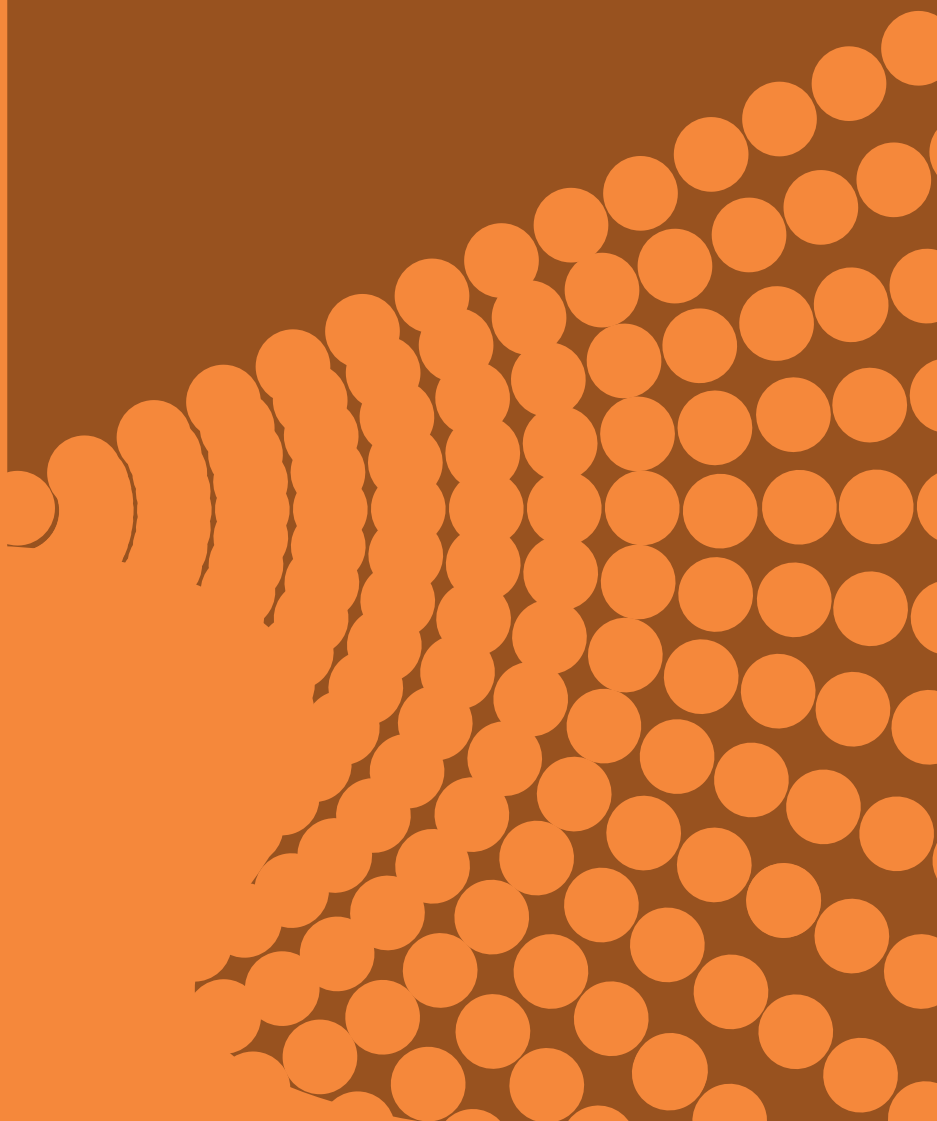




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2018**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Σπαντιδάκης Ιωάννης, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκη, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

Καΐλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίδης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβίζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

Φτερινιάτη Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Koustoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριστών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων**
Introductory training of newly appointed primary school teachers in accordance with the principles of adult education
 Απόστολος Κατοσίμπρας, Δημήτρης Γκελαμέρης 7
2. **Η ρητορική της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής: Εκπαίδευση για όλους;**
The rhetoric of modern educational policy: Education for all?
 Χριστίνα Κουτούβελα, Βασίλης Πανταζής 22
3. **Στάσεις και Απόψεις των Αιρετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: Οι Νόμοι 3848/2010 & 4327/2015**
Views and Perceptions of Elected Members of Regional Administrative Boards about Headship Selection Processes in Primary Education: Laws 3848/2010 & 4325/2015
 Μανώλης Κουτούζης, Κωνσταντία Σπυριάδου 37
4. **Διερευνώντας την αποτελεσματικότητα των βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων στις στάσεις των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία**
Investigating the effectiveness of Bibliotherapeutic interventions in students' attitudes toward disabled people
 Μαρίνα Λουάρη, Μαρίτα Παπαρούση 62
5. **Η Αξιολόγηση ως Ανατροφοδοτική Διαδικασία στην Κοινότητα Μάθησης, με τη Χρήση Εργαλείων Web 2.0**
Assessment as a Feedback Procedure in the Learning Community, with the Use of Web 2.0 Tools
 Χριστίνα Κουτσοσπύρου, Ελπινίκη Παπαδόγιαννη, Νικόλαος Μάνεσης 82
6. **Συλλογική συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου σε διαδικτυακό συνεργατικό περιβάλλον wiki**
Collaborative writing argumentative article in online collaborative environment wiki
 Βασιλική Παπαδοπούλου 103
7. **Ενισχύοντας τις Προφορικές Αφηγηματικές Δεξιότητες Μαθητών της Α' Δημοτικού μέσω της Αφηγηματικής Δομής**
Strengthening the oral narrative skills of 1st grade students through narrative structure
 Σοφία Σηφράκη, Ιωάννης Σπαντιδάκης 128

8. Το στυλ ηγεσίας των στελεχών σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης.	
Leadership style of school principals' in Primary Education: The role of Emotional Intelligence	
Μαρία Τσιαχρή, Ιωάννης Μωύσογλου	148
9. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή;	
Second Chance Schools: educational innovations and school culture	
Αφροδίτη Δ. Βεργίδου, Δημήτρης Κ. Βεργίδης, Αμαλία Α. Υφαντή	169
10. Language –teaching material for the education of returning ethnic Greek and immigrant children in Greece	
Christos Parthenis, Athanasios Michalis	187
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	204
Guide for Authors	208

**ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**INTRODUCTORY TRAINING OF NEWLY
APPOINTED PRIMARY SCHOOL TEACHERS
IN ACCORDANCE WITH THE PRINCIPLES
OF ADULT EDUCATION**

Απόστολος Κατσιμπρας
Διδάκτωρ ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
k.apostolis@hotmail.de

Δημήτρης Γκελαμέρης
Μ.Α., Υποψ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dgkelameris@yahoo.gr

Abstract

This paper approaches the theoretical training of newly appointed teachers of Primary Education in order to facilitate their smooth integration into public education in accordance with the principles of adult education.

Originally the scope of the group-target is delineated, the particular demographic & social characteristics of the trainees are recorded and lastly trainees are classified in a certain category of adult education. Afterwards their profile as adults is outlined and the need for retraining is demonstrated while at the same time concepts like “adult”, “adulthood”, “diversity of adult learning” are documented bibliographically focusing on theoretical approaches relating to adult education.

In this aspect, after the clarification of these concepts, the ideal profile of the adult educator is defined, regarding to the knowledge, skills and attitudes which should possess in order to successfully respond to the demands of the specific training program.

Key words

Adult education, further education, mentor.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση, εμπυχωτής.

0. Εισαγωγή

Οι μεγάλες οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές, δημογραφικές και πολιτισμικές αλλαγές δημιουργούν νέες προκλήσεις που απαιτούν νέες μορφές μάθησης, ώστε να ενισχύονται τα άτομα με γνώση και ικανότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτές τις αλλαγές (Edwards et al., 1998, Jarvis, 2001, Cross, 1981).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αλλαγών έχουμε την αλλαγή του πολιτισμού και η παροχή *Εκπαίδευσης για τους ενήλικους* ή *Εκπαίδευσης ενηλίκων* είναι απαραίτητη κατά πρώτον, λόγω **της φύσης της σύγχρονης κοινωνίας** - ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές μεταβολές, ταχύτατη απαξίωση γνώσεων, αύξηση του ελεύθερου χρόνου, αύξηση του αριθμού των ανθρώπων της τρίτης ηλικίας - κατά δεύτερον, λόγω **της φύσης του ανθρώπου** - άνθρωποι δια βίου εκπαιδευόμενοι και όντα σε αναζήτηση νοήματος, η μάθηση ως βασική ανάγκη των ανθρώπων, παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής για ικανοποίηση της ανάγκης της μάθησης, ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία (Jarvis, 2004) - και κατά τρίτον, λόγω **της σχέσης τους** με την ευρύτερη κοινωνία (Jarvis & Walters, 1993).

Υπό αυτή τη διάσταση των πραγμάτων, προκύπτει η σημασία του εκπαιδευτή ενηλίκων, των ικανοτήτων του και της επιμόρφωσής του και ο ρόλος του στο πλαίσιο της Δια βίου μάθησης που αλλάζει κατεύθυνση (Descy & Tessaring, 2002). Η εμφάνιση αδυναμίας της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στη νέα κοινωνικο-οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα απογειώνει το θεσμό της Επιμόρφωσης-Μετεκπαίδευσης-Δια βίου Κατάρτισης σε όλους τους κλάδους, με έμφαση στον κλάδο των εκπαιδευτικών (Φώκιαλη Π., Τριάρχη-Herrmann B., Καϊλα Μ., 2003).

Στην παρούσα εργασία, στηριζόμενοι στην υπόθεση ότι έχουμε επιλεγεί να διδάξουμε ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε πρόγραμμα «Εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης» υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση εννοιολογικών ορισμών στο πεδίο της Εκπαίδευσης ενηλίκων, η οριοθέτηση του πεδίου της ομάδας-στόχου και συγκεκριμένα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και η κατάταξή τους σε μια κατηγορία εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τη σχετική τυπολογία.

Στη συνέχεια θα καταδειχθούν τα χαρακτηριστικά της εν λόγω ομάδας και θα αναλυθούν οι σκοποί του επιμορφωτικού προγράμματος καθώς και η αναγκαιότητα που επιβάλλει την επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με βάση τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας. Με βάση τη διεθνή και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία θα επιχειρηθεί ανάλυση των όρων «ενηλικιότητα», «ενήλικοι» καθώς και «διαφορετικότητα τρόπου μάθησης ενηλίκων και ανηλίκων».

Τέλος, συνεκτιμώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα γίνει προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το ιδανικό μοντέλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, επιχειρηματολογώντας για τις απαιτούμενες δεξιότητες και τεχνικές που οφείλει να διαθέτει, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του.

1. Αποσαφήνιση εννοιολογικών ορισμών

1.1. Εκπαίδευση ενηλίκων

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι όροι δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση χρησιμοποιούνται ολοένα και με αυξανόμενη συχνότητα και τείνουν να υποκαταστήσουν το χώρο που παραδοσιακά κάλυπτε ο όρος *εκπαίδευση ενηλίκων* (Jarvis, 2003). Ο όρος δια βίου εκπαίδευση σε καμιά περίπτωση δεν ταυτίζεται με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος 2005, Καραλής 2008), ενώ η μονομερής αναφορά στη δια βίου μάθηση δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης, 2001).

Ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) (όπ.αν. στο Rogers, 1999: 55) προτείνει έναν εκτενή ορισμό, βάση του οποίου η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα κάποιου εκπαιδευτικού φορέα, που σκοπό έχει να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέροντος ενός ενήλικα που κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση, καλύπτοντας έτσι μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές, μη τυπικές σπουδές ή εκπαίδευση συλλογικού, κοινωνικού σκοπού.

Τον εκτενή αυτό ορισμό συμπληρώνει η άποψη του Rogers (1999: 75-76) που θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων σε τελική ανάλυση ως την εκπαίδευση «ώριμης ηλικίας», υπονοώντας με τον όρο αυτό την παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους. Εξάλλου, ο Familusi (1998, όπ. αν. στο Σκλάβου 2005) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως έναν κοινωνικό θεσμό, στον οποίο αντανακλάται το εκάστοτε κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο.

2. Οριοθέτηση πεδίου ομάδας- στόχου

2.1. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας- στόχου

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η οργανωμένη επιμόρφωση ως θεσμός, σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό επίπεδο, έχει ως σκοπό την επιστημονική υποστήριξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999:101).

Η ομάδα-στόχος του συγκεκριμένου προαιρετικού επιμορφωτικού προγράμματος είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ70, που θα αναλάβουν για πρώτη φορά διδακτικά καθήκοντα στη Δημόσια Εκπαίδευση.

Η μέση ηλικία των επιμορφούμενων είναι τα 26 έτη με μια διασπορά η οποία εκτείνεται από τα 23 και φθάνει τα 28 έτη. Αυτό σημαίνει - για όσους παρακολουθούν

τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα - πως η νεαρή ηλικία, σε αντίθεση με το παρελθόν, είναι ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ομάδας - στόχου, λόγω κυρίως της άμεσης απορρόφησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για κάλυψη νέων θέσεων σε υποστηρικτικούς θεσμούς (Ολοήμερα Προγράμματα, Παράλληλη Στήριξη) του Δημόσιου Σχολείου καθώς και μέχρι πρόσφατα λόγω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και της βαθμιαίας κατάργησης της επετηρίδας. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η εικόνα που προκύπτει είναι πως η συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφούμενων είναι άγαμοι, ενώ η αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου αντικατοπτρίζεται στον αριθμό των νεοδιόριστων (<http://www.ypepth.gr/>).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι εξελίξεις που προκάλεσαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν, οι προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, έχουν οδηγήσει τους νέους εκπαιδευτικούς προς την κατάκτηση υψηλότερων ακαδημαϊκών προσόντων (Coolahan, 2002). Αναμένεται επομένως πως πολλά από τα επιμορφούμενα άτομα θα διαθέτουν πτυχία άλλων ΑΕΙ, πτυχία ξένων γλωσσών, μεταπτυχιακούς τίτλους και συχνά πλέον διδακτορικά διπλώματα.

2.2. *Τυπολογία κατηγορίας εκπαίδευσης*

Σύμφωνα με την κλασική τυπολογία των Coombs & Ahmed (1974, όπ. αν. στο Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. 2004) για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Τυπική, Μη-τυπική, Άτυπη εκπαίδευση) οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εντάσσονται στην **Τυπική εκπαίδευση** ή με βάση τη διάκριση του Rogers (τυπικός, «κατά συνθήκη» τυπικός, μη τυπικός τομέας), στον **τυπικό τομέα**, που συμπεριλαμβάνει προγράμματα που οργανώνονται από θεσμοθετημένους και μη θεσμοθετημένους φορείς- σχολεία, κολέγια, Πανεπιστήμια- που συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Rogers, 1999).

Ο Βεργίδης πρότεινε για πρώτη φορά μια τυπολογία στρατηγικών δράσης, στις οποίες θεωρεί ότι εντάσσονται οι δραστηριότητες ενηλίκων, όπως αναπτύχθηκαν ιστορικά στην Ελλάδα. Με βάση αυτή την τυπολογία το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη στρατηγική της **συμπληρωματικής κατάρτισης**, με βασικό στόχο την κάλυψη αδυναμιών και ανεπαρκειών της Τυπικής εκπαίδευσης (Βεργίδης κ.ά., 1999:63-73)

Εκ παραλλήλου και με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες της ομάδας-στόχου, σύμφωνα με τον Lowe (1976 όπ. αν. στο Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. 2004), μπορούμε να κατατάξουμε τη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαίδευσης ενηλίκων στην **επαγγελματική εκπαίδευση**, όπου εντάσσει τα προγράμματα συμπληρωματικής κατάρτισης αλλά και επανακατάρτισης των εργαζομένων (Lowe, 1976).

3. Χαρακτηριστικά και προφίλ των επιμορφούμενων ως ενηλίκων

3.1. Ενήλικοι και ενηλικιότητα

Γνωρίζουμε πως η εκπαίδευση ενηλίκων θέτει κάποια κριτήρια για την επιλογή και τον χαρακτηρισμό των ατόμων ως «ενηλίκων». Είναι αναγκαίο να προσδιορίσουμε τις έννοιες του ενήλικου και της ενηλικιότητας πριν σκιαγραφήσουμε το προφίλ των εκπαιδευομένων μας.

Ο Rogers (1999, όπ. αν. στον Κόκκο, 2005) επισημαίνει πως το ζήτημα του «ορισμού» του ενήλικου είναι πολύπλοκο, δεκτικό πολλών ερμηνειών και πρόσφορο να εξετασθεί κάτω από το πρίσμα διαφόρων επιστημών. Καταλήγει, παρ' όλα αυτά, σε δύο βασικές θέσεις: πρώτον, ο ενήλικος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία του και δεύτερον, η ειδοποιός διαφορά του ενήλικου συνίσταται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας κατά τον Rogers είναι η *πλήρης ανάπτυξη* (προσωπική ωριμότητα, επέκταση και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων), η *αίσθηση προοπτικής* (η δυνατότητα σωστότερων κρίσεων και η δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών), καθώς και η αυτονομία (ικανότητα αυτοπροσδιορισμού, υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, εκούσια συμπεριφορά) (Rogers, 1999: 61-62).

Εξάλλου οι απόψεις του Rogers συμπίπτουν με εκείνες πολλών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (S. Brookfield, P. Freire, M. Knowles κ.ά.). Χαρακτηριστικά ο Jarvis θεωρεί πως ενήλικο είναι το άτομο που θεωρείται από τους άλλους ως ώριμο αλλά ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται και τον ίδιο τον εαυτό του ως τέτοιο (Jarvis, 2004). Εκ παραλλήλου ο Knowles (1980 όπ. αν. στο Jarvis, 2004) υποστηρίζει πως η βάση για να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι ως ενήλικοι είναι ότι συμπεριφέρονται ως ενήλικοι και ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ενήλικους. Ο Tight (1996 όπ. αν. στο Κόκκος, 1999:31) καταλήγει πως «*η ενηλικιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες*».

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των εννοιών, δεν μπορούμε να παραλείψουμε δύο κριτικές παρατηρήσεις του Rogers που έχουν τεράστια βαρύτητα, γιατί οδηγούν στην καρδιά της θεματολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων: Η πρώτη υποστηρίζει πως η ενηλικιότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα, αποτελεί όμως ένα ιδανικό και ωθεί το άτομο να γίνει πιο υπεύθυνο και ισορροπημένο, και η δεύτερη, που θέτει το ζήτημα του θεωρητικού υποβάθρου κάθε δραστηριότητας εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστηρίζει πως αν θεωρηθεί ότι εγγενής ιδιότητα των ενηλίκων είναι η τάση προς την ωριμότητα, την υπευθυνότητα και τον αυτοκαθορισμό, συνάγεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών που τους αφορούν, πρέπει να ενισχύει αυτή την τάση (Rogers, 1999: 63-64).

3.2. Σκιαγραφώντας ένα προφίλ

Αν και υπάρχει μεγάλο φάσμα διαφορών μεταξύ των μελών μιας ομάδας, ο Rogers θεωρεί πως υπάρχει η δυνατότητα προσδιορισμού των κοινών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, προτείνοντας τα επτά χαρακτηριστικά που ακολουθούν:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
5. Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
7. Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999:92).

Στην περίπτωση μας έχουμε ένα προαιρετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση - αφού επίσημος θεσμοθετημένος φορέας είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - απευθυνόμενο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά προτίμηση δεν έχουν πρότερη διδακτική εμπειρία στη Δημόσια εκπαίδευση. Πρόκειται για άτομα σε σχετικά νεαρή ηλικία, γυναίκες στην πλειοψηφία, χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις, που διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα.

Τα άτομα αυτά λειτουργούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και επομένως μπορούν να θεωρηθούν ενήλικα, γιατί κατά πρώτον συγκεντρώνουν τα κοινά χαρακτηριστικά κατά Rogers, και κατά δεύτερον συμμετέχουν «αυτοβούλως» σε μια δραστηριότητα εκπαίδευσης, γιατί αν και έχουν άλλες υποχρεώσεις αποφάσισαν να «ξανασπουδάσουν», γεγονός που υποδηλώνει μια υπεύθυνη και δημιουργική στάση «ώριμων» ενηλίκων, που αναζητούν νέα μορφωτικά εφόδια για την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη (Κόκκος, 1999:39).

4. Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει να επιμορφώσει τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ70, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους σε Δημόσιες σχολικές μονάδες.

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος που θα αναλάβουμε είναι η διευκόλυνση της ομαλής ένταξής των στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντάς τους απαραίτητα εφόδια που αφορούν στο επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, η επιμόρφωση της ομάδας των νεοδιοριστών θα περιλαμβάνει τους εξής επιμέρους στόχους:

- Γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και άσκηση στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους.
- Ενημέρωση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων δράσεων (ευέλικτη ζώνη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.), καθώς και γνώση των μεθοδολογικών προσεγγίσεών τους.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (<http://www.pi-schools.gr/>).

Οι προαναφερθέντες στόχοι θα πρέπει να αποτελέσουν κομβικά σημεία για το σχεδιασμό του προγράμματος επιμόρφωσης της ομάδας-στόχου μας. Μετά την απαραίτητη σκοποθεσία και στοχοθεσία του προγράμματος ένα ζήτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι για ποιους λόγους κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση και κατάρτιση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών.

4.1. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν τους προσφέρει όλα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να εργαστούν αποτελεσματικά στο σχολείο (Fullan, 1982) και η επιμόρφωση είναι η παρέμβαση που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τις εξελίξεις στους επιστημονικούς τομείς που διδάσκουν και στις επιστήμες της εκπαίδευσης (Goddard, 1989). Οι ριζικές αλλαγές, που οφείλονται σε γενικότερους κοινωνικο-οικονομικούς μετασχηματισμούς έχουν αλλάξει το τοπίο της εκπαίδευσης δραματικά. Έτσι, η εκπαίδευση σε όλα τα επάλληλα επίπεδα - παγκοσμίως, στην Ευρώπη, στην Ελλάδα -, καλείται να αναδιαμορφωθεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλαγών. Σύμφωνα με τους Κιμουρτζή & Κόκκινο, η «νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα» επηρεάζεται και συνθέτεται από τα παρακάτω καίρια στοιχεία ως εξής:

Η παγκοσμιοποίηση έχει θέσει το ζήτημα της διεθνούς ανταγωνιστικότητας υψηλά στην ατζέντα των χωρών. Το τεχνο-οικονομικό, ως νέο υπόδειγμα παραγωγής, προϋποθέτει άτομα που διαθέτουν μόρφωση, αυτοπεποίθηση και προσαρμοστικότητα κι έτσι η εκπαίδευση ατόμων που διαθέτουν τα στοιχεία αυτά έχει ιδιαίτερη αξία. Η κοινωνία και οικονομία της γνώσης για την ανάπτυξή της εξαρτάται από την παραγωγή νέων γνώσεων, τη μετάδοσή τους μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και τη διάδοσή τους με τη βοήθεια των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αναδιαμορφωθεί λόγω της εισροής πληθυσμιακών ομάδων (μεταναστών,

παλιννοστούντων, προσφύγων), της ανάγκης ενσωμάτωσης ατόμων με ειδικές ανάγκες και ικανότητες και των εντεινόμενων κοινωνικών προβλημάτων (ανεργία, φτώχεια) εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού (Κιμουντζής & Κόκκινος, 2007).

Ο ρόλος του δασκάλου σ' αυτό το πλαίσιο, με έναν εξαιρετικά ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, γίνεται πολυδιάστατος καθώς επιφορτίζεται να καθοδηγήσει τους μαθητές του, ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες, να λειτουργούν μέσα σε έναν αυξανόμενο διεπιστημονικό κόσμο, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της «δημιουργικής εποχής». Στο πνεύμα αυτής της εποχής προβάλλει επιτακτικότερη η αναγκαιότητα επιμόρφωσης, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2001, στο Καψάλης & Ραμπίδη, 2006), επειδή οι σημερινές κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, να συλλαμβάνει τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη μέσα σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο που καθορίζεται από την πολιτεία. Φθάνουμε, λοιπόν, σε θέση να αντιληφθούμε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη (Μαυρογιώργος, 1999).

5. Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι

5.1. Διαφορές στο τρόπο μάθησης των ενηλίκων από τους ανηλίκους

Το θέμα που έχει συζητηθεί ιδιαίτερα στους κύκλους των θεωρητικών και των ειδικών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων. Ο Malcolm Knowles διετύπωσε τη θεωρία της ανδραγωγικής, κάνοντας σαφή διάκριση ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι και σε εκείνον με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Οι τέσσερις κύριες παραδοχές που διαφοροποιούν την ανδραγωγική από την παιδαγωγική σύμφωνα με τον Knowles (Jarvis 2004:140) είναι: η διαφορά στην αυτοαντίληψη, η πείρα, η ετοιμότητα για μάθηση και ο προσανατολισμός προς τη μάθηση. Αργότερα ο Knowles πρόσθεσε και δύο ακόμη παραδοχές σχετικά με το κίνητρο για μάθηση και την ανάγκη για γνώση (Knowles, 1984:12 & 1989: 83-85).

Στις απόψεις του Knowles ασκήθηκε έντονη κριτική από θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τους οποίους η ανδραγωγική δεν αποτελεί θεωρία για τη μάθηση ενηλίκων αλλά μια εκπαιδευτική ιδεολογία - σαφώς ανθρωπιστική - βασισμένη σ' ένα πρότυπο μάθησης και διδασκαλίας που στηρίζεται στην αναζήτηση (Day και Baskett 1982:150, Jarvis, 2004:143-144). Εκ παραλλήλου ο Jarvis χαρακτήρισε τη διατύπωση του Knowles περί αυτοκαθορισμού των ενηλίκων ως «αδύναμη» και «επιφανειακή» δεδομένου ότι η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαι-

δευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενήλικους, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται το ρόλο του παθητικού εκπαιδευομένου και είναι «προσανατολισμένοι στον άλλο» (Jarvis, 2004: 142). Προς την ίδια κατεύθυνση πολλοί θεωρητικοί (Cross, 1981· Kolb, 1984) θέλοντας να αντλήσουν συμπεράσματα για τις διδακτικές πρακτικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται στράφηκαν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, χωρίς ωστόσο αυτές οι αναζητήσεις να καταλήγουν σε μια γενική θεωρία αναγνωρισμένου κύρους που να αναδεικνύει την ειδοποιό διαφορά και τον ειδικό σκοπό της ενήλικης μάθησης (Κόκκος, 2005).

Η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων προσεγγίστηκε αποτελεσματικότερα με τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* του Mezirow, η οποία υποστηρίζει ότι το σύνολο των αντιλήψεων που διαθέτει το άτομο επιβάλλεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο δρα και ότι πολλές φορές περιλαμβάνει λανθασμένες απόψεις ή αξίες. Ο ενήλικος μπορεί να *«αναστοχάζεται κριτικά»* πάνω στις πράξεις του ώστε να εναρμονίζεται με την πραγματικότητα, μέσα από το μετασχηματισμό της προηγούμενης εμπειρίας σε νέα γνώση (Mezirow, 2007).

Συγκεκριμένα, ο Mezirow (όπ.αν. στο Κόκκος, 2005) υποστηρίζει, ότι μόνο οι ενήλικοι είναι ικανοί για *«κριτικό στοχασμό»* επάνω στις παραδοχές που έχουν εμψυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά. Το παιδί, αν και είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς του δεν αποδίδουν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του, δε διαθέτει την απαραίτητη συναισθηματική πείρα για να επεξεργαστεί ολοκληρωμένα τα βιώματά του και να επαναξιολογήσει τους εσωτερικευμένους κανόνες και τις παραδοχές του. Ο Brookfield (όπ. αν. στο Κόκκος, 2005), εκ παραλλήλου αναφέρει πως το παιδί δεν διαθέτει *«το εύρος, το βάθος, την ποικιλομορφία και την ένταση των εμπειριών»*, που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου στην ενήλικη φάση της ζωής μας. Ο Mezirow (2000), επισημαίνει ακόμη ότι μόνο οι ενήλικοι μπορούν να φθάσουν στα πιο προχωρημένα στάδια της νοητικής διεργασίας, η οποία συνίσταται στη συσχέτιση των αφηρημένων εννοιών κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και στη συγκριτική διερεύνηση όλων των πλευρών ενός ζητήματος που συχνά είναι αντιφατικές.

Τέλος, ο Alan Rogers (2003β στο Κόκκος, 2005) χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ότι τα παιδιά εμπλέκονται στην εκπαίδευση με επίγνωση ότι είναι *«ακόμα ατελή υποκείμενα»* «δεν είναι ακόμα, αλλά μαθαίνουν να είναι ενήλικοι», με αποτέλεσμα να βιώνουν την ιεραρχική σχέση εξάρτησής τους από τον διδάσκοντα ως μη αντιβαίνουσα στην ταυτότητα του εαυτού τους σε αντίθεση με τους ενήλικους.

Καταλήγουμε λοιπόν στη διαπίστωση πως ο εκπαιδευτής που θα αναλάβει να συντονίσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα παραπάνω χαρακτηριστικά μάθησης των ενηλίκων.

6. Το προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτή

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες στο παρελθόν για να διατυπωθούν τα κριτήρια του εξιδανικευμένου ή θεωρητικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Campbell, 1977· Tough, 1979· Gibbs και Durbridge, 1976· Mocker και Noble, 1981), αλλά φαίνεται ότι οι προσπάθειες να δημιουργηθεί ένας κατάλογος ικανοτήτων – όσο μακροσκελής κι αν ήταν όπως των Mocker και Noble – δεν έχουν στεφθεί με επιτυχία, επειδή όπως υποστηρίζει ο Jarvis «οι αξίες εκείνου που δημιουργεί ένα τέτοιο κατάλογο πάντα αντανακλώνται σε αυτόν, οπότε κανένας κατάλογος ικανοτήτων δεν μπορεί να αποτελέσει αδιαμφισβήτητη βάση για το σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών» (Jarvis, 2004:256).

Προς αυτή την κατεύθυνση και αντί καταλόγου ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής, ο Jarvis αντιπροτείνει την «έννοια της επάρκειας» πάνω στο τριπλό θεμέλιο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων του εκπαιδευτή. Να διαθέτει δηλαδή ο «ιδανικός» εκπαιδευτής σε ένα πρώτο επίπεδο γνώση και κατανόηση των σχετικών ακαδημαϊκών αντικειμένων, των ψυχοκινητικών στοιχείων, της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων και των ηθικών αξιών, σε ένα δεύτερο επίπεδο ικανότητες για την εφαρμογή των ψυχοκινητικών τεχνικών καθώς και για το συντονισμό της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μερών και τέλος στάσεις που έχουν ως αποτέλεσμα τη βαθιά δέσμευση στον επαγγελματισμό και την προθυμία να αποδοθεί ο ρόλος επαγγελματικά (Jarvis, 2004).

Φθάνουμε στη διαπίστωση πως από τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ένα απόσταγμα κοινά αποδεκτών δεξιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να διαθέτει:

- *Γνώσεις πάνω στις τελευταίες εξελίξεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης:* Το πρόγραμμά μας απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν διδαχθεί πρόσφατα τις εξελίξεις των Επιστημών της Αγωγής και επομένως ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τις θεωρίες μάθησης, διδακτική μεθοδολογία και μοντέλα διδασκαλίας (Βερτσέτης, 2003). Πρέπει επίσης να διαθέτει την ικανότητα να οργανώνει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, να εφαρμόζει όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές, να είναι ανοιχτός στο διάλογο, στις αντιδράσεις και στην κριτική των εκπαιδευόμενων. Πρέπει να βελτιώνεται καθημερινά, να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στο επαγγελματικό του πεδίο να επιδιώκει την επαγγελματική του εξέλιξη (Rogers, 1999).
- *Γνώση και κατανόηση του περιεχομένου που θα διδάξει:* Ο επιμορφωτής που θα διδάξει στην ομάδα – στόχο «Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης» θα πρέπει να έχει υψηλό θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο.
- *Γενικές αρχές ψυχολογίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης:* ο εκπαιδευτής ενη-

λίκων αλληλεπιδρώντας με ομάδες ενηλίκων θα πρέπει σύμφωνα με τον Γκιάστα (όπ. αν. στο Βεργίδης, 2003) να γνωρίζει στοιχεία δυναμικής ομάδων, ψυχολογίας ενηλίκων καθώς και να διαθέτει ισχυρή ενσυναίσθηση και σεβασμό για τις στάσεις των άλλων ατόμων της ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να προσεγγίζει, τελικά, περισσότερο τη διάσταση του «διευκολυντή» για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, παρά του εισηγητή (Knowles et al., 1998). Οι διαστάσεις του ρόλου αυτού πρέπει να εμπεριέχουν και την προσπάθεια του εκπαιδευτή να είναι ειλικρινής και αυθεντικός κατά την εκπαιδευτική διεργασία, να είναι «ο εαυτός του» καθώς και να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων του και να μπορεί να τους κατανοεί σε βάθος (Rogers, 2002).

- *Γνώσεις τεχνικές ή γνώσεις τεχνογνωσίας*: Στη σύγχρονη εκπαίδευση και ειδικότερα στην επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων η χρήση υπολογιστών, διαδικτύου και πολυμέσων γενικότερα, θεωρούνται εξαιρετικά απαραίτητες για τους εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων (Schumann et al, 2004).
- *Διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες*: Η ενίσχυση της αυτονομίας της σκέψης αποτελεί ταυτόχρονα σκοπό και μέθοδο των εκπαιδευτών ενηλίκων (Mezirow κ.ά, 2007). Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ικανός να εφαρμόζει τεχνικές και μεθόδους που υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Knowles et al., 1998 , Noyé & Piveteau, 1999). Σε όλες τις μορφές μάθησης των ενηλίκων αυτό που επιδιώκεται είναι να προωθηθεί η αυτοδυναμία, η ανεξαρτησία, η δημιουργική και κριτική μάθηση (Knowles et al, 1998). Οι στόχοι αυτοί λοιπόν είναι ασυμβίβαστοι με την προσπάθεια για «μεταφορά πληροφορίας», καθώς καταστρέφει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργήσει και να δραστηριοποιηθεί, άρα και να γίνει αυτόνομο και ανεξάρτητο. Τα μαθησιακά προγράμματα που είναι κατάλληλα για ενήλικους πρέπει να τονίζουν περισσότερο την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης παρά την ανάπτυξη της μηχανιστικής μάθησης (Jarvis, 1999).

7. Σύνοψη

Στην παρούσα εργασία, ακολουθώντας μια συστηματική ανάλυση του θέματος, αρχικά αποσαφηνίσαμε εννοιολογικούς ορισμούς στο πεδίο της Εκπαίδευσης ενηλίκων, ακολουθώντας οριοθετήσαμε το πεδίο της ομάδας-στόχου και προχωρήσαμε στην κατάταξή τους σε μια κατηγορία εκπαίδευσης ενηλίκων. Ορίσαμε ως κύριο σκοπό αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος τη διευκόλυνση της ομαλής ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και τεκμηριώσαμε την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους.

Στη συνέχεια περάσαμε στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και εξετάσαμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούνται τα άτομα της ομάδας αυτής ενήλικοι. Αφού

αναλύθηκαν οι έννοιες «ενήλικοι» και «ενηλικιότητα» καταδείξαμε ότι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν επιτύχει την ενηλικιότητά τους τη στιγμή που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ουσιαστικά «αυτομορφωνόμενους», όντας σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, συμμετέχοντας στην επιμόρφωσή τους με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες καθώς και με διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης (Jarvis:92-104).

Εκ παραλλήλου, μέσα από το πρίσμα διαφόρων θεωριών μάθησης των ενηλίκων, τεκμηριώσαμε βιβλιογραφικά τη διαφορετικότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων από τους ανήλικους, συνοψίζοντας πως τα κύρια χαρακτηριστικά του ενήλικου, τα οποία τον διακρίνουν από το μη ενήλικο άτομο είναι η πλήρης ανάπτυξη, η προσωπική και η αυτονομία (Rogers 1999: 62) ενώ κατά τον Mezirow η ικανότητα για κριτικό στοχασμό και η συναισθηματική πείρα (Mezirow, 2000).

Τέλος, σκιαγραφήσαμε με τεκμηριωμένο τρόπο το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτή για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καταλήγοντας πως πρέπει να διαθέτει γνώση και κατανόηση των σχετικών ακαδημαϊκών αντικειμένων, των ψυχοκινητικών στοιχείων, της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων, των παιδαγωγικών και της τεχνογνωσίας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει πάνω από όλα να είναι συντονιστής, διαμεσολαβητής ή εμπυχωτής, όχι όμως «δάσκαλος» ή «εισηγητής» με την παραδοσιακή έννοια που αποδίδεται στον όρο (Rogers, 1999).

Συνεκτιμώντας όσα παρουσιάστηκαν, αναλύθηκαν και τεκμηριώθηκαν στην παρούσα εργασία, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε με επιτυχία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Α/μιας Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, R. & Fay, R. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001) «Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2003) *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες*. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 95-122.
- Βερτσέτης, Α.Β. (2003) *Διδακτική τ. Α΄. Γενική Διδακτική*. Ε΄ Έκδοση, Αθήνα. Cross, P. (1981). *Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

- Coolahan, John (2002) "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD Education Working Papers, No2.
- Day, C. & Baskett, H. K. (1982) Discrepancies between intentions and practice: Reexamining some basic assumptions about adult and continuing professional education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 143-155.
- Descy, P. Tessaring M. (2002) *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*, Cedefop, 12-18.
- Edwards, R., Raggatt, P., Harrison, R., McCollum, A. & Calder, J. (1998) *Recent Thinking in Lifelong Learning*, The Open University, DFEE.
- Fullan, M. (1982) The principal as an agent of knowledge utilization. In: D. Hoppkins & M. Widden (eds). *Alternative perspectives in school improvement*. London: Falmer Press.
- Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Herrmann B. & Καϊλα Μ. (2003) (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, Συλλογικός Τόμος σε τρεις γλώσσες, Ακαδημία Dillingen, Μόναχο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Ατραπός.
- Gibbs, G. & Durbridge, N. (1976) «Characteristics of Open University tutors (Part 2): Tutors in action». *Teaching at a Distance*, 7, Open University, Milton Keynes.
- Goddard, D. (1989) GRIST: the development of the design. In: R. McBride (ed). *The in-service training of teachers*. London: Falmer Press.
- Jarvis, P. (2001) *The Age of Learning*, Kogan Page, London, 210-225.
- Jarvis, P. & Walters, N. (Eds.) (1993) *Adult education and theological interpretations*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Jarvis, P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2008) «Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός πολίτης», στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 125-150.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2004) *Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος, αρ. 2, σελ. 11-16.
- Καψάλης, Α., Ραμπίδη, Κ. (2006) Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, (3), σελ. 257-273.
- Κιμουρτζής, Π. & Κόκκινος, Γ. (2007) Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Οι νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Στο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 357-364). Πρακτικά Συνεδρίου Σχολής Επιστημών Αγωγής (Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Knowles, M. Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston, Gulf Publishing Co.
- Knowles, M. S. (1984) *Andragogy in action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Κόκκος Α. (2005α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο*, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1-24. Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, Τόμος Α' Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Τόμος Β'. Πάτρα.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow J. (2000) "Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory", στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey – Bass, San Francisco, σσ. 3-33.
- Mocker, D. W. & Noble, E. (1981) «Training part-time instructional staff», στο *Preparing Educators for Adults*, S. Grabowski, κ.ά., San Francisco: Jossey-Bass.
- Noye D. & Piveteau J. (1999) «Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή», Μεταίχμιο. Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2002) The interpersonal relationship in the facilitation of learning, in: *Supporting Lifelong Learning*, Volume 1: Perspectives on Learning, The Open University, Routledge, 25-39.
- Schumann, G., Fisher, W. & Bruggemann, E. (2006) *Δια Βίου Εκπαίδευση & Επαγγελματική Κατάρτιση*. Επιμέλεια: Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα, Αθήνα: Ευρωπαϊκές Τεχνολογικές εκδόσεις.
- Σκλάβου, Κ. (2005) *Εκπαιδευτικές ανάγκες και στάσεις για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: η περίπτωση του λεκανοπεδίου Αττικής*, Πάτρα: Βιβλιοθήκη Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Tough, A. (1979) *The adult's learning projects* (2nd Ed.) Austin, TX: Learning Concepts. (The 1st edition, 1971, was published by the Ontario Institute for Studies in Education).

Διαδικτυακοί τόποι

http://www.ypepth.gr/el_ec_category8983.html

<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/diorismoι-neodioristoi-ekpaideytikoi/128-diorismoι-ekpaideytikvn-anakoinvseis/321-diorismoι-daskaloi-nhpiagogoi.html>

Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ; THE RHETORIC OF MODERN EDUCATIONAL POLICY: EDUCATION FOR ALL?

Κουτούβελα Χριστίνα
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α
koutouvela_xristina@yahoo.gr

Πανταζής Βασίλης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
pantazisv@uth.gr

Abstract

In recent years there has been a growing debate about an education that is equally addressed to all students. Organizations and conferences are set up, initiatives are being taken. However, the different perspectives of Education for All demonstrate the different ways in which both the concept of education and the concept of inclusion in education are captured. Such an admission, which makes the issue a matter of political importance, raises questions that are the subject of the study: a. What is the relationship between politics and education through the recent rhetoric on education for all? B. How can we ensure a qualitative institutional framework for education for all? C. How can we manage the contradictions of liberalism?

Key words

Education for all, policy, politics, institutions.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση για όλους, πολιτική, επιστήμη, θεσμοί.

0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, θεσμοί, οργανισμοί, επιστήμη και πολιτική συγκλίνουν προς μια κοινή κατεύθυνση *Εκπαίδευσης για Όλους*. Αξιολογούν, ερευνούν, μετρούν αποτελέσματα, συγκροτούν θεματικές συνεδρίων με αντίστοιχα προς διερεύνηση ζητήματα. Βασική παραδοχή όλων αποτελεί το σύγχρονο αίτημα για εκπαιδευτική αλλαγή και αναμόρφωση. Άλλοτε έτσι θεωρείται η έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση ως έννοια-κλειδί στον εν λόγω διάλογο, άλλοτε οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης και άλλοτε εγείρονται ζητήματα

ποιότητας στην εκπαίδευση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015 Creemers & Kyriakides, 2012). Διαμορφώνονται μορφές αξιολόγησης, συγκροτούνται δείκτες ποιότητας, προτείνονται δυναμικού τύπου προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας, συστήνονται τύποι ελέγχου και παρακολούθησης στο πλαίσιο της ορθής «μετάφρασης» και εφαρμογής των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι διαφορετικές κάθε φορά προοπτικές, ωστόσο, του αιτήματος περί «Εκπαίδευσης για Όλους», ενώ συμβάλλουν στη πολυφωνία και στον επιθυμητό πλουραλισμό των ιδεών, καταδεικνύουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συλλαμβάνεται τόσο η έννοια της εκπαίδευσης όσο και η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Έτσι, συχνά ταυτίζεται η εκπαίδευση για όλους με την κατάρτιση και την εξειδίκευση ή περιορίζεται κοινωνικο-πολιτικά κατά τρόπο ο οποίος συνδέει την εκπαίδευση με συγκεκριμένες εκδοχές του κόσμου.

Πρόσφατα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) με το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση του Μαθητή (PISA) εκθέτει στον πρώτο τόμο *-από τους πέντε που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA 2015, υπό τον τίτλο Αριστεία και Ισότητα στην Εκπαίδευση* ("Excellence and Equity in Education"), τις μαθητικές επιδόσεις σε συγκεκριμένα πεδία, ενώ συγχρόνως προσδιορίζει και μετράει την «ισότητα» στην εκπαίδευση.

Αντίστοιχα, θεματική του 28^{ου} Διεθνούς συνεδρίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση (International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2015), που διεξήχθη στο Οχάιο των Η.Π.Α, ήταν η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Κι ενώ σύμφωνα με τον Townsend (2012: 182), μελετητή της εκπαιδευτικής αλλαγής, έχει κατακτηθεί η πρόκληση της στροφής από ένα σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης για μερικούς ανθρώπους, σε ένα σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης για τους περισσότερους ανθρώπους, η πρόκληση τώρα είναι να μετακινηθούμε από το σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης που απευθύνεται στους περισσότερους, στο σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους. Την ίδια όμως ώρα που εγείρεται μια τέτοια πρόκληση, το 2012 έτος αναφοράς για την παγκόσμια καταμέτρηση της φτώχειας, σύμφωνα με το World Bank Group (2015: 1), το 12,7% του πληθυσμού της γης, 897 εκατομμύρια άνθρωποι ζουν υπό καθεστώς απόλυτης φτώχειας.

Αν το γεγονός αυτό συνδυαστεί με μία από τις βασικές παραδοχές του PISA 2015, που συστήνουν ένα από τα κυριότερα ευρήματά της, πως οι φτωχότεροι δηλαδή μαθητές και μαθήτριες είναι τρεις φορές πιο πιθανό να έχουν πιο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τους πλουσιότερους, ενώ οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες έχουν παραπάνω από διπλάσιες πιθανότητες να χαρακτηρίζονται από χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μη μετανάστες, τότε γίνεται φανερό πως η πρόκληση κατάρτισης ενός συστήματος ποιοτικής εκπαίδευσης «για όλους» παραμένει σοβαρή.

Άλλωστε, αν προστεθούν στα ποσοστά απόλυτης φτώχειας τα ποσοστά σχετικής φτώχειας -εισόδημα και κοινωνική θέση σε σχέση με το εκάστοτε περιβάλλον- αναδεικνύεται η σημασία της πρόκλησης αυτής, καθώς το πρόβλημα αποτελεί καίριο πολιτικό ζήτημα (Πανταζής, 2013).

Τα ερωτήματα, έτσι, που εγείρονται, εντός του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε, είναι τα ακόλουθα: α. Ποια είναι η σχέση πολιτικής και επιστήμης της εκπαίδευσης μέσα από τη ρητορική που έχει αναπτυχθεί το τελευταίο διάστημα περί εκπαίδευσης για όλους; β. Πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε ένα ποιοτικό θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης απευθυνόμενο σε όλους; γ. Πώς μπορούμε να διαχειριστούμε τις αντιφάσεις του φιλελευθερισμού;

1. Η ρητορική της εκπαίδευσης για όλους: Επιστήμη και πολιτικές

Πρόσφατα, ο Κορατζίνος (2016) επεσήμανε την ανάγκη διαμόρφωσης «ωραίων» επιστημονικών θεωριών. Μια επιστημονική θεωρία, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να είναι ελκυστική και διαμορφωμένη με ιδιαίτερη προσοχή εμπεριέχοντας πολυεπίπεδα στοιχεία για τη θεμελίωσή της. Κι ενώ από τη μια κινούμαστε εντός εκείνου του πλαισίου στο οποίο η επιστήμη νοείται ως ενιαίο και διαρκώς εξελισσόμενο ανθρώπινο επίτευγμα, από την άλλη διαπιστώνουμε πως έννοιες μη επιστημονικές εγκολπώνονται στην εκπαίδευση και τελικά αναδιαμορφώνουν τα θεμέλιά της, συστήνοντας μια «ρητορική της εκπαίδευσης και για την εκπαίδευση» που υπερβαίνει ακόμα και βασικές, κλασικές παραδοχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, απομακρύνοντάς τη συχνά από την πολύτιμη αυτή λογική περί «ωραίου».

Η Παγκόσμια Τράπεζα στη *Στρατηγική για την εκπαίδευση 2020* (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011) με αμεσότητα, από τον πρόλογο του κειμένου της κιάλας, δηλώνει πως συστατικά στοιχεία της στρατηγικής αυτής είναι τα εξής:

- α. Έγκαιρη επένδυση.
- β. Έξυπνη επένδυση.
- γ. Επένδυση για όλους.

Στο ίδιο κείμενο η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη, για την οποία απαιτείται ανασχηματισμός και ευρύτερη αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 1), ενώ τονίζεται πως η νέα πολιτική προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζει και προάγει τη λογοδοσία και τη λογική περί βελτίωσης των αποτελεσμάτων, περί βελτίωσης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας δηλαδή (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 7).

Την ίδια ώρα που οι χρηματοοικονομικοί όροι της επένδυσης, της λογοδοσίας, της

αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας αναδιαμορφώνουν τη φύση, τον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, τόσο ως πολιτικής όσο και ως επιστήμης, συγχρόνως παρουσιάζεται το σύστημα της εκπαίδευσης ως το υπο-σύστημα εκείνο το οποίο θα θεραπεύσει το υπερσύστημα της κοινωνίας, το οποίο, αποζητώντας την αναπαραγωγή του, καταργεί, τελικά, βασικές αξιακές παραδοχές του συστήματος της εκπαίδευσης υιοθετώντας μια «ρητορική της αγοράς» (Γράβαρης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η Παγκόσμια Τράπεζα επιλέγει να προβεί σε έναν επαναπροσδιορισμό της έννοιας του εκπαιδευτικού συστήματος, τέτοιον που να εμπεριέχει τελικά αυτό, όπως σημειώνεται, όλες τις ευκαιρίες μάθησης που μπορούν να δοθούν εντός μιας κοινωνίας, είτε εντός είτε εκτός των θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 29). Η προσεκτική ανάγνωση του κειμένου καθιστά καταφανές το γεγονός ότι ο νέος αυτός ορισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν επεκτείνει ούτε διανοίγει την έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά, σκόπιμα ή μη, μέσα από τις θεωρητικές επιταγές περί ενδυνάμωσής της, τελικά την καταργεί μέσω υπεραπλουστευμένων παραδοχών, όπως η πληροφορία που εκθέτει η Διεθνής Τράπεζα πως για πολλούς μαθητές η παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων δεν οδήγησε σε επιτυχή μάθηση και προσωπική-επαγγελματική εξέλιξη. Αντίθετα, όπως σημειώνεται, παρατηρείται πως οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο για να μπουν στην αγορά εργασίας χωρίς τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες προσαρμογής σε μια ανταγωνιστική και αυξανόμενη παγκοσμιοποιημένη οικονομία (World Bank Group, 2011: 17).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως μετατίθεται η αποστολή του θεσμού του σχολείου περί ίσων ευκαιριών απευθυνόμενων σε όλους τους μαθητές σε μια αόριστη κοινωνική δομή απόδοσης ευρύτερων ευκαιριών μάθησης και ευθυγραμμισμένων με την οικονομία, μη επίσημου συχνά τύπου και με παγκόσμιο χαρακτήρα (World Bank Group, 2011: 30).

Και ενώ οι δηλώσεις αποστολής ("mission statement") σημαντικών συνεδρίων του πεδίου της εκπαίδευσης, όπως του 28^{ου} Διεθνούς συνεδρίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση Σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά ("Think globally, act locally") αφήνουν υποσχέσεις, εν τέλει οι αποφάσεις που υιοθετούνται από το σύστημα κάθε άλλο παρά προάγουν τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και, κυρίως, την αποστολή τους, ενώ δείχνουν να απομακρύνονται από λογικές όπως η συλλογιστική του Goldstein (2004: 13), ο οποίος σημειώνει εύστοχα:

«[...] η Εκπαίδευση για Όλους (EFA) θα μπορούσε να συγκεντρώσει πόρους που δύνανται να κινητοποιήσουν προς την απόκτηση των απαραίτητων δυναμικών κάθε συστήματος. Αυτό θα επέτρεπε να εφαρμοστούν εποικοδομητικές πολιτικές. Η έμφαση θα δινόταν σε τοπικό επίπεδο και

κουλτούρα, εντός των οποίων οι έχοντες τοπική γνώση μπορούν να οικοδομήσουν τους ιδιαίτερους σκοπούς τους παρά να επικαλούνται κοινά σημεία αναφοράς όπως υλοποιούνται από μια παγκόσμια προοπτική».

Εντός μιας τέτοιας ρητορικής της εκπαίδευσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στέκεται αδύνατο να εντοπίσουμε τόσο μια συγκροτημένη παιδαγωγική θεωρία συμπερίληψης όσο και μια «ωραία» παιδαγωγική θεωρία περί ισότητας ευκαιριών στη μάθηση.

Είναι γεγονός πως το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης -γιατί περί αυτού πρόκειται τελικά- αποτελεί κεντρικό μετανεωτερικό προβληματισμό στο οποίο εστιάζουν θεσμοί όπως η Διεθνής Τράπεζα: ανασυγκρότηση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων που εντάσσονται σε μια μετανεωτερική προοπτική η οποία προσεγγίζει τις ρευστές ανάγκες της αγοράς, και, συγχρόνως, αποστασιοποίηση από βασικές αρχές και αξίες της εκπαίδευσης στο όνομα της καινοτομίας, της αποδοτικότητας ή συχνότερα της βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας (Κουτούβελα, 2016). Ουσιαστικά, δεν πρόκειται παρά για την ανάδειξη εντός του εκπαιδευτικού πεδίου βασικών ιδεολογικών διαφορών: από τη μια πλευρά ο νεοφιλελευθερισμός ο οποίος εισάγει την αποδοχή των κοινωνικών ανισοτήτων και τη δύναμη της αγοράς ως προϋπόθεση της ύπαρξης του συστήματος, και από την άλλη ο κοινοτισμός που, ως αντισταθμιστικό σύστημα ιδεών, προβάλλει και προϋποθέτει τις αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης και της κοινότητας (Ζεμπύλας, 2016).

Οι υψηλοί τόνοι που συχνά χαρακτηρίζουν το πεδίο δεν αποτελούν λύση στο βασικό αυτό ζήτημα γύρω από την αποστολή της εκπαίδευσης το οποίο είναι τελικά πολιτικής φύσης. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης καλούνται να υπερασπιστούν την επιστήμη τους και την αποστολή της, η οποία δείχνει να κλονίζεται, λαμβάνοντας ήδη μέρος σε «πειράματα» κοινωνικο-οικονομικής φύσης, πλήρως ευθυγραμμισμένα με μια νέα τάξη πραγμάτων πέρα και έξω από όσα προσδιορίζονται ως «επιστημονικά». Το ουσιαστικό ερώτημα που προκύπτει, έτσι, είναι: «Υπάρχει τελικά αυτονομία στην επιστήμη της εκπαίδευσης»;

Οι δηλώσεις της Διεθνούς Τράπεζας που αφορούν τις στρατηγικές προτεραιότητες στην εκπαίδευση φανερώνουν πως οι αποφάσεις είναι ειλημμένες. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται πως ως πρώτη προτεραιότητα τίθεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο έλεγχος της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους σε επίπεδο εκπλήρωσης στόχων (World Bank Group, 2011: 32), ενώ όπως η Διεθνής Τράπεζα ορίζει την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η τελευταία θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται πλήρως με τους μηχανισμούς διακυβέρνησης, διαχείρισης, χρηματοδότησης και τους μηχανισμούς παροχής κινήτρων για την προαγωγή και παραγωγή της μάθησης για όλους. Αυτό σημαίνει, όπως επισημαίνεται, κατ' αρχάς την αναγνώριση παρόχων και καταναλωτών αλλά και των

ρόλων τους στο σύστημα. Οι σχέσεις, έτσι, λογοδοσίας μεταξύ τους χρειάζεται να είναι σαφείς, συντονισμένες και συνεπείς ως προς τις ανατεθείσες λειτουργίες που στηρίζουν τους εθνικούς στόχους για την εκπαίδευση. Ακολουθώντας, οι επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να ελέγχονται και να συνιστούν αντικείμενα μέτρησης, έτσι ώστε η ακριβής ανατροφοδότηση που θα προκύπτει θα συνδέει, τελικά, την εκπαιδευτική πολιτική, τη χρηματοδότηση και τα αποτελέσματα (World Bank Group, 2011: 36).

Ως δεύτερη βασική προτεραιότητα της Διεθνούς Τράπεζας τίθεται η δημιουργία μιας γνωστικής βάσης υψηλής ποιότητας για τη στήριξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων: αξιόπιστη, έγκαιρη και συγκρίσιμη στατιστική πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητικών πληθυσμών, καθώς επίσης αναλυτικά στοιχεία της επιρροής και του κόστους των προγραμμάτων και των πολιτικών. Αποτελεί στόχο άλλωστε της Διεθνούς Τράπεζας η υποστήριξη της ανάπτυξης και της χρήσης δεδομένων για την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των συχνών μετρήσεων της μάθησης και των επιδόσεων του συστήματος, καθώς υπογραμμίζεται το ότι οι πληροφορίες που αντλούνται από τέτοιες αξιολογήσεις μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στη μελλοντική εκπαιδευτική αναμόρφωση (World Bank Group, 2011: 38).

Και οι δύο αυτές προτεραιότητες υπηρετούν το όραμα της Διεθνούς Τράπεζας περί *Εκπαίδευσης για όλους*, δύο προτεραιότητες οι οποίες βρίσκουν την εφαρμογή τους σε επίπεδο γνώσεων (αξιολόγηση), σε επίπεδο τεχνικής και οικονομικής υποστήριξης και σε επίπεδο στρατηγικών συνεργασιών (π.χ. ιδιωτικός τομέας) (World Bank Group, 2011: 8).

2. Εκπαίδευση για όλους: Ανασύσταση πλαισίου αναφοράς

Είναι γεγονός ότι την ίδια ώρα που ανοίγει ο διάλογος που αφορά την *εκπαίδευση για όλους*, συγχρόνως παρατηρείται μια στροφή προς τον περιορισμό ή ακόμα και την κατάργηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως θεσμικής σύλληψης, αφήνοντας κατά μέρος μάλιστα την ανθρωπιστική και πολύπλευρη μόρφωση ως ευθύνη της πολιτείας, καθώς ο λόγος αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων και μάλιστα συγκεκριμένων δεξιοτήτων προσαρμογής, οι οποίες θα αποσοβήσουν τον κίνδυνο μιας γενικής οικονομικής κατάρρευσης (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 13). Ωστόσο, όταν η πολύπλευρη και ανθρωπιστική μόρφωση δεν αποτελεί βασικό μέρος των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε σαφώς και δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε καμία εκδοχή της *εκπαίδευσης για όλους*, η οποία ως περιεχόμενο ενέχει χαρακτήρα αμιγώς ανθρωπιστικό. Ανώδυνα, έτσι, προκύπτει το δεύτερο βασικό ερώτημα της μελέτης: «Πώς μπορούμε να προχωρήσουμε *μπροστά*, τελικά, εντός ενός θεσμικού πλαισίου *εκπαίδευσης για όλους*»;

Ο δρόμος προς τα εμπρός έγκειται στην αλλαγή νοοτροπίας σύμφωνα με την οποία κρίνεται αναγκαίο να παρασχεθεί ποιοτική, θεσμική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ανά τον κόσμο. Για παράδειγμα, τα παιδιά των προσφύγων, προκειμένου να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής, χρειάζονται περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ομάδα, για όλες τις πτυχές της ταυτότητάς τους, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό, δομικά και λειτουργικά, κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (Πανταζής & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Για να γίνει εφικτό κάτι τέτοιο, τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρηθούν ως εργοστάσια ή ως επιχειρήσεις, ούτε τα εργοστάσια και οι επιχειρήσεις ως προεκτάσεις του σχολείου. Η εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί ως μια παγκόσμια εμπειρία, όπου οι άνθρωποι δουλεύουν συλλογικά για την καλύτερη κατάσταση τους, της κοινότητάς τους και του πλανήτη ολόκληρου. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να εστιάσουμε σε όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους: όλοι οι άνθρωποι πρέπει να πετύχουν, και όχι μόνο σε επίπεδο δεξιοτήτων: όλα πρέπει να γίνουν διαφορετικά. Πρέπει να υπάρξει αλλαγή της κουλτούρας (Townsend, 2012: 182-183).

Εντός της παρούσας μελέτης εστιάζουμε ιδιαίτερα στην έννοια της «αλλαγής της κουλτούρας» η οποία χρειάζεται να προσδιορίζεται από ανθρωπιστικούς όρους, καθώς μέσα από αυτόν τον τρόπο μπορούμε να μιλάμε για παροχή παιδείας η οποία δύναται, έστω και θεωρητικά, να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες -μια αλλαγή την οποία το πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δύναται να υποστηρίξει: π.χ. σύμφωνα με τα κελεύσματα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων πρέπει να προσανατολίζεται στον βίοκοσμό τους, μια έννοια η οποία περιλαμβάνει τη συστημική και ολιστική κατάσταση των ατόμων (Πανταζής & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013)-, εκτός και αν ταυτίσουμε την εκπαίδευση μόνο με την κατάρτιση ή την εξειδίκευση, κάτι που εντός της μελέτης αυτής απορρίπτεται. Αν η παραπάνω παραδοχή δεν γίνει αποδεκτή, τότε ευθύς διασαλεύονται τα θεμέλια της θεωρητικής κατασκευής περί «εκπαίδευσης για όλους», αφού η τελευταία, ως κοινωνικο-πολιτική επιταγή, εμπεριέχει τέτοιον αξιακό χαρακτήρα και αντίστοιχο εννοιολογικό περιεχόμενο που, για να είναι έγκυρο, αληθές και επαληθεύσιμο, απαιτεί ως βασική παραδοχή του τον ανθρωπιστικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, των σκοπών και των επιμέρους στόχων της, δηλαδή.

Έτσι, εύλογα προκύπτει πως μια «εκπαίδευση για όλους», μετανάστες, πρόσφυγες, γηγενείς, πλούσιους και φτωχούς, μια εκπαίδευση απευθυνόμενη σε ανθρώπους, χωρίς πρόσθετες επιβαρυντικές διακρίσεις, δεν μπορεί να λογίζεται ως τέτοια, εάν δεν εμπεριέχει και τον αυτονόητο σκοπό της σύστασής της: τη διαμόρφωση του ατόμου ως πολιτικού όντος, ως ατομικής και συλλογικής συνείδησης, ως ηθικής ύπαρξης, μέσα από μια πολύπλευρη μόρφωση νοούμενη ως αποστολή των θεσμών που δεν αποσκοπεί μόνο στη ανάπτυξη δεξιοτήτων, αναγκαίων για την επαγγελματική αποκατάσταση.

Μια τέτοια, ωστόσο, εκδοχή της εκπαίδευσης για όλους απέχει πολύ από τις σύγχρονες επικρατούσες θεωρήσεις της, οι οποίες είναι εκ προοιμίου καταδικασμένες σε αποτυχία. Το παράδειγμα της φτώχειας που ακολουθεί έρχεται να διαψεύσει τις προσδοκίες των κρατουσών θεωρήσεων που εξαρτούν την επιτυχία της εκπαίδευσης από τη γενική αποτελεσματικότητά της και την υπέρβαση των κοινωνικο-πολιτικών προβλημάτων από την εκπαίδευση, που πλέον παίρνει μη θεσμοθετημένη μορφή.

3. Εκπαίδευση για όλους: Φτώχεια και αποκλεισμός. Προοπτικές και κατευθύνσεις

Το βασικότερο και ανυπέρβλητο πρόβλημα που ενυπάρχει στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης δεν είναι άλλο από το ότι στο ερευνητικό αυτό πεδίο δεν υπάρχει καμία μέριμνα για υπέρβαση των αποτελεσμάτων της κοινωνικής ανισότητας. Κι ενώ μια πιο ποιοτική, μια πιο «καλή» αποτελεσματικότητα μπορεί με κάποιο τρόπο να βελτιώσει τις απόλυτες επιδόσεις μη ευνοημένων ομάδων, δεν πρόκειται να βελτιώσει τη σχετική απόδοσή τους σε σχέση με τις ευνοημένες ομάδες, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα των Mortimore & Whitty (1998: 310-311), οι οποίοι χαρακτηριστικά σημειώνουν:

«Κάποιοι από τους λιγότερο ευνοημένους μαθητές στα πιο αποτελεσματικά σχολεία προοδεύουν περισσότερο από ό, τι οι ευνοημένοι συμμαθητές τους στα λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία [...]. Ωστόσο, όσο ενθαρρυντικό και αν είναι αυτό, αν όλα τα σχολεία βελτιώνονταν τόσο ώστε να έφταναν το επίπεδο του πιο αποτελεσματικού, η διαφορά μεταξύ της συνολικής επιτυχίας των πιο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων και των λιγότερο ευνοημένων ίσως τελικά αυξανόταν [...]. Αυτό θα συνέβαινε γιατί οι κοινωνικά ευνοημένοι μαθητές σε υψηλής αποτελεσματικότητας σχολεία θα επιτύγχαναν ακόμη περισσότερα απ' ό, τι ίσως σε ένα λιγότερο αποτελεσματικό περιβάλλον και το χάσμα μεταξύ αυτών και των λιγότερο ευνοημένων μαθητών να αυξανόταν».

Αναπόφευκτα, έτσι, όσο υπάρχουν ομάδες λιγότερο ευνοημένες, όσο μιλάμε, ακόμα και στις μέρες μας, για φτώχεια, δεν δικαιούμαστε να προβάλλουμε αξιώσεις προς μια κατεύθυνση «εκπαίδευσης για όλους», εάν, βεβαίως, θεωρούμε την αυθεντικότητα στην επιστήμη ως όρο εκ των ων ουκ άνευ.

Στον λόγο περί φτώχειας αξίζει να υπογραμμίσουμε πως στη σχετική βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πληθώρα κατηγοριοποιήσεων και ορισμών, με τους επικρατέστερους να αφορούν την απόλυτη και τη σχετική φτώχεια (Katseli, Pantazis & Gounela, 2016: 464). Πλέον, η φτώχεια αντιμετωπίζεται ως ένα πολυπρόσωπο φαινόμενο, όπου η στέρηση εισοδήματος που περιορίζει το άτομο να καταναλώσει συγκεκριμένα βασικά αγαθά βρίσκεται στο επίκεντρο. Ωστόσο, η φτώχεια δεν αφορά

μόνο το εισόδημα, αλλά επεκτείνεται και συνοδεύεται από στέρηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην εργασία, στη στέγαση, στην προσωπική ασφάλεια (World Bank, 2015: 18). Εύστοχα έχει, άλλωστε, σημειωθεί πως οι φτωχοί τείνουν να στερούνται πολλά και σε πολλαπλές διαστάσεις (Ferreira & Lugo, 2013). Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί πως, σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (2015), τα ποσοστά απόλυτης φτώχειας συνεχίζουν ακόμα και στις μέρες μας να είναι ιδιαίτερα υψηλά με το όριο της φτώχειας να έχει φτάσει στα 1.90 δολάρια τη μέρα.

Είναι γεγονός πως όσο τα ποσοστά της φτώχειας εξακολουθούν να είναι υψηλά, *την ίδια ώρα που ο πλούτος συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού παραμένει σταθερά και μόνιμα στις ομάδες αυτές*, τόσο το σύγχρονο αίτημα μιας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριες συνεχίζει να αποτελεί μόνο ένα ιδεαλιστικό αίτημα, κι αυτό στην πιο γόνιμη και θετική εκδοχή της έννοιας, αφού η κριτική θα μπορούσε να το χαρακτηρίσει έως και παραπλανητικό.

Πιο συγκεκριμένα, οι τυμπανοκρουσίες μιας εκπαίδευσης προς όλους μοιάζουν να υποκρύπτουν την εκούσια επιλογή του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος για αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών μέσω της κατάρτισης και της εξειδίκευσης, τις οποίες εντάσσουν στον όρο της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά να τον αλλοιώνουν. Η δε αλλοίωση έγκειται ακριβώς στην παραπλανητική ταύτιση της κατάρτισης και της εξειδίκευσης με τη θεσμική παροχή γενικής παιδείας, ειδικά σε πληθυσμούς οι οποίοι νοσούν οικονομικά και που, τελικά, αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση μέσω δηλώσεων που φαίνεται να τους εντάσσουν.

Έτσι, το ζήτημα της φτώχειας με το οποίο καταπιάνεται για άλλη μία φορά η Παγκόσμια Τράπεζα στο κείμενό της για τη φτώχεια και την ευημερία ("Ending extreme poverty and sharing prosperity: Progress and Policies, 2015") δεν αποτελεί πρόβλημα το οποίο μπορεί να επιλύσει μόνη της η εκπαίδευση. Αντιθέτως, συνιστά κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα το οποίο η νεοφιλελεύθερη οικονομία προϋποθέτει. Οι σχετικές εξαγγελίες, λοιπόν, παγκόσμιων και επισήμων φορέων εκπαίδευσης, όπως συνοπτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω, για αντίστοιχη εκπαιδευτική μέριμνα απέναντι στις μη ευνοημένες αυτές ομάδες, έχουν τελικά χαρακτήρα αποσυμπίεσης, ακόμα και αν τα κίνητρά τους είναι καλοπροαίρετα.

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, οι προβολείς εύλογα πέφτουν στις πολιτικές, πλέον, πρωτοβουλίες σε μια θεωρητική κατεύθυνση ανάπτυξης, ευημερίας και μείωσης της φτώχειας, πρωτοβουλίες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον διάλογο τον σχετικό με την ισότητα ευκαιριών μάθησης εντός των θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης.

Καταθέτουμε, έτσι, τις προγραμματικές δηλώσεις της Επιτροπής για την Ανάπτυξη και την Εξέλιξη (Commission on Growth and Development, 2008) στις οποίες εντοπίζονται πέντε *χαρακτηριστικά-κλειδιά* προς μια γρήγορη και βιώσιμη αναπτυξιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

α. Αποτελεσματική ηγεσία και διακυβέρνηση: Η βιώσιμη ανάπτυξη προϋποθέτει δεσμευμένες, αξιόπιστες και ικανές κυβερνήσεις, β. Μακροοικονομική σταθερότητα ώστε οι αγορές να δουλεύουν: Η μακροοικονομική σταθερότητα αποτελεί βασικό προσ απαιτούμενο για τη διαρκή ανάπτυξη. Η αστάθεια των τιμών, της συναλλαγματικής ισοτιμίας, των επιτοκίων αποτρέπουν τις ιδιωτικές επενδύσεις, γ. Προσανατολισμός των αγορών σε διαρθρωτικές αλλαγές: Ο μικροοικονομικός δυναμισμός είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της προσαρμοστικής οικονομίας που με τη σωστή καθοδήγηση από τους μηχανισμούς της αγοράς δύναται να οδηγήσει σε καίριες διαρθρωτικές αλλαγές, δ. Εξωστρέφεια: Το ανοιχτό πνεύμα στην παγκόσμια οικονομία διαδραματίζει έναν διακριτό ρόλο στην ενίσχυση των διαρθρωτικών αλλαγών και δύναται να συνεισφέρει στην ανάπτυξη με πολλούς τρόπους, ε. Προσανατολισμός στις μελλοντικές ανάγκες επένδυσης: Οι επενδυτικές ανάγκες χρειάζεται να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, καθώς είναι ευρείες και καλύπτουν βασικές υποδομές, όπως η εκπαίδευση και η υγεία.

Η φτώχεια και ο περιορισμός της, λοιπόν, εμφανίζονται να γίνονται αντικείμενα πολιτικής μελέτης της Επιτροπής για την Ανάπτυξη και την Εξέλιξη, ενώ συγχρόνως εντός των προτεραιοτήτων των μελλοντικών επενδύσεων βρίσκεται η εκπαίδευση προς μια κατεύθυνση αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ειδικότερα, ως πολιτική μέριμνα αρκετά αντιφατικού χαρακτήρα, τίθεται η πρόσβαση σε μια «ποιοτική εκπαίδευση προς όλους» με τις επενδύσεις να προσανατολίζονται στην ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης και εξειδίκευσης -νοούμενης ως ποιοτικής-αναπτυξιακής διαδικασίας. Σκοπό, εδώ, αποτελεί ο επαρκής εφοδιασμός των φτωχών πληθυσμών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτοί στις αποκαλούμενες ως «ευκαιρίες» της αγοράς, τις οποίες διαμορφώνουν και παρέχουν οι ευνοημένες ομάδες του πληθυσμού και μέσω των οποίων το status των τελευταίων αναπαράγεται και ενισχύεται (“Ending extreme poverty and sharing prosperity: Progress and Policies, 2015: 61”). Η πολιτική μέριμνα όπως γίνεται φανερό, λοιπόν, με τις αντιφάσεις οι οποίες τη χαρακτηρίζουν δεν αφορά το «καλό» των μη ευνοημένων πληθυσμών, αλλά συνιστά μέριμνα του συστήματος για το ίδιο το σύστημα.

Το τρίτο και τελευταίο, έτσι, ερώτημα που εγείρεται εντός του πλαισίου της παρούσας μελέτης είναι το εάν δικαιούμαστε να υιοθετήσουμε αυτές τις αντιφάσεις μεταξύ διακηρύξεων και πρακτικών που συνοδεύουν τον νεοφιλελευθερισμό (Κοτζιάς, 2007), διαρρηγνύοντας πλήρως την επιστήμη της εκπαίδευσης στο όνομα της βελτίωσης ενός συστήματος που αποδέχεται τις κοινωνικές ανισότητες ως φυσιολογικές. Όταν, άλλωστε, ο νεοφιλελευθερισμός στηρίζει και υποστηρίζεται από τη λεγόμενη ως «ιδιωτική φιλανθρωπία» (Χάρβεϊ, 2007), εύκολα γίνεται αντιληπτό, πως για να υφίσταται η τελευταία, απαιτούμενό της αποτελεί τόσο η ύπαρξη της φτώχειας όσο και η σταθερή παρουσία κοινωνικών ανισοτήτων, υπέρ των οποίων θα αγωνίζεται σταθερά και «ιδιωτικά». Εξάλλου, όπως έχει παρατηρηθεί:

«Κάθε καινούργια δεκαετία φέρνει και ένα νέο πρόγραμμα εξάλειψης της φτώχειας [...]. Οι απογοητεύσεις κάθε δεκαετίας συγχωνεύονται με τις νέες προσδοκίες της επόμενης [...]. Αποτελεί ένα προβλέψιμο τελετουργικό των διεθνών υποθέσεων» (Jones, 2016: 3).

Συμπερασματικά, οι προσδοκίες των κρατουςών θεωρήσεων, που εξαρτούν την υπέρβαση των κοινωνικο-πολιτικών προβλημάτων από μια εκπαίδευση απευθυνόμενη σε όλους, το μόνο που επαληθεύουν τελικά, ως βασικές παραδοχές, είναι τη διάψυσή τους. Και αυτό, γιατί έννοια-πυρήνα τους δεν αποτελεί το «αγαθό» αλλά το «ορθό».

4. Βιώσιμο μέλλον για όλους: Διεθνής τράπεζα και Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης - UNESCO (2016)

Τον Μάιο του 2015, το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση (Δημοκρατία της Κορέας) συγκέντρωσε 1.600 συμμετέχοντες από 160 χώρες, με έναν και μοναδικό στόχο: πώς να εξασφαλιστεί η δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς ποιότητα στην εκπαίδευση ως θεσμού και στη δια βίου μάθηση για όλους μέχρι το 2030.

Στην Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016) κατατίθενται βασικές παραδοχές:

- α. Η επείγουσα ανάγκη για νέες προσεγγίσεις που ξεπερνούν όσα έχουν ήδη εφαρμοστεί.
- β. Η ανάγκη για μακροχρόνια δέσμευση απέναντι στα δεινά που ταλανίζουν τον κόσμο και τα οποία μπορεί να καταπολεμήσει η εκπαίδευση.
- γ. Η ανάγκη για ριζική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε για την εκπαίδευση και του ρόλου της στην ανθρώπινη ευημερία και την παγκόσμια ανάπτυξη. Τώρα, περισσότερο από ποτέ, η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να προωθήσει το σωστό είδος των δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που θα οδηγήσει σε βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.

Σημειώνεται χαρακτηριστικά:

[...] Ένα βιώσιμο μέλλον για όλους αφορά την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική ένταξη και την προστασία του περιβάλλοντος. Πρόκειται για ένα μέλλον όπου η οικονομική ανάπτυξη δεν οξύνει τις ανισότητες, αλλά χτίζει ευημερία για όλους (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 1).

Η συγκεκριμένη έκθεση εστιάζει στον ρόλο της εκπαίδευσης σε τομείς όπως είναι

η οικονομική ανάπτυξη, η ευημερία, η κοινωνική ανάπτυξη, η συμμετοχή στα κοινά- ειρήνη και η ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο.

Η ποιοτική διαφορά που υπάρχει στην εν λόγω έκθεση έγκειται ακριβώς στη διασφάλιση της ευημερίας για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 37). Ειδικότερα, ανάμεσα στις βασικότερες ιδέες της Έκθεσης συμπεριλαμβάνονται οι εξής δύο τοποθετήσεις: α. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, β. η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στη διασφάλιση του ότι όλοι συμμετέχουν και απολαμβάνουν την οικονομική ανάπτυξη ανεξαιρέτως (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 38).

Στην Έκθεση, έτσι, όχι μόνο δεν αποσιωπάται το γεγονός ότι τα έως τώρα μοντέλα οικονομικής ανάπτυξης απέτυχαν να προάγουν μια χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Sachs, 2015 όπ. αναφ. στο Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 51), αλλά υπογραμμίζεται πως η οικονομική ανάπτυξη δεν συνεπάγεται τη γενική ευημερία. Επισημαίνεται δε πως τα σύγχρονα στοιχεία πάνω στη φτώχεια και τις ανισότητες αποδεικνύουν πως η οικονομική ανάπτυξη δεν διαμοιράστηκε δίκαια και πως το συμβατικό παράδειγμα για την ανάπτυξη, όπως χρησιμοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια, χρειάζεται πλήρη επανακαθορισμό μέσα από μια νέα σύλληψη της έννοιας της ευημερίας όπου στον πυρήνα θα βρίσκεται η «κοινωνική ένταξη των οικονομικών θεσμών» (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 52).

Η UNESCO προβάλλει την αναγκαιότητα για αλλαγή στάσης και κουλτούρας ως επιταγή των καιρών. Εστιάζει, έτσι, στον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης δηλώνοντας πως οι υπολογισμοί της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης 2013/14 έδειξαν ότι αν όλοι οι μαθητές σε χώρες χαμηλού εισοδήματος φεύγουν από το σχολείο με τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, 171 εκατομμύρια άνθρωποι θα μπορούσαν να ξεφύγουν από την ακραία φτώχεια, που ισοδυναμεί με μείωση κατά 12% του συνόλου (UNESCO, 2014).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως η πρωτοβουλία για αλλαγή κουλτούρας χρειάζεται να είναι πολιτική, καθώς η προοπτική μιας πιο δίκαιης κοινωνίας και το όραμα μιας περισσότερο δημοκρατικής και ειρηνικής παγκόσμιας τάξης, ως αποτέλεσμα κριτικής ανάλυσης των υφιστάμενων συνθηκών, ενέχει χαρακτήρα πολιτικό (Πανταζής, 2015: 13).

Εντός μιας τέτοιας συλλογιστικής η οικονομία δεν θα οξύνει τις ανισότητες αλλά θα οικοδομεί ένα μέλλον ευημερίας για όλους, όπου οι αγορές εργασίας θα αποσκοπούν στην οικονομική ενδυνάμωση όλων ανεξαιρέτως, ενώ η έννοια της μάθησης και κυρίως η εκπαίδευση, ως θεσμός, θα λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια για την επίτευξη της συλλογικής ευημερίας (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 1).

5. Αντί επιλόγου

Μέσα από αυτή τη σύντομη διαδρομή πάνω στην εκπαιδευτική πολιτική, στις παγκόσμιες τάσεις και τις σύγχρονες προοπτικές της *Εκπαίδευσης για Όλους*, πάνω σε ζητήματα κοινωνικο-πολιτικής φύσης, όπως εκείνο της φτώχειας, επιδιώξαμε να αναδείξουμε βασικούς προβληματισμούς που ταλανίζουν το πεδίο των Επιτημών της Εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να απέχει από τα κελεύσματα των καιρών ούτε από τις ανάγκες που αναδύονται εντός της παγκόσμιας κοινωνίας και οικονομίας.

Το ζήτημα της φτώχειας, τα ευρύτερα προβλήματα και οι ειδικότερες δυσκολίες μη ευνοημένων ομάδων και πληθυσμών, βρίσκονται ήδη εδώ και η εκπαίδευση χρειάζεται να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων, ευπροσάρμοστων και δημιουργικών, ανεξαρτήτως κοινωνικού και οικονομικού status.

Από την άλλη πλευρά, καίρια ζητήματα όπως η φτώχεια, αποτελούν προβλήματα με πολιτικό πρόσημο. Οι εξαγγελίες της Παγκόσμιας Τράπεζας περί μείωσης της φτώχειας μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εξειδίκευσης αφήνουν πολλά θεωρητικά κενά και χτίζουν αγεφύρωτα χάσματα μεταξύ χρηστικής και μη χρηστικής εκπαίδευσης.

Η νεοφιλελεύθερη αγορά μοιάζει να έχει φτάσει στο τέρμα της και γι' αυτό να αναζητά λύσεις από επιστήμες τις οποίες επιδιώκει να χρησιμοποιήσει προς ίδιον όφελος. Η εκπαίδευση, έτσι, η απευθυνόμενη σε όλους, χρειάζεται να περιφρουρηθεί από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, ώστε να εξακολουθήσει να έχει θεσμικό χαρακτήρα, αυτόνομη παρουσία και ανθρωπιστικό υπόβαθρο.

Αυτή τη στιγμή η θεσμικότητα, η αυτονομία και το ανθρωπιστικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης τίθενται υπό αμφισβήτηση μέσα σε ένα κλίμα γενικού επανακαθορισμού αξιών και αρχών: πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών. Αυτό που μένει να δούμε είναι το κατά πόσο οι «ωραίες επιστημονικές θεωρίες» της ουσιαστικής ισότητας και συμπερίληψης θα εξελιχθούν προσπερνώντας τις εξωτερικές παρεμβάσεις και τα πλήγματα που δέχονται το τελευταίο διάστημα.

Βιβλιογραφία

Γράβαρης, Ν. Δ. (2005) «Από το κράτος στο κράτος: Ορθολογικότητα και Κανόνες Νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική». Στο Δ. Ν. Γράβαρης – Ν. Παπαδάκης [επιμ], *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας (σσ. 27-50).

Commission on Growth and Development (2008) *The growth report. Strategies for sustained growth and inclusive development*. Washington, DC: World Bank.

- Creemers, B.P.M & Kyriakides, L. (2012) *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. New York: Routledge.
- Cruz, M., Foster, J., Quillin, B. & Schellekens, P. (2015) *Ending Extreme Poverty and Sharing Prosperity: Progress and Policies*. Development Economics-World Bank Group.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Excellence and Equity in Education (2015) Pisa results (Vol. 1). Ανακτήθηκε στις 15/12/2016 από <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- Ζεμπύλας, Μ. (2016) *Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα*. Κύπρος: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ferreira, F. H. G. & Lugo, M. A. (2013) Multidimensional Poverty Analysis: Looking for a Middle Ground. *World Bank Research Observer* 28(2), pp. 220-235.
- Goldstein, H. (2004) Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40 (1), 7-14.
- International Congress for School Effectiveness and Improvement (2015, 3-6 Jan.) Think globally, act locally, and educate all children to their full potential. USA: Ohio. Ανακτήθηκε στις 15/12/2016 από <http://www.icsei.net/?id=1687>
- Jones. P. (2006) *Education, poverty, and the World Bank*. Rotterdam/TAIPEI: Sense Publishers.
- Katseli, C., Pantazis, V. & Gounela, K. (2016) Human Dignity during the Period of Economic and Social Crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), Rome-Italy: MCSER Publishing, pp. 463-474.
- Κορατζίνος, Μ. (2016, 13 Δεκεμβρίου) *Διάλεξη για την επιστήμη*. Γενεύη: CERN.
- Κοτζιάς, Ν. (2007). Καπιταλιστική ανασυγκρότηση και νεοφιλελευθερισμός (Πρόλογος), (σσ.11-21). Στο *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Παρόν*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτούβελα, Χ. (2016) *Το πείραμα της εκπαίδευσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι; Πολιτική, έρευνα και κριτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kyriakides, L. (2012) Advances in school effectiveness theory. In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 44-57). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development* (2011) Washington, DC: World Bank.

- Levin, B. (2012) Innovation, transformation and improvement in school reform. In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 220-229). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mortimore, P. & Whitty, G. (1998) Can school improvement overcome the effects of disadvantage? In P. Mortimore (Ed.) *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*, (pp. 299-315). Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Πανταζής, Β. (2015) *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Πανταζής, Β. (2013, 4 Ιανουαρίου) Απόλυτη και σχετική φτώχεια. *Αυγή*.
- Ανακτήθηκε από <http://archive.avgi.gr/ArticleActionsshow.action?articleID=740724>
- Πανταζής, Β. & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013) Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων. Socio Pedagogical issues of vulnerable social groups: The case of refugee minors. Στο: Μπαμπούνη, Χ. (επιμ.): *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα, 983-990.
- Townsend, T., (2012) Thinking and acting both locally and globally: The future for school effectiveness and school improvement. In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 177-187). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Χάρβεϊ, Ν. (2007) *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Παρόν*. Αθήνα: Καστανιώτης.

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΙΡΕΤΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΟΙ ΝΟΜΟΙ 3848/2010 & 4327/2015**

**VIEWS AND PERCEPTIONS OF ELECTED MEMBERS
OF REGIONAL ADMINISTRATIVE BOARDS ABOUT
HEADSHIP SELECTION PROCESSES IN PRIMARY
EDUCATION: LAWS 3848/2010 & 4325/2015**

Μανώλης Κουτούζης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ekoutouzis@eap.gr

Κωνσταντία Σπυριάδου
Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας Εκπαίδευσης
Μουσικός, Υποψήφια Διδάκτωρ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
schdia81@gmail.com

Abstract

There are thirteen (13) Regional Directories of Education in Greece. In each of the Directories there are Administrative Boards consisting of both ex-officio and elected members. The latter are elected by the teachers of each Directorate. This paper examines the views of 30 elected members of various Administrative Boards concerning the selection of Headmasters in Greek schools. More specifically they express their opinion concerning the voting of teachers in the process of headship selection and the consequences that it has caused in Greek schools. The results show that elected members of the Boards consider the voting as rather problematic and express doubts about its effectiveness and the rationale behind it. Political models of educational management can be traced in the voting process.

Key words

Elected Members, Secret Voting, Interviews, Council of State, Political Models, Transactional Leadership.

Λέξεις κλειδιά

Αιρετοί, Μυστική Ψηφοφορία, Συνέντευξη, Συμβούλιο της Επικρατείας, Πολιτικά Μοντέλα, Συναλλακτική Ηγεσία.

0. Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1985 μέχρι σήμερα, έχουν εφαρμοστεί 9 διαφορετικά συστήματα επιλογής «στελεχών εκπαίδευσης», επιβεβαιώνοντας την απουσία ενός ορθολογικού πλαισίου που θα μπορούσε να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα το συγκεκριμένο ζήτημα. Αποδεικνύεται παράλληλα, παρά τη ρητορική περί αποκέντρωσης που κατά καιρούς έχει επικρατήσει, η βούληση της κεντρικής εξουσίας να ελέγξει και να παρέμβει στην διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994; Κουτούζης, 2001).

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών ασκούν πολυδιάστατο διοικητικό έργο (Π.Δ. 1/2003, Ν. 4283/2014). Ειδικότερα, στις διαδικασίες επιλογής ο ρόλος των αιρετών είναι σημαντικός και σε αρκετές περιπτώσεις ρυθμιστικός, καθώς η συνέντευξη που είναι διαχρονικά εργαλείο ποιοτικής αξιολόγησης των υποψηφίων, με εξαίρεση το Ν. 4327/2015, έχει δεχθεί αφενός επικρίσεις εξαιτίας της αδόμητης μορφής της και της αδυναμίας αντικειμενικής βαθμολόγησης των απαντήσεων των υποψηφίων (Καλογιάννης, 2013) και αφετέρου αμφισβητήσεις ως προς την επιστημονική επάρκεια των συμβουλίων επιλογής σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (Ζεργαρίδης & Σταματιάδης, 1997; Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003).

Το συγκεκριμένο άρθρο λοιπόν εστιάζει σε πρόσφατες διαδικασίες επιλογής στελεχών και συγκεκριμένα επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις των αιρετών σχετικά με το Ν. 4327/2015. Αρχικά γίνεται σύγκριση του εν λόγω νόμου με τον προγενέστερο 3848/2010 και εν συνεχεία σχολιάζεται η προσφυγή των διευθυντών στο Συμβούλιο της Επικρατείας τον Ιούνιο του 2015 (<http://panede.blogspot.gr/search>).

1. Συγκριτική Παρουσίαση των Νόμων 4327/2015 και 3848/2010

Σύμφωνα με το άρθρο 19 του Νόμου 4327/2015 τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών/ιών εκπαίδευσης και των διευθυντών/ιών σχολικών μονάδων χωρίστηκαν σε τρεις άξονες:

- 1) στο κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης (9-11 μονάδες) (άρθρο 19, παρ. 2),
- 2) στο κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας (14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο) (άρθρο 19, παρ. 3) και
- 3) στο κριτήριο που αφορά τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο) (άρθρο 19, παρ. 4). Το τρίτο κριτήριο αποτέλεσε την «καινοτομία» του νόμου, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το θεσμικό πλαίσιο από το 1985 μέχρι σήμερα, καθώς

η συνέντευξη που ήταν μέχρι το 2010¹ (Ν. 1566/1985, Ν. 2043/1992, Π.Δ. 398/1995, Π.Δ. 25/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3848/2010) το ποιοτικό εργαλείο για την αξιολόγηση των υποψήφιων διευθυντών αντικαταστάθηκε από τη «μυστική ψηφοφορία». Οι υποψήφιοι/ιες διευθυντές/ες σχολικών μονάδων αξιολογούνταν από το σύλλογο διδασκόντων μέσω μυστικής ψηφοφορίας (άρθρο 19, παρ. 4) κατά την οποία θα έπρεπε να συγκεντρώσουν τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων για να μην αποκλειστούν ενώ ανάλογη διαδικασία εφαρμόστηκε στην επιλογή υποδιευθυντών/ιών (άρθρο 20, παρ. 3). Στην περίπτωση, όμως, της επιλογής διευθυντών εκπαίδευσης ακολουθήθηκε μεικτή μέθοδος, καθώς οι υποψήφιοι/ες ψηφίστηκαν από τους/τις διευθυντές/ιες και υποδιευθυντές/ιες σχολικών μονάδων, από το 30% των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και το 30% των προϊσταμένων δημοτικών σχολείων του οικείου ΠΥΣΠΕ βάσει αρχαιότητας (άρθρο 19, παρ. 4, εδ. β), ενώ διατηρήθηκε και η συνέντευξη από το οικείο ΑΠΥΣΠΕ σύμφωνα με το Ν. 4351/2015 (άρθρο 46, παρ. 5) και τη μεταγενέστερη Υπουργική Απόφαση (Φ.353. 1/7/199094/Ε3/7-12-2015, άρθρα 11, 12, 13, 14).

Ο Ν. 4327/2015 ευνοούσε τους/τις αρχαιότερους/ες εκπαιδευτικούς, καθώς η υπηρεσιακή κατάσταση μοριοδοτούνταν με έντεκα μονάδες το ανώτατο (άρθρο 19, παρ. 3), ενώ στο Ν. 3848/2010 με οκτώ. Ο/η υποψήφιος/α λάμβανε 0,5 μονάδες για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελούσε προϋπόθεση συμμετοχής, δηλαδή το μισό σε σχέση με αυτό που ίσχυε στο Ν. 4327/2015.

Σε σχέση με τα επιστημονικά προσόντα, ο Ν. 4327/2015 έδινε 4 μόρια στον/στην κάτοχο μεταπτυχιακού και διδακτορικού ακόμα και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (άρθρο 19, παρ. 2, εδ. α), σε αντίθεση με το Ν. 3848/2010, που ο/η υποψήφιος λάμβανε 10 μόρια (άρθρο 13, παρ. 2), δηλαδή, έξι μόρια περισσότερα. Στο Ν. 4327/2015 ο/η κάτοχος διδασκαλείου και μεταπτυχιακού λάμβανε 4,5 μόρια, ενώ ο/η κάτοχος μεταπτυχιακού-διδακτορικού (σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα) 4 μόρια, ενώ στον Ν. 3848/2010 οι αντίστοιχες περιπτώσεις μοριοδοτούνταν με 7 (διδασκαλείο-μεταπτυχιακό) και 10 μόρια (μεταπτυχιακό-διδακτορικό) αντιστοίχως. Πιο απλά, στις επιλογές του 2015 το πτυχίο του διδασκαλείου είχε μεγαλύτερη βαρύτητα από το διδακτορικό δίπλωμα.

Έρευνα της Πατισιομίτου (2015, σελ. 64) δείχνει ότι μέσω της μυστικής ψηφοφορίας ευνοήθηκαν κυρίως οι παλαιοί «εδραιωμένοι» διευθυντές/ιες, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό εξ αυτών επανεκλέχθηκε και μόλις ένα μικρό ποσοστό νέων διευθυντών/ιών αντικατέστησε τους/τις προηγούμενους/ες. Η μέθοδος της μυστικής ψηφοφορίας προκάλεσε τις ενστάσεις υποψηφίων διευθυντών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) που προσέφυγαν, με τη συνδρομή της Πανελλήνιας Ένωσης Διευθυντών Εκπαίδευσης, στο Συμβούλιο της Επικρατείας, το οποίο εν τέλει τους δικαίωσε εφόσον ο Ν. 4327/2015 κρίθηκε αντισυνταγματικός² με βάση την υπ' αριθ.

711/2016 απόφαση της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας, που επικύρωσε την προγενέστερη απόφαση υπ' αριθ. 865/2016 του επταμελούς Γ' τμήματος του ΣΤΕ (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017, σελ. 60).

2. Μεθοδολογία

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα επιχειρήθηκε η αποτύπωση της θέσης των αιρετών οι οποίοι συμμετείχαν και στις δύο διαδικασίες επιλογής. Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα, που επιχειρεί να ερμηνεύσει τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα από τη σκοπιά και οπτική των δρώντων υποκειμένων (Cohen & Manion, 1997; Myers, 1997; Ζαφειρόπουλος, 2005; Hairet *al.*, 2007). Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (Carr & Worth, 2001; Novick, 2008; Glogowska, Young & Lockyer, 2011) σε 30 αιρετούς με αναλογική δειγματοληψία ποσόστωσης (Ιωσηφίδης, 2008) την περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2016.

Τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, καθώς υπήρξε δέσμευση από την πλευρά των ερευνητών για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και της ανωνυμίας των ερωτώμενων και τη δυνατότητα πρόσβασής τους στα αποτελέσματα της έρευνας (BSA, 2002; SRA, 2003). Εφαρμόστηκε η θεματική κωδικοποίηση για να αναδειχθούν ταυτίσεις και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των ερευνώμενων (Priporaset *al.*, 2015, p. 10), ενώ η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από δύο ερευνητές διασφάλισε τη δυνατότητα διαρκούς εσωτερικού ελέγχου της έρευνας (Ιωσηφίδης, *ό.π.*, σελ. 272).

3. Αποτελέσματα

3.1. Το Προφίλ των Συμμετεχόντων³

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ								ΣΥΝΟΛΟ
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	ΚΥΣΠΕ	ΑΠΥΣΠΕ			ΠΥΣΠΕ			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	2	14			14			
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ				30
ΑΡΙΘΜΟΙ	22			8				
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ			ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	25	3			2			
ΗΛΙΚΙΑ	36-45 ετών	46-55 ετών			56-62 ετών			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	2	24			4			
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	12-15 έτη	16-21 έτη			22-31 έτη		32-36 έτη	30
ΑΡΙΘΜΟΙ	3	4			18		5	
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	ΣΕΛΑΔΕ		-
ΑΡΙΘΜΟΙ	1	6	8	9	8	2		
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΓΓΑΜΟΙ/ΕΣ			ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ/ΕΣ		ΑΓΑΜΟΙ/ΕΣ		30
ΑΡΙΘΜΟΙ	25			2		3		

3.2. Αποτίμηση των Νόμων Επιλογής Στελεχών 4327/2015 και 3848/2010

Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι περισσότεροι αιρετοί τοποθετήθηκαν δυσμενώς στη μυστική ψηφοφορία. Όπως υποστήριξαν, ήταν βασισμένη σε υποκειμενικά κριτήρια, επειδή οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν στο πλαίσιο υποομάδων, ψηφίζοντας βάσει των διαπροσωπικών τους σχέσεων, με αποτέλεσμα να δυναμιτίζεται το σχολικό κλίμα λόγω της υπάρχουσας «διαπλοκής» και της «καχυποψίας» που επέφερε αυτή η ιδιότυπη αξιολογική διαδικασία. Όπως ανέφερε αιρετός, αν παρέμενε αυτό το σύστημα επιλογής με την ψηφοφορία, το προφίλ των διευθυντών θα μετασχηματιζόταν αρνητικά λόγω των διαμορφούμενων συναλλαγών μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

«Έχω εκφράσει από την πρώτη στιγμή την πλήρη διαφωνία μου στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο, διότι, ναι μεν φαίνεται πολύ δημοκρατικό το να εκφράζουν άποψη οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου για την επιλογή των διευθυντών των σχολείων τους ή οι διευθυντές σχολείων

για την επιλογή των διευθυντών εκπαίδευσης, όμως «αξιολόγηση με κουκούλα» δεν μπορεί να είναι αποδεκτή”. (Σ2)

«Εκτιμώ ως ένα τεράστιο λάθος την επιλογή στελεχών με τη σημερινή διαδικασία (...) διότι δημιουργεί μια σχέση μεταξύ συναδέλφων και στελεχών, που πολύ εύκολα μπορεί να δημιουργήσει εκρήξεις στο σχολείο και λόγω της διαπλοκής που μπορεί να δημιουργήσει άλλα και της καχυποψίας που θα επιφέρει στις εσωτερικές σχέσεις του σχολείου. Σίγουρα η συνέντευξη δεν λύνει όλα τα προβλήματα, αλλά τουλάχιστον ο τρόπος της προηγούμενης φοράς στην οποία συμμετείχε εφταμελές συμβούλιο επιλογής ήταν πιο αντικειμενικό. Σίγουρα αν παραμείνει αυτός ο νόμος θα αλλάξει το προφίλ των διευθυντών κατά την εκτίμηση μου προς το χειρότερο λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων των συναδέλφων”. (Σ17)

Σύμφωνα με κάποιους η ψηφοφορία φαίνεται δημοκρατική μέθοδος αξιολόγησης, καθώς λόγω της εφαρμογής της παρατηρήθηκε αναμόρφωση του τρόπου σκέψης και δράσης κάποιων διευθυντών, που είχαν εκδηλώσει αυταρχικές και ηγεμονικές συμπεριφορές. Ωστόσο, εάν συνεχιστεί θα συντηρήσει ένα κατεστημένο, καθώς θα δημιουργηθούν οιονεί μόνιμοι διευθυντές οι οποίοι θα είναι δύσκολο να ανατραπούν. Υπό αυτό το πρίσμα, προτείνεται περιορισμός στις θητείες, έτσι ώστε ο εκάστοτε διευθυντής να μην μπορεί να παραμείνει για παραπάνω από δύο 4ετίες στο ίδιο σχολείο και αν το επιθυμεί να θέσει υποψηφιότητα σε άλλο. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Αυτό που έγινε με τον καινούριο νόμο ότι πρέπει να ψηφίζουν οι δάσκαλοι σε ένα σχολείο, είναι σημαντικό, γιατί πλέον βλέπεις ότι και κάποιιοι διευθυντές, οι οποίοι είχαν διαφορετική άποψη ως προς τη διοίκηση, τώρα μαλάκωσαν. (...) Αυτό δημιουργεί ένα πρόβλημα, όμως τώρα, δημιουργεί ένα κατεστημένο. Ένας διευθυντής, πλέον, θα είναι μόνιμα διευθυντής σε ένα σχολείο, δεν πρόκειται να αλλάξει, δηλαδή, θα δημιουργήσει την ομάδα του, την κλίκα του, την οποία θα έχει με το μέρος του και θα ξέρει ότι πάντα θα τον ψηφίζει. Θα πρέπει ένας διευθυντής από τη στιγμή που έχει κάνει δύο θητείες σε ένα σχολείο, αν θέλει να ξαναγίνει διευθυντής να μην είναι σε αυτό το σχολείο, να φύγει σε άλλο σχολείο. Γιατί τώρα παραδείγματος χάρι σε ένα σχολείο όσο καλές σχέσεις και να έχω δεν μπορώ να πάω να γίνω διευθυντής. Θα πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με έναν προηγούμενο διευθυντή, θα δημιουργηθεί σύγκρουση άμεση και θα δημιουργήσει πρόβλημα στους συναδέλφους. Για φαντάσου ένας συνάδελφος που δεν θα ψηφίσει τον διευθυντή 4 χρόνια τι θα έχει να τραβήξει, είναι και αυτό». (Σ24)

Οι αιρετοί υποστηρίζουν ότι το εργαλείο της ψηφοφορίας δεν ήταν απλώς κατ' επιφάση δημοκρατικό, ήταν και επιστημονικά αβάσιμο, καθώς η μεγάλη του βαρύτητα εκμηδένιζε τα επιστημονικά προσόντα, επειδή αν ο/η υποψήφιος/α διευθυντής/α δεν λάμβανε το 20% των έγκυρων ψήφων (Ν. 4327/2015, άρθρο 19, παρ. 4, περ. β), όχι απλώς θα αποκλειόταν αλλά συνάμα δεν θα προσμετρώνταν τα υπόλοιπα προσόντα και τα φερόμενα «κεφάλαιά» του, τα οποία στην ουσία δεν «μετρούσαν» αν δεν υπήρχε η απαραίτητη «έγκριση» του συλλόγου διδασκόντων. Εκτός από αυτή την παράμετρο και η ίδια η διαδικασία είχε αρνητικά σημεία, αφενός επειδή η ψήφος των εκπαιδευτικών ήταν «πίσω από ένα παραβάν», ήταν μυστική και όχι επώνυμη και αιτιολογημένη και αφετέρου διότι υπεισήλθαν σε αυτήν υποκειμενικοί παράγοντες που αφορούν στη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να είχαν αντιπαρατεθεί με το διευθυντή τους, είτε για υπηρεσιακούς -για παράδειγμα λόγω ασυνέπειας- είτε για προσωπικούς λόγους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ιδιότυπες εξαρτήσεις.

«Ο 4327 είχε αν θέλετε εκμηδενίσει τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων. Ουσιαστικά, δηλαδή, έβαλε μεγάλη συμμετοχή στην ψηφοφορία που έφτανε μέχρι και το 40% των τελικών κριτηρίων, στα χρόνια υπηρεσίας και μηδένισε επί της ουσίας τις σπουδές που έκανε ο καθένας και αυτό το θεωρώ απαράδεκτο. Δεν μπορεί κάποιος που θέλει να εξελιχθεί στη δημόσια διοίκηση να κρίνεται από κάποιον πίσω από ένα παραβάν. Θα μπορούσε αν ήθελε η Πολιτεία να δίνει τη δυνατότητα σε ένα σύλλογο διδασκόντων να κρίνει το διευθυντή του σχολείου και αυτό να το κάνει με συγκεκριμένα κριτήρια και με αιτιολογημένη γνώμη. Φανταστείτε, δηλαδή, κάποιον ο οποίος είναι υφιστάμενος σε εισαγωγικά, ο οποίος καθημερινά δεν είναι συνεπής στη δουλειά του, αυτός κλήθηκε να κρίνει και αυτός το διευθυντή. Αυτός τον έκρινε βέβαια με το αν του επέβαλε κάποια ποινή, αν τον επέπληξε, αν του έκανε αναφορά στον προϊστάμενό του». (Σ1)

«Μπορεί να πεις ότι έχει θετικά ο τελευταίος νόμος, γιατί έχεις τον κόσμο που μπορεί να σε ψηφίσει και να σου δώσει μια ώθηση. Αλλά τι γίνεται τώρα στην Ελλάδα εδώ υπάρχει συναλλαγή. Όταν είναι 3-4 υποψήφιοι όταν το πρωί θα τους πεις «καλημέρα συναδέλφισσα ήρθες 8:17 τώρα δεν μπορεί να περιμένει η τάξη» θα αρχίσουν τα παζάρια». (Σ18)

Προτάθηκε από κάποιους η σημαντική μείωση της βαρύτητας της ψηφοφορίας, που θα πρέπει να είναι επώνυμη και αιτιολογημένη, προκειμένου το αποτέλεσμα της να αξιοποιείται από το διευρυμένο ΠΥΣΠΕ, το οποίο με την προϋπόθεση ότι θα είναι δίκαιο, αμερόληπτο και ανεξάρτητο, θα έχει και την ευθύνη της τελικής επιλογής. Συγκριτικά με το πλαίσιο του Ν. 3848/2010 που αφορά στον τρόπο διεξαγωγής

της συνέντευξης με την τράπεζα θεμάτων και τη μαγνητοφώνηση, εκτιμούν ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί με τη μορφή ανοικτού ακροατηρίου ενώπιον όλων των υποψηφίων, για να διασφαλιστεί η διαφάνεια της αξιολογικής διαδικασίας.

«Βεβαίως θα μπορούσαν οι υφιστάμενοι να έχουν γνώμη για το πνεύμα συνεργασίας, για τη δημοκρατικότητα του σχολείου, για το αν έκανε καινοτομίες ο διευθυντής, (...) αλλά πάντα επωνύμως και με αιτιολογημένη γνώμη. Αυτά δεν μπορούν να συμβαίνουν και βεβαίως χρειάζεται ένα μεικτό σύστημα επιλογής με το Ν. 3848 που είχαμε φτάσει σε ένα σημείο που είχαν μπει αρκετά θετικά στοιχεία στην κρίση των διευθυντών, δηλαδή, η συνέντευξη μαγνητοφωνούνταν, υπήρχε τράπεζα θεμάτων και η επιλογή της θέσης γινόταν με βάση την αποτύπωση του συνόλου των μορίων. Πιστεύω ότι θα μπορούσε να οικοδομηθεί ακόμα καλύτερα η συνέντευξη, η οποία θα μπορούσε να δίνεται και ενώπιον ακροατηρίου, δηλαδή, των ιδίων των υποψηφίων, έτσι ώστε να αισθάνονται όλοι ότι οι ερωτήσεις είναι της ίδιας βαρύτητας και δεν αδικείται κανείς. Σίγουρα, κατά τη γνώμη μου η συνέντευξη πρέπει να υπάρχει, η επιτροπή βέβαια πρέπει να έχει τα εχέγγυα της ανεξαρτησίας, της αμεροληψίας και της επιστημονικότητας». (Σ1)

Ένα άλλο στοιχείο που αναφέρθηκε είναι ο συναλλακτικός χαρακτήρας της ψηφοφορίας, ο οποίος σύμφωνα με τις απαντήσεις επηρέασε την αποτελεσματικότητα της ασκούμενης διοίκησης και την υλοποίηση του οράματος, επειδή θεωρήθηκε ότι ο διευθυντής δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να δράσει με θάρρος και τόλμη. Οι τυχόν προστριβές που μπορεί να δημιουργηθούν με τους/τις εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως, να επιδράσουν αρνητικά στην επανεκλογή του αν εφαρμοσθεί και πάλι αυτό το πλαίσιο. Όπως τονίστηκε η ψηφοφορία εφαρμόζεται στην επιλογή συνδικαλιστών και όχι υπηρεσιακών στελεχών, όπως είναι οι διευθυντές, που λόγω του ρόλου τους μπορεί και να χρειαστεί να αντιπαρατεθούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να εφαρμόσουν την κείμενη νομοθεσία, που αφορά για παράδειγμα την αξιολόγηση (Π.Δ. 152/2013), την παροχή αδειών στους/στις εκπαιδευτικούς, τις ώρες παραμονής στο σχολείο πέραν του διδακτικού ωραρίου κ.ά.

«Και βλέπουμε διευθυντές που είναι άτολμοι με την έννοια ότι σκεπτόμενοι ότι αν σε ένα χρόνο από σήμερα, του χρόνου δηλαδή, ξανακριθούν ουσιαστικά εξαρτάται η επιλογή τους ή όχι από τη σχέση και από την ψήφο του κάθε συναδέλφου, Άρα, υπάρχει μια ατολμία, ότι πολλές φορές δεν μπορούν να καθοδηγήσουν ένα όραμα ή να παροτρύνουν, είναι δηλαδή αυτός ο λόγος που τους εμποδίζει να κάνουν πράγματα, η προστριβή και η τριβή που μπορεί να έχει με τον κάθε εκπαιδευτικό. Από την άλλη βέβαια, ότι απέκτησε ένα λόγο ο σύλλογος διδασκόντων

για τον υποψήφιο διευθυντή, ο οποίος θα διοικήσει τη σχολική μονάδα είναι θετικό». (Σ7)

«Διαφωνώ κάθετα με τον τελευταίο νόμο, όχι μόνο παραταξιακά, αλλά και ως προσωπική μου άποψη ήταν λάθος εντελώς, γιατί ένας διευθυντής δεν είναι συνδικαλιστής για να τον επιλέξουν οι συνάδελφοί του, είναι στέλεχος της εκπαίδευσης, είναι υπηρεσιακό στέλεχος. Και το υπηρεσιακό στέλεχος θα αναγκαστεί πολλές φορές να έρθει σε κόντρα θέλοντας να τηρήσει τους νόμους σε αυτόν που τον επέλεξε μέσα στη σχολική μονάδα». (Σ3)

Αν και ο θεσμός της συνέντευξης έχει δεχθεί πολλές επικρίσεις ως προς τη διαφάνεια και αξιοκρατία της διαδικασίας, ωστόσο, όπως υποστηρίχθηκε, μπορεί να καταστεί αξιόπιστο αξιολογικό εργαλείο με την εφαρμογή ασφαλιστικών δικλείδων προκειμένου να αποτιμηθεί η διοικητική επάρκεια των υποψηφίων, αλλά κυρίως για να αξιολογηθεί η ψυχολογική τους κατάσταση, που είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού αλλά και για τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Οι απόψεις που εκφράστηκαν υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή μεικτού τρόπου αξιολόγησης στην επιλογή διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε κυρίως για να εξυπηρετηθούν κομματικά συμφέροντα.

«Καταρχάς, θεωρώ για τη συνέντευξη ότι πρέπει να γίνεται, αλλά για ποιο θέμα. Δεν μπορείς να κρίνεις σε μια συνέντευξη το αν είναι ικανός κάποιος διευθυντής, αλλά θα δεις τον ψυχολογικό του κόσμο. Καταρχάς, πρέπει να δεις ποιον άνθρωπο θα κάνεις διευθυντή που θα πρέπει να συναναστρέφεται με 200 παιδιά και βάλει επί δύο τους γονείς, και με άλλους 400 ανθρώπους, μιλάμε για 600 ανθρώπους. Δεν μπορείς να κάνεις κάποιον που δεν μπορεί να σταθεί όχι πνευματικά ή επιστημονικά, αλλά μπορεί να έχει ψυχολογικά προβλήματα». (Σ24)

«Αυτό που έγινε με τους διευθυντές εκπαίδευσης, εκεί λειτούργησαν λίγο διαφορετικά, επειδή είναι «μεγάλες» θέσεις. Εκεί τα συμβούλια συγκροτήθηκαν και δε νομίζω ότι συγκροτήθηκαν για να αξιολογήσουν κανονικά, απλά επειδή δεν τους βγήκαν πολιτικά μερικά πράγματα. Έβαλαν τα συμβούλια, τα οποία ελέγχαν με αποτέλεσμα να μπορούν να επηρεάσουν καταστάσεις, εκτός αυτών που ήρθαν με πολλά μόρια από την ψηφοφορία, οπότε εκεί δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα». (Σ16)

Υπάρχουν ωστόσο και διαφορετικές απόψεις και τοποθετήσεις πάνω στις προβλέψεις του συγκεκριμένου νόμου. Κάποιοι αιρετοί συμφωνούν με την εφαρμογή της ψηφοφορίας, καθώς, όπως αναφέρουν, ο διευθυντής όντας μέλος του συλλόγου διδασκόντων θα πρέπει να κρίνεται από αυτόν, που έχει ουσιαστική γνώση της προ-

σωπικότητας και των ηγετικών του ικανοτήτων και όχι από υπηρεσιακά συμβούλια, που κρίνουν κατά βάση με κομματικά κριτήρια, ιδιαίτερα σε μεγάλες διευθύνσεις, όπου οι υποψήφιοι είναι πολλοί και κατά συνέπεια άγνωστοι στο μεγαλύτερο τους μέρος για να αξιολογηθούν αντικειμενικά.

«Νομίζω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι ο άμεσος, δηλαδή, αυτός με την ψηφοφορία των ιδίων των εκπαιδευτικών. Γνωρίζουν ιδιαίτερα για τους διευθυντές σχολείων τους συναδέλφους που διεκδικούν τη θέση του διευθυντή και μπορούν πιο εύκολα να αποτιμήσουν. Είναι καλύτερος αυτός ο τρόπος, ο πιο άμεσος, γιατί κακά τα ψέματα η διαδικασία των συνεντεύξεων εμπεριείχε στοιχεία της μη αντικειμενικής και μη αξιολογικής κρίσης. Οι θέσεις των διευθυντών δεν είναι θέσεις που μπορείς να διεκδικήσεις χωρίς να έχουν άμεση γνώση της προσωπικότητάς σου, των ικανοτήτων σου οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στο οποίο θα επιλεγείς στη συνέχεια να γίνεις διευθυντής. Με τον προηγούμενο νόμο αυτοί που επέλεγαν τελικά τους διευθυντές, επέλεγαν κομματικά, παραταξιακά, προσωπικά, δεν είναι ότι γνώριζαν τις ικανότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα σε μεγάλες πόλεις δεν μπορεί να πει κανένας από τους 300-400 εκπαιδευτικούς που κάνουν αίτηση για τις θέσεις των διευθυντών ότι μπορεί να γνωρίζεις και να επιλέγεις με αντικειμενικά κριτήρια». (Σ12)

«Ο προηγούμενος νόμος που ήταν αποκλειστικά συνέντευξη έστω και αν ήταν με κλειστού τύπου ερωτήσεις, θεωρώ ότι ήταν πέρα για πέρα νοθευμένα τα αποτελέσματα και αυτό φαίνεται από το ποιοι πήγαιναν για διευθυντές, πήγαιναν διευθυντές ημέτεροι, μοίραζαν οι αιρετοί τους διευθυντές». (Σ10)

Η ψηφοφορία σε συνδυασμό με την εφαρμογή θητείας διευθυντών προτείνεται ως τρόπος άρσης της διάχυτης ανευθυνότητας -επειδή ακριβώς η υπηρετήση της διευθυντικής θέσης από διαφορετικά άτομα ενισχύει την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου λόγω της αύξησης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών- αλλά και ενός κατεστημένου, που βασίζεται, σε αλληλεξαρτήσεις, αλληλοεξυπηρετήσεις και διαπροσωπικές σχέσεις. Όπως φάνηκε, ο κλάδος δεν επέδειξε την ανάλογη συνέπεια κατά την εφαρμογή της ψηφοφορίας, η οποία περνώντας μια «φάση ωρίμανσης» θα μπορούσε να βελτιωθεί μελλοντικά για να ανατραπούν αρνητικά φαινόμενα πελατειακών σχέσεων και χειραγώγησης των υφισταμένων από τους προϊσταμένους τους, οι οποίοι χρησιμοποιώντας ανταλλάγματα κατόρθωσαν να επηρεάσουν την ψήφο των εκπαιδευτικών.

«Είμαι υπέρ της ψηφοφορίας, της θητείας και της εναλλαγής στη θέση του διευθυντή προσώπων που επιθυμούν να υπηρετήσουν τη θέση του

διευθυντή, διότι θεωρώ ότι είναι μια καλύτερη διαπαιδαγώγηση η υπηρέτησή της, έτσι ώστε και να λειτουργήσει καλύτερα ο σύλλογος διδασκόντων από άτομα που έχουν περάσει από αυτή την καρέκλα και να μάθουν και οι συνάδελφοι να είναι υπεύθυνοι όταν λειτουργούν στο πλαίσιο του σχολείου, γιατί υπάρχει μια διάχυτη ανευθυνότητα. Θεωρώ, όμως, και με θητεία, για να καταπολεμηθούν παρενέργειες, όπως οι κλίκες και συγγένειες και φιλίες προκειμένου να υπερισχύει ένας έναντι των άλλων. Είχε φοβερές παρενέργειες η εφαρμογή του νόμου και θεωρώ ότι ήταν μια φάση ωρίμανσης που έπρεπε να περάσει. Αν συνεχιστεί θα έχει επιτυχία ο θεσμός της ψηφοφορίας. Θεωρώ ότι οι προηγούμενοι νόμοι και η συνέντευξη έχει να κάνει και αυτή με παρενέργειες, οι οποίες δεν πέρασαν». (Σ27)

«Θεωρώ ότι είναι φοβερή καινοτομία μέσα σε ένα σχολείο και μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων που είναι ύψιστο συλλογικό όργανο που έχουμε σε επίπεδο σχολείου εμείς οι εκπαιδευτικοί. Όμως, στην παρούσα φάση με τα δεδομένα που ξέρω μέχρι σήμερα φάνηκε ότι δεν είμαστε ιδιαίτερα ώριμοι ως κλάδος γενικότερα ως εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στην παρούσα φάση, αυτόν τον νόμο να τον αξιοποιήσουμε δεόντως ώστε να αναδείξουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα διευθυντή, έτσι όπως θα τον θέλαμε. Και αυτό γιατί πολλές φορές η ψηφοφορία στάθηκε μόνο στους όρους συμπάθειας ή πολλές φορές παρατηρήθηκαν φαινόμενα παρέμβασης των υπαρχόντων διευθυντών προς τους υφιστάμενους με την κατεύθυνση να χειραγωγήσουν κατά κάποιο τρόπο την ψήφο τους ή να παρουσιάσουν ανταλλάγματα και έτσι δημιουργήθηκε μια θέση εξάρτησης του διευθυντή έναντι των υφισταμένων». (Σ8)

Η ψηφοφορία είναι δημοκρατικό εργαλείο παρόλο που κατά έναν τρόπο απέκλειε υποψήφιους άγνωστους στο σύλλογο διδασκόντων και ευνοούσε εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εκτός από τις πρακτικές βελτιώσεις, χρειάζεται να διαμορφωθεί ανάλογη «κουλτούρα», η οποία θα οδηγήσει και στην αλλαγή του προφίλ των διευθυντών. Υποστηρίχθηκε ότι ο νόμος είχε θετικά στοιχεία, καθώς έδωσε δικαίωμα έκφρασης στους εκπαιδευτικούς, που είχαν την ευθύνη να εγκρίνουν και να χορηγήσουν *Ηγετική Ταυτότητα* σε αυτόν/η που θεωρούσαν ικανότερο/η, παραμερίζοντας εδραιωμένους/ες διευθυντές/ιες, που είχαν εκδηλώσει αυταρχικές συμπεριφορές λόγω της αξιολόγησης. Αναγνωρίστηκαν, ωστόσο, τρωτά σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν, όπως για παράδειγμα η μείωση της βαρύτητας της ψηφοφορίας, προκειμένου να μην ακυρώνονται τα υπόλοιπα κριτήρια.

«Εγώ το βλέπω θετικά. Ήμουν κατά και του μεικτού τρόπου. Θεωρούσα ότι η ψηφοφορία έπρεπε να είναι καθοριστική. Οι εκπαιδευτικοί γνωρί-

ζουν πάρα πολύ καλά το ποιος μπορεί και ποιος δεν μπορεί. Τώρα αυτό, ίσως, να αδικούσε κάποιους, γιατί λένε «δάσκαλος από το σχολείο μου», δηλαδή, αποκλείω όλους τους άλλους, παίρνει τις ψήφους ο δάσκαλος από το σχολείο, με αποτέλεσμα οι άλλοι να μην έχουν ελπίδα καμιά. [...] Όμως, κάτι τέτοιο θέλει και μια κουλτούρα για να μπορέσει να λειτουργήσει, δηλαδή, με την πρώτη φορά υπήρξε και σκεπτικισμός και «τί να κάνω τώρα, έτσι έχω μάθει». Νομίζω ότι για να αλλάξει η κουλτούρα θέλει ένα διάστημα, δεν αρκεί μια φορά». (Σ10)

«Ο τελευταίος νόμος ήταν δημοκρατικός, με την εξής έννοια, γιατί έδωσε το δικαίωμα να εκφραστούν οι εκπαιδευτικοί, έστω και με αυτόν τον τρόπο, με την ψηφοφορία. Έγινε ο νόμος μετά από την κρίση που υπήρξε με την αξιολόγηση, η οποία προκάλεσε τεράστιες συγκρούσεις στο εσωτερικό των σχολείων, δηλαδή, κάποιοι διευθυντές βγάλανε τον πραγματικό τους εαυτό, έγιναν αυταρχικοί, μετατράπηκαν σε λοχίες που τρομοκρατούσαν τον κόσμο, υπήρχε μια τέτοια μερίδα. Αυτοί μέσα από αυτή την ψηφοφορία τιμωρήθηκαν εντός ή εκτός εισαγωγικών, δεν ψηφίστηκαν. Πιστεύω ότι πρέπει να ακολουθηθεί ένας μεικτός τρόπος, να υπάρχει μια έκφραση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διευθυντή, αλλά να μην είναι το απόλυτο κριτήριο αυτό, να είναι συνδυασμός. Αυτό για να μετρούν και τα προσόντα, τα οποία πρέπει να έχει, αλλά σε συνδυασμό και με τη γνώμη που έχει ο κόσμος από κάτω». (Σ23)

Αναφέρθηκε, ακόμη, ότι κανένας νόμος δεν είναι απολύτως αποτελεσματικός, ούτε καινοτόμος και ανατρεπτικός, καθώς και ο 4327/2015 με την ψηφοφορία δεν κατόρθωσε να αλλάξει το κατεστημένο, εφόσον είχαμε αναπαραγωγή των ιδίων προσώπων.

«Κανένας νόμος, για μένα δεν άλλαξε τίποτα. Αυτό που το αποδεικνύει είναι ότι η συντριπτική η μεγάλη πλειοψηφία των προηγούμενων διευθυντών είναι και τώρα διευθυντές. Άρα, δηλαδή, ένα μικρό κομμάτι εναλλαγής που έγινε δεν αλλάζει την ουσία ότι και με το παλιό σύστημα και με το τωρινό τους ίδιους διευθυντές χοντρικά έχουμε». (Σ4)

Διατυπώθηκε, επίσης, η άποψη ότι η ψηφοφορία είναι ένα εργαλείο που εξυπηρετεί κατά βάση την κυβερνητική πολιτική, επειδή καθιστά συνένοχους τους εκπαιδευτικούς, αποπροσανατολίζοντάς τους από τα ουσιαστικά ζητήματα, όπως είναι η μείωση των μισθών τους με το ενιαίο μισθολόγιο (Ν. 4024/2011) και η αξιολόγηση, που αποτελεί αφενός μια «θεσμική εκκρεμότητα» (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999; Αθανασιάδης, 2001; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005; Ξωχέλλης, 2006) και αφετέρου ένα ζήτημα για το οποίο έχουν διατυπωθεί ετερόκλητες απόψεις, εφόσον κάποιοι/ες τοποθετούνται υπέρ της, θεωρώντας ότι είναι καίριος παράγοντας για τη διασφάλιση

της αξιοκρατίας και της διαφάνειας, ενώ άλλοι/ες υποστηρίζουν ότι αποτελεί μέσο κοινωνικού ελέγχου και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, αυτό που έχει σημασία δεν είναι το πρόσωπο του διευθυντή, ούτε η προσωπική του σχέση με το σύλλογο, αφού σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από το προφίλ του θα εφαρμόσει τις κυβερνητικές επιταγές που αντιτίθενται στα συμφέροντα των εργαζόμενων εκπαιδευτικών.

«Ο δεύτερος νόμος που περιλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου θεωρώ ότι για το κεφάλαιο και για τους στόχους του ή για την εκπαιδευτική πολιτική, την κυρίαρχη πολιτική είναι καλύτερο και χρησιμότερο εργαλείο για αυτούς, όχι για τους εργαζόμενους, βέβαια, εκπαιδευτικούς. Γιατί καλύτερο; Καταρχήν, σε αποπροσανατολίζει. Αποπροσανατολίζει, γιατί είτε ο διευθυντής προς στιγμή σε βοηθήσει, είτε ο διευθυντής προς στιγμή σε κυνηγήσει, το αποτέλεσμα ύστερα από κάποια χρόνια για όλους τους εργαζόμενους θα είναι το ίδιο, είναι ξεκάθαρο.[...] Το δεύτερο εργαλείο τους είναι καλύτερο, η ψηφοφορία. Σχηματίζεις ομάδες μέσα εκεί, μπορείς να λειτουργείς και κάθε φορά και να φέρνεις το επιθυμητό αποτέλεσμα με αυτούς που έχεις κοντά σου.». (Σ15)

3.3. Προσφυγή Διευθυντών στο Συμβούλιο της Επικρατείας

Σε σχέση με την προσφυγή διευθυντών στο ΣτΕ κάποιοι αιρετοί τοποθετήθηκαν υπέρ γιατί διαφωνούν με την αδικαιολόγητη ψήφο, τη μυστική διαδικασία, τον περιορισμένο αριθμό σχολείων (μέχρι τρία) που μπορούσε να θέσει υποψηφιότητα ο εκπαιδευτικός, την αυξημένη μοριοδότηση του κριτηρίου και τους αποκλεισμούς που δημιουργούσε η διαδικασία, γιατί η επιλογή έγινε με προσωπικά κριτήρια συμπάθειας και γνωριμίας. Επιπλέον, η εφαρμογή τριών συστημάτων επιλογής στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης: 1) με ψηφοφορία για τους διευθυντές σχολείων, 2) με ψηφοφορία και συνέντευξη για τους διευθυντές εκπαίδευσης, 3) με συνέντευξη για τους συντονιστές εξωτερικού, επιβεβαιώνει την αναποτελεσματικότητα της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

«Συμφωνώ με την προσφυγή, γιατί η επιλογή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο σε μια ψηφοφορία που βέβαια είναι και μυστική και δεν αιτιολογείται. Κανονικά αν ήθελαν να βάλουν ψηφοφορία θα μπορούσαν να τη βάλουν με αιτιολόγηση και όχι με τόσο αυξημένη μοριοδότηση». (Σ9)

«Πολύ καλά έπραξαν γιατί θεωρώ ως και αντιδημοκρατική μια τέτοια επιλογή. Πρώτον γιατί απαγορεύει από ένα συνάδελφο την δυνατότητα να είναι υποψήφιος σε πολλά σχολεία και ακόμη πώς μπορεί να είναι επιθυμητός σε ένα σχολείο ένας συνάδελφος τον οποίο δεν γνωρίζουν καθόλου αυτοί οι οποίοι καλούνται να τον ψηφίσουν». (Σ17)

«Δεν μπορεί σε καμία περίπτωση μια κρυφή ψήφος πίσω από ένα παρβάν, να γίνεται μόρια. Νομίζω, αυτό φαίνεται κίβλας από την απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας που αυτό εγώ τουλάχιστον το έλεγα πριν ακόμα εφαρμοστεί και είναι αστείότητα. Θεωρώ το γεγονός ότι εφαρμόστηκε αυτός ο τρόπος στους διευθυντές σχολείων, μεικτός τρόπος στους διευθυντές εκπαίδευσης, μόνο συνέντευξη στους συντονιστές εξωτερικού. Δηλαδή και μόνο ότι για τον ίδιο τρόπο επιλογής στον ίδιο χώρο, στην εκπαίδευση, εφαρμόστηκαν τρία διαφορετικά συστήματα, νομίζω ότι δεν είναι σωστό και δεν ήταν ορθό, έτσι όπως έγινε» (Σ11)

Όπως υποστηρίχθηκε, ο προϊστάμενος δεν αξιολογείται και δεν επιλέγεται από τους υφιστάμενους του, αλλά από τους ανωτέρους του. Αυτή η αρχή διέπει όλη τη δημόσια διοίκηση, στην οποία υπάγεται και η εκπαίδευση και για αυτό κατέπεσε ο εν λόγω νόμος, όπως ανέφερε αιρετός.

«Σίγουρα αυτό έχει να κάνει με το Σύνταγμα, οπότε δεν μπορεί ο υφιστάμενος να επιλέγει τον προϊστάμενό του, γιατί είναι δημόσια διοίκηση άσχετα με το αν είναι σχολική μονάδα. Όλοι ανήκουμε στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Οφείλουμε να τηρούμε τους νόμους και το Σύνταγμα του κράτους. Άρα ήταν λάθος ο υφιστάμενος να επιλέγει τον προϊστάμενό του. Ο προϊστάμενος του σχολείου θα πρέπει να επιλέγεται από τους ανωτέρους του κατά ένα μέρος τουλάχιστον». (Σ3)

Ωστόσο, κάποιοι αιρετοί ήταν αρνητικοί στην προσφυγή, καθώς θεωρούν ότι τέτοια ζητήματα θα πρέπει να λύνονται εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Διατυπώθηκαν ετερόκλητες απόψεις, καθώς από τη μία υποστηρίχθηκε ότι οι υποψήφιοι διευθυντές θα πρέπει να είναι μόνο εκπαιδευτικοί του σχολείου και άρα να μην θέτουν υποψηφιότητα σε άλλα σχολεία, αλλά και το αντίθετο ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει περιορισμός στον αριθμό σχολείων που μπορούσαν να θέσουν υποψηφιότητα οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, η δημιουργία ποικίλων συλλόγων μεταξύ των οποίων και των διευθυντών, επιβεβαιώνει την ουσιαστική διαίρεση του κλάδου, ο οποίος δεν διεκδικεί τα δικαιώματά του συλλογικά, αλλά στενά συντεχνιακά. Η προσφυγή των διευθυντών στο ΣτΕ καταδικάστηκε, γιατί θεωρήθηκε ότι ο σκοπός της ήταν η προάσπιση των συμφερόντων τους και η συντήρηση ενός κατεστημένου, που προωθείται μέσω της νομοθεσίας και της υψηλής μοριοδότησης της διοικητικής εμπειρίας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν «ες αεί» τα ίδια άτομα, δηλαδή, ισόβιοι διευθυντές. Η εφαρμογή θητειών, όχι με την έννοια που αναφέρθηκε πιο πάνω, δηλαδή με αλλαγή σχολείου, αλλά με επιστροφή στην τάξη για ορισμένο χρονικό διάστημα, προτείνεται ως μέτρο άρσης του κατεστημένου, που ήταν και ο πρωταρχικός σκοπός της ψηφοφορίας.

«Η άποψή μου είναι ότι αυτά τα ζητήματα λύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και δεν λύνονται με προσφυγές». (Σ25)

«Αυτό με τα παραπάνω σχολεία που να δηλώνω σε ένα άσχετο σχολείο και να έχω και την απαίτηση εκεί να με στηρίξουν χωρίς να με ξέρουνε. Θεωρώ ότι ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο θα έπρεπε να είναι δάσκαλος του σχολείου που να ανήκει στο σύλλογο και μέσα από αυτό να ζητάει την ψήφο». (Σ14)

«Το ότι πήγαν στο ΣΤΕ για να μην χάσουν τη θέση, γιατί αυτός ήταν ο λόγος ο σημαντικός, για εμένα είναι κατακριτέο. Έχουν κάνει δικό τους σύλλογο για να προωθήσουν τα δικαιώματά τους και η πολιτική του υπουργείου παιδείας είναι διαίρει και βασιλεύει. Έχουμε σύλλογο αναπληρωτών, σύλλογο καθηγητών πρωτοβάθμιας, σύλλογο γυμναστών, σύλλογο, σύλλογο. Έχουμε καταφέρει και έχουμε διασπαστεί. Είχαμε το φαινόμενο στην περιοχή μου να είναι διευθυντές κάποιοι για πάνω από 10-15 χρόνια. Η δική μας πρόταση είναι δύο 4ετίες, όχι παραπάνω για το διευθυντή, μετά να γυρίσει στην τάξη και αν θέλει να επανέλθει αργότερα. Στην ουσία ες αεί είναι τα ίδια άτομα με αυτή τη μοριοδότηση που δίνεται με το συν που παίρνουν κάποιοι που έχουν διατελέσει διευθυντές σχολείων ή διευθυντές εκπαίδευσης αυτό είναι πλεονέκτημα σε σχέση με κάποιον άλλο. Ίσως, αυτό η ψηφοφορία ήθελε να άρει». (Σ6)

Εξαιρετικά αναλυτική και ενδιαφέρουσα στο πλαίσιο της έρευνας είναι η απάντηση αιρετού που αναφέρει ότι και οι δύο τρόποι αξιολόγησης ενέχουν αναπόδραστα το στοιχείο της αλληλεξάρτησης. Όπως υποστηρίχθηκε, οι διευθυντές προσέφυγαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας, γιατί «είχαν μάθει να αναπαράγουν το συγκεκριμένο σύστημα», βάσει του οποίου μια ισχυρή και ενεργή κομματική τοποθέτηση αποτελούσε ασφαλές κριτήριο για την εκλογή και επανεκλογή σε θέσεις ευθύνης, ανεξάρτητα από τα προσόντα των υποψηφίων.

«Αυτό που θα έλεγα στους διευθυντές αυτούς είναι ότι οι αλληλεξαρτήσεις ήταν σε άλλο επίπεδο το προηγούμενο διάστημα, γιατί οι εξαρτήσεις τους είχαν να κάνουν με τους συνδικαλιστές, αιρετούς και μη και τα κυβερνητικά μέλη κάθε φορά των συμβουλίων, ενώ αυτή τη στιγμή η αλληλεξάρτηση είχε να κάνει με τους συναδέλφους τους. Νομίζω ότι είναι θετικό να είναι η αλληλεξάρτηση από το συνάδελφο και το ρόλο που παίζεις ως πρόσωπο στο συνάδελφο από το να έχεις αλληλεξάρτηση με τον χ, ψ συνδικαλιστή ή με το χ, ψ κομματάρχη. Διαφωνώ μαζί τους, απλά νομίζω ότι τους συνέφερε αυτοί οι οποίοι προσέφυγαν, γιατί είχαν μάθει να αναπαράγουν το συγκεκριμένο σύστημα». (Σ10)

Η ψηφοφορία ανέτρεψε τους υπάρχοντες συσχετισμούς για αυτό και αποδοκιμάστηκε από τους διευθυντές, καθώς η επιλογή από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν μια ασφαλής διαδικασία, σε σύγκριση με την προγενέστερη που λειτουργούσε με όρους κομματικών αλλά και παραταξιακών. Όπως αναφέρθηκε, οι φερόμενες αλληλεξαρτήσεις στο εσωτερικό των σχολείων δεν έχουν επηρεάσει τη μορφή της ασκούμενης ηγεσίας, -η οποία, όμως, ποικίλει, γιατί εξαρτάται από τις πρακτικές που ακολουθεί ο/η εκάστοτε διευθυντής/α, αν και όπως αναφέρουν οι Ράπτης & Βιτσιλάκη (2007, σελ. 71) «το αυστηρά συγκεντρωτικό, ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο και πολλές φορές χειραγωγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια μετασχηματιστικής πρακτικής στις ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες»- γιατί οι διευθυντές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και συνεπώς το επιχείρημα της λεγόμενης συναλλαγής μέσω του οποίου γίνεται προσπάθεια αποδόμησης της μεθόδου της ψηφοφορίας είναι επί της ουσίας αβάσιμο. Στην επιλογή διευθυντών εκπαίδευσης ακολουθήθηκε μεικτή μέθοδος, που χαρακτηρίζεται από την ανυπαρξία των απαιτούμενων δικλείδων ασφαλείας, εφόσον μέσω της συνέντευξης καθορίστηκε η τελική επιλογή, παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις η συνέντευξη δεν ανάτρεψε τη μοριοδότηση της ψηφοφορίας, η οποία, όμως, ήταν εξ υπαρχής οριοθετημένη, γιατί οι διευθυντές εκπαίδευσης ψηφίστηκαν από αυτούς που είχαν οι ίδιοι τοποθετήσει ως διευθυντές σχολικών μονάδων.

«Εάν δεν ήσουν στις παρατάξεις, οι οποίες κυβερνούσαν το διάστημα εκείνο τη χώρα, δεν υπήρχε περίπτωση να γίνεις διευθυντής. Απόδειξη είναι ότι άτομα που είχαν 2-3 μεταπτυχιακά και έγιναν σχολικοί σύμβουλοι στην πορεία, αξιολογότατα άτομα, στις κρίσεις των διευθυντών τις προηγούμενες βαθμολογήθηκαν κάτω από διευθυντές που δεν είχαν όχι μόνο κανένα προσόν, αλλά και ήταν απολύτως ακατάλληλοι και αποδείχθηκε ότι ήταν ακατάλληλοι. Ωστόσο είχαν πάρει χαμηλότερο βαθμό, γιατί δεν ανήκαν στην πλειοψηφούσα κατηγορία. Φυσικά, αν ήμουν και εγώ ένας διευθυντής που ανήκα σε μία συγκεκριμένη παράταξη, όπου θα ήμουν σίγουρος και θα είχα το κεφάλι μου ήσυχο ότι θα ήμουν μέχρι να πάρω σύνταξη διευθυντής, σαφώς και θα ήθελα το προηγούμενο σύστημα. Εγώ δεν έχω δει, ωστόσο, με την εφαρμογή του νόμου ότι οι διευθυντές κάθονται και κάνουν τα χατίρια των συναδέλφων και δεν λειτουργούν καλά τα σχολεία από το φόβο της ψηφοφορίας. Νομίζω ότι ήταν και πριν ανάλογο κλίμα κινείται και τώρα. [...]Στους διευθυντές εκπαίδευσης δεν υπήρχαν οι ασφαλιστικές δικλείδες είναι όλοι του κυβερνώντος κόμματος. Ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης καθόριζε το ποιος θα γίνει διευθυντής εκπαίδευσης και αυτό είχε να κάνει με τη συνέντευξη, έπαιξε το ρόλο της η συνέντευξη. Παρόλα αυτά το ότι είχαν ψηφίσει οι συνάδελφοι σε κάποιους νομούς κατάφερε να αποκλείσει

κάποιους η ψηφοφορία. Η ψηφοφορία θα είχε ένα αποτέλεσμα ακόμα και για το διευθυντή εκπαίδευσης σε 2, 3 φορές αργότερα, στο μέλλον, γιατί τώρα ήταν ήδη διαμορφωμένες οι θέσεις. Αυτοί που πήγαν και έλαβαν ψήφο οι διευθυντές, έλαβαν ψήφο από διευθυντές τους οποίους είχαν κάνει οι ίδιοι. Το προηγούμενο διάστημα είχαν ορίσει αυτοί διευθυντές, ήταν ο στρατός. Τι περιμέναμε δηλαδή ο στρατός να ψηφίσει κάτι άλλο; Αυτούς ψήφισε ξανά.» (Σ10)

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι αιρετοί τοποθετούνται κριτικά απέναντι, τόσο στο Νόμο 3848/2010, όσο και στον μεταγενέστερο 4327/2015, χωρίς να υπάρχει ταύτιση απόψεων. Ο μεν Ν. 3848/2010 θεωρείται αναποτελεσματικός ως προς την ανάδειξη των ικανότερων και αξιότερων υποψηφίων, καθώς υποστήριξαν ότι η συνέντευξη συνδεόμενη με κομματικούς και παραταξιακούς παράγοντες εδραιώθηκε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως μια διαβλητή και αναξιοκρατική διαδικασία και έτσι δεν απέτελεσε ένα ουσιαστικό εργαλείο αποτίμησης των ηγετικών ικανοτήτων και των φερόμενων «κεφαλαίων» -όπως είναι το θεσμοποιημένο μορφωτικό κεφάλαιο (τίτλοι σπουδών)- των υποψηφίων.

Με βάση τα αποτελέσματα οι αιρετοί θεωρούν ότι μια εκδηλούμενη *Κομματική Ταυτότητα* διασφάλιζε υψηλή βαθμολογία στη συνέντευξη -ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα κεφάλαια των υποψηφίων- και κατά συνέπεια την εκλογή και επανεκλογή σε θέσεις διοικητικής ευθύνης. Αντιθέτως, πάντα σύμφωνα με τις απόψεις των αιρετών, υποψήφιοι/ες χωρίς κομματική τοποθέτηση, λάμβαναν σε αρκετές περιπτώσεις χαμηλή βαθμολογία, ακόμα και αν διέθεταν ηγετικό προφίλ και τίτλους σπουδών, που αποτελούν το «*ειδολογικό κεφάλαιο*» του εκπαιδευτικού πεδίου (Μωυσίδου, 2012). Οι υποψήφιοι βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στην *Κομματική τους Ταυτότητα* και στο κοινωνικό τους κεφάλαιο που διαμορφώνεται βάσει των κοινωνικών σχέσεων των ατόμων, που είναι άτυπες ή/και θεσμοποιημένες, αποτελώντας πηγές που μπορεί να αξιοποιηθούν (Lee, 2010) για να εξασφαλιστούν τόσο υλικά, όσο και άυλα οφέλη (Sobel, 2002).

Ο Ν. 4327/2015 ήταν, σύμφωνα με κάποιους αιρετούς, επιστημονικά αβάσιμος, γιατί η αυξημένη μοριοδότηση της ψηφοφορίας εκμηδένιζε το θεσμοποιημένο μορφωτικό/πολιτισμικό κεφάλαιο (τίτλοι σπουδών) (Bourdieu, 1999; Λάμνιαν, 2001; Ο' Brien & Ο' Fathaigh, 2005) των υποψηφίων -που συνιστά σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική ανταπόκριση στον υφιστάμενο ανταγωνισμό- καθώς αν δεν λάμβαναν το 20% των έγκυρων ψήφων αποκλείονταν, επιβεβαιώνοντας ότι το ιδιότυπο κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, το οποίο σχετιζόταν με τις άτυπες κοινωνικές τους σχέσεις στο εσωτερικό των σχολείων, ήταν το βασικότερο κριτήριο

για να καταλάβουν τη διευθυντική θέση (Sobel, ό.π.). Η ψηφοφορία, αν και ήταν φαινομενικά μια δημοκρατική διαδικασία, βασίσθηκε σε υποκειμενικά και όχι σε αντικειμενικά κριτήρια, που αφορούν στο όραμα, στον τρόπο σκέψης και δράσης των υποψηφίων.

Όπως αναφέρθηκε, η ψηφοφορία ούσα μυστική αλλά και «αδικαιολόγητη», διασάλευσε το σχολικό κλίμα, εξαιτίας της διαμορφούμενης «διαπλοκής» που ήταν απότοκο της ύπαρξης αλλά κυρίως της δράσης άτυπων και αφανών υποομάδων, οι οποίες λειτουργώντας παρασκηνιακά επηρέασαν καταλυτικά το εκλογικό αποτέλεσμα, ενώ δεν έλειψαν φαινόμενα χειραγώγησης των εκπαιδευτικών εκ μέρους κάποιων υποψηφίων. Θεωρήθηκε λοιπόν ότι με αυτόν τον τρόπο επιλογής αποκλείστηκαν άγνωστοι/ες στο σύλλογο διδασκόντων υποψήφιοι/ες, εφόσον προτιμήθηκαν, είτε εκπαιδευτικοί του σχολείου είτε προηγούμενοι διευθυντές.

Ωστόσο, εκφράστηκαν και διαφορετικές απόψεις, καθώς κάποιοι αιρετοί θεωρούν ότι η ψηφοφορία είχε θετικά στοιχεία, επειδή ούσα μια άμεση, δημοκρατική διαδικασία έδωσε δικαίωμα έκφρασης στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έχοντας ουσιαστική γνώση των ικανοτήτων των υποψηφίων είναι οι πλέον κατάλληλοι/ες να χορηγήσουν την *Ηγετική Ταυτότητα*, χωρίς, όμως, να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν τρωτά σημεία όπως φαινόμενα χειραγώγησης των υφισταμένων από τους προϊστάμενους τους. Ακόμη, σημειώθηκε από κάποιους αιρετούς ότι και οι δύο νόμοι παρουνσιάζουν προβληματικά σημεία, γιατί ο 3848/2010 θεωρήθηκε ότι πραγματοποιούνταν με κομματικά κριτήρια, ενώ ο 4327/2015 αφενός βασίσθηκε σε προσωπικά κριτήρια και αφετέρου εξυπηρέτησε την κυβερνητική πολιτική, καθιστώντας «συνενόχους» τους/τις εκπαιδευτικούς, που αποπροσανατολίστηκαν από τα καίρια και ουσιώδη ζητήματα.

Η κρίση στελεχών με το Ν. 4327/2015 φαίνεται να εναρμονίζεται με τα «πολιτικά μοντέλα» εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς η ανάδειξη του/της διευθυντή/ας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, εμπεριείχε αναπόδραστα την έννοια της συναλλαγής και της διαπραγματεύσεως, ακόμα και της σύγκρουσης στην περίπτωση πολλών υποψηφίων (κοινωνικός ανταγωνισμός). Ειδικότερα, τα πολιτικά μοντέλα θέτοντας στο επίκεντρο της ανάλυσης το ζήτημα της εξουσίας, υποστηρίζουν την ύπαρξη υποομάδων, εκ των οποίων πηγάζουν αντικρουόμενα συμφέροντα (Morgan, 1997). Οι εφαρμοζόμενες πρακτικές αντανakλούν τις διαπραγματεύσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στις υποομάδες στο πλαίσιο των διαμορφούμενων μικροπολιτικών, που είναι υπαίτιες για την αντίθεση των υποομάδων (Ball, 1987; Mawhinney, 1999). Τα πολιτικά μοντέλα συνδέονται, όμως, με τη Συναλλακτική Ηγεσία η οποία μελετά και ερμηνεύει τις σχέσεις μεταξύ ηγετών και υφισταμένων υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης και της συναλλαγής, η οποία βασίζεται στην παροχή ανταλλαγμάτων (Kuhnert & Lewis, 1987; Sergiovanni, 1991; Miller & Miller, 2001). Αναμφίβολα αυτό σχετίζεται με την ψηφοφορία, στο βαθμό που αυτή λειτούργησε βάσει ιδιότυπων αλληλεξαρτήσεων

μεταξύ εκλογέων και εκλεγόμενων, ενώ πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας οιοονεί αποκέντρωσης, εφόσον εκχωρήθηκε σημαντικό μερίδιο της εξουσίας από την κεντρική διοίκηση στην επιμέρους σχολική (Bush, 2003).

Η χρήση του νεοφανούς αυτού ποιοτικού εργαλείου αξιολόγησης φαίνεται να υποδαυλίζει την αποτελεσματικότητα της ασκούμενης ηγεσίας, επειδή οι διευθυντές όντες υπηρεσιακά στελέχη και όχι αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, μπορεί ακόμα και να αντιπαρατεθούν με τους συναδέλφους τους, εφαρμόζοντας την κείμενη νομοθεσία, καθώς αυτή η παράμετρος αποτελεί μέρος των καθηκόντων τους, ενώ το ίδιο μπορεί να συμβεί κατά την εκτέλεση των διοικητικών (managerial) καθηκόντων τους. Η κυριαρχία αφανών υποομάδων στο εσωτερικό των σχολείων δεν υπονομεύει απλώς την εύρυθμη λειτουργία τους, αλλά, όπως υποστηρίχθηκε, μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός κατεστημένου, αποκλείοντας άλλους υποψήφιους που θα διστάσουν να αντιπαρατεθούν με το σύλλογο και τον διευθυντή.

Όπως υπογραμμίστηκε, η αναπαραγωγή ιδίων προσώπων σε θέσεις διοικητικής ευθύνης, επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίθηκαν στη διαδικασία με τρόπο που να αναδεικνυε τους ικανότερους υποψήφιους. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή ήταν καινοτόμος, γιατί αξιοποιήθηκε η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων που εκ των πραγμάτων μπορεί να έχει αποκρυσταλλωμένη άποψη για τους/τις υποψήφιους/ες εν συγκρίσει με τα υπηρεσιακά συμβούλια που λειτουργούν απρόσωπα ιδιαίτερα στο πλαίσιο των αστικών κέντρων και των μεγάλων διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας. Όπως σημειώθηκε, ο Νόμος 4327/2015 είχε ως στόχο να άρει τις προγενέστερες ασυμμετρίες, οι οποίες σχετιζόμενες με ένα κομματικό κατεστημένο προκαλούσαν ενστάσεις ως προς τη διαφάνεια και αξιοκρατία της κρίσης στελεχών με τη μέθοδο της συνέντευξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποτυπώνει τη δυναμική των ασυμμετριών αυτών είναι το φαινόμενο να λαμβάνουν άριστα στη συνέντευξη υποψήφιοι/ες με ελάχιστα, ή/και μηδενικά επιστημονικά προσόντα, ξεπερνώντας βαθμολογικά συνυποψηφίους τους με περισσότερα μετρήσιμα και αντικειμενικά προσόντα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), γεγονός που αναφέρθηκε και από τους αιρετούς.

Ο Ν. 4327/2015 κρίθηκε αντισυνταγματικός από το Συμβούλιο της Επικρατείας λόγω των αρνητικών του σημείων που αναφέρθηκαν παραπάνω, ενώ συνάμα παρήγαγε κι άλλες ασυμμετρίες που αφορούν στον αποκλεισμό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων⁴ από τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης σε χαμηλής οργανικότητας σχολεία (4θέσια, 5θέσια). Η εφαρμογή τριών διαφορετικών συστημάτων επιλογής στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμα ένα προβληματικό σημείο, που επιβεβαιώνει την αναποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι η έρευνα δεν εντόπισε κοινή στάση των αιρετών, αλλά ενδιαφέρουσες τάσεις. Αποτυπώθηκαν, ωστόσο, κοινοί προβληματισμοί και ανησυχίες. Ζητήματα όπως οι αλληλεξαρτήσεις σε διαφορετικά επίπεδα, η σημασία του

κοινωνικού κεφαλαίου των υποψήφιων διευθυντών και η σχέση αυτού με το θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς και η σημασία της *Ηγετικής Ταυτότητας* των διευθυντών είναι παράμετροι που απασχόλησαν τους αιρετούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Η θεμελιώδης διαφορά στους δύο νόμους έγκειται στη μορφή του κοινωνικού πλαισίου που καλείται να εγκρίνει και να χορηγήσει την *Ηγετική Ταυτότητα* (DeRue & Ashford, 2010), γιατί στην μεν περίπτωση της συνέντευξης αυτό ήταν το υπηρεσιακό συμβούλιο, δηλαδή, τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ στην περίπτωση της ψηφοφορίας ήταν τα κατώτερα κλιμάκια, δηλαδή, οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί ως προς την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και τα κατώτερα διοικητικά στελέχη ως προς την επιλογή διευθυντών εκπαίδευσης.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να ασχοληθούν σοβαρά με την διαμόρφωση του πλαισίου της κρίσης στελεχών, το οποίο στην ουσία οριοθετεί τα κριτήρια της χορήγησης *Ηγετικής Ταυτότητας* (DeRue & Ashford, ό.π.), προκειμένου να μην τοποθετούνται ακατάλληλα άτομα, που δεν έχουν τις ικανότητες και τα αναγκαία «κεφάλαια», για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον πολυσχιδή διευθυντικό ρόλο (Πασιαρδής, 2014, σελ. 29). Ακόμη, χρειάζεται να αναμορφωθεί η μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να μεταβούμε σε ευέλικτες δομές (Κουτούζης, 2012), που θα οδηγήσουν αναπόδραστα στην υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων ηγεσίας, όπως η κατανεμημένη ηγεσία η οποία είναι η περισσότερο μελετημένη προσέγγιση τα τελευταία 35 χρόνια (Gumus et. al 2018) ή της μετασχηματιστικής ηγεσίας «που βασίζεται στην ενίσχυση της δέσμευσης αυτών που ακολουθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού» (Bush & Glover, 2003, p. 15). Ας θεωρηθεί η έρευνα αυτή ως συνεισφορά στην προσπάθεια για την θεσμοθέτηση ενός συστήματος επιλογής που θα χαρακτηρίζεται από συνέπεια, συνοχή, τεκμηρίωση και ορθολογισμό. Ό,τι δηλαδή έλειπε από τις προηγούμενες προσπάθειες.

Σημειώσεις

1. Η συνέντευξη επανήλθε ως ποιοτικό εργαλείο αξιολόγησης των υποψήφιων διευθυντών σχολικών μονάδων με το Ν. 4473/2017.
2. Οι Σύμβουλοι Επικρατείας με την υπ' αριθμόν 865/2016 απόφασή τους έκριναν ότι η μυστική ψηφοφορία για την επιλογή διευθυντών/ιών σχολικών μονάδων είναι αντισυνταγματική, καθώς όπως επισημαίνουν «η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας ως διαδικασία αναδείξεως οργάνων εν γένει διοικήσεις προσιδιάζει σε αυτοδιοικούμενες μονάδες ή είναι πρόσφορη σε περίπτωση αναδείξεως εκπροσώπων στα όργανα αυτά, όχι όμως στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες ανήκουν εκ του Συντάγματος στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους, η διοίκηση των οποίων πρέπει να αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας, κατάλληλης για την διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων» (<https://www.alfavita.gr/arhron/ste-antisynagmatikos-o-nomos>

gia-tin-epilogi-dieythyn-ton-sholeion). Ακόμη, αναφέρεται ότι μοριοδοτείται κυρίως η διδακτική και όχι η διοικητική προϋπηρεσία, παρόλο που η επιλογή αφορά την ανάληψη διοικητικής θέσης, ενώ η αντικατάσταση της συνέντευξης, από τη μυστική ψηφοφορία «φέρνει αντιμέτωπη την αρχή της αξιοκρατίας με την ετυμηγορία συλλογικού οργάνου, το οποίο ενδέχεται μάλιστα, τουλάχιστον κατά πλειονότητα των μελών, να μην έχει ιδία εικόνα για κάθε υποψήφιο» (<http://panede.blogspot.gr/>).

3. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι εκπροσωπήθηκαν όλες οι παρατάξεις (ΔΗΣΥ, ΔΑΚΕ, ΠΑΜΕ, Ανεξάρτητη Ενωτική Εκκίνηση, Παρεμβάσεις-Συσπειρώσεις).
4. Ο αποκλεισμός αυτός βασίσθηκε στο άρθρο 17 παρ. 2 του Ν. 4327/2015 που ανέφερε ότι οι υποψήφιοι/ες διευθυντές/ιες θα έπρεπε να συμπληρώνουν στα σχολεία που επέλεξαν τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου. Παρόλο που η εγκύκλιος Φ.361.22/34/85013/Ε3/28-5-2015 και ο προγενέστερος Ν. 4203/2013 πρότειναν τρόπους κάλυψης του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου, ωστόσο, υπήρξαν κάποιες περιπτώσεις αποκλεισμού εκπαιδευτικών ειδικότητας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2001) Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (1982-2000). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005) Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαιδευτικής και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση –Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- 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, 53-72.
- Ball, S. J. (1987) *The Micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1999) *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Στάχυ.
- BSA (British Sociological Association, 2002) *Statement of Ethical Practice for the British Sociological Association*, Durham. England: British Sociological Association.
- Bush, T. (2003) *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd ed.). London: Sage Pub.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School leadership: Concepts and Evidence*. Retrieved from

- http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Γουρναρόπουλος, Γ. & Κοντάκος, Α. (2003) Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο: μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49-62.
- Carr, E. C. & Worth, A. (2001) The use of the telephone interview for research. *Nursing Times Research*, 6(1), 511-524.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010) Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *The Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Furman, G. C. & Starratt, R. J. (2002) Leadership for democratic community in schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105-133.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005) *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζευγαρίδης, Σ. & Σταματιάδης, Γ. (1997) *Διοίκηση και Εποπτεία Προσωπικού*. Αθήνα: Interbooks.
- Glogowska, M., Young, P. & Lockyer, L. (2011) Propriety, process and purpose: Considerations of the use of the telephone interview method in an educational research study. *Higher Education*, 62(1), 17-26.
- Gumus, S., Sukru, M. B., Esen, M. & Gumus, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in education from 1980 to 2014. *Educational Management, Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hair, J.F., Money, A., Page, M. & Samouel, P. (2007) *Research Methods for Business*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλογιάννης, Δ. Ν. (2013) *Η Επιλογή της Σχολικής Ηγεσίας, Διαδικασίες, Μέθοδοι και Προκλήσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτούζης, Μ. (2001) Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων*, 11-13 Μαΐου 2001, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΟΙΕΛΕ, Αθήνα, Ελλάδα.
- Κουτούζης, Ε. (2012) Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνης, Δ. και Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Kuhnert, K. W. & Lewis, P. (1987) Transactional and transformational leadership: A constructive developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Λάμπιας, Κ. (2001) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lee, M. (2010) Researching social capital in education: some conceptual considerations relating to the contribution of network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 779-792.
- Μωυσίδου, Ε. (2012) *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθεσιών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Mawhinney, H. (1999) Reappraisal: the problems and prospects of studying the micro-politics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*, 19(2), 159-170.
- Miller, T. W. & Miller, J. M. (2001) Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Morgan, G. (1997) *Images of Organization*, Newbury Park. California: Sage.
- Myers, M. (1997). Qualitative research in information systems. *Management Information Systems Quarterly*, 21(2), 241-242.
- Novick, G. (2008) Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391-398.
- Ξωχέλλης, Π. (2006) *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο' Brien, S. & Ο' Fathaigh, M. (2005) Bringing in Bourdieu's theory of social capital: renewing learning partnership approaches to social inclusion. *Irish Educational Studies*, 24(1), 65-76.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013) *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015) Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 47-74.
- Priporas, C.V., Kamenidou, I., Kapoulas, A. & Papadopoulou, F. (2015) Counterfeit purchase typologies during an economic crisis. *European Business Review*, 27(1), 2-16.

- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007) *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Sergiovanni, T. (1991) *The Principalship: a reflective practice perspective*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sobel, J. (2002) Can we trust social capital? *Journal of Economic Literature*, 40(1), 139-154.
- SRA (Social Research Association, 2003) *Ethical Guidelines*. Retrieved from <http://the-sra.org.uk/wp-content/uploads/ethics03.pdf>

Άλλες Πηγές

Νόμοι (Ν.)

- Ν. 1566/1985.** «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'/30-9-1985.
- Ν. 2043/1992.** «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 79/τ. Α'/19-5-1992.
- Ν. 3467/2006.** «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 128/τ. Α'/21-6-2006.
- Ν. 3848/2010.** «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-5-2010.
- Ν. 4024/2011.** «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015». ΦΕΚ 226/τ. Α'/27-10-2011.
- Ν. 4203/2013.** «Ρυθμίσεις θεμάτων Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 235 /τ. Α'/1-11-2013.
- Ν. 4283/2014.** «Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 189 /τ. Α'/10-09-2014.
- Ν. 4327/2015.** «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 50/τ. Α'/14-5-2015.
- Ν. 4351/2015.** «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 164/τ. Α'/4-12-2015.
- Ν. 4473/2017.** «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-5-2017.

Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.)

- Π.Δ. 398/1995.** «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». ΦΕΚ 223/τ. Α'/31-10-1995.
- Π.Δ. 25/2002.** «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών». Φ.Ε.Κ. 20/τ. Α'/7-2-2002.
- Π.Δ. 1/2003.** «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών». ΦΕΚ 1/ τ. Α'/3-1-2003.
- Π.Δ. 152/2013.** «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». ΦΕΚ 240/τ. Α'/5-11-2013.

Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.)

- Υ.Α. Φ.353.1/7/199094/Ε3/7-12-2015.** «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής καθώς και του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης». Φ.Ε.Κ. 2656/τ. Β'/7-12-2015.

Εγκύκλιοι

- Φ.361.22/34/85013/Ε3/28-5-2015.** «Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χρονοδιάγραμμα διαδικασίας επιλογής Διευθυντών Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Ιστοσελίδες

<http://panede.blogspot.gr/search?updated-max=2016-09-26T00:35:00%2B03:00&max-results=7&start=18&by-date=false>

<https://www.alfavita.gr/arhron/ste-antisntagmatikos-o-nomos-gia-tin-epilogi-dieyth-nynton-sholeion>

**ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ
ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ
ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

**INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS
OF BIBLIOTHERAPEUTIC INTERVENTIONS
IN STUDENTS' ATTITUDES TOWARD
DISABLED PEOPLE**

Μαρίνα Λουάρη
Δρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής MeD
mlouari@uth.gr

Μαρίτα Παπαρούση
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mpaparou@uth.gr

Abstract

Given the lack of several empirical data on bibliotherapy as an effective method of intervening in shaping and stabilizing positive attitudes of typical students towards a classmate with disability, this study aims to cover this research gap. Two groups of students, Experimental (N = 61) and Control (N = 63) participated in this research.

The results showed that the experimental group, where the duration of the intervention was greater and implemented extensive and structured activities, students' attitudes were positive. In contrast, in the control group, where the duration of the intervention was brief, although the students had the opportunity to discuss and express questions and concerns about the theme, the results showed a negative shift in attitudes.

Key words

Bibliotherapy, students' attitudes, disability.

Λέξεις κλειδιά

Βιβλιοθεραπεία, στάσεις μαθητών, αναπηρία.

0. Εισαγωγή

Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση από την παιδική

ηλικία. Παρόλο όμως που το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών, αυτό δεν συνεπάγεται και αυτόματη αποδοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ιδιαίτερα όταν ενυπάρχει το στοιχείο της διαφορετικότητας. Η άμεση επαφή με άτομα που δεν γνωρίζουμε και είναι διαφορετικά από εμάς, προκαλεί άλλωστε, σε πολλές περιπτώσεις, φόβο, άγχος, έλλειψη κατανόησης ή/ και αποδοχής, ιδιαίτερα στην περίπτωση που δεν έχουμε εκπαιδευθεί σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στη σχολική πραγματικότητα κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία αρνητικού περιβάλλοντος στην τάξη ή ακόμα και σε καταστάσεις εκφοβισμού.

Για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία είναι σημαντική η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης σε θέματα αναπηρίας. Ένα ανάλογο πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της βιβλιοθεραπείας. Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον για τη δυνατότητα της βιβλιοθεραπείας να επηρεάσει θετικά τις στάσεις των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία, έτσι ώστε να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κατανόηση της διαφορετικότητας, υπάρχει έλλειψη σχετικών εμπειρικών δεδομένων. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη.

1. Η βιβλιοθεραπεία στο σχολικό πλαίσιο

Βιβλιοθεραπεία σημαίνει καταρχήν να χρησιμοποιείς βιβλία για να βοηθήσεις ανθρώπους να επιλύσουν προβλήματα (Aiech, 1993). Ειδικότερα, ορίζεται ως προσέγγιση ή δέσμη τεχνικών που στοχεύουν στην οικοδόμηση αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός διευκολυντή και ενός συμμετέχοντα και βασίζονται στην από κοινού προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων (Pardeck & Pardeck, 1989, 1990).

Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να λειτουργήσει κατά τρόπο θεραπευτικό, από επαγγελματίες με πείρα στα θέματα της ψυχικής υγείας (Kramer & Smith, 1998), ή προληπτικό/αναπτυξιακό με στόχο την ανακάλυψη ανάπτυξη και εξισορρόπηση του εαυτού. Στην προκειμένη περίπτωση προσφέρεται ως ένα 'εργαλείο' στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Morawski & Gilbert, 2000. Παπαδοπούλου- Μανταδάκη, 2003. Prater, Johnstun, Dyches & Johnstun, 2006). Όταν η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να οριστεί ως μια παρέμβαση που στηρίζεται σε μια σειρά τεχνικών (ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, ποικίλες δραστηριότητες) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου κατάλληλα προετοιμασμένου και πρόθυμου να συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία. Η βιβλιοθεραπεία στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι μια διαδικασία απλώς «αναγνωστική» αλλά «αλληλεπιδραστική» (Pardeck, 1989. Pardeck & Pardeck, 1998), δεν συνεπάγεται, με άλλα λόγια, μόνο την καθοδηγούμενη προσέγγιση του αναγνωστικού υλικού αλλά και τη συζήτηση σχετικά με την ανταπόκριση του αναγνώστη στο υλικό, συζήτηση

που γίνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως διευκολυντής της διαδικασίας και βοηθά τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Hynes & Hynes-Berry, 1986. Λουάρη & Παπαρούση, 2009).

1.α. Σχεδιασμός βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων

Κάθε βιβλιοθεραπευτικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιαστεί με προσοχή πριν από την εφαρμογή του και να αναφέρονται λεπτομερώς οι συμμετέχοντες, το πλαίσιο και η διάρκειά του, τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν κ.ά. Ειδικότερα βασιζόμενες στα κοινά σημεία της σχετικής με το ζήτημα αυτό βιβλιογραφίας, να επισημάνουμε ότι τα βασικά στάδια παρόμοιων διαδικασιών είναι τα παρακάτω: Καταρχάς διαβάζουμε το βιβλίο, στη συνέχεια χρησιμοποιούμε το βιβλίο για να κάνουμε μια σύνδεση με τη ζωή των συμμετεχόντων, συζητάμε με αφορμή τη θεματική του βιβλίου και εξαγάγουμε συμπεράσματα και, τέλος, εφαρμόζουμε αυτό που έχουμε μάθει από το βιβλίο στην τρέχουσα κατάσταση ζωής μας (Aiex, 1993. Forgan, 2002).

Αξίζει, επιπλέον, να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει αν θα πραγματοποιήσει την ανάγνωση ατομικά ή ομαδικά. Η ατομική ανάγνωση απαιτεί περισσότερο χρόνο, όμως πολλά άτομα νοιώθουν πιο άνετα να εκφράζουν τις σκέψεις τους ατομικά παρά ομαδικά. Η ομαδική ανάγνωση, από την άλλη πλευρά, μπορεί πολύ άνετα να πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα, αφού η τάξη αποτελεί μια φυσική ομάδα, η οποία εύκολα μπορεί να μοιραστεί σε υπο-ομάδες (Aiex, 1996. Stamps, 2003). Τέλος, και οι ομάδες ανάγνωσης, πέρα από τα όρια του σχολικού προγράμματος, μπορεί να βοηθήσουν στη βελτίωση των σχέσεων και να ενθαρρύνουν τη θετική αλληλεπίδραση.¹

1.β. Η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας

Καθώς έχει χρησιμοποιηθεί εδώ και δεκαετίες από ψυχολόγους, βιβλιοθηκονόμους και εκπαιδευτικούς, πολλοί μελετητές έχουν επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας. Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο πεδίο αφθονούν οι μελέτες περίπτωσης και οι αμφισβητούμενης ερευνητικής αξίας αναφορές, ενώ είναι ακόμη περιορισμένος ο αριθμός των εμπειρικών μελετών.

Για να γίνουμε πιο σαφείς, από μια σύνοψη των ερευνών οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιοθεραπεία προκύπτει ότι γενικά αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο, ειδικότερα όταν συνδυάζεται με άλλες τεχνικές, όσον αφορά τη διαπραγμάτευση αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών την αντιμετώπιση συναισθηματικών, ψυχολογικών, οικογενειακών προβλημάτων τους ή προβλημάτων προσαρμογής σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, έχει αποδειχθεί πως έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, γεγονός που θεωρείται πως οδηγεί και σε βελτίωση της ικανότητας χειρισμού εκ μέρους των μαθητών συναισθηματικών

καταστάσεων, καθώς αλλάζει η αυτο-εικόνα τους και ενισχύεται η αυτο-εκτίμησή τους (Pardeck, 1998. Stamps, 2003 Sullivan & Strang, 2002-2003).

1.γ. Βιβλιοθεραπεία και αναπηρία: χρήση και οφέλη

Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, η χρήση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που αναφέρονται στο θέμα της αναπηρίας βοηθά, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής επίγνωσης καθώς και της ιδέας μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς τόσο σε μαθητές όσο και σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Kurttz & Gavigan, 2008. McCarty & Chalmers, 1997. Prater, Dyches & Johnstun, 2006). Οι Iaquinta & Hipsky (2006) θεωρούν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία μπορεί να είναι πιο πρόθυμοι να συζητήσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την αναπηρία, όταν ένα βιβλίο ή μια ιστορία χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς, καθώς και ότι η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται συχνά για να βοηθήσει τους μαθητές χωρίς αναπηρία να κατανοήσουν τις πολυάριθμες δυσκολίες που υπάρχουν στις τάξεις ένταξης.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα τα οποία προηγουμένως αναφέρθηκαν, αρκετοί είναι αυτοί που δεν υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως η μοναδική μέθοδος παρέμβασης. Για παράδειγμα, οι Salend & Moe (1983) ύστερα από μελέτη που διεξήγαγαν με συμμετέχοντες 240 μαθητές τετάρτης και έκτης τάξης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή των στάσεων απέναντι στα παιδιά με αναπηρία επετεύχθη μέσα από ένα συνδυασμό ανάγνωσης βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας και δραστηριοτήτων πληροφόρησης σχετικά με την αναπηρία. Οι Favazza & Odom (1997) εξέτασαν την επίδραση της άμεσης επαφής με άτομα με αναπηρίες, την ανάγνωση βιβλίων και την υλοποίηση συζητήσεων στη στάση τυπικών παιδιών του νηπιαγωγείου προς τα άτομα με αναπηρίες και συμπέραναν ότι η αλλαγή των στάσεων δεν οφειλόταν απόλυτα στη συμβολή της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων. Υποστήριξαν ότι η επαφή με τα άτομα με αναπηρίες φαίνεται να ήταν η πιο αποτελεσματική ως στρατηγική για την προώθηση της αποδοχής των ατόμων με αναπηρία. Και η Beardsley (1982) κατέληξε σε παρόμοιο συμπέρασμα υποστηρίζοντας ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αλληλεπίδραση ατόμων με και χωρίς αναπηρία δεν συνέβαλε αποτελεσματικά στην αλλαγή των αντιλήψεων και στη βελτίωση της στάσης μαθητών δημοτικού.

Οι Sipsas-Herrmann, Roberts, Pyburn, Scott Herrmann, Dugan & Eppinger, (1996) θέλησαν να διευρύνουν το πεδίο της έρευνας και να διερευνήσουν αν προκύπτει διαφορά από τη χρήση ενός πληροφοριακού και ενός λογοτεχνικού κειμένου ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το κείμενο μέσω του οποίου προσεγγίστηκε το θέμα της αναπηρίας. Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε την αποτελεσματικότητα ενός λογοτεχνικού κειμένου σε σχέση με ένα πληροφοριακό, καθώς και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετούμενες απόψεις.

Λόγω των αμφιλεγόμενων αποτελεσμάτων αυτών και συναφών ερευνών, αυτό που μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα είναι ότι η βιβλιοθεραπεία: α) δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως η μοναδική μέθοδος παρέμβασης αλλά ως ένα μέσο παρέμβασης β) κατά τη διάρκεια υλοποίησής της θα πρέπει να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά της και γ) η επιλογή των βιβλίων να γίνεται προσεκτικά όσον αφορά την καταλληλότητά τους σε σχέση με τις συναισθηματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, το γνωστικό τους υπόβαθρο και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει ημι-πειραματικό σχέδιο, με αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική. Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας ως μεθόδου παρέμβασης αλλαγής των στάσεων των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για την προσέγγιση της αναπηρίας;
2. Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης σχετίζεται με τα αποτελέσματα;

Το συγκεκριμένο ερώτημα τίθεται καθώς σύμφωνα με δεδομένα σχετικών ερευνών, αυτό που προκύπτει είναι ότι:

2^α) όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της παρέμβασης, τόσο θετικότερη στάση διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες (Hill & Augustinos, 2001).

2^β) σύντομες παρεμβάσεις οδηγούν σε αντίστροφα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα και επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των μαθητών (Petty & Caccioro, 1986).

2.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 364 μαθητές Δ' έως ΣΤ' τάξης, ηλικίας 10-12 ετών. Διανεμήθηκαν 364 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 364. Η ανταπόκριση κρίνεται απολύτως ικανοποιητική (100%). Από το συνολικό δείγμα επιλέχθηκαν τυχαία μαθητές της Δ' και Ε' τάξης, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (N=61) και σε επόμενη φάση συμμετείχαν στην υλοποίηση παρέμβασης και μαθητές αντιστοίχων τάξεων που αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου (N=63). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 4 τμήματα Δ' τάξης και 4 τμήματα Ε' τάξης, σχολείων της ίδιας γεωγραφικής περιοχής (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείγμα

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Πειραματική ομάδα – ΠΟ	61	16,8	16,8	16,8
Ομάδα ελέγχου– ΟΕ	63	17,3	17,3	34,1
Γενικό δείγμα	240	65,9	65,9	100,0
Σύνολο	364	100,0	100,0	

Από την κατανομή ως προς την τάξη το 39,8% των μαθητών είναι μαθητές Δ' τάξης, το 31% Ε' τάξης και το υπόλοιπο 29,1 είναι μαθητές ΣΤ' τάξης (Πίνακας 2). Από την κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι υπάρχει όμοια σχεδόν εκπροσώπηση μεταξύ των φύλων με το 50,7% να είναι κορίτσια και το 49,3% αγόρια (Πίνακας 3) και ο μέσος όρος ηλικίας είναι 126,54 μήνες δηλαδή τα 10,5 έτη.

Πίνακας 2: Δείγμα/Τάξη

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Δ' (Τετάρτη)	145	39,8	39,8	39,8
Ε' (Πέμπτη)	113	31,0	31,0	70,9
ΣΤ' (Εκτη)	106	29,1	29,1	100,0
Άθροισμα	364	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Δείγμα/Φύλο

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
κορίτσι	184	50,5	50,7	50,7
αγόρι	179	49,2	49,3	100,0
σύνολο	363	99,7	100,0	
Missing 999	1	,3		
Άθροισμα	364	100,0		

2.3. Εργασία

Για την ανίχνευση των στάσεων και των γνώσεων των μαθητών επιλέχθηκε το Ερωτηματολόγιο «*Checode-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH- R)*» (Armstrong, 1986). Αναπτύχθηκε στον Καναδά και χρησιμοποιείται

έως σήμερα επειδή σύμφωνα με τους Vignes, και συν., (2008) συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά από τα υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία.² Το παραπάνω ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική συνάφεια. Η μεταφορά των προτάσεων του ερωτηματολογίου από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με τη μέθοδο της πολλαπλής μετάφρασης. Μεταφράστηκε αρχικά στα ελληνικά από πολύ καλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας και στη συνέχεια έγινε αντίστροφη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά από διαφορετικά άτομα, για να ελεγχθεί η ορθότητα της αρχικής μετάφρασης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ομαδοποιημένες σε 3 κατηγορίες-παραμέτρους, οι οποίες αποτελούν τις στάσεις: (α) Συναισθηματικός τομέας (Affective), ο οποίος αποτελείται από 13 ερωτήσεις. (β) Συμπεριφορικός τομέας (Behavioral), ο οποίος αποτελείται από 11 ερωτήσεις και (γ) γνωστικός τομέας (Cognitive), ο οποίος αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν ώστε να προσδώσουν θετική στάση αναφορικά με κάθε μία από τις παραπάνω παραμέτρους. Οι τιμές των 3^{ων} σύνθετων μεταβλητών προέκυψαν από το άθροισμα των απαντήσεων, συνεπώς χαμηλές τιμές βαθμολόγησης εκφράζουν θετική στάση στις παραπάνω παραμέτρους και, αντιθέτως, υψηλές τιμές βαθμολόγησης εκπροσωπούν αρνητική στάση.

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα **παιδικά λογοτεχνικά βιβλία**: 1) *Δυο παπούτσια με καρότσι* του Ν. Ανδρικόπουλου, με θέμα την κινητική αναπηρία, 2) *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου* του Μ. Αυτζή με θέμα το σύνδρομο Down και 3) *Ο Αυτός των Π. Πουλάκη και Β. Παπατσάρουχα* με θέμα των αυτισμό και 4) *Δεν είμαι τέρας σου λέω* της Π. Πλήση (2011). Για την επιλογή των παραπάνω βιβλίων λήφθηκαν υπόψη τα κριτήρια που έχουν διατυπωθεί από την Blaska (2005), σύμφωνα με την οποία τα λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονται σε ήρωες με αναπηρία θα πρέπει να προωθούν τη συναισθηματική κατανόηση κι όχι τον οίκτο, να απεικονίζουν την αποδοχή, να προωθούν τη θετική απεικόνιση των ηρώων με αναπηρία και την άποψη «έναν από εμάς». Τέλος, οι χαρακτήρες θα πρέπει να απεικονίζονται με ρεαλισμό κι όχι ως υπερήρωες και φυσικά να έχουν λογοτεχνική αξία (Λουάρη & Παπαρούση, 2009).

Βάσει των παραπάνω βιβλίων σχεδιάστηκαν **Γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες**. Οι γραπτές δραστηριότητες αφορούσαν την κατανόηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο. Επίσης, εστίαζαν στην κατανόηση των εννοιών όμοιος – διαφορετικός, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο. Όμως, όπως επισημάνθηκε από τις ερευνήτριες, αυτές οι διαφορές δεν επηρεάζουν τη σχέση τους, αλλά άλλοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύναψη ή όχι μιας φιλικής σχέσης. Για να ενισχυθεί αυτή η αντίληψη σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν παιχνίδια ομαδικά και παιχνίδια ρόλων. Για να μην επέλθει κούραση από τις γραπτές δραστηριότητες και άρνηση συμμετοχής των μαθητών υλοποιήθηκαν

και εικαστικές δραστηριότητες. Αυτές αφορούσαν την απεικόνιση μιας σκηνής από το λογοτεχνικό κείμενο, δίνοντας τη δυνατότητα να χαλαρώσουν και συγχρόνως να αποφορτιστούν από τα συναισθήματα που βίωσαν κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου. Επίσης, σχεδίασαν ενημερωτικές αφίσες για τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία, την κοινωνική και περιβαλλοντική τους πρόσβαση. Όλες αυτές οι δραστηριότητες στόχο είχαν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην παρέμβαση ώστε να αποκτήσουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο θεωρείται καθοριστικό στην αλλαγή των στάσεων και την διακοπή της άρρηκτης συνέχειας των προκαταλήψεων που ταλανίζουν γενιές και γενιές ανθρώπων.

2.4. Παρέμβαση

2.4.1. Πειραματική ομάδα

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την ώρα της ευέλικτης ζώνης και αποτέλεσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, η διάρκεια του οποίου ήταν 10 διδακτικά δίωρα. Ζητήθηκε ενυπόγραφα η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή ή μη των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Από την Π.Ο. δεν έδωσαν άδεια συμμετοχής των παιδιών τους τρεις γονείς (ένας από την Δ' τάξη και δύο από την Ε'). Κατά συνέπεια, οι συγκεκριμένοι μαθητές, αν και κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν στην τάξη και παρακολουθούσαν, δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Αφού ολοκληρώθηκαν οι διαδικαστικές ενέργειες, στο πρώτο δίωρο έγινε γνωριμία με τους μαθητές και περιγραφή του προγράμματος. Για να διαπιστωθεί αν θα υπήρχε μεταβολή των στάσεων πριν και μετά από την παρέμβαση, δόθηκαν κωδικοί στα ερωτηματολόγια, οι οποίοι δημιουργήθηκαν βάσει ενός συνδυασμού αριθμών που μόνο οι ερευνήτριες γνώριζαν και κανείς άλλος. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι ερευνήτριες ανέλαβαν την ηθική υποχρέωση να καταστρέψουν τη λίστα με τους κωδικούς.

Η παρέμβαση αποτελείται από τρεις ενότητες κατά τις οποίες διαβάστηκαν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που είχαν επιλεγεί και έγινε συζήτηση με βάση το περιεχόμενο των βιβλίων. Ακολούθησαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες, καθώς και δραματοποιήσεις με θέμα ανάλογο του περιεχομένου των βιβλίων και σκοπό τόσο την ενημέρωση όσο και την ευαισθητοποίηση των παραπάνω μαθητών. Για το σχεδιασμό του όλου προγράμματος και ειδικότερα των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης:

- α) Για να επιτευχθεί η *ταύτιση με το βασικό ήρωα* επιχειρήθηκε διέγερση περιέργειας- ενδιαφέροντος ποικιλοτρόπως, όπως παρακολούθηση βίντεο, εικόνες από μων με αναπηρία ή παροχή πληροφοριών.
- β) Μέσω των δραματοποιήσεων και του παιχνιδιού ρόλων βίωσαν καταστάσεις, συνέδεσαν εμπειρίες και συναισθήματα του ήρωα και δικά τους, ώστε να επιτευχθεί η *κάθαρση*.

- γ) Αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς, συγκρίνοντας καταστάσεις και δεδομένα του ήρωα με την πραγματικότητα, την υιοθέτηση ή απόρριψη συμπεριφορών και την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων οδηγήθηκαν στην ενόραση.
- δ) Καθώς απέκτησαν τη δυνατότητα μετατόπισης του προβλήματος από τον ήρωα στο σύνολο, κατανόησαν ότι το περιεχόμενο του βιβλίου έχει σχέση με τη ζωή (ενσυναίσθηση) και άνθρωποι οπουδήποτε μπορεί να αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα (γενίκευση).

2.4.2. Ομάδα Ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν μαθητές της Δ' και Ε' τάξης, ίδιας ηλικίας με εκείνων της πειραματικής ομάδας. Απασχολήθηκαν τρεις διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια των οποίων διαβάστηκαν τα ίδια λογοτεχνικά βιβλία με την πειραματική ομάδα και ακολούθησε συζήτηση ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου, την ίδια χρονική στιγμή που πραγματοποιείτο η ανάγνωση στην πειραματική ομάδα. Στην ομάδα ελέγχου η παρέμβαση ήταν πολύ σύντομη και δεν υλοποιήθηκε καμία δραστηριότητα.

2.4.3. Εκ των υστέρων αξιολόγηση (Post-test):

Στους συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και σε εκείνους στην ομάδα ελέγχου μετά την ανάγνωση των βιβλίων, δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο, χωρίς τα δημογραφικά στοιχεία. Τα ερωτηματολόγια, όπως προαναφέρθηκε, ήταν κωδικοποιημένα ώστε να δοθεί σε κάθε παιδί το ίδιο ερωτηματολόγιο για να μετρηθεί αν υπήρξε μεταβολή μετά την παρέμβαση τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα των στάσεων.

3. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $\alpha = ,05$. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν:

T-test για τον έλεγχο των μέσων τιμών και ανάλυση διασποράς ANOVA στην περίπτωση του ελέγχου των σύνθετων μεταβλητών.

Αναφορικά με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, έγινε εφαρμογή διπλής ανάλυσης διακύμανσης με εξέταση την αλληλεπίδραση της εξαρτημένης μεταβλητής κάθε σύνθετης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες, που είναι η ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και η χρονική στιγμή (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις). Από την ανάλυση αυτή εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης χρόνου και ομάδας, ώστε να διαπιστωθεί η πιθανή μεταβολή των στάσεων των μαθητών λόγω της παρέμβασης.

3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας

Όπως προαναφέρθηκε, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ομαδοποιημένες σε τρεις κατηγορίες για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε κοινή κλίμακα μέτρησης και αφορούν τον συναισθηματικό παράγοντα, τον παράγοντα της συμπεριφοράς και τον γνωστικό. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Alpha Cronbach) για κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες ήταν:

Συναισθηματικός παράγοντας: ,798

Συμπεριφορικός παράγοντας: ,786

Γνωστικός παράγοντας: ,625

Οι ομάδες διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής α βρίσκεται κοντά στο 0,7 και επομένως κρίνεται ικανοποιητικός, ενώ στην περίπτωση των υποκλιμάκων η τιμή άνω του 0,60 είναι ικανοποιητική. Και στις 3 ομάδες οι συντελεστές ήταν μεγαλύτεροι του 0,60. Κατά συνέπεια οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υποομάδας. Οι μεταβλητές δημιουργούνται από το άθροισμα των απαντήσεων των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων μεταβλητών της ενότητας.

3.2. Τιμές σύνθετων μεταβλητών

Το άθροισμα των απαντήσεων καθενός από τους παράγοντες (συναισθηματικού, συμπεριφορικού, γνωστικού) εκφράζει τη στάση των συμμετεχόντων αναφορικά με κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες και προκύπτουν τρεις αντίστοιχες μεταβλητές. Είναι συνεχείς μεταβλητές με εύρος τιμών για τη μεταβλητή που αφορά το Συναισθηματικό τομέα το διάστημα [13, 65] με το μέσο του διαστήματος να είναι το 39, για τη μεταβλητή της Συμπεριφοράς το διάστημα [11,55] με μέσο του διαστήματος την τιμή 33 και, τέλος, για την Γνωστική το διάστημα [12,60] με μέσο την τιμή 36. Με βάση την θετική διατύπωση των δηλώσεων που συνθέτουν τις 3 μεταβλητές και με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, τιμές χαμηλότερες του μέσου του διαστήματος και προς την αρχική τιμή δηλώνουν θετική βαθμολόγηση σε κάθε παράγοντα (Πίνακας 4). Ερμηνεύοντας τους μέσους όρους με βάση την παραπάνω παρατήρηση προκύπτει ότι:

Πίνακας 4: Τιμές Σύνθετων Μεταβλητών

	N	Min	Max	MO	TA
A. Affective - Συναισθηματική	364	13,00	61,00	30,0769	8,91896
B. Behavioral - Συμπεριφοράς	364	11,00	51,00	24,1319	8,11346
C. Cognitive - Γνωστική	364	14,00	50,00	31,5027	6,58594
Valid N (listwise)	364				

Ο μέσος όρος του Συναισθηματικού τομέα είναι $\mu=30,7$, τιμή που τοποθετείται χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν θετική συναισθηματική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Ο μέσος όρος της μεταβλητής που αφορά τη Συμπεριφορά είναι $\mu=24,1$, τιμή που επίσης τοποθετείται χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν θετική στάση ως προς την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Ο μέσος όρος της Γνωστικής είναι $\mu=31,5$, τιμή που τοποθετείται κοντά αλλά σαφώς χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν μέτρια προς θετική γνωστική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία.

3.3. Αξιολόγηση των στάσεων σε σχέση με την παρέμβαση

Αρχικά έγινε έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων προσδιορισμού των παραμέτρων στις δύο χρονικές στιγμές εφαρμογής του εργαλείου (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Έλεγχος Αξιοπιστίας

	Αρχική χρονική στιγμή	Τελική χρονική στιγμή
Συναισθηματική	,808	,860
Συμπεριφοράς	,786	,849
Γνωστική	,625	,728

Οι ομάδες διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία και στις δύο χρονικές στιγμές. 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 για τον *Συναισθηματικό παράγοντα* ότι 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 6).

Πίνακας 6: Συναισθηματικός Παράγοντας πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
A.pre Affective - Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,5424		9,55262	59
	control - ΟΕ	29,0597		7,62746	67
	Total	30,6905		8,72373	126
A.post Affective - Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,6271	+0,24	12,05433	59
	control - ΟΕ	36,0299	+23,99	9,63574	67
	Total	34,4365		10,92483	126

Αντίθετα, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, ωστόσο η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=16,36$, $p=,000<,05$) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Συναισθηματικός	780,742	1	17,177	,000
Ομάδα	,100	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	743,678	1	16,361	,000

Από την εξέταση του αρχικού κοινού πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή προκύπτει ότι, παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της στάσης με αύξηση των μέσων όρων, οι μέσοι όροι στην Π.Ο. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+0,24) όσον αφορά τις δύο επιμέρους ομάδες. Επιπλέον, προκύπτει ότι η συνολική επιδείνωση οφείλεται στη 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 (Πίνακας 6).

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. Μπορεί οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά να μην διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, ωστόσο η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=12,45$, $p=,000<,05$) (Πίνακας 9).

Πίνακας 8: Παράγοντας Συμπεριφοράς πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	ΤΑ	Μεταβολή %	N
B.pre Behavioral - Συμπεριφοράς	experimental - ΠΟ	27,2712	9,85031		59
	control - ΟΕ	22,5075	6,33502		67
	Total	24,7381	8,47979		126
B.post Behavioral - Συμπεριφοράς	experimental - ΠΟ	28,7627	10,83153	+5,46	59
	control - ΟΕ	29,5075	8,50557	+31,11	67
	Total	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. Αν όμως ελέγξουμε τις δύο ομάδες ξεχωριστά προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΠΟ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+5,46). Κατά συνέπεια, ο παράγοντας «συμπεριφορά» παραμένει σταθερός εν αντιθέσει με την ΟΕ όπου παρατηρείται επιδείνωση στον παράγοντα «συμπεριφορά», καθώς η μεταβολή των μέσων όρων στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές είναι +33,11 επομένως η συμπεριφορά των μαθητών αυτής της ομάδας παρουσιάζει διακυμάνσεις (Πίνακας 8).

Πίνακας 9: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Συμπεριφοράς	1131,091	1	29,600	,000
ΟΜΑΔΑ	253,371	1	2,078	,152
Αλληλεπίδραση	475,980	1	12,456	,001

Ο γνωστικός παράγοντας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ($F(1,117)=9,75$, $p=,002<,05$), με την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής ($F(1,117)=16,60$, $p=,000<,05$) να είναι επίσης στατιστικά σημαντική (Πίνακας 11). Λαμβάνοντας υπόψη τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΠΟ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά και μια μικρή μεταβολή (-1,78) που παρατηρείται αφορά σε μείωση των τιμών και άρα σε βελτίωση του γνωστικού παράγοντα. Αντιθέτως, στην ΟΕ οι μέσοι όροι αυξάνονται σημαντικά (+14,67), με αποτέλεσμα να παρατηρείται επιδείνωση στον

γνωστικό παράγοντα αυτής της ομάδας, εν αντιθέσει με την ΠΟ ομάδα στην οποία ο γνωστικός παράγοντας παραμένει σταθερός με μικρή βελτίωση (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Γνωστικός Παράγοντας πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
C.pre Cognitive - Γνωστική	experimental - ΠΟ	33,7069		6,72260	58
	control - OE	31,1493		5,49174	67
	Total	32,3360		6,20216	125
C.post Cognitive - Γνωστική	experimental - ΠΟ	33,1034	-1,78	9,09924	58
	control - OE	35,7164	+14,67	5,70700	67
	Total	34,5040		7,55691	125

Πίνακας 11: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Γνωστική	244,212	1	9,755	,002
ΟΜΑΔΑ	,048	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	415,572	1	16,600	,000

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η παρέμβαση επέδρασε θετικά στον γνωστικό τομέα, εφόσον οι γνώσεις που απέκτησαν οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα τους έδωσαν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα στο γενικό πληθυσμό. Αυτό υποστηρίζεται και από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, όπου αναφέρεται ότι άρτια δομημένες και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών (Ison, και συν., 2010). Αντιθέτως, στη στάση των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε ανάλογη αλλαγή. Κατά συνέπεια, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων δεν αρκεί για να δομηθεί το γνωστικό υπόβαθρο αλλά απαιτείται ταυτόχρονη υλοποίηση δραστηριοτήτων για να επιτευχθεί εμβάθυνση και αλληλεπίδραση με το κείμενο, προσωπική εμπλοκή και διάρκεια στο πρόγραμμα,

ώστε να δοθεί η ευκαιρία να συζητηθούν και να αποσαφηνιστούν όλες οι τυχόν παρανοήσεις και να απαντηθούν ερωτήματα, ώστε να κατανοηθεί η έννοια «αναπηρία» πολυεπίπεδα.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση είχε σημαντικά πιο θετική στάση από την πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Και στους τρεις παράγοντες των στάσεων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα στην οποία και οι τρεις παράγοντες παρέμειναν σταθεροί. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, εφόσον στόχος ήταν η διαμόρφωση και διατήρηση θετικών στάσεων. Μπορεί η πειραματική ομάδα 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, στους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου, στους οποίους δεν δόθηκε η ευκαιρία λεπτομερούς επεξεργασίας των πληροφοριών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση των στάσεων. Στηριζόμενοι στο μοντέλο της λεπτομερούς ανάλυσης των πληροφοριών για την αλλαγή των στάσεων (Hogg & Vaughan, 2010) υποστηρίζουμε ότι ο φόβος της αναπηρίας τους προκάλεσε άγχος (Fleitas, 2000), εφόσον δεν είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν πλήρως για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, με αποτέλεσμα να εκδηλώσουν απόρριψη προς αυτά, γεγονός που συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Diamond, και συν., 1993. Longoria & Marini, 2006. Roberts & Lindsell, 1997). Επομένως, η άγνοια και ο φόβος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης, ενώ η παροχή σωστής πληροφορόρησης γενικεύει και σταθεροποιεί μια αρχικά θετική πρόθεση (Hewstone & Brown, 1986) και μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή μείωση των προκαταλήψεων. Εκείνο το στοιχείο που ίσως μελλοντικά χρήζει διερεύνησης αποτελεί το γεγονός πως ενώ η αλλαγή των στάσεων προς το θετικότερο είναι μια μακροχρόνια διαδικασία με αμφίβολα αποτελέσματα, η αλλαγή προς την αρνητική κατεύθυνση είναι τόσο άμεση. Το αναφέρουμε γιατί στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε αρνητική αλλαγή σε όλους ανεξαιρέτως τους παράγοντες, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα όπου η εφαρμογή του προγράμματος είχε διάρκεια, ποικιλία ερεθισμάτων και επιχειρηματολογία και επιτεύχθηκε η διατήρηση της θετικής στάσης, όπως αυτή είχε αρχικά εκδηλωθεί.

Επομένως η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ένας από τους παράγοντες που έδρασαν θετικά γιατί, όπως αποδείχτηκε, το σύντομο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου δεν είχε το αναμενόμενο αποτέλεσμα, όπως και άλλες σύντομες παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το παρελθόν (Codeau, και συν., 2010).

Nickson 2001 & Fritz, 1990 στο Rillota & Nettelbeck, 2007). Η διάρκεια της παρέμβασης θεωρούμε ότι αποτελεί το πρώτο μέλημα των ερευνητών που σχεδιάζουν ανάλογα προγράμματα. Όπως έχει αναφερθεί, η μέτρηση των στάσεων με σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που απαιτεί ποικιλία εργαλείων και πολλαπλές μετρήσεις (Henerson, και συν. 1987). Συνεξετάζοντας αυτή τη θέση με το ενδεχόμενο κατευθυνόμενων απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτο-αναφοράς (Haddock & Maio, 2008) διαπιστώνουμε ότι στις σύντομες παρεμβάσεις δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους πολυεπίπεδα, ώστε να οδηγηθούμε με μεγαλύτερη ασφάλεια στην πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς για το λόγο αυτό, άλλωστε, οι στάσεις αποτελούν θεμελιώδη έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας (Haddock & Maio, 2008) και αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες σε μια προσπάθεια πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Για να το θέσουμε διαφορετικά, σύντομες παρεμβάσεις στερούν τη δυνατότητα λεπτομερούς επεξεργασίας του μηνύματος. Για να κατανοηθεί το περιεχόμενό του 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 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 διαμορφώνει ή να τροποποιεί τη στάση του. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύονται και από την παρούσα έρευνα καθώς η ομάδα ελέγχου έδειξε μια αρνητική μεταστροφή στη στάση της. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από την ελκυστικότητα του μηνύματος αφού ήταν κάτι νέο γι' αυτούς, εκδηλώθηκαν όμως αρνητικά συναισθήματα καθώς υπήρξε ασυνέπεια μεταξύ στάσης και έκδηλης συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010). Ενώ αρχικά έδειξαν θετική στάση και στις τρεις παραμέτρους, γνωστική – συναισθηματική – συμπεριφοράς, κατόπιν της παρέμβασης εξαιτίας της γνωστικής ασυμφωνίας που προκλήθηκε μεταξύ στάσεων – πεποιθήσεων και συμπεριφοράς εκφράστηκαν αρνητικά συναισθήματα. Για να μειωθεί η γνωστική ασυμφωνία, άλλαξε άρδην η συμπεριφορά τους και επήλθε συναισθηματική ισορροπία.

Εν τέλει, η διάρκεια της παρέμβασης μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ανάλογων προγραμμάτων, όμως θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκειά τους παίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα με διάρκεια στο χρόνο (Krahe & Altwasser, 2005. Rillota & Nettelbeck, 2007). Καθώς πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παρεμβάσεών τους στην απουσία δραστηριοτήτων (Godeau και συν., 2010) και άλλοι τα θετικά αποτελέσματα σε αυτές (Krahe & Altwasser, 2006), επισημαίνουμε την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων τα οποία όχι μόνο θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000), αλλά θα δομήσουν ένα σταθερό

γνωστικό υπόβαθρο ώστε να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικότητας και να διαμορφώσει θετική πρόθεση για κοινωνική επαφή.

Όλα τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν εν μέρει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο γνωστικός τομέας αναμφίβολα βελτιώθηκε και μάλιστα οι γνώσεις των μαθητών διευρύνθηκαν, γεγονός που αποδεικνύει ότι η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα ήταν ουσιαστική, και ανακαλώντας τις προσληφθείσες πληροφορίες έδωσαν πιο σαφείς απαντήσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς, καθώς το δείγμα προερχόταν από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και ήταν περιορισμένο επομένως δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του πληθυσμού. Μελλοντικά θα μπορούσε να εφαρμοστεί το παραπάνω πρόγραμμα σε μεγαλύτερη κλίμακα και με επιλογή του δείγματος από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ώστε με βεβαιότητα να αποφανθούμε για την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.

Σημειώσεις

1. Σύμφωνα με τους Pardeck & Pardeck (1990 στο Pardeck & Pardeck, 1998), οι ομάδες αποτελούν ένα ισχυρό μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων. Δίνεται σε όλα τα μέλη η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους. Δημιουργούνται αισθήματα ασφάλειας στα άτομα που ίσως νοιώθουν άβολα σε συνεδρίες ένας προς ένα.
2. Αν και σχεδιάστηκε τη δεκαετία του '80 χρησιμοποιείται ακόμη ως σήμερα και αφορά μαθητές ηλικίας 9-13 ετών. Αποτελείται από 36 ερωτήσεις και εκτιμάται ότι χρειάζεται περίπου 20 ως 30 λεπτά για να συμπληρωθεί. Μετρά και τις τρεις διαστάσεις των στάσεων και είναι σταθμισμένο.

Βιβλιογραφία

- Aiex, N.K. (1996) *Bibliotherapy: Learning Disabilities* OnLine. ERIC Digest 82. http://www.idonline.org/id_store/bibliotherapy/eric_digest82.html
- Aiex, N. K. (1993) *Bibliotherapy*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Digest #ED357333.
- Armstrong, R.W. (1986) *Attitudes Toward Disabled Children: A New Measure*. Open Access Dissertations and Theses. Paper 1171. <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/1171>
- Beardsley, D. A. (1981-1982) Using books to change attitudes toward the handicapped among third graders. *Journal of Experimental Education*, 50 (2): 52-55.

- 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.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R. (2007) Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioural Development*, 31: 454-466.
- Diamond, K.E., Le Furgy, W., Blass, S. (1993) Attitudes of pre-school children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology* 154: 215-221.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997) Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63: 405-418.
- Fleitas, J. (2000) Sticks, stones and the stigmata of childhood illness and disability. *Reclaiming children and youth*, 9 (3): 146-150.
- Forgan, J. W. (2002) Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School & Clinic*, 38: 75-83.
- 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) (επιμ.), *Introduction to social psychology: a European perspective*. Madlen, M.A.: Blackwell.
- Henerson, M.E., Morris, L.L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987) *How to Measure Attitudes*. London: Sage Publications.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986) Contact is not enough: An intergroup perspective on the "contact hypothesis". Στο M. Hewstone & R. Brown (επιμ.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, Oxford, UK: Blackwell, 1-44.
- Hill, M.E. & Augustinos, M. (2001) Stereotype change and prejudice reduction: short - and long- term evaluation of a cross-cultural awareness program. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11: 243-262.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία*, (Μτφ. Ερ. Βασιλικός). Αθήνα: Gutenberg.
- Hynes, A. M. & Hynes-Berry, M. (1986) *Bibliotherapy—the interactive process: A handbook*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Iaquinta, A. & Hipsky, S. (2006) Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3): 209-213.

- 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.
- 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.
- Kramer, P.A. & Smith, G.G. (1998) Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 26, 89-95
- Kurtts, S. A. & Gavigan, K. W. (2008) Understanding (Dis)abilities through children's literature. *Education Libraries: Children's Resources*, 31 (1): 22-31.
- Longoria, L. & Marini, I. (2006) Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 72(3): 19-25
- Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ. (2009) Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Τριλιανός, Α. – Καράμηνας, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τόμ. Β', Αθήνα: Ατραπός, 241-248.
- McCarty, H. & Chalmers, L. (1997) Bibliotherapy: Intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children*, 29 (6): 12-13.
- Morawski, C.M. & Gilbert, J.N. (2000) Developmental interactive bibliotherapy. *College Teaching*, 48(3), 108-114.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000) Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95: 120-133.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2003) *Η κοινωνιο-συναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1989) Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47: 107-129.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1990) Using developmental literature with collaborative groups. *Reading Improvement*, 27: 226-237.
- Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1998) *Children in Foster, Care & Adoption. A Guide to Bibliotherapy*. U.S.A.: Greenwood
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. (1986) The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.

- Prater, M. A., Dyches, T. T. & Johnstun, M. (2006) Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42 (1): 14-24.
- 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.
- Roberts, C.M. & Lindsell, J.S. (1997) Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2): 133-145.
- Salend, S. J. & Moe, L. (1983) Modifying Nonhandicapped Students' Attitudes toward Their Handicapped Peers through Children's Literature. *Journal for Special Educators*, 19 (3): 22-28.
- Sipsas- Herrmann, A., Roberts, M. L, Pyburn, C. S., Scott Herrmann, D., Dugan, T. H., Eppinger, J. (1996) The Differential Effects of Fiction and Nonfiction Literature: Increasing Acceptance of Children with Disabilities, Ανακοίνωση παρουσιασμένη στο Annual meeting of the National Association of School Psychologists, Atlanta, GA, 1-22 Available:https://ia801302.us.archive.org/33/items/ERIC_ED394219/ERIC_ED394219.pdf (1/12/2016)
- Stamps, L.S. (2003) Bibliotherapy: How Books can help children cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1): 25-29.
- Sullivan, A. K. & Strang, H. R. (2002-2003) Bibliotherapy in the classroom. *Childhood Education*, 79: 74-79.
- 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.

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΙΚΗ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ,
ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ WEB 2.0**

**ASSESSMENT AS A FEEDBACK PROCEDURE
IN THE LEARNING COMMUNITY,
WITH THE USE OF WEB 2.0 TOOLS**

Χριστίνα Κουτσοσπίρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
chrikou80@yahoo.gr

Ελπινίκη Παπαδόγιαννη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Med
elpi_ppd@hotmail.com

Νικόλαος Μάνεσης
Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
Σχολικός Σύμβουλος
nmanesis@otenet.gr

Abstract

Through the example of evaluating the lesson “Educational Assessment”, in the School of Pedagogical and Technological Education, we investigated the importance of assessment/evaluation as a feedback procedure in the learning community that was created during the lessons. The students, soon to be teachers, stated, in the form of an observation diary with the use of Web 2.0 tools, their preliminary difficulties, the instructor’s teaching practices they believed that would be useful for their professional development, the emotions that appeared, their self-reflection from participating in this procedure and their suggestions. Processing the students’ data showed that self-reflection is a very important feedback procedure for the instructor and that assessment as feedback contributes to the effectiveness of teaching. Furthermore, the communication and the interaction between students and the instructor brought out the importance of cooperative learning in the learning community that was developed, as well as the development of New Technologies in teaching, with the use of active learning techniques of adult education.

Key words

Web 2.0, evaluation, feedback, teaching, adult education.

Λέξεις κλειδιά

Web 2.0, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, διδασκαλία, εκπαίδευση ενηλίκων.

0. Εισαγωγή

Γνωρίζουμε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την πορεία τους προς τη μάθηση. Ταυτοχρόνως ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει έναν ρόλο συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμβουλου και εμψυχωτή των εκπαιδευόμενων. Είναι αποδεκτό επίσης ότι τα εργαλεία Web 2.0 υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη σχέσεων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι σημαντική για τον διδάσκοντα, τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες, αλλά και για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Με αφορμή τη διδασκαλία του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» σε ένα τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, αξιοποιώντας ως 'παράδειγμα' την αξιολόγηση του διδάσκοντα του μαθήματος. Επιπλέον παρουσιάζεται η σημασία της χρήσης εργαλείων Web 2.0 για τη δημιουργία Κοινότητας Μάθησης, η οποία συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Τέλος, υπογραμμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η χρήση συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών.

Η εργασία διακρίνεται σε τρία μέρη. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζουμε τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις Κοινότητες Μάθησης και τη χρήση εργαλείων Web 2.0, τη σημασία της αξιολόγησης μέσα από την ανατροφοδοτική διαδικασία και τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Κατόπιν ακολουθούν τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ημερολογίων καταγραφής των εκπαιδευόμενων δομημένα σε 5 άξονες, που αφορούν στα προβλήματα – δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στα οφέλη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν, στους αναστοχασμούς, όπως αυτοί αναδύθηκαν και τέλος στις προτάσεις τους τόσο για το μάθημα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης όσο και γενικότερα. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων και τα συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Θεοφανέλη (2013) το web 2.0 ως εξέλιξη του web μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο διαδικτυακών υπηρεσιών (blogs, wikis, ομάδες συζήτησης κ.λ.π.) που υποστηρίζουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Αξιοποιώντας τις τεχνολογίες, αλλά και τις εφαρμογές του Web 2.0, οριοθετείται ένας νέος χώρος, η επονομαζόμενη «Εκπαίδευση 2.0», κατά την Παπαδημητρίου (2014) και αναδύεται ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα συνεργατικής μάθησης. Οι νέες τάσεις που αναδύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία τείνουν προς πιο ανοικτές και εξατομικευμένες

προσεγγίσεις, όπου η φύση της ανθρώπινης γνώσης είναι υπό συζήτηση. Το νέο Web τείνει να μεταβάλλει δραματικά το τοπίο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να εξατομικεύουν τη μάθησή τους σε μεγάλο βαθμό, αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς να οργανώνουν, να παρουσιάζουν, να τροποποιούν και να ελέγχουν τη διδασκαλία τους πιο άμεσα και αποτελεσματικά. Τα εργαλεία του Web 2.0 υποστηρίζουν τη μαθησιακή εμπειρία (Kloos, 2006). Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από σχέσεις που αναπτύσσουν οι διδασκόμενοι/διδασκόμενες με τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα. Οι σχέσεις αυτές είναι αμφίδρομες και περιλαμβάνουν διάλογο, ανταλλαγή σκέψεων, ερωτήσεις, απαντήσεις, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες κ.ά. (Παπαδημητρίου, 2014). Αν συγκρίνουμε τα συμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης με την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα δούμε ότι η δεύτερη αποτελεί μια απόλυτα ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης που παρέχει ποικίλες δυνατότητες σε εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια και εκπαιδευόμενους (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014).

Όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε ομάδες, στην ολομέλεια ή όταν γράφουν στο ημερολόγιό τους αναστοχάζονται για τα ίδια πράγματα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Έτσι, οι αντιλήψεις που βρίσκονται πίσω από κάθε πράξη τους και το λανθάνον θεωρητικό τους υπόβαθρο συζητιούνται κάτω από διάφορες οπτικές γωνίες (Κουτσελίνη, 2010). Κάθε αναστοχαστική διαδικασία στη μάθηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική μιας και, όπως έχουν δείξει οι έρευνες, η αντίληψή τους για τη διδασκαλία διαμορφώνεται με τη βοήθεια των σχολικών εμπειριών και των πολιτιστικών τους αξιών (Κουτσελίνη, 2010). Η σημασία της αξιολόγησης ως ανατροφοδότησης είναι σημαντική, καθώς μπορούμε να βελτιώσουμε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η διάσταση αυτή μετατρέπει τη διδασκαλία σε συνεχή έρευνα και μπορεί να οδηγήσει σε μια «δυναμική και αυτοδιορθούμενη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης» (Εφραιμίδης, 2009: 7). Η αξιολόγηση του διδάσκοντα, ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας μάθησης, συμβάλλει στη βελτίωση του ίδιου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα (Παπαδημητρίου, 2014: 125). Η ανατροφοδότηση θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης τόσο για τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες. Η δεξιότητα των εκπαιδευτών/εκπαιδευτριών να δίνουν καλή ανατροφοδότηση, η οποία πρέπει να αποτελεί μέρος του αξιολογικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, είναι αναγκαία (Brookhart, 2008).

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος και το ρόλο που παίζουν τα διάφορα πρότυπα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία είναι η παροχή υποστήριξης και ευκαιριών αμφίδρομης επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ώστε κάθε φορά να προχωρούν στο επόμενο επίπεδο γνωστικής

ανάπτυξης. Ασκούν κριτική στις πρακτικές του σχολείου, διότι αφήνουν αναξιοποίητες τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών. Προτείνουν να δημιουργούμε στην τάξη περιστάσεις συνεργατικής μάθησης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, να εξασφαλίζουμε δηλαδή το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές/.μαθήτριες που γνωρίζουν καλά κάτι, να το διδάσκουν σε αυτούς που δεν το γνωρίζουν (Κολιάδης, 1997: 37-222, Slavin, 2007: 77-81 & 206-213). Άρα, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενσωματώσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες στην κοινωνία της γνώσης. Λόγω και της ανάπτυξης των Τ.Π.Ε. είναι σημαντικός για όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ εμπλεκόμενες - εκπαιδευτικούς, εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνία- ο μετασχηματισμός φυσικών κοινοτήτων μάθησης σε εικονικές (virtual) (Τζανάβαρης, 2015).

Είναι γνωστό πόσο σημαντική είναι η γνώση και η συλλογική μάθηση ως παράγοντες επιτυχίας στον εργασιακό κόσμο. Νέες εκπαιδευτικές ιδέες εμφανίζονται με στόχο να γεφυρώσουν την 'απόσταση' ανάμεσα στην εργασία και την εκπαίδευση, να επανασυνδέσουν τις δύο αυτές περιοχές. Τη διαχωριστική γραμμή που υπάρχει ανάμεσά τους μπορεί να 'σβήσουν' οι εκπαιδευτικές κοινότητες, οι οποίες περιγράφονται στο λειτουργικό εργασιακό πλαίσιο ως «κοινότητες πρακτικής», οι οποίες στην αρχή της δεκαετίας του 1990 παρέπεμπαν σε εργασιακά περιβάλλοντα (Wenger, 1998, Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W., 2002). Η έννοια των κοινοτήτων μάθησης όμως προέρχεται από το πλαίσιο της διδασκίας, δομημένης μάθησης. Η ερμηνεία του Reinmann-Rothmeier (2000, όπ. αναφ. στο Ρήγκου 2007: 29) περιλαμβάνει και τις δύο προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτή, σε μία κοινότητα μάθησης τα μέλη διακρίνονται από το κοινό ενδιαφέρον να εξετάσουν ένα συγκεκριμένο θέμα, διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία και δέσμευση των μελών της να ανταλλάξουν υπάρχουσες γνώσεις και να εργαστούν από κοινού. Κατά τον Elliott, (2005, όπ. αναφ. στο Βαλμάς κ.ά. 2015) σε μια κοινότητα μάθησης οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες διακρίνονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, ανάληψη ευθύνης, πειθαρχία σε κανόνες, αλλά και από διάθεση να θέσουν κοινούς στόχους, χωρίς να υποτιμούν τις διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες.

Όπως ορίζει ο Κόκκος, (Courau, 2000) η απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις αλλαγές που συντελούνται καθίσταται αναγκαία για ολοένα και περισσότερους/περισσότερες ενήλικες εξαιτίας μιας σειράς διεθνών εξελίξεων στον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα. Επιπλέον, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων περιλαμβάνονται οι ανάγκες (α) να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, (β) να αντιμετωπίζονται από τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδύτριες ως ικανοί/ικανές για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και (γ) να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος, 2005). Είναι πλέον αντιληπτά τα ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αποτελεί ένα κοινωνικό κίνημα (Jarvis, 2007). Ο Mezirow σημειώνει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων

οφείλει να αναλάβει τον απαιτητικό, σημαντικό και δύσκολο ρόλο να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να στοχαστούν κριτικά, να επαληθεύσουν κατάλληλα και να δράσουν αποτελεσματικά πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις, ερμηνείες, αξίες συναισθήματα και τρόπους σκέψης (Mezirow, 2007). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια ενηλίκων καλείται να λειτουργεί ως ένας/μία ολοκληρωμένος/ ολοκληρωμένη συντονιστής/συντονίστρια της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως ένας/μία σύμβουλος και εμψυχωτής/εμψυχώτρια και ως εκείνος/εκείνη που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση. Συνάμα λειτουργεί ως εμψυχωτής/εμψυχώτρια που τους/τις υποστηρίζει και τους/τις παρακινεί, ώστε να επιτυγχάνεται στον μέγιστο βαθμό η αυτενέργειά τους, για να μαθαίνουν πράττοντας (Κόκκος, 2000: 205). Ακόμα ενισχύει την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στον διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (Mezirow, 2007). Στη δικτύωση (networking), δηλαδή στη χρήση των δικτύων ως μέσου για να διαδίδονται γνώσεις, ιδέες, συνεργασίες κ.ά., αναγνωρίζεται η φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά 2014).

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω, οργανώσαμε μία έρευνας δράσης η οποία περιγράφεται στη συνέχεια και η οποία στόχευε στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, μέσα από την αξιολόγηση του διδάσκοντα του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» από τους εκπαιδευόμενους σε τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, με τη χρήση εργαλείων Web 2.0.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα δράσης στην οποία αναφερόμαστε πραγματοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016. Στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», σε ένα Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ (Παράρτημα Πάτρας), οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες, υποψήφιοι/υποψήφιες εκπαιδευτικοί, οργανώθηκαν και λειτούργησαν ως μία κοινότητα μάθησης, καθώς δεν επικεντρώθηκαν μόνο στην καταγραφή των απόψεών τους, σύμφωνα με τους άξονες που παρατίθενται στη συνέχεια, αλλά αντάλλασαν πληροφορίες και πολυμεσικό υλικό (κείμενα, εικόνες, videos, διαγράμματα) για το μάθημα και όχι μόνο. Η έρευνά μας στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων όπως αυτές καταγράφηκαν στο ημερολόγιο παρατήρησης που κρατούσαν μετά το τέλος κάθε μαθήματος και στα σχόλια που αναρτούσαν στο wiki που είχε δημιουργηθεί, στην οργάνωση των εκπαιδευόμενων σε κοινότητα μάθησης και στην αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων.¹

Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους στόχους του μαθήματος, τα προσαπαιτούμενα, τη διδασκαλία, την ύλη και τις υποχρεώσεις του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν ότι η διδασκαλία της κάθε ενότητας θα είχε τη μορφή εργαστηρίου (workshop). Μετά από μια αρχική εισήγηση (30')² στην οποία θα παρουσιαζόταν σε διαφάνειες το υπό διαπραγμάτευση θέμα, θα ακολουθούσε η εργασία σε ομάδες (30'), όπου με φύλλα εργασίας ή με την επεξεργασία μελετών περίπτωσης οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες θα επεξεργάζονταν τα ερωτήματα που θα είχαν τεθεί. Στο τρίτο μέρος (30') οι ομάδες θα παρουσίαζαν και θα συζητούσαν ολομέλεια. Πριν από κάθε συνάντηση οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες μπορούσαν να αναζητήσουν άρθρα ή άλλο υλικό (π.χ. videos), διάφορες ασκήσεις, καθώς και περίληψη της παρουσίας κάθε ενότητας του μαθήματος στο eclass. Παρουσιάστηκε επίσης ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το ημερολόγιο παρατήρησης, καθώς και το wiki, ένας χώρος διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων. Το Ημερολόγιο είχε διαμορφωθεί σε πέντε άξονες (προβλήματα – δυσκολίες, οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη, συναισθήματα, αναστοχασμοί, προτάσεις). Μετά το πέρας κάθε συνάντησης και σε κάθε περίπτωση πριν την επόμενη συνάντηση, οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες αναρτούσαν σχόλια και απόψεις σε κάποιον ή σε κάποιους από τους παραπάνω άξονες.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν οκτώ εβδομάδες (3^η έως 11^η συνάντηση). Υπήρξε ένα ανατροφοδοτικό διάλειμμα μίας εβδομάδας (την 7^η συνάντηση) στην οποία συζητήθηκαν απορίες ή δυσκολίες για τις ημερολογιακές καταγραφές και τις αναρτήσεις στο wiki. Δόθηκαν όπου χρειάστηκε διευκρινίσεις, ενώ στην τελευταία συνάντηση (12^η) συζητήθηκε η συνολική εμπειρία, τα προβλήματα, οι ελλείψεις, οι δυσλειτουργίες, αλλά και τα οφέλη από τη συνεργασία και τις διεργασίες που αναπτύχθηκαν. Επίσης, αναδείχθηκαν με χρήση παραδειγμάτων οι αλλαγές στη διδακτική προσέγγιση από τον διδάσκοντα, όπως αυτές πρόκυπταν από την επεξεργασία των απόψεων και καταγραφών των εκπαιδευόμενων συνεχώς, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Στην προσπάθεια αυτή ο ρόλος μας ήταν αυτός του *κριτικού φίλου*,³ παρέχοντας σε συνθήκες εμπιστοσύνης υποστήριξη, ενίσχυση και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, με σκοπό να μπορούν να ανακαλύπτουν άγνωστες πτυχές ή παραμέτρους της διαδικασίας της μάθησης αλλά και της προσωπικής τους ανάπτυξης και ταυτόχρονα να συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου της ομάδας (Costa & Kallick, 1993, Θεοφιλίδης, 2012, MacBeath et al, 2005, Μπινιάρη, 2012).

Στην αρχή η παράθεση σχολίων ήταν μικρή, καθώς δεν συμμετείχαν με τον ίδιο ρυθμό όλοι/όλες, αλλά όσο περνούσαν οι εβδομάδες γινόταν πολύ πιο πυκνή, ώσπου στο τελευταίο μάθημα συμμετείχαν όλοι με μεγάλη ποικιλία απόψεων και προτάσεων. Η επεξεργασία των απαντήσεων, η οποία αρκετές φορές είχε και στοιχεία διαλόγου (οι εκπαιδευόμενοι καταθέτοντας την άποψή τους έδιναν την

ευκαιρία σε άλλους/άλλες να προσθέσουν κάποιο σχόλιο, να διαφοροποιήσουν ή να συμφωνήσουν) παρουσιάζεται εδώ.

3. Αποτελέσματα

Όσον αφορά στη συνολική αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος σχετικά με την όλη διαδικασία, προέκυψαν τα εξής. Σχετικά με την ετοιμότητα του εκπαιδευτή, σχεδόν το 90% των εκπαιδευόμενων βρήκαν την παρουσίαση του μαθήματος «πάρα πολύ ενδιαφέρουσα», ενώ μόλις το 10% τη βρήκε «πολύ ενδιαφέρουσα». Όσον αφορά στην οργάνωση του μαθήματος ήταν «λίγο ικανοποιητική» για έναν εκπαιδευόμενο, «πολύ ικανοποιητική» για τέσσερις εκπαιδευόμενους και «πάρα πολύ ικανοποιητική» για τους υπόλοιπους τριάντα δύο. Όλοι συμφώνησαν πως ο εκπαιδευτής ήταν «πάρα πολύ ενημερωμένος». Μόλις δύο εκπαιδευόμενοι τον έκριναν ως «πολύ κατανοητό» και οι υπόλοιποι ως «πάρα πολύ κατανοητό». Το υλικό που δόθηκε σε αυτούς κρίνεται ως «πάρα πολύ χρήσιμο», ενώ λίγοι (5) το έκριναν ως «πολύ χρήσιμο». Έξι εκπαιδευόμενοι θεώρησαν ότι ενθαρρύνθηκαν «πολύ» να διατυπώνουν απορίες ή ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν «πάρα πολύ». Τέλος, στην ερώτηση: «Βιώσατε ένα κλίμα συζήτησης και υποστήριξης;» μόνο ένας εκπαιδευόμενος απάντησε «πολύ», ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν «πάρα πολύ».

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την αποδελτίωση των ημερολογίων καταγραφής, καθώς και τα σχόλια τα οποία οι εκπαιδευόμενοι ανέβασαν στο forum συζήτησης στις παραπάνω κατηγορίες, στους άξονες που προαναφέραμε (προβλήματα – δυσκολίες, οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη, συναισθήματα, αναστοχασμοί, προτάσεις). Παραθέτουμε αυτούσια σχόλια, ως τα πιο αντιπροσωπευτικά και περιεκτικά σε κάθε κατηγορία.

3.1. Προβλήματα - δυσκολίες

Το σημαντικότερο πρόβλημα που ανέφερε η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων αφορούσε στην κατανόηση των θεωρητικών εννοιών που διαπραγματεύονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η έλλειψη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο αποτέλεσε μεγάλο εμπόδιο, το οποίο βέβαια τους/τις οδήγησε σε περαιτέρω μελέτη για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος.

«Κάποιες έννοιες που δεν τις γνωρίζαμε ήταν δύσκολες για την ολοκληρωτική κατανόηση μιας ενότητας» [M2]

«Η δυσκολία που αντιμετώπισα ήταν σε μερικά θέματα που μου ήταν παντελώς άγνωστα (λόγω ειδικότητάς μου) και δυσκολεύτηκα στην κατανόηση. Ήταν σπάνιο όμως» [M5]

«Δυσκολία παρακολούθησης κατά τη διάρκεια ταχέων εναλλαγών μεταξύ διαφορετικών εννοιών» [M6]

«Η μόνη και μοναδική (αλλά και πολύ μεγάλη) δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν η εξοικείωση με έναν τομέα τόσο μακρινό σε σχέση με τον δικό μας, ο οποίος προσπατούσε κάποια γνώση ορισμένων βασικών πραγμάτων, τα οποία ανατρέξαμε να μάθουμε, προκειμένου να ενταχθούμε πιο εύκολα σε αυτό το περιβάλλον» [M7]

«Το γεγονός ότι το γνωστικό αντικείμενό μας απείχε από το περιεχόμενο του μαθήματος δημιούργησε σε μικρό βαθμό δυσκολία στην κατανόησή ορισμένων εννοιών» [M15]

«Δυσκολία αφομοίωσης όρων, λόγω της πολυπληθούς παράθεσης πληροφοριών στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας» [M29]

Τα άλλα προβλήματα που ανέφεραν ήταν δομικά, καθώς είχαν σχέση με την ώρα και τη διάρκεια (εβδομάδες) του μαθήματος. Το πρόβλημα της ώρας που πραγματοποιείτο το μάθημα ήταν ανασταλτικός παράγοντας, καθώς ήταν το τελευταίο της τελευταίας ημέρας μαθημάτων.

«Δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, καθώς το μάθημα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και υπήρχε συμμετοχική διδασκαλία, γεγονός που το καθιστούσε ακόμη πιο εύκολο στην κατανόηση» [M1,31]

«Το κυρίως πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η ώρα του μαθήματος. Υπήρχε σίγουρα κούραση από τις 4 προηγούμενες ώρες, με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η κούραση που δυσκόλεψε την προσοχή μας στο μάθημα» [M3]

«Το βασικό πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν η ώρα και η μέρα του μαθήματος αφού η Πέμπτη ήταν μια φορτωμένη μέρα με πολλά μαθήματα, οπότε στο συγκεκριμένο ήμουν αρκετά κουρασμένη» [M8]

«Επιπλέον η ώρα διεξαγωγής του μαθήματος αποτέλεσε αντικειμενική δυσκολία για την παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημα» [M15]

«Η ώρα μαθήματος που διεξήχθη το μάθημα ήταν κουραστική για εμάς» [M30]

«Δυσκολία συγκέντρωσης μετά από 3 ή και 5 ώρες συνεχόμενων προηγούμενων μαθημάτων» [M29]

Αρκετοί/Αρκετές επίσης τόνισαν τον περιορισμένο αριθμό συναντήσεων.

«Περιορισμένο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση του μαθήματος και την καλύτερη κατανόηση» [M2]

«Λίγες συναντήσεις, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής να πιέζεται από χρόνο» [M4]

«Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι η ύλη έπρεπε να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα» [M21]

Ένας ανέφερε και το μεγάλο αριθμό ατόμων που παρακολουθούσαν το μάθημα.

«Εξίσου αρνητικά ήταν το πλήθος του τμήματος. Αν ήμασταν πιο λίγα άτομα θα είχε πιο βιωματικό χαρακτήρα» [M8]

Δεν ανέφεραν κάποια δυσκολία ή εμπόδιο που να οφείλεται στον διδάσκοντα. Αντίθετα, τόνισαν ότι χάρη στη βοήθειά του και τον τρόπο επικοινωνίας που αναπτύχθηκε, τα όποια ζητήματα λύνονταν.

«Το μάθημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ίσως ένα πολύπλοκο μάθημα ως προς την κατανόησή του (κάποιες διδακτικές ενότητες από την ύλη). Το θέμα αυτό λύθηκε από την κατανόηση, το ήθος και την όλη στάση του διδάσκοντα» [M3]

3.2. Οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη

Αρκετοί/Αρκετές από τους εκπαιδευόμενους υποστήριξαν πως η αξιολόγηση σε κάθε της μορφή (εσωτερική, αξιολόγηση μάθησης, αξιολόγηση επίδοσης, ρουμπρικές αξιολόγησης, και ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση) είναι χρήσιμη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά σημείωσαν:

«Τα εργαλεία και οι τεχνικές που πιστεύω ότι θα είναι χρήσιμα στην επαγγελματική μου ανάπτυξη ήταν συνολικά η έννοια της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αυτοαξιολόγησης, μια διαδικασία η οποία κρίνεται αναγκαία για οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται από εμάς. Οι μέθοδοι, οι τρόποι αλλά και το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπουν τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι αρκετά χρήσιμα προκειμένου να επιτυγχάνουμε την αυτοβελτίωση» [M4]

«Να είμαστε σε θέση να εφαρμόσουμε ανάλογα με την περίπτωση εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τρεις μορφές που την αποτελούν: διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική» [M12]

Επιπλέον οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες σημείωσαν ότι η βιωματική, μαθητο-κεντρική συμμετοχική διδασκαλία και οι ενεργητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, τις οποίες αναγνώρισαν ως «καινοτόμες» (καιγισμός ιδεών, διάλογος, εμπλουτισμένη εισήγηση, προσομοίωση κ.ά) συνέβαλαν καταρχήν να ευχαριστηθούν το μάθημα το οποίο έγινε πιο ενδιαφέρον και στην ενεργή συμμετοχή τους. Επίσης τόνισαν ότι θα προσπαθήσουν να τις αξιοποιήσουν, όταν εργαστούν ως εκπαιδευτικοί.

«Στο μάθημα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν ως εργα-

λεία πέρα από τη χρήση νέων τεχνολογιών έγινε ακόμα και μέσω της διάλεξης προσπάθεια διευρυμένης συμμετοχής από όλους. Ο στόχος της διδασκαλίας ήταν κυρίως μαθητοκεντρικός (εξαιτίας της φύσης του μαθήματος)» [M3]

«Το σχέδιο δράσης που μας παραθέσατε εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διατρέχει και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης του MacBeath. Επίσης συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Συντελεί στην ανίχνευση των ελλείψεων και των αδυναμιών των αξιολογούμενων. Ενθαρρύνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και συλλογικότητας μεταξύ των συμμετεχόντων. Οδηγεί στην ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής για αλλαγή στην ίδια τη σχολική μονάδα» [M5]

«Εμπλοκή όλων των μαθητών και ενθάρρυνση έκφρασης προσωπικών εμπειριών και στάσεων» [M9]

«Εκμαίευση προσωπικών γνώσεων και εμπειριών» [M29]

«Καταιγισμός ιδεών στο αρχικό μάθημα, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν με τη διαδικασία» [M17,18]

«Συμμετοχικές Διαδικασίες» [M17]

«Παιχνίδια ρόλων» [M19]

«Παρουσίαση εννοιολογικών χαρτών» [M26]

«Διαθεματική προσέγγιση» [M27]

«Ιστορικές αναδρομές» [M29]

«Το ημερολόγιο ως στοιχείο ανατροφοδότησης» [M11,30]

«Ομάδες εργασίας» [M31]

«Πολύ εύστοχα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή που χρησιμοποιήθηκαν με πολύ γλαφυρή περιγραφή» [M17]

«Εμπλουτισμένη εισήγηση με έμφαση στη διατύπωση ερωτήσεων διερευνητικού χαρακτήρα» [M9]

«Παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές» [M12]

«Χρόνος που παρείχε στους μαθητές» [M24]

Αρκετοί/Αρκετές εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ανέφεραν ως όφελος πως κατάφεραν να αναπτύξουν και οι ίδιοι/ίδιες ενσυναίσθηση για τους/τις κοινωνικά ευάλωτους/ευάλωτες μαθητές/μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς.

«Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ένα από τα βασικά συναισθήματα που αναπτύχθηκαν ήταν αυτό της ικανοποίησης σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και για τις γνώσεις που απέκτησα» [M8]

«Ενσυναίσθηση και εμφανής ήταν η κατανόηση των συναισθημάτων των σπουδαστών» [M21]

«Νιώσαμε την κατανόηση και την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού καθώς ανταποκρίνεται στο πρότυπο του δασκάλου» [M24]

«Ενσυναίσθηση για τους μαθητές και το πώς βιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης» [M5,26]

«Ευαισθητοποίηση για τους κοινωνικά ευάλωτους μαθητές (μετανάστες, τσιγγάνους, αθίγγανους)» [M11]

3.3. Συναισθήματα

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ανέφεραν πως από τα πρώτα κιόλας μαθήματα αναπτύχθηκαν μόνο θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ενθουσιασμός για τη συμμετοχική διδασκαλία, ενδιαφέρον για το μάθημα, εμπιστοσύνη, σεβασμός και εκτίμηση προς τον διδάσκοντα. Αναδείχθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτή ως συντονιστή στην κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε.

«Αναπτύχθηκε από την αρχή του μαθήματος ενθουσιασμός για τη συμμετοχική διδασκαλία» [M1]

«Μεταδόθηκαν συναισθήματα ενθουσιασμού και αισιοδοξίας αποτρέποντας του άγχος και την ανησυχία» [M21]

«Εκτίμηση» [M2]

«Σεβασμός στον καθηγητή, τόσο στο επιστημονικό του υπόβαθρο, όσο και σαν άνθρωπος» [M7]

«Ένταση, αφύπνιση, θετικές σκέψεις, θαυμασμό, απορία και στοργή» [M10]

«Ενδιαφέρον. Περιέργεια. Θυμός (για κάποια παρελθοντική λάθος κρίση σχετικά με την αξιολόγηση)» [M18]

«Ευχαρίστηση και λόγω των αληθειών που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» [M24]

«Θετικό κλίμα επικοινωνίας με τους μαθητές και τον διδάσκοντα» [M25]

«Υποστήριξη και συμπαράσταση» [M9]

«Εμπιστοσύνη... Έκπληξη (λόγω της μη συνάφειας με τον τομέα μας)» [M28]

Τα πρώτα θετικά συναισθήματα δημιούργησαν ένα καλό κλίμα που προωθούσε την ομαδικότητα και ενθάρρυνε τους/τις εκπαιδευόμενους/ εκπαιδευόμενες για ενεργή συμμετοχή και έκφραση των απόψεών τους. Ο σεβασμός και η κατανόηση εκ μέρους του διδάσκοντα στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων τούς/τις παρακινούσε για συμμετοχή και κρατούσε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ζωντανό. Ο διδάσκων αξιοποίησε επίσης τον συμβουλευτικό του ρόλο, ώστε να καμφθεί η αρχική άμυνα των εκπαιδευόμενων απέναντι στην έννοια της διαδικασίας της αξιολόγησης.

«Όσον αφορά στα συναισθήματα σχετικά με το μάθημα και τον διδάσκοντα, τα συναισθήματα είναι μόνο θετικά. Υπήρξε μια πολύ μεγάλη κατανόηση από την πλευρά του καθηγητή που σίγουρα εκτιμήθηκε από όλους τους μαθητές...κατάφερε να κερδίσει τους σπουδαστές» [M3]]

«Υπήρξε ομαδικότητα στην ανάπτυξη των θεμάτων, γεγονός που διευκόλυνε στην κατανόηση του μαθήματος» [M1]

Μέσω της συμμετοχικής διδασκαλίας αναπτύχθηκε πνεύμα συνεργασίας» [M15]

«Κλίμα ομαδικότητας, το οποίο αναπτύχθηκε μέσα στην αίθουσα και βοήθησε στην ενεργή συμμετοχή του διδάσκοντος και των διδασκόμενων...διατήρησε το ενδιαφέρον του μαθήματος ζωντανό με πολλά καθημερινά παραδείγματα, ώστε να μη γίνεται βαρετό και με όσο το δυνατόν κατάθεση των προσωπικών εμπειριών μεταξύ των δυο μερών για σύγκριση μεταξύ τους» [M16]

«Ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή και έκφραση» [M29]

«Ικανοποίηση για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού όσον αφορά στη διδασκαλία για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο» [M31]

«Σεβασμός της ιδιαιτερότητας των αντιλήψεων και προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων σχετικά με έννοιες και ζητήματα που αναπτύχθηκαν, από τον εκπαιδευτικό» [M6]

«Ικανοποίηση, άνεση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (παρόλο που ήταν τελευταίες ώρες) λόγω της ανάλαφρης διδασκαλίας, η οποία ήταν εμπλουτισμένη με πολλά ρεαλιστικά στοιχεία της καθημερινής ζωής» [M12]

«Στην αρχή υπήρχε άμυνα απέναντι στην έννοια της διαδικασίας της αξιολόγησης, ακόμα και αρνητική προκατάληψη. Στη συνέχεια ήταν αρκετά ανακουφιστική η προσέγγιση σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό/πραγματικό επίπεδο των αντιθέσεων και διαφοροποιήσεων που υπήρχαν στο πεδίο της αξιολόγησης» [M4]

3.4. Αναστοχασμοί

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες πιστεύουν πως το μάθημα ήταν χρήσιμο και επιμορφωτικό και τους έκανε να προβληματιστούν και να ενδιαφερθούν για την αξιολόγηση. Αναθεώρησαν τις αντιλήψεις τους για το μοντέλο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω διάφορων θεωριών και μελετών περίπτωσης, διακρίνοντας τη βαθμολογία από την αξιολόγηση και κατανοώντας τη σημασία της περιγραφικής αξιολόγησης. Αντιλήφθηκαν μέσα και από το 'παράδειγμα' του εκπαιδευτή, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και παρακινήτη, που εμφανίζει σεβασμό προς τον/τη μαθητή/μαθήτρια και τη διδασκαλία γενικότερα και που βοηθά τους/τις αδύναμους/αδύναμες μαθητές/μαθήτριες να αντιληφθούν τα λάθη τους και τα περιθώρια βελτίωσής τους.

«Το μάθημα πέτυχε τον στόχο του, να προβληματίσει τους μαθητές και να τους κάνει να ενδιαφερθούν για το ζήτημα της αξιολόγησης. Ένα θέμα που σίγουρα στην Ελλάδα δεν έχει προχωρήσει αλλά έχει μείνει μόνο στα λόγια. Η αξιολόγηση κατά τη γνώμη μου είναι ιδιαίτερος αναγκαία για τον θεσμό του σχολείου, οπότε το μάθημα ήταν αρκετά χρήσιμο και επιμορφωτικό» [M3]

«Αναστοχασμός και αναθεώρηση απόψεων» [M16]

«Καταφέραμε να αναθεωρήσουμε τις πρότερες αντιλήψεις μας σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών» [M1]

«Σύγκριση βαθμολογικής και περιγραφικής αξιολόγησης» [M6]

«Μεγαλύτερη προσοχή στους αδύναμους μαθητές κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης» [M20]

«Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Σημασία δεν έχει ο βαθμός, αλλά να αντιληφθεί ο μαθητής τα λάθη του, τα περιθώριά βελτίωσής του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακινεί να συμβουλευτεί, όχι να κρίνει ψυχρά με ένα βαθμό» [M21]

«Προβληματισμός και αναθεώρηση: 1) του μοντέλου αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 2) της σημαντικότητας της ανατροφοδότησης που παρέχεται στο μαθητή, 3) της βαρύτητας της αναγνώρισης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και 4) του καταλυτικού ρόλου της σχέσης μεταξύ γονέων και καθηγητή» [M27]

«Διαφορετική προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέσω διάφορων θεωριών» [M29]

«Σεβασμός προς τον μαθητή και τη διδασκαλία γενικότερα. Προβληματισμός σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα. Αναστοχασμός. «Υιοθέτηση

πιο θετικής στάσης (υποστηρικτικής) απέναντι στους μαθητές. Διαλλακτικοί σε σχέση με τα προβλήματα που μπορούν να παρουσιαστούν κατά τη διδασκαλία» [M30]

«Αναθεωρήσαμε τις θεωρίες μάθησης και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα» [M31]

Αναρωτήθηκαν γιατί μια τόσο απαραίτητη διαδικασία για τη μάθηση η οποία συμβάλλει, στην αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, εφαρμόζεται με καθυστέρηση και αποσπασματικά.

«Η αξιολόγηση είναι μια χρήσιμη, αναγκαία διαδικασία μέσα από την οποία μπορείς να αντλήσεις σπουδαία εφόδια αυτοβελτίωσης, ικανοποίησης, αναστοχασμού» [M4]

«Γιατί άραγε δεν έχει γίνει αξιολόγηση (σοβαρή) μέχρι τώρα; » [M7]

«Ένας από τους βασικούς αναστοχασμούς σχετικά με την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης και πώς αυτό πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου. Παρά το γεγονός ότι είναι μια αρκετά σημαντική διαδικασία στον χώρο μιας και βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο» [M8]

«Πώς θα ήταν τα πράγματα αν εφαρμόζοταν σωστά η αξιολόγηση» [M28]

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες ήρθαν σε γνωστική σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούσαν στο παρελθόν. Αναγνώρισαν πως θα πρέπει να είναι πιο διαλλακτικοί/διαλλακτικές και υποστηρικτικοί/υποστηρικτικές απέναντι στους/στις μαθητές/μαθήτριες και πως ο τρόπος βαθμολόγησής τους θα πρέπει να αλλάξει, καθώς το μέλλον του ανθρώπου δεν καθορίζεται μόνο από τον βαθμό στο σχολείο. Σημείωσαν πως άλλαξαν στάση ως προς την έννοια της αξιολόγησης.

«Το πόσο μας επηρέασε στα σχολικά μας χρόνια η βαθμολογία που πιστεύαμε πως καθορίζει το ποιοι είμαστε και στο μάθημα της αξιολόγησης – βαθμολόγησης καταλάβαμε πως τελικά ένας βαθμός δεν είναι «τίποτα» για τον άνθρωπο για να καθορίζει το μέλλον μας και τα όνειρά μας» [M2]

«Οι αναστοχασμοί μου ήταν όσον αφορά στη διδασκαλία που έκανα στο ΙΕΚ που δίδασκα πόσο διαφορετικά θα το έκανα, διαφορετική αξιολόγηση, διαφορετική προσέγγιση των παιδιών» [M5]

«Στο συγκεκριμένο μάθημα δεν ήταν ο στόχος ο βαθμός, ο οποίος μάλλον είναι αδιάφορος. Στόχος ήταν να κερδίσει κάτι ο σπουδαστής από το μάθημα αυτό, μετά το πέρας των μαθημάτων, κάτι που έγινε» [M3]

«Του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνομαι κι υλοποιώ τη διαδικασία αξιολόγησης. Του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνομαι τα αποτελέσματα της μαθησιακής αποτυχίας. Του τρόπου διδασκαλίας που είχα υιοθετήσει και τον άλλαξα σε πολλά σημεία (αποδοχή, ενθάρρυνση)» [M11]

«Αλλαγή στάσης ως προς την έννοια της βαθμολόγησης» [M14]

«Πώς κάποια άτομα επηρέασαν την επαγγελματική μας πορεία με πράγματα τα οποία μας είπαν είτε μας ενίσχυσαν είτε μας αποθάρρυναν. Βαθμοί που νομίζαμε ότι σήμαιναν κάτι αλλά στην πραγματικότητα ήταν απλά αριθμοί. Μάθαμε όχι μόνο να βαθμολογούμε αλλά να αξιολογούμε. Ο βαθμός δεν είναι αυτός που κάνει τον άνθρωπο» [M16]

«Κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αναθεωρήσαμε τη σημασία του βαθμού στο σχολείο για τη μετέπειτα πορεία κάθε μαθητή στη ζωή του» [M15]

«Αλλαγή στάσης ως προς τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο» [M22]

«Ανάπτυξη θετικών σκέψεων επαναπροσδιορισμού και ανατροφοδότησης» [M26]

3.5. Προτάσεις

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες δήλωσαν ότι η επίσκεψη σε σχολείο ώστε να διαπιστώσουν στο «πεδίο» πώς πραγματώνεται η αξιολόγηση, τα παιχνίδια ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης, η διεξαγωγή debate, η καταγραφή στο forum κι άλλων «δύσκολων» θεμάτων, θα έκαναν πιο βιωματικό και διαδραστικό τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Θα επιθυμούσαν επιπλέον περισσότερες ώρες διδασκαλίας, καθώς το θέμα της αξιολόγησης είναι σημαντικό και η εμπέδωσή του απαιτεί περισσότερο χρόνο αλλά και μικρότερο αριθμό εκπαιδευόμενων στην τάξη.

«Επίσκεψη σε σχολείο για να δούμε τι εργαλεία χρησιμοποιούνται στην πράξη μέσα σε μια σχολική αίθουσα» [M31]

«Θα μπορούσε να υπάρχει η δυνατότητα επίσκεψης σε κάποιο σχολείο ώστε να δούμε από κοντά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση» [M1]

«Περισσότερες ώρες διδασκαλίας, περισσότερος χρόνος σε παραδείγματα αξιολόγησης» [M11]

«Η ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος θα πρέπει ή να μειωθεί ή να μοιραστεί σε δυο εξάμηνα. Το θέμα είναι σημαντικό και η εμπέδωσή του

είναι δύσκολο να γίνει μέσα στο λίγο χρονικό διάστημα του 1^{ου} εξαμήνου» [M18]

«Περισσότερο υλικό, περισσότερα θέματα ανάπτυξης μέσα στην αίθουσα, ωστόσο αυτό απαιτεί χρόνο, παρόλη την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να καλυφθούν όλα» [M13]

«Ακόμα περισσότερες μελέτες περίπτωσης» [M2]

«Χρήση οπτικοακουστικού υλικού σχετικού με το αντικείμενο (βίντεο), συζήτηση με καλεσμένους έμπειρους εκπαιδευτικούς γύρω από το θέμα (πιθανά διεξαγωγή άτυπου debate) » [M4]

«Role playing – ασκήσεις με θέμα την αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης» [M11]

«Ένα παιχνίδι ρόλων που θα είχε ως θέμα την καταγραφή των συναισθημάτων των μαθητών κατά την αξιολόγηση που υπόκεινται από τον καθηγητή» [M22]

«Καταγραφή στο forum και θεμάτων που δυσκολεύουν ώστε να δίνεται η δυνατότητα για περαιτέρω αποτελεσματικότερη εμπλοκή – συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία» [M27]

«Συνοπτικότερη παρουσίαση βασικών εννοιών» [M29]

«Πρόταση για προσωπικό ημερολόγιο από την αρχή του μαθήματος» [M30]

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η έρευνα δράσης την οποία παρουσιάσαμε επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σημασίας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, για τον εκπαιδευτή, μέσα από το 'παράδειγμα' της αξιολόγησης του διδάσκοντα του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» σε ένα τμήμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ (παράρτημα Πάτρας), στην κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε, με τη χρήση εργαλείων Web 2.0.⁴

Όπως φάνηκε από τις καταγραφές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ημερολόγιο και στο wiki, αλλά και από τα όσα δήλωσαν στην ανατροφοδοτική συνάντηση (την 7^η), βίωσαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης ως μια πολύ θετική διαδικασία. Ανέπτυξαν συναισθήματα ιδιαίτερας θετικής για το μάθημα με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα καλό μαθησιακό κλίμα και να εμπλέκονται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε κατάφεραν χάρη στην εμπύχωση, ενθάρρυνση και συνεχή υποστήριξη που λάμβαναν από τον εκπαιδευτή να ξεπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και οι οποίες οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη σχετικών γνώσεων, αλλά και

σε δομικά προβλήματα (ώρα, αριθμός εκπαιδευόμενων). Είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν γνώμες, απόψεις, εμπειρίες, αλλά και να αναθεωρήσουν τις δικές τους αντιλήψεις (και στάσεις) για την αξιολόγηση καθώς επίσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού τους δόθηκε η επιλογή να συμμετέχουν ενεργητικά, σύγχρονα ή/και ασύγχρονα, με προτάσεις, παρατηρήσεις και σχόλια (Τζιμογιάννης κ.ά 2012). Με τον τρόπο αυτό ξεπεράστηκαν τα εμπόδια χρόνου ή απόστασης και ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, όπως και με τον διδάσκοντα. Όπως έχει διαπιστωθεί εξάλλου, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης μπορούν να συμπληρώσουν ή και να υποκαταστήσουν με αποτελεσματικό τρόπο την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και συνεργασία (Redecker, *et al.*, 2009:105).

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, εκτός των άλλων αναδείχθηκε και η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, «η εφαρμογή της οποίας έχει στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνία του μέλλοντος» (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2014: 1), ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, και συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον διευκολυντικό, ευχάριστο και αποτελεσματικό (Βοσνιάδου, στο Θεοδωρακόπουλος, 2016: 83).

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες αξιολόγησαν πολύ θετικά τις διδακτικές ενεργητικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων που χρησιμοποίησε ο διδάσκων και δήλωσαν πως πολλές από αυτές είναι πολύ χρήσιμες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Διαφοροποίησαν προηγούμενες αντιλήψεις ή/και στάσεις τους και ανέπτυξαν ενσυναίσθηση για το ρόλο του/της εκπαιδευτικού καθώς και για τους/τις μαθητές/μαθήτριες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Έρευνες έχουν δείξει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες θέλουν να συμμετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια μάθησης, γιατί αυτό τους βοηθά να κατακτούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Εξάλλου, όταν αυτές συνδυάζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και τις βασικές αρχές της αποτελεσματικής μάθησης έχουν καλύτερα αποτελέσματα για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Ιωάννου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η ανατροφοδότηση αποτελεί σημαντικό στάδιο για την προετοιμασία του διδάσκοντα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι απόψεις, προτάσεις και σκέψεις των εκπαιδευόμενων οι οποίες καταγράφονταν σε μορφή ημερολογίου στο wiki λαμβάνονταν υπόψη από τον διδάσκοντα ο οποίος διαφοροποιούσε τη θεματική, τις τεχνικές του με στόχο τη μεγαλύτερη συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. Πολλές από τις προτάσεις που υποβλήθηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου φοίτησης υιοθετήθηκαν από τον διδάσκοντα, ώστε να αξιοποιηθούν για συζήτηση στο κλείσιμο του μαθήματος, σχετικά με την αξία της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Από τη συνολική αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος προέκυψε ότι η αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση συμβάλλει

στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Όταν μάλιστα αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης, χωρίς φόβο ή προκατάληψη, η ανατροφοδότηση που προκύπτει μπορεί να έχει μόνο οφέλη. Καταρχήν για τον διδάσκοντα, ο οποίος πρέπει να είναι προετοιμασμένος να δεχθεί την ειλικρινή και εποικοδομητική κριτική που θα του προσφέρουν οι εκπαιδευόμενοι. Κατά συνέπεια, πρέπει να έχει σαφή αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο θα του είναι χρήσιμη η ανατροφοδότηση, ώστε να μπορέσει να τη χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα ως ιδέες και παραδείγματα για να βελτιώσει τα λάθη του και να ξεπεράσει τις αδυναμίες του, αναδεικνύοντας το ρόλο του εκπαιδευτή ως σύμβουλου και παρακινητή.

Σημειώσεις

1. Στα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, για λόγους οικονομίας, δεν παρέχονται παραδείγματα διαδικτυακής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, τα οποία αφορούσαν στην ανταλλαγή πληροφοριών και πολυμεσικού υλικού.
2. Από εμάς ή κάποιον/α προσκεκλημένο ομιλητή/τρια ή από ομάδα φοιτητών/τριών
3. Ο όρος κριτικός φίλος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, σύμφωνα με τον Heller, προς το τέλος της δεκαετίας του '70, σχετίστηκε με την ανάπτυξη του σχολείου και αποδίδεται στον Desmond Nuttall (Μπινιάρη, 2012:152). Αν και ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως στις σχολικές μονάδες συμβάλλοντας στο έργο της ανάπτυξης του σχολείου, με τον όρο επιθυμούμε να αποδώσουμε τη σχέση που αναπτύχθηκε με την ομάδα των εκπαιδευομένων στην προσπάθεια για μετατροπή της σε κοινότητα μάθησης
4. Σε κάθε περίπτωση, οφέλη προκύπτουν και για τους/τις εκπαιδευόμενους/ εκπαιδευόμενες από την ανατροφοδότηση (έμμεση ή/και άμεση) μέσω της παρατήρησης του διδάσκοντα (Γλιατσίδου, 2010), αλλά αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βαλμάς Θ., Ν. Μάνεσης & Θ. Μπαρής (2015) Η Σχολική Μονάδα ως Κοινότητα Μάθησης: Απόψεις, Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Στερεότυπα και Δυσλειτουργίες. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο Σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης, 228-237.
- Brookhart, S. (2008) *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria VA: ASCD.
- Costa, L. & B. Kallick (1993) Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, Vol. 51 (2): 49-51. [online] html <http://eteamfb.pbworks.com/f/CriticalFriends.pdf> [12/01/16]
- Courau, S. (2000) *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Εφραιμίδης Π. (2009) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη, *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90. [online] Available: journal. html http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf [26/11/16]
- Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016) Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 4 (2): 79-94. [online] Available: journal. html http://educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos2/teuxos_2_5.pdf [26/03/17]
- Θεοφανέλης Τ., Τ. Καρακίζα & Γ. Φεσάκης (2013) Η χρήση wiki ως εργαλείο υλοποίησης Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9 (1): 94-105. [online] Available: journal. html <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9836/9947> [26/11/16]
- Ιωάννου, Ν. & Α. Αθανασούλα – Ρέππα (2008) Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 6-7 Ιουνίου 2008. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 868-881. [online] html http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf [08/01/16]
- Jarvis, P. (2007) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραθανάσης, Ι. (2012) *Εφαρμογές κοινωνικού λογισμικού στην εκπαίδευση και την από απόσταση εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών. [online] html <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6067/1/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%A0%CE%A3%20-%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%98%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf> [02/12/16]
- Kloos, M. (2006) *Communities of Practice 2.0 How blogs, wikis, and social bookmarking offer facilities that support learning in practice in communities of practice*. [online] html <http://www.martinkloos.nl/thesis-M.Kloos.pdf> [17/04/17]
- Κόκκος, Α. (2000) *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκος, Α. (2005) *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Εμ. (1997) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: (έκδ. ίδιου).
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου Μ. (2010) Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 1: 4-9. [online] Available: journal. html http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf [23/11/16]

- MacBeath, J., M. Schratz, D. Meuret & L. Jacobsen (2005) (Μετάφρ. Μ. Δεληγιάννη). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Μετάφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπινιάρη, Λ. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. [online] html [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teeapi).pdf). [01/12/16]
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014) *Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. [online] html <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38040#page/1/mode/2up> [23/11/16]
- Πλιατσίδου, Μ. (2010) Η εφαρμογή της ανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16: 110-113. [online] Available: journal. html <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/100-113.pdf> [03/12/16]
- Redecker, C., K. Ala-Mutka, M. Bacigalupo, A. Ferrari & Y. Punie (2009) *Learning 2.0. The Impact of Web 2.0. Innovations on Education and Training in Europe*. Final Report. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies: European Commission Editions. [online] html <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf> [12/02/16]
- Ρήγκου, Ε.Ι. (2007) *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών. [online] html http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/473/1/RigouEvagelia_MScThesis-Jun2007.pdf [24/11/16]
- Slavin, R. (επιμ. Κ. Κόκκινος, μετάφρ. Ελ. Εκκεκάκη) (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tzanavaris, S. (2015) *Συνεργατική μάθηση σε δυνητικές κοινότητες: Κοινωνιο-ψυχολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. [online] html <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35410#page/1/mode/2up> [25/11/16]
- Τζιμογιάννης, Α. & Β. Κόμης (2014) *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [online] html <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1172.pdf> [02/12/16]
- Τζιμογιάννης Α., Π. Τσιωτάκης & Δ. Ρούσσινος (2012) *Προς ένα παιδαγωγικό πλαίσιο*

του ιστού 2.0: Σχεδιασμός και αποτίμηση ενός προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών. [online] html <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1921.pdf> [02/12/16]

Wenger, E. (1998) *Communities of practice Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenger, E., R. McDermott. & W. Snyder (2002) *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Χ. Μαρμαρά (2014) Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη, 151-160.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ WIKI

COLLABORATIVE WRITING ARGUMENTATIVE ARTICLE IN ONLINE COLLABORATIVE ENVIRONMENT WIKI

Βασιλική Παπαδοπούλου
Phd. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
vpapad@primedu.uoa.gr

Abstract

In the framework of doctoral research for the development of a written argument, interventions were carried out on pupils of the Sixth grade elementary school of urban area. The intervention, which lasted for a total of eight months, was based on the use of collaborative electronic learning environments. In this study we investigate students' participation in the collaborative writing of an argumentative article in a Wiki environment that lasted about three months.

Key words

Online Collaborative Environment, Wiki, Collaborative Writing, Argument Article.

Λέξεις κλειδιά

Διαδικτυακό συνεργατικό περιβάλλον, Wiki, συνεργατική γραφή, επιχειρηματολογικό άρθρο.

0. Εισαγωγή

Ένας από τους πιο διαδεδομένους όρους της κοινωνικής και συνεργατικής αντίληψης του Διαδικτύου είναι το Wiki. Το Wiki είναι μια συνεργατική ιστοσελίδα, της οποίας το περιεχόμενο μορφοποιείται από τους χρήστες, παρέχει δηλαδή τη δυνατότητα για συνεργατική δημιουργία και ανανέωση ενός δικτυακού τόπου. Έτσι, διευκολύνεται η συνεργασία πολλών ατόμων για τη συγγραφή ενός έργου¹.

Στην εποχή μας η εκπαιδευτική κοινότητα έχει συνειδητοποιήσει τα οφέλη από τα επικοινωνιακά εργαλεία μάθησης τα οποία διατίθενται ελεύθερα στο διαδίκτυο

(Seitzinger J, 2006). Τα **wikis** ως εργαλεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσεγγίζουν τον εποικοδομητισμό από διάφορες πλευρές, με σημαντικότερες αυτή της «αντικατροπτικής» μάθησης (reflective learning) και αυτή του κοινωνικού εποικοδομητισμού (social constructivism) (Parker K.R. & Chao J.T., 2007, Li, X. et al., 2012).

Τα wikis μπορούν να υποστηρίξουν τη σημερινή διδασκαλία, αφού, σύμφωνα και με την αντικατροπτική μάθηση, οι μαθητές καλούνται να συνεισφέρουν στην εργασία, να δουν την πρόοδό τους μέσα από ανατροφοδότηση και να καταλάβουν τις εσωτερικές διεργασίες μάθησης. Εμπλουτίζουν την εμπειρία των μαθητών πέρα από τη συμμετοχή τους σε ένα σχέδιο εργασίας, δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να δημιουργήσει τη δική του προσωπική άποψη για το πώς οργανώνεται και κατακτάται η γνώση. Επίσης η χρήση τους προτρέπει το μαθητή να προβληματιστεί πάνω στη γνώση που κατέχει και να επιχειρήσει να την κάνει ρητή.

Το γεγονός ότι τα wikis δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες, έτσι ώστε αυτές οι διαδικασίες να γίνονται συνεργατικά, συνειρμικά μας οδηγεί στην έννοια του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Chen H.L. et al., 2005). Σύμφωνα με την άποψη των T.M. Duffy και D.J. Cunningham (1996) για τον κοινωνικό εποικοδομητισμό «η μάθηση είναι μία κοινωνική και διαλογική εποικοδομητιστική διαδικασία που συντελείται με εργαλεία και σύμβολα μέσα στο πλαίσιο που έχει δημιουργηθεί από τις κοινότητες που συμμετέχουν σε αυτή». Έτσι τα wikis θεωρούνται κοινωνικά εργαλεία, τα οποία ενισχύουν τη γνωστική διαδικασία βοηθώντας να ξεπεραστούν οι φυσικοί και οι κοινωνικοί περιορισμοί της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Θεωρείται ότι τα wikis αποτελούν ένα επιτυχημένο παράδειγμα του κοινωνικού εποικοδομητισμού, καθώς μπορούν πολύ γρήγορα να αναπτυχθούν και οι μαθητές μπορούν εύκολα και γρήγορα να τα κάνουν λειτουργικά (Notari M., 2003).

Τα wikis τεχνικά δεν αποτελούν συγκεκριμένο λογισμικό, αποτελούν εργαλεία του Web2.0, τα οποία είναι ελεύθερα και εύκολα στη χρήση τους. Παρέχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης επεξεργασιών, προβολής συζητήσεων, ειδικών σελίδων, καθορισμού πρόσβασης, εισαγωγής πολυμέσων κ.ά. Γι' αυτό και γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή στην αξιοποίησή τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Clark C.J. & Mason E.B, 2008, Fitch D., 2007), ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, για τα διδακτικά και μαθησιακά τους οφέλη.

1. Τα WIKIS ως συνεργατικά περιβάλλοντα δόμησης γραπτού λόγου

Ίσως η πιο κοινή και συχνή παιδαγωγική εφαρμογή των wikis είναι η χρήση τους ως εργαλεία γραψίματος (Lamb B., 2004). Σύμφωνα με τον Fountain R. (2005) η χρήση των wikis μεγιστοποιεί τα πλεονεκτήματα της ανατροφοδότησης, αναθεώρησης, δημοσίευσης και παρατήρησης των συσσωρευτικών γραπτών αποτελεσμάτων

καθώς αυτά ξετυλίγονται. Ο H.S. Al-Khalifa (2008) υποστηρίζει ότι η χρήση των wikis ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση και επιτρέπει την απόκτηση δεξιοτήτων τόσο στη σύνταξη κειμένου όσο και στην αξιολόγησή του.

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με την εφαρμογή του wiki προκαλεί την αλληλεπίδραση αφενός μεταξύ των μαθητών και αφετέρου μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών σε περιβάλλον σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Η παραγωγή λόγου συντελείται συνεργατικά και τα όρια ανάμεσα στον αποδέκτη και το δημιουργό καταργούνται (Bruns A. & Humphreys S., 2007). Οι συμμετέχοντες είναι ταυτόχρονα δημιουργοί κειμενικού υλικού αλλά και αποδέκτες. Τα μέλη της ομάδας διαβάζουν, σχολιάζουν και γράφουν. Το υλικό υπόκειται σε πολλαπλές αναγνώσεις και μετασχηματισμούς από τους μαθητές, δράσεις που επιτρέπουν την ανάπτυξη αναστοχαστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Achterman D., 2006; Bold M., 2006). Μια ακόμη παράμετρος, ιδιαίτερα σημαντική, είναι ότι συνήθως οι μαθητές όταν γράφουν ένα κείμενο έχουν στο μυαλό τους την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η προοπτική ότι το γραπτό τους θα διαβαστεί και από τους συμμαθητές τους τους κάνει να προσέχουν περισσότερο και κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια (Χοντολίδου Ε., 2007).

Το περιβάλλον του wiki προσφέρει αξιολογες παιδαγωγικές δυνατότητες, καθώς οι μαθητές «αντιλαμβάνονται ευκολότερα το δυναμικό χαρακτήρα της γραφής και το αμφίδρομο της επικοινωνίας πομπού – δέκτη, ενώ παράλληλα ασκούνται σε δραστηριότητες συνεργατικής γραφής. Έχουν τη δυνατότητα αλληπάλληλων διορθώσεων, συμπληρώσεων, αλλαγών στο αρχικό κείμενο, ενώ συνειδητοποιούν στην πράξη ότι η γλώσσα αποτελεί βασικό όργανο επικοινωνίας και όχι μόνο γλωσσικό υλικό προς εκμάθηση» (Νέζη Μ. κ.ά, 2009). Η εφαρμογή του wiki δίνει τη δυνατότητα να εξετάσεις τη συμμετοχή και τη συνεισφορά των μαθητών στη συνεργατική διαδικασία (ιστορικό σελίδας, συχνότητα επισκέψεων, ποσότητα και ποιότητα σχολίων) αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την προσωπική συμμετοχή τους στη συλλογική προσπάθεια.

Τα wikis ενδείκνυνται για τη διδασκαλία συγγραφής κειμένου, καθώς προκαλούν διάφορα ερεθίσματα. Σύμφωνα με τον Lamb B. (2004) τα wikis:

- υποκινούν το γράψιμο
- συνδέονται συχνά και με την έννοια της διασκέδασης
- παρέχουν ένα χαμηλού κόστους αλλά αποτελεσματικό εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας
- δίνουν έμφαση στο κείμενο και όχι στο λογισμικό
- προωθούν την ανάγνωση και την αναθεώρηση της αρχικής εργασίας
- αποθαρρύνουν το «προσανατολισμένο προς το προϊόν γράψιμο» και διευκολύνουν το «γράψιμο ως διαδικασία»
- ωθούν τους μαθητές να γράφουν για ένα ευρύτερο ακροατήριο.

- παρέχουν μια σημαντική πρόκληση στους μαθητές, καθώς οι εγκυκλοπαιδικές καταχωρήσεις απαιτούν ένα διαφορετικό ύφος από τα κλασικά δοκίμια που συνήθως καλούνται να υποβάλουν προς αξιολόγηση.

Επομένως η χρήση των wikis συντελεί αποτελεσματικά στην αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας, στην ανάπτυξη της ατομικής υπευθυνότητας, στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (Schaffert S., et al., 2006, Lai, Y.E. et al. 2012). Η εργασία σε κοινότητες πρακτικής οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης και βοηθά να διατηρηθούν οι πληροφορίες περισσότερο (Johnson R.T. and Johnson D.W., 1986).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα συνεργατικά χαρακτηριστικά των wikis είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για τα συλλογικά περιβάλλοντα μάθησης (Schaffert S., et al., 2006). Η χρήση των wikis και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την αλληλεπίδραση, διευκολύνει τη διαμοιραζόμενη γνώση και αυξάνει τη συνολική πείρα μιας κοινότητας αρχαρίων (Lipponen L., 2002).

Ωστόσο, στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, ενώ τα wiki αποτελούν δυναμικά ισχυρά εργαλεία για τη συνεργασία, τα αποτελέσματα όμως δείχνουν ότι οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες δεν προάγουν την αληθινή συνεργασία στη συλλογική συγγραφή (Judd T. et al., 2010, Karasavvidis I., 2010, Luckin R. et al., 2009). Και αυτό, γιατί η αληθινή συλλογική γραφή δεν σημαίνει παράθεση απόψεων από τους συγγραφείς, αλλά τροποποίηση και συνδιαμόρφωση των κειμένων. Υπάρχουν ανασταλτικοί λόγοι στην επίτευξη πραγματικής συλλογικής συγγραφής ενός κειμένου. Αυτοί είναι:

- το χαμηλό επίπεδο της ποιότητας του εργαλείου φόρουμ συζήτησης και οι τεχνικοί περιορισμοί του εργαλείου wiki
- η συνεργασία δε λειτουργεί από μόνη της (Chao Y-C.J. & Lo H-C, 2009). Η καθοδήγηση και η δημιουργία εποικοδομητικού σχεδιασμού από τον εκπαιδευτικό έχει πρώτιστη σημασία (Notari M., 2006), ιδιαίτερα για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας
- η αναποτελεσματικότητα της έμπειρης καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αν οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει συνεργατικές δεξιότητες
- η ελλιπής ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να ελέγχουν τις πληροφορίες που αναρτώνται. Ή η μη κριτική έκφρασή τους λόγω της φύσης του εργαλείου, με αποτέλεσμα να υπάρχει απώλεια στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Η αληθινή συνεργασία σε περιβάλλον wiki απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό, συνεργατικές ικανότητες, γνωστική προσπάθεια και ικανότητες κριτικής σκέψης ανώτερης τάξης (McLoughlin C. & Lee M.J.W., 2007).

2. Σχεδιασμός και εφαρμογή συνεργατικής γραφής στο περιβάλλον του wiki

Το πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου μαθητών της ΣΤ΄ τάξης καθοδήγησε σταδιακά τους μαθητές στην απόκτηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, συνεργασίας, ηθικής κρίσης και κριτικής σκέψης. Εφαρμόστηκε συνολικά και με την καταληκτική παρέμβαση που παρουσιάζουμε εδώ, 2 ώρες την εβδομάδα για οκτώ μήνες. Ακολουθήσαμε διαβαθμισμένη μαθησιακή πορεία, που παρείχε σκαλωσιές στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, ώσπου οι μαθητές να φτάσουν να συνεργάζονται περισσότερο αυτόνομα και αποτελεσματικά. Τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Επεξεργαστής Κειμένου: Word, Open Office και Εννοιολογικής χαρτογράφησης: Inspiration) αξιοποιήθηκαν εποικοδομητικά στην πορεία μάθησης στην κύρια παρέμβαση. Στην καταληκτική μας παρέμβαση, που είχε διάρκεια περίπου 3 μηνών και 2 ώρες την εβδομάδα, οι μαθητές στο συνεργατικό περιβάλλον Wikispaces εργάστηκαν ως κοινότητα μάθησης, για να δημιουργήσουν από κοινού ένα επιχειρηματολογικό άρθρο. Με την εργασία στο διαδικτυακό περιβάλλον του Wikispaces, την οποία παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο, περάσαμε εξελικτικά σε πιο σύνθετες και απαιτητικές διαδικασίες.

Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν στο εργαστήριο Πληροφορικής του Σχολείου, γιατί αρκετοί μαθητές δεν είχαν πρόσβαση στο Διαδίκτυο από το σπίτι και επίσης κάποιοι δε διέθεταν διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς ήταν ανήλικοι και δεν τους το είχαν επιτρέψει οι γονείς τους. Η ερευνήτρια έδινε τις γενικές κατευθύνσεις εργασίας, ενημέρωνε για τις λειτουργίες του περιβάλλοντος και παρένβαινε ελάχιστα. Προβλήματα στη συνεργασία δεν υπήρχαν, οι μαθητές γνώριζαν τον τρόπο ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας και ένιωθαν επαρκείς σ' αυτό τον τομέα, είχαν αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν, το θέμα ανταποκρίνονταν στα άμεσα ενδιαφέροντά τους και κυρίως είχαν διάθεση για δουλειά σε ένα καινούριο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η εξοικείωσή τους με διαδικασίες συνεργατικές σε τεχνολογικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια του Προγράμματος και η προσωπική εμπειρία τους επέτρεψε να λειτουργούν απρόσκοπτα και με ευχέρεια στο νέο διαδικτυακό περιβάλλον. Ο τεχνολογικός γραμματισμός κατακτάται σταδιακά στην πορεία μας.

Τα στάδια συλλογικής συγγραφής του επιχειρηματολογικού κειμένου προσαρμόστηκαν στις δυνατότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας ως εξής:

- 1°. Η εργασία πραγματοποιούνταν κυρίως στο εργαστήριο πληροφορικής και μόνο κάποιοι μαθητές που μπορούσαν και ήθελαν εργάζονταν από πριν, στο σπίτι τους. Θέλαμε να εξασφαλίσουμε τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών, χωρίς να αποκλείονται κάποιοι λόγω αδυναμίας πρόσβασης.
- 2°. Οι μαθητές του δημοτικού (11-12 ετών) δεν αυτορρυθμίζονται εύκολα και δεν έχουν έντονα εσωτερικά κίνητρα για να ενεργήσουν αυτόνομα. Χρειάζονται την

καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την πιο προσωπική επαφή με τους συμμαθητές τους.

- 3°. Δεν είχαν όλοι οι μαθητές e-mails και έτσι συμμετείχαν σε δυάδες ή τριάδες με μία διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- 4°. Όλοι έκαναν προτάσεις για κάθε ένα στοιχείο της επιχειρηματολογίας που ανέπτυσαν σταδιακά. Π.χ. πρώτα ασχολήθηκαν με την εισαγωγή, μετά με τη διατύπωση της θέσης τους κτλ.
- 5°. Σχολίαζαν στο forum τα γραφόμενα των συμμαθητών τους, ασκούσαν κριτική, έκαναν προτάσεις διόρθωσης, ξαναέγραφαν το κείμενο και, όταν ήταν σύμφωνοι, μια ομάδα τριών μαθητών αναλάμβανε να το μεταφέρει από το forum στο περιβάλλον δημοσιοποίησης του κειμένου. Ακόμη και τότε είχαν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να το επεξεργαστούν, αλλά με τη σύμφωνη γνώμη και των άλλων, ώσπου να καταλήξουν στο τελικό κείμενο.
- 6°. Οι δύο ομάδες, Υπέρ και Κατά, είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν το κείμενο της άλλης ομάδας, για να δουν την αντίθετη άποψη και τα επιχειρήματά τους, για να προβούν σε πιο αποτελεσματική ανασκευή.
- 7°. Οι μαθητές αφού ανέπτυξαν το κείμενο στα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας, το διάβασαν ολοκληρωμένο και έκαναν παρατηρήσεις και διορθώσεις.

Το περιβάλλον του wiki αποδεικνύεται ένα δυναμικό εργαλείο επικοινωνίας που κινητοποιεί τους μαθητές για συμμετοχή στην ευρύτερη κοινότητα με τη δημοσιοποίηση των έργων τους και συμβάλλει μέσα σε ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

3. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην καταληκτική φάση του Προγράμματος, την οποία παρουσιάζουμε στην παρούσα μελέτη, συμμετείχαν 39 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου αστικής περιοχής της Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε περίπου τρεις εβδομάδες και κάθε τμήμα αποτέλεσε μια ομάδα που ανέλαβε να γράψει ένα επιχειρηματολογικό κείμενο με θέμα που επέλεξαν οι μαθητές και προσαρμόστηκε κατάλληλα από την ερευνήτρια: *«Στο σχολείο, ο φίλος σας, που είναι και ο πιο δημοφιλής της τάξης, ενοχλεί έναν συμμαθητή σας. Ενώ ο άλλος προσπαθεί να τον αποφύγει, ο φίλος σας συνεχίζει και τελικά τον σπρώχνει δυνατά και τον χτυπά. Πιστεύετε ότι το περιστατικό πρέπει να αναφερθεί στους δασκάλους και τους γονείς ή όχι; Ποια είναι η άποψή σας; Υποστηρίξτε την με επιχειρήματα»*. Το ένα τμήμα ανέλαβε να υποστηρίξει την άποψη του θέματος ΥΠΕΡ και το άλλο τη θέση ΚΑΤΑ.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων τα μέλη της κάθε ομάδας συνέβαλλαν στη συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου ακολουθώντας τα τέσσερα στάδια

(προσυγγραφικό, σχεδίασης, αναθεώρησης και επεξεργασίας), όπως περιγράφονται στον πίνακα παρακάτω και βασίζεται στα τέσσερα στάδια συνεργατικής γραφής κατά τον Tompkins (2008):

Πίνακας 1: Στάδια συνεργατικής γραφής βασισμένα στον Tompkins (2008)

Στάδια	Όνομα	Περιγραφή
1 ^ο	Προσυγγραφική δραστηριότητα	Η ομάδα συζήτησε το πλαίσιο, το σκοπό, το ακροατήριο και το είδος της γραφής. Συγκέντρωση πληροφοριών (προφορικά)
2 ^ο	Σχεδιασμός	Οι μαθητές έγραψαν τις ιδέες τους στο χώρο του forum δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο και τις ιδέες τους και όχι στην ορθογραφία και τη στίξη
3 ^ο	Αναθεώρηση	Μοίρασμα, ανάγνωση των ιδεών και αναδιατύπωση βάσει των παρατηρήσεων των συμμαθητών
4 ^ο	Επεξεργασία	Το γραπτό δημοσίευσαν στον κοινό χώρο και οι μαθητές επεξεργάστηκαν την ορθότητα του περιεχομένου, την επιλογή των λέξεων, τη δομή της πρότασης, ορθογραφία και στίξη. Ο υπεύθυνος επιβεβαίωνε την ολοκλήρωση της γραφής.

Στο πρώτο στάδιο έγινε προφορική συζήτηση μεταξύ των ομάδων, στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές στο forum του Wikispaces διατύπωσαν τις πρώτες θέσεις τους, δέχονταν το σχολιασμό των συμμαθητών τους και προχωρούσαν σε προτάσεις βελτίωσης. Στη συνέχεια μια τριμελής ομάδα αναλάμβανε να συνθέσει τις γραπτές διατυπώσεις από το Forum και, αφού έκαναν τις βελτιώσεις που θεωρούσαν αναγκαίες, με τη συγκατάθεση των υπόλοιπων μελών, τις μετέφεραν στο κύριο περιβάλλον δημοσίευσης. Εκεί στη συνέχεια γινόταν επεξεργασία και μορφοποίηση του περιεχομένου πριν την τελική δημοσίευση, αλλά και όποιες άλλες αλλαγές πρότειναν τα μέλη της ομάδας.

Για την πιο ολοκληρωμένη διασαφήνιση του ερευνητικού μας ερωτήματος «πώς τα συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στην ανάπτυξη γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου σε μαθητές της Στ' Δημοτικού» αξιοποιήσαμε πολλαπλές πηγές ποιοτικών δεδομένων. Το μοντέλο της Κοινότητας διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του περιεχομένου των μηνυμάτων στο περιβάλλον του Forum, έγινε κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων επεξεργασίας στο περιβάλλον

δημοσιοποίησης του κειμένου και επίσης εξετάσαμε τα δεδομένα από την αυτοματοποιημένη εξαγωγή αλληλεπίδρασης του συστήματος. Αυτά αξιοποιήθηκαν για να διερευνήσουμε την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της κοινότητας μάθησης και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους.

4. Ανάλυση δεδομένων

4.1. Μεθοδολογία ποιοτικής ανάλυσης της συμμετοχής των μαθητών στην κοινότητα μάθησης

Τα μηνύματα που ανταλλάσσουν οι μαθητές δείχνουν τη συχνότητα επικοινωνίας αλλά και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης κατά τη συλλογική συγγραφή. Τα μηνύματα των μαθητών ήταν 369 για την ομάδα ΚΑΤΑ και 301 για την ομάδα ΥΠΕΡ. Από αυτά κωδικοποιήθηκαν 160 και 172 για κάθε ομάδα αντίστοιχα. Παρατηρούμε ισόρροπη συμμετοχή μεταξύ των δύο ομάδων. Κάποια από αυτά που δεν κωδικοποιήσαμε αφορούσαν προσωπική επικοινωνία των μαθητών, κάποια δεν ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες που εξετάσαμε και αρκετά οφείλονται σε επαναλήψεις και ελλιπείς ολοκληρώσεις λόγω προβλημάτων σύνδεσης στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Η ανάλυση των μηνυμάτων βασίστηκε στο μοντέλο *Κοινότητας Διερεύνησης* του Garrison et al. (2000) που αναπτύχθηκε με στόχο να επιτρέψει τη διερεύνηση της συνεργατικής και εποικοδομητικής μάθησης σε ηλεκτρονικά (on-line) περιβάλλοντα (Αγγέλαινα Σ. & Τζιμογιάννης Α., 2010). Το μοντέλο αυτό βασίστηκε στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο διαπραγματεύσης και κοινωνικής οικοδόμησης της γνώσης (Vygotsky, 1978) και τα προγενέστερα μοντέλα ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) των πληροφοριών που διακινούνται στις συζητήσεις σε Διαδικτυακά περιβάλλοντα, σύγχρονα και ασύγχρονα. Οι διαδικασίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ταξινομούνται σε τρεις αλληλεξαρτώμενες συνιστώσες: *Την Κοινωνική Παρουσία, τη Γνωστική Παρουσία και τη Διδακτική Παρουσία*. Μονάδα ανάλυσης στην ερευνητική επεξεργασία του περιεχομένου είναι το κάθε μήνυμα που δημοσιεύτηκε στο forum της κάθε ομάδας, γιατί είναι εύκολα αναγνωρίσιμο και τα χαρακτηριστικά του καθορίζονται από το συγγραφέα και όχι τον ερευνητή.

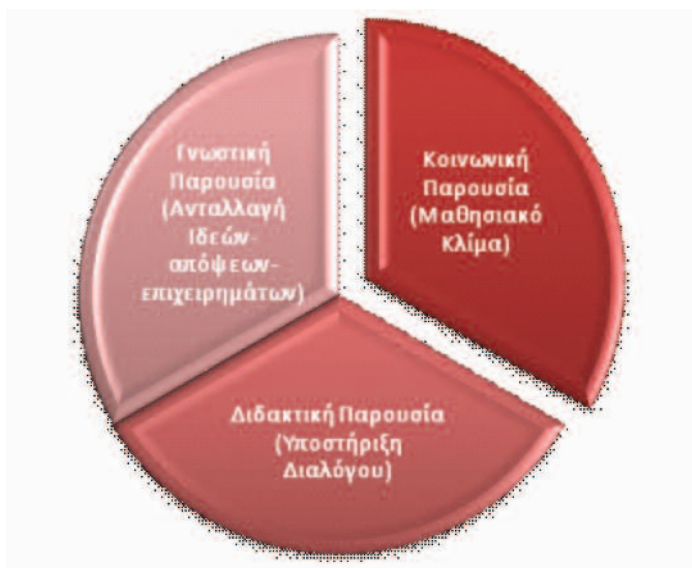
Κοινωνική παρουσία (social presence): Είναι η ικανότητα να προβάλλουν οι μαθητές τη μοναδική προσωπικότητά τους μέσω του ιστολογίου και αναλύεται σε τρεις κατηγορίες: τη *Συναισθηματική Έκφραση* (Emotional Expression), την *Ανοικτή Επικοινωνία* (Open Communication) και τη *Συνοχή της ομάδας* (Group cohesion). Σχετικές έρευνες δείχνουν την ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα σε δραστηριότητες που ενισχύουν την κοινωνική παρουσία και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Arbaugh, 2007), σημειώνουν δε και την ικανοποίηση των μαθητών για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Swan & Shih, 2006).

Γνωστική παρουσία (cognitive presence): Είναι οι διαδικασίες με τις οποίες οι μα-

θητές μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον σύγχρονης ή ασύγχρονης μάθησης διερευνούν και οικοδομούν νέες έννοιες μέσω διαλόγου, συνεργασίας και αναστοχασμού. Οι ενέργειες-μορφές της γνωστικής παρουσίας (Garrison et al., 2001, Garrison & Cleveland-Innes, 2005 από Αγγέλαινα Σ. & Τζιμογιάννης Α., 2010) μπορούν να ταξινομηθούν σε υποκατηγορίες που αφορούν την *Ενεργοποίηση* (triggering) του διαλόγου με υποβολή ερωτήματος, τη *Διερεύνηση* (exploration), την έκφραση άποψης ή επεξήγησης σχετικά με το θέμα, την *Ολοκλήρωση* (integration) δημοσιεύσεων που αφορούν τη συναγωγή συμπερασμάτων, τη διατύπωση επιχειρημάτων, τη σύνθεση ιδεών που προκύπτουν μέσα από το διάλογο και την Επίλυση (resolution), δηλαδή την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα προβλήματα.

Διδακτική παρουσία (teaching presence): Είναι η σχεδίαση, η υλοποίηση και η κατεύθυνση γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών, που υποστηρίζουν το διάλογο με επεξηγήσεις, επίλυση αποριών και που οδηγούν στη μάθηση. Αφορά σε ενέργειες των διδασκόντων αλλά και των εκπαιδευόμενων, που αποβλέπουν στη διαχείριση της διδασκαλίας, το χτίσιμο αισθήματος κατανόησης και εμπιστοσύνης αλλά και της παροχής οδηγιών (Αγγέλαινα & Τζιμογιάννης, 2010). Η διδακτική παρουσία είναι σημαντική για τη δημιουργία κοινότητας μάθησης και την αποτελεσματική μάθηση (Garrison & Cleveland-Innes, 2005, Kanuka, Rourke & Laflamme 2007, Xin & Feenberg, 2006) και με τον κατάλληλο σχεδιασμό προάγει ανώτερα επίπεδα σκέψης και έκφρασης (Garrison et al., 2001).

Σχήμα 1: Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον (Garrison et al., 2000)



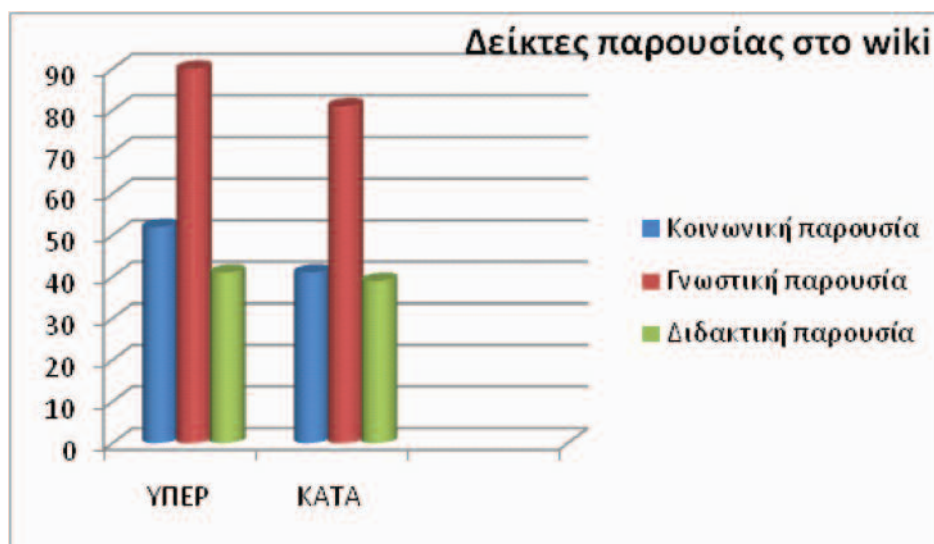
4.2. Παρουσίαση δεικτών παρουσίας των μαθητών στην κοινότητα μάθησης

Παρακάτω παρουσιάζουμε συνοπτικά σε πίνακα και γράφημα τα μηνύματα που αντάλλαξαν οι μαθητές κατηγοριοποιημένα ως προς την Κοινωνική, Γνωστική και Διδακτική παρουσία τους στη συνεργατική δόμηση του άρθρου:

Πίνακας 2: Ανάλυση μηνυμάτων σε δείκτες παρουσίας στο συνεργατικό περιβάλλον

ΕΙΔΟΣ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ			
	ΥΠΕΡ	ΚΑΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Κοινωνική παρουσία	52	41	93
Γνωστική παρουσία	90	81	171
Διδακτική παρουσία	41	39	80
Σύνολο:	172	160	332

Γράφημα 1: Δείκτες παρουσίας στο Διαδικτυακό περιβάλλον συγγραφής κειμένου



Τα μηνύματα που κατηγοριοποιούνται ως ενδείξεις *κοινωνικής παρουσίας*, ατομικής προβολής και ανάδειξης των ιδεών του κάθε μαθητή είναι αρκετά αυξημένα, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στο ενδιαφέρον για συμμετοχή και παρουσία στην

Κοινότητα, ανεξάρτητα από τις γνωστικές δεξιότητες και την τελική συνεισφορά στη συγγραφή του κειμένου. Τα μηνύματα αφορούν σε σχόλια προσωπικά που ενθαρρύνουν τη συζήτηση και συμβάλλουν στη συνεκτικότητα της ομάδας.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

- Μου αρέσουν οι λέξεις που χρησιμοποιήσες!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
- Τι δεν καταλαβες Β.....
- ναι πολυ καλυτερη απο πριν
- ούτε κι εγώ το κατάλαβα.
- αφού είναι τέλειο τι να σου πούμε;
- Απλά δεν παίζεσαι τη άλλο να σου πω!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!)
- συγγνώμη
- Σ..... τωρα που μπορω να βρω αυτο που εχουμε γράψει μέχρι τώρα;

Η **γνωστική παρουσία** αφορά σε μηνύματα που ενεργοποιούν τη συζήτηση με ερωτήματα που τίθενται για να ξεκινήσει ο διάλογος (Ενεργοποίηση), την έκφραση απόψεων για το θέμα που διαπραγματεύονται ή μια σχετική επεξήγηση ή γνώση που αναφέρεται στο θέμα (Διερεύνηση), ή αφορά στη σύνθεση ιδεών, συμπερασμάτων, διαμόρφωση νέας άποψης για το θέμα που προκύπτει μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών (Ολοκλήρωση). Η γνωστική παρουσία των μαθητών είναι ιδιαίτερα αυξημένη, καθώς στο Forum γίνονταν η επεξεργασία των απόψεων, ιδεών, επιχειρημάτων των μαθητών και αποτελούσαν συνεισφορά των μαθητών στο γραπτό κείμενο που συνδιαμόρφωναν πριν το δημοσιοποιήσουν στο περιβάλλον περιεχομένου. Το γνωστικό κομμάτι της εργασίας υλοποιούνταν με τη συγγραφή στο Forum του ατομικού κειμένου των μαθητών, στη συνέχεια με τροποποιήσεις μετά από κάποια σχόλια των συμμαθητών τους και τέλος με σύνθεση των ατομικών κειμένων, πριν αναρτηθεί η τελική έκδοσή του κοινού κειμένου στο περιβάλλον δημοσίευσης.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

Ενεργοποίηση:

1. Μπορούμε να αναφέρουμε κάποιο παράδειγμα, σχετικά με αυτό που μιλάμε, για να τραβήξουμε πιο πολύ την προσοχή τους. Τι λέτε εσείς;;;
2. Δεν γραφεις την γνωμη σου αλλα γραφεις την αντιθετη αποψη μονο!!!!!!!!!!!!!!
3. Φυσικά και έχει ρόλο. Αν δούμε κάτι τετοιο πρεπει να ειδοποιεισουμε καποιον μεγαλο ή να βοηθησουμε και εμεις οι ιδιοι
4. καλυτερα πρωτα να αναφερομε το προβλημα και μετα να γραφουμε τη θεση μας.

5. Ναι Β..... αυτο που γραφεις ειναι υπερ οχι κατά
6. Σε αυτό απαντήσαμε. Πάμε στα επιχειρήματα
7. *prepei na arxisoume amesa*
8. Τι μπορεί να κάνει ο παρατηρητής; Έχει ρόλο;

Διερεύνηση:

1. βρείτε ιδέες από την ομάδα κατά
2. *vrika mia h alli omada egrace oti eimaste arketa megali kai orimi gia na antime-tiopisoume ta provlimata mas*
3. Συχνά ένα παιδί μπορεί να κακοποιείται και το πρόβλημα να μην λύνεται εύκολα. τότε θα πρέπει να ζητήσουμε βοήθεια απο κάποιον ιδικό, γιατί το παιδί μπορεί να έχει ψυχολογικά προβλήματα.
4. Κατά την γνώμη μου ένα καλό επιχείρημα είναι ότι άμα έχουμε ενήλικα στο πλευρό μας ο θύτης θα σταματήσει να μας κάνει *bulling*. Αντίθετα μερικοί πιστεύουν οτι δεν πρέπει να το λέμε σε ενήλικες γιατί πιστεύουν ότι είναι αρκετά μεγάλοι να το αντιμετωπίσουν μόνοι τους.

Ολοκλήρωση:

1. Εννοώ ότι εάν ένα παιδί πάει να του μιλήσει μόνο του δεν θα τον σεβαστεί και θα τον εκβιάσει ότι θα τον βαρέσει,πρέπει το παιδί να πάει με παρέα να του μιλήσει
2. Πρώτα από όλα πιστεύω ότι δεν πρέπει να το πούμε στους μεγάλους γιατί και εμείς είμαστε αρκετά μεγάλοι ώστε να λύσουμε το πρόβλημα μόνοι μας. Όμως πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί που δέχεται *bulling* αν το θέμα έχει πάρει πολύ μεγάλες διαστάσεις.
3. Πολλοί πιστεύουν ότι πρέπει να το λένε στου γονείς για να λυθεί πιο γρήγορα το θέμα. Αν και κατά την γνώμη μου δεν πρέπει να το λένε γιατί τα παιδιά δεν θα μάθουν να τα λύνουν μόνοι τους
4. Σε ένα σχολείο υπάρχουν πάντα διαφορετικοί μαθητές αλλά μερικές φορές χαρακτηρες τους είναι τόσο διαφορετικοί που μπορεί να οδηγηθούν σε ακραίες καταστάσεις τότε πρεπει να μιλησουμε στους γονεις η οχι ?
5. Στο σχολείο καθημερινά περνάμε πάρα πολλές ώρες. Μεταξύ μας αναπτύσσονται σχέσεις φιλίας άλλα και σχέσεις ανταγωνισμού. Πολλές φορές σε μια τάξη επειδή είναι πολλά τα παιδιά τσακώνονται για ασήμαντους λόγους. Ακόμα κάποια παιδιά είναι λιγότερο αποδεκτά από άλλα. Πολλές φορές οι συγκρούσεις είναι έντονες και επαναλαμβάνονται. Το ερώτημα είναι, εάν χρειάζεται και αν πρέπει τέτοια περιστατικά να αναφέρονται σε ενήλικες, όπως σε δασκάλους και σε γονείς.

Στη διδακτική παρουσία ταξινομήθηκαν 13 (ΥΠΕΡ) και 17 (ΚΑΤΑ) σχόλια της ερευνήτριας, που αφορούσαν στην ενεργοποίηση των μαθητών και την οργάνωση της

διαδικασίας, αλλά και 28 και 22 σχόλια μαθητών αντίστοιχα που ενέχουν στοιχεία διδακτικής παρουσίας στο forum. Τα σχόλια αυτά σκοπό είχαν την ολοκλήρωση του κύκλου των συζητήσεων για κάθε στοιχείο της επιχειρηματολογίας (Θέση, επιχειρήματα, συμπεράσματα κ.ά.), τη σύνθεση των συνεισφορών για την ολοκλήρωση νοηματική και εκφραστική του λόγου των μαθητών, πριν την ανάρτηση στο περιβάλλον δημοσίευσης και τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Παραδείγματα σχολίων:

1. *τι πιστεύετε ότι πρέπει να βελτιώσω;*
2. *Πρέπει να διορθώσεις τον τρόπο που το εκφράζεις για να καταλαβαίνουμε τι λες*
3. *πρέπει να βελτιώσεις λίγο τον τρόπο που το λες*
4. *οκ θα μπορέσω να το διορθώσω*
5. *Δεν βγάζει και πολύ νόημα προσπάθησε να βελτιώσεις αυτό*
6. *Είναι πολύ συνηθισμένο. Για να μπει στο κείμενο πρέπει να είναι πρωτότυπο*
7. *Ναι εγώ συμφωνω να το πουμε στον δασκαλο για να μας πει τι να κανουμε*
8. *πολύ ωραία θέση!*
9. *Σ..... Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΟΥ ΕΙΝΑΙ ΤΕΛΕΙΑ*
10. *Ειναι εξαιρετικη πιστευω και ο Β..... το πιστευει*

Επισημαίνουμε ότι τα σχόλια των μαθητών έχουν έντονη προφορική φύση, αμεσότητα και πολύ φιλικό και οικείο ύφος και δείχνουν ενδιαφέρον και κέφι για την υλοποίηση της εργασίας. Αυτά φανερώσουν ότι οι προηγούμενες δραστηριότητες του προγράμματος που εφαρμόσαμε βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα σχόλια για τεχνολογικά θέματα που αφορούν στη χρήση του λογισμικού είναι λίγα, γεγονός που δείχνει τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με περιβάλλοντα τεχνολογικά και την μεγαλύτερη απόκτηση τεχνολογικού γραμματισμού από τους μαθητές.

4.3. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων επεξεργασίας του τελικού κειμένου

Στη συνέχεια εξετάζουμε τις παρεμβάσεις των μαθητών στο χώρο δημοσίευσης του συλλογικού κειμένου μετά την επεξεργασία και συνδιαμόρφωσή του στο forum. Η συμμετοχή των μαθητών στο περιβάλλον δημοσίευσης του γραπτού κειμένου ήταν αυξημένη σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Οι μαθητές έκαναν αλλαγές στο περιεχόμενο, προσθέτοντας και διορθώνοντας το περιεχόμενο, αλλά και στην ορθογραφία, τη σύνταξη και τη μορφή του κειμένου. Αν και θα περιμέναμε λιγότερες παρεμβάσεις, καθώς οι μαθητές διαμόρφωναν το κείμενο στο forum συζήτησης, πριν το ανεβάσουν, τελικά η σύνθεση του κειμένου σε ενιαίο σύνολο σίγουρα χρειάστηκε επεξεργασία για να πάρει την τελική του μορφή. Αυτό φανερώνει την

ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μετά το στάδιο της κύριας συγγραφής με καταγραφή των ιδεών τους στο στάδιο της αναθεώρησης και τελικής μορφοποίησης πριν την έκδοση.

Πίνακας 3: Επεξεργασίας περιεχομένου στο περιβάλλον δημοσίευσης

ΟΜΑΔΑ ΥΠΕΡ		ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
N Συμμετεχόντων	19	N Συμμετεχόντων	20	39
N Αναθεωρήσεις: 85	Προσθήκες: 49	N Αναθεωρήσεις: 162	Προσθήκες: 91	140
	Διαγραφές: 36		Διαγραφές: 71	107

4.4. Ποσοτική παρουσίαση της συμμετοχής των μαθητών στο συνεργατικό περιβάλλον Wikispaces

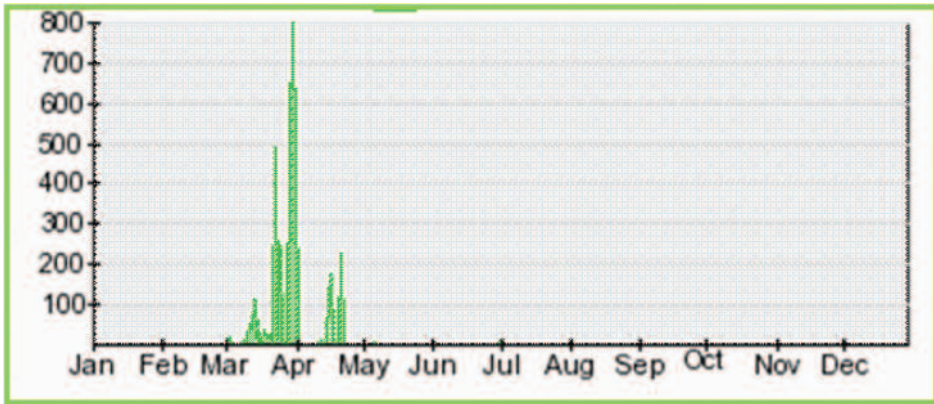
Παρακάτω παρουσιάζονται τα γραφήματα από τη συμμετοχή των μαθητών και των δράσεων στο περιβάλλον του wikispaces, όπως προκύπτουν από το αυτόματο σύστημα εξαγωγής στοιχείων αλληλεπίδρασης στο περιβάλλον του wiki. Στο *Γράφημα 1* παρουσιάζονται οι **μοναδικοί επισκέπτες** με βάση τη διεύθυνση IP του υπολογιστή τους. Σημειώνουμε ότι λόγω έλλειψης ηλεκτρονικής διεύθυνσης οι μαθητές εργάστηκαν σε дуάδες ή τριάδες με το λογαριασμό που είχε ο ένας εξ αυτών. Η συμμετοχή ήταν μέγιστη κατά την εφαρμογή στην τάξη και μόνο λίγοι επισκέπτονταν από το σπίτι τη σελίδα, καθώς υπήρχε αδυναμία αρκετών μαθητών για πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Ως προς τη συμμετοχή στην επεξεργασία παρατηρούμε ότι αυξάνονται οι παρεμβάσεις στη φάση ολοκλήρωσης της συγγραφής. Όσο προχωρούσε η εργασία, τόσο εντεινόταν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή αυξανόταν. Διατυπώνονταν απόψεις, συμφωνίες, αντιρρήσεις, προτάσεις, κρίσεις μέχρι κάθε ιδέα να πάρει την τελική της μορφή. Στο μετασυγγραφικό στάδιο οι δράσεις είναι λιγότερες προς το τέλος, αφού γίνεται ποιοτική επεξεργασία του κειμένου και των ιδεών. Τέλος, οι παρεμβάσεις περιορίζονται στα φορμαλιστικά και μορφολογικά στοιχεία του κειμένου, πριν την τελική του έκδοση.

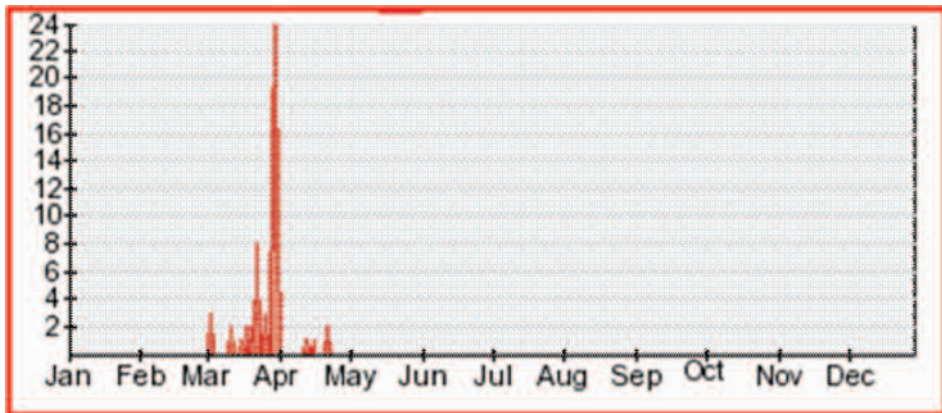
Το γράφημα που παρουσιάζεται παρακάτω μας δίνει την εικόνα ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των μελών και των δύο ομάδων. Στην αρχή τα μηνύματα δεν ήταν

πολλά και αυτά δείχνουν περισσότερο την επικοινωνιακή διάθεση των συμμετεχόντων και όχι την επιθυμία εμπλοκής στην εργασία. Όταν όμως η εργασία, η συγγραφή του κειμένου, μπαίνει σε ροή, υπάρχει μεγάλη αύξηση μηνυμάτων που συνεισφέρουν στην εργασία, καθώς το Forum λειτούργησε και ως περιβάλλον όπου οι μαθητές έγραφαν σταδιακά για κάθε στοιχείο του επιχειρηματολογικού κειμένου και το τροποποιούσαν, πριν το μεταφέρουν στο περιβάλλον δημοσίευσης, ενώ τα μηνύματα περιορίζονται στην τελική φάση αναθεώρησης του κειμένου.

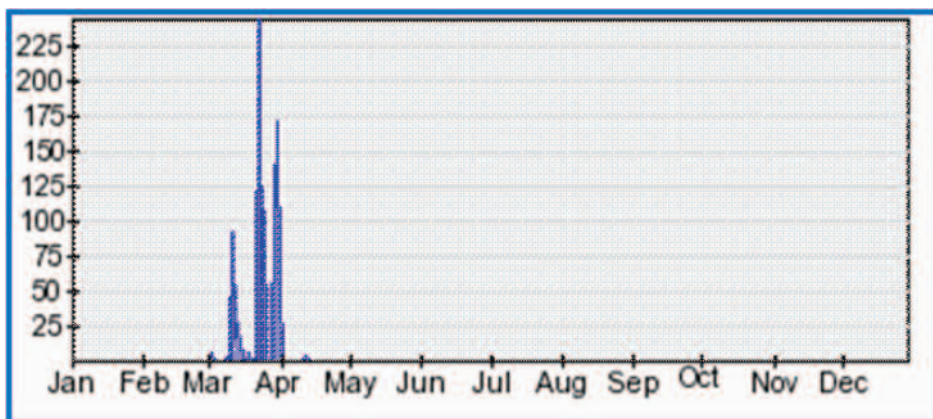
Γράφημα 1: Προσβάσεις στη σελίδα από το αυτοματοποιημένο σύστημα του wiki



Γράφημα 2: Συμμετοχή στην Επεξεργασία από το αυτοματοποιημένο σύστημα του wiki



Γράφημα 3: Δημοσίευση μηνυμάτων από το αυτοματοποιημένο σύστημα του wiki



4.5. Το περιβάλλον wiki δημοσίευσης των συλλογικών κειμένων για κάθε ομάδα





5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αξιοσημείωτο είναι ότι ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει διεθνώς στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τη συνεργατική συγγραφή με wikis, παρ' όλο που η χρήση τους έχει πολλές προκλήσεις για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας ως προς το επίπεδο συνεργασίας και κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της ομάδας. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στη δευτεροβάθμια και κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bradley, Linstrom & Rystedt, 2010, Elola & Oskoz, 2010, Roussinos & Jimoyiannis, 2011, Roussinos & Jimoyiannis, 2013). Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας στην έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσουμε αν οι δεξιότητες *επιχειρηματολογικής γραφής, ηθικής και κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας* που απέκτησαν μέσα από την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να μετουσιωθούν από τους μαθητές μας, ώστε να τις επεκτείνουν και να τις μεταφέρουν σε νέες προβληματικές καταστάσεις.

Ένας λόγος για την κακή ποιότητα της συνεργατικής γραφής είναι η *έλλειψη δεξιοτήτων συνεργατικότητας* και η *έλλειψη κινήτρων*, ώστε να χρησιμοποιείται το Wiki με συνεργατικό τρόπο. Ενώ τα wiki έχουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργασία, αυτό δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι θα επιβάλουν «σημαντικό επίπεδο συνεργασίας» μεταξύ των μαθητών (Judd, Kennedy & Cropper, 2010). Οι δεξιότητες συνεργασίας πρέπει να προϋπάρχουν για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας και την αποτελεσματική μάθηση και γι' αυτό σχεδιάσαμε την τελευταία μας διδακτική δραστηριότητα σε περιβάλλον Wiki μετά από τη σχετική εμπειρία που απέκτησαν οι μαθητές σε άλλα συνεργατικά περιβάλλοντα. Επικεντρωθήκαμε στις λειτουργίες των wikis που θεωρήσαμε ότι υποστηρίζουν τη συνεργατική γραφή και ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών αυτής της

ηλικίας: Το *Περιβάλλον δημοσίευσης κειμένου*, που παρείχε τη δυνατότητα κοινής επεξεργασίας, και το *Forum επικοινωνίας* για κάθε ομάδα χωριστά (Υπέρ και Κατά του δοθέντος θέματος). Η συλλογική γραφή απαιτεί γνωστική προσπάθεια, ενεργό συμμετοχή, αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της ομάδας και διαχείριση του χρόνου. **Η συνεργασία** περιλαμβάνει την «αμοιβαία δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος» (Dillenbourg, Baker, Blaye & Malley, 1996, σελ. 190, που αναφέρεται στην Judd, Kennedy & Cropper, 2010) και όχι τον κερματισμό της εργασίας σε επιμέρους κομμάτια, όπου οι μαθητές εργάζονται ατομικά (Hadjerrouit, 2011). Στη συνεργατική συγγραφή απαιτείται σύνταξη και αναδιατύπωση του κειμένου με εισφορές όλων. Οι μαθητές, παρ' όλο που έρευνες δείχνουν ότι προτιμούν τη μορφοποίηση, διάταξη και την προσθήκη περιεχομένου κατά τη συνεργατική συγγραφή κειμένου, ενθαρρύνθηκαν να επεξεργαστούν τη δουλειά του άλλου και να προβληματιστούν με τις ιδέες και τις ανησυχίες τους, να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συμμαθητές τους και να γίνουν συνδιαμορφωτές στο κοινό έργο, όπως φαίνεται και από τους αυξημένους δείκτες γνωστικής παρουσίας. Θεωρούμε ότι η κριτική των συνομηλίκων προσέφερε συλλογική ανατροφοδότηση και σκαλωσιά στους μαθητές για το γράψιμο και γι' αυτό προσπαθήσαμε να απενοχοποιήσουμε τους μαθητές μας από το λάθος και ενισχύσαμε την έκφραση προσωπικών κρίσεων μέσα σε αποδεκτά πλαίσια δεοντολογίας. Εξάλλου ορισμένα ζητήματα συζητήθηκαν με τον παραδοσιακό δίαυλο επικοινωνίας, πρόσωπο με πρόσωπο, ώστε να ενισχύσουμε τους μαθητές στην επίτευξη του κοινού στόχου. Οι μαθητές και των δύο ομάδων κατάφεραν το κείμενο να πληροί ένα αποδεκτό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, κάτι που έπρεπε να ληφθεί υπόψη από όλους. Αυτό αποτελεί ένα μεγάλο εμπόδιο που ξεπεράστηκε όμως με την ευεργετική συνεισφορά των ικανότερων μαθητών αλλά και της έμπειρης εκπαιδευτικού (Li & Zhu, 2011).

Στη δραστηριότητα που υλοποιήσαμε οι μαθητές *συνεργάστηκαν* εποικοδομητικά αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και δεν *συνέπραξαν* απλά στην ολοκλήρωση της εργασίας. Αξιοποίησαν τις λειτουργίες του λογισμικού για την παρουσίαση, μετάδοση, ανταλλαγή και επεξεργασία των απόψεων και ιδεών τους κατά τη διεξαγωγή της συλλογικής συγγραφής. Ανέπτυξαν πρωτοβουλίες, έθεσαν στόχους, ξεπέρασαν τις αντιθέσεις τους και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά ως κοινότητα μάθησης. Από την ανάλυση του περιεχομένου των μηνυμάτων διαπιστώνουμε την ύπαρξη ουσιαστικής συνεργασίας, όπου τα μέλη γράφουν τα ίδια μέρη του κειμένου, αλλά παρεμβαίνουν και στη γραφή των υπόλοιπων μελών της ομάδας, για να συγγράψουν από κοινού το άρθρο τους. Από την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων διαπιστώνουμε ότι η *συνεργασία είναι σε υψηλό επίπεδο* με την ενεργοποίηση των μαθητών στο διάλογο, όπως φαίνεται από τους δείκτες γνωστικής παρουσίας. Οι μαθητές περνούν στη διερεύνηση απόψεων και ιδεών, για να φτάσουν στο επίπεδο της ολοκλήρωσης με την ενσωμάτωση νέων ιδεών και ισχυρισμών στις πρότερες θέσεις τους,

τη σύνθεση ιδεών ή τη διαμόρφωση νέων μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών με όλα τα μέλη της κοινότητας. Οι δείκτες κοινωνικής παρουσίας δείχνουν την αυξημένη διάθεση για συναισθηματική έκφραση και ενθάρρυνση των μελών στη συζήτηση και την κοινή εργασία που βοηθά στη συνοχή της ομάδας και τη μετουσίωσή της σε **κοινότητα μάθησης** και πιστοποιούν το γόνιμο και φιλικό κλίμα που διευκόλυνε τη μάθηση. Οι δείκτες διδακτικής παρουσίας φανερώουν την προσήλωση στον κοινό στόχο και το ενδιαφέρον για την επιτυχία του. Επίσης, φανερώουν και το επίπεδο συνεργασίας, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο, όπως ο δάσκαλος, μέσα σε κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης. Ο ρόλος της ερευνητριας ήταν διακριτικός παρέχοντας μεγαλύτερη αυτονομία και δυνατότητα αυτορρύθμισης στους μαθητές. Έτσι, το περιβάλλον wiki αποτέλεσε υποστηρικτικό πλαίσιο της συνεργασίας των μαθητών και της επικοινωνιακής συγγραφής του άρθρου.

Η σύνθεση και αναθεώρηση του περιεχομένου σε σχέση με την αλληλεπίδραση, όπως καταγράφεται από τα μηνύματα των μαθητών στο Forum, φανερώουν ότι οι μαθητές κινητοποιούνται από τη δημοσιοποίηση του γραπτού τους σε ευρύτερο κοινό. Αποτελεί επομένως ισχυρό κίνητρο το γεγονός ότι η εργασία έχει αποδέκτες (τους μαθητές της άλλης ομάδας, τους επισκέπτες της ιστοσελίδας του σχολείου) και δεν αποτελεί προϊόν αξιολόγησης για το δάσκαλο. Αξιοποιήσαμε λοιπόν το ενδιαφέρον για τις απόψεις των συνομηλίκων παρέχοντας δυνατότητα πλοήγησης στην εργασία των μαθητών της άλλης ομάδας, γεγονός που βοήθησε στην επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού. Η «άμιλλα», που αναπτύχθηκε με την ομάδα της αντίθετης άποψης, όχι με την έννοια του στείρου ανταγωνισμού, αλλά της προσπάθειας να την ξεπεράσουν, οδήγησε την εργασία σε ανώτερα επίπεδα ενεργητικής, διερευνητικής, δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης.

Η αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν και η οικοδόμηση του γραπτού κειμένου που παρήγγαν ήταν ενδεικτική των συνεργατικών δεξιοτήτων που ανέπτυξαν σταδιακά κατά την εφαρμογή του προγράμματος με επικοινωνιακό τρόπο. Αξιοποίησαν τις επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, κοινωνικές- γνωστικές και διδακτικές, όπως εξετάσαμε, και συνδιαμόρφωσαν κείμενα επιχειρηματολογίας που πληρούν τόσο τα κριτήρια της επιχειρηματολογίας όσο και της γλωσσικής επάρκειας. Άσκησαν κριτική στο λόγο των συμμαθητών τους μέσα από τα μηνύματα που δημοσιοποιούσαν στο Forum και έγιναν συνδιαμορφωτές των απόψεων, ιδεών, αξιών που αποτυπώθηκαν στο γραπτό κείμενο. Έδειξαν ωριμότητα κατά τη συνεργασία τους και αξιοποίησαν προσωπικές (αυτορύθμιση και αυτοέλεγχο) και διαπροσωπικές ικανότητες (ενσυναίσθηση, διαλεκτικότητα και ευελιξία) για τον «κοινό σκοπό». Οι κρίσεις που εξέφρασαν για το ρόλο της φιλίας στο αμφιλεγόμενο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, δείχνει την τάση των μαθητών να απαγκιστρώνονται από εγωκεντρικά στάδια πρώιμης ηθικής και να προχωρούν σε πιο σύνθετα επίπεδα συνεξέτασης της ηθικής και νομικής διάστασης του θέματος.

Η αξιολόγηση (Grant, 2009) και η *αρμονική ενσωμάτωση της τεχνολογίας* στην εκπαίδευση, με την πρόσθετη αξία που παρέχει στη μάθηση και όχι η ντετερμινιστική αξιοποίησή της προς χάριν εντυπωσιασμού, αποτελούν στοιχεία που αξιοποιήσαμε στην εφαρμογή μας, καθώς τα θεωρούμε ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της συνεργασίας με ουσιαστικό τρόπο (Caple & Bogle, 2011, Lund & Sm rdal, 2006, Tay & Allen, 2011). Τεχνολογικά εμπόδια μπορεί να διαταράξουν την εμπειρία μάθησης των μαθητών (Minocha & Thomas, 2007), αλλά εμείς εισάγαμε ένα σύγχρονο περιβάλλον Web 2.0, γιατί θέλαμε να δούμε πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μας σε περισσότερο σύνθετα περιβάλλοντα μετά την εξοικείωσή τους σε διάφορα περιβάλλοντα των Νέων Τεχνολογιών κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας μας.

Η δραστηριοποίηση των μαθητών σε συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαβαθμισμένης δυσκολίας με ευχέρεια αποδεικνύει την *απόκτηση δεξιοτήτων τεχνολογικού γραμματισμού*. Οι μαθητές φαίνεται να είναι πολύ θετικοί στη χρήση των Τεχνολογικών μέσων και βρήκαν ιδιαίτερα εύχρηστο, ελκυστικό, διευκολυντικό και ενδιαφέρον το περιβάλλον του wiki. Στα σχόλιά τους αναφέρουν ότι ήταν το πιο ενδιαφέρον σε σχέση με τα υπόλοιπα που αξιοποιήσαμε. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ενίσχυσαν τα κίνητρα των μαθητών και η μάθηση μέσω και της συνεργασίας θεωρήθηκε περισσότερο διασκεδαστική και πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους.

Η χρήση των wikis από μαθητές του δημοτικού είναι αποτελεσματική στη συλλογική συγγραφή, όπως φαίνεται από την έρευνά μας και συμφωνεί με παραπλήσιες έρευνες των Désilets & Paquet, (2005), Li, et al., (2012), Woo, et al., (2011, Μαρκοπούλου Α., 2014). Αν και η συγγραφή κειμένων παρουσιάζει δυσκολίες, γιατί απαιτεί από τους μικρούς μαθητές αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο στη σύνθεση του κειμένου (Bereiter & Scardamalia, 1987, Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) και κυρίως η συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου επιπροσθέτως απαιτεί σύνθετες δεξιότητες, γνωστικές ικανότητες ανώτερου επιπέδου, κριτική και λογική ικανότητα, αυτή η καταληκτική εμπειρογνώσιμη δραστηριότητα συλλογικής συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων που υλοποιήσαμε σε περιβάλλον wiki από δύο ομάδες μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού έδειξε ότι οι μαθητές κατάφεραν να αξιοποιήσουν *συνεργατικές, γλωσσικές, γνωστικές δεξιότητες και κριτική σκέψη* και να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις αυτού του δύσκολου κειμενικού είδους.

Σημείωση

1. <http://users.sch.gr/ikomninou/wiki%20final/wiki.html>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελαίνα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2010) Μελέτη της συμμετοχής και της γνωστικής παρουσίας μαθητών Γυμνασίου σε ένα εκπαιδευτικό ιστολόγιο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(3), 113-128.
- Μαρκοπούλου, Α. (2014) *Σχεδιασμός και Μελέτη ενός Προγράμματος, συνεργατικής μάθησης βασισμένου σε Wiki στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Νέζη, Μ., Σεφερλή Ν., Τσενόγλου, Ε. (2009) Για μια συντροφιά ανάμεσά μας: Η αξιοποίηση του Διαδικτύου (Web2.0) σε άτυπες μορφές γραμματισμού. Σχεδιασμός δικτύου αναγνώσεων σε περιβάλλον wiki. *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος.
- Χοντολίδου, Ε. (2007) *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*. ΥΠΕΠΘ, Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.

Ξενόγλωσση

- Achterman, D. (2006) Beyond Wikipedia. *Teacher Librarian*, 34 (2), 19-22.
- Al-Khalifa, H. S. (2008) Wikis in classroom participation: Results from preliminary experiment. *Proceedings of the First International Conference on Technology, Communication and Education*. Kuwait, Saudi Arabia: iTCE.
- Arbaugh, J. B. (2007) An empirical verification of the Community of Inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 73-85.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bold, M. (2006) Use of Wikis in Graduate Course Work. *Journal of Interactive Learning Research*, 17 (1), 5-14
- Bradley, L., Linstrom, B. & Rystedt, H. (2010) Rationalities of collaboration for language learning on a wiki. *ReCALL*, 22(2), 247-265.
- Bruns, A. & Humphreys, S. (2007) Building Collaborative Capacities in Learners. The M/cyclopedia Project. *Proceedings of the 2007 international symposium on Wikis*, pp 1-10, Montreal, Canada. Διαθέσιμο στο: <https://pdfs.semanticscholar.org/6455/ed8f8f3d2642a91ac253def88ae5b2b141b1.pdf> (Προσπελάστηκε 12/2015).
- Caple H., Bogle, M., (2011) Making Group Assessment Transparent: What Wikis Can Contribute to Collaborative Projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. iFirst Article, pp. 1-13.

- Chao, Y-C. J. & Lo, H-C. (2009) Students' perceptions of wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, 19 (4), 1-17.
- Chen, H.L., Cannon, D., Gabrio, J. Leifer, L. Toye, G. & Bailey, T. (2005) Using wikis and weblogs to support reflective learning in an introductory engineering design course. *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. Portland, Oregon: June 12-15.
- Clark, C. J. & Mason, E. B. (2008) Wiki way of working. *Internet Reference Services Quarterly*, 13(1), 113- 132.
- Désilets, A. & Paquet, S. (2005) Wiki as a Tool for Web-based Collaborative Story Telling in Primary School: a Case Study. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 770-777).
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning., In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Duffy, T. M. and Cunningham, D. J. (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp.170-198). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Eloa, I. & Oskoz, A. (2010) Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Fitch, D. (2007). Wherefore wikis? *Journal of Technology in Human Services*, 25(4), 79-85.
- Fountain, R. (2005) Wiki Pedagogy, *Dossiers technopedagogiques*, από http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110, προσπελάστηκε 8/ 2007.
- Garrison, R., Anderson, T. & Archer, W. (2001) Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000) Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005) Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.

- Grant, L. (2009) 'I don't' Care Do Our Own Page!' A Case Study of Using Wikis for Collaborative Work in a UK Secondary School. *Learning, Media, and Technology*, Vol. 34, No. 2, pp. 105-117.
- Hadjerrouit, S. (2011) Collaborative Writing with Wikis: Evaluating Students' Contributions. *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2011)*. Rio de Janeiro, 6-8 November 2011, Brazil, pp. 173-180.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1986) Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Judd, T., Kennedy, G. & Cropper, S. (2010) Using wikis for collaborative learning: Assessing collaboration through contribution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 341-354.
- Kanuka, H., Rourke, L. & Laflamme, E. (2007) The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260-271.
- Karasavvidis, I. (2010) Wiki uses in higher education: Exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 129-231.
- Lai, Y. C. & Lum, E. K. L. (2012) Enhancing teaching and learning of Home Economics in secondary schools with wikis: An action research study. *Themes in Science & Technology Education*, 5(1/2), 45-60, 2012.
- Lamb, B. (2004) Wide open spaces: Wikis, ready or not. *EDUCAUSE Review*, 39(5) (September/October), 36-48.
- Li, M. and Zhu, W., (2011) Patterns of Computer-Mediated Interaction in Small Writing Groups Using Wikis. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), pp. 61-82: doi:10.1080/09588221.2011.631142
- Li, X. X., Chu, S., Ki, W. W. & Woo, M. (2012) Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 159-181.
- Lipponen, L. (2002) Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. *Proceedings of the Computer-supported Collaborative Learning Conference 2002*, Boulder, CO: Jan 7-11, 72-81.
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A. & Oliver, M. (2009) Do web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11-16-year-old students. *Learning, Media, and Technology*, 34 (2), 87-104.
- Lund, A. and Sm rdal, O. (2006) Is there a Space for the Teacher in a Wiki? *Proceedings of WikiSym'06*, August 21-23, 2006. Odense, Denmark, pp. 27-45.

- McLoughlin, C. & Lee, M. J.W. (2007) Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *Proceedings of ascilite*, Singapore 2007, 664-675.
- Minocha, S. and Thomas, P. G., (2007) Collaborative Learning in a Wiki Environment: Experiences from a Software Engineering Course. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, Vol. 13, No. 2, pp. 187-209.
- Notari, M. (2006) How to use a wiki in education: Wiki-based effective constructive learning. *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis*, Odense, Denmark, pp. 131-132. Προσπελάστηκε 22/4, 2010 από: <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf>
- Notari, M. (2003) *Scripting strategies in computer supported collaborative learning environments*. Unpublished master thesis, TECFA, FPSE, University of Geneva.
- Parker, K. R. & Chao, J. T. (2007) Wiki as a teaching tool Interdisciplinary. *Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57-72. Προσπελάστηκε 9/5/ 2010, από: <http://www.ijello.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf>
- Roussinos, D. & Jimoyiannis, A. (2013) Analysis of students' participation patterns and learning presence in a wiki-based project. *Educational Media International*, 50:4, 306-324.
- Schaffert, S., Bischof, D., Buerger, T., Gruber, A., Hilzensauer, W. & SCHAFFERT, S. (2006) Learning with semantic wikis. *Proceedings of the First Workshop on Semantic Wikis – From Wiki To mantics (SemWiki2006)*, Budva, Montenegro: June 11-14, 109-123. (Προσπελάστηκε 3/2007): http://www.wastl.net/download/paper/Schaffert06_SemWikiLearning.pdf
- Seitzinger, J. (2006) Be constructive: Blogs, podcasts, and wikis as constructivist learning tools. *Learning Solutions e-Magazine*. Προσπελάστηκε το Δεκέμβριο του 2010: <http://www.elearningguild.com/pdf/2/073106DES.pdf>
- Swan, K. & Shih, L. F. (2005) On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.
- Tay, E. and Allen, M., (2011) Designing Social Media into University Learning: Technology of Collaboration or Collaboration of Technology. *Educational Media International*, Vol. 48, No. 3, pp. 151-163.
- Tompkins, G. E. (2008) *Literacy for the 21st Century: A balanced approach*, 5th Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A. & Li, X. X. (2011) Using a wiki to scaffold primary school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 43-54. Διαθέσιμο στο: http://www.ifets.info/journals/14_1/5.pdf (Προσπελάστηκε 45/2013).

- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Xin, C. & FEnberg, A. (2006) Pedagogy in cyberspace: The dynamics of online discourse. *Journal of Distance Education*, 21(2), 1-25.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in selfregulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

**ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ**

**STRENGTHENING THE ORAL NARRATIVE SKILLS
OF 1ST GRADE STUDENTS THROUGH
NARRATIVE STRUCTURE**

Σοφία Σηφάκη
M. Ed.
Πανεπιστήμιο Αθήνας
s_sofaki@yahoo.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Abstract

The aim of the current study is to examine if teaching the structure of narrative texts improves the oral narrative skills. Fourteen 1st grade students of a primary school in a northern suburb of Athens participated. The variables were, on the one hand, the narrative quality of retellings and, on the other, the narrative stage. The assessment of both variables took place before and after the intervention. The intervention lasted seven weeks. After the completion of intervention program, students' performance showed statistically significant improvement on both variables. These results highlight the necessity of the application of similar interventions that focus on the development of oral narrative discourse from the very beginning of schooling. Of course, the results of this study cannot be generalized due to the small size of the sample.

Key words

Oral narrative skills, narrative texts, macrostructure, narrative quality, narrative stage, retellings.

Λέξεις κλειδιά

Προφορικές αφηγηματικές δεξιότητες, αφηγηματικά κείμενα, μακροδομή, αφηγηματική ποιότητα, αφηγηματικό επίπεδο, αναδιηγήσεις.

1. Προφορικός αφηγηματικός λόγος

Η έκθεση σε ιστορίες ξεκινάει από πολύ νωρίς στη ζωή ενός παιδιού μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων, οι ταινίες και η ανταλλαγή καθημερινών εμπειριών με την οικογένεια ή άλλα οικεία πρόσωπα (Hegsted, 2013; Lynch et al, 2008). Ο αφηγηματικός λόγος ξεκινά να αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των 3-4 ετών (Stadler & Ward, 2005), αλλά όχι με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, καθώς στην ανάπτυξη αυτή παίζει ρόλο ένα πλήθος ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Lever & Senechal, 2011).

Η ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων ενός παιδιού είναι ζωτικής σημασίας. Από τη μια μεριά, αποτελούν μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης (Lever & Senechal, 2011). Από την άλλη, μέσα από πλήθος ερευνών φαίνεται ότι συνδέονται στενά με τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και κυρίως με το γραμματισμό και τις αναγνωστικές δεξιότητες, ευχέρεια και κατανόηση (Brown et al, 2014; Reese et al, 2010). Επίσης, αποτελούν γέφυρα ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Hegsted, 2013; Riley & Burrell, 2007), συντελούν στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Riley & Burrell, 2007; Stadler & Ward, 2005) και ευνοούν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους (Spencer & Slocum, 2010).

Αφηγηματικές δεξιότητες είναι η ικανότητα ενός παιδιού να διηγείται ιστορίες, πραγματικές ή φανταστικές, με γεγονότα που συνδέονται αιτιοκρατικά μεταξύ τους (Spencer & Slocum, 2010). Ως ιστορία ορίζεται η αφήγηση ενός γεγονότος ή μιας αλυσίδας γεγονότων σε λογική σειρά (Brown et al., 2014). Η ικανότητα αυτή έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως της ψυχολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της γλωσσολογίας και της λογοθεραπείας, καθώς αυτή φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας (Hegsted, 2013).

Ταυτόχρονα όμως η αφήγηση είναι και μια επίπονη δεξιότητα. Απαιτεί από τον αφηγητή της πέρα από το υψηλό επίπεδο γλώσσας και γνωστικών δεξιοτήτων, τακτικό σχεδιασμό των σκέψεών του, ώστε να μπορεί να οργανώνει τις σκέψεις του σε λογική σειρά, να ενσωματώνει στοιχεία που δίνουν νόημα στην ιστορία του και έτσι να μπορεί να κρατάει ζωντανό το ενδιαφέρον του ακροατή (Hegsted, 2013). Επίσης, για να γίνει μια αφήγηση κατανοητή, ο αφηγητής χρειάζεται να γνωρίζει αν οι πληροφορίες είναι καινούριες ή ήδη γνωστές στους συνομιλητές του και να προσδιορίζει το χωροχρονικό πλαίσιο μέσω τοπικών και χρονικών επιρρημάτων, δεικτικών, οριστικών και αόριστων αντωνυμιών και σωστή επιλογή ρημάτων με τη χρήση του κατάλληλου χρόνου (Παπαηλιού, 2005). Η δεξιότητα της αφήγησης, λοιπόν, απαιτεί μια πιο αφηρημένη αντίληψη της γλωσσικής δομής σε σύγκριση με μια διαλογική συζήτηση (Green & Klecan-Aker, 2012).

Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών του ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί περιοχή προβλημάτων για παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές καθυστερήσεις ή δυσκολίες (Dockrell, 2001). Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή φαίνεται να αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην προσπάθειά τους να αφηγηθούν ένα γεγονός, καθώς αυτή η διαταραχή επηρεάζει πολλαπλά επίπεδα της γλώσσας, όπως είναι η σημασιολογία, η μορφολογία, η σύνταξη, η πραγματολογία και γενικά δυσχεραίνει την ομαλή ανάπτυξη του λόγου, προφορικού και γραπτού (Cleave et al, 2010). Πέρα όμως από αυτά, τέτοιου είδους γλωσσικές διαταραχές δυσχεραίνουν και την αλληλεπίδραση του παιδιού με ενήλικες και συνομηλίκους του, αφενός γιατί αδυνατούν να ερμηνεύσουν τις αφηγήσεις των άλλων και αφετέρου επειδή δε δύνανται να κατασκευάσουν αφηγήσεις που να αφορούν τον εαυτό τους (Davies et al, 2004). Και φυσικά κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να μην επηρεάζει και τη σχολική τους επίδοση, αφού δυσκολία εμφανίζεται και στην κατανόηση των προσδοκιών των δασκάλων τους για το τι πρέπει να κάνουν μες στην τάξη, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η συμμετοχή τους (Davies et al, 2004).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι από τις προφορικές αφηγήσεις των παιδιών μπορούμε να αντλήσουμε πλήθος πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να λειτουργήσουν ως προγνωστικός δείκτης για την ύπαρξη μαθησιακών ή γλωσσικών δυσκολιών (Cleave et al, 2010; Westerveld & Gillon, 2010a, 2010b) ή να μας ενημερώσουν σχετικά με τις γνώσεις του παιδιού για τη δομή μιας ιστορίας, τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος και τις αντιλήψεις που έχουν για τα κίνητρα των ηρώων και τις αντιδράσεις τους (Reese et al., 2012). Ταυτόχρονα μας παρέχουν τη δυνατότητα να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε η κατανόηση της γλώσσας ενός κειμένου (Westerveld & Gillon, 2010b). Επίσης, μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες και για τις γλωσσικές γνώσεις του παιδιού, (Cleave et al., 2010; Westerveld & Gillon, 2010b), για τη μνήμη του και για τη γνωστική και κοινωνικογνωστική του ανάπτυξη (Hegsted, 2013; Reese et al., 2012).

Ο αφηγηματικός λόγος υπήρξε ανέκαθεν ένα πεδίο που κέντριζε την προσοχή πολλών ερευνητών. Τα τελευταία χρόνια, όμως, αναγνωρίζοντας τη θετική του συμβολή στη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών, πολλοί ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής ως μέσου βελτίωσης της παραγωγής προφορικών αφηγηματικών κειμένων.

Οι Riley και Burrey (2007) διεξήγαγαν μία έρευνα σε παιδιά νηπιαγωγείου στη Νέα Ζηλανδία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αφηγηματικής τους ικανότητας, ένα χρόνο αργότερα απάντησαν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν την ιστορία που άκουσαν, ανέπτυξαν τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, χρησιμοποίησαν λέξεις

που φανέρωναν χρονικές και αιτιακές σχέσεις και ήταν σε θέση να κάνουν περισσότερες κρίσεις για τους ήρωες και να εξάγουν περισσότερα συμπεράσματα, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Spencer και Slocum (2010), για τη βελτίωση αναδιηγήσεων και προσωπικών ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του αφηγηματικού τους λόγου. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης όσα παιδιά είχαν κριθεί ως υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις δοκιμασίες των αναδιηγήσεων, μικρότερη όμως βελτίωση στη δοκιμασία της παραγωγής προσωπικών ιστοριών, γεγονός που οφείλεται είτε στο ότι τα παιδιά ήταν απρόθυμα να διηγηθούν κάτι δικό τους είτε στο ότι δεν είχαν να διηγηθούν κάτι παρόμοιο με την ιστορία που άκουγαν.

Άλλη μια έρευνα που εστίασε στη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής σε παιδιά με νευρομυϊκές διαταραχές και γλωσσικές διαταραχές προσληπτικού και εκφραστικού τύπου ήταν αυτή των Petersen και των συνεργατών του (2010). Μετά το πέρας της παρέμβασης όσα παιδιά συμμετείχαν βελτίωσαν τις ιστορίες που παρήγαγαν σε επίπεδο μακροδομής, καθώς άρχισαν να χρησιμοποιούν όλα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, αλλά και εν μέρει σε επίπεδο μικροδομής, αν και δεν ήταν αυτός ο στόχος της παρέμβασης.

Σύμφωνη με τα προηγούμενα ευρήματα είναι και η εργασία των Green και Klecan-Aker (2012), που διεξήχθη σε ένα πανεπιστημιακό σχολικό εργαστήριο των ΗΠΑ στο οποίο τα παιδιά ήταν χωρισμένα ανάλογα με τις επιδόσεις τους κι όχι με βάση τη χρονολογική τους ηλικία. Έτσι, οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 6,3 έως 9,6 ετών. Παρόλο που είχαν φυσιολογική νοημοσύνη, τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση και/ή κατανόηση. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι ιστορίες των παιδιών παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα ποιοτικά και τα ποσοτικά κριτήρια, αφού συμπεριλάμβαναν πιο πολλά δομικά στοιχεία, ενώ διαφορά παρατηρήθηκε και στην ανάπτυξη του αφηγηματικού τους επιπέδου, καθώς οι αφηγήσεις τους ήταν πιο σύνθετες μετά την παρέμβαση.

Τέλος, στον ελληνικό χώρο οι Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα για τη σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι αφηγήσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς τη δομή και ως προς την επάρκεια του περιεχομένου, άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ λόγο στις αφηγήσεις τους και είχαν στατιστικά σημαντική εξέλιξη του αφηγηματικού τους επιπέδου σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

2. Αναπτυξιακά στάδια του προφορικού αφηγηματικού λόγου κατά τους Stadler και Ward

Οι Stadler και Ward (2005) μετά από μια πιλοτική έρευνα που έγινε σε 14 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών. Τα παιδιά δοκιμάστηκαν σε παραγωγή ιστοριών που αφορούσε προσωπικές τους εμπειρίες και σε αναδιήγηση ιστοριών. Κατέληξαν στα εξής 5 αναπτυξιακά στάδια:

- 1^ο στάδιο:** *Ονοματοθεσία (Labeling):* Οι ιστορίες χαρακτηρίζονται από ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενη σύνταξη, η οποία περιγράφει ένα συνονθύλευμα διαφόρων και άσχετων μεταξύ τους σκέψεων. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τις αφηγήσεις παιδιών περίπου 3 ετών.
- 2^ο στάδιο:** *Παράθεση (Listing):* Σε αυτό το επίπεδο οι ιστορίες μοιάζουν με μια λίστα των αντιληπτικών χαρακτηριστικών ή των δράσεων του ήρωα γύρω από ένα θέμα. Ακόμη όμως κι αν οι ιστορίες αυτές δεν είναι μια απλή λίστα πραγμάτων, δεν παύουν να μην χαρακτηρίζονται από έλλειψη χρονικών ή αιτιακών μεταξύ τους σχέσεων. Η ηλικία των παιδιών που παράγουν τέτοιες ιστορίες είναι περίπου 4 ετών.
- 3^ο στάδιο:** *Σύνδεση (Connecting):* Στο στάδιο αυτό οι ιστορίες εστιάζουν σε ένα κεντρικό γεγονός παρουσιάζοντας τις δράσεις των ηρώων, οι οποίες συνδέονται με σχετικούς χαρακτήρες ή άλλα γεγονότα, αλλά στερούνται χρονικής σειράς. Το στάδιο αυτό αναπτύσσεται συνήθως στην ηλικία των 5 ετών.
- 4^ο στάδιο:** *Αλληλουχία (Sequencing):* Από τη στιγμή που ένα παιδί έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων συστηματικά, καθώς και την αιτία και το αποτέλεσμα των πράξεων, τότε έχει φτάσει σε αυτό το επίπεδο. Οι ιστορίες αυτές απαντούν στο «πότε» και στο «γιατί» και χαρακτηρίζονται από πιο αναπτυγμένο λεξιλόγιο (αλλά, επειδή, κ.ά.). Εδώ συνήθως ανήκει ο αφηγηματικός λόγος παιδιών ηλικίας 5 ετών.
- 5^ο στάδιο:** *Αφήγηση (Narrating):* Οι αφηγήσεις των παιδιών αυτού του επιπέδου έχουν όλα τα προηγούμενα στοιχεία καθώς και στοιχεία σχεδιασμού για την επίτευξη κάποιου στόχου. Ο ακροατής των ιστοριών είναι δυνατόν να προβλέψει το τέλος της ιστορίας ήδη από την αρχή της. Το στάδιο αυτό αντικατοπτρίζει επίπεδα αφηγηματικού λόγου μεγαλύτερων παιδιών και για αυτό το λόγο στην έρευνά τους οι Stadler και Ward είχαν μόνο ένα τέτοιο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

3. Ορισμός και δομή αφηγηματικών κειμένων

Ο ορισμός των αφηγηματικών κειμένων δεν είναι εύκολη υπόθεση και για αυτό τον λόγο έχει απασχολήσει αφηγηματολόγους, κειμενολογιστές, ανθρωπολόγους και ψυχολόγους (Ματσαγγούρας, 2014). Ο Ματσαγγούρας (2014) ορίζει

τον αφηγηματικό λόγο ως «κάθε μορφή λόγου που διατάσσει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαιίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση και η χρονική τους εξέλιξη» (σ. 343).

Όσον αφορά στη δομή του αφηγηματικού κειμένου έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Κοινό στοιχείο όλων αυτών των προτάσεων είναι η μετάβαση από μια αρχική κατάσταση στη ρήξη, για να επέλθει και πάλι η αποκατάστασή της ύστερα από μία ή περισσότερες σκόπιμες ενέργειες (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Οι Stein και Glenn (1975), ύστερα από ανάλυση μύθων ή παραμυθιών και παρατηρώντας ότι πάντα αναδύεται μια σταθερή οργάνωση, παρά τις παραλλαγές που μπορεί να χαρακτηρίζουν το κάθε κείμενο, πρότειναν το ακόλουθο δομικό σχήμα:

- α) *Πλαίσιο*: Ο στόχος του πλαισίου είναι διττός, αφενός περιγράφει το φυσικό, κοινωνικό ή χρονικό πλαίσιο κι αφετέρου εισάγει τους κύριους χαρακτήρες της ιστορίας, παρέχοντας πληροφορίες για συνηθισμένες συμπεριφορές ή καταστάσεις που τους αφορούν.
- β) *Αρχικό γεγονός*: Ως αρχικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί οποιοδήποτε φυσικό συμβάν ή ενέργεια του ήρωα ή κάποιου άλλου χαρακτήρα της ιστορίας, που προκαλεί την αντίδραση του πρώτου. Ως εναρκτήριο γεγονός μπορεί επίσης να λειτουργήσει και κάποια ψυχολογική κατάσταση του ήρωα, όπως η πείνα, ο πόνος ή η ασθένεια.
- γ) *Εσωτερική αντίδραση*: Εδώ συμπεριλαμβάνεται η ψυχολογική κατάσταση του ήρωα μετά από κάποιο γεγονός, η οποία τον κινητοποιεί να αναλάβει δράση. Στην κατηγορία αυτή τοποθετούνται οι *συγκινησιακές αντιδράσεις* του ήρωα (ευτυχία, λύπη, απόγνωση), που δηλώνουν και την αστάθεια μιας κατάστασης, οι *στόχοι* του (επιθυμίες ή προθέσεις για την αποκατάσταση της αστάθειας) και οι *γνώσεις* του (προσωπικές του σκέψεις). Τα τρία αυτά στοιχεία συνήθως εμφανίζονται με αυτή τη σειρά, χωρίς αυτό να ισχύει πάντοτε, αλλά μπορεί και να απουσιάζουν όταν είναι εύκολα εννοούμενα από το αρχικό γεγονός ή τη συμπεριφορά του ήρωα που ακολουθεί.
- δ) *Προσπάθεια*: Εδώ παρουσιάζονται όλες οι δράσεις του ήρωα στη σειρά, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος και συμπεριλαμβάνονται τα κίνητρα που ωθούν τον ήρωα στη δημιουργία ενός *εσωτερικού πλάνου* και την *εφαρμογή* του. Το εσωτερικό πλάνο περιλαμβάνει τους *υποστόχους* που πρέπει να πετύχει ο ήρωας, ώστε να φτάσει στον τελικό του στόχο και τις *γνώσεις* του. Πολλές φορές μπορεί να απουσιάζει το πλάνο από κάποιες ιστορίες, γιατί ο ήρωας θέτει έναν μόνο στόχο και σχεδιάζει μερικές δράσεις, προκειμένου να τον υλοποιήσει. Ωστόσο η λειτουργία του εσωτερικού πλάνου είναι να κινητοποιήσει την εφαρμογή του σχεδίου,

ώστε να επιλυθεί η διαμάχη ή να αποκατασταθεί η ανισορροπία που προκλήθηκε από το αρχικό γεγονός.

ε) *Άμεση συνέπεια*: Αποτελεί το τελευταίο μέρος μιας ιστορίας και σηματοδοτεί την επίτευξη ή όχι του τελικού στόχου.

στ) *Αντίδραση*: Η αντίδραση περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα για την επίτευξη ή όχι του στόχου, αλλά διαφέρει από την εσωτερική αντίδραση του ήρωα γιατί δεν πυροδοτεί την εφαρμογή ενός καινούριου πλάνου.

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία των βασικών δομικών στοιχείων των αφηγηματικών κειμένων βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών της Α΄ Δημοτικού στην παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1^ο ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται ποιοτικά η παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού;
- 2^ο ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται το αφηγηματικό επίπεδο των μαθητών σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού;

3.2. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-16. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 14 μαθητές της Α΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου σε βόρειο προάστιο της Αθήνας. Από τα 14 παιδιά, τα 8 ήταν κορίτσια (57,1%) και τα 6 ήταν αγόρια (42,9%) (**Πίνακας 3.2.1**). Όλα ήταν γεννημένα μες στο 2009 ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 6 έτη και 4 μήνες (**Πίνακας 3.2.2**). Όλα τα παιδιά είχαν ελληνική υπηκοότητα και είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Για κανένα από αυτά τα παιδιά δεν υπήρχε κάποια διάγνωση από δημόσιο φορέα για μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές.

Πίνακας 3.2.1: Σύνολο, συχνότητες και εκατοστιαίο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών του δείγματος

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Συχνότητα	Εκατοστιαίο ποσοστό
Κορίτσια	8	57,1%
Αγόρια	6	42,9%
Σύνολο	14	100,00%

Πίνακας 3.2.2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη- μέγιστη τιμή για τη χρονολογική ηλικία του δείγματος σε μήνες

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Ηλικία σε μήνες	75,64	3,37	71-82

3.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν μικτή, διότι χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια για την αξιολόγηση των μεταβλητών καθώς και στοιχεία της έρευνας δράσης. Η διδασκαλία της αφηγηματικής δομής αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και το αφηγηματικό επίπεδο των προφορικών αναδιηγήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση.

3.4. Διαδικασία και εργασία αξιολόγησης των συμμετεχόντων

3.4.1. Συλλογή δεδομένων παραγωγής προφορικών αφηγηματικών κειμένων

Τα δείγματα του προφορικού αφηγηματικού λόγου των παιδιών συλλέχθηκαν μέσα από τη διαδικασία της αναδιήγησης πριν και μετά την παρέμβαση. Το pre-test έλαβε χώρα τον Νοέμβριο του 2015, ενώ το post-test πέντε (5) μήνες αργότερα, δηλαδή τον Απρίλιο του 2016.

Αναδιήγηση είναι η ανάκληση μιας ιστορίας μετά από ανάγνωση ή ακρόαση, κατά την οποία οι αναγνώστες ή ακροατές λένε ή γράφουν όσα θυμούνται από αυτά που διάβασαν ή άκουσαν (Morrow, 1996). Επιλέχτηκε η αναδιήγηση, γιατί ως τρόπος συλλογής δειγμάτων του προφορικού αφηγηματικού λόγου παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Αρχικά προσφέρει το σχήμα για τη δομή της ιστορίας και τα παιδιά μπορούν να βασιστούν σε αυτό ώστε να παραγάγουν τη δική τους (Westerveld & Gillon, 2010a), αφήνοντας όμως ταυτόχρονα το περιθώριο να αναδυθούν οι ατομικές διαφορές μέσα από την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των αφηγήσεων αυτών

(Reese et al., 2012). Έπειτα, είναι μία ενεργή διαδικασία που εμπλέκει το παιδί σε ανακατασκευή του νοήματος του κειμένου και αντανακλά την κατανόησή του (Morrow, 1996, Lever & Senechal, 2011). Σημαντικό, επίσης, είναι ότι η αναδιήγηση, ως εργαλείο αξιολόγησης, βοηθά στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς αυτά τείνουν να παράγουν φτωχότερες αναδιηγήσεις (Westerveld & Gillon, 2010a), επιτρέποντας ταυτόχρονα στους ενήλικες να παρατηρούν την πρόδοό τους (Morrow, 2009).

Και στις δύο διαδικασίες εξέτασης ακολουθήθηκε το Πρωτόκολλο των Westerveld και Gillon (1999/2000). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε το συγκεκριμένο Πρωτόκολλο ήταν πολλοί. Αρχικά έπρεπε να διασφαλιστεί ότι η ιστορία που θα ακούσουν τα παιδιά δεν θα τους είναι οικεία. Το Πρωτόκολλο αυτό περιέχει την ιστορία “Anna gets lost” (Η Άννα χάνεται), η οποία είναι ένα βιβλίο που χρησιμοποιείται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στη Νέα Ζηλανδία (Westerveld & Gillon, 2010b). Επομένως, αποκλειόταν το ενδεχόμενο τα παιδιά να έχουν έρθει σε επαφή με τη συγκεκριμένη ιστορία. Έπειτα, η ιστορία θα έπρεπε να έχει καλή πλοκή και ελκυστικό περιεχόμενο. Επίσης, το λεξιλόγιο και το μήκος της ιστορίας αντιστοιχεί στο επίπεδο παιδιών της Α΄ Δημοτικού, αφού οι παραπάνω ερευνήτριες επέλεξαν αυτή την ιστορία για να φτιάξουν μια βάση δεδομένων για τις αναδιηγήσεις παιδιών από 5 ετών έως 7 ετών και 6 μηνών (Westerveld & Gillon, 2010a). Τέλος, περιλαμβάνει οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των αναδιηγήσεων ως προς την αφηγηματική τους ποιότητα.

Σύμφωνα με το Πρωτόκολλο τα παιδιά έπρεπε να ακούσουν την ηχογραφημένη ιστορία δύο φορές. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών ηχογραφούνταν σε ψηφιακό δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο. Για την ηχογράφησή τους είχε σταλεί στους γονείς επιτολή, στην οποία εξηγούσα τον σκοπό της έρευνας και ζητούσα την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους. Όλοι οι γονείς συναίνεσαν.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και στο post-test.

3.4.2. Απομαγνητοφώνηση αναδιηγήσεων

Όλες οι αναδιηγήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και χωρίστηκαν σε περιόδους. Στην ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ολοκληρωμένες και με νόημα προτάσεις, καθώς και αυτές που ήταν απαντήσεις σε δικές μου ερωτήσεις και στερούνταν μόνο τα στοιχεία από τη διατύπωση των ερωτήσεων. Προτάσεις που επαναλαμβάνονταν, δεν είχαν λογικό περιεχόμενο ή έμεναν ημιτελείς διαγράφονταν. Η ανάλυση των αναδιηγήσεων έγινε με βάση ποιοτικά κριτήρια, που πρότεινε το πρωτόκολλο των Westerveld και Gillon (1999/2000).

3.5. Σύντομη περιγραφή της παρέμβασης

Εδώ περιγράφεται σύντομα η παρέμβαση που εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία της κειμενικής δομής των αφηγηματικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις, κυρίως,

δραστηριότητες. Η συνολική διάρκεια ήταν επτά εβδομάδες και κάθε συνάντηση διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες.

- 1^η συνάντηση: Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν αφενός η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών για το τι είναι μια καλή ιστορία και αφετέρου να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα έξι βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας. Τα παιδιά καλούνταν να πουν τη γνώμη τους για το τι πρέπει να έχει μια ιστορία κι η εκπαιδευτικός τις κατέγραφε σε χαρτί του μέτρου. Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις, τους παρουσιάστηκαν σε power point τα έξι βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης. Από τα δέκα στοιχεία που προτείνουν οι Stein και Glenn (1975), λόγω της ηλικίας των παιδιών επιλέχτηκαν μόνο τα έξι από αυτά: πλαίσιο (πού και πότε), βασικός ήρωας (ποιος), στόχος ή αρχική κατάσταση, πρόβλημα, λύση και τέλος.
- 2^η συνάντηση: Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν να αρχίσουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν μέσα από ιστορίες τα έξι αυτά δομικά στοιχεία. Για το λόγο αυτό η εκπαιδευτικός είχε φτιάξει για κάθε παιδί τα «6 ξυλάκια της ιστορίας», με πλαστικοποιημένους κύκλους επάνω. Ο πρώτος κύκλος είχε γραμμένες τις λέξεις «πού» και «πότε», ο δεύτερος απεικόνιζε έναν άνθρωπο χωρίς χαρακτηριστικά προσώπου κι ένα μεγάλο ερωτηματικό κι αντιστοιχούσε στον ήρωα, ο τρίτος απεικόνιζε ένα στόχο κι ένα βέλος κι αντιστοιχούσε στον στόχο του ήρωα ή την αρχική του κατάσταση, ο τέταρτος έναν αθλητή που περνούσε εμπόδια κι αντιστοιχούσε στο πρόβλημα, ο πέμπτος μια λάμπα κι αντιστοιχούσε στη λύση κι ο τελευταίος είχε το λογότυπο του τέλους από παιδικές σειρές κι αντιστοιχούσε στο τέλος της ιστορίας. Αφού τους μοιράστηκαν αυτά τα ξυλάκια, η εκπαιδευτικός του διάβαζε αυτοσχέδιες ιστορίες που περιείχαν αυτά τα στοιχεία και τα παιδιά καλούνταν να σηκώνουν το αντίστοιχο ξυλάκι και να αναφέρουν το στοιχείο της ιστορίας που αναγνώρισαν. Στο τέλος κάθε ιστορίας, ένα παιδί αναδιηγούνταν την ιστορία που άκουσε, έχοντας μπροστά του τα ξυλάκια.
- 3^η συνάντηση: Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν τα παιδιά να αρχίσουν να παράγουν προφορικά ιστορίες που να περιέχουν τα έξι δομικά στοιχεία της ιστορίας με τη βοήθεια εικόνων. Αφού χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, δόθηκε σε καθεμιά από αυτές ένα φακελάκι που περιείχε έξι εικόνες. Η κάθε ομάδα έπρεπε να βάλει τις εικόνες στη σωστή σειρά και να φτιάξει μια προφορική ιστορία με τα έξι στοιχεία για να την παρουσιάσει στην ολομέλεια. Μία από τις υπόλοιπες ομάδες έπαιρνε τον ρόλο του κριτή, δηλαδή είχε μπροστά της ένα χαρτί με τα δομικά στοιχεία κι έπρεπε να σημειώσει αν η ιστορία τα περιελάμβανε ή όχι. Αφού ολοκληρωνόταν η παρουσίαση της ιστορίας από μια ομάδα, ακολουθούσε συζήτηση στην τάξη. Η διαδικασία επαναλαμβανόταν έως ότου παρουσιάσουν όλες οι ομάδες την ιστορία τους και αναλάβει κάθε ομάδα τον ρόλο του κριτή.

4^η, 5^η και 6^η συνάντηση: Στόχος αυτών των δύο συναντήσεων ήταν τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους προφορικές βιωματικές ιστορίες συμπεριλαμβάνοντας τα έξι βασικά στοιχεία της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός είχε από πριν συλλέξει φωτογραφίες που απεικόνιζαν διάφορα περιστατικά (ατυχήματα, τσίμπημα από έντομο ή δάγκωμα από ζώο, ζημιές στο σπίτι, τσακωμούς μεταξύ παιδιών, ασθένειες, χαλασμένα παιχνίδια) και είχε ζητήσει από τα παιδιά να διαλέξουν κάποια από αυτές και να μιλήσουν για ένα περιστατικό που συνέβη στα ίδια. Οι ιστορίες των παιδιών μοιράστηκαν σε τρεις συναντήσεις, ώστε να παρουσιαστούν όλες στην ολομέλεια. Κάθε φορά ένα παιδί διηγιόταν την ιστορία του και τα υπόλοιπα κρατώντας τα «ξυλάκια της ιστορίας» έπρεπε να ανιχνεύσουν αν υπήρχαν τα έξι στοιχεία, μπαίνοντας και πάλι στον ρόλο του κριτή. Μετά από την παρουσίαση κάθε ιστορίας τα παιδιά καλούνταν να πουν τι τους άρεσε περισσότερο και αν θα ήθελαν περισσότερες πληροφορίες για την ιστορία που άκουσαν.

7^η συνάντηση: Ολοκληρώνοντας τις συναντήσεις που αφορούσαν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών ιστοριών, στόχος αυτής της συνάντησης ήταν αφενός να ανιχνευτεί αν άλλαξαν οι αρχικές τους απόψεις για το τι πρέπει να έχει μια ιστορία κι αφετέρου τα παιδιά να ανακαλέσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν στις προηγούμενες συναντήσεις μέσα από το παιχνίδι. Για το λόγο αυτό τα παιδιά κλήθηκαν να πουν τι πρέπει να έχει μια ιστορία και οι απόψεις τους καταγράφηκαν στο ημερολόγιο. Έπειτα ακολούθησε ένα αυτοσχέδιο παιχνίδι με τίτλο «Αστείες ιστορίες». Στόχος του παιχνιδιού αυτού ήταν η ομαδική σύνθεση αστείων ιστοριών. Κάθε παιδί έπρεπε να ξεκινάει να αφηγείται μια ιστορία, αναφέροντας ένα από τα βασικά στοιχεία της ιστορίας, και να συνεχίζει το επόμενο του παιδί στον κύκλο. Αυτό που έπρεπε να προσέξουν ήταν να παρουσιάζονται τα στοιχεία κάθε φορά με τη σειρά και να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη φαντασία τους, προκειμένου οι ιστορίες να είναι αστείες.

5. Ανάλυση αναδιηγήσεων

5.1. Ανάλυση της αφηγηματικής ποιότητας των αναδιηγήσεων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν αν μέσα από τη διαδικασία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται ποιοτικά η παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού.

Για τη βαθμολόγηση της ποιότητας των αναδιηγήσεων ακολουθήθηκε η αντίστοιχη ρουμπρίκα από το Πρωτόκολλο των Westerveld και Gillon (1999/2000), σύμφωνα με το οποίο το σκορ της αφηγηματικής ποιότητας αποτελούν 8 (οκτώ) χαρακτηριστικά. Αυτά είναι η εισαγωγή, ο κεντρικός ήρωας, οι δευτερεύοντες χαρακτήρες, το θέμα, η πλοκή, η συνοχή, η λύση και το τέλος. Καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά βαθμολογούνται με 5 αν το παιδί τα έχει συμπεριλάβει με επάρκεια στην αναδιήγησή

του, με 3 αν αυτά τα χαρακτηριστικά αναδύονται μέσα από την αφήγηση και με 1 για ελάχιστη ή καθόλου αναφορά στα στοιχεία αυτά. Το άθροισμα των επιμέρους χαρακτηριστικών συνθέτουν το Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας (ΣΑΠ). Η ελάχιστη επίδοση είναι 8 και η μέγιστη 40.

Για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε ένας κριτής, ο οποίος αφού εξοικειώθηκε με την ιστορία «Η Άννα χάνεται», διάλεξε τυχαία το 20% των αναδιηγήσεων από τα pre- και τα post-tests και τις αξιολόγησε με βάση την παραπάνω ρουμπρίκα. Η συμφωνία μεταξύ εμού και του κριτή ήταν 92%, ένα ποσοστό πολύ ικανοποιητικό για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία μεταξύ των κριτών.

Τα περιγραφικά στατιστικά για τα pre και για post-tests είναι ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Στον **Πίνακα 5.1.1** παρουσιάζονται οι τιμές για τα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά και για τη συνολική επίδοση της αφηγηματικής ποιότητας για το pre-test.

Πίνακας 5.1.1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη-μέγιστη τιμή για την αφηγηματική ποιότητα για το pre-test (N=14)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Εισαγωγή	3,00	1,75	1-5
Κύριος ήρωας	4,14	1,03	3-5
Δευτερεύοντες χαρακτήρες	3,43	1,60	1-5
Θέμα	2,00	1,04	1-3
Πλοκή	3,00	2,08	1-5
Συνοχή	2,71	1,54	1-5
Λύση	3,71	1,49	1-5
Τέλος	2,57	0,85	1-3
Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας	24,57	8,79	10-36

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, τα χαρακτηριστικά εκείνα που φαίνεται να δυσκολεύουν τα παιδιά περισσότερο στις αναδιηγήσεις τους είναι το θέμα με μέσο όρο 2 και ακολουθεί το τέλος με μέσο όρο 2,57. Η συνοχή, δηλαδή η παρουσίαση όλων των σημαντικών γεγονότων της ιστορίας με σωστή σειρά, έχει μέσο όρο 2,71. Λίγο υψηλότερη είναι η επίδοσή τους σε ό,τι αφορά την παρουσίαση της εισαγωγής και της πλοκής με μέσο όρο 3 και για τα δύο αυτά στοιχεία. Ακολουθεί η παρουσίαση

των δευτερευόντων χαρακτήρων της ιστορίας με μέσο όρο 3,43 και η λύση της ιστορίας με μέσο όρο 3,71. Το στοιχείο εκείνο που φαίνεται να εμφανίζεται επαρκώς σε όλες τις αναδιηγήσεις πριν ακόμη από την εφαρμογή της παρέμβασης είναι ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας με μέσο όρο 4,14. Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης ως προς την αφηγηματική ποιότητα είναι 24,57.

Στον **Πίνακα 5.1.2** παρουσιάζονται τα ίδια περιγραφικά στατιστικά για τα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά και για τη συνολική επίδοση της αφηγηματικής ποιότητας για το post-test.

Πίνακας 5.1.2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη-μέγιστη τιμή για την αφηγηματική ποιότητα για το post-test (N=14)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Εισαγωγή	4,00	1,52	1-5
Κύριος ήρωας	4,29	0,99	3-5
Δευτερεύοντες χαρακτήρες	4,43	0,94	3-5
Θέμα	4,29	0,99	3-5
Πλοκή	4,14	1,03	3-5
Συνοχή	4,43	0,94	3-5
Λύση	4,71	0,73	3-5
Τέλος	3,00	0,00	3-3
Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας	33,29	3,97	26-38

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα κάποιος εύκολα μπορεί να συμπεράνει ότι οι μέσοι όροι τόσο των επιμέρους στοιχείων όσο και του ΣΑΠ έχουν αυξηθεί σε σχέση με τον προηγούμενο πίνακα. Συγκεκριμένα, ξεκινώντας και πάλι από τα στοιχεία με τον χαμηλότερο μέσο όρο, το τέλος φαίνεται να κατέχει την τελευταία θέση με μέσο όρο 3, ακολουθεί η εισαγωγή με μέσο όρο 4, ενώ η πλοκή έχει αντίστοιχο μέσο όρο 4,14. Μέσο όρο 4,28 έχει και η παρουσίαση του κεντρικού ήρωα της ιστορίας, αλλά και το θέμα, το οποίο ήταν στο pre-test το στοιχείο εκείνο με τον χαμηλότερο μέσο όρο. Η παρουσίαση των δευτερευόντων χαρακτήρων και η τήρηση της σωστής σειράς των καιρίων γεγονότων της ιστορίας, δηλαδή η συνοχή, έχουν μέσο όρο 4,43, ενώ την καλύτερη επίδοση πέτυχαν τα παιδιά στην παρουσίαση της λύσης με μέσο όρο 4,71. Ως προς το ΣΑΠ βλέπουμε ότι ο μέσος όρος από 24,57 στο pre-test αυξήθηκε στο post-test σε 33,28. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι σε όλα τα επιμέρους στοιχεία

(εκτός από την εισαγωγή) και στο ΣΑΠ αμβλύθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε ελάχιστη και μέγιστη τιμή, γεγονός που μαρτυρά τη βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών, καθώς και ότι, ενώ κάποια στοιχεία αναφέρονταν ελάχιστα ή και καθόλου πριν την παρέμβαση στις αναδιηγήσεις των παιδιών, μετά την παρέμβαση άρχισαν να αναφέρονται με επάρκεια ή τουλάχιστον να αναδύονται και για αυτό βαθμολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό σύμφωνα με τη ρουμπρίκα. Τέλος, το κλείσιμο της ψαλίδας μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών φαίνεται και από τις τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές των οποίων στο post-test έχουν μειωθεί σε σύγκριση με το pre-test σε όλα τα επιμέρους στοιχεία και στο ΣΑΠ.

Για να οριστεί, όμως, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και το post-test, χρησιμοποιήθηκε το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα (Paired-Samples T-test) με 13 βαθμούς ελευθερίας ($df=13$).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.1.3**.

Πίνακας 5.1.3: Στατιστικός έλεγχος (t-test) για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην αφηγηματική ποιότητα ανάμεσα στο pre- και post-test

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Διαφορά μέσων όρων	Τυπ. απόκλ.	Σταθμ. σφάλμα μέτρησης	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		Τιμή t.	Σημαντικότητα
				Ελάχιστο	Μέγιστο		
Εισαγωγή	-1,00	1,52	0,41	-1,88	-0,12	-2,46	0,029
Κύριος ήρωας	-0,14	1,46	0,39	-0,99	0,70	-0,37	0,720
Δευτερεύοντες χαρακτήρες	-1,00	1,52	0,41	-1,88	-0,12	-2,46	0,029
Θέμα	-2,29	1,33	0,35	-3,05	-1,52	-6,45	0,000
Πλοκή	-1,14	2,32	0,62	-2,48	0,19	-1,85	0,088
Συνοχή	-1,71	1,33	0,35	-2,48	-0,95	-4,84	0,000
Λύση	-1,00	1,52	0,41	-1,88	-0,12	-2,47	0,029
Τέλος	-0,43	0,85	0,23	-0,92	0,06	-1,89	0,082
Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας	-8,71	7,17	1,92	-12,86	-4,57	-4,55	0,001

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, για 13 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και post-test όσον αφορά στο στοιχείο της εισαγωγής ($t(13)= 2,46, p<0,05$), των δευτερευόντων χαρακτήρων ($t(13)= 2,46, p<0,05$), του θέματος ($t(13)= 6,45, p<0,05$), της συνοχής ($t(13)= 4,84, p<0,05$), της λύσης ($t(13)= 2,46$,

$p < 0,05$) και στο σύνολο της αφηγηματικής ποιότητας ($t(13) = 4,55, p < 0,05$). Για τα υπόλοιπα στοιχεία, παρόλο που αυξήθηκε ο μέσος όρος, όπως είδαμε κι από τους δύο προηγούμενους πίνακες, ωστόσο δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπήρξε στο στοιχείο της πλοκής ($t(13) = 1,85, p > 0,05$), του κεντρικού ήρωα ($t(13) = 0,37, p > 0,05$) και του τέλους ($t(13) = 1,88, p > 0,05$).

5.2. Ανάλυση των αναδιηγήσεων ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν αν μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται το αφηγηματικό επίπεδο των μαθητών σε μαθητές της Α' Δημοτικού.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σύμφωνα με τους Stadler και Ward (2005), τα αφηγηματικά στάδια είναι πέντε (5): η ονοματοθεσία, η παράθεση, η σύνδεση, η αλληλουχία και η αφήγηση.

Προκειμένου να γίνει η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι αριθμοί 1 έως 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το χαμηλότερο στάδιο (ονοματοθεσία) και το 5 το υψηλότερο (αφήγηση).

Για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε ένας κριτής, ο οποίος αφού εξοικειώθηκε με την ιστορία «Η Άννα χάνεται», διάλεξε τυχαία το 20% των αναδιηγήσεων από τα pre- και τα post-tests και τις κατέταξε στις παραπάνω πέντε κατηγορίες. Η συμφωνία μεταξύ εμού και του κριτή ήταν 88%, ένα ποσοστό πολύ ικανοποιητικό για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία μεταξύ των κριτών.

Για το αφηγηματικό στάδιο των αναδιηγήσεων επέλεξα τα εξής περιγραφικά στατιστικά να παρουσιάσω και για τα pre- και για τα post-tests: μέσος όρος, τυπική απόκλιση και ελάχιστη και μέγιστη τιμή.

Στον **Πίνακα 5.2.1** παρουσιάζονται οι τιμές αυτές για το pre-test και για το post-test.

Πίνακας 5.2.1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη-μέγιστη τιμή για το αφηγηματικό στάδιο για το pre-test και για το post-test (N=14)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Αφηγηματικό στάδιο (pre-test)	3,29	1,33	1-5
Αφηγηματικός στάδιο (post-test)	4,21	0,80	3-5

Όπως φαίνεται από το παραπάνω πίνακα, στο pre-test ο μέσος όρος του αφηγηματικού σταδίου των αναδιηγήσεων είναι 3,28, με ένα εύρος τιμών από 1 έως 5, το οποίο σημαίνει ότι υπήρξαν παιδιά, των οποίων οι αναδιηγήσεις τους ανήκαν στο στάδιο της ονοματοθεσίας ή της παράθεσης. Αντίθετα, στο post-test ο μέσος όρος του αφηγηματικού σταδίου ανέβηκε στο 4,21, με ένα εύρος τιμών από 3 έως 5, γεγονός που δείχνει ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών κατατάχτηκαν από το τρίτο στάδιο, δηλαδή της σύνδεσης, και πάνω. Σημαντικό επίσης είναι ότι αμβλύθηκαν οι διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση, το οποίο φαίνεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης, η οποία από 1,32 στο pre-test μειώθηκε στο 0,80 στο post-test.

Για να οριστεί, όμως, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και το post-test, χρησιμοποιήθηκε το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα (Paired-Samples T-test) με 13 βαθμούς ελευθερίας ($df=13$).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.2.2**.

Πίνακας 5.2.2: Στατιστικός έλεγχος (t-test) για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο αφηγηματικό στάδιο ανάμεσα στο pre- και post-test

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Διαφορά μέσων όρων	Τυπ. απόκλ.	Σταθμ. σφάλμα μέτρησης	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		Τιμή t.	Σημαντικότητα
				Ελάχιστο	Μέγιστο		
Αφηγηματικό στάδιο	-0,93	1,00	0,27	-1,50	-0,35	-3,48	0,004

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, για 13 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και post-test όσον αφορά στην ανάπτυξη του αφηγηματικού σταδίου των αναδιηγήσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση ($t(13)= 3,48$, $p<0,05$).

6. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία της Σκειμενικής δομής βελτιώνει την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά και το αφηγηματικό τους επίπεδο.

Το πρώτο ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν αν η διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνει την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης ποιοτικά.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων πριν την παρέμβαση, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού όταν αναδιηγούνται ανακαλούν κυρίως στοιχεία που σχετίζονται με την παρουσία του κεντρικού ήρωα και με τη λύση. Αντίθετα, στοιχεία όπως η εισαγωγή, το θέμα, η πλοκή, η εισαγωγή των δευτερευόντων χαρακτήρων, η σωστή χρονική τοποθέτηση των γεγονότων και το τέλος, είναι στοιχεία που τα παιδιά δυσκολεύονται να αναπαράγουν στις αναδιηγήσεις τους. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με προγενέστερη έρευνα σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού που διεξήχθη από τις Stein και Glenn (1975), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κύριο πλαίσιο-συμπεριλαμβανομένου και του ήρωα- και οι συνέπειες είναι τα πιο καλά ανακληθέντα στοιχεία από τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε όποιο σημείο της ιστορίας κι αν βρίσκονται, ενώ συχνά παρατηρείται δυσκολία στην ανάκληση της σωστής χρονικής σειράς των γεγονότων, όταν δεν έχουν δεχτεί παρέμβαση.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους κατά μέσο όρο σε όλα τα επιμέρους στοιχεία που αξιολογήθηκαν κι άρα αυξήθηκε και το σύνολο της αφηγηματικής ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στην εισαγωγή, στην παρουσίαση των δευτερευόντων χαρακτήρων, στο θέμα, στη συνοχή, δηλαδή τη σωστή χρονική τοποθέτηση των γεγονότων, στη λύση και στο σύνολο της αφηγηματικής ποιότητας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα στοιχεία που αφορούσαν τον κύριο ήρωα, την πλοκή και το τέλος. Η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο στοιχείο του ήρωα ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το στοιχείο αυτό κατείχε ήδη τον υψηλότερο μέσο όρο στις αναδιηγήσεις των παιδιών πριν από την παρέμβαση. Αναφορικά με το στοιχείο της πλοκής, η Morrow (1985) υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα στοιχείο με πολλές πληροφορίες, οι οποίες δεν κρίνονται πάντοτε απαραίτητες για την εξέλιξη της ιστορίας κι επομένως για αυτόν τον λόγο δυσκολεύονται τα παιδιά στην ανάκλησή του. Όσον αφορά το στοιχείο του τέλους είναι και αυτό ένα στοιχείο που απουσιάζει συχνά από τις αναδιηγήσεις των παιδιών, όπως τονίζει και η Βρετουδάκη (2011), ίσως επειδή πολλές φορές τα παιδιά το ταυτίζουν με τη λύση της ιστορίας κι άρα δεν το κρίνουν ως απαραίτητο στοιχείο.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η σαφής διδασκαλία της μακροδομής των αφηγηματικών κειμένων λειτουργεί ευεργετικά ως προς την ποιοτική βελτίωση των αναδιηγήσεων των παιδιών, όπως έχουν δείξει και προηγούμενες έρευνες (Brown et al., 2014; Green & Klecan-Acer, 2012; Petersen et al., 2010; Riley & Burrey, 2007; Spencer & Slocum, 2010; Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Το δεύτερο ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν κατά πόσο η διδασκαλία των δομικών στοιχείων βελτιώνει το αφηγηματικό επίπεδο των αναδιηγήσεων των μαθητών της Α΄ Δημοτικού.

Σύμφωνα με τους Stadler και Ward (2005) η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών είναι μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινάει από την ηλικία των 3-4

ετών και διέρχεται από τα στάδια της ονοματοθεσίας, της παράθεσης, της σύνδεσης, της αλληλουχίας και της αφήγησης.

Πριν την παρέμβαση, παρόλο που αναμενόταν ότι όλα τα παιδιά του δείγματος θα παρήγαγαν αναδιηγήσεις που θα αντιστοιχούσαν στα δύο ανώτερα αφηγηματικά επίπεδα λόγω της ηλικίας τους (Stadler & Ward, 2005), παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος αντιστοιχούσε στο τρίτο επίπεδο, δηλαδή αυτό της παράθεσης, ενώ υπήρχαν και αναδιηγήσεις που αντιστοιχούσαν ακόμη και στα δύο κατώτερα αφηγηματικά στάδια. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τους Stadler και Ward (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ηλικίας 6 ετών περίπου έχουν αναπτύξει το ανώτερο επίπεδο αφηγηματικού λόγου σε προφορικό επίπεδο, έχουν φτάσει δηλαδή στο στάδιο της αφήγησης.

Ωστόσο, μετά την παρέμβαση φαίνεται ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση και ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο. Ο μέσος όρος των αναδιηγήσεων τους αντιστοιχεί περίπου στο τέταρτο αφηγηματικό στάδιο, ενώ όλες οι αναδιηγήσεις κυμαίνονται ανάμεσα στο τρίτο και πέμπτο στάδιο αμβλύνοντας τις διαφορές που υπήρχαν πριν την παρέμβαση.

Επομένως, η παρέμβαση που εφαρμόστηκε έπαιξε σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη του αφηγηματικού σταδίου των παιδιών, όπως έχει αποδειχτεί και από άλλες συναφείς έρευνες (Davies et al., 2004; Green & Klecan-Acer, 2012; Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Εν κατακλείδι, από τον στατιστικό έλεγχο των παραπάνω παραμέτρων προκύπτει ότι η διδασκαλία της μακροδομής συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της παραγωγής των προφορικών αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών της Α΄ Δημοτικού με βάση τα ποιοτικά κριτήρια αλλά και ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις κρίνονται ευεργετικές, καθώς ενισχύουν τον αφηγηματικό λόγο των μαθητών της Α΄ Δημοτικού, τονίζοντας έτσι την ανάγκη για έγκαιρη εφαρμογή τους από την αρχή ήδη της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, αν και το δείγμα αποτελούσαν 14 μαθητές της Α΄ Δημοτικού, οπότε δεν μπορεί να γίνει λόγος για διατύπωση συμπερασμάτων με γενικευμένο χαρακτήρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015) *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Βρετουδάκη, Ε. (2011) *Η αναδιήγηση ως μέσο κατανόησης των αφηγηματικών*

κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011) *Κείμενο και Επικοινωνία*. Ανανεωμένη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2014) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού λόγου ή αφορού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Morrow, L. M. (2009) Κατανοώντας και απολαμβάνοντας την παιδική λογοτεχνία. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*. Σελ. 207-238. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Παπαηλιού, Χ. Φ. (2005) *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ράλλη, Α. Μ. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012) Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχος 1. Σελ. 113-136.

Ξενόγλωσσες

Brown, J.A., Garzarek, J.E. & Donegan, K.L. (2014) Effects of a Narrative Intervention on Story Retelling in At-Risk Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 34 (3). pp. 154-164.

Cleave, P. L., Girolamento, L. E., Chen, X. & Johnson, C. J. (2010) Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. Vol. 43. pp. 511-522.

Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004) Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*. Vol. 56. No. 3. pp. 271-286.

Dockrell, J. E. (2001) Assessing language skills in Preschool Children. *Child Psychology & Psychiatry Review*. Vol. 6. No. 2. pp. 74-85.

Green, L. B. & Klecan-Aker, J. S. (2012) Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 28 (3). pp. 263-276.

Hegsted, S. (2013) Narrative Development in Prescholl and School-Age Children. *Undergraduate Honors Theses*. Paper 140. <http://digitalcommons.usu.edu/honors/140>

Lever, R. & Senechal, M. (2011) Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.108. pp. 1-24.

- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J. & Lorch, E.P. (2008) The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*. Vol. 29. pp. 327-365.
- Morrow, L. M. (1985) Retelling stories: A strategy for improving Young Children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *The elementary school journal*. Vol. 85. No. 5. pp. 646-661.
- Morrow, L. M. (1996) Story Retelling: A discussion to develop and assess comprehension. *Lively Discussions!: Fostering Engaged Reading*. Edit: Gambrell, L. B. & Almasi, J. F. Chapter 17. p. 265-285.
- Petersen, D.P., Gillam, S.L., Spencer, T. & Gillam, R.B. (2010) The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 53. pp. 961-981.
- Reese, E., Sparks, A. & Suggate, S. (2012) Assessing children's narratives. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. First Edition. Edit: Erika Hoff. Blackwell Publishing Ltd. pp. 133-148.
- Riley, J. & Burrell, A. (2007) Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15. No. 2. pp. 181-196.
- Spencer, T. D. & Slocum, T. A. (2010) The effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation skills of Preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*. Vol. 32. No 3. pp. 178-199.
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005) Supporting the Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 33. No. 2. pp. 73-80.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1975) An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A test of a schema. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Westerveld, M.F. & Gillon, G.T. (1999/2000) Narrative language sampling in young school-age children. *New Zealand Journal of Speech-Language Therapy*. Vol. 53-54. pp. 34-41.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010a) Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story Retelling, Story Generation and Personal Narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 12 (2). pp. 132-141.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010b) Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 12 (3). pp. 178-189.

ΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

LEADERSHIP STYLE OF SCHOOL PRINCIPALS' IN PRIMARY EDUCATION: THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Μαρία Τσιαχρή
MEd, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου
Λιβανατών Νομού Φθιώτιδας
mtsiachri@gmail.com

Ιωάννης Μώσσογλου
MSc, PhD, Av. Προϊστάμενος Τμήματος
Ελέγχου Ποιότητας, Έρευνας και
Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης,
Γενικό Νοσοκομείο Λαμίας

Abstract

The purpose of this study was the measurement of the level of the emotional intelligence that the school principals may have, in the primary education field, together with the investigation of the leadership style that they apply in their school unit. Correlations between the emotional intelligence and the transformational leadership style have also been included in the present study.

A quantitative cross-sectional study was implemented. For the data collection, 2 structured questionnaires were used. The participants were 214 school teachers, from which 51 of them were school principals and 163 were teachers. The findings of the research showed that transformational leadership is the style that the principles tend to apply in the school units. In addition, significant findings showed that the characteristics of the transformational leadership style are statistically correlated to the leadership outcomes, which have been measured with certain elements, such as the job satisfaction, the effective-ness and the extra effort. Regarding the emotional intelligence score level, results showed that the increase of its scales is being followed by the increase of the transformational leadership style. The findings of the present study demonstrated the transformational leadership style together with the high level of the emotional intelligence of principles in the primary education field.

Key words

Emotional intelligence, leadership, principle, school, teacher, transformational.

Λέξεις κλειδιά

Διευθυντής, Εκπαιδευτικός, Ηγεσία, Μετασχηματιστική, Συναισθηματική νοημοσύνη, Σχολείο.

0. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον το σχολείο αποτελεί έναν αρκετά σύνθετο οργανισμό, όπου ο διευθυντής του καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολυδιάστατο πλαίσιο καθηκόντων. Διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά και παιδαγωγικά καθήκοντα συνθέτουν την καθημερινότητα ενός σχολικού διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η επικοινωνία και η συνεργασία του διευθυντή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς πραγματοποιείται συστηματικά. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, ο διευθυντής καλείται να διδάξει ορισμένες ώρες εβδομαδιαίως και να καταρτίσει το πρόγραμμα σπουδών, εποπτεύοντας την εφαρμογή του. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού διευθυντή απαιτεί την εκ μέρους του απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση του ρόλου του. Το στυλ διοίκησης και οι δεξιότητες του διευθυντή παίζουν καταλυτικό ρόλο, όχι μόνο στην διεκπεραίωση των παραπάνω διοικητικών του καθηκόντων, αλλά και στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

1.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ιστορικά, η απαρχή της συναισθηματικής νοημοσύνης συναντάται στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, την οποία ανέπτυξε ο Thorndike (1920). Ο Thorndike ορίζει την κοινωνική νοημοσύνη ως «την ικανότητα να κατανοεί κάποιος τους άντρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, να συμπεριφέρεται με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις». Οι Salovey και Mayer (1990) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθεί το άτομο τα δικά του αισθήματα και συναισθήματα καθώς επίσης και των άλλων ανθρώπων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτή την πληροφορία ώστε να καθοδηγεί τη σκέψη και τις πράξεις κάποιου ατόμου». Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη καθώς, επίσης, και γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες. Ειδικότερα, οι ικανότητες που τη συνθέτουν μπορεί να διαχωριστούν σε τέσσερις διαστάσεις, ως ακολούθως (Πλατσιδίου, 2004, Mayer, Salovey & Caruso, 2004, Zhou & George, 2003):

- *Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων*: Αποτελεί την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στη μη λεκτική επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και τον τόνο της φωνής του.
- *Χρησιμότητα/Μεταχείριση των συναισθημάτων*: Περικλείει την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα στη διαδικασία της σκέψης.

- *Επίγνωση των συναισθημάτων*: Σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης των συναισθημάτων, όπως επίσης και με την αντίληψη των συνεπειών τους.
- *Διαχείριση των συναισθημάτων*: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αντίληψη του τι μπορεί να υπάρξει πίσω από ένα συναίσθημα.

Μολονότι οι ρίζες και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκονται στις αρχές του 20ου αιώνα, έγινε ευρύτερα γνωστή μέσα από τα βιβλία του Daniel Goleman (2011). Ο τελευταίος διερεύνησε τον καταλυτικό της ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, στην εκπαίδευση αλλά και στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των επιχειρήσεων. Στον εργασιακό χώρο των επιχειρήσεων, όπου η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ υπαλλήλων και πελατών θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας, η αποδοτικότητα σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και επιδρά με πολύτιμο τρόπο, τόσο ως εργαλείο στην επιλογή προσωπικού, στην εκπαίδευσή του, στην ανάθεση αρμοδιοτήτων όσο και στη διοίκηση. Αποτελεί το απαραίτητο συστατικό στοιχείο εντοπισμού των δυνατών ή και αδύνατων σημείων ενός οργανισμού, τα οποία χρήζουν ενίσχυσης ή βελτίωσης (O'Boyle Jr *et al.*, 2011, Rojell *et al.*, 2006). Τα θετικά συναισθήματα ενεργοποιούν την αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση την αισιοδοξία, την αύξηση της δημιουργικότητας και την ικανότητα λήψης αποφάσεων σε όλους τους τομείς της ζωής. (Goleman *et al.*, 2002).

1.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Η προσφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών, ισχυροποιείται, καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, καθώς έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία και να αντιμετωπίζουν τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν, έχουν λιγότερο άγχος, δημιουργούν θετικό κλίμα στη σχολική τάξη και χαρακτηρίζονται ψυχικά ανθεκτικοί. Επίσης, διακρίνονται από τη διάθεση για αυτοβελτίωση και αποδοτικότητα. Η άμεση ή έμμεση επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί ίσως τον πυρήνα τόσο για την αποτελεσματική μάθηση αλλά και την ευημερία των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτρέπονται καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης ή και εγκατάλειψης της εργασίας τους.

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από επιτυχή αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και οι ίδιοι χρησιμοποιούν με θετικό τρόπο στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατες έρευνες, τα αποτελέσματα των

οποίων επιδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης ικανοποίησης από την εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι οι δύο διαστάσεις οι οποίες είναι δυνατό να προβλέψουν τη θετική ή αρνητική επίδραση της εργασίας, ενώ η αντίληψη των συναισθημάτων του άλλου έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του. Αυτό σημαίνει ότι, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση και η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εργασία και στη ζωή του γενικότερα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και έναν σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης (Vesely *et al.*, 2013, Ignat & Clipa, 2011, Kafetsios & Zampetakis, 2007).

2. Ηγεσία

Οι σύγχρονες θεωρίες δίνουν μεγάλη αξία στη συνεργασία και στην ομαδική εργασία. Η αποτελεσματική ηγεσία προκύπτει από έναν σημαντικό συνδυασμό μεθόδων των προσεγγίσεων των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, της συμπεριφοράς και της εξάρτησης. Αναγνωρίζουν ότι οι ηγέτες στο σύγχρονο περιβάλλον, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο περίπλοκο και απαιτητικό έργο τους, πρέπει να χρησιμοποιούν δεξιότητες ομαδικής ηγεσίας, έτσι ώστε να δημιουργούν ένα «συλλογικό» εργασιακό περιβάλλον. Οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας συνοψίζονται παρακάτω:

1. Χαρισματική Ηγεσία (charismatic leadership): Ο χαρισματικός ηγέτης διαθέτει χάρισμα, ηρωισμό και ακέραιο χαρακτήρα, με τα οποία επιδρά θετικά στους οπαδούς του (ο όρος αναφέρεται στους υφισταμένους) και επιτυγχάνει να τους μεταφέρει ιδανικά, αξίες και οράματα. Σημαντική υπήρξε και η συμβολή του House (1977), ο οποίος εντόπισε ότι η διαφορά μεταξύ των χαρισματικών ηγετών και των άλλων είναι η ικανότητά τους να επιτυγχάνουν συμπάθεια, εμπιστοσύνη, αποδοχή των μελών και συναισθηματική τους εμπλοκή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
2. Συναλλακτική Ηγεσία (transactional leadership) (Bass *et al.*, 2003, Bass, 1990, Yammarino *et al.*, 1993). Η διαδικασία της συνδιαλλαγής ή της ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων σε θέματα ανταμοιβών ή τιμωρίας, αποτελεί το θεμέλιο λίθο της συναλλακτικής ηγεσίας.
3. Μετασχηματιστική Ηγεσία (transformational leadership). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία, απαραίτητα για την επιτυχημένη εφαρμογή του (Bass *et al.*, 2003, Avolio *et al.*, 1991, Bass, 1990):
 - Εξιδανικευμένη επίδραση ή χάρισμα (idealized influence or charisma): Το χαρακτηριστικό αυτό διέπει τους ηγέτες, οι οποίοι διαθέτουν όραμα και την αίσθηση της αποστολής του οργανισμού.

- Ατομικό ενδιαφέρον (individualized consideration): Ο ηγέτης παρακολουθεί τις ατομικές ανάγκες των οπαδών του για βελτίωση και προσωπική ανάπτυξη και συμπεριφέρεται άλλοτε ως εκπαιδευτής και άλλοτε ως καθοδηγητής.
- Πνευματική εξύψωση (intellectually stimulating): Ο ηγέτης παρακινεί τους οπαδούς του και τους προτρέπει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης, με τον οποίο διαχειρίζονται και επιλύουν τα προβλήματα, ενώ παράλληλα τους βοηθά να χρησιμοποιούν τη λογική και αποδεικτικά στοιχεία και όχι απλά μη τεκμηριωμένες απόψεις.
- Έμπνευση (inspirational motivation): Ο ηγέτης, μέσω συζητήσεων, μεταδίδει τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία στους οπαδούς του.

2.1. Ηγεσία και Εκπαίδευση

Η σχολική ηγεσία έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς η ταχύτατη ανάπτυξη που παρατηρείται σε επίπεδο εκπαιδευτικών αλλαγών την έχει αναδείξει ως καταλυτικό παράγοντα και φορέα αλλαγής, τόσο στη διαμόρφωση των μεταρρυθμίσεων όσο και στη βελτίωση της ποιότητας που τη χαρακτηρίζει για τη επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1998), η συστηματική μελέτη της σχολικής ηγεσίας μέσα από μία μεγάλη σειρά εμπειρικών μελετών, οι οποίες περιλαμβάνουν αναφορές σε 121 άρθρα τεσσάρων διεθνών περιοδικών, (Educational Administration Quaterly, Journal of School Leadership, Journal of Educational Administration, Educational Management and Adminostration), συνέβαλε στη δημιουργία του θεωρητικού πλαισίου έξι μοντέλων ηγεσίας ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία είναι η Εκπαιδευτική ηγεσία, η Συμμετοχική ηγεσία, η Διοικητική ηγεσία, η Συγκυριακή ηγεσία και η Μετασχηματιστική ηγεσία.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/προϊσταμένων των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές/προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του επιλεγμένου στυλ ηγεσίας;

3.2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/υποδιευθυντών/προϊσταμένων των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Επίσης, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και της επιλογής του στυλ ηγεσίας.

3.3. Μελετώμενος πληθυσμός και Διαδικασία συλλογής ερωτηματολογίων

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική συγχρονική μελέτη με τη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων κλειστών απαντήσεων. Το μελετώμενο πληθυσμό αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων του Νομού Φθιώτιδας. Η διάρκεια της μελέτης ήταν από 11/5/2016 έως και 24/5/2016. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η βολική. Από τη μελέτη εξαιρέθηκαν τα μονοθέσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Από το σύνολο των 115 σχολικών μονάδων (61 δημοτικά σχολεία και 54 νηπιαγωγεία) του νομού Φθιώτιδας, ερωτηματολόγια εστάλησαν στις 57 σχολικές μονάδες (25 δημοτικά σχολεία και 32 νηπιαγωγεία). Δηλαδή ερωτηματολόγια εστάλησαν στο 50% των σχολικών μονάδων του νομού. Η διανομή και παραλαβή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε για τις σχολικές μονάδες της πόλης της Λαμίας από την ερευνήτρια, ενώ για τις σχολικές μονάδες εκτός της πόλης η διανομή και συλλογή έγινε μέσω ταχυδρομείου.

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές/προϊσταμένους, προκειμένου να υπάρξει ενημέρωση για την διεξαγωγή της μελέτης και παράλληλα έγινε συλλογή του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν, προκειμένου να οριστικοποιηθεί ο αριθμός των ερωτηματολογίων που θα διανέμονταν. Τα ερωτηματολόγια περιείχονταν σε ατομικό φάκελο που συνοδευόταν από ενημερωτική επιστολή αναφορικά με τα στοιχεία της ερευνήτριας, το σκοπό της μελέτης, καθώς επίσης ο εθελοντικός και ανώνυμος χαρακτήρας της συμμετοχής στην έρευνα. Στο φάκελο των ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στους διευθυντές υπήρχε άλλη ενημερωτική επιστολή. Οι συμμετέχοντες μετά το τέλος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έκλειναν τον ατομικό φάκελο και τον παρέδιδαν στους διευθυντές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαρκούσε 15-20' και δεν υπήρχε καμία οικονομική επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική μονάδα. Συνολικά διανεμήθηκαν 410 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα 214 (ποσοστό ανταπόκρισης 52%).

3.4. Εργαλεία μελέτης

Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη μέτρηση του επιπέδου της συναισθηματικής

νοημοσύνης. Για το σκοπό αυτόν χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong και Law (2002). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτη με τη συμμετοχή εκπαιδευτικού προσωπικού από τους Kafetsios και Zampetakis (2008), από τους οποίους ζητήθηκε και εδόθη άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου για την παρούσα μελέτη. Η δημιουργία της κλίμακας στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey and Mayer. Περιλαμβάνει 16 προτάσεις, με τις οποίες γίνεται μέτρηση των 4 διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης: αυτοεκτίμηση συναισθημάτων, εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, χρήση των συναισθημάτων και έλεγχος των συναισθημάτων. Το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε μόνο στους διευθυντές, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το βαθμό που συμφωνούν με τις προτάσεις σε μία 7βάθμια κλίμακα, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα».

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων. Έγινε χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) (Avolio and Bass, 2004). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης του στυλ ηγεσίας σε δεκάδες μελέτες διεθνώς. Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής από τον Γεώργιο Μαγουλιανίτη (2011), από τον οποίο ζητήθηκε και εδόθη άδεια χρήσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 προτάσεις, οι οποίες μετρούν 3 στυλ ηγεσίας:

- Μετασχηματιστικό (Transformational)
- Συναλλακτικό (Transactional)
- Παθητική - προς αποφυγή ηγεσία (passive-avoidant leadership).

Επίσης, το ερωτηματολόγιο μετρά και την έκβαση της ηγεσίας: 1. Μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), 2. Αποτελεσματικότητα (effectiveness) και 3. Ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και στους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών έγιναν τροποποιήσεις αναφορικά με το πρόσωπο (α' πρόσωπο) για καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων. Οι συμμετέχοντες καλούνταν ν' απαντήσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις σε μία κλίμακα τύπου Likert, όπου το 0 αντιστοιχούσε στο «καθόλου» και το 4 στο «συνήθως αν όχι πάντα».

4. Αποτελέσματα

Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 214 εργαζόμενους ως εκπαιδευτικό προσωπικό, εκ των οποίων οι 51 ήταν διευθυντές/προϊστάμενοι και οι 163 ήταν εκπαιδευτικοί. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

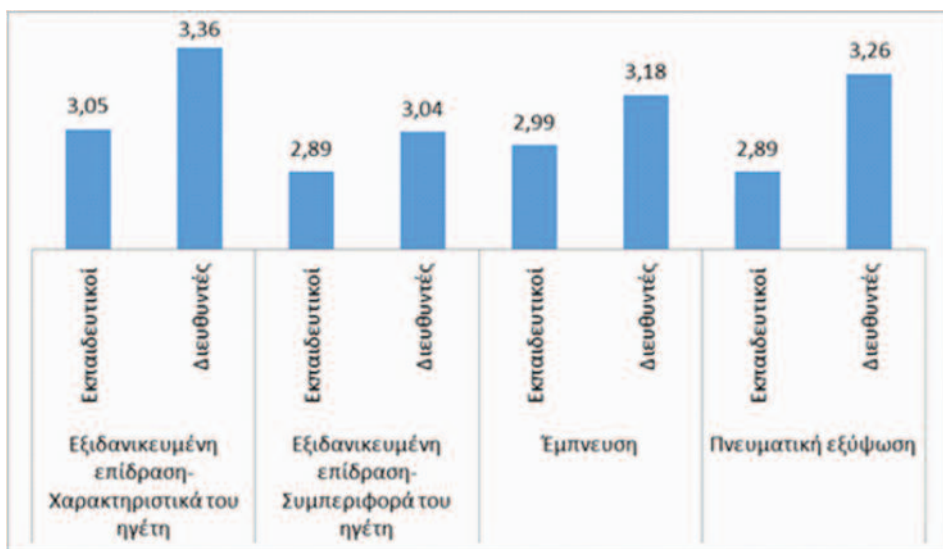
Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικό	N (%)
Φύλο	
Άντρες	48 (22,7)
Γυναίκες	163 (77,3)
Ηλικία	44,6 (67,9) ^a
Ιδιότητα	
Δάσκαλοι	113 (52,8)
Νηπιαγωγοί	70 (32,7)
Ειδικότητα	31 (14,5)
Εργασιακή Σχέση	
Μόνιμοι	186 (86,9)
Αναπληρωτές/ωρομίσθιοι	28 (13,1)
Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί	18,2 (8,7) ^a
Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντές/προϊστάμενοι	9,2 (3,4) ^a
Κατηγορία εκπαίδευσης	
ΑΕΙ	163 (76,2)
Παιδαγωγική ακαδημία (2ετής φοίτηση)	51 (23,8)
Επίπεδο εκπαίδευσης	
Πτυχίο	196 (91,6)
MSc/PhD	18 (8,4)
Θέση	
Διευθυντές/προϊστάμενοι	51 (23,8)
Εκπαιδευτικοί	163 (76,2)

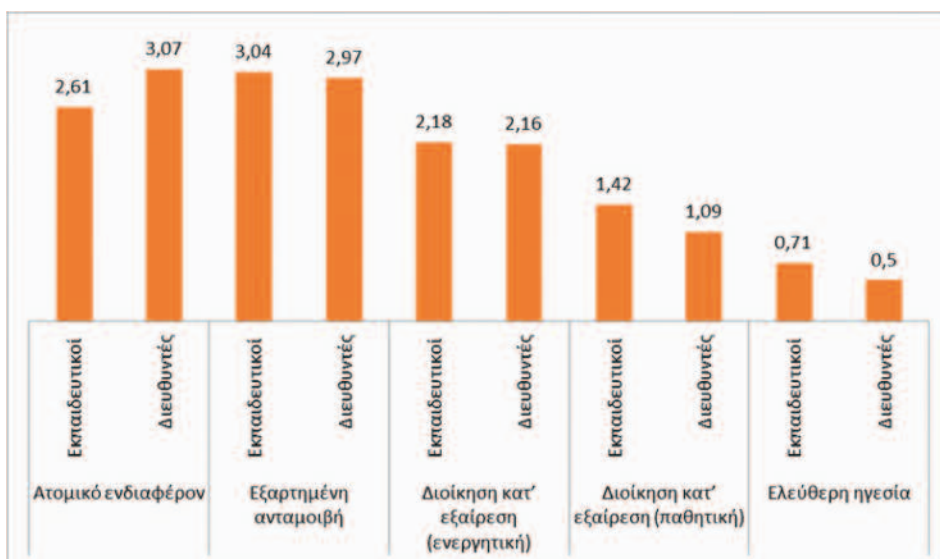
^a μέση τιμή (τυπική απόκλιση)

Στα Σχήματα 1 και 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των 9 κλιμάκων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας, που δηλώνουν το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων και στο Σχήμα 3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές για τις εκβάσεις της ηγεσίας.

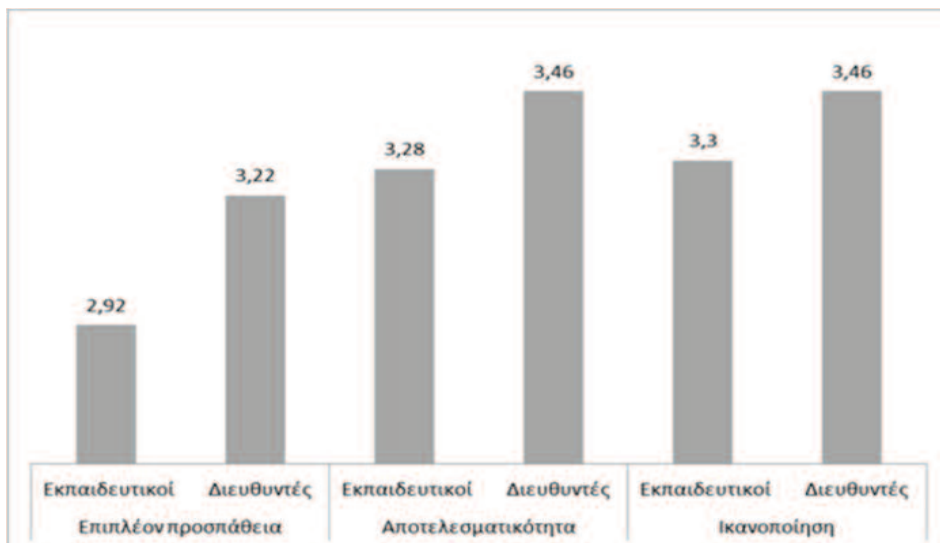
Σχήμα 1: Οι μέσες τιμές των πρώτων 4 κλιμάκων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας, που δηλώνουν το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες



Σχήμα 2: Οι μέσες τιμές των τελευταίων 5 κλιμάκων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας, που δηλώνουν το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες



Σχήμα 3: Οι μέσες τιμές των 3 κλιμάκων που δηλώνουν τις εκβάσεις του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας



Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των 4 κλιμάκων του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης για τους διευθυντές/υποδιευθυντές/προϊστάμενους.

Πίνακας 2: Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των 4 κλιμάκων του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης για τους διευθυντές/υποδιευθυντές/προϊστάμενους

Κλίμακα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αυτεπίγνωση των συναισθημάτων	6,13	0,55
Επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων	5,89	0,58
Χρήση των συναισθημάτων	5,81	0,73
Διαχείριση των συναισθημάτων	5,48	1,06

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τα συγλ ηγεσίας για τους διευθυντές/υποδιευθυντές/προϊστάμενους. Εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού των διευθυντών/υποδιευθυντών/προϊσταμένων (n=51) δεν ήταν δυνατόν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 3: Συσχετίσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τα σταλ ηγεσίας για τους διευθυντές/προϊσταμένους

Κλίμακα	Εξιδανικευμένη επίδραση-Χαρακτηριστικά του ηγέτη	Εξιδανικευμένη επίδραση-Συμπεριφορά του ηγέτη	Έμπνευση	Πνευματική εξύψωση	Ατομικό ενδιαφέρον	Εξαρτημένη ανταμοιβή	Διοίκηση κατ' εξαίρεση (ενεργητική)	Διοίκηση κατ' εξαίρεση (παθητική)	Ελεύθερη ηγεσία
Αυτεπίγνωση των συναισθημάτων	0,29 (0,03)	0,42 (0,002)	0,32 (0,02)	0,27 (0,05)	0,27 (0,05)	0,17 (0,25)	0,00 (0,99)	-0,25 (0,07)	-0,36 (0,009)
Επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων	0,45 (0,001)	0,35 (0,01)	0,40 (0,004)	0,39 (0,005)	0,39 (0,005)	0,22 (0,13)	0,07 (0,63)	-0,13 (0,38)	-0,33 (0,02)
Χρήση των συναισθημάτων	0,29 (0,04)	0,31 (0,03)	0,57 (<0,001)	0,54 (<0,001)	0,39 (0,005)	0,42 (0,002)	0,26 (0,06)	0,17 (0,24)	-0,21 (0,14)
Διαχείριση των συναισθημάτων	0,17 (0,24)	0,26 (0,07)	0,47 (<0,001)	0,39 (0,005)	0,47 (0,001)	0,39 (0,005)	0,30 (0,03)	0,13 (0,38)	-0,11 (0,44)

Οι τιμές εκφράζονται ως συντελεστής συσχέτισης Pearson (τιμή p).

Οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις που βρέθηκαν ήταν οι εξής:

- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «αυτεπίγνωση των συναισθημάτων» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στις εξής κλίμακες: «εξιδανικευμένη επίδραση-χαρακτηριστικά του ηγέτη», «εξιδανικευμένη επίδραση-συμπεριφορά του ηγέτη» και «έμπνευση».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «αυτεπίγνωση των συναισθημάτων» σχετιζόταν με μείωση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ελεύθερη ηγεσία».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στις εξής κλίμακες: «εξιδανικευμένη επίδραση-χαρακτηριστικά του ηγέτη», «εξιδανικευμένη επίδραση-συμπεριφορά του ηγέτη», «έμπνευση», «πνευματική εξύψωση» και «ατομικό ενδιαφέρον».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων» σχετιζόταν με μείωση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ελεύθερη ηγεσία».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «χρήση των συναισθημάτων» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στις εξής κλίμακες: «εξιδανικευμένη επίδραση-χαρακτηριστικά του ηγέτη», «εξιδανικευμένη επίδραση-συμπεριφορά του ηγέτη», «έμπνευση», «πνευματική εξύψωση», «ατομικό ενδιαφέρον» και «εξαρτημένη ανταμοιβή».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «διαχείριση των συναισθημάτων» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στις εξής κλίμακες: «έμπνευση», «πνευματική εξύψωση», «ατομικό ενδιαφέρον», «εξαρτημένη ανταμοιβή» και «διοίκηση κατ' εξαίρεση (ενεργητική)».

Αρχικά πραγματοποιήθηκε διμεταβλητή ανάλυση ανάμεσα στα συυλ ηγεσίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την έκβαση «επιπλέον προσπάθεια». Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια» και 14 ανεξάρτητων μεταβλητών. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «εξιδανικευμένη επίδραση-χαρακτηριστικά του ηγέτη» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «έμπνευση» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «πνευματική εξύψωση» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ατομικό ενδιαφέρον» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

Πίνακας 4: Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια»

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Εξιδανικευμένη επίδραση-Χαρακτηριστικά του ηγέτη	0,22	0,04 έως 0,39	0,014
Έμπνευση	0,24	0,09 έως 0,40	0,002
Πνευματική εξύψωση	0,31	0,14 έως 0,48	<0,00 1
Ατομικό ενδιαφέρον	0,26	0,12 έως 0,39	<0,00 1
Μόνιμοι σε σχέση με αναπληρωτές/ωρομίσθιους	0,36	0,09 έως 0,62	0,009
Έτη προϋπηρεσίας	-0,01	-0,02 έως -0,002	0,019

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια» σε σχέση με τους αναπληρωτές/ωρομίσθιους.

Αύξηση των ετών προϋπηρεσίας σχετιζόταν με μείωση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 71% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση εφαρμόστηκε μεταξύ της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια» και 14 ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «εξιδανικευμένη επίδραση-χαρακτηριστικά του ηγέτη» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «έμπνευση» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «πνευματική εξύψωση» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ατομικό ενδιαφέρον» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».
- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια» σε σχέση με τους αναπληρωτές/ωρομίσθιους.
- Αύξηση των ετών προϋπηρεσίας σχετιζόταν με μείωση της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

Πίνακας 5: Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «αποτελεσματικότητα»

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Εξιδανικευμένη επίδραση-Χαρακτηριστικά του ηγέτη	0,34	0,21 έως 0,47	<0,001
Ελεύθερη ηγεσία	-0,23	-0,33 έως -0,14	<0,001
Πνευματική εξύψωση	0,14	0,01 έως 0,26	0,029
Ατομικό ενδιαφέρον	0,15	0,05 έως 0,25	0,004
Μόνιμοι σε σχέση με αναπληρωτές/ωρομίσθιους	0,20	0,03 έως 0,37	0,021
Διευθυντές/προϊστάμενοι σε σχέση με εκπαιδευτικούς	0,17	0,04 έως 0,30	0,012

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 71% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «επιπλέον προσπάθεια».

Παρόμοια πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση εφαρμόστηκε και μεταξύ της βαθμολογίας στην κλίμακα «ικανοποίηση» και 14 ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «εξιδανικευμένη επίδραση-χαρακτηριστικά του ηγέτη» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ικανοποίηση».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ελεύθερη ηγεσία» σχετιζόταν με μείωση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ικανοποίηση».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «έμπνευση» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ικανοποίηση».
- Αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ατομικό ενδιαφέρον» σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «ικανοποίηση».

Πίνακας 6: Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «ικανοποίηση»

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Εξιδανικευμένη επίδραση-Χαρακτηριστικά του ηγέτη	0,33	0,19 έως 0,48	<0,001
Ελεύθερη ηγεσία	-0,23	-0,32 έως -0,14	<0,001
Έμπνευση	0,23	0,11 έως 0,36	<0,001
Ατομικό ενδιαφέρον	0,14	0,04 έως 0,24	0,009

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 68% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «ικανοποίηση».

5. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το στυλ ηγεσίας και το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/υποδιευθυντών/προϊσταμένων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το στυλ ηγεσίας που αναδείχθηκε είναι το Μετασχηματιστικό, καθώς και τα 4 χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου ηγετικού στυλ έλαβαν την υψηλότερη βαθμολογία από τους συμμετέχοντες. Μάλιστα, τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και οι διευθυντές, βαθμολόγησαν με υψηλό σκορ (>3) σχεδόν όλες τις κλίμακες της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι απαντήσεις των διευθυντών ουσιαστικά αποτέλεσαν αυτοαξιολόγηση του στυλ ηγεσίας τους και άρα εδώ υπεισέρχεται ο παράγοντας προκατάληψη (Bias) στις απαντήσεις τους. Θα περιμέναμε, συνεπώς, η βαθμολογία των κλιμάκων από τους διευθυντές να είναι πολύ υψηλότερη συγκριτικά με αυτή των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι διαφορές στη βαθμολογία μεταξύ τους ήταν πολύ μικρές, δείχνοντας συμφωνία στα αποτελέσματα.

Οι μελέτες αναφορικά με την ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην Α/βαθμια Εκπ/ση, είναι περιορισμένες. Το στυλ ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί στη χώρα μας και στην Κύπρο, σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κυρίως στα πλαίσια μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Ειδικότερα, η Νταφούλη (2009) σε μελέτη της σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή 238 εκπαιδευτικών, βρήκε ότι οι διευθυντές υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Μελέτη της Γερασίμου (2008) σε 30 διευθυντές δημοτικών σχολείων, ανέδειξε το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας ως κυρίαρχο στυλ στα υπό μελέτη σχολεία. Η συμμετοχική διοίκηση με τον σεβασμό και την εφαρμογή των απόψεων

και πρωτοβουλιών των εργαζομένων, καθώς και η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, περιλαμβάνονται στα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Τα στοιχεία του μετασχηματιστικού ηγέτη βρέθηκαν σε έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) να χαρακτηρίζουν τους διευθυντές σε σχολεία Α/θμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στη βόρειο Ελλάδα.

Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό, όπου η εκπλήρωση της αποστολής του και η επίτευξη των στόχων του αποτελούν μία πολύπλοκη διαδικασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η τεχνολογική υποδομή, η εφαρμογή νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, η κινητοποίηση των μαθητών, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών και συνολικά το σχολικό κλίμα, αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μία ολοκληρωμένη και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει μία μεταβλητή, η οποία δύναται να επηρεάσει θετικά και να ενισχύσει όλα τα παραπάνω, και αυτή είναι η σχολική ηγεσία. Η ηγεσία δύναται να επηρεάσει το σχολικό κλίμα και να έχει σημαντική επίδραση στη σχολική απόδοση των μαθητών (Sammons *et al.*, 2011). Μελέτη στην Κύπρο (Kythreotis *et al.*, 2010) σε μαθητές δημοτικού, μέτρησε την απόδοση των μαθητών στο μάθημα των νέων Ελληνικών και των Μαθηματικών πριν την έναρξη και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η σχολική ηγεσία βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά την απόδοση των μαθητών και στα 2 υπό μελέτη μαθήματα.

Ποιο μοντέλο σχολικής ηγεσίας είναι αυτό που δύναται να επιδράσει θετικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό αυξάνοντας την ικανοποίηση του από την εργασία και παράλληλα να το κινητοποιήσει για επιπλέον προσπάθεια και αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας; Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης τα 4 χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνθέτουν το προφίλ ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, συνδέονται στατιστικά σημαντικά με τη βαθμολογία στις κλίμακες ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και επιπλέον προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, τα 4 αυτά γνωρίσματα ερμηνεύουν και σε πολύ υψηλό ποσοστό τη μεταβλητότητα στις κλίμακες «επιπλέον προσπάθεια» (71%), «στην αποτελεσματικότητα» (77%) και στην «ικανοποίηση» (68%), αναδεικνύοντας την πλέον σημαντική επίδρασή τους στις κλίμακες αυτές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, μελέτη των Leithwood και Jantzi (2006) και των Yu, Leithwood και Jantzi (2002) ανέδειξε τη σημαντική επίδραση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην κινητοποίηση (motivation) των εκπαιδευτικών για περισσότερη προσπάθεια, στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη και στην πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί ν' αλλάξουν αυτές τις πρακτικές για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα, τόσο του εκπαιδευτικού τους έργου όσο και της σχολικής μονάδας στο σύνολο της. Επίσης, σημαντικό ρόλο στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, παίζει το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας (Ma & MacMillan, 1999). Η ικανοποίηση με τη σειρά της επιδρά στην απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ololube, 2006). Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές

μονάδες, στις οποίες εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης, εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία τους (Ngunia, Sleegersb & Denessen, 2006, Griffith, 2004, Bogler, 2001). Μία σημαντική μετά-ανάλυση 49 μελετών, έδειξε την ισχυρή σύνδεση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας (Dumdum, Lowe & Avolio, 2015).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδρασής της στην αποτελεσματικότητα εργαζομένων και διευθυντών, έχει βρεθεί στο επίκεντρο μεγάλου αριθμού εμπειρικών μελετών σε ένα ευρύ φάσμα εργασιακών πεδίων. Έρευνες αλλά και θεωρητικές προσεγγίσεις, ανέδειξαν τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ενίσχυση του ρόλου του μετασχηματιστικού ηγέτη και στην προώθηση της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητας εργαζομένων και ηγετών (Mittal & Sindhu, 2012, Rosete & Ciarrochi, 2005, Zhou & George, 2003, Gardner & Stough, 2002). Εξίσου σημαντικό εύρημα αποτελεί και η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προαγωγή του επιπέδου της υγείας, της ευεξίας και της μείωσης του στρες που βιώνουν τα διοικητικά στελέχη (Slaski & Cartwright, 2002).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν περιορίστηκε μόνο στον χώρο των επιχειρήσεων, αλλά διευρύνθηκε και σε αυτόν της εκπαίδευσης, όπου μελετήθηκε η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές και παράλληλα καταγράφηκε η επίδρασή της στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε την σημαντική σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση από την εργασία και την οργανωσιακή δέσμευση (Anari, 2012). Η Platsidou (2012) μελέτησε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, όπου παρουσίασαν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Επίσης, στην ίδια μελέτη βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με το burnout και την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνιζαν χαμηλότερα ποσοστά burnout και υψηλότερα ικανοποίησης από την εργασία.

Στην παρούσα μελέτη, όπου μετρήθηκε το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/προϊσταμένων, το σκορ και στις 4 κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε να είναι υψηλό ($>5,4$). Η στατιστική ανάλυση των συσχετισμών μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του στυλ ηγεσίας, έδειξε σημαντικές σχέσεις μεταξύ των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης και του στυλ ηγεσίας. Η αύξηση του σκορ στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετιζόταν με αύξηση του σκορ στις κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και παράλληλα με μείωση στο σκορ της ελεύθερης ηγεσίας. Συνεπώς, οι διευθυντές που είχαν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης επέλεξαν και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με ευρήματα μελετών της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας. Σε μελέτη σε εκπαιδευτικούς επαγγελματικών λυκείων

στην Ελλάδα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, παρoυσιάζαν και τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη (Βουλκίδου, 2015). Παρόμοια ευρήματα αναδείχθηκαν και σε άλλη μεταπτυχιακή μελέτη, όπου βρέθηκε σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης (Κυριακίδου, 2011). Μία, επίσης, σημαντική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 332 δασκάλους στη χώρα μας, διερεύνησε την πιθανή επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Iordanoglou, 2007). Ανάμεσα στα σημαντικά ευρήματα της μελέτης ήταν η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους ηγετικούς ρόλους που καλείται να διεκπεραιώσει ένας σχολικός ηγέτης, ρόλοι οι οποίοι έχουν άμεση επίπτωση τόσο στο προσωπικό όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, η σημαντικότητα του ευρήματος έγκειται στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εξηγούσε το 51% της μεταβλητότητας. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρέασε θετικά τόσο την αποδοτικότητα όσο και την δέσμευση του προσωπικού.

6. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ανέδειξαν τόσο το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/υποδιευθυντών/προϊσταμένων των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και την εφαρμογή του μετασχηματιστικού, ως ηγετικού στυλ, στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες. Η σημαντικότητα των ευρημάτων προσδιορίζεται από την ήδη αναγνωρισμένη αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης στο σχολικό κλίμα, καθώς και από τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων μελετών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι έρευνες αναφορικά με το στυλ της σχολικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι περιορισμένες. Ωστόσο, τα πολύ σημαντικά αποτελέσματα αυτών θα πρέπει να αξιοποιηθούν από την ηγεσία της εκπαίδευσης τόσο σε περιφερειακό όσο και σε κεντρικό επίπεδο διοίκησης.

Βιβλιογραφία

- Anari, N. N. (2012) Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4): 256-269.
- Avolio, B. J., Waldman, A. & Yammarino, F. J. (1991) Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15 (4): 9-16.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring key*. California: Mind Garden, Inc.

- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014) Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 3: 92-108.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003) Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2): 207-218.
- Bass, B. M. (1990) From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3): 19–31.
- Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5): 662-683.
- Βουλκίδου, Σ. (2015) Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς επαγγελματικών λυκείων. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος.
- Γερασίμου, Μ. (2008) Διερεύνηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B. & Avolio, B. J. (2013) A Meta-Analysis of Transformational and Transactional Leadership Correlates of Effectiveness and Satisfaction: An Update and Extension. In Avolio, B. J. & Yammarino, F. J. (Eds.). *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (Monographs in Leadership and Management, Volume 5) (p. 39-70). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002) Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (2): 68-78.
- Goleman, D. (2011) Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ». Τόμος Α και Β. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002) Ο νέος ηγέτης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Griffith, J. (2004) Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, (3): 333–356.
- House, R. J. (1977) A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ignat, A. A. & Clipa, O. (2011) Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33Q: 498-502.

- Iordanoglou, D. (2007) The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1 (3): 57-66.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008) Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3): 712-722.
- Κυριακίδου, Χ. (2011) *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010) The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2): 218-240.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1998) Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73 (2): 31-50.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990) Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1 (4): 249-280.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999) Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, (1): 39-47.
- Μαγουλιανίτης, Γ. Β. (2011) *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004) Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15 (3): 197-215.
- Mittal, V. & Sindhu, E. (2012) Emotional Intelligence & Leadership. *Global Journal of Management and Business Research*, 12 (16): Version 1.0.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006) Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2): 145-177.
- Νταφούλη, Σ. (2009) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- O'Boyle Jr. E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., Paul, A. & Story, P.A.

- (2011) The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32 (5): 788-818.
- Ololube, N.P. (2006) Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2016, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>.
- Πλατσίδου, Μ. (2004) Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 27-39.
- Platsidou, M. (2012) Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1): 60-76.
- Rojell, E. J., Pettijohn, C. E. & Parker, R. S. (2006) Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in salespeople. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14 (2): 113-124.
- Rosete, D. & Ciarrochi, J. (2005) Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (5): 388-399.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3): 185-211.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., Ko, J. (2011) Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25 (1): 83-101.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002) Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18: 63-68.
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140: 227-235.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. & Leschied, A. D. W. (2013) Teachers - the vital resource the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28 (1): 71-89.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002) The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13: 243-274.
- Yammarino, F. L., Spangler, W. D. & Bass, B. M. (1993) Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *The Leadership Quarterly*, 4 (1): 81-102.
- Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002) The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4): 368-389.
- Zhou, J. & George, J. M. (2003) Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly*, 14 (4-5): 545-568.

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ. ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ; SECOND CHANCE SCHOOLS: EDUCATIONAL INNOVATIONS AND SCHOOL CULTURE

Αφροδίτη Δ. Βεργίδου
Υποψήφια διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Πατρών
avergidou@upatras.gr

Δημήτρης Κ. Βεργίδης
π. Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών
vergidis@upatras.gr

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Πατρών
ifanti@upatras.gr

Abstract

The current study investigates the conditions of establishment and development of Second Chance Schools (SCS) in Greece, which are considered as educational structures for adults coping with educational exclusion. Analysis of the institutional framework of the SCS is firstly conducted with respect to the attempts made to adapt their function to that of secondary education reference schools. The innovative features of SCS are also investigated, mainly on the basis of the Ministerial Decision issued in 2003, in an attempt to reveal the culture of these schools, as it was formulated in practice by their stakeholders, i.e.: the principals and the teachers. Finally, the study explores the extent to which both innovation characteristics and culture are reproduced in the institutionalized context of SCS. In conclusion, the current investigation provides significant observations on the negative effects of the institutional changes that took place in the SCS and the implications on their function that steadily tends to become similar with the secondary education reference schools.

Key words

Second Chance Schools, adult education, educational innovation, school culture.

Λέξεις κλειδιά

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτική καινοτομία, σχολική κουλτούρα.

0. Εισαγωγή

Η εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη των καινοτομικών στοιχείων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και στη διερεύνηση της κουλτούρας που αναπτύχθηκε στα σχολεία αυτά.

Τα ΣΔΕ ιδρύθηκαν το έτος 1997, με σκοπό την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού ενηλίκων, οι οποίοι δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Η λειτουργία του πρώτου ΣΔΕ χρονολογείται το έτος 2000. Η οργάνωση και λειτουργία τους θεσμοθετήθηκε το 2003, με Υπουργική Απόφαση, που προέβλεπε οργανωτικές και παιδαγωγικές καινοτομίες, οι οποίες τα διαφοροποιούσαν από τα σχολεία αναφοράς, δηλαδή τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η μεγάλη αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ, η αποδυνάμωση της επιστημονικής τους υποστήριξης και διάφορες άλλες διοικητικές ρυθμίσεις και θεσμικές αλλαγές που συντελέστηκαν θέτουν προς προβληματισμό ένα σοβαρό ζήτημα: συντελείται αναπαραγωγή της λειτουργίας των ΣΔΕ ή σταδιακή προσαρμογή τους στους κανόνες λειτουργίας των σχολείων αναφοράς;

Στην εργασία αυτή, παρουσιάζεται αρχικά ο θεσμός των ΣΔΕ στην εξελικτική του πορεία, όπως αποτυπώνεται στις διαδοχικές Υπουργικές Αποφάσεις για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων αυτών.

Ακολουθώς, εξετάζεται ο λόγος που αναπτύχθηκε και οι ιδέες -ως εκ τούτου- που εκφράστηκαν για τη θέσπιση και τη λειτουργία των ΣΔΕ, και επιχειρείται η ανάδειξη των καινοτομικών στοιχείων των ΣΔΕ, όπως αυτά προβλήθηκαν στη συζήτηση επί του θέματος.

Κατόπιν, μελετάται η κουλτούρα των ΣΔΕ, η οποία διαμορφώθηκε κατά τις πρώτες φάσεις της λειτουργίας τους. Επισημαίνονται τα «δημιουργήματα» που συγκροτούν την κουλτούρα των ΣΔΕ και τα διαφοροποιούν από τα σχολεία αναφοράς, που ανήκουν στο σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, αναστοχαζόμενοι επί της εξέλιξης του θεσμού, επισημαίνουμε τις διαδοχικές θεσμικές αλλαγές στην οργάνωση και τη λειτουργία των ΣΔΕ καθώς και τις ρυθμίσεις που επακολούθησαν, οι οποίες τείνουν προς την αλλοίωση της φυσιογνωμίας των ΣΔΕ και τη συμβατική προσαρμογή τους στο μοντέλο λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1. Η δημιουργία και η εξέλιξη του θεσμού

Η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) περιλαμβάνεται στις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι οποίες διατυπώθηκαν το 1995, στο Λευκό Βιβλίο, με σκοπό την αντιμετώπιση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού των μη προνομιούχων νέων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996, σσ. 67-69).

Στην Ελλάδα, τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν το 1997 (Ν. 2525/1997, άρθρο 5, ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην εν γένει λειτουργία τους, στο άρθρο 5 του Νόμου 2525/1997 προβλέπονται τα εξής:

- η φοίτηση σε ΣΔΕ νέων ηλικίας άνω των 18 ετών, χωρίς να προσδιορίζεται όριο ηλικίας,
- η ίδρυση ΣΔΕ από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) σε συνεργασία με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ),
- η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- η χορήγηση απολυτήριου γυμνασίου στους αποφοίτους,
- η εκπαίδευση είναι ταχύρρυθμη.

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο, η εποπτεία των ΣΔΕ ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), το οποίο, από το 2001 και εξής, με το Νόμο 2909/2001, υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως μετονομάστηκε η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Σημειώνεται ότι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 (άρθρο 33).

Κατά την περίοδο 2000 - 2003, λειτούργησαν πιλοτικά-πειραματικά πέντε (5) ΣΔΕ, στο πλαίσιο ενός προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με την επιστημονική υποστήριξη εξειδικευμένων επιστημόνων (ήτοι: μέλη της Ομάδας Συντονισμού, θεματικοί υπεύθυνοι και επιστημονικοί συνεργάτες των ΣΔΕ). Η πιλοτική-πειραματική φάση ολοκληρώθηκε με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/22-8-2003, τεύχος Β').

Η διπλή λειτουργία των ΣΔΕ, αφενός ως σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, που παρέχουν στους αποφοίτους απολυτήριο γυμνασίου, αφετέρου ως δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, είχε ως επακόλουθο την ανάπτυξη μιας εναλλακτικής σχολικής κουλτούρας σε αυτά, που θεμελιώθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με το καινοτόμο αρχικό θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ και με τον πληθυσμό-στόχο τους.

Ο θεσμός, κατά την περίοδο της επέκτασής του (2004 – 2007), παρά το δεκαπλασιασμό -σχεδόν- των ΣΔΕ (από 5 ΣΔΕ, κατά το σχολικό έτος 2002-2003, σε 48 σχολεία το 2006-2007) διατήρησε τα βασικά χαρακτηριστικά που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της πειραματικής φάσης λειτουργίας του, όπως παρουσιάστηκε σε σχετική μελέτη (Ανάγνου, 2011). Ωστόσο, με την Υ.Α. υπ' αριθμόν 260/2008 (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τεύχος Β') καθώς και με την Υ.Α. υπ' αριθμόν 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/8-7-2014 τεύχος Β'), το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ τροποποιήθηκε, οπότε το ζήτημα της διατήρησης ή του μετασχηματισμού των βασικών χαρακτηριστικών τους ετέθη εκ νέου σοβαρά προς συζήτηση.

Πυλώνας της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, κατά την πιλοτική/πειραματική φάση, ήταν οι διαδοχικές επιμορφωτικές συναντήσεις σε συνδυασμό με τη συστηματική εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του Προγράμματος των ΣΔΕ. Η αξιολόγηση

απέβλεπε «στην καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των ερωτημάτων και των προβλημάτων που θέτουν οι ίδιοι οι συντελεστές του Προγράμματος» (Βεργίδης, 2003, σελ. 71). Για κάθε επιμορφωτική συνάντηση, με τη χρησιμοποίηση ειδικού ερωτηματολογίου, ο εξωτερικός αξιολογητής συγκέντρωνε δεδομένα από τους συμμετέχοντες και, μετά την ενδελεχή επεξεργασία τους, συνέτασσε έκθεση, την οποία κοινοποιούσε σε όλους τους εμπλεκόμενους. Οι εκθέσεις περιελάμβαναν δεδομένα και προτάσεις «... προς συλλογική επεξεργασία από όλους τους εμπλεκόμενους, [δηλαδή τους] φορείς και το επιστημονικό προσωπικό του προγράμματος σε κεντρικό επίπεδο και στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας» (ό.π.).

Από τις επιμορφωτικές συναντήσεις προέκυψε η εκπόνηση του περιγράμματος εργασίας των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ, όπως αποκαλύπτεται στη σχετική έκθεση (Βεργίδης, 2003β). Στο περίγραμμα εργασίας υπογραμμίστηκε ο υψηλός βαθμός σημαντικότητας των δραστηριοτήτων εμπύχωσης, ανάπτυξης, θετικής στάσης και ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων (ό.π., σελ. 40).

Η Υπουργική Απόφαση 260/2008 αποτέλεσε μια προσπάθεια ανατροπής του έως τότε τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ, τα οποία, σύμφωνα με την Υ.Α. 2373/2003, διαμόρφωναν το ετήσιο πρόγραμμα σπουδών, με βάση τις προδιαγραφές και τις εγκυκλίους του ΙΔΕΚΕ και, στη συνέχεια, το υπέβαλλαν στο ΙΔΕΚΕ. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η επιβολή ενός κεντρικού προγράμματος σπουδών για όλα τα ΣΔΕ, υπό τον έλεγχο του Γενικού Γραμματέα της ΓΤΕΕ, κατ' αναλογία με το σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή τα σχολεία αναφοράς.

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, σύμφωνα με την Υ.Α. 260/2008, προβλεπόταν να συντάσσεται από την Υπηρεσία Μελετών και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της ΓΤΕΕ, παρά από τους συλλόγους διδασκόντων των ΣΔΕ. Επίσης, ορίστηκε να επιμορφώνεται το προσωπικό των ΣΔΕ από το Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Επιπλέον, τα ΣΔΕ έπρεπε να αντλούν επιστημονικές υπηρεσίες από επιστημονικές ομάδες του Κέντρου Μελετών Δια Βίου Μάθησης και όχι από τα στελέχη τους, τα οποία διέθεταν μεγάλη εμπειρία, ούτε από τα στελέχη της ΓΤΕΕ.

Σε επίπεδο ρητορικής, λοιπόν, δεν άλλαξαν οι αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ, ούτε η φιλοσοφία θέσπισής τους, ούτε επίσης η εμπειρία και έμφαση στην τεχνογνωσία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, καθώς και των στελεχών της ΓΤΕΕ και του ΙΔΕΚΕ. Από την άλλη πλευρά όμως, με βάση τις προβλεπόμενες ρυθμίσεις, παραμερίζονταν οι αρμοδιότητες που είχαν δοθεί αρχικά στα αρμόδια στελέχη, με αποτέλεσμα να ανατίθεται σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων τους σε εξωτερικούς φορείς.

Αργότερα, τον Ιούλιο του 2014, με την Υ.Α. 5953/2014, δημοσιεύεται νέος κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο νέος κανονισμός, σε σύγκριση με τον προηγούμενο, που ίσχυε επί επτά (7) περίπου έτη, επέφερε τις εξής αλλαγές:

- i) Θεσμοθετείται η Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των ΣΔΕ, στην οποία συμμετέχουν οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι (άρθρο 6. Δ1), οι οποίοι υποβάλλουν προτάσεις στο διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων του ΣΔΕ.
- ii) Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει, ύστερα από πρόσκληση του διευθυντή, και συμβάλλει στη χάραξη κατευθύνσεων (τοπικά) στα ΣΔΕ και στην παιδαγωγική διευθέτηση των σπουδαστικών ζητημάτων, διαπιστώνει και αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας του προσωπικού (άρθρο 6.Γ3). Όπως φαίνεται, ο κανονισμός ενισχύει το ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων.
- iii) Προβλέπεται ότι στα ΣΔΕ θα μπορούν να προσφέρουν διδακτικό έργο εθελοντές εκπαιδευτικοί, ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι στη φιλοσοφία και στο πρόγραμμα των ΣΔΕ. Η ανάθεση του εθελοντικού έργου θα γίνεται μετά από απόφαση του διευθυντή, τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων και την έγκριση του Τμήματος Αλφαριθμητισμού και Βασικής Παιδείας της ΓΓΔΒΜ (άρθρο 6.Γ10).
- iv) Η επιλογή των Παιδαγωγικών Συμβούλων, των Συμβούλων Ψυχολόγων, των Συμβούλων Σταδιοδρομίας και των ωρομισθίων εκπαιδευτικών γίνεται από τριμελείς επιτροπές, αποτελούμενες από το διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης (ΔΔΒΜ), το διευθυντή του ΣΔΕ και ένα μέλος οριζόμενο από τη ΓΓΔΒΜ (άρθρο 7.4.). Ο κεντρικός έλεγχος του Γενικού Γραμματέα, που είχε καθιερώσει η Υ.Α. 260/2008, περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό.

Όπως διαπιστώνεται, με το νέο κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, αναβαθμίζεται ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων και θεσμοθετείται η Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προβλέπεται, επίσης, η προσφορά διδακτικού έργου από εθελοντές εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, με απόφαση του διευθυντή. Φαίνεται λοιπόν ότι ο θεσμός των ΣΔΕ άρχισε να αποκτά το «προνοιακό» χαρακτηριστικό της εθελοντικής προσφοράς εργασίας. Ο νέος κανονισμός του 2014 σκιαγραφεί μάλλον εκείνη τη φυσιολογία των ΣΔΕ, που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια της πειραματικής φάσης λειτουργίας τους, ιδιαιτέρως μάλιστα σε ό,τι αφορά στο ρόλο του διευθυντή και στον τρόπο διοίκησης των ΣΔΕ, όπως είχαν διαμορφωθεί, στην πράξη, κατά το διάστημα 2000-2007.

Το 2015, λειτούργησαν 62 ΣΔΕ και 30 Παραρτήματα (Τμήματα εκτός έδρας), εκ των οποίων έξι (6) ΣΔΕ και ένα (1) Παράρτημα σε φυλακές (Ανάγνου, 2016, σελ. 149). Το 2016, ο αριθμός των ΣΔΕ ανήλθε σε 67 και των Τμημάτων σε 25. Τον Νοέμβριο του 2016, με την Υ.Α Κ1/192979/2016, τροποποιήθηκε ο κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, αν και ελάχιστες αλλαγές εντοπίζονται στη νέα, αναθεωρημένη μορφή του.

2. Η ιδέα και τα καινοτομικά στοιχεία του θεσμού των ΣΔΕ

Στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προβάλλει το ιδεώδες της ομοιομορφίας, η βασική ιδέα για τη θέσπιση των ΣΔΕ αποτελούσε ομολογουμένως μια καινοτομία, καθόσον υποστήριζε ότι τα ισότιμα σχολεία δεν είναι αναγκαστικά ίδια· μπορεί να είναι και διαφορετικά (Βεκρής, 2003, σ. 23).

Για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ και κυρίως για την εκπόνηση των προγραμμάτων σπουδών τους, το βασικό «εργαλείο», που αποτέλεσε το δεύτερο πυλώνα του προγράμματος των ΣΔΕ, ήταν οι «προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Πολυγραμματισμών (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003).

Οι προδιαγραφές σπουδών εκπονήθηκαν από πανεπιστημιακούς και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, με θέσεις ευθύνης στο πρόγραμμα των ΣΔΕ. Για τον εμπλουτισμό των προδιαγραφών σπουδών, συνεργάστηκαν με τους θεματικούς υπεύθυνους των επιμέρους γραμματισμών· όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ (ό.π., σσ. 309-310). Συνεπώς, οι προδιαγραφές σπουδών αποτελούν δημιούργημα του ίδιου του Προγράμματος των ΣΔΕ και, ειδικότερα, των ιδίων των εμπλεκομένων, του καθένα από τη θέση εργασίας του και ανάλογα με την εξειδίκευσή του και τις αρμοδιότητές του.

Ορισμένοι συνεργάτες της ΓΤΕΕ υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που αποσπάστηκαν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ΣΔΕ επιθυμούσαν -στην πλειονότητά τους- μια εκπαιδευτική αλλαγή και θεώρησαν τα ΣΔΕ σαν *δεύτερη ευκαιρία* για τους ίδιους αλλά και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ήταν δεκτικοί στις καινοτομίες και είχαν οραματιστεί ένα «άλλο» σχολείο (Μαρμαρινός & Βερβενιώτη, 2007, σελ. 107).

Επίσης, σε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε, κάποιοι από τους βασικούς συντελεστές του προγράμματος των ΣΔΕ εξέφρασαν την άποψη ότι αποτελούσε μια ευκαιρία για τον καθένα ξεχωριστά «να παλέψει με στερεότυπα που η εκπαίδευση τους κληροδότησε, να πειραματιστεί με αρχές και μεθόδους [...] και κυρίως να κάνει πραγματικότητα το όραμα για ριζοσπαστική αντιμετώπιση της οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων» (Βεργίδης, Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2007, σελ. 26).

Ο ρόλος εξάλλου των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ συνδέεται με την απόρριψη της χρήσης σχολικών εγχειριδίων, που επιχειρήθηκε να εισαχθούν με την Υ.Α Γ2/2066/2000 (ΦΕΚ 943/31/8/2000). Συγκεκριμένα, είχε πραγματοποιηθεί η εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων των ΣΔΕ για εννέα μαθήματα, καθώς και η συγγραφή αντίστοιχων προς τα μαθήματα σχολικών βιβλίων. Σε αντίθεση αυτής της απόφασης, προτάθηκε η παραδοχή ότι θα ακυρωνόταν η ερευνητική διάσταση του έργου των εκπαιδευτικών

των ΣΔΕ, -στην περίπτωση της επίσημης χρήσης διδακτικών εγχειριδίων- δεδομένου ότι θα δρούσαν πλέον σαν απλοί αναμεταδότες γνώσεων και όχι ως συμπαραγωγοί και συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής τους πραγματικότητας, σε συνεργασία με τους ενήλικες μαθητές τους (Κουτρούμπα, 2007, σελ. 26).

Οι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ, όπως έχει επισημανθεί, θεωρούνται ως συνεργάτες στο επιτελούμενο έργο σε αυτά και όχι απλά «εκτελεστές» εντολών, ότι είναι διαμεσολαβητές της μάθησης και συνδιαμορφωτές του προγράμματος σπουδών, ότι οφείλουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να διατυπώνουν προτάσεις, να πειραματίζονται, να συνεργάζονται (Χατζηθεοχάρους, 2008, σελ. 27). Ταυτόχρονα, ο διευθυντής έχει την ελευθερία να διαμορφώσει ένα μοντέλο διοίκησης εναρμονισμένο με τη φιλοσοφία των ΣΔΕ και εμπλουτισμένο με τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε ΣΔΕ (ό.π.).

Από τη μελέτη του τρόπου θεσμοθέτησης, οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ προκύπτει ότι εφαρμόστηκαν σε αυτά οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων από τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος των ΣΔΕ. Προηγουμένως, εκπονήθηκε μελέτη διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών (Ευστράτογλου, 2001). Τα πρώτα ΣΔΕ λειτούργησαν πειραματικά, πλαισιωμένα από πανεπιστημιακούς, εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα και από στελέχη του φορέα υλοποίησης. Η συχνή διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων και σεμιναρίων και η παράλληλη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος έδωσαν τη δυνατότητα συστηματικού συλλογικού αναστοχασμού της πορείας του προγράμματος και υποστήριξης στη συλλογική συνδιαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου.

Η ιδέα των ΣΔΕ και το έργο της Ομάδας Συντονισμού, που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με την επιτροπή παρακολούθησης (Ομάδα Έργου) των ΣΔΕ καθώς και με την επιστημονική ομάδα συνεργατών (επιστημονικοί και θεματικοί υπεύθυνοι και διευθυντές ΣΔΕ), αποτυπώθηκε στην Υπουργική Απόφαση 2373/2003 για την οργάνωση και τη λειτουργία των ΣΔΕ.

Η Υ.Α. 2373/2003 θεσμοθέτησε τα ΣΔΕ ως εναλλακτικά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως αυτά συνδιαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής-πειραματικής φάσης λειτουργίας τους (2000-2003) από όλους τους εμπλεκόμενους, ήτοι: επιστημονική ομάδα, επιστημονικούς υπευθύνους, συλλόγους διδασκόντων, στελέχη του κεντρικού φορέα, μέλη της ομάδας παρακολούθησης του έργου (Βεκρής, 2004, σσ. 20-21).

Στο σημείο αυτό, δεν θα επεκταθούμε στην παρουσίαση του περιεχομένου των στόχων λειτουργίας των ΣΔΕ, δεδομένου ότι η θέσπισή τους εντάσσεται στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος, που εφαρμόζει την πρόταση του Λευκού Βιβλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1995), η οποία εκδόθηκε στα ελληνικά, το 1996, με συγκεκριμένες επιδιώξεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996). Θα επικεντρωθούμε μόνον στις ρυθμίσεις που υιοθετήθηκαν, οι κυριότερες από τις οποίες συνοψίζονται παρακάτω:

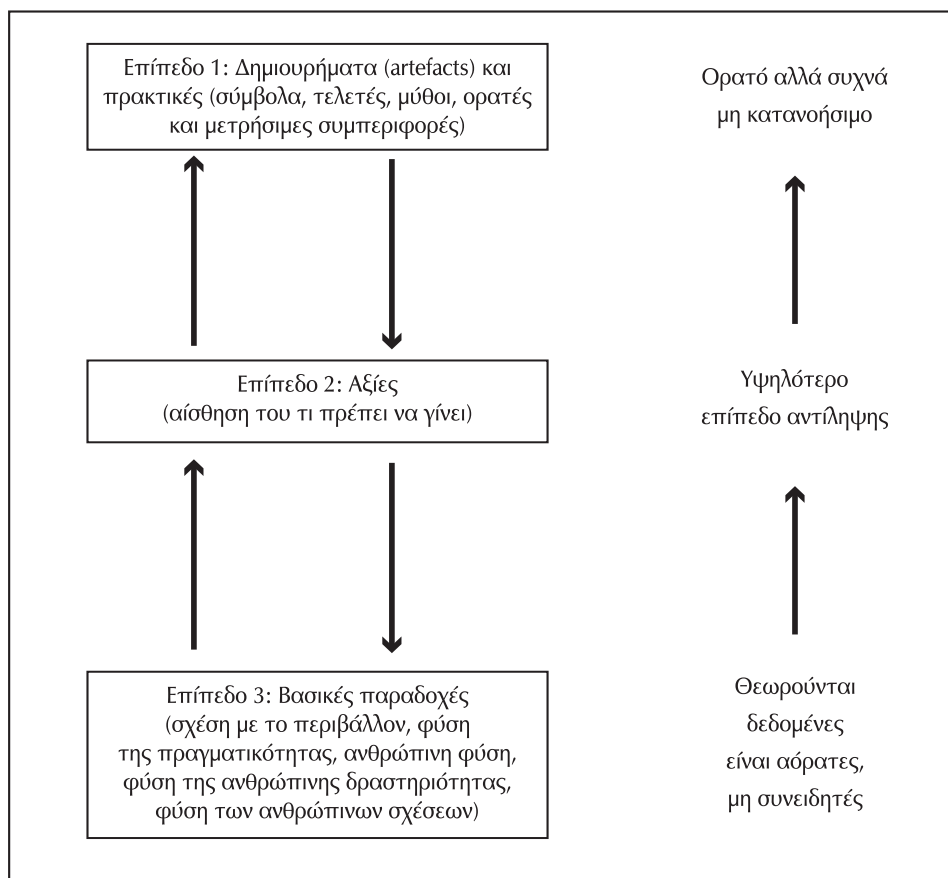
- Η χρονική διάρκεια φοίτησης των μαθητών ορίστηκε στους 18 μήνες (άρθρο 2). Το πρώτο εννεάμηνο αποτελεί την Α΄ περίοδο φοίτησης και το δεύτερο την Β΄ περίοδο.
- Το πρόγραμμα σπουδών διαμορφώνεται σε καθένα ΣΔΕ (άρθρο 3) από το σύλλογο των διδασκόντων (άρθρο 4), με βάση τις προδιαγραφές των σπουδών και σύμφωνα με τις εγκυκλίους του ΙΔΕΚΕ (άρθρο 7.4). Τα προγράμματα των ΣΔΕ είναι ανοικτά και ευέλικτα (άρθρο 7).
- Προβλέπεται ότι σε καμία περίπτωση οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων δεν αντιστρατεύεται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (άρθρο 4). Με άλλα λόγια, διευκρινίζεται ότι τα ΣΔΕ πρέπει να λειτουργούν ως σχολεία ενηλίκων. Η κατεύθυνση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι ως υπεύθυνοι φορείς για την υλοποίηση του προγράμματος των ΣΔΕ ορίστηκαν η ΓΤΕΕ και το ΙΔΕΚΕ. Διαφοροποιούνται μάλιστα τα ΣΔΕ από τα εσπερινά (νυκτερινά) σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου, επίσης, φοιτούν -σε μεγάλο βαθμό- ενήλικοι.
- Σε κάθε ΣΔΕ ορίζεται να απασχολούνται τα εξής στελέχη (άρθρο 5):
 - i) επιστημονικός υπεύθυνος
 - ii) σύμβουλος σταδιοδρομίας
 - iii) σύμβουλος ψυχολόγος.
- Υιοθετήθηκε η θεωρία των πολυγραμματισμών, με βασικούς γραμματισμούς τους εξής: γλωσσικό, αριθμητικό, πληροφορικό, επιστημονικό και κοινωνικό (άρθρο 7).
- Σε κάθε τμήμα του ΣΔΕ φοιτούν 10-15 εκπαιδευόμενοι (άρθρο 8).
- Το ΙΔΕΚΕ, για να ανανεώσει τη θητεία των διευθυντών, λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για τις ικανότητές τους στη διαχείριση κρίσεων, στην εμπύχωση, στη συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, με τους εκπαιδευόμενους και τους κοινωνικούς φορείς, για τις πρωτοβουλίες που παίρνουν και για την καινοτομική τους διάθεση (άρθρο 9.7).
- Προβλέπονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευομένων μέσω φακέλων, σχεδίων δράσης, συνθετικών εργασιών, αυτοαξιολογήσεων ή αξιολογήσεων από τους συνεκπαιδευόμενους. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική και αφορά στην ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου (π.χ.: προετοιμασία, αυτοεκτίμηση, πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και στο ενδιαφέρον του για μάθηση (άρθρο 12).
- Προβλέπεται η δημιουργία δικτύου συνεργασίας των ΣΔΕ με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους κοινωνικούς φορείς και τον επιχειρηματικό κόσμο για την στήριξη της λειτουργίας των σχολείων και για την κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων (άρθρο 13).

3. Η κουλτούρα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Η σχολική κουλτούρα έχει πρωταρχική σημασία στην ενδυνάμωση των σχολείων. Προσδιορίζει το πώς συμπεριφέρονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους, πώς συνεργάζονται, τι θεωρούν ότι είναι σημαντικό για τη σχολική κοινότητα, με ποιο τρόπο εργάζονται, ώστε να επηρεάζονται συμπεριφορές και αντιλήψεις μέσα στη σχολική μονάδα (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011, σελ. 63). Η κουλτούρα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, στην οποία εντοπίζονται κανόνες, στάσεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές, αξίες, παραδόσεις κ.λπ., που έχουν προσδιορίσει έναν οργανισμό και ασκούν εκπληκτική δύναμη στον τρόπο που σκέπτονται και πράττουν τα άτομα μέσα σε αυτόν (Barth, 2002, σελ. 6).

Επιπλέον, οι σκοποί του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, το αναλυτικό πρόγραμμα, η οργάνωση της μάθησης, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, οι συνθήκες που διαμορφώνονται στη σχολική μονάδα αποτελούν βασικές παραμέτρους της σχολικής κουλτούρας και λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους (Υφαντή, 2011, σελ. 173). Ορισμένες από τις παραμέτρους της οικοδομούνται σε τοπικό επίπεδο και διαμορφώνονται από τις μοναδικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, από την ιστορία του σχολείου και από τη διοίκησή του. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά προσδιορίζουν τη μοναδικότητα της κάθε σχολικής κουλτούρας (ό.π., σελ. 171).

Σύμφωνα με τον Schein (όπως αναφέρεται στο Maslowski, 2006, σελ. 7), η σχολική κουλτούρα δομείται σε τρία επίπεδα. Στο βαθύτερο επίπεδο, εντάσσονται οι βασικές παραδοχές, που αποτελούν τον πυρήνα της σχολικής κουλτούρας. Οι βασικές παραδοχές θεωρούνται δεδομένες και υπαγορεύουν την ερμηνεία των καθημερινών επαγγελματικών καθηκόντων στο σχολείο. Στο δεύτερο επίπεδο, υπάγονται οι αξίες και οι κανόνες, που προσδιορίζουν το σωστό ή το επιθυμητό που πρέπει να γίνει. Το ορατό επίπεδο της κουλτούρας αφορά στα έργα και στις πρακτικές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνεται (ό.π., σελ. 8), είναι οι «μύθοι», που αφορούν στο σχολείο και αναφέρονται σε δράσεις και αποφάσεις, τις οποίες πήραν οι «ήρωες» ή οι «ηρωίδες» που ήταν πρωτοπόροι στα κρίσιμα περιστατικά του παρελθόντος, στα σύμβολα και στις παραδόσεις, που δίνουν νόημα στις δραστηριότητες του σχολείου (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Επίπεδα της κουλτούρας και αλληλεπίδρασή τους

Πηγή: Προσαρμογή από Schein (1985, σελ. 14, στο Maslowski, 2006, σελ. 7)

Με βάση τα ανωτέρω και σε ό,τι αφορά στα ΣΔΕ, αυτά αποτελούν ένα νέο θεσμό και εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα, το οποίο συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους. Το εν λόγω πρόγραμμα σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υποστηρίχθηκε από την ομάδα συντονισμού, τους θεματικούς υπευθύνους των γραμματειών και τους επιστημονικούς υπευθύνους των σχολείων, από στελέχη της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τη διάρκεια της πιλοτικής-πειραματικής φάσης, καθώς και με τη συμμετοχή διευθυντών και εκπαιδευτικών σε διαδοχικά επιμορφωτικά σεμινάρια και συναντήσεις. Συνεπώς, μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι έχει διαμορφωθεί μια κοινή κουλτούρα στα ΣΔΕ, η οποία βέβαια διαφοροποιείται σε καθεμιά σχολική μονάδα, ανάλογα με το τοπικό πλαίσιο όπου ανήκει, τη διοίκηση και την ασκούμενη ηγεσία, καθώς και με το διδακτικό προσωπικό της.

Από τις δημοσιευμένες τοποθετήσεις των διευθυντών ΣΔΕ, φαίνεται ότι ορισμένοι τουλάχιστον από αυτούς υπερκάλυψαν τις αρμοδιότητές τους και ανέπτυξαν -με δική τους πρωτοβουλία- το θεσμό των ΣΔΕ, δίνοντας έμφαση στις εβδομαδιαίες παιδαγωγικές συναντήσεις του επιστημονικού προσωπικού του σχολείου τους (Μάνθου, 2007).

Σύμφωνα με τη Μάνθου (ό.π., σσ. 138-139), 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 περιχαράκωνονται εξαρτώμενοι από την εξουσία. Με το διάλογο, οι συζητήσεις ανατροφοδοτούν την ομάδα και οι συνηθισμένοι ρόλοι διευθυντή-προσωπικού γίνονται ανενεργοί.

Σε άλλη ερευνητική μελέτη (Γιοβάνη & Μάντζιου, 2007), μια πρακτική που επινόησαν και υιοθέτησαν οι διευθυντές ήταν η υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων στη σχολική τους μονάδα. Ειδικότερα, στο ΣΔΕ Κορυδαλλού Αττικής, αποκαλύφθηκε ότι ακολουθείτο μια οργανωμένη διαδικασία υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων διάρκειας τεσσάρων ημερών. Στην υποδοχή συμμετείχαν η διευθύντρια, το επιστημονικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευόμενοι της δεύτερης (Β') περιόδου σπουδών. Η υποδοχή ολοκληρωνόταν με το παιδαγωγικό 'συμβόλαιο' μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευομένων και του σχολείου μέσα από βιωματική άσκηση (ό.π., σσ. 172-174).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη του επιστημονικού προσωπικού τους, που οργανώθηκαν σε ορισμένα ΣΔΕ. Στο ΣΔΕ Περιστερίου, για παράδειγμα, μετά από τη διερεύνηση που έγινε των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οργανώθηκε μια ομάδα επιμορφωτικής-βιωματικής δράσης με θέμα: «βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμβουλευτικής» (βλ.: Μαρμαρινός, Σακελλάρη & Τζουμάκα, 2008, σελ. 70). Σκοπός της προσπάθειας ήταν η «δημιουργία της «κοινωνικής φυλής» των συνεργαζόμενων σε μαθησιακά δίκτυα και με τη χρήση της νέας τεχνολογίας αναστοχαστικών και με πολιτική ευθύνη δασκάλων-ερευνητών» (ό.π., σελ. 71).

Πέραν αυτού, σύμφωνα με μια άλλη μελέτη (Κουτρούμπα, 2007, σελ. 27), η υπεύθυνη επιμόρφωσης υπογράμμισε «[...] την ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση που είχε στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών νέων ΣΔΕ η προγραμματισμένη ολιγόμηρη επίσκεψή τους και η συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων γραμματισμού σε ΣΔΕ, που λειτουργούσαν ήδη αρκετά χρόνια, και που, στη συγκεκριμένη αυτή επιμορφωτική φάση, έδρασαν ως επιμορφωτικά κέντρα». Διαπιστώνεται λοιπόν ότι, στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕ, αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες και πρακτικές, που δημιούργησαν μια διαφοροποιημένη και αυτοδύναμη σχολική κοινότητα.

Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, ότι, δεν σχεδιάστηκε εκ των προτέρων κάποιο μοντέλο διοίκησης και λειτουργίας των ΣΔΕ. Συνδιαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής

-πειραματικής φάσης και εμπλουτίστηκε κατά τη φάση της επέκτασης των σχολείων. Αυτή είναι μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες του θεσμού.

Συνεπώς, όπως έχει επισημανθεί, τα ΣΔΕ δημιούργησαν -με τον ιδιαίτερο τρόπο λειτουργίας τους- μια ομολογουμένως καινοτόμο σχολική κουλτούρα, αναδεικνύοντας την αξία του «εμείς» (Αρχοντίδου & Μάνθου, 2013, σελ. 6), σε αντίθεση με τις «ευκολίες της τυπικής εκπαίδευσης» (Δικαίος, 2013, σελ. 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 (Αρχοντίδου & Μάνθου, 2013, ό.π.).

4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους επιστημονικούς συνεργάτες των ΣΔΕ, «τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) συνιστούν όχι απλώς μια καινοτομία αλλά μια βαθιά μεταρρυθμιστική παρέμβαση στο ανελαστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εξακολουθεί να επιμένει – παρ’ όλα τα σημάδια των καιρών – σε μοντέλα παρωχημένα» (Μαρμαρινός & Βερβενιώτη, 2007, σελ. 105). Η καινοτομία αυτή, όπως αποκαλύφθηκε στην παρούσα εργασία, οικοδομήθηκε από πανεπιστημιακούς, στελέχη της ΓΤΕΕ και εκπαιδευτικούς που είχαν οραματιστεί ένα «άλλο» σχολείο και θεσπίστηκε με την Υπουργική Απόφαση 2373/2003.

Βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ είναι η σχετική αυτονομία κάθε σχολικής μονάδας, η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο των προδιαγραφών σπουδών, και η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε κάθε ΣΔΕ ορίζεται σύμβουλος σταδιοδρομίας και ψυχολόγος, ενώ ο διευθυντής έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Υιοθετείται η θεωρία των πολυγραμματισμών και το ανοικτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών.

Στη φάση της επέκτασης των ΣΔΕ (2004-2007), παρ’ όλη τη μεγάλη αύξηση του αριθμού τους και την αλλαγή του κυβερνώντος κόμματος στη χώρα, καθώς και της πολιτικής ηγεσίας της ΓΤΕΕ και του ΙΔΕΚΕ, η φυσιογνωμία των ΣΔΕ, όπως είχε διαμορφωθεί κατά την πιλοτική-πειραματική φάση, διατηρήθηκε και ενισχύθηκε περαιτέρω με τις πρωτοβουλίες των διευθυντών και του επιστημονικού προσωπικού τους, καθώς και με τη στήριξη των στελεχών της ΓΤΕΕ.

Ακολούθως, η Υ.Α. 260/2008 αποτέλεσε μια προσπάθεια προσαρμογής των ΣΔΕ στο μοντέλο λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (των σχολείων αναφοράς). Χωρίς να αλλάξει η ρητορική του θεσμού και το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών, επιβλήθηκε μια σειρά ρυθμίσεων προς την κατεύθυνση του συγκεντρωτισμού και του ελέγχου των ΣΔΕ από το Γενικό Γραμματέα της ΓΤΕΕ.

Η προσπάθεια αυτή αλλαγής της φυσιογνωμίας των ΣΔΕ αμβλύθηκε, ως ένα

βαθμό, με την Υ.Α. 5953/2014. Με το νέο κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ εισήχθη ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου ως μέλους της Επιτροπής Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου, που αποτελεί -μαζί με τα αρμόδια στελέχη της ΓΔΒΜ- τον τρίτο πυλώνα αναπαραγωγής της κουλτούρας των ΣΔΕ, με βασικό εργαλείο τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (βλ.: Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των ΣΔΕ, 2013).

Εκτός από τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο, στοιχεία λειτουργικής ασυνέχειας επισημάνθηκαν ήδη κατά τη διάρκεια της φάσης επέκτασης του προγράμματος ΣΔΕ, όπως αναφέρεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος αυτού (Βεργίδης, 2005, σελ. 163). Η δυναμική του προγράμματος, όμως, διευκόλυνε την υπέρβαση των δυσχερειών και των εμποδίων και την ανάπτυξη και αναπαραγωγή της κουλτούρας των ΣΔΕ.

Κατά τα τελευταία χρόνια, η κουλτούρα των ΣΔΕ 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. Ειδικότερα, σε πρόσφατη μελέτη (Νικολοπούλου, 2017, σσ. 357-359), έχουν διατυπωθεί οι παρακάτω επισημάνσεις:

- i) Έχει συρρικνωθεί σε μεγάλο βαθμό η επιστημονική και επιτελική υποστήριξη των ΣΔΕ, ενώ λείπουν οι περιοδικές κεντρικές επιμορφωτικές συναντήσεις, που διευκολύνουν στην ανάπτυξη και ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών. Επιπλέον, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες έχουν αποδυναμώσει την ομάδα παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου.
- ii) Οι προκλήσεις για την πρόσληψη ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και συμβούλων πραγματοποιούνται σχεδόν στο μέσον της σχολικής περιόδου, με αποτέλεσμα τα σχολεία να λειτουργούν μόνο για λίγους μήνες με πλήρες προσωπικό.
- iii) Οι διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις των διευθυντών αποδυναμώνουν τον ηγετικό τους ρόλο και διογκώνουν το διαχειριστικό τους έργο.

Σε μια αποτίμηση των πολιτικών που αναπτύχθηκαν για τα ΣΔΕ στη χώρα μας, καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του θεσμού, διαπιστώνεται ότι η ιδιαιτερότητα των ΣΔΕ ως εναλλακτικών σχολείων για ενήλικες υπονομεύεται τελικά με τις επίσημες νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η δυνατότητα που δίδεται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διδάσκουν -με διάθεση- σε ΣΔΕ, όταν δεν συμπληρώνουν το εβδομαδιαίο ωράριο στο σχολείο τους.

Επιπλέον, η ίδρυση νέων ΣΔΕ υπό αντίξοες συνθήκες λειτουργίας (ενδεικτικά: δεν τους παρέχεται υποστήριξη, καταγράφονται ελλείψεις σε όλους τους τομείς λειτουργίας τους, όπως σε διδακτικό και συμβουλευτικό προσωπικό, στην καθαριότητα, στα

αναλώσιμα κ.λπ.) ώθησε όλους τους εμπλεκόμενους, ήτοι: διδακτικό προσωπικό των ΣΔΕ, εκπαιδευομένους και αποφοίτους, να δηλώσουν σε πρόσφατη ανακοίνωσή τους δια των συλλογικών τους οργανώσεων: «αισθανόμαστε βαθιά την ανάγκη να υπενθυμίσουμε προς όλους ότι είμαστε πολίτες ίσης εκπαιδευτικής αξίας και όχι πολίτες δεύτερης κατηγορίας» (ΠΕΦΑΣΔΕ & ΠΑΣΣΔΕ, 2017).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, στο επίπεδο της ρητορικής, φαίνεται ότι δεν έχει αλλάξει κάτι στο θεσμό των ΣΔΕ. Όμως, στην πραγματικότητα, σε επίπεδο λειτουργίας των ΣΔΕ, είναι σαφές ότι το πρόγραμμά τους έχει απωλέσει ένα σημαντικό μέρος της δυναμικής του, με αποτέλεσμα να έχουν ακυρωθεί οι βασικές προϋποθέσεις της καινοτόμου λειτουργίας του, οι οποίες σαφώς καταδεικνύονται σε άλλη μελέτη (Βεργίδης, 2005, σσ. 163 –164), όπως είναι «[...] η ανάπτυξη των αναγκών στελεχών που θα υποστηρίζουν, θα αξιοποιούν και θα αναπαράγουν την τεχνογνωσία που έχει παραχθεί από το ίδιο το πρόγραμμα· η παγίωση κανονισμών και κανόνων λειτουργίας, που θα επικυρώνουν και θα διευκολύνουν την εφαρμογή της τεχνογνωσίας και γενικότερα την κουλτούρα του προγράμματος».

Συνοψίζοντας, 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.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανάγνου, Ε. (2011) *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους*. Εμπειρική έρευνα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανάγνου, Ε. (2016) *Ιχνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα). Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, περιοδική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg, τευχ. 13-14: 129-156.
- Αρχοντίδου, Δ. & Χ. Μάνθου (2013) *Γνωριμία και δέσιμο ομάδας. Στο Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης*

- Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΙΝΕΔΙ-ΒΙΜ-ΓΤΔΒΜ: 5-8.
- Βάμβουκας, Ι. (2007) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barth, S.R. (2002) Educational Leadership. The Culture Builder. *Beyond Instructional Leadership*. Vol. 59, Number 8:6-11.
- Βεκρής, Λ. (2003) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο Βεκρής, Λ. & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΤΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ.: 17-25.
- Βεκρής, Λ. (2004) Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο Βεκρής, Λ. & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Δυο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. 1ο πανελλήνιο συνέδριο των ΣΔΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου Αθήνα: ΓΤΕΕ/ΙΔΕΚΕ: 19-25.
- Βεκρής, Λ. & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) (2003) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΤΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ II.
- Βεργίδης, Δ. (2003α) Εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του Προγράμματος. Στο Βεκρής Λ. & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ: 65-72.
- Βεργίδης, Δ. (2003β) *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης Δ. (2005) *Πρόγραμμα: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Προγράμματος*. Πάτρα: Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ., Α. Ευστράτογλου & Β. Νικολοπούλου (2007) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο, 12: 25-26.
- Γιοβάννη, Ε. & Β. Μάντζιου, (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, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΤΣΣ/ΙΔΕΚΕ, 171-174.
- Δικαίος, Α. (2013) Ζητήματα εφαρμογής του «Κανονισμού Λειτουργίας». Στο *Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων*

- Δεύτερης Ευκαιρίας (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ, 37-39.
- Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (2013) *Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996) *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευστράτογλου, Α. (2001) *Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών & Χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτρούμπα, Κ. (2007) Αποτύπωση και αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης ως μέσου υποστήριξης του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. 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. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, 21-38.
- 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. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, 135-141.
- Μαρμαρινός, Γ. & Τ. Βερβενιώτη (2007) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: από την κοινωνική εκπαίδευση στον κοινωνικό γραμματισμό. Στο *Δια βίου Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ: 105-115.
- Μαρμαρινός, Ι., Μ. Σακελλάρη & Ε. Τζουμάκα (2008) Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου. Στο *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή»*. Οργάνωση: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ. Συνεργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Μαγνησίας, Δήμος Βόλου, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, Αθήνα, 69-71.
- Maslowski, R. (2006) A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44, 1, 6-35.

- 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.
- 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 20/10/2017).
- Υφαντή, Α. & Σ. Κυριακοπούλου (2011) Η σχολική κουλτούρα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Υφαντή (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφηρητές και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* Αθήνα: Υψίλον-Βιβλία, 41-68.
- Υφαντή, Α. (2011) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2008) Το προφίλ και ο ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 13: 24-30.

Πηγές

Νόμοι

- Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και Άλλες Διατάξεις», (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α), άρθρο 5', «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».
- Νόμος 2909/2001 «Ρυθμίσεις Θεμάτων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 90/2-5-2001, τ. Α').
- Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (ΦΕΚ 199/2-10-2008, τ. Α'), άρθρο 33, «Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης».
- Νόμος 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις» (ΦΕΚ 163/21-09-2010, τ. Α').

Υπουργικές Αποφάσεις

- Υπουργική Απόφαση Γ2/2066/2000 «Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 943/31-7-2000, τ. Β').
- Υπουργική Απόφαση 2373/2003 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003, τ. Β').

Υπουργική Απόφαση 260/2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τ. Β').

Υπουργική Απόφαση 5953/2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 1861/8-7-2014, τ. Β').

Υπουργική Απόφαση Κ1/192979/2016 «Τροποποίηση του Κανονισμού Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)» (ΦΕΚ 3815/28-11-2016, τ. Β').

LANGUAGE –TEACHING MATERIAL FOR THE EDUCATION OF RETURNING ETHNIC GREEK AND IMMIGRANT CHILDREN IN GREECE

Christos Parthenis
*Assistant professor in Educational Research
(Theory and Practice of multicultural Education)
University of Athens
parthenis@ppp.uoa.gr*

Athanasios Michalis
*Assistant professor of linguistics
at the Faculty of Philosophy
Pedagogy and Psychology
University of Athens
michathan@ppp.uoa.gr*

Abstract

The aims of this paper are the following: on the one hand, the presentation of the theoretical framework and the purposes of the program realized by the Centre of Intercultural Education of the University of Athens, which concerns the integration into the Greek culture and society of immigrant children, Roma children and Greek refugees returning from countries of the Eastern Europe, and their linguistic development; on the other hand, the evaluation of the language education material created by the specialized scientist of the Centre of Intercultural Education for the linguistic and communicative development of the above mentioned populations and used for the implementation of the intentions of the program. The criteria of the language teaching material assessment are pedagogic, sociolinguistic, aesthetic, cultural and educational and their theoretical basis are the acculturation theory, the theories for the linguistic adequacy of the population used non standard varieties and the principles of the communicative second language teaching.

Key words

Intercultural education, material assessment, educational policies, immigrant population integration.

0. General overview

In contemporary Greek society, the presence of individuals or groups of people from a language and culturally diverse background (i.e., returning Ethnic Greeks, foreign immigrants, Greek Roma, Greek Muslims from Thrace), presents fundamental challenges not only for the scientific conceptualization of the consequences of such a presence, but also for the formation of policies and the adoption of practices which address the problems that emanate from the inclusion of such diverse individuals into Greek social

and political institutions particularly considering that in the 1991 Census 95% of the population was linguistically, ethnically and religiously homogeneous. (National Census 1991)¹. Since the early 1990's Greece has seen a massive and rather abrupt influx of economic migrants, which has created a new reality in the field of education.

As a consequence of the mass movement of people at a global level, host immigrant countries experience continuous changes to the demographic synthesis of their societies, hence being transformed into societies with a rapidly changing multicultural character².

Within this Paper, the significance of intercultural education is linked with the wider process of integration of people from migrant backgrounds in Greek society, since the typology of integration policies adopted, define the framework from which all intercultural based interventions are developed from.

Intercultural integration therefore means³, the recognition of the cultural diversity of the society and the concurrent pursuit for interaction and cooperation while supporting the right of all cultural social groups to preserve aspects of their culture which they deem as relevant in their lives and which contribute to the general culture of the host society. It also means the promotion of intercultural dialogue and the building of public trust and shared cultural development with a particular emphasis to the reform of public institutions and services so that they are in a position not only to respond to the new challenges but also meet the needs of all citizens. Within the process of intercultural integration, the uniqueness of the so called 'purity' of each culture and the need for their preservation is not stressed. There is no exaggeration on cultural differences and on the divisionary lines between various cultural groups which make up a given society⁴. Above all, there is no support for the notion that these differences should be protected by the laws and the institutions of the State. The adoption of a policy which accentuates differences is considered to lead to rivalries, conflict and segregation among the various cultural groups in their attempt to gain an increasing share of power, often resulting in the isolation, the ghettoization and the exclusion of particular social groups with all the known consequences both for the said groups and for society as a whole⁵.

1. Policies of Intercultural Integration and Social Cohesion

The integration policies in Greece address the following social groups:

- Foreigners⁶ (immigrants and refugees)
- Ethnic Greeks⁷ from countries of the former Soviet Union and Albania
- Returning Greek emigrants
- Greek Roma people

Given the increasing problems that teachers and indigenous students were facing due to the limited or non-existent knowledge of Greek or inconsistent learning background among new students from other countries, educational authorities decided to incorporate the education of repatriate and foreign immigrant students in the Second CSF. The implementation of the project was assigned to the University of Athens Centre for Intercultural Studies, which was called to assess the situation and suggest measures and means which could contribute to the improvement of the conditions of learning and teaching in schools with a mixed student population. The *“Program for the Education of Returning Ethnic Greek and Foreign Immigrant Children”*⁸ was quite practical in its orientation and sought to support as many schools as possible through pedagogical suggestions, educational means, training programs and the employment of specialized teaching staff. The aim was to facilitate the school in the implementation of effective measures in the direction of language learning and shaping an intercultural school life to benefit the entire student population. It is worth noting that during the two phases of the program implementation there was a major increase in the number of the school units in which there were intervention actions and the number of benefiting students doubled⁹.

1.1. The Program for the Education of Returning Ethnic Greek and Foreign Immigrant Children

As a means of promoting the introduction of intercultural educational dimensions and the integration of migrant children in the Greek School Education system, the Ministry of Education proceeded in 1997 in the development and the implementation of three Intervention Programs in Education:

- a) The Education of Returning Greek and Foreign Immigrant Children
- b) The Education of Roma Children¹⁰ and
- c) The Education of the Greek Muslim Minority Children of Thrace

These Programs which are co-funded by the Greek State and the by the Social Structural Fund of the European Union, form the bases for innovation in Greece and contribute significantly both at the level of scientific discourse for intercultural education and at the level of school based aspects of interculturalism.

The Program for the Education of Returning Greek and Foreign Immigrant Students has been developed and implemented primarily by the Centre for Intercultural Studies of the University of Athens and partly by the University of Thessaloniki. This program comes to a conclusion in 2013 but there is increased probability for the continuation of the program in the coming years. The Program has an established extensive network of partners covering all administrative regions in Greece through which centrally developed activities can be effectively and successfully implemented at the school level.

These activities include:

- i) The examination of the social, pedagogical and psychological factors and school conditions conducive for the integration of migrant children into the education system
- ii) The development and implementation of coordinated intervention measures which promote inclusion and reduce forms of exclusion of migrant children in the educational system and eliminate the barriers which prevent students from diverse cultural and linguistic backgrounds from reaching their full learning potential
- iii) The development of a framework for re-examination of those barriers in terms of changes in the learning environment.
- iv) To improve support structures and networks for the inclusion of students from diverse linguistic and cultural backgrounds into schools and their community as a whole.
- v) The development of a coordinated professional development program for teachers and educational policymakers and members of the wider educational community on issues relating to intercultural education.
- vi) The design and development of appropriate teaching material and teaching methods which allow all students to become involved in learning processes
- vii) The promotion of activities which ensure school achievement, foster respect for cultural diversity and international understanding and the interaction between school and society.

All these dimensions of the program are directly related to the general encompassing aim of the State to enhance the quality of Greek School educational provision, the promotion of equal opportunities and the creation of those conditions which foster understanding and cooperation. Intercultural inclusion activities developed and implemented aim to prevent the alienation of children from language and culturally diverse backgrounds from their family environment while at the same time facilitating their intercultural integration into the school and wider community.

2. Two Challenges: Interventional Orientation and Viability of Measures

The program's basic lines of action remained the same throughout the three phases of its implementation:

- Promotion of suitable measures of reception and support of children of repatriate and foreign descent at school.
- Provision of means of support to the school for the effective application of suggested measures: educational material, tutorial planning, training, psycho-social support.
- Notification and sensitization of the wider educational community.

A particular stress was given to the creation of those conditions that would ensure the viability of the suggested measures through systematic channeling of knowledge and experience towards the educational community.

3. Educational Material¹¹

The educational material¹² that was put together in the framework of the program for the Education of Repatriate and Foreign Students has a complementary function, except for the basic language-teaching series for the Reception Classes. We have created language-teaching material, material for extra-curricular language-learning, material for interdisciplinary teaching of an intercultural approach, as well as material for open communicative – hands-on teaching.

The educational material is intended for:

- Educators: lesson plans, tutorial planning, language learning assessment tools etc.
- Educators and students: to encourage lesson planning by the teacher and deter the notion that the course book is the teaching regulator, we created material to be provided in the form of CDs, PDFs or handouts; in short, a databank was created for the educator to use depending on the learning objectives and needs of his /her student group.
- All students, indigenous and foreign: this is school and pre-school educational material which aims at intercultural sensitization, with children's stories, "intercultural history" units etc.
- Exclusively non-Greek speakers: A series of books for Greek as a Second Language in Reception Classes and the accompanying teaching material, as well as bilingual teaching aids for Standard Curriculum classes in Middle School.
- Non-Greek speakers mainly, but it can also be used in mixed classes, during flexible zone, in interdisciplinary teaching or remedial tuition. Such material is the series that focus on the development of writing through text analysis, part of the teaching material for Greek as a Second Language for intermediate and advanced, and material that adheres to the principle of "language learning through Standard Curriculum classes.

3.1. Pedagogical Material for pre-school and early school years

The material for kindergarten and the first grades of elementary is based on a broader pedagogical orientation and is not directly language-learning per se. It is directed at the entire student population, indigenous as well as non-indigenous, aimed at supporting open types of teaching and is designed to support class projects in compliance with the principles of communicative hands-on educational approach:

- Student-centered pedagogical attitude which allows children to take initiative in regards to the choice, planning and realization of class actions focusing on common interests

- Mobilization of every single student
- Emphasis on synergy and teamwork
- Interdisciplinarity

The pedagogical material for the kindergarten and early school years has an intercultural scope: The aim is to boost communication and cooperation amongst children with different linguistic and cultural backgrounds, and the development of knowledge, attitudes and behavior that foster the peaceful coexistence of different cultures and languages. The educational material was conceived and planned in a way that took into consideration the experiences of non-indigenous children, as well as the additional language-learning needs of bilingual children: we recommend text comprehension and vocabulary enrichment activities for children in the phase of early literacy in the first school grades. Every lesson plan also suggests simple language-teaching activities, mainly for the consolidation of thematic vocabulary and verbal production.

A total of four clusters of multi-faceted and polyvalent media around the themes of *Sea, Farmers' Market, Family, Technology*. Every cluster consists of:

- Short texts with colorful illustrations
- A work book for Elementary students which elaborates on the basic text in the direction of language-learning with activities of comprehension and language production as well as vocabulary expansion
- Games
- Posters
- Illustrated flash cards to boost oral communication skills
- Sound CDs
- An action plan for the educator with detailed recommendations for the planning and course of the project, information and additional texts on the particular theme, ideas for activities and games.

For the intercultural enrichment of the pedagogical work in Kindergarten and Elementary (Flexible Zone, Reception Classes) we also recommend anthologies such as *World Mythologies, Religions of the World, Anti-racist Alphabet Book, The Olympics of Joy* and various children's books.

3.2. Language-teaching Material and Learning Support Material for Elementary and Middle School

The teaching material that was developed for the elementary and middle school aims at covering needs in the following areas of language instruction¹³:

1. Introductory and preparatory teaching of Greek as a Second Language in Reception Classes.
2. Continued support of language learning in the framework of the language subject in the class that is appropriate for the child's age, as well as in tutorial teaching¹⁴.
3. Support for Standard Curriculum classes: text comprehension and analysis – familiarization with Standard Curriculum terminology
4. Promotion of bilingualism with the development of linguistic skills in the native language

Beginning with the conditions of learning and teaching in the varied organizational and pedagogical frameworks that non-Greek speaking students encounter at school, i.e. Reception Classes for newcomers, mixed classes according to age and Tutorial specific choices on the level of structure and form, content and methodology of the educational material. For material directed at the Reception Classes for newcomers, one needs to take into account parameters such as:

- Teaching time is extremely limited and the language-learning objectives are very demanding – within the span of 8 months¹⁵ maximum the students must be able to attend classes of their age group next to their indigenous classmates.
 - ✓ Focus on the language elements that are not fully acquired in the framework of the “natural” extracurricular language learning¹⁶, incorporation of comprehension and writing activities from the start
 - ✓ Collection and effective organization of the teaching material e.g. grammar
 - ✓ Provision of autonomous language learning techniques, so that the student can “intensify” his/her own learning
 - ✓ Activities and highlighting that boost the connection between classroom and extracurricular learning
 - ✓ Transcendence of everyday communication and themes and incorporation of informative texts on various spheres of knowledge
 - ✓ Suggestion of regular assessment and self-assessment of linguistic progress with a clear distinction between factual competence and linguistic accuracy

Student groups in Reception Classes are extremely diverse. Besides the variety of mother tongues, this diversity relates to:

- ◇ General learning prerequisites: children who are functionally illiterate in the native language and have a disrupted school attendance record, to children with positive language-learning experiences and normal school education.
- ◇ The level of language proficiency in Greek: for most children, there is a period

of stay in Greece prior to their enrolment in school, while some students have been taught some basic Greek in their country of origin.

- ◇ Age: in most schools there are not enough new students to form classes according to age, so classes comprise of children of different ages.
- ◇ Learning pace: aside from factors that influence the pace of learning a new language, in the case of migrant children the language of the reception country is learned mainly outside the school; thus, the sources of language acquisition and the opportunities to use the language differ in quantity and quality from one child to the next. As a result, linguistic progress is to a large extent non-regulated and non-systematic.

Activities of increasing difficulty for different levels of language proficiency on the same thematic framework and/or relating to the same linguistic phenomenon.

√ Activities that focus on different skills and take different styles of learning into consideration

√ Flexibly structured material: variety of accompanying media to facilitate differentiated teaching.

- Language is primarily learned in natural situations of communication outside the classroom. This means that on one hand students are immediately faced with authentic speech and are forced to learn, by imitation, how to produce some complex linguistic structures at an early stage. On the other hand, for these children the target language is a prerequisite of social and school inclusion, a means of survival in the new environment, and a tool for solving vital problems. Subsequently, what matters to the child is the content and not the rule: he/she seeks effective communication and not grammatical correctness.
- A different approach to teaching progress compared to foreign language teaching: faster pace in the familiarization with basic grammar, early introduction of complex albeit frequently used syntax phenomena that students encounter and try to apply in real communication, more freedom in the choice of linguistic material. It is appropriate to introduce students to original texts, provided that these are integrated in familiar communicative situations and are accompanied with activities of summary/outline comprehension.

These above - mentioned parameters concerns the general pedagogical, psychological and sociological framework of compensative language education and, consequently, of the course-books used in the courses. In the next chapter / unit of this paper this framework and the correspondent dimensions and principles of the KEDA course books and reference – books are presented, discussed and analyzed.

4. Pedagogical, psychological, socio-linguistic and linguistic background of the educational material issued by the Centre for Intercultural Studies

The substantiation of the suitability and effectiveness of the CIS educational material for non-Greek speakers in the framework of tutorial and compensative educational programs is carried out, as mentioned in the previous chapter, along the following lines:

- i) Instructive suitability: cultivation of basic linguistic knowledge and communicative skills via the material, texts and activities of the textbooks, user-friendly quality of the textbooks.
- ii) Acquaintance of the students, who are members of different ethnic groups living in Greece, with the Greek civilization and facets of Greek culture.
- iii) Textbook appearance.

In the following sub-units of this present study we will discuss the suitability and advantages of the textbooks based on the lines previously mentioned. The method used to examine and prove the suitability of the textbooks issued by the Centre for Intercultural Studies is the qualitative content analysis. More specifically, the educational material included in the CIS textbooks is analyzed and assessed according to the three parameters mentioned above; these parameters constitute the prerequisites and conditions of linguistic, socio-linguistic and psycho-pedagogical suitability of the educational material for students from different ethnic groups.

4.1. Instructive suitability of textbooks

The main aim of teaching Greek to students of different ethnic groups, who are bilingual or currently mastering Greek as a second language, is the development of their communicative competence, i.e. their ability to use the Greek language in the most effective way in varied communicative circumstances by making the most appropriate linguistic choices. The students' communicative competence consists of the following individual competences (Trask 2007, Hedge 2000):

- i) Linguistic competence: it is the knowledge of the phonetics, morphology and syntax of the language, in other words, of the grammar, processed/demanding vocabulary – according to Bernstein- and spelling. Consequently, linguistic competence is defined by those parameters of the knowledge of the Greek language which ensure the accuracy of the speaker.
- ii) Textual / discourse competence: the students' ability to produce and comprehend written and spoken texts, which belong to different types and genres. In other words, the students' textual competence is closely related to speech, listening, writing and reading comprehension skills and constitutes a prerequisite for student fluency. The

particular skill is a necessary condition for the cultivation of the students' social literacy practices.

- iii) Socio-cultural/ pragmatic competence: the students' ability to adjust their discourse to the age and social characteristics of their interlocutor, to select the appropriate style for their texts in accordance with the communicative context and the socio-cultural framework.
- iv) Strategic competence: the students' ability of problem-solving in their communication (problems of comprehension of wording or recalling specific words or phrases) through the use of specific holistic or analytical strategies.

Communicative ability with its individual dimensions (linguistic, textual, pragmatic, strategic) is cultivated effectively and to a high degree in students of all grades through the activities and content of the CIS textbooks. This happens for the following reasons:

1. Every unit/chapter of the basic Greek language textbook, "Geia sas", is structured based on the now common superstructural narrative pattern of units in school textbooks. In other words, every chapter has a holistic character, as it begins with the introductory text and reading comprehension questions, progresses with rules and pedagogic tasks that focus on grammar and vocabulary, and concludes with oral and written production.
2. Consequently, based on the aforementioned structural pattern, all four dimensions of the communicative competency are cultivated. More specifically, in the framework of the introductory sub-unit in every chapter one seeks to work on textual skills on the level of discourse input, while in the last sub-unit the work focuses on textual output skills. The intermediary sub-unit, which focuses on grammar and vocabulary, constitutes ground for the development of linguistic knowledge acquisition, hence cultivation of the students' linguistic prowess. The cultivation of the socio-cultural competency is an ongoing process throughout all chapter sub-units, while one must note that this concerns mostly secondary education students (Spratt, Pulverness & Williams, 2011). However, the efficiency of the CIS workbooks is not solely based on the development of all dimensions of communicative efficacy via exercises and pedagogical activities; the workbooks' efficiency is also established via teaching methodology, i.e. via the method used to reach cognition and develop skills in students representing different ethnic groups.

More specifically, Modern Greek grammar is taught via the internationally dominant model of Presentation – Practice – Production (PPP). Based on this model, students perceive and realize grammar rules and linguistic principles and regularities via two strategies: on one hand through observation, data processing and subsequent detection of the rule, and on the other through study of rules that are stated analytically

and with examples in the textbooks. For elementary school textbooks, in particular, inductive instruction and guided approach/discovery learning are preferred. Thus, both teaching and learning become more pleasant, as students on an individual and collective level become researchers and reach cognition by themselves through play. Based on this process, according to Bruner and Moskowitz's humanistic approaches to language instruction, the student not only develops cognitive facets of his/her personality, but also emotional and social facets in the framework of collaborative activities (Johnson 2001, Cook 2001, Harmer 2007).

In middle-school textbooks, which are purely grammar books and refer either to grammatical categories (e.g. adjectives, pronouns), or syntactical structures (e.g. noun clause), one may notice alternation between teaching strategies, i.e. inductive and productive teaching. That is to a certain degree expected and self-evident, as middle-school students are older and already possess relevant knowledge of grammatical phenomena both as content and form; this mostly happens in the case of phenomena that are re-taught in middle-school in the framework of spiral syllabus arrangement which is followed in the Greek educational system (Spratt, Pulverness & Williams 2011).

It is imperative to note here that all methods used fall under the framework of communicative approach, based on which students are not exclusively taught grammatical structures but also grammatical functions in specific communicative circumstances. Additionally, teaching is based on the needs and cognitive background of the students from varied ethnic groups, because although they are taught the same structures, rules and phenomena with the native Greek-speaking students, for students from different ethnic backgrounds the phenomena are taught more intensively and in great – sometimes exhaustive- detail. This happens for two reasons: firstly to contain the danger of language learning transfer from their native language and consequent language interferences. Secondly to focus the students' attention on specific phenomena to which they are most probably not exposed in the framework of their everyday communicative exchange within their family environment, where they live and speak for the greater part of their day, and where Greek is possibly not used at all.

Nevertheless, apart from the instruction of the particular phenomenon, student practice it systematically. This is achieved via pedagogical activities of controlled practice, which aim to eliminate the odds of the students consolidating wrong formulas and structures and to achieve learning of the proper formula, and via careful noticing and repeated elaboration on the taught phenomena and rules in the framework of closed-ended exercises; these exercises consist of filling out gaps, matching, sentence-transformation and other similar actions.

As far as vocabulary is concerned, it is taught analytically, and as grades progress, it becomes more elaborate and is enriched with abstract concepts. Hence, the lexical

approach to language-teaching is applied effectively. The students' practice of the processed vocabulary is on one hand systematic, and on the other adapted to their age and needs. This is achieved via vocabulary play activities for the elementary school ages (e.g. crosswords, word search games), as well as the intensive use of pictures, as these exercises are made for children who did not come to school with an advanced knowledge of Greek. Vocabulary learning is supported in a scaffolding manner by the use of an illustrated dictionary, which contains basic vocabulary and vocabulary used in the textbooks, so that students either with the assistance of their teacher or via individual learning activities can find the words they are looking for so that they complete the cognitive action they are involved in.

Text comprehension, both in the framework of the "Geia sas" elementary textbooks and in that of text-focused middle-school textbooks, is mainly achieved via bottom – up reading activities, i.e. via comprehension of words and phrases of textual utterances. On a second level, it is achieved via recalling and using pre-existing schematic knowledge with top – down reading. Although this is an element that could be assessed as a drawback, it is nevertheless an expected process for students who do not possess an increased socio-cultural awareness of Greek society, which they would be able to employ when reading their assigned text. Nonetheless, text comprehension activities are detailed and relate to the students' vocabulary enrichment, while at the same time they form opportunities to cultivate productive skills of written and spoken discourse. Similar text comprehension activities based on all of the above parameters may be also found in the "Diigoume kai grafo istories" ("I tell and write stories") textbook series for the elementary school.

The influence of the communicative approach on text comprehension is obvious, as in higher levels of education there is an increase in original texts and a consequent decrease in abridged ones. This is quite expected based on the principle of connecting teaching with learning characteristics, as younger children for reasons of reading self-confidence and better understanding need to work with abridged -hence accessible- text.

Written production is based on the process writing model, as at a pre-writing stage it relies on the processing of illustrated material or vocabulary relating to a specific thematic unit. The texts that are assigned to the students belong to various types and genres, while a constant effort is being made to adjust teaching demands to the cognitive characteristics of the students, as writing tasks become gradually lengthier and more challenging.

Second language teaching follows the same course from easy to advanced; at the beginning emphasis is put on the development of phonemic awareness and then on the acquisition of spelling regularities.

4.2. Socio-linguistic dimension of textbooks

As previously mentioned, CIS textbooks are addressed for students of diverse ethnic backgrounds and/or minority populations and aim at strengthening their linguistic

education. Given that the cognitive subject of the first or second language is interdisciplinary, as through language one achieves reference to the real world, students during the language lesson achieve socio-cultural awareness of the basic dimensions and facets of the Greek civilization.

More specifically, the selection and layout of the textbook contents, as well as the construction of each sub-unit follow the model of content – based teaching. Within this framework, every unit is thematically constructed around a given aspect of Modern Greek society, the Greek way of life, or Greek culture (e.g. school, family, seasons). Based on the theme of each unit/chapter, students accustom themselves with degrees of family relations (which are a socio-culturally dependent and differentiated phenomenon), folklore, customs, habits, perceptions of Greek society and are thus acquainted with various facets of Modern Greek society and culture. Furthermore, the textbooks depict a school and social reality where Greek and foreign students co-exist; this is a component which aims at strengthening interaction and good relations between different linguistic and cultural groups and their integration into Greek society in the framework of an intercultural viewpoint.

The connection between the contact and rapprochement of the students with the target language and their desire to integrate into the specific society and achieve high communicative adequacy in the target language is supported by two relevant language-learning theories:

- i) Based on Krashen's comprehensible input theory, the lower the students' affective filter or emotional barrier - which relate to their feelings about being accepted by the community they live in – the higher their desire to be included and integrated into this new society (Mackay 2006).
- ii) Based on Schumann's acculturation theory, the students' acquaintance with the culture of the target language, their positive relations with members of the dominant community, the prospective of permanent residence and integration into this new environment increase their desire for higher communicative adequacy in the target language so that they do not stand apart from native speakers (native likeness). On the contrary, the isolation of students from different ethnic groups, the lack of contact and familiarization with the culture of the host country are all factors that impede their language learning progress, and lead to the phenomenon of language fossilization (Johnson 2001). In addition, it is worth noting that the CIS textbooks constitute one of the first efforts in Greece to apply the Content Language Integrated Learning (CLIL) interdisciplinary model. By adhering to CLIL, the knowledge of Greek is enhanced through activities and communicative exchange in the framework of other subjects in the syllabus: e.g. a physics project is a productive type activity which cultivates both knowledge on the taught subject and the use of Modern Greek. This particular teaching

model is used in the CIS secondary education textbooks both indirectly in the textbooks about plants or electricity and directly in the biology textbooks.

- iii) Supporting the students in other syllabus subjects in parallel with language is a target and a process through which their self-confidence is boosted and their emotional barriers – which would go up depending on the difficulty of adjustment to learning demands – are in fact lowered. Language acquisition is undoubtedly developed within the framework of the other subjects that are part of the syllabus (lateral transfer learning), but it also constitutes a prerequisite to access those subjects. Consequently, the interdisciplinary approach of the CIS textbooks is important to the integration of the students into the school framework and functions as a motive for their familiarization with essential aspects of Greek society and culture on both a social and emotional level. Therefore, the application of the CLIL model via the CIS textbook adheres to the instruction principle according to which the educational material should conform to the needs of the students.

4.3. Aesthetic dimension of the textbooks

As previously mentioned, the CIS textbooks were issued and initially used nearly fifteen years ago. Therefore, in assessing their aesthetic dimension, one may say that their basic characteristic is that they are user-friendly. This is mainly achieved through their illustration, which assists students with a limited knowledge of Greek, and is artistically pleasing. The illustration of texts and their structure in the form of comic strips is pedagogical (images constitute supports, according to Vygotsky, on which students can base their efforts to guess the meaning of unknown words and consolidate the contents of the text), but also emotionally and aesthetically appealing (Hedge 2000, Spratt, Pulverness & Williams 2011). Additionally, the variety of fonts helps students with limited knowledge of Greek in understanding text contents and finding their way around the structure and information laid out in the textbooks.

5. Conclusions

CIS textbooks for remedial teaching of members of ethnic groups and minority populations are characterized by pedagogical suitability and instructive efficiency. This can be safely claimed, as the analysis of their content displayed their adherence to modern language-teaching theories and pedagogical perceptions about the utilization of educational material, as well as their alignment with socio-cultural and aesthetic requirements for textbooks aimed at non-native speakers.

It is imperative that the suitability of the said textbooks is brought to the foreground in future studies, which will delve into a qualitative analysis of the content, as well as look into the experience of the educators and students who have actually used them (post-use assessment).

References

1. Greek Republic. National Statistical Service of Greece. *Actual population of Greece during the census of 17 March 1991 by prefectures, provinces, municipalities, communes and settlements*. ISSN 1106-1499.
2. Parthenis C. G. Fragoulis & D. Kalliaras, Interculturalism at new crossroads. Faces of exclusion and inclusion. In D.K. Stamoulis (edit.), 245- 280.
3. Parthenis C. G. Fragoulis & D. Kalliaras, Interculturalism at new crossroads. Faces of exclusion and inclusion. In D.K. Stamoulis (edit.), 245- 280.
4. Parthenis, C. (2013) *Theory and Praxis: macro- and micro- approaches of intercultural education in the scope of educational applied programmes*. Athens: University of Athens.
5. Markou, G. (2010) *Introduction to Intercultural Education*. University of Athens . Self-Publication, Parthenis, Chr. & Fragoulis, G. (2016) "Otherness" as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education* 18 (2) .
6. The term 'foreigner' is defined as "any natural person who does not have Greek citizenship or nationality". Law 2910/2001, Article 1. The term 'foreigner' which was adopted by the National Statistics Service is in itself "problematic" since the differentiation of the data on citizenship (Ethnic Greek - Foreigner) does not lend itself to the understanding of the integration process. There is no data differentiation, for example, between successfully integrated foreigners from non-integrated foreigners. Similarly, in the case concerning Ethnic Greeks, who are naturalized almost automatically, it is difficult to identify within the data their problems of integration. We believe that this could be resolved with the adoption of terms which would allow a differentiation between foreign nationals to: naturalized Greeks born in Greece, Greeks with a Greek parent, Ethnic Greeks etc.
7. The term "Ethnic Greek" (homogeneous) refers to any natural person who claims Greek descent and shares common cultural elements with Greeks such as language, religion, traditions and national consciousness but without Greek citizenship. The Ethnic Greeks are nationals of countries outside of the EU originating initially from Greece and migrated from countries outside of the Greek territory or territory once annexed to Greece which continued to accept the influence of Greek culture. This particular group of people feel (or consider themselves to feel) that they are returning to the "homeland". In this paper we refer exclusively to Ethnic Greeks from countries of the former Soviet Union and Albania. Their case can be described as something akin to the German Aussiedler.
8. Parthenis, C. (2010) 'Inclusion of Repatriated Greek and Foreign Immigrant Students in School Education': a possible good practice for intercultural inclusion, *Intercultural Education*, 21 (4): 395-403.
9. 1997-2000: 60 Elementary schools, 40 Middle schools, 2001-2004: 350 and 250 respectively.
10. Christos Parthenis & Tseliou Eirini (eds.). *Program "Education of Roma Children" 2010-2015: Description of Intervention Actions and Depiction of Qualitative –Quantitative Data for the School Years 2010-2015*. University of Athens, November 2015.
11. For further information see: <http://www.keda.uoa.gr>
12. The educational material to which we refer is only one type of material production in the framework of the programme. Additionally, we have also created training and information material.
13. Before the programme introduction the sole material provided was on the first area of linguistic instruction, the initial teaching of the second language, and only for the Elementary (Series "I open the window" by the Institute of Educational Policy. For the educational material per area of linguistic instruction see relevant chart.
14. And "Reception Class II" according to ministerial decision no. 708 – 7/9/99.
15. At best, since Reception Classes usually start in November or December, due to administrative delays.

16. Teaching has a limited, albeit specific role and can work as a “compass” through systematic presentations and suggestions of implementation, thus contributing to the awakening of learning processes. For the proper utilization of language-teaching means, it is important to realize that learning a language is NOT about the successful application of the curriculum, but it is about an individual process which varies from one student to the next and is mainly enhanced by the quantity and quality of his/her opportunities to use the language.

Bibliography

- Cook, V. (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Greek Republic. National Statistical Service of Greece. *Actual population of Greece during the census of 17 March 1991 by prefectures, provinces, municipalities, communes and settlements*.
- Govaris, C. (2004) *Introduction to intercultural education*. Athens: Atrapos (in Greek).
- Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Longman.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Edinburgh: Longman.
- Law 2910/2001, Article 1.
- Mackey, A. (2007) Second language acquisition. In Fasold, R. & Connor – Linton, J. (eds.), *An Introduction to Language and Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 433-463.
- Markou, G. (2010). *Introduction to Intercultural Education*. University of Athens. Self-Publication.
- Parthenis, Chr. & G. Fragoulis (2016) “Otherness” as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18 (2).
- Parthenis, C. (2013) *Theory and Praxis: macro- and micro- approaches of intercultural education in the scope of educational applied programs*. Athens: University of Athens (in Greek).
- Parthenis, C. G. Fragoulis & D. Kalliaras (2016) Interculturalism at new crossroads. Faces of exclusion and inclusion. In D.K. Stamoulis (edit.), 245- 280.
- Parthenis Christos & Eirini Tseliou (eds.), (2015). *Program “Education of Roma Children” 2010-2015: Description of Intervention Actions and Depiction of Qualitative – Quantitative Data for the School Years 2010-2015*. University of Athens <http://www.keda.uoa.gr/>

Spratt, M, Pulverness, A. & Williams, M. (2011) *The Teaching – Knowledge - Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trask, R L. (2007) *Language and Linguistics. The Key Concepts*. New York: Routledge.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολογος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσίευσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.).

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

Α) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

Β) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπάριτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'πρᾶν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." , "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

