα Δικτυακά Εικονικά Περιβάλλοντα, που παρέχουν στους χρήστες μια αυξημένη αίσθηση ρεαλισμού, αφού τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον περιβάλλοντα χώρο σε πραγματικό χρόνο.

Τα εικονικά περιβάλλοντα επιτρέπουν την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την υλοποίηση διδακτικών στόχων αλλά και τη δυνατότητα που προσφέρουν στο χρηστή-μαθητή να αποκτήσει εμπειρίες που ενδεχομένως είναι δύσκολο ή και αδύνατο να βιώσουν στον πραγματικό κόσμο (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010: 23). Έτσι λοιπόν, τα εικονικά μουσεία με τη σειρά τους, διαθέτουν εκπαιδευτικό ρόλο αφού ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα χρησιμοποιήσει στη μαθησιακή διαδικασία ως υλικό μελέτης, συμβάλλοντας έτσι στην προαγωγή της γνώσης, αλλά και να τα αξιοποιήσει ουσιαστικά στα πλαίσια ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου.

Μέσω του περιβάλλοντος αυτού δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να ενεργεί αυτόνομα παρακολουθώντας παράλληλα το αποτέλεσμα των ενεργειών του στην οθόνη του υπολογιστή του. Ταυτόχρονα, του δίνεται η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον μέσω των εκθεμάτων που παρουσιάζονται. Τα μουσεία αυτά επιτρέπουν με τη βοήθεια της τεχνολογίας της εικονικής πραγματικότητας τη μετατροπή της περιήγησης σε πολιτιστικούς χώρους σε μια συναρπαστική αλλά και συνάμα εκπαιδευτική εμπειρία. Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, καθώς επικεντρώνεται στην εμπειρία των μαθητών. Μέσω της πλοήγησής τους και της προσωπικής τους εμπλοκής, οι μαθητές καταφέρνουν να αλληλεπιδρούν με τον εικονικό κόσμο (Μικροπουλος et al., 1994: 120-129), αλλά και να μάθουν μέσω της ενεργής τους εξερεύνησης (Bernier, 2002).

Στα πλαίσια λοιπόν, ενός δημοκρατικού σχολείου η βιωματική- δημιουργική μέθοδος που προσφέρεται μέσω της χρήσης των εικονικών περιβαλλόντων ενισχύει τη συνεργασία των μαθητών, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε μια πρωτόγνωρη εμπειρία, καθώς και την έννοια της ενεργούς συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, ξεφεύγοντας έτσι από τα πλαίσια της συμβατικής διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, τα εικονικά περιβάλλοντα διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών στοχεύο-

ντας παράλληλα στη διεύρυνση των γνωστικών τους οριζόντων. Αυτό συμβαίνει διότι το εικονικό περιβάλλον υπερνικά τους περιορισμούς του φυσικού περιβάλλοντος (Martin et al., 2011: 1893-1906).

Σύμφωνα με τους Kamprourouli M. et al, (2013: 120-129) τα παιδιά μέσω της περιήγησής τους σ' έναν εικονικό χώρο πολιτιστικού ενδιαφέροντος έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης αλλά και έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Παράλληλα, μέσω των αντικειμένων που υπάρχουν μέσα σ' ένα εικονικό μουσείο και τα οποία μπορούν να αποτελέσουν υλικό μάθησης, ενισχύεται το μαθησιακό τους ενδιαφέρον για μαθήματα πολιτιστικού χαρακτήρα (Antonaci, Ott, 2014: 32). Το εικονικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητευόμενων, ενισχύει το γνωστικό τομέα μέσω των πληροφοριών που παρέχει και βασίζεται στην ελεύθερη βούληση των ίδιων των ενδιαφερόμενων (Kisiel, 2003: 3-21).

Σε έρευνα των Sfakianou M., και Fokides E. (2017: 5) προέκυψε ότι, μέσω της αλληλεπίδρασης που προσφέρουν τα εικονικά μουσεία, απορρέουν καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία, όπως ακριβώς είχε παρατηρήσει και ο Chen το 2006 σε σχετική έρευνα: Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα μουσεία αυτά επιτρέπουν τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που ενισχύουν την κριτική τους ικανότητα και ενθαρρύνουν τη λήψη αποφάσεων. Ο διασκεδαστικός χαρακτήρας που προκύπτει από τη χρήση ενός εικονικού μουσείου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Carrozzino & Bergamasco, 2010: 452-458), ενθαρρύνει τον ενεργό πειραματισμό, αλλά και συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης.

Σε σχετικές μελέτες των Hong N.S., McGee S. & Howard B.C. (2000: 6) οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ακόμα και η ίδια η αυτονομία που έχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια χρήσης ενός εικονικού μουσείου είναι δυνατόν να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς μέσω του πολυαισθητηριακού αυτού περιβάλλοντος αφομοιώνουν καλύτερα τη γνώση, ενώ παράλληλα αποκτούν ποικίλες εμπειρίες. Συμπληρώνοντας, ο Lee και οι συνεργάτες του το 2010, εξήγησαν ότι τα εικονικά περιβάλλοντα επιτρέπουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, οδηγώντας τους έτσι στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου.

Γίνεται επομένως, αντιληπτό πως η βασική αρχή των δημοκρατικών δομών και διαδικασιών, στην οποία στηρίζεται ένα δημοκρατικό σχολείο, εφαρμόζεται στην αλληλεπίδραση που προκύπτει από τη χρήση των εικονικών μουσείων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συνδυασμός της τεχνολογίας με τον πολιτισμό ενισχύει τη βιωματική μάθηση και την κριτική σκέψη των μαθητών. Αξίζει να επισημανθεί πως, όταν τα εικονικά μουσεία συνδυάζονται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο προκύπτουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα μαθησιακά αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, προάγεται η εύρυθμη και δημοκρατική λειτουργία της σχολικής ζωής.

Ένα εικονικό περιβάλλον το οποίο αξιοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα εργαλείο μάθησης, αλλά και να συμβάλλει στη θετική αλλαγή της στάσης των ίδιων των μαθητών ως προς τον τρόπο που προσκομίζουν τη γνώση.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Kamprourouli M., et al. το 2015, μελετήθηκαν οι απόψεις μαθητών από όλη την επικράτεια σχετικά με τα εκπαιδευτικά εικονικά μουσεία

και η πλειοψηφία αυτών συμφώνησε ότι μέσω της προσωπικής τους περιήγησης ήταν δυνατόν να κατανοήσουν καλύτερα τις πληροφορίες που τους δόθηκαν αλλά και εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για την πλοήγησή τους σε αυτά.

Παράλληλα, σε σχετική έρευνα των James E. Katz και Daniel Halpern (2015: 776-788) διαπιστώθηκε ότι οι χρήστες, λόγω της αίσθησης ότι βρίσκονται πραγματικά σ' ένα μουσείο («φυσική παρουσία»), εξέφρασαν το έντονο ενδιαφέρον τους να επισκεφτούν αργότερα ένα φυσικό-πραγματικό μουσείο.

Η Heeter (1992) διακρίνει τρεις τύπους παρουσίας: 1) προσωπική παρουσία (personal presence), όπου το άτομο νιώθει ότι αποτελεί μέρος του εικονικού περιβάλλοντος, 2) κοινωνική παρουσία (social presence), αναφέρεται στην αλληλεπίδραση που προκύπτει μεταξύ των ατόμων μέσα σε αυτό το διαδραστικό περιβάλλον, 3) περιβαλλοντική παρουσία (environmental presence), αναφέρεται στο βαθμό που το ίδιο περιβάλλον γνωρίζει την ύπαρξη του χρήστη και αντιδρά στην παρουσία του.

Όπως επιβεβαιώνεται και σε έρευνα των Stella Sylaiou et al. (2013: 493-507) οι χρήστες αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος του εικονικού αυτού κόσμου αφού κατά την πλοήγησή τους αλληλεπιδρούν απτικά, ακουστικά και οπτικά με αυτό. Αντίστοιχα και οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της πλοήγησής τους σ' έναν εικονικό χώρο πολιτιστικού ενδιαφέροντος βιώνουν μια διαδραστική και πρωτόγνωρη εμπειρία, η οποία αυξάνει το μαθησιακό τους ενδιαφέρον, αλλά και συμβάλλει στην ανάπτυξη του νοητικού τους κόσμου. Η παρουσίαση του υλικού με πολυαισθητηριακό τρόπο, καθώς και η ιδιότητα των εικονικών μουσείων να συνδέουν το αντικείμενο με την πληροφορία, ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των χρηστών, αφού ξεφεύγει από τα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας (Martin et al., 2011: 1893-1906) αλλά και συνάδει με τους στόχους ενός νέου δημοκρατικού σχολείου.

Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη εποχή, η ανάπτυξη της τρισδιάστατης τεχνολογίας, οδήγησε στην εμφάνιση των εικονικών μουσείων. Τα μουσεία αυτά είναι δυνατόν να αποτελέσουν ένα περιβάλλον μάθησης, αφού ξεφεύγουν από το πλαίσιο της συμβατικής διδασκαλίας, παρέχοντας στο χρήστη-μαθητευόμενο τη δυνατότητα να ενισχύσει τους γνωστικούς τους ορίζοντες ενώ ψυχαγωγείται. Μέσα από μια απλή επίσκεψη ο μαθητευόμενος είναι ικανός να αναπτύξει δεξιότητες, όπως για παράδειγμα της ανακάλυψης και της ανάλυσης της νέας γνώσης, αποκομίζοντας παράλληλα πλήθος εμπειριών μέσα από το διαδραστικό αυτό περιβάλλον. Η αυξημένη αίσθηση ρεαλισμού αλλά και η αλληλεπίδραση που προσφέρουν τα εικονικά μουσεία αποτελούν σημαντικά κριτήρια ώστε το μαθητικό κοινό να είναι θετικά προοιδιασμένο απέναντί τους.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι το εικονικό μουσείο μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών για την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους, αλλά και να ενισχύσει το διάλογο στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, εδραιώνεται η δημοκρατία μέσα από τις μαθητικές κοινότητες, καθώς με αυτές υλοποιούνται βασικές αρχές της δημοκρατικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι ομαδικές εργασίες, ο σεβασμός στη συλλογικότητα, οδηγώντας σταδιακά στον ενστερνισμό του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Μείζονος σημασίας θα αποτελέσει η εξέταση του διαθεματικού χαρακτήρα των εικονικών μουσείων, αλλά και η εστίαση στις προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων. Κρίνεται ωστόσο, απαραίτητο για την ορθή αξιοποίηση του στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας να υπάρχει και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Antonaci, A., Ott, M. (2014). *Virtual Museums and learning Innovation*. The 10th International Scientific Conference eLearning and software for Education. Bucharest. p. 32, 28-33.
- Bernier, R. (2002). *The uses of virtual museums: the French viewpoint*. Proceedings in the Conference Museums and the Web 2002, Archives and Museum Informatics. Boston, USA.
- Carrozzino M, Bergamasco M., (2010) *Beyond virtual museums: Experiencing immersive virtual reality in real museums*. Journal of Cultural Heritage 11(4): 452-458.
- Chen, Y. C. (2006). *A study of comparing the use of augmented reality and physical models in chemistry education*. In: Sfakianou, M., Fokides, E. (2017). *Teaching modern sculpture to primary school students: Implementation and evaluation of an intervention using virtual museum*. International Conference on Educational Research “Confronting Contemporary Educational Challenges through Research” p. 5, 2-9.
- Heeter C., (1992). *Being There: The subjective experience of presence*, Presence: Teleoperators and Virtual Environments, fall 1992, MIT Press.
- Hong, N. S., McGee, S., & Howard, B. C. (2000). *The effect of multimedia learning environments on well-structured and ill-structured problem-solving skills*. In: Sfakianou, M., Fokides, E. (2017). *Teaching modern sculpture to primary school students: Implementation and evaluation of an intervention using virtual museum*. International Conference on Educational Research “Confronting Contemporary Educational Challenges through Research” p. 6, 2-9.
- Kampouroupoulou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I. & Stefos, E. (2013). *The Virtual Museum in Educational Practice*. Review of European Studies; 5(4): 120-129. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Kampouroupoulou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I., Koutris, T. & Stefos, E. (2015). *Students' Views on the Use of a Virtual Educational Museum*. Review of European Studies. 7(11): 1-6. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Katz, J.E., Halpern, D. (2015). *Can Virtual Museums Motivate Students? Toward a Constructivist Learning Approach*, Journal of Science Education and Technology, 24: 776-788.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience, *Journal of Science Education* 14(1): 3-21.
- Lee E, Wong KW, Fung C.C. (2010) *How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach*. In: Katz, J. E., Halpern, D. (2015). *Can Virtual Museums Motivate Students? Toward a Constructivist Learning Approach*. Journal of Science Education and Technology. 24:776-788.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). *New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence*. *Computers @ Education*, 57(3): 1893-1906.

- Mikropoulos A., Diplas K., Pidelas P., Chalkidis A. & Giakovis D., (1994). *Virtual Reality and Education. A new tool or methodology*. In: Kampouroulou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I., & Efstathios, S. (2013) *The Virtual Museum in Educational Practice*. Review of European Studies. 5(4): 120-129. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Sfakianou, M., Fokides, E. (2017). *Teaching modern sculpture to primary school students: Implementation and evaluation of an intervention using virtual museum*. International Conference on Educational Research “Confronting Contemporary Educational Challenges through Research”, p. 5, 2-9.
- Sylaiou S., Mania K., Paliokas I., Killintzis V., Liarokapis F., Patias P. (2013). *Exploring the effect of diverse technologies incorporated in virtual museums on visitors’ perceived sense of presence*. Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent Environments, p.493- 507.
- Tsichritzis, D., Gibbs, S. (1991). *Virtual Museums and Virtual Realities*. International Conference on Hypermedia & Interactivity in Museums, p.17-25.

Ελληνόγλωσσον

- Shaffer, S. E. (2019). *Το παιδί και το μουσείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, Επιστημονική επιμέλεια: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαζακίδου, Α. Α., Χατζημίσης, Δ. Γ., Ευαγγέλου, Ι. Ε. (2004). *Εικονικός κόσμος @ Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2002). *Το μουσείο στο πλαίσιο της Διδακτικής της Γενικής και της Τοπικής Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λουκής Ε. Ν., Παζάλος Κ. Αλ. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Πολιτιστική Κληρονομιά. Οι Νέες Τεχνολογίες στα Μουσεία: Σύγχρονες Τάσεις και Αντιλήψεις*. Πρακτικά ημερίδας, 30, 29-40.
- Μεσσήνης, Ι. Β. (2012). *Αίσθηση παρουσίας σε εκπαιδευτικά εικονικά περιβάλλοντα*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μικρόπουλος Τ. Α. & Μπέλλου Ι., (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*, Αθήνα: Κλειδάριθμος. Στο: Μεσσήνης Ι. Β., (2012). *Αίσθηση παρουσίας σε εκπαιδευτικά εικονικά περιβάλλοντα*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 23.

Abstract

The museum symbolizes the greatness of art and is an integral element between a nation and its culture. Numerous research studies highlight the educational role of museums through active-experiential learning processes. With the rapid development of technology, virtual museums are becoming more visible in education. But what could be the role of virtual museums in the modern democratic school and how much could the virtual museum contribute to the basic principles of a democratic school? These questions are addressed in the present work, which aims to study whether a virtual education museum focused on culture can provide students with learning opportunities within a modern democratic school. In particular, through the analysis of the literature, it is examined whether the virtual museum can be a motivation for learning in the educational process and for the “discovery” of knowledge.

Keywords: Virtual museum, multi-sensory environment, learning opportunities, democratic school principles.

Ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής έκθεσης για τη σύνδεση της συνεταιριστικής ιστορίας με το σχολείο: «Φέραμε στο κόρφο μας τα κλήματα», Ιστορίες προσφυγιάς και συνεργατικότητας για τον οίνο και το αμπέλι μέσα από τις μνήμες του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού Νέας Αγχιάλου “Η ΔΗΜΗΤΡΑ”

Αλέξανδρος Καπανιάρης

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Τ.Ι.Ε Δ.Π.Θ.

kapaniaris@yahoo.gr

Μανώλης Βαρβούνης

Καθηγητής Λαογραφίας, Πρόεδρος Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

mvarv@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση, επικεντρώνεται στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής έκθεσης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από το ιστορικό αρχείο του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού Νέας Αγχιάλου «Η ΔΗΜΗΤΡΑ» (1918-2018). Το υλικό της έκθεσης, προέκυψε από αντίστοιχη αρχειακή εθνογραφία που είναι σε εξέλιξη με θέμα ιστορίες προσφυγιάς και συνεργατικότητας, από την Αγχιάλο της Ανατολικής Ρωμυλίας στη Νέα Αγχιάλο της Μαγνησίας. Επιπρόσθετα, στην εισήγηση παρουσιάζεται η δομή, ο τρόπος αφήγησης-ξενάγησης της εκπαιδευτικής έκθεσης καθώς και το υλικό των ενότητων της έκθεσης και στις δέκα ενότητες χωρίζεται σε δύο ζώνες. Η κεντρική πάνω ζώνη που καταλαμβάνει και την μεγαλύτερη έκταση, αφορά την κυρίως παρουσίαση της ενότητας με συνοπτικά κείμενα, φωτογραφίες με επεξηγήσεις, χάρτες και διαγράμματα. Η κάτω ζώνη αφορά εργαλεία και προϊόντα της καθημερινής ζωής (κοινωνικός βίος) που συνδέονται με το πληροφοριακό υλικό της πάνω ζώνης για την κάθε ενότητα. Συμπερασματικά ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής έκθεσης εστιάζει στην αφηγηματική παρουσίαση της ιστορίας της συνεταιριστικής οργάνωσης της Νέας Αγχιάλου, ενώ παράλληλα τονίζονται οι έννοιες της συνεργατικότητας, της προσφυγιάς και της καλλιέργειας του αμπελιού.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατικότητα, συνεταιρισμός, έκθεση, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η έκθεση «Φέραμε στο κόρφο μας τα κλήματα: Ιστορίες προσφυγιάς και συνεργατικότητας για τον οίνο και το αμπέλι μέσα από τις μνήμες του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού Νέας Αγχιάλου “Η ΔΗΜΗΤΡΑ”» πρόκυψε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων για τα 100 χρόνια από την αδιάλειπτη λειτουργία του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού Νέας Αγχιάλου με στόχο να προσεγγίσει μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το ιστορικό αρχείο της συνεταιριστικής οργάνωσης.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής έκθεσης περιλαμβάνει δέκα ενότητες με φωτογραφίες, ντοκουμέντα, καρτ ποστάλ, χειρόγραφα και άλλο σπάνιο υλικό συνοδευόμενο με σχετικά κατατοπιστικά κείμενα. Κατά τη διάρκεια της ξενάγησης οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα να περιηγηθούν στην εκπαιδευτική έκθεση με βάση έναν ξεναγό (βοηθητικός χαρακτήρας που διατρέχει την έκθεση) που έρχεται από το παρελθόν. Η Θέα Δήμητρα, θεά της γεωργίας, αλλά και της ελεύθερης βλάστησης, του εδάφους και της γονιμότητας, η οποία έχει δανείσει το όνομα της στον Αγροτικό Οικοποιοτικό Συνεταιρισμό Νέας Αγχιάλου, αναλαμβάνει τη θεματική ξενάγηση έτσι ώστε οι μαθητές/τριες, να έχουν τη δυνατότητα περαιτέρω οδηγιών και επεξηγήσεων, καθώς μεταβαίνουν από την μια ενότητα στην άλλη. Επιπρόσθετα, το υλικό της έκθεσης είναι δομημένο σε μια διαθεματική λογική διατρέχοντας θεματικές από τα πεδία της ιστορίας, της γεωγραφίας, της λαογραφίας και της αγροτικής παράδοσης. Στο υλικό κάθε ενότητας της έκθεσης παρουσιάζονται πέρα από τα κεντρικά αφηγηματικά στοιχεία της έκθεσης, ένθετες πληροφορίες και αντίστοιχες συνδέσεις με το λαϊκό πολιτισμό, την τοπική ιστορία, ζητήματα ορθόδοξης παράδοσης και γενικότερα θέματα της αγροτικής παραγωγής.

Το υλικό της έκθεσης (κείμενα, φωτογραφίες, καρτ ποστάλ, αποφάσεις, πρακτικά διοικητών και εποπτικών συμβουλίων) προέκυψε από αντίστοιχη έρευνα στο πλαίσιο της αρχαικής εθνογραφίας που είναι σε εξέλιξη με θέμα: «Ιστορίες προσφυγιάς και συνεργατικότητας: από την Αγχιάλο της Ανατολικής Ρωμυλίας στη Νέα Αγχιάλο της Μαγνησίας» (Καπανιάρης, 2020α). Η δημιουργία του Ιστορικού Ψηφιακού Αρχείου του συνεταιρισμού της Νέας Αγχιάλου τροφοδότησε την εικονογράφηση των πληροφοριακών ταμπλό της έκθεσης με τεκμήρια και ντοκουμέντα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (καταστατικά, σημαντικά έγγραφα ισολογισμών, χειρόγραφα, δημοσιεύματα εφημερίδων) αλλά και σπάνιο φωτογραφικό υλικό από διάφορες περιόδους (Ανατολική Ρωμυλία, Νέα Αγχιάλο) (Καπανιάρης, 2020β).

Εικόνα 1: «Αρχικός σχεδιασμός του πρώτου τμήματος της έκθεσης»



Η δομή της έκθεσης

Το υλικό των πληροφοριακών ταμπλό της έκθεσης και στις δέκα ενότητες χωρίζεται σε δύο ζώνες. Η κεντρική πάνω ζώνη που καταλαμβάνει και την μεγαλύτερη έκταση είναι αφιερωμένο στην κυρίως παρουσίαση της ενότητας με συνοπτικά κείμενα, φωτογραφίες με επεξηγήσεις, χάρτες και διαγράμματα. Η κάτω ζώνη αφορά εργαλεία και προϊόντα της καθημερινής ζωής (κοινωνικός βίος) που συνδέονται με το πληροφοριακό υλικό της πάνω ζώνης για την κάθε ενότητα.

Εικόνα 2: «Τμήμα της έκθεσης (πάνω και κάτω ζώνη)»



Παρουσίαση εννοιών της έκθεσης

Αναλυτικότερα οι ενότητες είναι:

- *Άμπελος και Οίνος στον Αρχαίο Ελληνικό Κόσμο*

Η ενότητα στην πάνω ζώνη, αφορά την ιστορία του αμπελιού και του οίνου από την Ηλιάδα και την Οδύσσεια μέσα από τις περιγραφές του Όμηρου (ομηρικά έπη). Ειδική αναφορά γίνεται στον οίνο του Μάρωνος (γλυκός παλαιός ευωδιαστός οίνος από την Ίσμαρο της Θράκης) και στον Πολύφημο, καθώς και στον Πράμναιο οίνο (οίνος πολύ γνωστός στο ακροατήριο των Ιώνων ραψωδών, ένα κρασί ντόπιο της Ιωνίας).

Τέλος αναφορές γίνονται στο Διόνυσο, θεό του κρασιού και του γλεντιού αλλά και στους σάτυρους και σειληνούς κατά τον τρυγητό των σταφυλιών και την προπαρασκευή του οίνου.

- *Το αμπέλι και ο οίνος στο Βυζάντιο και στην Ορθοδοξία*

Σ' αυτή την ενότητα και ειδικότερα στην πάνω ζώνη παρουσιάζεται το αμπέλι και ο οίνος στο Βυζάντιο και την Ορθοδοξία. Αναφορές γίνονται για την Παλαιοχριστιανική εποχή (4ος-6ος αιώνας μ.Χ.), για τα Ακριτικά τραγούδια και για την βυζαντινή Βιθυνία, ως την επαρχία που προμήθευε το Βυζάντιο με τα φημισμένα κρασιά της. Η ενότητα ολοκληρώνεται με αναφορές για τη σχέση των Βυζαντινών με το κρασί ως ονομαστοί οινόφι-

λοι, ο οίνος στην Αγία Γραφή και τέλος στοιχεία για τον Άγιο Τρύφων ως προστάτη των αμπελοκαλλιεργειών και της γονιμότητας.

Εικόνα 3: «Λεπτομέρεια της έκθεσης από την πρώτη ενότητα»



- Το αμπέλι και ο οίνος στο λαϊκό πολιτισμό και την τέχνη

Σ' αυτή την ενότητα και ειδικότερα στην πάνω ζώνη παρουσιάζει το αμπέλι και ο οίνος στην τέχνη και στον λαϊκό πολιτισμό. Η ενότητα ξεκινά με την έκφραση «Θέρος-Τρύγος-Πόλεμος...» που περικλείει μέσα σε μόλις τρεις λέξεις την αγωνία, την ένταση και το επείγον της κατάστασης του τρυγητού, ώστε τα σταφύλια να μαζευτούν στην κατάλληλη στιγμή ωρίμανσής τους. Άλλες υποθεματικές της ενότητας είναι οι λαϊκές παροιμίες για τον τρύγο, αινίγματα για το αμπέλι, εκκλησιαστικές δοξασίες, το αμπέλι και το σταφύλι στην τέχνη, δημοτικά τραγούδια για το αμπέλι, η λαϊκή ζωγραφική και τέλος αναφορές από το χώρο της διατροφής με την μουσταλευριά, το παραδοσιακό ελληνικό γλύκισμα από μούστο.
- Οι Αγχιαλίτες πρόσφυγες της Ανατολικής Ρωμυλίας και η νέα πατρίδα τους

Σ' αυτή την ενότητα και ειδικότερα στην πάνω ζώνη πριν την παρουσίαση της ιστορίας των Αγχιαλιτών προσφύγων της Ανατολικής Ρωμυλίας παρουσιάζεται η νέα πατρίδα τους. Επιπρόσθετα παρουσιάζονται οι αρχαίες πόλεις της Πυράσσου και των Φθιώτιδων Θηβών με τα σημαντικότερα μνημεία.

Ειδική αναφορά γίνεται για την καταστροφή της Αγχιάλου της Ανατολικής Ρωμυλίας (σημερινή Πομόριε της Βουλγαρίας) και την ίδρυση της Νέας Αγχιάλου Μαγνησίας.
- Η ίδρυση του Συνεταιρισμού με την επωνυμία «Αγροτική Λαϊκή Τράπεζα Νέας Αγχιάλου "Η ΔΗΜΗΤΡΑ" - Τα πρώτα χρόνια έως τον πόλεμο 1940-41

Σ' αυτή την ενότητα και ειδικότερα στην πάνω ζώνη, παρουσιάζεται αναλυτικά η ίδρυση του Συνεταιρισμού με την επωνυμία «Αγροτική Λαϊκή Τράπεζα Νέας Αγχιάλου "Η ΔΗΜΗΤΡΑ"», με στόχευση στα πρώτα χρόνια έως τον πόλεμο 1940-41. Επιπρόσθετα παρουσιάζονται τα πρώτα ιδρυτικά μέλη καθώς και το πρώτο Διοικητικό και Εποπτικό Συμβούλιο με σπάνιο οπτικό υλικό (χειρόγραφα, καταστατικά κ.ά.) (Καπανιάρης, 2008).

- *1940-1960: ο Πόλεμος του 1940-41, οι πρώτες προσπάθειες στην μεταπολεμική περίοδο και τα νέα βήματα της Οργάνωσης*
Σ' αυτή την ενότητα και ειδικότερα στην πάνω ζώνη παρουσιάζεται η περίοδος 1940-1960 με έμφαση στον πόλεμο του 1940-41, τις πρώτες προσπάθειες στην μεταπολεμική περίοδο και τα νέα βήματα της Οργάνωσης. Αναφορές γίνονται επίσης για το έτος 1946 όταν στη Νέα Αγχίαλο καταστράφηκε η καλλιέργεια του αμπελιού από τη φυλλοξήρα, για τη λειτουργία της Αγροτελέσχης στη Νέα Αγχίαλο, για την εξέλιξη της οργάνωσης στη μεταπολεμική εποχή, για τη ίδρυση του οινοποιείου και για την πρώτη γιορτή κρασιού.
- *Η στροφή προς την εμφιάλωση και τη βιομηχανική παραγωγή*
Σ' αυτή την ενότητα και ειδικότερα στην πάνω ζώνη παρουσιάζεται η στροφή της συνεταιριστικής οργάνωσης προς την εμφιάλωση και τη βιομηχανική παραγωγή. Η περίοδος που αναφέρεται αυτή η ενότητα αφορά τα έτη από 1966 έως 1981 όπου στον Συνεταιρισμό της Νέας Αγχιάλου απονέμεται από το Υπουργείο Γεωργίας «Ονομασία Προέλευσης Ανωτέρας Ποιότητας».
- *Νέες εγκαταστάσεις, νέα προϊόντα και εκσυγχρονισμός της παραγωγής*
Σ' αυτή την ενότητα (πάνω ζώνη) παρουσιάζονται οι νέες εγκαταστάσεις, τα νέα προϊόντα και ο εκσυγχρονισμός της παραγωγής. Η παρουσίαση επικεντρώνεται στις νέες εξελίξεις στο επίπεδο του πρωτογενή τομέα όπου δημιουργείται μαζικοί αμπελώνες, καθώς επίσης και στις εξελίξεις που καθορίζουν τα επόμενα βήματα σε επίπεδο υποδομών και λειτουργίας, με την μεταφορά του οινοποιείου στο χώρο που βρίσκεται σήμερα το εργοστάσιο της οργάνωσης.
- *Η περίοδος διασφάλισης της ποιότητας και οι νέες επενδύσεις*
Σ' αυτή την ενότητα (πάνω ζώνη) παρουσιάζονται οι δράσεις για την διασφάλιση της ποιότητας καθώς και οι νέες επενδύσεις. Ειδικότερα παρουσιάζονται το σύστημα Ολοκληρωμένης Διαχείρισης και το σύστημα Διαχείρισης Ασφάλειας Τροφίμων (HACCP). Επιπρόσθετα παρουσιάζονται οι υποδομές από το 2007 και μετά.
- *Παρελθόν, παρόν, μέλλον του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού Νέας Αγχιάλου "Η ΔΗΜΗΤΡΑ"*
Σ' αυτή την ενότητα (πάνω ζώνη) παρουσιάζονται η προσφορά της οργάνωσης στην κοινωνία, στον τοπικό πολιτισμό, στην οικονομία της περιοχής καθώς και στις συνεργασίες με φορείς της Νέας Αγχιάλου. Επιπρόσθετα παρουσιάζεται οι δομές της διοίκησης και της παραγωγής (γραμμή παραγωγής και προϊόντα).

Η αφήγηση-ξενάγηση στην έκθεση

Η ξενάγηση των μαθητών και μαθητριών στην έκθεση περιελάμβανε τρία στάδια:

α) Καλωσόρισμα στο χώρο της έκθεσης – Λεπτομέρειες για την ξενάγηση,

β) Προβολή του ντοκιμαντέρ «Ένας αιώνας συνεταιριστικής συναντίληψης και αγώνα: Από

την Αγχιάλο της Ανατολικής Ρωμυλίας στη Νέα Αγχιάλο Μαγνησίας. Αγροτικός Οικοποικιακός Συνεταιρισμός Νέας Αγχιάλου “Η ΔΗΜΗΤΡΑ”». Το ντοκιμαντέρ παρουσιάζει την ιστορία του Συνεταιρισμού, τους ανθρώπους που τον «δημιούργησαν», την εποχή, το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, καθώς και την πορεία ανάπτυξης της Οργάνωσης μετά το 1980. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στην πορεία των Αγχιαλιτών προσφύγων της Ανατολικής Ρωμυλίας, που στέριωσαν τελικά στη Μαγνησία ιδρύοντας τη Νέα Αγχιάλο. Το ιστορικό ντοκιμαντέρ επιχειρεί να αναδείξει τη θέληση για ζωή, την όρεξη για δουλειά των Αγχιαλιτών, που έφεραν μαζί τους στη Νέα Αγχιάλο τη γνώση τους, τις συνήθειές τους, αλλά και τις πραγματικές τους ρίζες, τα κλήματα τους.

Εικόνα 4: «Στην αίθουσα προβολών για την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ»



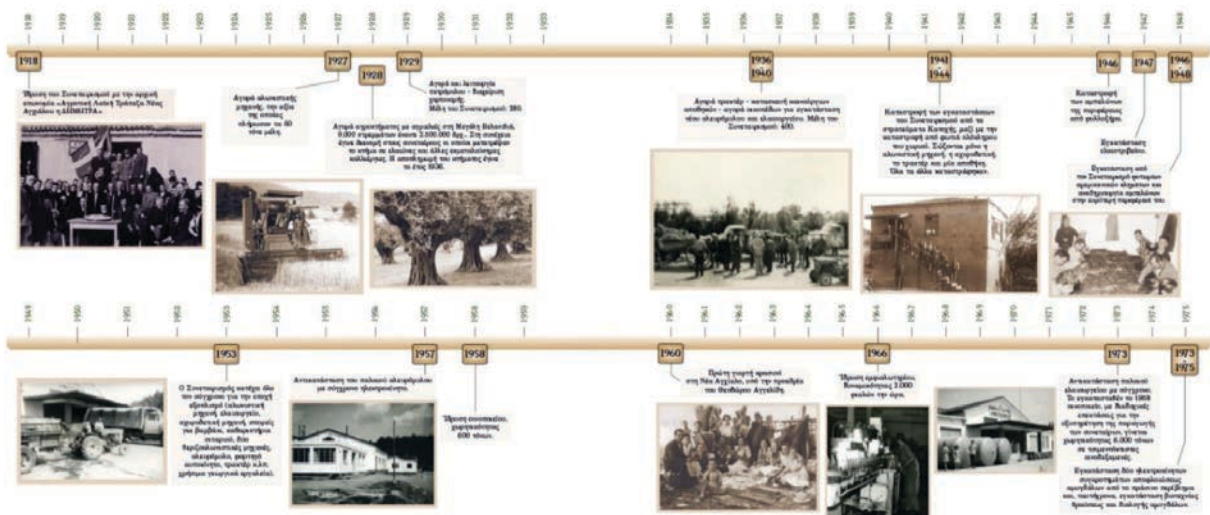
γ) Ξενάγηση στις δέκα ενότητες της έκθεσης (πάνω ζώνη) και στη συνέχεια ξενάγηση στη ζώνη που αφορά εργαλεία και προϊόντα της καθημερινής ζωής (κοινωνικός βίος) που συνδέονται με το πληροφοριακό υλικό της πάνω ζώνης για την κάθε ενότητα. Κατά τη διάρκεια της ξενάγησης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εκφράσουν απορίες, να τοποθετηθούν και να συγκρίνουν το σενάριο του ντοκιμαντέρ που παρακολούθησαν με την αφήγηση της έκθεσης (διαφορές-ομοιότητες).

Εικόνα 5: «Ξενάγηση στην έκθεση μαθητών/τριών Δημοτικού»

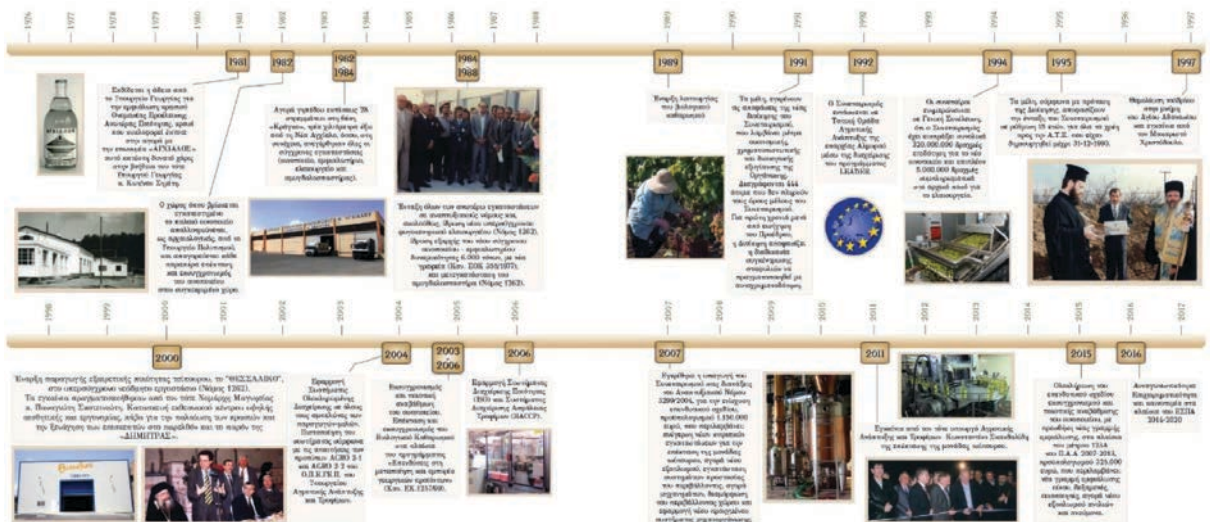


δ) Επίλογος – Εστίαση στους σταθμούς της συνεταιριστικής οργάνωσης μέσα από τα γεγονότα. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν δύο πληροφοριακά ταμπλό για το τελευταίο μέρος της ξενάγησης με τη χρήση ιστοριογραμμής (time line). Έτσι οι μαθητές/τριες πριν αποχωρήσουν από την έκθεση έχουν την ευκαιρία να εμπεδώσουν τους σημαντικούς σταθμούς της έκθεσης και της συνεταιριστικής οργάνωσης της Νέας Αγχιάλου.

Εικόνα 6: «Το πρώτο μέρος της ιστοριογραμμής (time line) (1918-1948)»



Εικόνα 7: «Το δεύτερο μέρος της ιστοριογραμμής (time line) (1948-2018)»

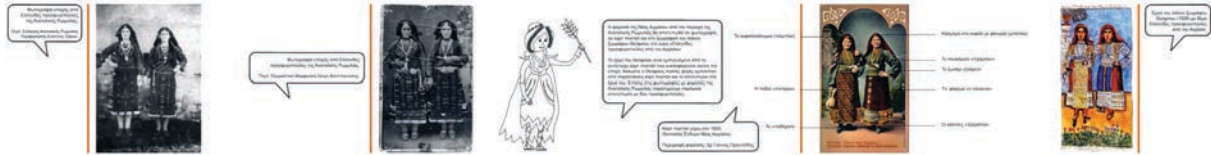


Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με βάση το υλικό της έκθεσης

Σε κάποιες ενότητες της έκθεσης, όπως η ενότητα 4 (Οι Αγχιαλίτες πρόσφυγες της Ανατολικής Ρωμυλίας και η νέα πατρίδα τους) χρησιμοποιείται η κάτω ζώνη για μια βιωματική δραστηριότητα λαϊκού πολιτισμού που σχετίζεται με την παραδοσιακή φορεσιά της Αγχιάλου Ανατολικής Ρωμυλίας. Έτσι συσχετίζεται πίνακας του λαϊκού ζωγράφου Θεόφιλου (Πρόσφυγες Ελληνίδες εκ της Αγχιάλου της Βουλγαρίας, τις οποίες ο Θεόφιλος ζω-

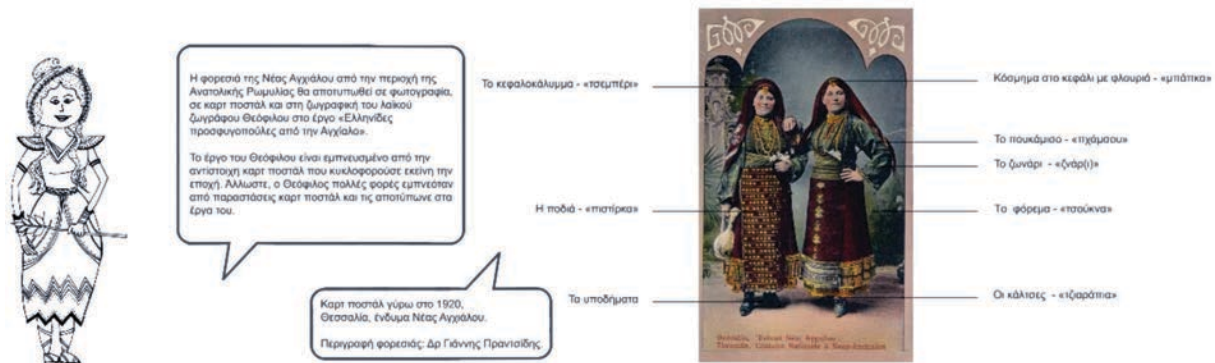
γραφίζει (1928) κατά την παραμονή του στον Βόλο), αντίστοιχη καρτ ποστάλ που παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τον πίνακα του Θεόφιλου (συνήθιζε να ζωγραφίζει με βάση κάποιο καρτ ποστάλ ή εικόνες) και φωτογραφίες με παραδοσιακές φορεσιές της Αγχιάλου.

Εικόνα 8: «Η κάτω ζώνη της 4ης ενότητας για τη φορεσιά της Αγχιάλου»



Επιπρόσθετα γίνεται ανάλυση της φορεσιάς της Νέας Αγχιάλου – Ανατολικής Ρωμυλίας: Ανάλυση φορεσιάς της Νέας Αγχιάλου: 1. Το πουκάμισο «πχάμισου», 2. Το φόρεμα «η τσουνά» 3. Το ζωνάρι «ζνάρ(ι)», 4. Την ποδιά «πισίρκα», 5. Τις κάλτσες «τζιαράπια», 6. Τα υποδήματα, 7. Το κεφαλοκάλυμμα (τσεμπέρι) 8. Κόσμημα στο κεφάλι με φλουριά (μπάπκα).

Εικόνα 9: «Η κάτω ζώνη της 4ης ενότητας για τη φορεσιά της Αγχιάλου»



Συμπεράσματα - Προτάσεις

Για τη έκθεση μπορεί να σχεδιαστεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει ειδικά φύλλα δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικά παιχνίδια, σταυρόλεξα, ακροστικίδες, ερωτήσεις Σ-Λ, ερωτήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, δίπλωμα συμμετοχής κ.ά.) για τις τάξεις Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού, Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού και Α΄ - Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου όπως σε άλλες αντίστοιχες εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα (Καπανιάρης, Γκασούκα, 2017).

Επιπρόσθετα, στα φύλλα δραστηριότητας, και ειδικότερα στις συμπληρωματικές δραστηριότητες για το σχολείο (μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη), μπορούν να περιέχονται οδηγίες για το πώς μπορούν οι μαθητές/τριες να κατασκευάσουν τη δική τους ψηφιακή αφίσα με εργαλεία Web 2.0, συνδυάζοντας υλικό από σχετικούς, φωτογραφίες, βίντεο και ήχο για την ιστορία της συνεργατικότητας στην Ελλάδα. Στο έντυπο υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να συμπληρωθεί με δύο ακόμα υλικά: τη βεβαίωση συμμετοχής των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για όλες τις τάξεις, καθώς και σχετικά αναμνηστικά (αφίσα και σελιδοδείκτη).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Καπανιάρης, Α., Γκασούκα, Μ. (2017). «Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα το λαϊκό πολιτισμό και τη ναυτική παράδοση για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο Μ. Γκασούκα, Α. Καπανιάρης (επιμ.), *Ο λαϊκός πολιτισμός και η ναυτική παράδοση του Αιγαίου* (σ. 121-158). Βόλος: Εκδοτική Δημητριάδος.
- Καπανιάρης, Α. (2018). *Αγροτικός Οινοποιητικός Συνεταιρισμός Νέας Αγχιάλου «Η ΔΗΜΗΤΡΑ», 100 χρόνια ιστορίας*. Βόλος: Εκδόσεις Αγροτικός Οινοποιητικός Συνεταιρισμός Νέας Αγχιάλου «Η ΔΗΜΗΤΡΑ».
- Καπανιάρης, Α. (2020α). Αρχαική Εθνογραφία με την οπτική των νέων τεχνολογιών και Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά: το παράδειγμα του Αγροτικού Συνεταιρισμού Ζαγοράς (1916-2016) και του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού της Νέας Αγχιάλου (1918-2018). Στο: Β. Φωτοπούλου & Γ. Δρίνης (επιμ.), *Αγροτικός Χώρος ως Πολιτιστική Κληρονομιά*. Αθήνα: Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του ΥΠΠΟΑ (υπό έκδοση).
- Καπανιάρης, Α. (2020β). Από τη συγκρότηση ενός ψηφιακού ιστορικού αρχείου στην εγγραφή στον Εθνικό Κατάλογο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς: το παράδειγμα του Αγροτικού Συνεταιρισμού Ζαγοράς (1916-2016) και του Αγροτικού Οινοποιητικού Συνεταιρισμού της Νέας Αγχιάλου (1918-2018). Στο Π. Καραμπαμπάς (επιμ.), *Resilience and Marketisation: Uses of Intangible Cultural Heritage in times of economic crisis*. Αθήνα: Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του ΥΠΠΟΑ (υπό έκδοση).

Abstract

The present proposition focuses on the design of the educational exhibition for Primary and Secondary education, through the historical archive of the Agricultural Wine Cooperative of Nea Anchialos "DHMHTRA" (1918-2018). The material of the exhibition emerged from a corresponding archival ethnography that is still in progress on the subject of stories related to refugees and collaboration, from Anchialos in Eastern Rumelia to Nea Anchialos in Magnesia. Moreover, expounded in this proposition are the structure of this educational exhibition, which includes ten sections with photos, documents, postcards, manuscripts and other rare material accompanied by informative texts that substantiate the visual material, as well as the way of narrating and presenting it. The material, in all ten sections, is divided into two zones. The central upper zone that occupies the largest area in the main presentation of the section with concise texts, photos with explanations, maps and diagrams. The bottom zone concerns tools and products of everyday life (social life) that are related to the information material of the upper zone for each section. In a nutshell, the planning of the educational exhibition focuses on the narrative presentation of the history of Nea Achialos, while at the same time the terms of cooperation, immigration and cultivation of vine are emphasized.

Επισκέψεις νηπιαγωγείων σε χώρους πολιτισμού: Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών

Βασίλειος Οικονομίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης

vasoikon@yahoo.com

Σοφία Τρούλη

Δρ. Μουσειοπαιδαγωγικής, Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, Κρήτη

arisvi@hotmail.com

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε τις απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με το ζήτημα της επίσκεψης νηπιαγωγείων σε χώρους πολιτισμού. Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας που διεξήχθη με νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων της Κρήτης. Εργαλείο έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί πιστεύουν πως οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού επιδρούν θετικά σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης και αγωγής των παιδιών και μπορούν να συνδεθούν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Θεωρούν ακόμη ότι οι επισκέψεις αυτές μπορεί να υλοποιούνται ακόμα και χωρίς να συνδέονται με τα θέματα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου. Από την έρευνα προκύπτει η ανάγκη μόρφωσης και επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στη Μουσειακή Αγωγή, η ανάγκη καλύτερου σχεδιασμού των επισκέψεων και η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, χώροι πολιτισμού, Μουσειακή Αγωγή.

Εισαγωγή

Η επίσκεψη σε χώρους πολιτισμού συχνά εντάσσεται στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα νηπιαγωγεία. Αναμφίβολα η μουσειακή επίσκεψη αποτελεί μία δράση που προάγει την πολιτισμική και πολιτική κοινωνικοποίηση του παιδιού και βοηθάει την ανάπτυξη της δημοκρατικής συμπεριφοράς του μέσω της συμμετοχής του σε συζητήσεις, διαδικασίες επιλογών και επαφή με άλλα πολιτισμικά στοιχεία. Ως χώρους πολιτισμού εννοούμε εκείνους που έχουν μια ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα και προσφέρουν ανάλογα ερεθίσματα στους επισκέπτες τους. Ανάμεσά τους είναι τα μνημεία, οι εκκλησίες, τα μουσεία, οι πινακοθήκες, τα ενυδρεία, οι βιβλιοθήκες κ.ά.). Το νηπιαγωγείο και οι χώροι πολιτισμού μοιράζονται κοινές παιδαγωγικές αρχές και κοινούς στόχους. Έτσι καλό είναι να αναπτύσσουν, συνεργατικά, πρακτικές για την επίτευξη τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στον επίσημο λόγο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Οδηγών για τους Νηπιαγωγούς προτείνεται η διοργάνωση επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού. Ενδεικτικά, αναφέρουμε πως στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου του 1980 αναφέρεται ότι ο ρόλος

του νηπιαγωγού είναι να οργανώνει περιπάτους και επισκέψεις με εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό σκοπό (ΠΔ 1980, 1733). Στο αντίστοιχο πρόγραμμα του 1989 και στο σχετικό βιβλίο του νηπιαγωγού γίνεται ξεχωριστή μνεία στα μουσεία (ΠΔ 1989, 4475). Σ' αυτό το πλαίσιο οι επισκέψεις προτείνονται με στόχο την αισθητική ανάπτυξη του νηπίου. Υπογραμμίζεται η συμβολή του μουσείου στην καλλιτεχνική ευαισθησία και την ψυχαγωγία με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νηπίων, μέσα από την αισθητική προσέγγιση των έργων τέχνης και την ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου (Χατζιωαννίδου, 2018: Βενιζέλου κ.ά. 1990).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 εισηγείται τις επισκέψεις των νηπίων σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους και την επεξεργασία του πληροφοριακού-εκπαιδευτικού υλικού που τους διατίθεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.: 588). Στον Οδηγό νηπιαγωγού του 2006 παρατίθεται ως θεματική προσέγγιση η επίσκεψη στο μουσείο. Αναφέρονται ενδεικτικά τρόποι που αυτή μπορεί να προκύψει, περιγράφονται οι στόχοι της και η οργάνωσή της. Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού η μουσειακή επίσκεψη δεν στοχεύει πλέον μόνο στην αισθητική καλλιέργεια αλλά και σε άλλους τομείς όπως:

1. η αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών για θέματα που συνδέονται με την πολιτιστική κληρονομιά και την ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.
2. η προώθηση της κατανόησης του φυσικού και τεχνητού κόσμου που τα περιβάλλει,
3. η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κάνουν συγκρίσεις της ζωής τους με τη ζωή των προγόνων τους,
4. η υποστήριξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών που συνδέονται με την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την περιγραφή και τη μύησή τους σε στρατηγικές που προωθούν την αυτόνομη μάθηση (Δαφέρμου, και συν., 2006: 278).

Παράλληλα, παρέχονται πληροφορίες για το πώς μπορεί να προκύψει μία μουσειακή επίσκεψη και πώς μπορεί να σχεδιαστεί, ενώ γίνεται αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που έχουν στόχο τα παιδιά να μη μένουν απλοί θεατές και τα μουσεία από χώροι στείρας γνώσης να μετατραπούν σε χώρους δημιουργικής μάθησης, έμπνευσης και χαράς (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 277-281).

Το 2008 στο Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για τους Νηπιαγωγούς, παρουσιάζεται με η από κοινού διοργάνωση από νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και η επίσκεψη στο μουσείο ως σχέδιο εργασίας 22 ημερών. Ακολουθούνται τα στάδια προετοιμασίας παιδιών και εκπαιδευτικών, η επίσκεψη, η επεξεργασία στην τάξη και η αξιολόγηση, ωστόσο επιλέγεται ανάμεσα στο μουσείο σύγχρονης τέχνης και το αρχαιολογικό μουσείο, το δεύτερο και η μέθοδος της ξενάγησης (Αναγνωστόπουλος και συν., 2008: 97-110). Το σχέδιο επικεντρώνεται στη συνεργασία παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και αποτελεί ένα θετικό ολοκληρωμένο παράδειγμα σχεδίου εργασίας σε σχέση με την ένταξη μία επίσκεψης σε χώρο πολιτισμού.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου το 2011 γίνεται μία μικρή αναφορά στις επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους ως ένα παράδειγμα κατάστασης καθημερινής ζωής (Μπιρμπίλη, 2011: 32). Στον Οδηγό για τον νηπιαγωγό σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 αναφέρεται η επίσκεψη στο μουσείο ως μία επιλογή του/της εκπαιδευτικού γιατί γνωρίζει τα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά μέσα από μια τέτοια

εμπειρία (Μπιρμπίλη, 2011: 70). Σε παράδειγμα που δίνεται για τη διδασκαλία των μαθηματικών αναφέρεται πως μία κάρτα από ένα μουσείου που έφερε ένα παιδί στην τάξη μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη συζήτηση περί μοτίβων ή συμμετρίας (Μπιρμπίλη, 2011: 85-86).

Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για το μάθημα των Εικαστικών αναφέρεται πως, στο πλαίσιο της εμπειρικο-βιωματικής προσέγγισης του μαθήματος των Εικαστικών, στο νηπιαγωγείο οργανώνονται επισκέψεις στη φύση, στην πόλη, στο Μνημείο, στο Μουσείο, στην έκθεση τέχνης, στο εργαστήριο του καλλιτέχνης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΙΕΠ 2011: 18). Στη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται οι μαθητές να αντλούν τις γνώσεις από διάφορες πηγές, μέσα από την εμπειρία, την παρατήρηση, τον πειραματισμό, την πληροφόρηση από Μνημεία, Μουσεία και εκθεσιακούς χώρους. Παρακινείται ο/η εκπαιδευτικός να συνδέει τη ζωή με την Τέχνη και να οργανώνει επισκέψεις σ' αυτούς, ανάλογα με τις ηλικιακές ανάγκες της τάξης, προτρέποντας τα παιδιά για συνεργασία, αυτοσχεδιασμό και δημιουργική σκέψη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΙΕΠ 2011: 20-21).

Στον Οδηγό του 2014 στις οχτώ μαθησιακές περιοχές προτείνονται σαν παραδείγματα αντίστοιχες ενδεικτικές δραστηριότητες με προτάσεις για επισκέψεις στα μουσεία και σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς τόσο στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών όσο και των Τεχνών. Επισημαίνεται πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από μαθησιακές, αυθόρμητες ή οργανωμένες εμπειρίες που ξεκινάνε από τα ενδιαφέροντά των παιδιών και συνδέονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Μπιρμπίλη, 2014: 47-53) και αναφέρεται πως οι διδακτικές προσεγγίσεις που διευκολύνουν τη δημιουργία συνδέσεων είναι κυρίως αυτές που ευνοούν τον διάλογο και τη συνεργασία της ομάδας, αλλά και τη βιωματική μάθηση (Μπιρμπίλη 2014). Και όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν με τα τις επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, όταν τους παρέχονται ευκαιρίες για οργανωμένες εξερευνησεις και έρευνα.

Το Προεδρικό Διάταγμα του 2017 αναφέρει πως οι διδακτικές επισκέψεις πραγματοποιούνται σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς ή σε χώρους τεχνολογικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος και έχουν σκοπό να διευρύνουν τον πολιτιστικό ορίζοντα των μαθητών και να τους ενθαρρύνουν να κατανοήσουν και εξοικειωθούν με τον φυσικό και κατασκευασμένο κόσμο. Προκειμένου οι διδακτικές επισκέψεις να ανταποκρίνονται σε παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους απαιτείται ο κατάλληλος σχεδιασμός τους, ο οποίος θα πρέπει να περιλαμβάνει: α) τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους, β) τις δραστηριότητες προετοιμασίας μελέτης του θέματος μέσα στην τάξη, γ) τις δραστηριότητες στον χώρο της επίσκεψης, και δ) την αποτίμηση της όλης διαδικασίας και την εξαγωγή των αναγκαίων εκτιμήσεων και ανατροφοδοτήσεων. (ΠΔ 2017: 1855).

Από τον επίσημο λόγο των Αναλυτικών Προγραμμάτων διαφαίνεται η έμφαση που δίνεται αρχικά στην αισθητική και στη συνέχεια στη γνωστική διάσταση των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού, αν και γίνεται αναφορά στη δημιουργία εμπειριών στα παιδιά. Η συνεργασία μουσείου νηπιαγωγείου κρίνεται απαραίτητη για τη μουσειακή μάθηση και ειδικότερα η συνεργασία εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών. Η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τους χώρους πολιτισμού συμβάλλει στο να ακουστούν οι δικές τους φωνές από τους ανθρώπους των μουσείων.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν από τη διοργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων για νήπια στα μουσεία δεν έχουν μελετηθεί αρκετά. Ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και

ιδιαίτερα των νηπιαγωγών σχετικά με την εκπαιδευτική αξία των μουσείων και τη αξιοποίηση των χώρων πολιτισμού ως εναλλακτικών χώρων μάθησης.

Η Δαρδανού (2011) διαπίστωσε ότι οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί φαίνονται στην πλειοψηφία τους ενημερωμένες για τα οφέλη της μουσειακής μάθησης από επιμορφωτικά σεμινάρια που παρακολούθησαν, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να επισκεφτούν μουσεία σε αντίθεση με εκείνες που δεν έχουν αντίστοιχη επιμόρφωση. Συνδέουν την μουσειακή επίσκεψη με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ειδικότερα με τη Δημιουργία και Έκφραση και τη Φύση και το Περιβάλλον. Ο οικονομικός παράγοντας, η έλλειψη ενημέρωσης για τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας από την πλευρά των μουσείων, αλλά και ο περιορισμός των επισκέψεων σε μία το μήνα δυσκολεύουν, συνήθως, την οργάνωση μουσειακών επισκέψεων. Τα οφέλη αυτών των επισκέψεων επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, μέσω της παρατήρησης και της συμμετοχής σε βιωματικές δραστηριότητες με στόχο την αισθητική καλλιέργεια αλλά και τη σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν.

Η Στεφάνου (2010) μελέτησε τις απόψεις μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εντόπισε ότι κατανοούν την αξία των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού, αλλά δεν οργανώνουν συχνά επισκέψεις, κυρίως εξαιτίας της απόστασης, οικονομικών λόγων και απουσίας ενημερωτικών δράσεων και προσφορών από τα μουσεία. Ακόμη δεν απουσιάζουν οι στερεοτυπικές απαντήσεις που συνδέουν το μουσείο με την καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης.

Οι Παπαδοπούλου και συν. (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σε 86 νηπιαγωγούς της περιοχής της Βέροιας για να διερευνήσουν για το κατά πόσο η επίσκεψη στο μουσείο ακολουθεί το γνωστικό μοντέλο, όπου είναι σημαντική η απόκτηση γνώσεων ή το συναισθηματικό μοντέλο, όπου σκοπός της επίσκεψης είναι οι μαθητές/τριες να εκτονωθούν από την καθημερινή σχολική πίεση. Ο σκοπός της μουσειακής επίσκεψης κατά τη συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι η απόκτηση γνώσεων, η πρόκληση ενδιαφέροντος για μάθηση, λιγότερο η διαμόρφωση θετικής στάσης για τα μουσεία και ελάχιστα η εκτόνωση από τη σχολική ρουτίνα. Το γνωστικό μοντέλο (γνωσιοκεντρικό) υπερισχύει στις απαντήσεις που αφορούν την προετοιμασία της επίσκεψης, τις δραστηριότητες στο μουσείο, και μετά στην τάξη, τον ρόλο των μαθητών με την επισήμανση ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της ξενάγησης (sic) για να συνδέει τη σχολική γνώση με τα εκθέματα. Για την πλειοψηφία υπεύθυνος/η για τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τα μουσεία είναι ο ξεναγός (sic). Ωστόσο, σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τόσο στα γνωστικά όσο και στα συναισθηματικά οφέλη από τη μουσειακή επίσκεψη.

Η Σηφάκη (2017) μελέτησε τις απόψεις 290 εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης για τα μουσεία. Κριτήρια επιλογής του μουσείου είναι η ύπαρξη μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, η συσχέτιση της επίσκεψης με τη διδακτέα ύλη και η συχνότερη επιλογή τους είναι τα αρχαιολογικά. Διαφαίνεται πως στους/στις ερωτώμενους/ες δεν έχει γίνει συνείδηση και βίωμα ο μουσειακός προσανατολισμός λόγω της έλλειψης κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα μουσειακής μάθησης. Τις περισσότερες φορές αντιλαμβάνονται το μουσείο ως ένα άλλο σχολείο, με παρόμοιες διδακτικές μεθόδους με το σχολείο και ως ευκαιρία για ενίσχυση και επέκταση της διδακτέας ύλης και όχι ως ένα ξεχωριστό μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει εμπειρίες μάθησης και ψυχαγωγίας. Τις περισσότερες φορές η οργάνωση μίας επίσκεψης τους προκαλεί άγχος, λόγω θεσμικών, οργανωτικών και γρα-

φειοκρατικών εμποδίων και δυσκολεύονται να συσχετίσουν τα διαφορετικά μαθησιακά πεδία με το μουσείο. Ως λύση προτείνουν τη θεσμική εξασφάλιση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μουσειοπαιδαγωγού και εκφράζουν την πεποίθηση πως τα μουσεία μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακά περιβάλλοντα αρκεί να αξιοποιηθούν σωστά και με τη θεσμική και σταθερή ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Μέθοδος

Προσδοκώντας να φωτίσουμε περισσότερα ορισμένα σημεία της σχέσης του νηπιαγωγείου και των χώρων πολιτισμού, έχουμε σχεδιάσει μία ευρύτερη έρευνα με σκοπό να εντοπίσουμε τις γνώσεις, απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών γι' αυτό το θέμα. Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε μόνο τις απόψεις των νηπιαγωγών για την προσφορά των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού στα παιδιά και για τη σύνδεση των επισκέψεων και δράσεων αυτών με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως), το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές, υποβλήθηκε σε πιλοτική εφαρμογή και διορθώσεις πριν από την τελική διανομή του στα υποκείμενα του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κατανεμημένες στους ερευνητικούς άξονες: σύνδεση μουσείου και σχολείου, κριτήρια επιλογής μουσείων, δυσκολίες επισκέψεων, προετοιμασία νηπιαγωγού για την επίσκεψη. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε αποτελέσματα σχετικά με τον πρώτο άξονα. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Για τη διερεύνηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών στις απόψεις τους χρησιμοποιήθηκαν κατά περίπτωση οι αναλύσεις t-test και oneway ANOVA και για τις διαφορές μεταξύ των απόψεων το κριτήριο χ^2 και η ανάλυση διαδοχικών συγκρίσεων με το κριτήριο -t.

Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των 80 νηπιαγωγών του δείγματος έχουν ως ακολούθως:

Από το σύνολο του δείγματος, ποσοστό 23,2% του δείγματος έχει σπουδάσει σε Σχολές Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης και ποσοστό 76,8% έχει φοιτήσει σε πανεπιστημιακά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης. Οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι όλες γυναίκες, ποσοστό 45,2% του δείγματος έχουν 1-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 31,5 % του δείγματος έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας και 23,3% έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας. Μαθήματα Μουσειακής Αγωγής κατά τις βασικές σπουδές έχει λάβει το 27,5% του δείγματος, και επιμόρφωση στη Μουσειακή Αγωγή μετά τη λήψη του πτυχίου έχει λάβει το 31,2% του δείγματος.

Αποτελέσματα

Το ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert, που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί, περιείχε ερωτήματα σχετικά με το αν προσφέρουν θετικά στοιχεία στα παιδιά οι επισκέψεις τους με το νηπιαγωγείο σε χώρους πολιτισμού, η σύνδεση των επισκέψεων αυτών με το θέμα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Παρα-

κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στα τρία αντίστοιχα ερωτήματα.

A) Προσφορά των επισκέψεων στα παιδιά

Με το ερώτημα αυτό θελήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την προσφορά στα παιδιά από τις επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού (βλ. Πίνακα 1). Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert όσον αφορά την άποψή τους σχετικά με την προσφορά των επισκέψεων σε επιλεγμένες πτυχές της ανάπτυξης και αγωγής των παιδιών.

Πίνακας 1: «Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απόψεων των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με την προσφορά στα παιδιά από τις επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού»

Η επίσκεψη σε έναν χώρο πολιτισμού βοηθάει τα παιδιά:	Μ.Ο.	Τ.Α.
στην απόκτηση γνώσεων	4,41	1,040
στον εμπλουτισμό με ερεθίσματα και βιώματα	4,79	,412
στη γλωσσική ανάπτυξη	4,38	,862
στην κοινωνική ανάπτυξη	4,40	,686
στην αισθητική ανάπτυξη	4,60	,608
στην ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης	4,83	,382

Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί σχεδόν απολύτως θεωρούν ότι οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού προσφέρουν ποικιλοτρόπως στα παιδιά, υποβοηθώντας ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης και της αγωγής τους. Φαίνεται μία ελαφρά υπεροχή της συμφωνίας με την προσφορά στην ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης και στην παροχή ερεθισμάτων και βιωμάτων, η οποία, όμως, δεν είναι στατιστικώς σημαντική σε σύγκριση με τις υψηλές, επίσης, τιμές συμφωνίας που λαμβάνουν η γνωσιακή, κοινωνική και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών του δείγματος ως προς τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά. Επομένως, γενικά οι νηπιαγωγοί έχουν μία πολύ θετική άποψη για τη θετική προσφορά των επισκέψεων των παιδιών σε χώρους πολιτισμού.

B) Σύνδεση των επισκέψεων με το θέμα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος κλήθηκαν να διατυπώσουν, χρησιμοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, την άποψή τους σχετικά με το αν η οργανωμένη επίσκεψη του νηπιαγωγείου σε έναν χώρο πολιτισμού συνδυάζεται ή όχι με το θέμα το οποίο επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο κατά την περίοδο της επίσκεψης.

Πίνακας 2: «Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απόψεων των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τη σύνδεση της επίσκεψης με το θέμα διδασκαλίας»

Σύνδεση της επίσκεψης στον χώρο πολιτισμού με το θέμα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	Μ.Ο.	Τ.Α.
αναγκαία η σύνδεση	4,00	1,055
βοηθητική, αλλά μη αναγκαία η σύνδεση	3,55	1,291

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, όπως φαίνονται στον Πίνακα 2, προκύπτει ότι οι απόψεις τους, σχετικά με το κατά πόσο η επίσκεψη σε χώρους πολιτισμού πρέπει να συνδέεται ή όχι με το θέμα, το οποίο διδάσκουν στο νηπιαγωγείο κατά την περίοδο της επίσκεψης, δίστανται. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο απόψεων ούτε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών. Ουσιαστικά, το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν στον ίδιο περίπου βαθμό ότι η επίσκεψη σε χώρο πολιτισμού μπορεί να συνδέεται ή μπορεί και να μη συνδέεται με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Γ) Σύνδεση των επισκέψεων με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Όσον αφορά τη σύνδεση των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού με τα προγράμματα του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί, χρησιμοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, διατυπώνουν την κεντρική άποψη ότι όλα τα προγράμματα του ΔΕΠΠΣ συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις επισκέψεις αυτές.

Πίνακας 3: «Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απόψεων των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τη σύνδεση της επίσκεψης με προγράμματα του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο»

Με την επαφή (προετοιμασία, επίσκεψη, επεξεργασία) με έναν χώρο πολιτισμού συνδέονται περισσότερο τα προγράμματα του ΔΕΠΠΣ:	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γλώσσα	4,34	,574
Μαθηματικά	4,19	,812
Ανθρωπογενές Περιβάλλον	4,39	,581
Φυσικό Περιβάλλον	4,44	,502
Πληροφορική	3,99	,706
Εικαστικά	4,49	,608
Δραματική Τέχνη	4,39	,665
Μουσική	4,24	,697
Εξαρτάται από τον χώρο πολιτισμού	3,76	1,118

Είναι χαρακτηριστικό, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν για τη μεγάλη σύνδεση της επίσκεψης με όλα τα προγράμματα χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των προτιμήσεων των προγραμμάτων, αλλά και χωρίς καμία διαφοροποίηση σχετικά με τον χώρο πολιτισμού τον οποίον επισκέπτονται. Μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2(8)=76,2$ $p<.05$) εμφανίζεται στις απόψεις αυτές και εντοπίζεται μεταξύ της επιλογής «Εξαρτάται από τον χώρο πολιτισμού» και των επιλογών «Εικαστικά», «Φυσικό περιβάλλον», «Ανθρωπογενές περιβάλλον», «Δραματική τέχνη» και «Γλώσσα». Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δε φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους ούτε και σε αυτό το ζήτημα.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οδηγούν σε ενδιαφέροντα ευρήματα για τις απόψεις των νηπιαγωγών, σχετικά με τις επισκέψεις των νηπιαγωγείων σε χώρους πολιτισμού.

Όσον αφορά την προσφορά των επισκέψεων αυτών στα παιδιά, διαπιστώνουμε ότι οι

νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι πεπεισμένες για τη θετική επίδραση των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού σε ποικίλες όψεις της ανάπτυξης και αγωγής των παιδιών, εύρημα που συνάδει με τις προηγούμενες έρευνες και τη σχετική βιβλιογραφία (Άλκπστις, 1995· Νάκου, 2000, 2006, 2008· Βούρη, 2002· Κολιόπουλος, 2005) και αναδεικνύει την ιδιότητά τους ως χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης (Άλκπστις, 1995· Hein, 1998· Νικονάνου, 2007). Η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης των παιδιών (Edson & Dean, 1996· Hein, 1998· Δάλκος, 2000), ο εμπλουτισμός τους με ερεθίσματα αισθητικά (Άλκπστις, 1995· Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999) και γνωσιακά σε συνδυασμό με την κοινωνική (Hooper-Greenhill, 1999· Salaman & Tutchell, 2005) και τη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθιστούν το μουσείο έναν μαθησιακό χώρο, όπως έχει ήδη διαπιστωθεί (Dardanou, 2011). Η γνωσιακή διάσταση των επισκέψεων σημειώνει υψηλό βαθμό συμφωνίας, όπως έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Παπαδοπούλου κ.ά., 2013). Ωστόσο, το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού επιδρούν θετικά σε όλες αυτούς τους τομείς που αναγράφονταν στο ερωτηματολόγιο δίνει μία γενική θεώρηση του ζητήματος. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εντοπιστεί σε ποιον τομέα προσφέρει περισσότερο κάθε είδος χώρων πολιτισμού (π.χ. πώς μία επίσκεψη σε εκκλησία προσφέρει σε κάθε έναν από τους παραπάνω τομείς;).

Η σύνδεση της επίσκεψης σε χώρους πολιτισμού με το θέμα που κατά την ίδια χρονική περίοδο επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο φαίνεται ότι δεν είναι ξεκάθαρη ως προς την αναγκαιότητά της στις νηπιαγωγούς του δείγματός μας: οι νηπιαγωγοί αμφιταλατεύονται μεταξύ της αναγκαιότητας ή μη της σύνδεσης αυτής. Η άποψη περί της μη αναγκαίας σύνδεσης μπορεί να ερμηνευτεί από περιστασιακές και τυχαίες καταστάσεις που συχνά χαρακτηρίζουν την οργάνωση μιας επίσκεψης (π.χ. συνδυασμός με την επίσκεψη κάποιων τάξεων του συστεγαζόμενου δημοτικού σχολείου, περίοδος που κάποιοι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως συνοδοί κ.ά.) (Δάλκος, 2000). Στις περιπτώσεις τέτοιων επισκέψεων τα παιδιά συνήθως δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτά που θα αντικρίσουν, δεν έχουν πληροφορηθεί ούτε ασχοληθεί με τις θεματικές ενότητες, τις ιστορικές περιόδους, τα εκθέματα του μουσείου. Δεν έχει προηγηθεί, δηλαδή, κάποια σύνδεση της επίσκεψης με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και δεν υπάρχει σαφής και σκόπιμη σύνδεση της επίσκεψης και των στόχων της με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Δάλκος, 2000). Συνήθως, η προετοιμασία περιορίζεται σε μία αγχώδη περιγραφή των τρόπων συμπεριφοράς στο μουσείο προς αποφυγήν ατυχημάτων. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι με αυτά τα χαρακτηριστικά η επίσκεψη στο μουσείο αντιμετωπίζεται περισσότερο ως εκδρομή και δε συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής επίσκεψης (Ψαράκη-Μπελεσιώτη, 1994· Burgaw, 1997).

Αντίθετα, στην περίπτωση της σύνδεσης του θέματος του νηπιαγωγείου με την επίσκεψη σε χώρο πολιτισμού, η επίσκεψη προκύπτει ως ανάγκη ή ερέθισμα για όσα διαδραματίζονται στο νηπιαγωγείο. Επιλέγεται ο χώρος, τα εκθέματα, ο χρόνος της επίσκεψης η ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων κατά την προετοιμασία και την επεξεργασία της επίσκεψης, που βοηθούν νηπιαγωγό και παιδιά να βρουν απαντήσεις σε ερωτήματα που ανακύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος στο νηπιαγωγείο ή να αντλήσουν ερεθίσματα για τη συνέχιση της επεξεργασίας του θέματος. Επομένως, η επίσκεψη σχεδιάζεται με βάση το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Falk & Dierking, 1992) και το μουσείο αντιμε-

τωπίζεται ως χώρος παρατήρησης, προβληματισμού, έρευνας και δράσεων, κατάλληλων για την επίτευξη των σχολικών εκπαιδευτικών στόχων (Μακρυγιάννη, 2005). Αυτού του τύπου οι επισκέψεις θεωρούμε ότι είναι περισσότερο στοχευμένες, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον ρόλο και τη λειτουργία του εκάστοτε χώρου πολιτισμού, συνδέουν τις κατακτημένες γνώσεις και τις βιωμένες εμπειρίες του παιδιού με νέα ερεθίσματα και παρέχουν ευκαιρίες εμπάθυνας των προβληματισμών που αναδύονται (Black, 2009· Οικονομίδης, 2011). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι τα παιδιά κερδίζουν περισσότερο αν οι πληροφορίες που παίρνουν από το μουσείο σχετίζονται με τη σχολική μάθηση και τα ενδιαφέροντά τους (Μαρκαντώνης, 1994· Edson & Dean, 1996).

Η άποψη των νηπιαγωγών για τη σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τις επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού συνδέεται με τις απόψεις τους για τη θετική επίδραση των επισκέψεων αυτών σε ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης και αγωγής των παιδιών, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Άλκπστις, 1995· Edson & Dean, 1996· Hein, 1998· Βούρη, 2002· Κολιόπουλος, 2005· Salaman & Tutchell, 2005· Νάκου, 2008), η καλλιέργεια των οποίων αποτελεί σκοπό των συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003· Δαφέρμου, κ.ά., 2006). Ωστόσο, προβληματίζει η αδιαφοροποίητη υιοθέτηση της άποψης ότι, ουσιαστικά, όλα τα προγράμματα σπουδών επωφελούνται το ίδιο από τις επισκέψεις αυτές, ενώ με την παράθεση του επιρρήματος «περισσότερο» στη διατύπωση του ερωτήματος θα περιμέναμε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη θέση ότι η προσφορά σε κάθε πρόγραμμα εξαρτάται από το είδος του χώρου πολιτισμού.

Η έλλειψη διαφοροποιήσεων μεταξύ των νηπιαγωγών με κριτήριο τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά, δείχνει ότι συμπεριφέρονται ως ένα ενιαίο σώμα εργαζομένων που υιοθετεί κοινές απόψεις. Πάντως, η μη διαφοροποίηση νηπιαγωγών με σπουδές ή επιμόρφωση στη μουσειακή Αγωγή από τις συναδέλφους τους χωρίς τις ανάλογες γνώσεις προβληματίζει ως προς τη θετική επίδραση που έχουν δεχθεί από τις σπουδές και επιμορφώσεις αυτές.

Βασικό συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι ότι οι νηπιαγωγοί έχουν πολύ θετική άποψη για τη σύνδεση των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού με τα προγράμματα σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και για την πολυποίκιλη προσφορά τους προς τα παιδιά, και ίσως για τον λόγο αυτό να θεωρούν ότι δεν είναι πάντα αναγκαία η σύνδεση της επίσκεψης με το θέμα που επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο κατά την ίδια χρονική περίοδο.

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας περιορίζεται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί προέρχονται μόνο από ένα γεωγραφικό διαμέρισμα, την Κρήτη. Επίσης, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την πρώτη διερεύνηση του πεδίου δεν μας έδωσε πάντα τη δυνατότητα για ευρύτερη ερμηνεία και για τη διερεύνηση περισσότερο λεπτομερών και εξειδικευμένων στοιχείων, αλλά μας περιόρισε στον εντοπισμό γενικών απόψεων των νηπιαγωγών. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας διατυπώνονται ερευνητικές και παιδαγωγικές προτάσεις με σκοπό την ποσοτική διεύρυνση και την ποιοτική βελτίωση των επισκέψεων νηπιαγωγείων σε χώρους πολιτισμού. Οπωσδήποτε χρειάζεται εντονότερη διερεύνηση του θέματος με νηπιαγωγούς και από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα. Απαραίτητο είναι, επίσης, να χρησιμοποιηθούν και άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνέντευξη, παρατήρηση σχολικής τάξης, σύνταξη και μελέτη ημερολογίων) που θα μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την οργάνωση και την προσφορά των επισκέψεων σε χώρους πο-

λιτισμού. Είναι, επίσης, αναγκαίο να διερευνηθούν για το ζήτημα που προσεγγίσαμε εδώ και οι αντίστοιχες απόψεις γονέων, παιδιών, αλλά και εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και να συγκριθούν με εκείνες των νηπιαγωγών.

Η ουσιαστική επιμόρφωση των εν ενεργεία νηπιαγωγών σε θέματα Μουσειακής Αγωγής είναι αναγκαία, ειδικά σε μια χώρα, όπως η Ελλάδα, που διαθέτει τέτοιο αριθμό και τέτοια ποικιλία χώρων πολιτισμού. Παράλληλα η ένταξη του μαθήματος της Μουσειακής Αγωγής στις προπτυχιακές σπουδές κρίνεται επιτακτική ανάγκη, καθώς μπορεί να ενδυναμώσει τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς φέρνοντάς τους/τις ίδιους/ίδιες σε συστηματική, βιωματική επαφή με τις μαθησιακές αξίες των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού.

Τέλος, οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού είναι καλό να διοργανώνονται σε συνδυασμό με τα θέματα που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, να απορρέουν από ενδιαφέροντα της ομάδας και όχι να είναι αποσυνδεδεμένες από αυτά. Η/ο νηπιαγωγός πρέπει να εξετάζει αφενός δυνατότητες επίσκεψης σε χώρους πολιτισμού σχετικούς με το εκάστοτε διδασκόμενο θέμα του νηπιαγωγείου αφετέρου να εισάγει στο νηπιαγωγείο θέματα διδασκαλίας που μπορούν να συνδεθούν με χώρους πολιτισμού της περιοχής του νηπιαγωγείου. Με τον τρόπο αυτό η επίσκεψη θα είναι και περισσότερο συνδεδεμένη με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του νηπιαγωγείου και περισσότερο στοχευμένη στην ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού. Έτσι, η/ο νηπιαγωγός είναι εκείνη/ος που πρέπει να φέρει συστηματικά και οργανωμένα το παιδί σε επαφή με χώρους πολιτισμού της περιοχής του σχολείου και να μην αφήνει στην τύχη ή στην ύπαρξη άλλων παραγόντων την επαφή αυτή.

Άλλωστε οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, οδηγούν και στην ανανέωση του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου, στη σύνδεσή του με την κοινωνία και στην οργανική, ουσιαστική σύνδεση μουσειακής και σχολικής εκπαίδευσης (Βέμη, 2006) και για τον λόγο αυτό αξίζουν την προσοχή και την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων σε αυτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Burcaw, E (1997). *Introduction to museum work*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Dardanou Maria (2011). *And why should I go to the museum? The museum as a learning arena for kindergarten. Examples from Norway and Greece*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο του Tromsø.
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. New York: Altamira Press.
- Edson, G. & Dean, D. (1996). *The handbook for museums*. London: Routledge.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Museums and their visitors*. London: Routledge.
- Salaman, A. & Tutchell, S. (2005). *Planning educational visits*. London: Paul Chapman.

Ελληνόγλωσσση

- Αλκπσις, (1995). *Μουσεία και σχολεία δεινόσαυροι κι αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., Ζωγράφος, Θ., Κούγιαλη, Γ., Κωτσαλίδου, Ε., Πετρίκη, Σ. (2008). *Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς*. Έκδοση: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/egxeiridio-drastiriotitwn-gia-niriagwgous/>
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6943/6972>
- Βενιζέλου Γ., Καλαμπάλικη, Ευθ. Καλοστίπη, Αικ. Κονταξάκης, Γ., Λαυρεντάκη, Φ. Μαυροειδής Γ., Πατρίκη Αικ. (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΙ.
- Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας. Στο Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (55-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. (Μτφρ.: Σ. Κωτίδου). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π & Μπασαγιάννη Ελ., (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/odigos-niriagwgou/>
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Κολιόπουλος, Δ. (2005). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρυγιάννη, Χ. (2005). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου στο μουσείο: ανεπανάληπτη εμπειρία ή χάσιμο χρόνου;. Στο Παπαλεοντίου-Λουκά, Ελ. (Επιμ.) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου* (183-200). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1994). Το μουσείο στο σχολείο του μέλλοντος. Στο Α΄ Συνάντηση Λαογραφικών Μουσείων των Χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ο Ρόλος των Λαογραφικών Μουσείων της Ενωμένης Ευρώπης. 1-5 Οκτωβρίου 1992. Πρακτικά (265-272). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Λαογραφικής Μουσειολογίας.
- Μπιρμπιλη Μ. (επιμ.) (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπιρμπιλη, Μ. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450 Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.). Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1859/2/1859_%ce%9f%ce%94%ce%97%ce%93%ce%9f%ce%a3%20%ce%9d%ce%97%ce%a0%ce%99%ce%91%ce%93%ce%a9%ce%93%ce%9f%ce%a5.pdf
- Νάκου, Ε. (2000). Ιστορική γνώση και μουσείο. *Μνήμων*, 22, 221-237. Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/user/Downloads/8284-15124-1-SM.pdf>
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2008). Αξιοποίηση μουσείων και ιστορική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Στο Κακανά, Δ. & Σιμούλη, Γ. (Επιμ.) (2008). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (51-59). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Νικονάνου, Ν. (2007). Μουσειοπαιδαγωγική. Στο Ξωχέλλης, Π. (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (457-460), Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Μουσείο και Νηπιαγωγείο: διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες; Στο Ειρ. Γαβριλάκη (Επιμ.), *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο, 8-10 Μαΐου 2009. (125-144). Ρέθυμνο: ΚΕ΄ εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων-Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.
- Παπαδοπούλου, Ν., Καρνέζου, Μ. & Αυγητίδου Σ. (2013). Μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών για την Οργάνωση επισκέψεων σε Μουσεία. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Υπερβαίνοντας τα όρια της τυπικής και μη εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες και το Περιβάλλον*. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου - Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, σελ. 205-214, http://epublishing.ekt.gr/sites/ektpublishing/files/proceedings/7o_ebook-1.pdf
- Προεδρικό Διάταγμα (1989). Προεδρικό Διάταγμα 486/1989. Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, ΦΕΚ Α 208/τ. Α΄ - 26.09.1989. σσ. 1729-1733 Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/1989_208.pdf
- Προεδρικό Διάταγμα (2017). Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. ΦΕΚ 109 – 1.8.2017. σσ. 1837-1880. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekraideuse/protobathmia-ekraideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>
- Σηφάκη Σταυρούλα (2017). *Μουσείο και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης για τα μουσεία και τους μουσειοπαιδαγωγούς*. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Αρχαιολογίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας. Κέρκυρα. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42974#page/1/mode/2up>
- Στεφάνου Ελένη (2010). *Μουσείο και εκπαιδευτικοί: εμπειρική έρευνα στα Διδακταλεία των ΠΤΔΕ*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 22 (2010), 121-150.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο {ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.}, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής {ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΙΕΠ.} (2011). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός εκπαιδευτικού: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα. Ανάκτηση από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1910>
- Χατζιωαννίδου, Π. (2018). *Η επίδραση της μουσειακής εμπειρίας των νηπίων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους για το μουσείο*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). ΑΠΘ Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 11/11/2019: <http://ikee.lib.auth.gr/record/299368/files/GRI-2018-22398.pdf>
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1994). Εκπαιδευτικά προγράμματα στη Λαογραφική Συλλογή του Μουσείου Μπενάκη. Στο Α΄ Συνάντηση Λαογραφικών Μουσείων των Χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ο Ρόλος των Λαογραφικών Μουσείων της Ενωμένης Ευρώπης. 1-5 Οκτωβρίου 1992. Πρακτικά (331-339). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Λαογραφικής Μουσειολογίας.

Abstract

In this article, we discuss kindergarten teachers' views on the issue of kindergarten visits to cultural sites. This paper is a part of a larger research conducted on Greek kindergartens teachers. The research tool was a questionnaire with Likert scale-type questions. The results of this research showed that kindergarten teachers believe that visits to cultural sites have a very positive impact on various aspects of child's development and education and are linked to the kindergarten curriculum. They also believe that these visits can be implemented even without being linked to the kindergarten teaching topics. This research reveals the necessity of training in Museum Education for initial and in-service educators of kindergartens, the value of better planning of the visit and the importance of the further exploration of this issue.

Keywords: Kindergarten, cultural sites, Museum Education.

Χορηγοί Συνεδρίου:



ISBN

978-960-9439-80-0



