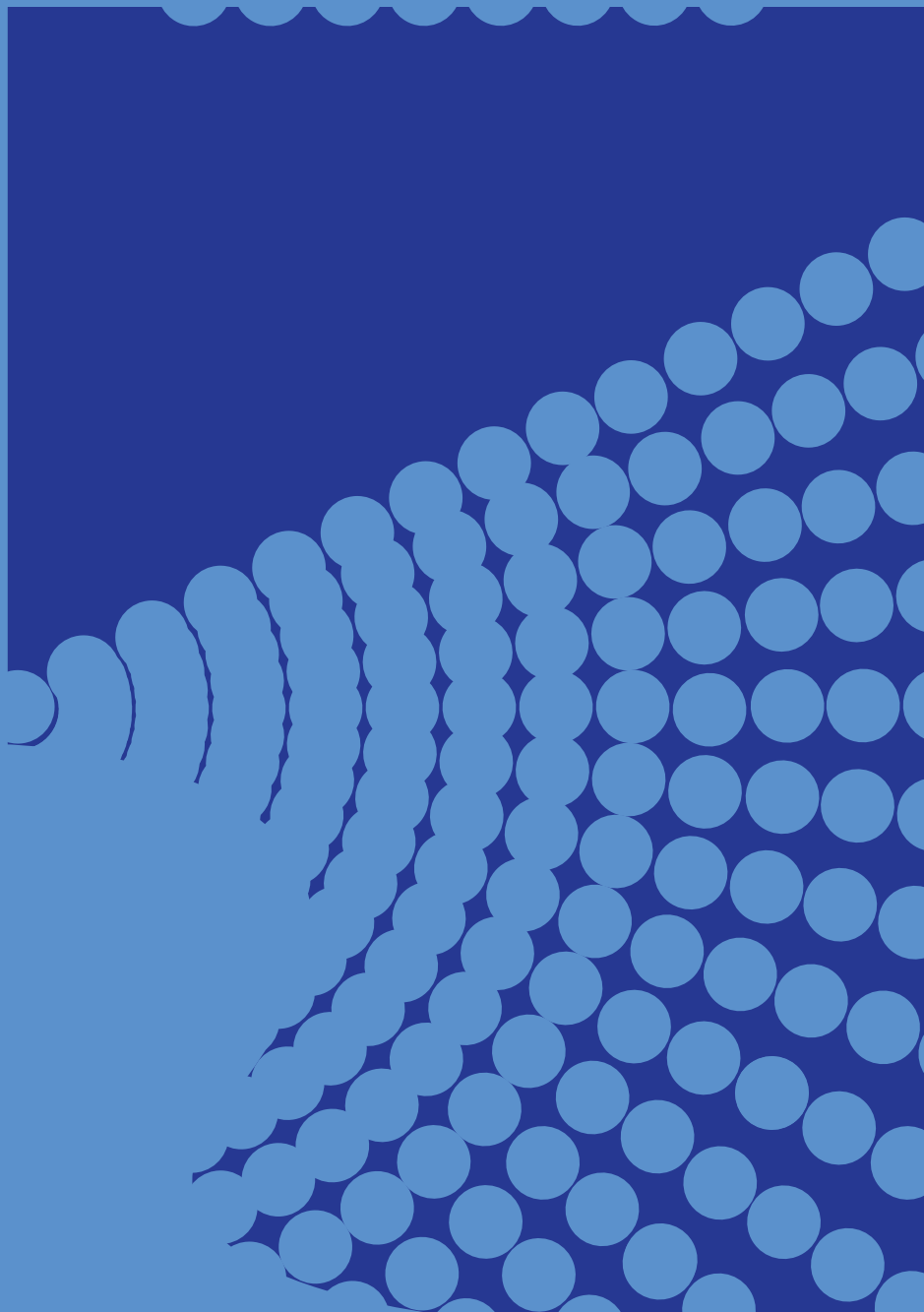




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2015

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2015**



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: Βασιλάκη Ελένη, 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, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατοσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καΐλα Μαρία**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. 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, **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,

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. Κοινωνική Δικαιοσύνη και Κριτικός Αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	
Κυριακή Θεοδοσιάδου	6
2. «Η Γεωμετρία στην Υπερβολή της» Δημιουργική Γραφή και Διδασκαλία των Μαθηματικών σε μια Τάξη Λυκείου	
Ελένη Γκανά, Παναγιώτα Κοταρίνου, Χαρούλα Σταθοπούλου	20
3. Η Εθνική Ταυτότητα και η Ένταξη Αλλοδαπών Μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η Περίπτωση της Χίου	
Ελευθεράκης, Θεόδωρος, Γιαβρίμης, Παναγιώτης, Τσαγκάτος, Εμμανουήλ	38
4. Η Ευρωπαϊκή Διάσταση του Ρόλου του Έλληνα Εκπαιδευτικού: Εμπειρική Προσέγγιση	
Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου	57
5. Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Αναστοχασμός κατά την Αξιολόγηση Βάσει Φακέλου του Μαθητή	
Αθηνά Βαρσαμίδου	74
6. Το Προφίλ του Κύπριου Ενήλικα σε Δεξιότητες Τεχνολογικού Αλφαριθμητισμού	
Μοδεστίνα Μοδέστου, Γιασεμίνια Καραγιώργη	99
7. Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου: Παρατήρηση Διδασκαλίας με τη Χρήση του Εντύπου Προφορικής Αλληλεπίδρασης	
Βαΐα Μπουρέλου	116
8. Πρακτικές Προώθησης της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών σε Σχολική Βάση: Μια Μελέτη Περίπτωσης	
Βαλεντίνια Θεοδοσίου	129
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	153

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κυριακή Θεοδοσιάδου
Φιλόλογος, Υποψήφια Δρ. ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

In a world that is constantly changing due to technological development and the knowledge explosion, modern professionals must continuously adapt to the new conditions in order to be effective. Prerequisite for all the above is the ongoing reflection of the professionals on their working style, their choices, the results of their work etc. So, the teacher also needs to revise their traditional role and turn to practices that make them “researcher” and “reformer” of the educational process. Through reflection, the teacher will be equipped with all the necessary skills in order to be able to improve the results of their work, identifying mistakes and weaknesses. This research is an attempt to examine whether teachers of primary and secondary education reflect on issues related to social justice during their teaching or not.

Λέξεις κλειδιά

Κριτικός αναστοχασμός, κοινωνική δικαιοσύνη, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί.

1. Ο Ορισμός του Κριτικού Αναστοχασμού

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν τη βάση για αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων και πηγή σχεδιασμού και δράσης, και τις αξιολογούμε αναφορικά με ένα ευρύτερο σκοπό (Richards, 1991).

Σύμφωνα με τον Dewey, η αναστοχαστική σκέψη είναι μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση των γνώσεών μας και της βάσης που τις στηρίζει καθώς και των συμπερασμάτων στα οποία αυτές οδηγούν (Woerkom, 2004), ενώ για τους Boyd και Fales ο αναστοχασμός αποτελεί μια διαδικασία εσωτερικής εξέτασης και αναζήτησης ενός θέματος που προκύπτει από μια εμπειρία και η οποία δημιουργεί και διασαφηνίζει νοήματα που αφορούν τον εαυτό και οδηγούν σε αλλαγή εννοιολογικής θεώρησης (στο: Williams, 2000).

Για να γίνει κατανοητός ο όρος «κριτικός αναστοχασμός» θα πρέπει να μην συγχέεται με τον «αναστοχασμό». Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται δεν σημαίνει πως αναστοχάζεται κριτικά. Μπορεί να αναστοχάζεται πάνω σε θέματα που αφορούν τα μέσα διδασκαλίας του, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ή τις απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές του· αυτού του είδους ο αναστοχασμός αφενός είναι χρήσιμος και σημαντικός, αφετέρου δεν είναι κατ' ανάγκην κριτικός. Για να μπορούμε να μιλάμε για κριτικό αναστοχασμό θα πρέπει, για παράδειγμα, ο αναστοχασμός πάνω στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού από τους μαθητές να αμφισβητεί δεδομένα ζητήματα εξουσίας και αυθεντίας του πρώτου, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των τελευταίων και θέτοντας τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους. Ο κριτικός αναστοχασμός, λοιπόν, προϋποθέτει αμφισβήτηση όλων εκείνων των πρακτικών που ακολουθούνταν πιστά και θεωρούνταν ότι διευκόλυναν το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ στην πραγματικότητα τον απομάκρυναν από τους μακροπρόθεσμους στόχους του (Brookfield, 1995).

2. Αναστοχασμός Πάνω στη Δράση και Κατά τη Διάρκεια της Δράσης

Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection in action) σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση που δεν έχει ξανασυναντήσει την στιγμή που προκύπτει, δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action¹) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Schön, 1987).

Η εν λόγω γνώση που επιστρατεύει ο εκπαιδευτικός ονομάζεται σιωπηρή ή αλλιώς «πρακτική γνώση» (tacit knowledge). Προκύπτει ασυνείδητα και ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να την περιγράψει σε περίπτωση που του ζητηθεί. Παρ' όλα αυτά, ο αναστοχασμός μπορεί να τον βοηθήσει να την περιγράψει και έτσι να κατανοήσει πράγματα που πριν αγνοούσε. Η πρακτική γνώση διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού εφοδιάζοντάς τον με λύσεις για τα ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν, ωστόσο δεν αρκεί πάντα, μια και ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να αλλάξει πρακτική όταν διαπιστώσει πως αυτές που χρησιμοποιούσε μέχρι πρότινος δεν επαρκούν (Καλαϊτζοπούλου, 2001 Zhu, 2011).

Από την άλλη, ο αναστοχασμός πάνω στη δράση (reflection on action) λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της διδασκαλίας· ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (Schön, 1987). Ο αναστοχασμός πάνω στη δράση αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

3. Η Σημασία του Αναστοχασμού για το Εκπαιδευτικό Έργο

Σύμφωνα με τον Dewey, ο αναστοχασμός αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία για κάθε εκπαιδευτικό, που προϋποθέτει αποφυγή των προκαταλήψεων και τον βοηθά να συνειδητοποιεί τη σημασία και τις επιπτώσεις των πράξεών του (Zhu, 2011).

Ο αναστοχασμός αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα ταξίδι μέσα από το οποίο αποκομίζει νέες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματός του και την εικόνα που έχει για το ρόλο του ως επαγγελματία και τον βοηθούν να δει και να λάβει υπόψη του πράγματα που μέχρι πρότινος αγνοούσε, όπως τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους συναδέλφους του και το πώς τον αντιμετωπίζουν κι αυτοί με τη σειρά τους, το κλίμα που δημιουργεί μέσα στη τάξη και κατά πόσο συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης κ.ά., με σκοπό να βελτιώσει το έργο του και να βελτιωθεί και ο ίδιος (Brookfield, 1995).

Συγκεκριμένα, μέσα από τη διαδικασία αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως η διδασκαλία του είναι ιδεολογικά χρωματισμένη, ακόμη και για αυτούς που θεωρούν ότι είναι πολιτικά ουδέτεροι. Είναι σημαντικό για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί πάνω σε θέματα που αφορούν τα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς πάνω σε αυτά στηρίζεται η διδασκαλία του. Με δεδομένο ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν προκύπτουν τυχαία, ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού ερευνά τον χρόνο, τον τρόπο και τις αιτίες που οδήγησαν σε μια δεδομένη μορφή και σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο των προγραμμάτων καθώς και τις ανάγκες που κάθε φορά εξυπηρετούν (Brookfield, 1995).

Επιπλέον, ο κριτικά αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελαχιστοποιεί τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν μέσα από τη διαμάχη οργανωτικών προτεραιοτήτων και ιεραρχικής εξουσίας, δηλαδή να επιφέρει τις αλλαγές που πρέπει, αμφισβητώντας δεδομένες απόψεις, αλλά ταυτόχρονα όντας έτοιμος να αντιμετωπίσει με τα κατάλληλα μέσα και τον κατάλληλο τρόπο την αντίδραση που θα επέλθει από την εν λόγω αμφισβήτηση. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός που αναστοχαζεται κριτικά γνωρίζει πως αυτή η διαδικασία είναι συνεχόμενη και απαιτείται συνεχώς περαιτέρω έρευνα από την πλευρά του, κάτι που συμβάλλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Brookfield, 1995).

Ο κριτικός αναστοχασμός βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με τις εμπειρίες των μαθητών, να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις ανησυχίες τους και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, να ακολουθεί όλες εκείνες τις πρακτικές που του επιτρέπουν να γίνεται ακριβής και κατανοητός. Ακόμη, τον βοηθά να ενσωματώνει στις πρακτικές του δημοκρατικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη

και η κατανόηση. Αυτό που περιλαμβάνει μια δημοκρατική διδασκαλία είναι η ελευθερία όλων μέσα στην τάξη να εκφράζουν τις απόψεις τους και να τις συζητούν μέσα σε ένα κλίμα γνήσιας διαπραγμάτευσης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται κριτικά μαθαίνει να μην ακούει τις φωνές μέσα του που δεν του επιτρέπουν να ξεφύγει από τα τετριμμένα (Brookfield, 1995).

4. Η διαδικασία της Αναστοχαστικής Σκέψης

Η αναστοχαστική σκέψη περιγράφεται ως μια κυκλική διαδικασία η οποία ξεκινά με αφορμή μια προβληματική κατάσταση, ένα *αίσθημα δυσκολίας* όπως το αποκαλεί ο Dewey.

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την παρατήρηση του προβλήματος, προκειμένου να οριστεί. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει παρατήρηση, αναστοχασμό, συλλογή πληροφοριών και μελέτη ηθικών αρχών. Ακολουθεί μια προσπάθεια παρομοίωσης της παρούσας προβληματικής κατάστασης με παρελθούσες ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση. Τέλος, η λύση εξετάζεται μέσα από περαιτέρω παρατήρηση και πειραματισμό. Η όλη αυτή διαδικασία παρομοιάζεται από τον Dewey με την επιστημονική μέθοδο.

Το τρίτο και τελευταίο βήμα περιλαμβάνει την αξιολόγηση της λύσης αλλά και της όλης διαδικασίας. Αν η λύση αποδειχθεί αποτελεσματική τότε «αποθηκεύεται» προκειμένου να ξαναχρησιμοποιηθεί σε παρόμοια περίπτωση, αν όχι τότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται (Taggart & Wilson, 2005).

5. Η Κοινωνική Δικαιοσύνη στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης και η Σχέση της με τον Κριτικό Αναστοχασμό

Η κοινωνική δικαιοσύνη, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ορίζεται από τον Nieto ως η εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών προκειμένου να διαπιστωθεί το πώς και το γιατί το σχολείο είναι άδικο για ορισμένους μαθητές υποτιμώντας τις δυνατότητές τους και υπερεκτιμώντας τις δυνατότητες άλλων μαθητών (στο: Naidoo, 2007: 24).

Μέσω της διδασκαλίας με σκοπό τη κοινωνική δικαιοσύνη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, να παρεμβαίνουν κάθε φορά που εντοπίζουν φαινόμενα αδικίας ή εκμετάλλευσης και να λάβουν μέρος σε μια πλουραλιστική κοινωνία, διευθετώντας θέματα κοινωνικής αδικίας με σκοπό τη βελτίωση της ζωής όλων (Fairbrother, 2006). Έτσι η διδασκαλία με σκοπό τη κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί αλλαγές τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών μέσων και διδακτικού υλικού όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται κατά

τη μαθησιακή διαδικασία. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες τους, καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη, μπορούν και διαχειρίζονται πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις (Μαυροσκούφης, 2008).

Οστόσο, η καθημερινή εμπειρία φανερώνει πως η εργασία μέσα στις σχολικές τάξεις είναι τέτοια, που δεν προωθεί τη κοινωνική δικαιοσύνη και δεν διευθετεί αποτελεσματικά θέματα που αφορούν στα διάφορα είδη ανισότητας. Η βασικότερη προϋπόθεση για μια πιο δίκαιη κοινωνία είναι τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις να αποτελέσουν εργαστήρια που θα καλλιεργούν, με τις κατάλληλες πρακτικές, την ελπίδα πως ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος (Bigelow et. al., 1994).

Μέσω του κριτικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναλογιστεί πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, βάζοντας στο μικροσκόπιο τόσο τις έκδηλες συμπεριφορές του όσο και τις ενδόμυχες προθέσεις του σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο κριτικός αναστοχασμός σε ό,τι αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές του, τα κριτήρια με βάση τα οποία βαθμολογεί, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει τη διδασκαλία του κ.ά. τον βοηθούν να εντοπίζει τις αδυναμίες του και να βελτιώνεται.

Εύλογα, λοιπόν, συμπεραίνεται από τα παραπάνω πως μέσω του κριτικού αναστοχασμού πάνω σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προωθήσει τη κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στη σχολική τάξη.

6. Σκοποί και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναστοχάζονται πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έρευνα επικεντρώνεται, κυρίως, στην κοινωνική δικαιοσύνη και το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως η έρευνα εστίασε στον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στη δράση και όχι κατά τη διάρκεια αυτής.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας σχετίζονται με το αν οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω σε θέματα που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν, στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τις επιδόσεις τους, στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και πόσο θεωρούν ότι βοηθούν τους μαθητές τους και, τέλος, στο πόσο θεωρούν ότι προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών που οι ίδιοι εφαρμόζουν.

7. Μεθοδολογία και Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του νομού Πέλλας. Ο λόγος για τον οποίο η έρευνα περιορίστηκε σε αυτό το νομό είναι η δυνατότητα πρόσβασης της ερευνήτριας στο δείγμα και κατ' επέκταση η διευκόλυνσή της στη συγκέντρωση των δεδομένων.

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς επίσης και δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας και σπουδές πέραν του αρχικού πτυχίου.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν με τυχαία επιλογή σε 50 εκπαιδευτικούς και μόνο κριτήριο την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών από Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια από διάφορες πόλεις και χωριά του νομού (Έδεσσα, Σκύδρα, Ριζό και Πετριά). Από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν αρχικά επιστράφηκε το 56%, δηλαδή 28 ερωτηματολόγια.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των ανοιχτών απαντήσεων.

8. Καταγραφή των Δεδομένων

8.1. Τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα οι 10 ήταν άνδρες και οι 18 γυναίκες. Οι 13 από αυτούς εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 15 στη δευτεροβάθμια. Οι ειδικότητες για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ποίκιλαν, με τους περισσότερους να είναι Φιλολογοί και Μαθηματικοί. Άλλες ειδικότητες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν καθηγητές Θεολογίας, Οικονομίας, Φυσικής, Γυμναστικής, Πληροφορικής και Γαλλικής γλώσσας.

Οι 4 από αυτούς εργάζονταν από 5 έως 10 έτη, οι 14 από 11 έως 20 έτη και οι 10 από 21 έως 30 έτη. Στο σύνολο των εκπαιδευτικών οι 17 έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, οι 3 έχουν δεύτερο πτυχίο, οι 5 μεταπτυχιακό και κανένας διδακτορικό.

8.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην ερώτηση αν υπάρχουν μαθητές που δεν συμμετέχουν στο/α μάθημά/μαθήματά τους 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ένα ποσοστό μαθητών μικρότερο του 10% είναι αυτό που δεν συμμετέχει, 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι μαθητές που δεν συμμετέχουν είναι περίπου το 10%-20% της τάξης, 3 απάντησαν πως ένα

ποσοστό μεγαλύτερο του 20% και μικρότερο του 40% είναι αυτό που δεν συμμετέχει, ενώ μόλις 2 απάντησαν πως στο μάθημά τους δεν συμμετέχει η πλειοψηφία της τάξης.

Στην ερώτηση για το αν έχουν αναλογιστεί που οφείλεται η μη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημά τους και σε τι συμπεράσματα κατέληξαν, το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ως προς το πρώτο σκέλος της ερώτησης. Όσον αφορά τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν, 12 από αυτούς δήλωσαν πως οι μαθητές δεν συμμετέχουν λόγω των γνωστικών κενών που έχουν συσσωρευτεί και που τους είναι πολύ δύσκολο να τα καλύψουν, 16 απάντησαν πως οφείλεται σε γενικότερη αδιαφορία και απαξίωση για το σχολείο και την παρεχόμενη σχολική γνώση, 4 ανέφεραν πως μπορεί να φταίνε και οι ίδιοι που δεν καταφέρνουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, 5 θεωρούν πως η μη συμμετοχή των μαθητών οφείλεται σε έλλειψη προσοχής, 5 σε μαθησιακές δυσκολίες, 5 σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και 4 σε θέματα που αφορούν την οικογένεια. Ένας (1) μόνο απάντησε πως ευθύνεται και το σχολικό σύστημα για αυτήν την κατάσταση.

Στην ερώτηση για το πώς αντιμετωπίζουν τους μαθητές που δεν συμμετέχουν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως προσπαθεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και να τους προσελκύσει (25 εκπαιδευτικοί). Οι 8 δήλωσαν πως προσπαθούν να κάνουν το μάθημα απλούστερο και πιο ενδιαφέρον, 5 απάντησαν πως προσπαθούν να βελτιώσουν με διάφορους τρόπους τη διδασκαλία τους (με εξατομίκευση ή προσαρμόζοντάς την περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών) ενώ 2 δήλωσαν πως δεν ασχολούνται καθόλου καθώς δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αναστοχάζονται πάνω στο πως επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και μόνο ένας δεν έδωσε καμία απάντηση. Σχετικά με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν μετά από αυτόν τον αναστοχασμό, 7 από αυτούς διαπίστωσαν πως επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών τους, όταν δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και επικοινωνίας, 4 ότι βοηθούν τα παιδιά όταν κάνουν προσπάθειες να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους, 3 ότι προκαλούν τα παιδιά να δείξουν ενδιαφέρον όταν και οι ίδιοι δείχνουν ότι ενδιαφέρονται και 3 με το να τα επιβραβεύουν. Οι 2 συμπέραναν πως πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, 2 πως δεν εξαρτάται από αυτούς η επίδοση των μαθητών αλλά από τους ίδιους τους μαθητές και το πόσο θέλουν να βελτιωθούν, ένας (1) εκπαιδευτικός απάντησε πως πρέπει να προσπαθεί συνεχώς, προκειμένου να βοηθά τις επιδόσεις των μαθητών, ένας (1) πως δεν έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με αυτό το θέμα λόγω πίεσης της ύλης, ένας (1) πως βοηθά τους μαθητές του με το να καλύπτει τα επικοινωνιακά κενά που υπάρχουν μεταξύ τους και ένας (1) πως οι μαθητές που δεν συμμετέχουν χρειάζονται ειδική μεταχείριση. Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός δεν έδωσε καμία απάντηση, ενώ 6 έδωσαν ασαφείς και μη σχετικές με την ερώτηση απαντήσεις.

Στην ερώτηση αν θεωρούν πως ο κριτικός αναστοχασμός βελτιώνει το μαθησιακό/εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, οι 25 απάντησαν θετικά, οι 2 αρνητικά και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Από αυτούς που απάντησαν θετικά ζητήθηκε να αναφέρουν και τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι ο κριτικός αναστοχασμός βοηθά το μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η αυτοκριτική και ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία πάντα βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίζει τα λάθη του, να μην τα ξανακάνει και έτσι να βελτιώνεται. Οι 8 απάντησαν πως ο κριτικός αναστοχασμός τους βοηθά να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών κάτι που οδηγεί στη βελτίωση του μαθησιακού/εκπαιδευτικού αποτελέσματος, 2 απάντησαν πως τους βοηθά να οργανώνουν το μάθημα και ένας (1) πως βοηθά στη σταδιακή και πιο ασφαλή αξιολόγηση των μαθητών. Σχετικά με τις δύο αρνητικές απαντήσεις στην εν λόγω ερώτηση, ο ένας ανέφερε πως ο κριτικός αναστοχασμός δεν μπορεί να βοηθήσει μέσα στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και ο άλλος πως η δουλειά μέσα στο σχολείο και ο σεβασμός προς τον μαθητή είναι παράγοντες που βοηθούν στη βελτίωση του μαθησιακού/εκπαιδευτικού αποτελέσματος και όχι ο κριτικός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού.

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε ακόμη να αναφέρουν ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν και με ποια συχνότητα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ένας (1) από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί συχνά μονόλογο, 21 τον χρησιμοποιούν μερικές φορές και οι 5 καθόλου. Οι 24 χρησιμοποιούν συχνά το διάλογο στη διδασκαλία τους, οι 3 μερικές φορές, ενώ κανένας δεν απάντησε πως δεν χρησιμοποιεί καθόλου τον διάλογο. Ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε καμία απάντηση για το πόσο συχνά χρησιμοποιεί τον μονόλογο και τον διάλογο. Όσον αφορά την ομαδική/συμμετοχική διδασκαλία, 16 απάντησαν πως τη χρησιμοποιούν συχνά, 12 μερικές φορές, ενώ κανένας δεν απάντησε καθόλου.

Στην ερώτηση αν έχουν αναλογιστεί πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά και μόνο ένας (1) δεν έδωσε καμία απάντηση. Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορά το πώς θεωρούν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν βοηθούν τους ίδιους και τους μαθητές τους, οι 13 απάντησαν πως τους βοηθούν να αναπτύσσουν τη συνεργασία, συμμετοχή και επικοινωνία με τους μαθητές τους, οι 6 πως βελτιώνουν την αυτενέργεια των μαθητών, οι 3 απάντησαν πως τους βοηθά με το να γίνεται πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα, 2 πως τους βοηθά να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, ένας (1) πως αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών, ένας (1) πως βελτιώνονται οι επιδόσεις τους, ένας (1) πως βοηθά στην ανατροφοδότηση και ένας (1) εκπαιδευτικός αναφέρει πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί βοηθούν μόνο τους μαθητές που είναι επιμελείς. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν χρειάζονται βελτίωση. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησε, οι 8 δίνουν ασαφείς και αόριστες απαντήσεις.

Στην τελευταία ερώτηση για το αν θεωρούν πως προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω των κριτηρίων αξιολόγησης που έχουν για τους μαθητές τους, οι 9 απάντησαν πως φροντίζουν να επιβραβεύουν την προσπάθεια και τη συμμετοχή των μαθητών, οι 2 πως βαθμολογούν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανάλογα με τις δυνατότητές του, οι 5 θεωρούν πως οι βαθμοί δεν αντιπροσωπεύουν το επίπεδο των μαθητών και γι' αυτό είναι εξ' ορισμού άδικοι, οι 4 πως προσπαθούν να είναι αντικειμενικοί, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν τον τρόπο, και οι 4 θεωρούν πως η βαθμολογία δεν συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι κατά της βαθμολογίας, ενώ 2 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν το σχολείο μικρόκοσμο της κοινωνίας και τη βαθμολογία αναγκαία προκειμένου να ξεχωρίσουν οι «καλύτεροι».

9. Ερμηνεία των Δεδομένων

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων στοχεύει, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο, στη διερεύνηση του αν οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κριτικό αναστοχασμό των πράξεων και συμπεριφορών τους οι οποίες σχετίζονται με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγουν.

Έτσι από τις απαντήσεις στο 2^ο και 3^ο ερώτημα (*Αν έχετε αναλογιστεί για το που οφείλεται η μη συμμετοχή στη διδασκαλία ορισμένων μαθητών, σε τι συμπεράσματα καταλήξατε και πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές που δεν συμμετέχουν*) προκύπτει πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τις αντικειμενικές και όχι μόνο δυσκολίες που θέλουν ορισμένους μαθητές να μη συμμετέχουν στο μάθημα, καταβάλλουν προσπάθειες να εντάξουν αυτούς τους μαθητές στην ομάδα της τάξης, κυρίως με το να τους προκαλούν το ενδιαφέρον τους με απλές ερωτήσεις που όσο το δυνατό σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Αξιοσημείωτο είναι πως οι 2 ερωτώμενοι που απάντησαν πως δεν ασχολούνται καθόλου με τους μαθητές που δεν συμμετέχουν διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Ενιαίο Λύκειο) κάτι που αποδεικνύει για ακόμη μια φορά πως η εργασία σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα είναι ως επί το πλείστον προσανατολισμένη στις τελικές εξετάσεις, αγνοώντας τις περισσότερες φορές τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 6 στους 9 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δημοτικό σχολείο εφαρμόζουν πολύ συχνά ομαδικές/συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ μόλις 5 στους 13 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Μέση Εκπαίδευση εφαρμόζουν την εν λόγω διδακτική μέθοδο. Συγκεκριμένα οι 3 εργάζονται σε Γυμνάσιο και οι 2 σε Ενιαίο Λύκειο. Φαίνεται, λοιπόν, πως μεθόδους που ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί τόσο από το

ότι το είδος της εργασίας στο Δημοτικό σχολείο διαφέρει- όπως είναι λογικό- από το είδος της εργασίας στο Γυμνάσιο και Λύκειο αλλά και γιατί. όπως προαναφέρθηκε, η αποστολή των δύο αυτών βαθμίδων είναι τελείως διαφορετική.

Στην ερώτηση πώς νομίζουν ότι οι ίδιοι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είναι σε θέση να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών, είτε θετικά είτε αρνητικά. Το 26% (v=7) των ερωτηθέντων απάντησε ότι επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών του με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και συνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη, το 15% (v=4) με το να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και το 11% (v=3) με το να δείχνει ο ίδιος ενδιαφέρον, προκαλώντας έτσι και τα παιδιά να συμμετάσχουν. Δύο από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν πολλά για να βοηθήσουν τους μαθητές τους, καθώς αυτό εξαρτάται μόνο από τους τελευταίους και οι δύο διδάσκουν στη Μέση Εκπαίδευση. Η τελευταία διαπίστωση επιβεβαιώνει την κοινώς αποδεκτή άποψη πως οι ευκαιρίες των μαθητών με κενά και αδυναμίες λιγοστεύουν όσο «αναρριχώνται» στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με αποκορύφωμα το Λύκειο όπου και η κάλυψη των κενών είναι εξαιρετικά δύσκολη. Παρ' όλα αυτά, από το σύνολο των απαντήσεων συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση της τεράστιας σημασίας του ρόλου που οι ίδιοι διαδραματίζουν σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών και πως οι περισσότεροι προσπαθούν να είναι δίκαιοι απέναντί τους.

Θετικά διακείμενη φαίνεται να είναι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απέναντι στον κριτικό αναστοχασμό, καθώς το 89% απάντησε πως ο κριτικός αναστοχασμός βοηθά στην βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 7% (v=2) των εκπαιδευτικών δεν είχε σαφή εικόνα της έννοιας του κριτικού αναστοχασμού.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, διαπιστώνεται πως στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρακτικές που βοηθούν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο πλαίσιο της τάξης συγκεκριμένα, μέσω του διαλόγου και της ομαδικής διδασκαλίας ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, βοηθούν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και καλλιεργούν την αυτενέργεια των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι πως μόλις 2 εκπαιδευτικοί (7%) θεωρούν πως πρέπει να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και 8 εκπαιδευτικοί (28%) δίνουν ασαφείς απαντήσεις που δεν συνδέονται άμεσα με την ερώτηση. Η γενικότερη εντύπωση που αφήνουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και πώς θεωρούν ότι τους βοηθούν είναι πως γίνεται μια φιλότιμη προσπάθεια από την πλευρά τους (μένει να ανακαλύψουμε το πόσο αποτελεσματική είναι) να εφαρμόσουν μεθόδους συμμετοχικές που ενεργοποιούν τους μαθητές, τους θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην τελευταία ερώτηση που αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους και πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, το 32% των εκπαιδευτικών αναφέρει πως επιβραβεύει κυρίως την προσπάθεια και τη συμμετοχή και το 7% πως λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, πρακτικές που ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το 17% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι βαθμοί στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πλασματικοί και παραπλανητικοί και σε καμία περίπτωση δεν αντιπροσωπεύουν το επίπεδο των μαθητών. Αυτή η άποψη συμβαδίζει με τη γενικότερη αίσθηση αδικίας που νιώθουν πολλοί μαθητές, εξαιτίας του τρόπου αξιολόγησής τους. Άλλωστε, είναι κοινό μυστικό πως η σχολική επίδοση δεν ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως οφείλει, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής ως μια πολύπλευρη προσωπικότητα, αλλά κρίνεται κατά τρόπο επιφανειακό (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Τζάνη, 1983). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η βαθμολογία δε σχετίζεται καθόλου με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Κλείνοντας, να αναφερθεί πως κρίθηκε σκόπιμο από το ερωτηματολόγιο να ζητηθούν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό, όπως είθισται, προκειμένου να διαπιστωθούν παραλείψεις ή αδυναμίες. Το 46% των εκπαιδευτικών ($n=13$), ένα ποσοστό αρκετά μεγάλο, βοήθησε κάνοντας εύστοχες παρατηρήσεις πάνω στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, 4 από τους 13 εκπαιδευτικούς βρήκαν τις ερωτήσεις ενδιαφέρουσες, ενώ ένας (1) από αυτούς ανέφερε χαρακτηριστικά πως «τον ανάγκασε να ρίξει μια ματιά μέσα του». Οι 6 «ενοχλήθηκαν» από τις ανοιχτές ερωτήσεις και θεώρησαν πως θα ήταν καλύτερο αν οι απαντήσεις ήταν περισσότερο τυποποιημένες, ενώ 2 έκαναν την αντίθετη παρατήρηση, λέγοντας πως το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να είναι περισσότερο διεξοδικό, καθώς τους φάνηκε αρκετά σύντομο. Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός πρότεινε πως θα ήταν καλύτερο αν υπήρχε εξ' αρχής ο ορισμός του «κριτικού αναστοχασμού», διότι θεώρησε πως είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα του όρου. Η τελευταία παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από την ερευνήτρια, καθώς δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αδυνατώντας να κατανοήσουν την έννοια του «κριτικού αναστοχασμού» έδιναν απαντήσεις που δεν είχαν σχέση με το σκοπό ορισμένων ερωτήσεων.

Με τη συλλογή των δεδομένων και στην προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους διαπιστώθηκε πως ορισμένες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι περισσότερο συγκεκριμένες. Για παράδειγμα, η ερώτηση που αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και πώς νομίζουν ότι τους βοηθούν, αρκετοί εκπαιδευτικοί έδωσαν ασαφή απάντηση ή απάντηση που δεν μπορούσε εύκολα να κατηγοριοποιηθεί, κάτι που φανερώνει την αδυναμία περισσότερο της ερώτησης παρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση *Αν έχετε αναλογιστεί για το πώς επηρεάζετε τις επιδόσεις των μαθητών σας, σε τι συμπεράσματα*

καταλήξατε διαπιστώθηκε η αδυναμία απόσπασης απαντήσεων που θα έδειχναν πιο ξεκάθαρα το πόσο δίκαιοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απέναντι στους μαθητές τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η ερώτηση να επικεντρώνεται κυρίως στους αδύνατους μαθητές και στο πώς και πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τους βοηθούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Τέλος, όσον αφορά τον αριθμό των ερωτήσεων, κρίθηκε σκόπιμο να είναι μικρός τόσο για να μην κουράσει τους εκπαιδευτικούς, όσο και για να είναι πιο εύκολη η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων, μια και οι περισσότερες ήταν ανοιχτές.

10. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί μια πιλοτική διεργασία, προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία τους και την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Γι' αυτό το λόγο τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν, παρά μόνο να αποτελέσουν κάποιο είδος αφόρμησης για περαιτέρω έρευνα.

Φαίνεται, ωστόσο, πως είναι αρκετά γενική η τάση των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν παρόμοιες τακτικές έτσι ώστε να τραβούν την προσοχή των μαθητών που μένουν αμέτοχοι από την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και εξαιρετικά μεγάλη η σύγκλιση των απόψεών τους όσον αφορά τα οφέλη του κριτικού αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι επιπλέον σπουδές ορισμένων εκπαιδευτικών πέραν του αρχικού πτυχίου δεν φαίνεται να διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις τους σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Το ίδιο συμβαίνει και στα χρόνια προϋπηρεσίας τα οποία δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις τους.

Εν κατακλείδι, μέσα από την έρευνα, και εξαιτίας της πιλοτικής μορφής της, προκύπτουν ορισμένα πεδία που προσφέρονται για περαιτέρω διερεύνηση. Έτσι θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στην τάξη μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που σχετίζονται με αυτήν. Συγκεκριμένα, αν θεωρούν πως λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών όταν διδάσκουν ή αν οι ίδιοι αμφισβητούν την παρεχόμενη γνώση, ασκώντας κριτική και παρακινώντας και τους μαθητές να λάβουν κριτική θέση απέναντι στη γνώση. Επιπλέον, θα ήταν σκόπιμη η διερεύνηση του αν οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στον κριτικό αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης (in action) στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτά τα ερευνητικά πεδία μπορούν να δώσουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες, φωτίζοντας πλευρές που αφο-

ρούν τον κριτικό αναστοχασμό και την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη.

Σημείωση

1. Τύπος γνώσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και που τον βοηθά να εκτελεί τις δραστηριότητές του με φυσικό και αυτόματο τρόπο (βλ. Schön, *Educating the reflective practitioner*, San Francisco 1987).

Βιβλιογραφία

- Bigelow, B., Brenda, H., Stan, K., Miller, L., (eds.) (1994) *Creating classrooms for equity and social justice*, *Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice*, Vol. 1, προσβάσιμο στο:
http://www.rethinkingschools.org/publication/roc1/roc1_intro.shtml
- Brookfield, St. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Fairbrother, Anne (2006) *Why should I teach for social justice*, Oswego University.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ.Κ. (2000) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 – 1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2008) «Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης» *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα.
- Naidoo, L. (2007) «Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program». *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2009 από <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/25>.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Richards, J.C. (1991) «Towards Reflective Teaching». *The Teacher Trainer*, 5 (3), 4-8.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taggart, L.G. & Wilson, A.P. (2005) *Promoting reflective thinking in teachers*. California: Corwin Press.

- Τζάνη, Μ. (1983) Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Woerkom, M. (2004) The Concept of Critical Reflection and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 178-194.
- Zhu, X. (2011) Student teachers reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12 (6), 763-775.
- Williams, B. (2000) Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing* 34 (1), 27-34.

«Η ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΒΟΛΗ ΤΗΣ» ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΛΥΚΕΙΟΥ

Ελένη Γκανά

Λέκτορας

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παναγιώτα Κοταρίνου

Μαθηματικός-Διδάκτορας

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χαρούλα Σταθοπούλου,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Abstract

The study derives from the involvement of a group of students, attending the 2nd class of Lyceum, in an interdisciplinary project concerning the axiomatic foundation of Euclidean and non-Euclidean Geometries (Hyperbolic and Elliptical geometry), which was implemented through techniques “Drama in Education”. In a collaborative framework, our students discussed about mathematical-geometrical concepts, drafted texts and finally presented those texts enacting roles. In this paper, we examine the contribution of Drama in Education to the linguistic creativity of students. Drown from sociolinguistic and socio-semiotic perspectives for linguistic creativity (Swann & Maybin, 2007, Carter, 2004, Jones 2010, Fairclough, 1992) we identify the forms by which students express their potential creativity as language users and we make assumptions regarding the mechanisms allowed and the functions achieved by their creative use of language in the specific educational context of communication.

Λέξεις κλειδιά

Δημιουργικότητα στην σχολική τάξη, τεχνικές δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (ΔΤΕ), γλωσσική δημιουργικότητα, διδασκαλία μαθηματικών.

1. Δημιουργικότητα: Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί και Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πρακτικής

Από το 1950 ξεκίνησε ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την προτεραιότητα που η εκπαίδευση οφείλει να δώσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 είναι αυξανόμενη η αναγνώριση από τους φορείς χάραξης πολιτικής ότι η δημιουργικότητα του μαθητή αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό στόχο για την εκπαίδευση (Craft, 2001). Σημαντικές μελέτες, εκθέσεις και πρωτοβουλίες σε μια σειρά από χώρες έχουν συνηγορήσει υπέρ της έμφασης που πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη της δημιουργικότητας, με τη χρήση των τεχνών να αποκτά ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή (Davis, 2007).

Για την έννοια της δημιουργικότητας διατυπώνεται στη σχετική βιβλιογραφία μια ποικιλία ορισμών με πολλές αποχρώσεις και ερμηνείες ανάλογα με την οπτική της προσέγγισης και τις θεωρητικές αφετηρίες που υιοθετούνται. Από τις πρώιμες, ήδη, μελέτες, η δημιουργικότητα προσδιορίζεται «ως μια ατομική δραστηριότητα για τη διαμόρφωση ενός νέου συνδυασμού ιδεών» (Halpern, 1984:344) και ταυτίζεται με την αποκλίνουσα (Guilford, 1967) ή τη συνδυαστική σκέψη (Mednick, 1962). Η διάσταση της καινοτομίας, με την έννοια ότι η δημιουργικότητα συνδέεται πάντοτε με μια νέα ιδέα ή μια πρωτότυπης δομής κατασκευή, διατρέχει το σύνολο σχεδόν των σχετικών ερευνών και ανάλογα με την οπτική των μελετητών έχει δοθεί έμφαση άλλοτε στην ιδιαιτερότητα του ατόμου που ενεργεί δημιουργικά και άλλοτε στη διαδικασία, στο ίδιο το προϊόν ή στο περιβάλλον που υποστήριξε την έκφραση της δημιουργικότητας.

Ορισμένοι, δηλαδή, μελετητές συνδέουν τη δημιουργικότητα με διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη θεωρούν ως μια διεργασία που πηγάζει από βαθιά εσωτερικά κίνητρα, έχει αξία για το δημιουργό της και του προσφέρει ικανοποίηση και αίσθηση αυτοπραγμάτωσης (Amabile, 1996, Houtz, 2003, Runco, 2004). Κάποιοι άλλοι προάγουν τη σημασία του ίδιου του δημιουργήματος και την ειδική λειτουργία που επιτελεί, δηλαδή τον μοναδικό και κατάλληλο τρόπο με τον οποίο συναντά τις συνθήκες παραγωγής του. Η έρευνα επιχείρησε επίσης να προσδιορίσει τη φύση των νοητικών και συναισθηματικών μηχανισμών με τους οποίους συνδέεται η δημιουργικότητα, όπως επίσης το ρόλο του περιβάλλοντος στην έκφραση δημιουργικών συμπεριφορών. Οι μελέτες της τελευταίας κατηγορίας επισημαίνουν ότι η δημιουργικότητα καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εκφράζεται συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό με τις κρατούσες αξίες, τις ιστορικές καταβολές και τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις και πρακτικές ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος (Amabile, 1996). Στην κατεύθυνση αυτή, ο Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2000, όπως αναφέρεται σε Sriraman, 2009:17) υλοποιώντας μια συστηματική προσέγγιση περιγράφει τη δημιουργικότητα ως «το σημείο τομής ανάμεσα στο άτομο, τον τομέα και το πεδίο έκφρασής της» και αναδεικνύει την άποψη ότι η δημιουργικότητα δεν πρέπει να συνδέεται μόνο με νοητικές διαδικασίες αλλά να θεωρείται παράλληλα «ως πολιτισμικό και κοινωνικό γεγονός» (Makel & Plucker, 2008:249).

Γενικά, όπως προκύπτει και από πρόσφατη επισκόπηση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα για τη δημιουργικότητα (Kozbelt et al, 2010), η πρώιμη έρευνα επικεντρώθηκε στο άτομο ή τη διαδικασία ή το παράγωγο ή το περιβάλλον ως ξεχωριστές οντότητες. Οι μεταγενέστερες θεωρήσεις τείνουν σε μια λιγότερο κατακερματισμένη, πιο ολιστική και λιγότερο στατική θεώρηση δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ποικίλων μεταβλητών και κυρίως των μεταβλητών του περιβάλλοντος (Sriraman, 2009). Η δημιουργικότητα τείνει να ορίζεται ως «η αλληλεπίδραση μεταξύ ικανότητας, διαδικασιών και περιβάλλοντος, στο πλαίσιο της

οποίας ένα άτομο ή μια ομάδα παράγει ένα αντιληπτό από τους άλλους προϊόν, το οποίο είναι ταυτόχρονα νέο, με νόημα και κατάλληλο για το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο» (Plucker et al., 2004:90). Με άλλα λόγια επισημαίνεται ο δυναμικά πολυδιάστατος χαρακτήρας της δημιουργικότητας, με το κριτήριο του νοήματος και της καλλιληψίας να συνδέεται κατά κύριο λόγο με τους «υπεύθυνους και συμμετέχοντες» στο εκάστοτε πραγματολογικό πλαίσιο, εννοώντας, όπως διασαφηνίζουν οι ίδιοι οι ερευνητές, το δάσκαλο της τάξης, τους συναδέλφους, τον ειδικό ή τον εμπειρογνώμονα ενός πεδίου πρακτικής (Plucker et al., 2004, Beghetto και Kaufman, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό επανατοποθετείται επίσης το ζήτημα των κριτηρίων αναγνώρισης και της εξέλιξης της δημιουργικότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Beghetto και Kaufman (2009:40), πόσο καινοτόμα και σημαντικά πρέπει να είναι ένα δημιούργημα/ ένα άτομο για να θεωρηθούν δημιουργικά; Παραδοσιακά η δημιουργικότητα προσδιορίστηκε με βάση τα ίδια τα δημιουργήματά της ως Μεγάλη-Δ (Big-C) ή μικρή (little-c) δημιουργικότητα. Η Μεγάλη-Δ δημιουργικότητα αντιστοιχεί στην ευρέως αναγνωρισμένη, τη «διαπρεπή» δημιουργικότητα, όπως είναι για παράδειγμα η ζωγραφική του Πικάσο, η ποίηση της Dickinson ή οι συνθέσεις του Μότσαρτ, ενώ η μικρή-δ δημιουργικότητα αναγνωρίζεται στην ευρηματικότητα της καθημερινής ζωής και είναι προσβάσιμη και υλοποιήσιμη από τον καθένα. Παρόλο που οι κατηγορίες αυτές προσφέρουν ένα ευρύ συνεχές για την ταξινόμηση των πραγματώσεων δημιουργικότητας, μπορεί να θεωρηθούν περιοριστικές δεδομένων των σύγχρονων αντιλήψεων για τη δυναμική της προσωπικής διαμεσολάβησης. Με την κριτική λοιπόν να καταλογίζει στην προαναφερόμενη κατηγοριοποίηση ότι παρ'ότι αποκλειστικά σε εξωτερικά κριτήρια χωρίς να παίρνει υπόψη της ατομικές δημιουργικές διαδικασίες, οι Beghetto και Kaufman (2007:73) εισάγουν μία ακόμη διάσταση, την mini -δημιουργικότητα (mini- c), την οποία ορίζουν ως «*τη νέα και με προσωπικό νόημα ερμηνεία των εμπειριών, ενεργειών και γεγονότων*». Η νέα αυτή κατηγορία ενσωματώνει τόσο την ατομική όσο και την αναπτυξιακή όψη της δημιουργικότητας και επισημαίνει τη σημασία των ενδοπροσωπικών διεργασιών στη έκφραση δημιουργικότητας. Σημαντικό επίσης στοιχείο αποτελεί το ότι η καινοτομία και το νόημα αυτών των ερμηνειών δεν απαιτείται να είναι απαραίτητα πρωτότυπα για τους άλλους αλλά κυρίως για το ίδιο το άτομο.

Η κατηγορία της mini-δ δημιουργικότητας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε τη δημιουργικότητα ως μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, αφού, όπως υπογραμμίζουν οι εισηγητές της, η ερμηνεία που δίνουν τα άτομα για τα πλαίσια και τις διαδικασίες συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα που επιδεικνύουν μακροπρόθεσμα στην καθημερινή τους πρακτική (μικρή-δ δημιουργικότητα), και σε κάποιες εξαιρετικές περιπτώσεις ενδέχεται να οδηγήσει και σε πραγματώσεις Μεγάλης-Δ δημιουργικότητας. Σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, η ιδέα της mini-δ δημιουργικότητας υποστηρίζει την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες και δημιουρ-

γήματα που ίδιοι αξιολογούν ως νέες και διαφορετικές προσεγγίσεις και στις οποίες η οικοδόμηση της προσωπικής ερμηνείας προωθείται ως μέσον οικειοποίησης της σχολικής γνώσης (Bolden et al, 2010:144). Οι Beghetto & Kaufman (2007, 2009) συγκαταλέγονται στους μελετητές που υποστηρίζουν με θέρμη ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ιδιότητα εξαιρετικών ατόμων αλλά μια ιδιαίτερη ικανότητα που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι (Carter, 2004, Maybin & Swann 2007). Επεκτείνοντας δε το επιχείρημα αυτό, διατυπώνεται η υπόθεση ότι η δυναμική της δημιουργικότητας που διαθέτει το κάθε άτομο/ μαθητής αφορά σε πολλούς και διαφορετικούς γνωστικούς τομείς (multi-creative potential). Εισηγούνται, λοιπόν, ότι με την υιοθέτηση ανοικτών και διαθεματικής έμπνευσης μοντέλων στη διδασκαλία οι μαθητές ενθαρρύνονται σε πρωτοβουλίες δημιουργικής διασύνδεσης της τεχνητά κατακερματισμένης γνώσης του σχολικού προγράμματος, καλλιεργούν και εν δυνάμει αποκτούν επίγνωση των δημιουργικών τους δυνατοτήτων σε διάφορους γνωσιακούς τομείς (Kozbelt et al, 2010).

2. Δημιουργικότητα και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σύμφωνα με τους Ο' Neil & Lambert (1990:11) συνιστά μία διδακτική προσέγγιση που προωθεί την εμπλοκή σε φαντασιακές καταστάσεις και ρόλους για την εξέλιξη των οποίων οι μαθητές εξερευνούν θέματα, γεγονότα και σχέσεις. Αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση στην παιδαγωγική πράξη και στοχεύει σε μια μάθηση ενεργητική, βιωματική και συνεργατική (Annarella, 1992, Wagner, 1999a, Wooland, 1999, Άλκηστις, 2000). Οι διαδικασίες που εισηγείται δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να οργανώσουν και να επαναπροσδιορίσουν τη γνώση και την εμπειρία τους μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση που αποκαθιστούν με τους συνοδοιπόρους τους στα δρώμενα (O'Neill & Lambert, 1990).

Η θεμελιακή λογική και οι τεχνικές της ΔΤΕ προέρχονται από τον κόσμο του παραδοσιακού θεάτρου, προτείνονται όμως και σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες μπορούν να συνοψισθούν ως ακολούθως:

- α) Η ΔΤΕ δεν απαιτεί συγκεκριμένα θεατρικά κείμενα και την εκμάθησή τους από τα παιδιά. Αντίθετα εμπλέκει συνήθως ολόκληρη την τάξη σε αυτοσχεδιασμούς και στην κατασκευή φαντασιακών πλαισίων (Heathcote & Bolton, 1995). Κάποιες φορές ένα θεατρικό κείμενο αποτελεί την αφορμή για να αρχίσει το Εκπαιδευτικό Δράμα και άλλες φορές τα μέλη της ομάδας γράφουν τα δικά τους κείμενα στο πλαίσιο δημιουργικής γραφής.
- β) Η ΔΤΕ είναι μια δραστηριότητα με επίκεντρο τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα-παράσταση. Η επιτυχία μιας δραστηριότητας μετράται από τις ιδέες, τις εκφράσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα που

προκαλεί και όχι από τις θεατρικές δεξιότητες των μαθητών ή από την ομορφιά του αποτελέσματος, όπως συμβαίνει σε μια θεατρική παραγωγή.

- γ) Η ΔΤΕ δεν περιορίζεται στη βιωματική εμπειρία αλλά προχωρά στη συνειδητοποίηση της εμπειρίας αυτής και υποστηρίζει τη μάθηση μέσω αναστοχασμού. Οι μαθητές διαμορφώνουν τις ιδέες μέσω του παιχνιδιού ρόλων και όταν βγουν από το ρόλο προτρέπονται στον αναστοχασμό των διαδικασιών που ακολούθησε η ίδια τους σκέψη αποκτώντας έτσι επίγνωση των γνωστικών ενεργειών που απαιτήθηκαν (Andersen, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η ΔΤΕ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αποκλίνουσας σκέψης (Annarella, 1992, 1999), απελευθερώνει τη φαντασία και την πρωτοτυπία (De La Roche, 1993), ενισχύει τη διάθεση (Annarella, 1992) και την κριτική σκέψη (De La Roche, 1993, Baillin, 1998), υποστηρίζει την αναστοχαστική σκέψη (reflective thinking) και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Johnson, 2002, Catterall, 2007), παρέχει δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Bolton, 1985, De La Roche, 1993, Catterall, 2007) και καλλιεργεί δεξιότητες λήψης απόφασης (De La Roche, 1993). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι προωθεί την επικοινωνία (Bolton, 1985), συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας (Neelands, 1998), αναπτύσσει και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση του μαθητή (Bolton, 1985, Wagner, 1999b).

Η γλώσσα αποτελεί το θεμέλιο λίθο στη διαδικασία του Δράματος και αποτελεί το κύριο μέσο για την πραγματοποίησή του. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στην προσωπική ερμηνεία γραπτών και προφορικών κειμένων και προσφέρεται ένα ισχυρό κίνητρο για την παραγωγή λόγου, αφού η ένταξή του στη μίμηση μιας πραγματικής συνθήκης του αποδίδει καθοριστικό, λειτουργικό ρόλο στην εξέλιξη του Δράματος (O'Neill & Lambert, 1990). Εάν, δε, δεχθούμε ότι η γλωσσική δημιουργικότητα είναι μια ιδιότητα που λανθάνει σε κάθε περίπτωση χρήση της γλώσσας (Carter 2004), με την έννοια ότι τα άτομα, όταν καλούνται να εκφραστούν μέσω της γλώσσας, δεν αναπαράγουν απλά αλλά αναπλασιάζουν, αναδιαμορφώνουν και αναδημιουργούν τους γλωσσικούς τους πόρους (Swann & Maybin, 2007), μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι η μακρο-τεχνική του αυτοσχεδιασμού –την οποία προβλέπει το Δράμα– δημιουργεί μια κατεξοχήν συνθήκη για την ενίσχυση της γλωσσικής δημιουργικότητας των μαθητών. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να προσαρμόσουν το ύφος του λόγου τους στον χαρακτήρα που υποδύονται και στις επικοινωνιακές παραμέτρους των περιστάσεων, οι οποίες διαμορφώνονται δυναμικά στην εξέλιξη του Δράματος, συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Fleming, 2003). Γενικά, η έρευνα για τη συμβολή του Δράματος στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων έχει παρουσιάσει ευρήματα τα οποία συνηγορούν στο ότι η χρήση του Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνει την

κατανόηση και το λεξιλόγιο μιας ιστορίας, όπως επίσης την ποιότητα της γραφής (Wagner, 1985, 2002). Οι Cremin, Goouch, Blakemore, Goff και Macdonald (2006) στη μελέτη τους για τη σχέση Δράματος και Γραφής επισημαίνουν ότι το βαθμός της εμπλοκής των παιδιών με το Δράμα και η συμβολή του Δράματος στην επώαση των ιδεών –αναγνωρισμένο κομμάτι της δημιουργικής προσπάθειας– αποτελούν τις κύριες συνιστώσες οι οποίες, σύμφωνα με τα ευρήματά τους, υποστηρίζουν την αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ δράματος και γραφής και συμβάλλουν στην νοηματική πληρότητα των κειμένων που παράγουν τα παιδιά.

Μία καινοτομία του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος είναι ότι στις βασικές δεξιότητες του λογοτεχνικού γραμματισμού έχει συμπεριληφθεί και η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικειώσής τους με συγγραφικές πρακτικές δημιουργικής γραφής» (Σουλιώτης, 2012). Η ΔΤΕ ως παιδαγωγική προσέγγιση παρέχει ένα πρόσφορο πραγματολογικό πλαίσιο και κίνητρο στους μαθητές για να χρησιμοποιήσουν τους γλωσσικούς πόρους με δημιουργικό τρόπο στη συγγραφή φαντασιακών κειμένων, ‘κατάλληλων’ για την προώθηση του δράματος και ‘μοναδικών’ ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του ακροατηρίου τους. Επιπλέον, υποστηρίζοντας διεργασίες συνάντησης ανόμοιων πτυχών της εμπειρίας και της μάθησης, η ΔΤΕ φαίνεται να λειτουργεί ως αποτελεσματικός καταλύτης για μια δημιουργική συσχέτιση και ενοποίηση της συνήθως κατακερματισμένης γνώσης, είτε αυτή αφορά στο σχολικό πρόγραμμα είτε τη σχέση του σχολείου με τη εξωσχολική πραγματικότητα των μαθητών (Somers, 2001).

3. Έρευνα: Διεδιασμός και Υλοποίηση

Τα πραγματολογικά δεδομένα της παρούσας εργασίας αποτελούν τα κείμενα δημιουργικής γραφής με θέματα από τα μαθηματικά που συνέθεσαν μαθητές Λυκείου στο πλαίσιο υλοποίησης Τεχνικών Δραματικής Τέχνης στο μάθημα των Μαθηματικών. Ανήκουν δηλαδή σε ευρύτερο σώμα δεδομένων που προέκυψε κατά τη διάρκεια έρευνας για την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη μάθηση των Μαθηματικών.

3.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τμήμα 26 μαθητών/τριών Β' Λυκείου (16 κορίτσια, 10 αγόρια). Από τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες οι 17 ακολουθούσαν το πρόγραμμα σπουδών της θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης και οι 9 τον κύκλο της θεωρητικής. Η διδακτική παρέμβαση έγινε στο Πειραματικό Λύκειο Ιλίου και είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών (σχολ. έτος 2010-2011).

3.2. Η Μέθοδος της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήσαμε τεχνικές εθνογραφικής έρευνας (πα-

ρατήρηση, συνεντεύξεις). Ορισμένες συζητήσεις στην τάξη μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν και όλα τα δρώμενα των μαθητών βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν.

Για την παρέμβασή μας στηριχθήκαμε στη λογική του διδακτικού πειράματος (Χρονάκη, 2008). Το διδακτικό πείραμα έφερε τον τίτλο “Είναι ο κόσμος μας Ευκλείδειος;” και αφορούσε στη διδασκαλία με χρήση τεχνικών ΔΤΕ της αξιωματικής θεμελίωσης της Ευκλείδειας, της Υπερβολικής και Ελλειπτικής Γεωμετρίας, καθώς και της ιστορίας του 5ου αιτήματος του Ευκλείδη. Πραγματοποιήθηκε σε 25 διδακτικές ώρες, στη διάρκεια 7 εβδομάδων και διέτρεξε τα μαθήματα της Γεωμετρίας, Ιστορίας, Νεοελληνικής Γλώσσας Λογοτεχνίας και Αρχαίων Ελληνικών.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε ως κύριους στόχους τους ακόλουθους: α) Η ΔΤΕ να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα της γεωμετρίας β) Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς θεμελιώνονται τα παραπάνω τρία μοντέλα Γεωμετριών γ) Να αμφισβητήσουν τις στερεοτυπικές εικόνες για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους.

Η ανάπτυξη του διδακτικού πειράματος αρθρώθηκε γύρω από τρεις βασικούς άξονες: το μαθηματικό περιεχόμενο αυτό καθαυτό, τα ιστορικά πρόσωπα που επινόησαν τις υπό εξέταση μαθηματικές έννοιες και το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθηματικές αυτές έννοιες δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν. Σε κάθε ενότητα του διδακτικού πειράματος, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έδινε μια αρχική διάλεξη με ταυτόχρονη ψηφιακή προβολή για εισαγωγή στο θέμα και ακολουθούσε εργασία των μαθητών σε ομάδες με κατάλληλη βιβλιογραφία, όπως επίσης υλοποίηση δραστηριοτήτων με χειραπτικό υλικό ή με χρήση ψηφιακής τεχνολογίας για την κατανόηση του αντίστοιχου θέματος. Οι μαθητές, αφού επέλεξαν τη μορφή της παρουσιάσής τους, προετοίμαζαν γραπτά τους διαλόγους του δρώμενου με τεχνικές ΔΤΕ. Στη συνέχεια μιας σύντομης προετοιμασίας οι ομάδες παρουσίαζαν τα δρώμενα και ακολουθούσε ανακεφαλαιωτική δραστηριότητα με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού.

Οι ενότητες του εγχειρήματος — και τα περιβάλλοντα για δημιουργική γραφή που προτάθηκαν — είναι οι ακόλουθες:

1^η ενότητα: *Τα στοιχεία του Ευκλείδη και η αξιωματική θεμελίωση της Γεωμετρίας.* Μελέτη στο πρωτότυπο των ορισμών, των κοινών εννοιών και των αξιωμάτων από το Πρώτο βιβλίο των ‘Στοιχείων’ του Ευκλείδη. Δραστηριότητες των μαθητών με τεχνικές Δράματος όπως: *παixνίδι ρόλων, ρεπορτάζ, συνέντευξη* και *Alter-ego* για την παρουσίαση της αξιωματικής θεμελίωσης της Γεωμετρίας από τον Ευκλείδη.

2^η ενότητα: *Ο Ευκλείδης και το ιστορικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής του.* Δραματοποιημένη αφήγηση από τους μαθητές του κεφαλαίου ‘Η έπαρση του Ευκλείδη’ από το βιβλίο ‘Η ράβδος του Ευκλείδη’ του Jean-Pierre Luminet.

- 3^η ενότητα: *‘Η ιστορία στη σκιά’. Η αμφισβήτηση του 5^{ου} αιτήματος ως τον 18^ο αι.* Γνωριμία των μαθητών με την ιστορία αμφισβήτησης του 5^{ου} αιτήματος του Ευκλείδη από τους διαδόχους του και παρουσίαση από τους μαθητές με τεχνικές *‘θεάτρου σκιών’* των αποτυχημένων προσπαθειών απόδειξής του από τους Άραβες μαθηματικούς και τους μαθηματικούς της Αναγέννησης.
- 4^η ενότητα: *Οι θεμελιωτές των μη-Ευκλείδειων Γεωμετριών, J nos Bolyai, Lobatscevski και Riemann.* Μετά από μελέτη των βιογραφιών τους, παρουσίασή τους με τις τεχνικές *‘Περίγραμμα ‘ησιμοποιούμε την τεχνική οπτος μαθητρόλου στον τοίχο’, ‘ένα πορτραίτο ζωντανεύει’, ‘Διάδρομος συνείδησης’ και ‘Αντικρουόμενες συμβουλές’.*
- 5^η ενότητα: *‘Αυτός ο κόσμος ο μικρός ο μέγας’. Η Υπερβολική Γεωμετρία και το μοντέλο Poincaré για την υπερβολική Γεωμετρία.* Μελέτη του κεφαλαίου *‘Δισκοχώρα’* από το βιβλίο *‘Flutterland’* του Ian Stewart και χρήση νέων τεχνολογιών για την κατανόηση της αξιωματικής θεμελίωσης της Υπερβολικής Γεωμετρίας, και παρουσίασή της με *‘Ραδιοφωνικές εκπομπές’.*
- 6^η ενότητα: *Η Σφαιρική Γεωμετρία.* Βασικές έννοιες στη σφαίρα και αξιωματική θεμελίωση της Ελλειπτικής Γεωμετρίας, με χρήση απτικού υλικού (σφαίρα Lén rt). Δραστηριότητα με παιχνίδια ρόλων για την αξιολόγηση της γνώσης.
- 7^η ενότητα: *Δημιουργία ενός δραματοποιημένου ντοκιμαντέρ με τίτλο ‘Η ζωή μας με τον Ευκλείδη’.* Μαθητές σε ρόλους αφηγητών συνδέουν τα δρώμενα που πραγματοποιήθηκαν στο διδακτικό πείραμα.

4. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Οι νέες πρακτικές διδασκαλίας που εισηγήθηκαν οι Τεχνικές του Δράματος, το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών που αποκατέστησαν και ο διαθεματικός και ανοικτός σε προσωπική έκφραση χαρακτήρας των δραστηριοτήτων τις οποίες πρότειναν προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και κινητοποίησαν τη δυναμική της δημιουργικότητάς τους.

«Προσπαθούσαμε να μην τα κάνουμε με έναν απλό τρόπο, δηλαδή αυτό που έγραφε το φυλλάδιο να το μεταφέρουμε... και να πούμε και δυο λόγια παραπάνω... Προσπαθούσαμε να κάνουμε κάτι διαφορετικό..., κάτι λίγο που να είναι κάτι άλλο, διαφορετικό» (Χρήστος)

«Ήταν πολύ δημιουργικό γιατί έπρεπε να επινοήσεις πράγματα, πώς να το δώσεις αυτό να το καταλάβουν οι άλλοι, τι να πεις, πώς θα το πεις» (Αννα)

Αν δεχθούμε την πρόταση του Sternberg (2012) ότι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας συνδέεται με αποτίμηση για το εάν οι μαθητές μας: (α) δημιουργούν, (β)

επινοούν, (γ) ανακαλύπτουν, (δ) φαντάζονται να..., (ε) υποθέτουν ότι..., (ζ) προβλέπουν ότι..., τότε τα ευρήματα του διδακτικού πειράματος που επιχειρήσαμε επιτρέπουν τον ισχυρισμό ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης επέτρεψαν στους μαθητές μας να συναντήσουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες κατά τη χρήση της γλώσσας σε πολλά επίπεδα:

Α) Δημιουργική αναπλαισίωση του μαθηματικού περιεχομένου. Οι μαθητές ερμήνευσαν το μαθηματικό περιεχόμενο που τους προτάθηκε και το αναπλαισίωσαν δημιουργικά. Προσέγγισαν δηλαδή τις μαθηματικές έννοιες με ενδοπροσωπικούς όρους (mini-δημιουργικότητα) και διεύρυναν το σημασιολογικό τους πεδίο μέσω των πλαισίων μυθοπλασίας που οι ίδιοι κατασκεύασαν (διεπιστημονικότητα).

Τα παραδείγματα που ακολουθούν αποτελούν δείγματα ενεργητικής διαμεσολάβησης και δημιουργικής χρήσης γλωσσικών πόρων στη βάση των οποίων οι μαθητές αναδιοργάνωσαν, διεύρυναν και μετασχημάτισαν το σημασιολογικό δυναμικό συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών και προτάσεων ώστε να λειτουργήσει με «κατάλληλο» και «μοναδικό» τρόπο (Σουλιώτης, 2012) στο διαφορετικό πραγματολογικό πλαίσιο, δηλαδή το πλαίσιο της επικοινωνίας που ορίζει η χρήση του Δράματος. Οι επιλογές των μαθητών σχετικά με το φανταστικό πλαίσιο που κατασκευάζεται, τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται και τις γλωσσικές πραγματώσεις με τις οποίες προωθείται η αναπλαισίωση των μαθηματικών περιεχομένων εμφανίζεται να παραπέμπει σε ένα δυναμικό πλέγμα πληροφόρησης που αντλεί αμφίδρομα από τα γνωσιακά πεδία των μαθηματικών, της δραματικής τέχνης και της καθημερινής πρακτικής των εφήβων μαθητών μας.

1^ο Παράδειγμα: *Η αμφισβήτηση του 5^{ου} αιτήματος ως τον 18^ο αι.* Οι μαθητές της ομάδας που αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν την προσπάθεια απόδειξης του 5ου αιτήματος του Ευκλείδη από τον Άραβα Al Haytham ή αλλιώς Alhazen επιλέγουν ως πλαίσιο μυθοπλασίας στο δρώμενο ένα «θίασο από πνεύματα». Επίσης αποφασίζουν να αξιοποιήσουν την τεχνική του θεάτρου σκιών και το παιχνίδι ρόλων. Η λογική των πνευμάτων/σκιών αποτελεί μια συνειδητή επιλογή των μαθητών για να υποδηλωθεί η αποτυχία και δημόσια αφάνεια που συνόδευσε την προσπάθεια του Al Haytham. Στο σουρεαλιστικής μορφής κείμενο που κατασκευάζουν, περιγράφεται ορθά η απόδειξη του Αλ Χαϊθάμ για το 5ο αίτημα, σύμφωνα με την οποία ο άραβας μαθηματικός θεώρησε ένα τρισσορθόγωνιο τετράπλευρο και απέδειξε ότι η τέταρτη γωνία του είναι και αυτή ορθή. Ως αποτέλεσμα της πρότασης αυτής συνάγεται εύκολα το 5ο αίτημα.

Απόσπασμα από το δρώμενο: Θίασος Πνευμάτων

(Παρουσιάστρια) Είμαστε ο θίασος 'Ξεχασμένα πνεύματα' και θα σας παρουσιάσουμε το έργο του Αλ Χαϊθάμ.

(1^η σκιά) Σκιάζομαι. Βοήθα με να ξεπεράσω το φόβο μου. Έχω τρεις μέρες να κοιμηθώ κάθετα. Κοιμάμαι όλο οριζόντια στο επίπεδο, μπρούμυτα.

(2^η σκιά) Και πώς νιώθεις;

(1^η σκιά) Σαν το 5^ο αίτημα. Ο Αλ Χαυθάμ ή Αλχάζεν ...υποθέτει την ύπαρξη ενός τρισσορθογώνιου τετραπλεύρου με τρεις ορθές γωνίες,

(2^η σκιά) τετράπλευρο Lambert

(1^η σκιά) και εξετάζει τις περιπτώσεις η τέταρτη γωνία να είναι οξεία, ορθή ή αμβλεία.

(2^η σκιά) Μόνο αυτό;

(1^η σκιά) Όχι βέβαια. Αποκλείει τις περιπτώσεις της οξείας και αμβλείας γωνίας θεωρώντας τις παράλληλες ευθείες ως ισαπέχουσες. Αυτό είναι ισοδύναμο με το 5^ο αίτημα.

Ο Αλχάζεν για την απόδειξη της πρότασής του υπέθεσε ότι ο γεωμετρικός τόπος ενός σημείου που κινείται ώστε να ισαπέχει συνεχώς από μια δεδομένη ευθεία, είναι αναγκαστικά μια ευθεία παράλληλη στην πρώτη, πρόταση η οποία είναι ισοδύναμη με το 5ο αίτημα (Boyer et al., 1997). Η ομάδα δίνει με μία διαφορετική γραφή την έννοια του γεωμετρικού αυτού τόπου.

(2^η σκιά) Τελικά είχαν δίκιο οι άλλοι που με έλεγαν γεωμετρικό τόπο.

(1^η σκιά) Όντως, ναι, παραδέχομαι ότι είμαι ένα σημείο που κινούμαι σαν πολύχρωμο δελφίνι, που να ησυχάσω δε μ' αφήνουν, στο σμαραγδένιο ωκεανό της αγάπης και της αληθινής γεωμετρίας ώστε να ισαπέχω από ευθεία σε ευθεία, από δρόμο σε δρόμο, από ουρανό σε ουρανό, από το μωβ στο κόκκινο και απ' το βατήρα κατ' ευθείαν μες στην πισίνα. Αυτό είναι ισοδύναμο με το 5ο αίτημα του Ευκλείδη....

2^ο Παράδειγμα: Η Υπερβολική Γεωμετρία και το μοντέλο Poincaré για την υπερβολική Γεωμετρία. Ο Poincaré αντικατέστησε το άπειρο επίπεδο με έναν πεπερασμένο κυκλικό δίσκο με όριο την περιφέρεια του δίσκου. Αντικατέστησε επίσης πρωταρχικές έννοιες όπως ευθείες, γωνίες, με συγκεκριμένες οντότητες και ερμήνευσε τα αξιώματα της Υπερβολικής Γεωμετρίας με τους όρους αυτούς. Στο μοντέλο αυτό τα 'σημεία' είναι τα σημεία που βρίσκονται στο εσωτερικό του κυκλικού δίσκου, ενώ οι 'ευθείες γραμμές' είναι ευκλείδεια τόξα κύκλων που τέμνουν την περιφέρεια κατά ορθές γωνίες, όπως επίσης και οι διάμετροι του δίσκου (Davis, 2007). Στο μοντέλο αυτό δε διατηρείται η σύμπτωση των ίσων σχημάτων και δημιουργείται η εντύπωση ότι τα ίσα σχήματα μικραίνουν όσο απομακρυνόμαστε προς την περιφέρεια του δίσκου.

Για την παρουσίαση της Υπερβολικής Γεωμετρίας οι μαθητές αξιοποιούν την τεχνική της ΔΤΕ 'ραδιοφωνική εκπομπή'. Επιλέγουν δε να την παρουσιάσουν με τη βοήθεια του δίσκου Poincaré. Η μία ομάδα επιλέγει ως πλαίσιο μυθοπλασίας τη συνέντευξη από έναν ειδικό επιστήμονα και ένα κάτοικο της Δισκοχώρας, δηλαδή μιας χώρας με το σχήμα και τις ιδιότητες του δίσκου Poincaré, ενώ η άλλη ομάδα επιλέγει την παρουσίαση του θέματος σε μια διαλογική εκπομπή νεανικής ακροαματικότητας.

α) Δρώμενο 1^{ης} Ομάδας. Απόσπασμα από τη ραδιοφωνική εκπομπή «Περίεργα και Αληθινά»:

(Παρουσιάστρια) Καλή σας μέρα αγαπητοί ακροατές μας. Σήμερα θα αναλύσουμε στην εκπομπή μας ένα πραγματικά ιδιαίτερο θέμα, αυτό της Υπερβολικής Γεωμετρίας. Με χαρά σας ανακοινώνω ότι θα φιλοξενήσουμε έναν κάτοικο της μακρικής δισκοχώρας και έναν διδάκτορα στις μη Ευκλείδειες Γεωμετρίες και με τη βοήθεια της καλής συνεργατιάδας μας θα σας παρουσιάσουμε αυτήν την άγνωστη σε εμάς Γεωμετρία. Ας ακούσουμε τώρα τι έχουν να μας πουν.

(Δημοσιογράφος) Εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι στη δισκοχώρα υπάρχουν μόνο δύο διαστάσεις και πως αν και από μακριά η χώρα φαίνεται ότι έχει ορισμένη έκταση, στην πραγματικότητα φτάνοντας εκεί αντιλαμβάνεσαι ότι είναι άπειρη.

(Ειδικός) Πράγματι στην Ευκλείδεια Γεωμετρία αυτό που ονομάζουμε ευθεία γραμμή στο δικό τους κόσμο, εμείς το αντιλαμβανόμαστε σαν τόξο κύκλου που τέμνει την περιφέρεια κατά ορθές γωνίες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η δισκοχώρα είναι ένας κυκλικός δίσκος χωρίς περιφέρεια και σημεία ορίζονται μόνο στο εσωτερικό...

(Παρουσιάστρια) Μάλιστα πολύ ενδιαφέροντα όλα αυτά. Ας ακούσουμε τώρα, εμπειρίες της κατοίκου της δισκοχώρας.

(Η κάτοικος) Στη δισκοχώρα, τα αντικείμενα καθώς απομακρύνονται προς το άπειρο συρρικνώνονται. Όμως αυτό δε μπορούν να το αντιληφθούν οι κάτοικοι που κινούνται μέσα στη δισκοχώρα γιατί καθώς μικραίνει το αντικείμενο, μικραίνει και το μέτρο. Οπότε σε κάθε μέτρηση έχουμε ίδιο αποτέλεσμα.

(Παρουσιάστρια) Ευχαριστούμε πολύ. Σας αποχαιρετάμε τώρα και ανανεώνουμε το ραντεβού μας.

β) Δρώμενο 2^{ης} Ομάδας. Απόσπασμα από τη διαλογική εκπομπή νεανικής ακροαματικότητας (κατασκευή κειμένου με τη μέθοδο της αυτόματης γραφής)

(Πέτρος) Γεια σας, είμαστε ο μεν, ο δε και οι έτεροι Καππαδόκες και σας καλωσορίζουμε στη σημερινή μας εκπομπή.

(Βίκυ) Αδέσποτες σφαίρες σε τεθωρακισμένα παράθυρα. Είμαστε ένα καυστικό δελτίο, λέμε τα πράγματα με το όνομά τους και τη Γεωμετρία στην 'υπερβολή' της.

(Πέτρος) Σήμερα θα σας παρουσιάσουμε από το βιβλίο *Flutterland*, το κεφάλαιο 'Δισκοχώρα'...

(Βίκυ) Συν τοις άλλοις, το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η δισκοχώρα είναι η φοροδιαφυγή, η ανεργία, τα ναρκωτικά αλλά και προβλήματα κοινωνικής παθογένειας. Για να υποστηρίξει όλα αυτά, υπάρχει και ο πασίγνωστος στοίχος "έλα μαζί μου μέσα στη δισκοχώρα, η καλύτερη ώρα είναι τώρα" το οποίο τραγούδησε ο μεγαλοδρασκελιστής MC.

(Πέτρος) Επί προσθέτως, αναφέρει το τραγούδι ότι η λογική σου δεν στέκει (αναφορά στη διαφορετικότητα της Υπερβολικής Γεωμετρίας, που κυριαρχεί μια διαφορετική λογική) και μας παραπέμπει στο στέκι του Βασίλη -χασαποταβέρνα- με πιάτα της ώρας και όλα στα κάρβουνα.

(Πέτρος) Αργότερα ο Διαστημικός Άλτης (ήρωας του βιβλίου *Flutterland*), συμβουλεύει να πάρεις μαζί σου ένα χάρακα και να μετρήσεις το μέγεθός σου, γνωστή συνήθεια προεφηβικών χρόνων μέτρησης ανδρισμού με μονάδα μέτρησης το cm ... Γενικώς το μέγεθος στη διαστημική χώρα, στη δισκοχώρα, διαφέρει όσο απομακρύνεται από το κέντρο του κύκλου της δισκοχώρας (αναφορά στη φαινομενική σμίκρυνση των σχημάτων στο μοντέλο Poincaré). Ο Άλτης, αναφωνάζει "Ω θεέ μου!" κάτι που παραπέμπει σε θρησκευτικό οργασμό έκκρισης θεάς ουσίας ή σπέρματος ως κατά Θεού υποχρέωση που επιτελεί ο πιστός.

3ο Παράδειγμα: Τα στοιχεία του Ευκλείδη και η αξιωματική θεμελίωση της Γεωμετρίας. Πρόκειται για θεατρικό Δρώμενο με δύο ρόλους: α) το ρόλο του Ευκλείδη, μέσα στην βιβλιοθήκη της Αρχαίας Αλεξάνδρειας, να διαβάσει τα πέντε αξιώματά του β) το ρόλο του Alter ego του Ευκλείδη να παρουσιάζει το εννοιολογικό περιεχόμενο που είχε ο Έλληνας μαθηματικός για να θέσει και διατυπώσει αυτά τα αξιώματα.

Δρώμενο: Ο Ευκλείδης στην Αλεξάνδρεια

(Ευκλείδης) *Ηιτήσθω από παντός σημείου επί παν σημείον ευθείαν γραμμὴν ἀγαγεῖν.*

(Alter ego του Ευκλείδη) Μέσα από αυτό το αίτημα θέλω όποια και αν είναι τα σημεία του χώρου να τα ενώσω με ένα ευθύγραμμο τμήμα, χωρίς καμμία παρεμβολή.

(Ευκλείδης) *Και πεπερασμένην ευθείαν κατὰ το συνεχές ἐπ' ευθείας ἐκβαλεῖν.*

(Alter ego του Ευκλείδη) Σύμφωνα με το 2ο αίτημα αυτό που θέλω είναι να μπορώ να προεκτείνω ένα ευθύγραμμο τμήμα όσο επιθυμώ, κάτι για το οποίο χρειάζεται χώρος. Ουσιαστικά θέλω να μην υπάρχει περιορισμός προς καμιά κατεύθυνση.

(Ευκλείδης) Και παντί κέντρω και διαστήματι, κύκλον γράφεσθαι.

(Alter ego) Μ' αυτό το αίτημα θέλω να εκφράσω την επιθυμία μου να μπορούν να υπάρχουν κύκλοι παντού και με οποιαδήποτε ακτίνα. Οπότε με τα τρία πρώτα αυτά αιτήματα θέλω να έχω εξασφαλίσει την ύπαρξη δύο θεμελιωδών εννοιών, της ευθείας και του κύκλου.

Β) Επινοητικότητα και φαντασία στο σχεδιασμό των δρώμενων. Οι μαθητές επέδειξαν επινοητικότητα και φαντασία στο σχεδιασμό των Δρώμενων και ανέτρεξαν σε ποικιλία επικοινωνιακών πρακτικών και κειμενικών μορφών. Ορισμένα παραδείγματα δημιουργικής φαντασίας αποτελούν τα παρακάτω «κειμενικά πλαίσια» που δημιούργησαν για τα δρώμενα.

- Οι σκίες του Ομάρ Καγιάμ και του Ευκλείδη εμπλέκονται σε συζήτηση σχετικά με το πέμπτο αξίωμα.
- Ένας δημοσιογράφος ο οποίος ήθελε να γράψει ένα άρθρο σχετικό με τον Αλ Τούσι, τον βλέπει στο όνειρό του να του αναφέρει τις κεντρικές ιδέες του έργου του.
- Στην τηλεοπτική εκπομπή 'Ανακαλύπτοντας τις θετικές επιστήμες' επιχειρείται από τους παρουσιαστές εκλαΐκευση Στοιχείων του Ευκλείδη και συσχέτισή τους με έννοιες κοινής αντίληψης.
- Ο Ευκλείδης ταξιδεύει στο χρόνο και απαντά σε ερωτήματα που θέτουν μαθητές μιας σύγχρονης σχολικής τάξης.

Γ) Σχήματα λόγου και παιγνιώδης λειτουργία της γλώσσας. Χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως τη μεταφορά, τον ρυθμό, την υπερβολή, τους παραλληλισμούς οι μαθητές ενεργοποίησαν την «παιγνιώδη» λειτουργία της γλώσσας (ludic function of language- Crystal, 1998, Swann and Maybin, 2007) για να κατασκευάσουν καταστάσεις με χιούμορ. Στηρίχθηκαν στην ηχητική αξία μιας ή περισσότερων συλλαβών και ανακάλεσαν ή διαμόρφωσαν νοηματικά απρόσμενες λέξεις. Επιστράτευσαν γλωσσικές δομές από ποικίλα πλαίσια χρήσης της γλώσσας (μαθηματικός Λόγος, λογοτεχνικός Λόγος, Λόγος νεανικής λαϊκής κουλτούρας) και τις έθεσαν σε ενδοκειμενικό διάλογο προκαλώντας έτσι απρόσμενες σημασιολογικές ανατροπές στο νόημα του εκφερόμενου λόγου.

«Ο Αλ Χαυθάμ ή Αλχάζεν, σαν το παλιό γήπεδο Αλ-Καζάρ της Λάρισας,

*σαν τον Abou Diaby της Arsenal ή σαν ένα κίτρινο υποβρύχιο της Βιγε-
ρεάλ, υποθέτει την ύπαρξη ενός τρισσορθογώνιου τετραπλεύρου με
τρεις ορθές γωνίες» (Δρώμενο 1^ο παραδείγματος: Θέατρο σκιών)*

Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι τεχνικές του Δράματος και οι συλλογικού τύπου αλληλεπιδράσεις με τις οποίες είναι συνδεδεμένες επέτρεψαν στους μαθητές μας να αναπτύξουν την επίγνωση ότι «η μορφή των κειμένων τους αλληλεπιδρά με τις συνθήκες της κατάστασης επικοινωνίας» (Widdowson, 2008 σελ. 503). Στο πλαίσιο της κατανόησης αυτής, η διαλογικότητα που αποκαθίσταται ανάμεσα στους κοινωνικούς Λόγους (orders of discourse- Fairclough, 1992) και η «παιγνιώδης» αναπλαισίωση και αναδιαμόρφωση λέξεων και φράσεων που χαρακτηρίζουν τα κείμενα δε συνιστούν μόνο πραγματώσεις δημιουργικής χρήσης της γλώσσας αλλά επιπλέον λειτουργικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές επιλογές των μαθητών. Η δημιουργική, δηλαδή, χρήση της γλώσσας αποτελεί στρατηγική επιλογή των συγγραφέων ενόψει του υποδυσμένου ρόλου: στοχεύει στο να προκαλέσει το ενδιαφέρον του ακροατηρίου, αποκαθιστώντας παράλληλα σχέσεις αλληλεγγύης ανάμεσα στους φίλους και τους συμμαθητές που το συγκροτούν. Με την έννοια αυτή, η γλωσσική δημιουργικότητα που αναδύεται στο πλαίσιο της υλοποίησης των τεχνικών του Δράματος και ειδικότερα της δημιουργικής γραφής εμφανίζεται να συμβάλλει ενεργά στο να αναγνωριστεί η δημιουργική ταυτότητα των συμμετεχόντων από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να ενισχυθεί το αίσθημα συλλογικότητας στη μαθητική κοινότητα. Οι ίδιοι οι μαθητές περιγράφουν την εμπειρία τους από τη δημιουργική χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο των Δρώμενων:

«Αυτό [το κείμενο] μ' άρεσε πάρα πολύ. Δεν περίμενα να το γράψει ο Γιάννης αυτό, είχα μείνει, γιατί συνήθως είναι παιδί που δεν μιλάει, κάνει πιο πολύ πλάκες, πειράζει και αυτά. Και είχα μείνει. Ο Γιάννης τα έγραψε όλα αυτά; Μου άρεσε πάρα πολύ». (Γιώργος)

«(...) ακόμα και τώρα όταν μιλάμε και θέλουμε να πούμε κάτι αστείο γυρνάμε και λέμε 'σκιάζομαι' και έτσι επικοινωνούμε κιόλας». (Σοφία)

«(...) και με τις σκιές εκεί πέρα, εγώ προσωπικά διάβαζα, είχα πάρει φωτοτυπία με το κείμενο, διάβαζα και γέλαγα με τις μέρες». (Τζίνα)

5. Ως Επίλογος...

Η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών μας στη διάρκεια του διδακτικού πειράματος που επιχειρήσαμε επιτρέπει την υπόθεση ότι η αναίρεση τυποποιημένων πρακτικών στη διδασκαλία, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τον κυρίαρχο σχολικό Λόγο, επιτρέπει πραγματώσεις νοήματος (κείμενα) τα οποία ενσωματώνουν δημιουργικά διάφορους τομείς της σχολικής γνώσης και της καθημερινής εμπειρίας.

Οι Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελούν μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση προς την κατεύθυνση αυτή υποστηρίζοντας δυναμικά την υλοποίηση μιας «διδασκαλίας για τη δημιουργικότητα». Η υιοθέτησή τους στο πλαίσιο της διδακτικής μας παρέμβασης ενίσχυσε τη δημιουργικότητα των μαθητών, παρέχοντάς τους ευκαιρίες και ενθαρρύνοντάς τους να εμπιστευτούν στη δημιουργική τους ταυτότητα. Εκείνοι με τη σειρά τους ανταποκρίθηκαν επιτελώντας: α) δημιουργική εμπλοκή με το μαθηματικό περιεχόμενο αυτό καθεαυτό το οποίο ερμήνευσαν και αναπλαισίωσαν στο προσωπικό τους βίωμα, β) στρατηγική χρήση όλων των «γλωσσικών πόρων» που διέθεταν (νοημάτων, μορφών έκφρασης και τεχνικών) πραγματώνοντας έτσι πολυδιάστατες διακειμενικές συσχετίσεις ανάμεσα σε ποικίλους τομείς της σχολικής και εξωσχολικής γλωσσικής εμπειρίας τους και τοποθετώντας το μαθηματικό λόγο (discourse) σε δημιουργικό διάλογο με τη λογοτεχνία, τη νεανική λαϊκή κουλτούρα (pop culture) και την καθημερινή τους εμπειρία.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις, Κ. (2000) *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Amabile T. (1996) *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press.
- Annarella, L. A. (1992) Creative Drama in The Classroom. ERIC Document Reproduction Service ED391206.
- Annarella, L. A. (1999) Encouraging Creativity and Imagination in the Classroom. ERIC Document Reproduction Service ED434380.
- Andersen, C. (2002) Thinking as and thinking about: Cognitive and metacognitive processes in drama. In Bjørn Rasmussen & Anna-Lena Stern (Eds.), *Playing betwixt and between: The IDEA Dialogues 2001*. Oslo: Landslaget Drama I Skolen.
- Bailin, Sh. (1998) Critical thinking and drama education. *Research in Drama Education*, 3 (2): 145- 153.
- Beghetto, R. A. (2010) Creativity in the classroom. In James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2009) Do we all have multicreative potential? *ZDM – The International Journal of Mathematics Education*, 41: 39-44.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007) Toward a broader conception of creativity: A case for ‘mini-c’ creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1: 73-79.

- Bolton, G. (1985) Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24 (3): 151- 157.
- Carter, R. (2004) *Language and creativity: The art of common talk*. London. New York: Routledge.
- Catterall, J. S. (2007) Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2): 163-178.
- Cremin, T., Goouch, K., Blakemore L., Goff, E. & Macdonald, R. (2006) Connecting drama and writing: seizing the moment to write, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3): 273-291.
- Craft, A. (2001) *An analysis of research and literature on. Creativity in Education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority, http://www.euvonal.hu/images/creativity_report.pdf [100-9-2013]
- Crystal, D. (1998) *Language play*. Harmondsworth: Penguin.
- Csikszentmihalyi, M. (2000) Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 313–338.
- Davis, S. (2007) Drama, Engagement and Creativity. Paper presented at the 3rd Global Conference, Creative Engagements: Thinking with Children, February 9-11 2007. Sydney, Australia. (8-12- 2012) <http://interdisciplinary.net/ati/education/cp/ce3/Davis%20paper.pdf>
- De La Roche, E. (1993) Drama, critical thinking and social issues. ERIC Document Reproduction Service ED379172.
- Fleming, M. (2003) *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Halpern, D. F. (1984) *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Houtz J. (2003) *The educational psychology of creativity*. Cresskill, New Jersey.
- Guilford J. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw – Hill.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Johnson, C. (2002) Drama and metacognition. *Early Child Development and Care*, 172 (6): 595-602.
- Jones, Rodney C (2010) Creativity and Discourse. *World Englishes*, 29 (4): 467-480.

- Kozbelt A., Beghetto, R. & Runco, M. (2010) Theories of Creativity. In James Kaufman and Robert Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Luminet J.-P. (2003) *Η ράβδος του Ευκλείδη*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Makel, M.C. & Plucker, J. (2008) Creativity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. NY: Springer, 247–270.
- McNaughton, M. J. (1997) Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 2(1).
- Mednick S. (1962) The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*, 69: 220-232.
- Neelands, J. (1998) *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- O' Neil, C. & Lambert, A. (1990) *Drama Structures. A practical Handbook for Teachers*. Gloucester: Stanley Thornes
- Perkins, D. (1984) Creativity by design. *Educational Leadership*, 42: 18-24.
- Plucker, J. & Beghetto, R. (2004) Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association, 153–167.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004) Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39: 83–96.
- Plucker, J. & Zabelina, D. (2009) Creativity and interdisciplinarity: One creativity or many creativities? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 41: 5-12.
- Runco, M. A. (2004) Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55: 657–687.
- Runco, M.A. & Richards, R. (1998) *Eminent creativity, everyday creativity, and health: New work on the creativity/health interface*. Westport, CT: Greenwood.
- Sriraman, B. (2009) The characteristics of mathematical creativity. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 41: 13–27.
- Somers, J. (2001) Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 1: 5-9.
- Stewart, I. (2002) *Φλάτεριαντ η περιπέτεια των πολλών διαστάσεων*. Αθήνα: Τραυλός.

- Swann, J. & Maybin, J. (2007) Language Creativity in everyday contexts. *Applied Linguistics*, 28 (4): 491-496.
- Wagner, Betty (2002) Understanding Drama-based Education. In Gerd Bräuer (Ed.) *Body and Language. Intercultural learning Through Drama*. Westport, Connecticut & London, 4-18.
- Wagner, Betty (1999a) *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*. Portsmouth: Heinemann.
- Wagner, Betty (1999b) Attitudes, Behavior and Moral reasoning In Betty Wagner (ed.), *Building Moral Communities through Educational Drama*. London: Alex Publishing Corporation.
- Wagner, B. (1985) Evaluating The Written Word Through The Spoken: Dorothy Heathcote And A Group Of 9 – To 13- Year-Olds As Monks. *Theory into Practice*, 24 (3): 166 -172
- Way, Br. (1967) *Development through Drama*. London: Longman.
- Widdowson, H.G. (2008) Language creativity and the poetic function: A response to Swann and Maybin (2007). *Applied Linguistics*, 29 (3):503-508
- Wooland, B. (1999) *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρονάκη, Α. (2008) Το 'διδασκτικό πείραμα': Μελετώντας τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης* Αθήνα: Ατραπός, 371-401.

Η ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΧΙΟΥ

Ελευθεράκης, Θεόδωρος
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γιαβρίμης, Παναγιώτης
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τσαγκάτος, Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The aim of the present essay is to study the aspects of ethnic identity in adolescent, immigrant students and to compare them to the equivalent of native students, based mainly on the two components of ethnic identity ('commitment' and 'exploration'). The method used to implement the study was to conduct quantitative research, in the form of a structured questionnaire, distributed to students of the last class of Primary school, as well as to students of the first and second class of High school. The sample of this research of 166 students of the municipality Chios, of which 83 were immigrant students, who were equated with respect to their demographic, with 83 native students. The questionnaire used in this research based in research of Phinney (1992). According to research results, immigrant students seem to form the layers of exploration and commitment to their ethnic identity through the conflicting elements of the social environment in which they live. Furthermore, there is a distinct difference in the formation of their identity as opposed to that of native students.

Λέξεις κλειδιά

Εθνική ταυτότητα, υποχρεωτική εκπαίδευση, νησιωτικότητα.

0. Εισαγωγή

Η βιομηχανική επανάσταση υπήρξε το πλαίσιο δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών ανάδειξης τόσο της αστικής τάξης, όσο και μικρότερων πολιτικών σχηματισμών, των «πολιτικά συγκεντρωτικών οντοτήτων» (Gellner, 1992: 19), δηλ. των εθνικο-αστικών κρατών. Θεωρήθηκε ότι μέσα σε μια μικρότερη ενιαία, συμπαγή, συγκεντρωτική και ελεύθερη κρατική αγορά, θα διεξάγονταν ευκολότερα η οικονομική και παραγωγική δραστηριότητα της αστικής τάξης και η περεταίρω ανεμπόδιστη ανάπτυξή της (Μπαλιμπάρ, 1991: 138).

Αυτή η ιστορική επιλογή αποτέλεσε τη βάση διαμόρφωσης και ακολούθως εξάπλωσης της ιδεολογίας του εθνικισμού. Ο εθνικισμός έχει ως αρχή αφενός τη δημιουργία των εθνών-κρατών και, αφετέρου, επιδιώκει την ταύτιση έθνους και κράτους, ώστε κάθε έθνος να αποκτήσει τη δική του κρατική και πολιτική υπόσταση (Κοροβίνης & Ζιάκας, 1987: 45. Gellner, 1992: 14. Βεΐκος, 1995: 15. Ελευθεράκης, 2006: 113). Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν η αύξηση των εθνικο-απελευθερωτικών κινημάτων κατά την περίοδο του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα που οδήγησαν στη δημιουργία νέων εθνών-κρατών, εδραιώνοντας μια κοινή συλλογική συνείδηση που στηριζόταν στην κοινή εθνική ταυτότητα των πολιτών τους.

Κατά την πρώτη πεντηκονταετία του εικοστού αιώνα τα εθνικιστικά ιδεώδη άρχισαν να υποχωρούν μέσα στα νέα και τα παλαιότερα πλέον καπιταλιστικά εθνοκράτη, αναπάντεχα όμως μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο άρχισαν να εγείρονται ξανά νέες εθνικοαπελευθερωτικές διεκδικήσεις, που μάλλον, κατά τον Connor (1977 στο Μιχαήλ, 1992: 23) οφείλονται στη διαρκώς διογκούμενη «*επιρροή της παγκόσμιας από-αποικιοποίησης*». Επίσης κατά την ίδια περίοδο σε κράτη όπου υπήρχαν διαφορετικές φυλετικές ταυτότητες (π.χ. Η.Π.Α., Βόρεια Ιρλανδία) δημιουργούνται παράλληλα και άλλες μορφές κοινωνικής και πολιτικής σύγκρουσης, δηλαδή εκτός από την ταξική σύγκρουση εμφανίζεται μια δεύτερη νέα μορφή πάλης αυτή του φυλετικού ανταγωνισμού και της φυλετικής σύγκρουσης και διάκρισης (Pistoι, 1991: 20-21).

Κατά την περίοδο της τρίτης βιομηχανικής επανάστασης (Γιούλτσης, 2005: 154) ή της μετανεωτερικότητας αναπτύσσεται μια κατάσταση διαρκούς ρευστότητας, όπου αναδύεται μια έντονη και διαρκή αμφισβήτηση του «ορθού λόγου», της αντικειμενοποιημένης πραγματικότητας και νομιμοποιημένων θεσμών, αξιών και ιδεών της σύγχρονης εποχής και, παράλληλα, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα της μοναδικότητας της ανθρώπινης ύπαρξης και του νοήματος που δίνει το άτομο σε αυτή (Bauman, 2002). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η εμφάνιση της *κρίσης ταυτότητας* στα, ως επί το πλείστον, συμπαγή εθνο-κράτη. Επιπρόσθετα, η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, η αύξηση της μετανάστευσης, η σχετική πρόοδος της δημοκρατίας και η εν συνόλω ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης της σύγχρονης διεθνούς κοινότητας επιτείνουν την κρίση ταυτότητας βοηθώντας στη διάσπαση και διασπορά των ήδη υπάρχοντων εθνοκρατών ή στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Ψαρρού, 2005: 11 Δαμανάκης, 2007: 16) και επιβεβαιώνοντας ότι «ο σύγχρονος κόσμος βιώνεται ως ο κόσμος της προόδου και μαζί του αλλοτριωμένου πνεύματος» (Habermas, 1993: 33).

Η δημιουργία, λοιπόν, ευρύτερων πολυπολιτισμικών κοινωνιών αποτελεί μια πραγματικότητα, η οποία δοκιμάζει τις ταυτότητες των πολιτών των εθνο-κρατών, δημιουργώντας προβληματισμούς και συγχύσεις, καθώς και συγκρούσεις μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών πολιτών αυτών των κοινωνιών.

1. Η Ταυτότητα και η Κοινωνικοποίηση του Ατόμου

Η «ταυτότητα συνεπάγεται τη διαφορά» οριοθετώντας την ύπαρξή μας και κάνοντας «διακρίσεις, συγκινησιακά φορτισμένες: εμείς και οι άλλοι (οι ξένοι, οι αντίπαλοι, οι εχθροί)» (Βεΐκος, 1993: 15-16). Η ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως «φαντασιακό αντικείμενο», με δομικές διαστάσεις της τη συμπληρωματικότητα του εαυτού και του άλλου, έχοντας ως αναγκαία συστατική συνιστώσα της την ετερότητα, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος (Κωνσταντοπούλου, κ.ά., 1999: 11-12).

Η ταυτότητα είναι δηλωτική ότι το άτομο «ανήκει στον εαυτό του» και συγχρόνως «ανήκει στην ομάδα», σε μια ή σε όλες της ομάδες στις οποίες μπορεί να διαντιδρά, όπως αυτή της οικογένειας, της σχολικής τάξης, της κοινωνικής τάξης, του έθνους, της πόλης, της κοινότητας, του κόμματος κ.λπ. (Βεΐκος, 1993: 16). Η ταυτότητα, λοιπόν, παραπέμπει στην έννοια του Εαυτού, δηλαδή στο σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου, αλλά και στην έννοια του κοινωνικού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει το άτομο (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996: 27). Έτσι, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στο άτομο και στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του, τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τις αρχές του (Fearon, 1999) και, η κοινωνική ταυτότητα στην κάθε μορφής συλλογικότητα, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της, τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τις αρχές της, που με κάποιο τρόπο έχουν επιβληθεί ως συλλογική συνείδηση (Jenkins 1996 Oyserman et al., 2004).

Το κάθε άτομο αποκτά την προσωπική του ταυτότητα μέσα από τη συνύπαρξή του και την αλληλεπίδρασή του με την κοινωνική ταυτότητα της δικής του ομάδας, μέσα από την επαφή-αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, αλλά και μέσα από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση της ομάδας ή των ομάδων της κοινωνίας, στην οποία ανήκει το άτομο (έσω-ομάδα), με άλλες «έξω-ομάδες» (Γεωργογιάννης, 1996: 56). Η κοινωνική ταυτότητα μιας συλλογικότητας διαμορφώνεται σημαντικά από «την αντιδιαστολή της αυτοεικόνας που οι εσω-ομάδες προσφέρουν στο άτομο με τις αντίστοιχες [αυτοεικόνες] των εξω-ομάδων» (Tajfel & Turner, 1979). Κοινωνική ταυτότητα στην κοινωνιολογία είναι ο ευρύτερος όρος που καλύπτει όλα τα κοινωνικο-πολιτισμικά, κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και λοιπά στοιχεία μιας χώρας μέσα στην οποία ζει το άτομο και τα οποία έχει εσωτερικεύσει (Δαμανάκης, 2007: 122) ή έχει ενσωματώσει στη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του και που στη συνέχεια, αναλόγως, εκφράζει ως συμπεριφορά και δράση μέσα από κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει και υλοποιεί, με στόχο την ομαλή του ένταξη και ενσωμάτωση στην συνολική κοινωνία και στις επιμέρους υποομάδες της στις οποίες ανήκει το κάθε άτομο.

Κατά τον Erikson (1963 1968) η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ταυτότητας του ατόμου δεν σταματά στα 4-6 έτη, όπως διατείνονταν ο δάσκαλός του

Φρόνιτ, αλλά συνεχίζει να διαπλάθεται και μάλιστα σε πιο έντονο ρυθμό κατά τις κρίσιμες περιόδους της ζωής του ατόμου, όπου οι «κρίσεις ταυτότητας» του δίνουν τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσει τις αξίες και τα πιστεύω του. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται δυναμικά μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και της διάδρασης του ατόμου με τους άλλους, κυρίως των ενηλίκων 'σημαντικών' άλλων, αν πρόκειται για παιδιά και εφήβους (De St. Aubin, McAdams & Kim, 2004 Feldman, 2011: 59).

Η διαμόρφωση, λοιπόν, της ταυτότητας του ατόμου δεν αποτελεί μια μορφή στατική που εκφράζει απλά μια σειρά αμετακίνητων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του, αλλά είναι μια σύνθετη, πολύπλευρη και δυναμική διαδικασία (Gewirtz & Cribb, 2011), που ακολουθεί τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της ανακοινωνικοποίησης του ατόμου (Νικολάου, 2009α: 19-54). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της κοινωνικοποίησης, δηλ. του ενστερνισμού του ατόμου των κανόνων και των αξιών της κοινωνίας του, που λειτουργούν ως μέσα και οδηγίες της δράσης του, τελικά, του επιτρέπεται αφενός να ενταχθεί στην κοινωνία και, αφετέρου, καθιστούν εφικτή την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας ή της όλης κοινωνίας (Zavalloni, Louis-Guerin, 1996: 33). Η αλληλεπίδραση αυτή είναι απαραίτητη λειτουργία της κοινωνίας αλλά και της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας της.

Σύμφωνα με τον Parsons (1964), θεωρητικό του λειτουργισμού, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επιτυγχάνεται ως εσωτερίκευση των αξιών και των κανόνων της ευρύτερης κουλτούρας της κοινωνίας μέσα στην οποία διαβιέει το άτομο (Νικολάου, 2009α: 36-41) και που ο Φρόνιτ αναφέρει ως Υπερεγώ, ο Ντιρκάιμ ως συλλογική συνείδηση (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996: 34), ενώ ο Μπουρντιέ ως πολιτισμικό κεφάλαιο της κοινωνίας και αποσκοπεί στην ένταξη και προσαρμογή του ατόμου και στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Ο Μπουρντιέ αναφέρεται στην ενσωμάτωση μέσω της εγχάραξης και της εξομίωσης, του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων στο άτομο, που εφοδιασμένοι -οι γονείς- με την πρακτική αίσθηση, δηλαδή την έξη (habitus), «κληρονομούν» με βιωματικό τρόπο στο παιδί τους το δικό τους σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης, καθώς και το σύστημα γνωστικών δομών και κοινωνικής δράσης, έτσι ώστε το νέο κοινωνικό υποκείμενο ανασκοπώντας τα «εγχαραγμένα» πολιτισμικά σχήματα, να προσανατολίζεται και αναλόγως να κατανοεί την κοινωνική κατάσταση και να προσαρμόζεται σ' αυτήν, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες και το status quo στην κοινωνική δομή (Παναγιωτόπουλος, 1993: 7-33 Νικολάου, 2009α: 45-48). Παράλληλα, ο Bernstein (1971) υποστηρίζει ότι ο γλωσσικός κώδικας, 'εμπλουτισμένος' ή 'περιορισμένος', τον οποίο χρησιμοποιεί το άτομο στην οικογένειά του, είναι πολύ σημαντικός στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ταυτότητα του ατόμου και επηρεάζει τη σχολική του κοινωνικοποίηση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις, για τη σχολική επιτυχία ή τη σχολική αποτυχία του (Νικολάου, 2009β: 202-212).

Οι μεταδομιστές φιλόσοφοι και κοινωνιολόγοι, όπως: ο Foucault και οι Laclau & Mouffe, δίνουν έμφαση, εκτός από τις δομές, και στη δράση των ιδίων των ατόμων. Έτσι, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν μικρές και μεγάλες «τακτικές της αντίστασης» των ατόμων (παιδιών, μαθητών), που θα μπορούσαν να υποδείξουν πιο χειραφετητικές και πλουραλιστικές μορφές παιδαγωγικής διάδρασης και αφομοίωσης. Π.χ., *οι πρακτικές αλληλεγγύης και τα δίκτυα συνεργασίας που αναπτύσσουν άτυπα οι μαθητές μεταξύ τους για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές σχολικές υποχρεώσεις τους*» αμφισβητούν το «*επίσημο εκπαιδευτικό πρότυπο της μοναχικής και ανταγωνιστικής εργασίας*» (Πεχτελίδης, 2011). Οι μεταδομιστικές περιγραφές δίνουν, έτσι, έμφαση στους τρόπους με τους οποίους, σε μεγάλο βαθμό, τα άτομα επιλέγουν ενεργά και διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους, καθώς επίσης και στους τρόπους με τους οποίους οι επιλογές αυτές περιορίζονται από τους διαθέσιμους στα άτομα λόγους. Οι επιλογές αυτές είναι πολύ πιο περιορισμένες για αυτός που υφίστανται τις συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων, επειδή οι διαδικασίες της κατασκευής ταυτότητας συντελούνται μέσα σε δίκτυα εξουσίας και διαφοροποιημένης πρόσβασης σε οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους (Bauman 2004: 38).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι το κοινωνικό περιβάλλον μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, είτε με τη λογική της ισορροπίας, είτε με τη λογική της σύγκρουσης και της αναπαραγωγής της δομής του συστήματος -δομιστικά- είτε με και με τη δράση και την προσπάθεια των ιδίων των ατόμων -μεταδομιστικά, είναι αυτό που παράγει τις συνθήκες οι οποίες δημιουργούν, τελικά, δυναμικά την ταυτότητα του ατόμου.

2. Εθνική Ταυτότητα

Όπως έχει προαναφερθεί και υποστηριχτεί, πράγματι η δόμηση της ταυτότητας του ατόμου είναι μια συνεχής και πολύπλευρη διαδικασία (Gewirtz & Cribb, 2011) που απαιτεί προσπάθεια από το ίδιο το άτομο αλλά και από την κοινωνία (Παπαστάμου, 1999). Μια πιο περιορισμένη έννοια από αυτή της κοινωνικής ταυτότητας είναι η *εθνική ταυτότητα* (Γιανναράς, 1996: 11). Η εθνική ταυτότητα αποτελεί μια συμβολική κατασκευή και στηρίζεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχει η εκάστοτε εθνική ομάδα για τον εαυτό της και τα άλλα έθνη και αναφέρεται στην κοινή καταγωγή προκειμένου να νομιμοποιηθεί η σύσταση της ομάδας σε μια ανεξάρτητη πολιτική ενότητα (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997: 14-15). Η εθνική ταυτότητα έχει νόημα μόνο σε περιπτώσεις όπου δύο και πάνω πολιτισμικές ομάδες έρχονται σε επαφή και συνυπάρχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πράγματι, στις ομοιογενείς κοινωνίες η μελέτη της εθνικής ταυτότητας θεωρείται ανούσια (Phinney, 1990). Παράλληλα, μπορούμε να μιλήσουμε για τους μειονοτικούς πληθυσμούς, κυρίως, και για τη διαμόρφωση μιας μεικτής εθνικής ταυτότητας που συνδυάζει στοιχεία από τη γηγενή κουλτούρα και τη χώρα καταγωγής των αλλοδαπών/μειονοτικών

ομάδων και ατόμων (Phinney et al., 2001), διαδικασία που παραπέμπει σε πρακτικές εναρμόνισης (Berry et al., 2006).

Η εθνική εμπεριέχει διακριτικά χαρακτηριστικά-στοιχεία που παραμένουν διαχρονικά και είναι κοινά για τα άτομα που την κατέχουν, όπως: η φυλή και η καταγωγή, το κοινό έδαφος, η γλώσσα, η κουλτούρα, η λογοτεχνία, η θρησκεία, η παράδοση, οι μύθοι, οι θρύλοι, η κοινή ιστορία, το κράτος κ.ά. (Epstein, 1978: 123 Pistoï, 1991: 28 Βεϊκος, 1993: 28-44 Γκότοβος, 2002 Δαμανάκης, 2007: 123). Ένα χαρακτηριστικό, ακόμα, που διακρίνει την εθνική ταυτότητα από τις άλλες κοινωνικές ταυτότητες είναι η ιστορική της διάσταση, όπου η εθνική συνειδηση νομιμοποιείται από το ιστορικό παρελθόν (Hall, 1997: 183). Επίσης, σύμφωνα με τον Smith (1991), η εθνική ταυτότητα αναφέρεται σ' ένα κοινό γεωγραφικό-ιστορικό χώρο, σε κοινές προγονικές παραδόσεις και ιστορικές μνήμες, σε έναν κοινό πολιτισμό, σε κοινές υποχρεώσεις και δικαιώματα για όλα τα μέλη του έθνους, καθώς και σε ένα κοινό οικονομικό σύστημα βασιζόμενο στην κινητικότητα ανθρώπων και αγαθών στα πλαίσια του εθνικού χώρου (Smith, 1991).

Η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται κυρίως μέσω του λόγου, όμως μπορεί να ενισχυθεί και με πολιτισμικά στοιχεία (τελετουργικές συμπεριφορές κ.ά.), ενώ η χρήση γλωσσικών ιδιωμάτων αξιοποιείται ως σύμβολο της εθνικής ταυτότητας (Hall, 1997: 184). Σύμφωνα με τον Phinney (1993: 66-71) η δόμηση της ταυτότητας περιλαμβάνει τρία στάδια: την ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την έλλειψη της εξερεύνησης της εθνικότητας, την εθνική ταυτότητα Μορατόριουμ, που είναι το αρχικό στάδιο εξερεύνησης εννοιολόγησης της ταυτότητας και την Κατακτημένη εθνική ταυτότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σαφή και ικανοποιητική αίσθηση της εθνικότητας.

Η εθνική ταυτότητα διακρίνεται από την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, συναρτάται άμεσα με τις συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου, όπως οι κοινωνικές, οικονομικές, γλωσσικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στην κοινωνία που αυτό ζει (Δαμανάκης, 2007: 123). Η εθνική ταυτότητα εκφράζεται περισσότερο στο διαχρονικό επίπεδο, ενώ η πολιτισμική ταυτότητα στο συγχρονικό επίπεδο, δηλαδή η πολιτισμική ταυτότητα δημιουργείται, ως επί το πλείστον, με το ενεργητικό βίωμα του ατόμου μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής του πραγματικότητας, ενώ η εθνική ταυτότητα του μπορεί να δημιουργηθεί μέσα στα εικονικά πλαίσια της οικογένειας ή του σχολείου (Δαμανάκης, 2007: 123).

Κατά τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, λοιπόν, τα άτομα υιοθετούν λογικά και μη λογικά στοιχεία, ως αποτέλεσμα συνειδητών και ασυνειδητών επιλογών του ατόμου στη διαδικασία της ένταξής του στην ευρύτερη κοινωνία (Αραμπατζή, 2010). Η εθνική ταυτότητα δίνει νόημα στη συλλογική αποτύπωση της αυτοσυνειδησίας του «ανήκειν» σε μια κοινωνικοπολιτική ομάδα (Προκοπίου-Βαξεβάνη, 2003). Έτσι,

όπως γίνεται εύκολα κατανοητό οι νέοι των εθνοτικών μειονοτήτων αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες στη δημιουργία της ταυτότητάς τους, όπως είναι το να κατανοήσουν τις επιπτώσεις των εθνοτικών τους διαφορών και να αναπτύξουν τρόπους για να απαντήσουν στην (εθνοτική) προκατάληψη, αλλά και να κατανοήσουν την συσχέτιση των παραπάνω με τη δική τους ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία.

Παράλληλα, στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η παγκοσμιοποίηση και η ιδεολογικοποίησή της, αποτελούν την τέλεια δικαιολογία για την εξάπλωση του καπιταλιστικού συστήματος παγκοσμίως, όπως αναφέρεται, έχει βοηθήσει με τα τεχνολογικά της βοηθήματα στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου διαφορετικές πολιτισμικές, θρησκευτικές, κοινωνικές κ.λπ. ομάδες έρχονται σε συνεχή επαφή και αλληλεπίδραση μέσα σε ένα πλαίσιο ρευστότητας της κοινωνικής, της ατομικής, αλλά και της εθνικής ή εθνοτικής ή μεταεθνοτικής ταυτότητας (Ψαρού, 2005: 206). Δηλαδή μπορούμε να μιλήσουμε για μια διασπορική (πολυεπίπεδη) ταυτότητα, για μια εθνοτική ομάδα, άρα και μια εθνοτικότητα, για μια μεταεθνοτική ταυτότητα, άρα και για μια μεταεθνοτικότητα (Δαμανάκης, 2007: 16-19).

Αξιοσημείωτο είναι ότι όσες έρευνες έχουν γίνει εστιάζουν στα μικρά παιδιά και κυρίως εκείνα των μειονοτικών ομάδων μιας κοινωνίας. Η σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και η κατάληξη σε ένα γενικό συμπέρασμα είναι δύσκολη λόγω των διαφορετικών ορισμών, που διατυπώνουν οι ερευνητές για την έννοια της εθνικής ταυτότητας και των διαφορετικών τρόπων διερεύνησης της κατασκευής της, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα ευρήματα να είναι αντιφατικά μεταξύ τους (Phinney, 1990). Όσον αφορά, λοιπόν, στην παιδική ηλικία, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από βιωματικές εμπειρίες και αναπαραστάσεις. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά δεν έχουν ακόμα καμία επίγνωση της έννοιας των ταυτοτήτων, αλλά η γνώση για την ύπαρξη της εθνικής ομάδας είναι κάτι που θα διερευνηθεί εμπειρικά. Έρευνες που έγιναν στην Αγγλία έδειξαν ότι κατά την παιδική-εφηβική ηλικία η σημασία, που δίνουν τα παιδιά στην εθνική ταυτότητα αυξάνεται χρόνο με το χρόνο (Barret, 2000). Παράλληλα, παρατηρείται διαφοροποίηση στη δόμηση ταυτότητας στα φύλα με τα αγόρια να έχουν πιο ενταξιακή ταυτότητα σε σχέση με τα κορίτσια, που μπορούν να έχουν περισσότερες επιλογές. Η οικογένεια με την πίεση που ασκεί, η εκπαίδευση με το αναλυτικό πρόγραμμα και το συμβολικό κεφάλαιο του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας (Warikoo, 2005).

2.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν, μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο, πτυχές της εθνικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών του, σε σχέση κυρίως με δυο συνιστώσες της, την «εξερεύνηση» και τη «δέσμευση» και να επιχειρηθεί η κατανόηση της διαμόρφωσής της, μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και σχολικό του περιβάλλον.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνάς μας είναι: α) η διερεύνηση του βαθμού «Εξερεύνησης» και «Δέσμευσης» της εθνικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, β) η διερεύνηση των διομαδικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, γ) η διαπίστωση τυχόν διακρίσεων προς τους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους και ο βαθμός προσαρμογής των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα και δ) ο εντοπισμός των δυνατοτήτων της συνεργασίας των γονέων των αλλοδαπών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και κατά πόσο αυτό συσχετίζεται με την ανάπτυξη ή αποφυγή σχετικών διακρίσεων

3. Μέθοδος

3.1. Δείγμα

Ο πληθυσμός αναφοράς στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών (γγενών-αλλοδαπών) που φοιτούν στη ΣΤ' τάξη των δημοτικών σχολείων και στην Α' και Β' τάξη των γυμνασίων του δήμου Χίου. Στην επιλογή της νήσου Χίου συνετέλεσαν τα εξής χαρακτηριστικά: α) τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πύλες εισόδου και διαμονής μεταναστών, β) η νησιωτικότητα, και η γεωγραφική ασυνέχεια που συνεπάγεται αυτή, δημιουργεί εντονότερες κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και, τέλος, γ) η έλλειψη ερευνών στο ελλαδικό χώρο για την εθνική ταυτότητα σε νησιωτικές και παραμεθόριες περιοχές.

Συνολικά, από τους 1536 μαθητές, με βάση την κατά στρώματα δειγματοληψία, απευθυνθήκαμε σε 410 μαθητές, αριθμός μαθητών που αντιστοιχεί στο 27% του μαθητικού πληθυσμού που ερευνάμε. Το τελικό δείγμα απαρτίστηκε από 166 μαθητές του Δήμου Χίου, δηλαδή 83 αλλοδαποί μαθητές του δείγματός μας εξομώθηκαν με 83 γηγενείς (από τον πληθυσμό των 327 γηγενών μαθητών), με κριτήρια το χώρο διαμονής (αστικός, αγροτικός), το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας. Από το τελικό δείγμα μας οι 60 (36,1%) μαθητές προέρχονταν από τη ΣΤ' τάξη του δημοτικού, οι 52 (31,3%) από την Α' γυμνασίου και οι 54 (32,5%) από τη Β' γυμνασίου. Οι 98 (59%) μαθητές προέρχονται από αστικό περιβάλλον, ενώ 68 (41%) μαθητές προέρχονται από την ύπαιθρο. Ως προς το φύλο συμμετείχαν 43 αγόρια και 40 κορίτσια ανά εθνική ομάδα (γγενείς-αλλοδαποί). Όσον αφορά την υποομάδα των αλλοδαπών μαθητών, οι 64 (77,1%) μαθητές προέρχονται από την Αλβανία, ενώ σε πολύ μικρότερα ποσοστά μαθητές από άλλες χώρες, δηλαδή (4,8%) από τη Βουλγαρία, (3,6%) από τη Ρωσία, (3,6%) από την Αμερική, (1,2%) από τη Γερμανία, (2,4%) από τη Ρουμανία και σε ποσοστό (7,2%) από διάφορες άλλες χώρες (Πολωνία, Γεωργία). Από τους 83 αλλοδαπούς μαθητές, οι 34 (41%) έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ οι 49 (59%) στη χώρα κατα-

γωγής τους. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η κατά στρώματα δειγματοληψία.

3.2. *Εργαλείο έρευνας*

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992), το οποίο διαμορφώθηκε καταλλήλως για τις απαιτήσεις της δικής μας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992) (Multigroup Ethnic Identity Measure - MEIM) αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Το MEIM δημιουργήθηκε προκειμένου να μετρήσει τη διαδικασία ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας σε εφήβους (12 ετών και άνω) και νεαρούς ενήλικες. Έχει χρησιμοποιηθεί σε δεκάδες μελέτες και έχει δείξει υψηλή αξιοπιστία (Cronbach $\alpha > 0,80$) σε ένα ευρύ φάσμα εθνοτικών ομάδων και ηλικιών.

Χρησιμοποιώντας παραγοντική ανάλυση στο MEIM σε ένα μεγάλο δείγμα εφήβων, οι Roberts et al. (1999) ανέδειξαν δυο παράγοντες: α) Την Εξερεύνηση της εθνικής ταυτότητας (μια αναπτυξιακή, γνωστική διαδικασία), που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις. Η αξιοπιστία (Cronbach α) της «Εξερεύνησης» στις διάφορες εθνοτικές ομάδες είχε μία διακύμανση μεταξύ 0,55-0,70 και για το συνολικό δείγμα ήταν 0,70. Ο μέσος όρος της βαθμολόγησης των πέντε ερωτήσεων της εξερεύνησης εθνικής ταυτότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να εκτιμηθεί αυτή η πτυχή της εθνικής ταυτότητας. και β) Τη Δέσμευση ταυτότητας (μια συναισθηματική, συμπεριφορική διαδικασία), που περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις. Η αξιοπιστία για αυτή στις διάφορες εθνοτικές ομάδες είχε μία διακύμανση μεταξύ 0,81-0,88 και για το συνολικό δείγμα ήταν 0,85. Η υποκλίμακα «δέσμευση» αντιστοιχεί περισσότερο στην κοινή χρήση του όρου «εθνική ταυτότητα». Οι επτά ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε αυτή την υποκλίμακα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να εκτιμηθεί η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα. Οι δύο υποκλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα στον τομέα της έρευνας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα κατανεμήθηκαν σε τρεις θεματικές: α) Δημογραφικά Χαρακτηριστικά (Φύλο, Ηλικία, Εθνικότητα, Τάξη, Σχολική επίδοση, Μορφωτικό επίπεδο γονέων), β) Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM μεταφράστηκαν και αναδιατυπώθηκαν προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές της έρευνας μας και γ) Ερωτήσεις που αφορούν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο, προτού διανεμηθεί στα σχολεία για συμπλήρωση από τους μαθητές, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 30 μαθητές των ηλικιών που απευθύνεται η έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και παρερμηνείες.

4. Ευρήματα της Έρευνας

4.1. Εξερεύνηση-Δέσμευση

Για να διερευνήσουμε τις δυο κεντρικές συνιστώσες του ερωτηματολογίου (Εξερεύνηση και Δέσμευση Ταυτότητας) ομαδοποιήθηκαν οι 12 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αντιστοιχούν σε κάθε συνιστώσα, σύμφωνα με το παραγοντικό πρότυπο ανάλυσης της Phinney (1989, 1992). Η αξιοπιστία για τους δύο παράγοντες του ΜΕΙΜ ήταν για τον παράγοντα της Εξερεύνησης Cronbach $\alpha=0,60.8$ και για τον παράγοντα της Δέσμευσης Cronbach $\alpha=0,74.1$.

Πίνακας 1: Υπολογισμός *t*-κριτηρίου μέσων όρων ως προς την καταγωγή και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Καταγωγή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t(164)
		Mean	Std. Deviation	
Εξερεύνηση Ταυτότητας	Γηγενείς	4,07	0,52	6,374*
	Αλλοδαποί	3,54	0,54	
Δέσμευση Ταυτότητας	Γηγενείς	3,75	0,53	3,021*
	Αλλοδαποί	3,48	0,59	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

Η διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (γηγενείς- αλλοδαποί) ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του *t*-κριτηρίου (Πίνακας 1). Από την ανάλυση με *t*-test βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής «καταγωγή» και στους δυο παράγοντες: «Εξερεύνηση Ταυτότητας» ($t_{164} = 6,374$, $p=0.00<0.05$, ΜΟΓ= 4,07 (ΤΑ=0,52), ΜΟΑ= 3,54 (ΤΑ=0,54), και «Δέσμευση Ταυτότητας» ($t_{164} = 3,021$, $p=0.03<0.05$, ΜΟΓ=3,75 (ΤΑ=0,53), ΜΟΑ=3,48 (ΤΑ=0,59). Οι γηγενείς μαθητές «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τους αλλοδαπούς και επίσης οι γηγενείς μαθητές «δεσμεύονται» περισσότερο στην εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους αλλοδαπούς.

Συνδυάζοντας τις δύο διαστάσεις της εθνικής ταυτότητας, την Εξερεύνηση και τη Δέσμευση, με τη μέθοδο της ανάλυσης «συστάδων» (Clusters Analysis), ταξινομήσαμε τους αλλοδαπούς μαθητές σε υποσύνολα (υποομάδες) ανάλογα με τη μορφή ταυτότητας που κατέχουν, σύμφωνα με το θεωρητικό πρότυπο της Phinney (1989). Με τη χρήση, λοιπόν, της παραπάνω μεθόδου καταλήξαμε σε τέσσερις ομάδες. Παρατηρώντας τους κεντρικούς μέσους (πίνακας 2) που παράγονται από την ανάλυση

αυτή διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις «συστάδες» που δημιουργήθηκαν έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) η πρώτη (Κατακτημένη ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και υψηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα, β) αντίθετα η δεύτερη (Σύγχυση) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και χαμηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα, γ) η τρίτη «συστάδα» (Μορατόριουμ) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και χαμηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα και δ) η τέταρτη (Δοτή ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και υψηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα του ατόμου. Η ταξινόμηση όλων των μαθητών του δείγματος στις ομάδες ήταν ως εξής: Κατακτημένη ταυτότητα: 46 άτομα (27,7%), Σύγχυση: 31 άτομα (18,7%), Μορατόριουμ: 59 άτομα (35,5%) και Δοτή ταυτότητα: 30 άτομα (18,1%). Τα περισσότερα άτομα του συνολικού δείγματος βρίσκονται στη διαδικασία του Μορατόριουμ και στην Κατακτημένη ταυτότητα, δηλαδή οι περισσότεροι μαθητές (63,2%) έχουν υψηλή εξερεύνηση-αναζήτηση της εθνικής τους ταυτότητας, όμως άλλοι έχουν οδηγηθεί σε ισχυρή δέσμευση (27,7%) της εθνικής τους ταυτότητας ενώ άλλοι (35,5%) βρίσκονται σε μορατόριουμ, δηλαδή σε χαμηλή δέσμευση σε σχέση με την εθνική τους ταυτότητα. Η δέσμευση στην εθνική τους ταυτότητα, πάντως, είτε με δημιουργικό τρόπο είτε με παθητικό, παραμένει χαμηλή, δηλαδή σε ποσοστό μόνο (45,8%). (Εξήγηση: το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της εύκολης επικοινωνίας με τους άλλους -ΜΜΕ-).

Πίνακας 2: *Κεντρικοί μέσοι των «συστάδων» (Cluster Centers)*

Διαστάσεις εθνικής ταυτότητας	Cluster			
	Κατακτημένη ταυτότητα	Σύγχυση	Μορατόριουμ	Δοτή ταυτότητα
Εξερεύνηση Ταυτότητας	4,39	2,91	4,00	3,28
Δέσμευση Ταυτότητας	4,29	2,87	2,95	4,35

4.2. Αλλοδαποί μαθητές

Όσον αφορά, τώρα, μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές του δείγματός μας η ταξινόμησή τους στις ανωτέρω ομάδες έγινε ως εξής: Κατακτημένη ταυτότητα: 23 άτομα (27,7%), Σύγχυση: 36 άτομα (43,4%), Μορατόριουμ: 8 άτομα (9,6%) και Δοτή ταυτότητα: 16 άτομα (19,3%). Οι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος βρίσκονται οι περισσότεροι (71,1%) ανάμεσα στη διαδικασία Σύγχυσης και Κατακτημένης ταυτότητας. Αυτό βέβαια μεταφράζεται στο ότι οι περισσότεροι (62,7%) αλλοδαποί μαθητές έχουν χαμηλή εξερεύνηση της ταυτότητάς τους και η δέσμευσή τους σ' αυτήν, επίσης, παραμένει χαμηλή (47%) όπως και σ' όλο το δείγμα.

Πίνακας 3: Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο

Είδος Ταυτότητας	Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Κατακτημένη ταυτότητα	0 0,0%	0 0,0%	6 26,1%	17 73,9%	23 100,0%
Μορατόριουμ	0 0,0%	2 25,0%	5 62,5%	1 12,5%	8 100,0%
Δοτή ταυτότητα	0 0,0%	3 18,8%	9 56,3%	4 25,0%	16 100,0%
Σύγχυση	1 2,8%	17 47,2%	13 36,1%	5 13,9%	36 100,0%
Σύνολο	1 1,2%	22 26,5%	33 39,8%	27 32,5%	83 100,0%

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η συσχέτιση των διαστάσεων της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο».

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [$\chi^2(9) = 34,157, p=0.000$] των διαφόρων μορφών ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τη νοηματοδότηση των συναισθημάτων τους όσον αφορά στην καταγωγή και στο πολιτιστικό υπόβαθρό τους (πίνακας 3). Χαρακτηριστικά παρατηρείται ότι οι αλλοδαποί μαθητές με τη μορφή της ταυτότητας «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 47,2% κάτι που δεν εκφράζεται, σε αυτό το μέγεθος, από καμία άλλη ομάδα. Επίσης, όλα τα άτομα με «Κατακτημένη ταυτότητα» τονίζουν την απόλυτη ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Όλες οι υπόλοιπες ομάδες σε σχέση με την ταυτότητα τους κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων και τα άτομα με «Δοτή ταυτότητα» να τείνουν να είναι πιο ευχαριστημένα.

Πίνακας 4: Οι συμμαθητές και ο δάσκαλος/καθηγητές μου σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία μου κτλ.

Ταυτότητα	Οι συμμαθητές και ο δάσκαλος/καθηγητές μου σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία μου κτλ.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Κατακτημένη ταυτότητα	0	0	8	15	23
	,0%	,0%	34,7%	65,2%	100,0%
Μορατόριουμ	0	0	2	6	8
	,0%	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
Δοτή ταυτότητα	1	4	6	5	16
	6,3%	25,0%	37,5%	31,3%	100,0%
Σύγχυση	6	10	13	7	36
	16,7%	27,8%	36,1%	19,4%	100,0%
Σύνολο	7	14	29	33	83
	8,5%	16,8%	34,9%	39,8%	100,0%

Επίσης, από την συνεξέταση των διαστάσεων της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των αλλοδαπών μαθητών και των απαντήσεων τους στην ερώτηση «**Οι συμμαθητές και ο δάσκαλος/καθηγητές μου σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία μου κτλ.**», βρέθηκε να υπάρχει, και εδώ, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [$\chi^2 (9) = 19.132$, $p=0.024$]. Εδώ παρατηρούμε ότι τα άτομα με τη μορφή ταυτότητας «Σύγχυση» και δευτερευόντως τα άτομα με «Δοτή» ταυτότητα δεν έχουν σαφή στάση σε σχέση με το πώς οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους αντιμετωπίζουν τη γλώσσα, τη θρησκεία τους κ.λπ. Ενώ, τα αλλοδαπά παιδιά με μορφή ταυτότητας «Κατακτημένη» και «Μορατόριουμ» δίνουν θετική απάντηση, δηλ. ότι συμμαθητές και εκπαιδευτικοί σέβονται τα πολιτισμικά τους στοιχεία.

Πίνακας 5: Άτομα που εμπιστεύεσαι

Ταυτότητα	Άτομα που εμπιστεύεσαι		Σύνολο
	Άτομα από την ίδια χώρα καταγωγής με τη δική μου	Άτομα και με διαφορετική καταγωγή απ' τη δική μου	
Κατακτημένη ταυτότητα	11 47,8%	12 52,2%	23 100,0%
Μορατόριουμ	8 100,0%	0 ,0%	8 100,0%
Δοτή	9 56,3%	7 43,8%	16 100,0%
Σύγχυση	21 58,3%	15 41,7%	36 100,0%
Σύνολο	49 59,0%	34 41,0%	83 100,0%

Από τον πίνακα 5 διαφαίνεται με στατιστική σημαντικότητα [$\chi^2(3) = 14,351$, $p=0,044$] ότι αλλοδαποί μαθητές με διαφορετική ταυτότητα (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) έχουν και διαφορετικό προσανατολισμό στα άτομα που εμπιστεύονται. Έτσι, τα άτομα σε «Σύγχυση», με «Δοτή» και τα άτομα με «Μορατόριουμ» τείνουν να εμπιστεύονται άτομα από την έσω ομάδα της χώρας καταγωγής του, ενώ τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα εμπιστεύονται άτομα από όλες τις εθνικές ομάδες.

Τέλος, από τη επεξεργασία των δεδομένων μας με το στατιστικό κριτήριο χ^2 διαφάνηκε (πιν. 6) ότι το φύλο, η τάξη φοίτησης, ο τόπος κατοικίας των μαθητών του δείγματός μας, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας τους δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση των ομάδων των διαφορετικών μορφών ταυτοτήτων.

Πίνακας 6: Συσχέτιση ταυτότητας με το φύλο, την τάξη φοίτησης, τον τόπο κατοικίας και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας

Συσχετίσεις	N	χ^2	df	Sig.
Ταυτότητα * Φύλο	83	1,498	3	0,683
Ταυτότητα * Τάξη φοίτησης	83	9,186	6	0,163
Ταυτότητα * Τόπος Κατοικίας	83	0,612	3	0,894
Ταυτότητα * Μόρφωση Πατέρα	83	8,927	12	0,709
Ταυτότητα * Μόρφωση Μητέρας	83	11,145	12	0,516

5. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Η Ελλάδα είναι η εξ ανατολών πύλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η προσέλευση των αλλοδαπών τα τελευταία έτη είναι μεγάλη. Επιπλέον, υπάρχει μια διαπιστωμένη έλλειψη πολιτικής βούλησης και μιας ικανής οργανωτικής δομής για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και των παιδιών τους στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά στην ελληνική πολιτεία και στην εκπαιδευτική της πολιτική κινήθηκε, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, με τη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» των αλλοδαπών, οι οποίοι θα πρέπει με αντισταθμιστικά μέτρα, πολιτικά και εκπαιδευτικά, να εκπαιδευτούν και να συμπληρώσουν της ελλειμματική τους ταυτότητα με στοιχεία ελληνικότητας, θυσιάζοντας της «ετερότητά» τους. Την επόμενη δεκαετία η ελληνική πολιτεία προσανατολίστηκε προς την «υπόθεση της διαφοράς» των αλλοδαπών, αποδεχόμενη την ετερότητά τους και προσπαθώντας να παράσχει σ' όλους εκπαιδευτικά διαπολιτισμικά προγράμματα (Δαμανάκης, 2000: 5-7).

Η κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα όμως βρίσκεται απροετοίμαστη στο νέο προσανατολισμό. Η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη με την οικονομική κρίση της ελληνικής κοινωνίας, κατά την τελευταία πενταετία, όπου αναδύονται εθνικές προκαταλήψεις και διακρίσεις, που δυσκολεύουν περαιτέρω το διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Τα ζητήματα, λοιπόν, της εθνικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών υφίστανται έντονα και στην ελληνική πραγματικότητα και η έρευνά τους γίνεται ενδιαφέρουσα αλλά και απαραίτητη.

Σύμφωνα με τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας οι αλλοδαποί μαθητές διαφαίνεται να διαμορφώνουν διαστάσεις της εθνικής τους ταυτότητας, μέσα από στοιχεία του κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με τα οποία τα άτομα έρχονται σε επαφή, ενώ υπάρχει και σημαντική διαφοροποίηση στο σχηματισμό

της ταυτότητάς τους σε σχέση με αυτή των γηγενών μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι: α) Οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα με την ίδια, επιμέρους, μορφή εθνικής ταυτότητας, β) Οι αλλοδαποί μαθητές εξερευνούν και δεσμεύονται λιγότερο σε σχέση με τους γηγενείς την εθνική τους ταυτότητα, γ) Στοιχεία από το κοντινότερο ή το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον φαίνεται ότι συσχετίζονται με την επιμέρους μορφή ταυτότητας που κατέχουν, δ) Η προσωπική τους ικανοποίηση ή στάση απέναντι στην εθνική τους καταγωγή συσχετίζεται με τη μορφή ταυτότητας στην οποία βρίσκονται τώρα, ε) Τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τόπος κατοικίας, μορφωτικό επίπεδο γονέων) φαίνεται ότι επιδρούν, σ' όλα τα άτομα, με τον ίδιο τρόπο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και στ) Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος φαίνεται ότι έχουν θετική άποψη για την αντιμετώπιση τους από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό τρόπο, με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται και οικοδομούν την εθνική τους ταυτότητα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι: οι αλλοδαποί μαθητές της νήσου Χίου, συσχετιζόμενοι τόσο με το εκπαιδευτικό σύστημα -αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς-, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον -άτομα εμπιστοσύνης ή μη-κατασκευάζουν τις διάφορες μορφές ταυτότητάς τους διαφοροποιώντας τις σύμφωνα με τους ατομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους τους.

Επίσης, οι αλλοδαποί με κατακτημένη και με δοτή ταυτότητα βρίσκονται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο δημιουργίας της ταυτότητάς τους, έχουν αποκρυσταλλώσει τη στάση τους απέναντι στα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους και οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται από μια μεγαλύτερη σταθερότητα. Βέβαια, σε μια εποχή (σε κατάσταση 'ρευστότητας') κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον, όπου η καθημερινότητα ανασυγκροτείται κάτω από τις διαπραγματεύσεις που επιτελούνται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, η αναστοχαστική διαδικασία και γι' αυτούς (κατακτημένη, δοτή), ίσως, είναι κάτι αναπόφευκτο καταδεικνύοντας το δυναμικό μέρος της δόμησης της εθνικής ταυτότητας

Τελειώνοντας, νομίζουμε ότι είναι απαραίτητη η γενίκευση ευρύτερα της έρευνας στον Ελλαδικό χώρο για θέματα που σχετίζονται με την ένταξη των αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην κοινωνική δομή. Επίσης, η διερεύνηση με ποιοτικές μεθόδους (συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς, έρευνα-δράσης κ.λπ.) για την εμπάθυνση σε συγκεκριμένα σημεία (λόγοι, αίτια) στη διαδικασία απόκτησης εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας θα βοηθήσει στη μεγαλύτερη κατανόηση των διαδικασιών ένταξης και διαμόρφωσης μιας εθνικής ταυτότητας. Παράλληλα, στο ελληνικό σχολείο χρειάζεται ενίσχυση της διαφορετικότητας και δομές υποστήριξης των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών, ενώ χρειάζονται και γενικότερες κοινωνικές

αλλαγές & μετασχηματισμοί, γιατί οι κοινωνικές πεπτοιθήσεις είναι ακόμη πολύ ισχυρές και ξεριζώνονται δύσκολα.

Βιβλιογραφία

- Αραμπατζή, Χ. (2010) Συσχετισμοί και αλληλεπιδράσεις προσφυγικής και πολιτικής ταυτότητας στον απόηχο των δραματικών γεγονότων του διχασμού στη Χαλκιδική. Τα πρακτικά του Δ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών (σ. 815-827) (Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010). Ανάκτηση στις 2/1/2014 από http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Arampatzi_christina.pdf
- Βεΐκος, Θ. (1993) *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βεΐκος, Θ. (1995) *Ο κόσμος σε διασπορά. Έθνη και Οικουμένη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barrett, M. (2000) *The development of national identity in childhood and adolescence*. Retrieved 2/1/2014 from http://epubs.surrey.ac.uk/1642/1/00_Inaugural_lecture.pdf
- Bauman, Z. (2004) *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bauman, Z. (2002) *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της* (Μτφ. Γ. Ι. Μπαμπασάκης). Αθήνα: Ψυχολιγός.
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (Vol. I). London: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006) Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Γεωργογιάννης, Π. (2000) *Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Γιανναράς, Χ. (1996) *Ελληνότροπος πολιτική*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Γιούλτσης, Β. (2005) *Γενική κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2000) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- De St. Aubin, E., McAdams, D.P. & Kim, T.C. (Eds) (2004) *The generative society: Caring for future generations*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Ελευθεράκης, Θ. (2006) Περί έθνους, εθνικισμού, παγκοσμιοποίησης και σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 107-120.
- Epstein, A.L. (1978) *Ethnos and Identity: three studies in ethnicity* London: Tavistock Publications.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E.H. (1963) *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fearon, D. J., (1999) *What is identity?* Stanford University. Retrieved 2/1/2014 from <https://www.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf>
- Feldman, R. (2011) *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη* (Επιμ. Η. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Gellner, E. (1992) *Έθνη και εθνικισμός* (Μτφ. Δ. Λαφαζάνη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gewirtz, Sh. & Cribb, A. (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Habermas, J. (1993) *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας. Δώδεκα παραδόσεις* (Μτφ. Λ. Αναγνώστου - Αναστασία Καραστάθη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hall, J. M. (1997) *Ethnic identity in Greek antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, R. (1996) *Social Identity*. London: Routledge
- Κοροβίνης, Β. & Ζιάκας, Θ. (1987) *Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος*. Αθήνα: Εκάτη.
- Κωνσταντοπούλου, Χρ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (1999) *Εμείς και οι άλλοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μιχαήλ, Δ. (1992) *Έθνος, εθνικισμός και εθνική συνείδηση. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Λεβιάθαν.
- Μπαλιμπάρ, Ε. (1991) Ρατσισμός και εθνικισμός. Στο Ε. Μπαλιμπάρ & Ιμ. Βαλερστάιν. *Φυλή, έθνος, τάξη οι διαφορούμενες ταυτότητες*, Αθήνα: Ο πολίτης.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009α) *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009β) *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K. & Hart-Johnson, T. (2004) Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38 (2), 130-149.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1993) Εισαγωγή. Στο P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, 7-33. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.

- Παπαστάμου, Σ. (1999) *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές Σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011) *Κυριαρχία και αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Προκοπίου-Βαξεβάνη, Ε. (2003) Η διαμόρφωση της Εθνικής Ταυτότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 63-64. Ανάκτηση στις 2/1/2014 www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=571:η-διαμόρφωση-της-εθνικής-ταυτότητας-στο-σύγχρονο-ελληνικό-σχολείο&cat_id=59&Itemid=102
- Parsons, T. (1964) *Social Structure and Personality*. New York: Free Press.
- Phinney, J. (1990) Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992) The Multigroup Ethnic Identity Measure. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. S. (1989) Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S. (1993) A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In Bernal, M. E. & Knight, G. P. (eds.), *Ethnic identity: formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61-80). Albany: New York Press.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001) Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Pistoi, P. (1991) *Εθνική ταυτότητα και εθνική κινητοποίηση* (Μτφ. Κ. Κατσουρός). Αθήνα: Λεβιάθαν.
- Smith, A. (1991) *National identity*. Nevada: University of Nevada Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Warikoo, N. (2005) Gender and ethnic identity among second generation Indo-Caribbeans. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 803-831.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997) *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ψαρρού, Ν. (2005) *Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1996) *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09

Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ

Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407 Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Abstract

This study examines the attitudes of Greek teachers towards Europe in relation with their national identity. Because of the Greek debt crisis and Greece's entrance to IMF and EFSM mechanisms, two successive researches were conducted using the same questionnaire (the first in 1036 and the second in 482 teachers from all over Greece in 2009 and 2011 respectively). The statistical analysis showed that there is a shift away from European orientation, a finding that is attributed to economic difficulties.

Λέξεις κλειδιά

Εθνική ταυτότητα, εκπαιδευτικός, Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, κρίση χρέους.

0. Εισαγωγή

Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης, η οποία σύντομα θα έχει πίσω της μία ιστορία 50 ετών, οδήγησε στην οικοδόμηση υπερκρατικών οικονομικών και πολιτικών θεσμών, οι οποίοι πρόκειται να αποτελέσουν όργανα του ομοσπονδιακού ή υπερεθνικού ευρωπαϊκού κράτους, που διαμορφώνεται σταδιακά (Nugent, 2003). Οι νέοι αυτοί θεσμοί όμως δεν έχουν ακόμη την πλήρη αποδοχή των πολιτών. Η απόρριψη του Ευρωπαϊκού Συντάγματος στα δημοψηφίσματα που έγιναν στη Γαλλία και στην Ολλανδία έδειξε ότι ο βαθμός ταύτισης των πολιτών με τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ακόμη χαμηλός (Fuss, 2003). Δεν υπάρχουν δηλαδή σήμερα ισχυρές ενδείξεις οι οποίες να τεκμηριώνουν ότι έχει διαμορφωθεί ήδη μια νέα «ευρωπαϊκή» ταυτότητα των πολιτών των χωρών – μελών παράλληλη ή υπερκείμενη της εθνικής τους ταυτότητας. Δεδομένου ότι οι επιδράσεις των αποφάσεων των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη ζωή των πολιτών αυξάνουν σημαντικά, είναι προβλέψιμο ότι αν δεν αναπτυχθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα, η συνέπεια θα είναι η δημιουργία στάσεων πολιτικής αλλοτρίωσης (Jacobs et al., 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι πολίτες θα αισθάνονται όλο και περισσότερο, ότι η ζωή τους

ετεροκαθορίζεται από τις επιβεβλημένες «εκ των άνω» αποφάσεις ενός πολιτικού συστήματος, με το οποίο δεν ταυτίζονται και νιώθουν εντέλει ότι δεν αποτελούν μέρος (Andrew, 2000, Bideleux, 1996). Η καταψήφιση του ευρωπαϊκού συντάγματος ήταν μια σαφής ένδειξη ότι ένα σημαντικό μέρος των πολιτών - και ίσως το μεγαλύτερο - δεν συμβαδίζει με το ταχύ βήμα των πολιτικών ελίτ των Βρυξελλών προς την ενσωμάτωση. Επίσης, η κρίση χρέους που βιώνουν πολλές ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως η Ελλάδα και η απροθυμία των ισχυρών να τις βοηθήσουν έδειξαν ότι η ευρωπαϊκή ενσωμάτωση μάλλον αργεί.

Έτσι, η διαμόρφωση – ή στην αντίθετη περίπτωση η αποτυχία της διαμόρφωσης – μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας καθορίζει τη θετική ενεργοποίηση ή αντίθετα την παθητικότητα ή ενδεχομένως και την ενεργό αντίδραση των πολιτών απέναντι στην ευρωπαϊκή ενσωμάτωση (Brasche, 2003, Delanty, 2000). Η έννοια της ταυτότητας ως μέρος της αυτοαντίληψης του ατόμου έχει τρεις κύριες διαστάσεις:

1. Το «αίσθημα ότι ανήκει» (belongingness) το άτομο σε ένα κοινωνικό υποσύνολο.
2. Κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά (commonness) ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό το υποσύνολο.
3. Τη συνεκτικότητα (cohesion), δηλαδή τη θετική επικοινωνία του ατόμου με τα άλλα μέλη του υποσυνόλου (Παπαοικονόμου, 2011).

Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η κοινωνική ταυτότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα (Tajfel, 1981). Μια κοινωνική ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που ταυτίζονται κοινωνικά. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης, τα άτομα, εφόσον θεωρούν ότι έχουν τα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία συγκροτούν τη συλλογική τους ταυτότητα, κατηγοριοποιούνται ως ενδο-ομάδα (in-group), ενώ τα άτομα που διαφέρουν τα κατηγοριοποιούνται ως εξω-ομάδα (out-group) (Κυρίτσης & Παπαοικονόμου, 2011). Αρχικά, η κοινωνική ταυτότητα περιείχε τις συναισθηματικές και τις αξιολογικές συσχετίσεις των ταξινομήσεων της ενδο-ομάδας. Η σημαντικότερη αντικειμενική έκφραση του υποκειμενικού αισθήματος της ταυτότητας στη συμπεριφορά είναι η ετοιμότητα για δράση, δηλαδή η ετοιμότητα ενεργοποίησης της. Η ταυτότητα εκτείνεται τόσο μακριά, όσο και αυτή η ετοιμότητα ενεργοποίησης της (McCall & Simmons, 1966). Η ενεργοποίηση μιας ταυτότητας σε μια περίπτωση επιτρέπει στα άτομα την επέκταση των προσωπικών και κοινωνικών τους στόχων. Με αυτήν την έννοια η προβολή της κεντρικής ταυτότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική και προσδιορίζει την αυτοαντίληψη του ατόμου (Παπαοικονόμου, 2011). Επιπλέον, η ικανοποίηση που απολαμβάνει από την ενεργοποίηση της συγκεκριμένης ταυτότητας είναι μεγάλη και χρωματίζει την αυτοαντίληψή του.

Έτσι η έννοια της ταυτότητας δεν είναι μόνο πολυδιάστατη αλλά συγχρόνως και πολυεπίπεδη, και αυτό σημαίνει ότι κάθε άτομο ανήκει συγχρόνως σε περισσότερα

υποσύνολα, μερικά από τα οποία απευθύνουν αντιφατικές απαιτήσεις προς το άτομο (Smith, 1991). Έχοντας έτσι περισσότερες επιμέρους ταυτότητες τα άτομα βρίσκονται πολλές φορές ανάμεσα σε «διασταυρούμενα πυρά» και αναγκάζονται να αποφασίσουν να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης ταυτότητας, που ενδεχομένως είναι ισχυρότερη και όχι μιας άλλης ταυτότητας. Έτσι, όταν για παράδειγμα υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στην εθνική και στην πολιτική ταυτότητα, όπως συμβαίνει σε εθνικά διχασμένες κοινωνίες, το άτομο πρέπει να αποφασίσει ανάλογα με τη σπουδαιότητα (κεντρικότητα) των ταυτοτήτων του ως τι θα δράσει: ως μέλος της εθνικής κοινότητας ή ως μέλος ενός πολιτικού κόμματος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Ανάμεσα στο υπερεθνικό ή ομοσπονδιακό κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στα εθνικά κράτη μέλη αναπτύσσονται στην πορεία της ενσωμάτωσης αναπόφευκτα προστριβές και συγκρούσεις (Delanty, 2010). Στο μέτρο που τα άτομα έχουν διαμορφώσει ήδη μια έστω υποτυπώδη ευρωπαϊκή ταυτότητα, οι συγκρούσεις αυτές μεταφράζονται σε εσωτερικές συγκρούσεις των επιμέρους ταυτοτήτων τους, της εθνικής και της – υπό διαμόρφωση – ευρωπαϊκής.

Τους δύο πόλους του πεδίου, στο οποίο αναπτύσσονται αυτές οι συγκρούσεις τους καταλαμβάνουν, από τη μια πλευρά, οι κοινωνικές ομάδες που υποστηρίζουν την Ευρωπαϊκή ενοποίηση και, από την άλλη, οι ηγεσίες οι οποίες αντιδρούν στην παραπάνω προοπτική. Και οι δύο πλευρές έχουν τα δικά τους όργανα και δυνατότητες επιρροής με τις οποίες προσπαθούν να επιδράσουν στη διαμόρφωση των στάσεων των πολιτών και να κατευθύνουν την εξέλιξη σύμφωνα με τους σκοπούς τους (Hix, 2009). Από τις παραπάνω σκέψεις γίνεται σαφές ότι τόσο η ευρωπαϊκή ενσωμάτωση όσο και η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας δεν είναι απόλυτα αρμονικές διαδικασίες αλλά είναι σε σημαντικό βαθμό συγκρουσιακές διαδικασίες στις οποίες εκφράζονται αντιμαχόμενες ιδέες και συμφέροντα.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση, ως ισχυρό πεδίο πολιτιστικής μεταβίβασης, έρχεται να επιτελέσει έναν καθοριστικό ρόλο: να οικοδομήσει την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση και να χρησιμεύσει ως μηχανισμός διευρυμένης πολιτιστικής αναπαραγωγής και ως χώρος διαχείρισης του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού (Κελπανίδης, et al. 2003). Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 70 οι ευρωπαϊκοί κοινοτικοί και μη οργανισμοί (Συμβούλιο της Ευρώπης) εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση και στο ρόλο των εκπαιδευτικών για την προώθηση και την ενσωμάτωση της «ευρωπαϊκής» ιδέας στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών. Η εισαγωγή της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (Ε.Δ.Ε.) συνέβαλε στη δημιουργία νέων θεσμών και στη θέσπιση μιας σειράς μέτρων και δράσεων για την προώθηση και ανάπτυξη των στόχων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στις δράσεις αυτές ο εκπαιδευτικός αξιοποιείται ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντας εκπαιδευτικών αλλαγών, εφόσον θεωρείται ότι μπορεί να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του

μελλοντικού σκηνικού της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Παπαγεωργίου, 1993).

Για τους λόγους αυτούς επελέγη ως σημαντικό θέμα η διερεύνηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πιο καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καθημερινή επαφή του με τους μαθητές δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις μετάδοσης γνώσεων και προτύπων αλλά και μετάδοσης αξιών και προώθησης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση του ειδικού βάρους της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια θα προσπαθήσει να διαφωτίσει τις στάσεις της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας σε σχέση με την Ευρώπη και την επιδίωξη των σημερινών κυβερνήσεων σε σχέση με την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στην παραγωγή και αναπαραγωγή της επίσημης, αλλά και ανεπίσημης σχολικής γνώσης είναι σύνθετος (Ματθαίου, 1994, Παντίδης, 1994)). Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται από την επαναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων με βάση τους οποίους τα υποκείμενα κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι, έννοιες όπως αυτές του πολίτη, της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας επαναπροσδιορίζονται μέσα από μια διπλή και συγχρόνως αντιφατική διαδικασία διεύρυνσης και διάσπασης του περιεχομένου τους (Αβδελά, 1997). Επομένως, αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι στάσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται μέσα από την αναπτυσσόμενη διαλεκτική που φέρει η σχέση εθνικής-ευρωπαϊκής ταυτότητας στο πλαίσιο της νεοαποκτηθείσας ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη.

1. Ο Στόχος της Έρευνας

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πιο καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καθημερινή επαφή του με τους μαθητές δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις μετάδοσης γνώσεων και προτύπων. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση του ειδικού βάρους της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια θα προσπαθήσει να διαφωτίσει τις στάσεις της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας σε σχέση με διάφορους τομείς της καθημερινότητας και την Ευρώπη και την επιδίωξη των σημερινών κυβερνήσεων σε σχέση με την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση πριν και μετά τη γνωστοποίηση της οικονομικής κρίσης. Πέρα από την εξέταση της στάσης τα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας εντοπίζονται στη διερεύνηση της επιδράσης της γνώσης ξένων γλωσσών στην ενδυνάμωση ή μη της ευρωπαϊκής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Επίσης εξετάζεται αν η παραμονή των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό είτε για σπουδές είτε για άλλους λόγους και τα συχνά ταξίδια επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας πιο «ευρωπαϊκής» κουλτούρας της επαγγελματικής αυτής ομάδας.

2. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για τη διερεύνηση του παραπάνω ζητήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η επισκόπηση (survey) που, παρά τα όποια προβλήματα που προκαλεί, θεωρείται πλεονεκτικότερο άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχουν στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα. Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε τυχαία αναλογική δειγματοληψία κατά στρώματα (Heller & Rosemann, R., 1974). Εξαιτίας των προβλημάτων που παρατηρήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες όσον αφορά τη διανομή και την παραλαβή των συμπληρωμένων απαντήσεων αποφασίστηκε η αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Για την καλύτερη πρόσβαση στο δείγμα θεωρήθηκε καταλληλότερη η αποστολή επιστολής με παραπομπή σε συγκεκριμένη υπερσύνδεση. Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του Πολύκαστρου Κιλκίς. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο Αξιούπολης στο Κιλκίς. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε τη σελίδα στο διαδίκτυο.

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε δύο φάσεις: η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2009. Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε σε έρευνα που είχε προηγουμένως εκπονηθεί από το Μιχάλη Κελπανίδη και την Καλλιόπη Βруνιώτη σχετική με την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών του Ευρωπαϊκού σχολείου στο Λουξεμβούργο (Kelpanides & Vrinoti, 2008). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στο μορφωτικό επίπεδο της ομάδας στόχου κάνοντας εκτενής αναφορά στα επίκαιρα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της εποχής μας, ενώ παρελήφθησαν όλες οι ερωτήσεις που αφορούσαν τις δραστηριότητες των μαθητών. Παρέμειναν όμως οι ερωτήσεις που αφορούσαν το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (μόνο Έλληνες, Έλληνες και κατά δεύτερο λόγο Ευρωπαίοι, Ευρωπαίοι μόνο, Ευρωπαίοι και κατά δεύτερο λόγο Έλληνες). Συγκεντρώθηκαν 1036 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια τα οποία αναλύθηκαν και καταχωρήθηκαν στο SPSS. Τα γεγονότα όμως της ένταξης της Ελλάδας στο ΔΝΤ και στο μηχανισμό στήριξης της Ευρωπαϊκής στήριξης άλλαξαν τα σχέδια της ερευνητικής ομάδας και αποφασίστηκε μια εκ νέου έρευνα με το ίδιο ερωτηματολόγιο το φθινόπωρο του 2010. Μετά τη δεύτερη φάση συγκεντρώθηκαν 482 ερωτηματολόγια.

Η στρωματοποίηση του πληθυσμού έγινε με βάση την κατηγορία των εκπαιδευτικών κατά σχολική βαθμίδα (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και τον τόπο υπηρεσίας:

Συνολικά υπήρχε ποσοστό ανταπόκρισης 44% με ισομερής κατανομή των απαντήσεων από όλες τις περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας, το οποίο αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για «έρευνες πεδίου» με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984, Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλλης, 1984). Γενικά όμως μπορεί να ειπωθεί ότι το δείγμα αποτελεί τυχαίο διαστρωματωμένο δείγμα (Κελπανίδης, 1999). Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών στις δύο έρευνες το 65,2% στην πρώτη και το 59,9% στη δεύτερη είναι άνδρες ενώ το 34, 8% στην πρώτη και το 40,1% στη δεύτερη είναι γυναίκες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Φύλο των εκπαιδευτικών στις δύο έρευνες

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Φύλο	Άνδρες	621	245
		65,2%	59,9%
	Γυναίκες	332	164
		34,8%	40,1%
Σύνολο		953	409
		100%	100%

$$\chi^2=13,420 \text{ } p<0,003$$

3. Παρουσίαση των Ευρημάτων

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για διάφορα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα σε σχέση πάντα με την Ευρώπη και τους θεσμούς της. Πριν γίνει η αντιπαραβολή των δύο ερευνών θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δεύτερης έρευνας για τα αίτια της παρούσας κρίσης. Ρωτήθηκαν αν η κύρια αιτία ήταν το αποτέλεσμα της συσσώρευσης χρέους και η κακοδιαχείριση εκ μέρους των ελληνικών κυβερνήσεων της τελευταίας δεκαετίας, η κακοδιαχείριση εκ μέρους της ΕΕ ή η ψευδής φημολογία περί πτώχευσης της Ελλάδας. Μπορούσαν αν ήθελαν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Τα αποτελέσματα είναι αποκαλυπτικά: το 82,4% επέλεξε την πρώτη επιλογή, το 32% επέλεξε τη δεύτερη και το 27,8% την τρίτη επιλογή ως κύριες αιτίες. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θεωρούν ότι οι κύριες αιτίες της οικονομικής και κατ' επέκταση κοινωνικής και πολιτικής παρακμής της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια

έγκεινται στις πράξεις των ιδίων των Ελλήνων και των ηγεσιών τους την τελευταία δεκαετία. Το παραπάνω συμπέρασμα θα αναλυθεί περαιτέρω στα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας αφού συνεξεταστούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις υπόλοιπες ερωτήσεις της έρευνας.

Αρχικά τέθηκε το κρίσιμο ερώτημα της συμφωνίας ή της ασυμφωνίας με την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΕ. Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών δείχνουν ξεκάθαρα ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνούν με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ. Έτσι φαίνεται ότι το 67,5% στην παλιότερη και το 67% στην νεότερη συμφωνεί. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό ποσοστό (32,5% στην πρώτη έρευνα και 33% στη δεύτερη) είτε δεν είναι σίγουρο είτε πιστεύει ότι είναι λάθος επιλογή. Το ίδιο αποτέλεσμα προκύπτει και μετά το διαχωρισμό του δείγματος σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για θέματα σχετικά με την άμυνα, την εκπαιδευτική πολιτική, τη φορολογία και τη μεταναστευτική πολιτική. Γίνεται άμεσα φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν οι αποφάσεις για κρίσιμα ζητήματα εθνικής ασφάλειας και εσωτερικής πολιτικής να παίρνονται από τα εθνικά Υπουργεία και όχι από τα αντίστοιχα Υπουργεία της ΕΕ. Το σημαντικό εύρημα είναι ότι παρόλο που, όπως είδαμε στην αρχή, αιτία της οικονομικής κρίσης θεωρούν την κακοδιαχείριση εκ μέρους των ελληνικών κυβερνήσεων τα τελευταία 10 χρόνια, επιμένουν να επιθυμούν τα εθνικά Υπουργεία να παίρνουν τις κρίσιμες αποφάσεις για την υγεία, την εκπαίδευση, τη φορολογία και την εξωτερική πολιτική και άμυνα. Παρατηρώντας τον πίνακα 2 φαίνεται ότι καταρχήν οι απόψεις των δύο ομάδων δεν άλλαξαν σημαντικά. Η μεγάλη πλειοψηφία και στις δύο περιπτώσεις πιστεύει ότι τα εθνικά υπουργεία είναι αυτά που πρέπει να παίρνουν τις αποφάσεις για θέματα που αφορούν την εξωτερική πολιτική και την άμυνα.

Πίνακας 2: Πολιτικές αποφάσεις για εξωτερική πολιτική και άμυνα

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Πολιτικές αποφάσεις για εξωτερική πολιτική και άμυνα	Από τα εθνικά Υπουργεία	791	387
		80,1%	82%
	Από τα Υπουργεία της ΕΕ	196	85
		19,9%	18%
Σύνολο		997	472
		100%	100%

$$\chi^2=14,765 \text{ } p<0,001$$

Ανάλογα αποτελέσματα εμφανίζονται και όσον αφορά τις πολιτικές αποφάσεις που αφορούν τη φορολογία (Πίνακας 3). Πάλι τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η άποψη δεν άλλαξε παρά την είσοδο της Ελλάδας στο μηχανισμό στήριξης της ΕΕ και στο ΔΝΤ. Έτσι παρατηρείται ότι το 64% στην πρώτη έρευνα και το 67,9% επιθυμούν οι αποφάσεις που αφορούν τη φορολογία να παίρνονται από τα εθνικά Υπουργεία και όχι από τα αντίστοιχα Υπουργεία της ΕΕ παρά την κατά γενική ομολογία αναποτελεσματικότητα των φοροεισπρακτικών μηχανισμών της Ελλάδας.

Πίνακας 3: Πολιτικές αποφάσεις για τη φορολογία

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Πολιτικές αποφάσεις για τη φορολογία	Από τα εθνικά Υπουργεία	637	320
		64%	67,9%
	Από τα Υπουργεία της ΕΕ	358	151
		36%	32%
Σύνολο		995	471
		100%	100%

$$\chi^2=22,188 \text{ } p<0,001$$

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υγεία (Πίνακας 4). Παρατηρείται μια αλλαγή στάσης: Πιο συγκεκριμένα μετά τη γνωστοποίηση της οικονομικής κρίσης μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε οι πολιτικές αποφάσεις για την υγεία να παίρνονται από τα εθνικά Υπουργεία και όχι από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά. Το ίδιο ισχύει και για τον άλλο πυλώνα της κοινωνίας, την εκπαίδευση με το 53, 4% στην προγενέστερη έρευνα και το 66,5% στην νεότερη να επιλέγουν τα εθνικά υπουργεία και να μην εμπιστεύονται τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων. Παρόμοια αποτελέσματα φαίνονται και ύστερα το διαχωρισμό του δείγματος σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Πίνακας 5).

Πίνακας 4: Πολιτικές αποφάσεις για την υγεία

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Πολιτικές αποφάσεις για την υγεία	Από τα εθνικά Υπουργεία	420	281
		42,2%	59,7%
	Από τα Υπουργεία της ΕΕ	576	190
		57,8%	40,3%
Σύνολο		996	471
		100%	100%

$$\chi^2=39,212 \text{ } p<0,001$$

Πίνακας 5: Πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση	Από τα εθνικά Υπουργεία	532	313
		53,4%	66,5%
	Από τα Υπουργεία της ΕΕ	464	158
		46,6%	33,5%
Σύνολο		996	471
		100%	100%

$$\chi^2=22,267 \text{ } p=0,000<a$$

Σταθερότητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται όσον αφορά τις πολιτικές αποφάσεις για τη μετανάστευση, το περιβάλλον και την καταπολέμηση της τρομοκρατίας με τους ευρωπαϊκούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων να υπερισχύουν των εθνικών υπουργείων. Έχοντας μια τέτοια στάση έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί η στάση τους και προς το «αντικείμενο» της εργασίας τους σε σχέση με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν την εθνική ταυτότητα των μαθητών. Ρωτήθηκαν λοιπόν αν είναι πρωτεύον στόχος η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης στους μαθητές:

Πίνακας 6: Πρωτεύον στόχος η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας στους μαθητές

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Πρωτεύον στόχος η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας στους μαθητές	Διαφωνώ πλήρως	34	27
		3,4%	5,7%
	Διαφωνώ	185	118
		18,6%	24,8%
	Δεν είμαι βέβαιος/ η	212	124
		21,3%	26,1%
	Συμφωνώ	410	158
		41,2%	33,2%
Σύνολο		995	476
		100%	100%

$$\chi^2=24,745 \text{ } p<0,001$$

Στην παλιότερη έρευνα η πλειοψηφία συμφωνούσε ή συμφωνούσε πλήρως κατά 41,2% ότι η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στους μαθητές είναι μια πολύ σημαντική υπόθεση. Το ποσοστό αυτό παρουσιάζει μια μείωση στη δεύτερη έρευνα και το ποσοστό της αβεβαιότητας αυξάνει. Επίσης αυξήθηκε ελαφρά και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφωνούν με το παραπάνω εγχείρημα. Παρόλο που εμφανίζονται αυξομειώσεις και στις άλλες κατηγορίες είναι αναμφισβήτητη η ευρωπαϊκή προοπτική των εκπαιδευτικών και στις δύο έρευνες. Παραμένει όμως για περαιτέρω διερεύνηση η επιφυλακτικότητα που παρατηρείται πρόσφατα. Ρωτήθηκαν στη συνέχεια για το πώς αισθάνονται και παρόλο που θα περίμενε κανείς να εμφανίσει αύξηση το ποσοστό αυτών που νιώθουν πολίτες της Ελλάδας, αυτό παρουσιάζει μια αισθητή μείωση και αυξάνεται παράλληλα το ποσοστό αυτών που νιώθουν μεν πολίτες της Ελλάδας αλλά κατά δεύτερο λόγο νιώθουν και πολίτες της Ευρώπης:

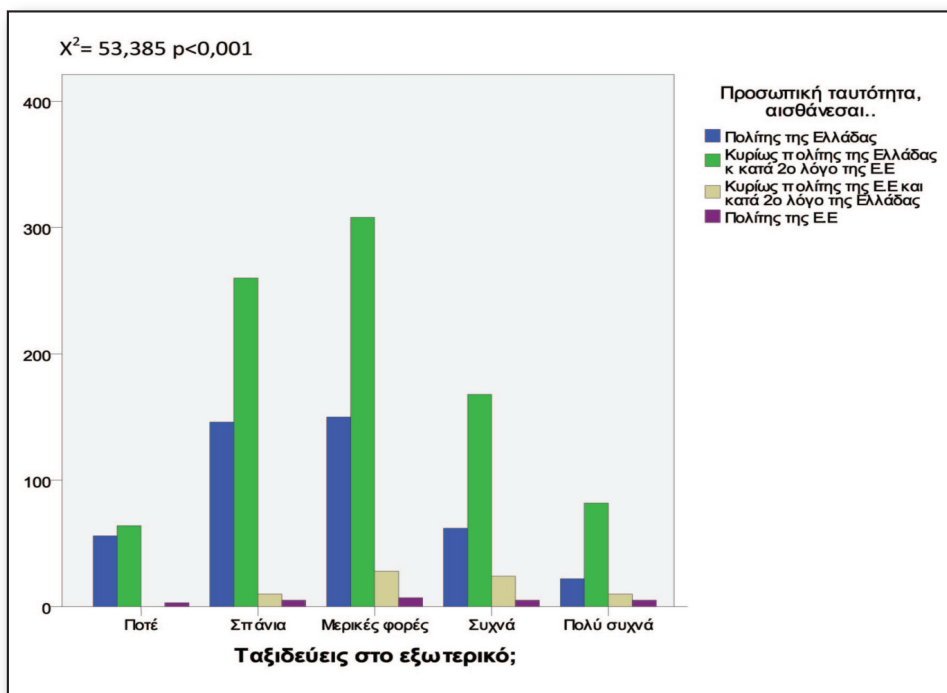
Πίνακας 7: Προσωπική ταυτότητα εκπαιδευτικών

		Παλιός ή νέος ερωτώμενος	
		Παλιός	Νέος
Προσωπική ταυτότητα εκπαιδευτικών	Πολίτης της Ελλάδας	354	102
		35,5%	21,6%
	Κυρίως πολίτης της Ελλάδας και κατά δεύτερο λόγο πολίτης της Ευρώπης	565	348
		56,7%	73,6%
	Κυρίως πολίτης της Ευρώπης και κατά δεύτερο λόγο πολίτης της Ελλάδας	57	17
		5,7%	3,6%
	Πολίτης της Ευρώπης	21	6
		2,1%	1,3%
Σύνολο		997 100%	473 100%

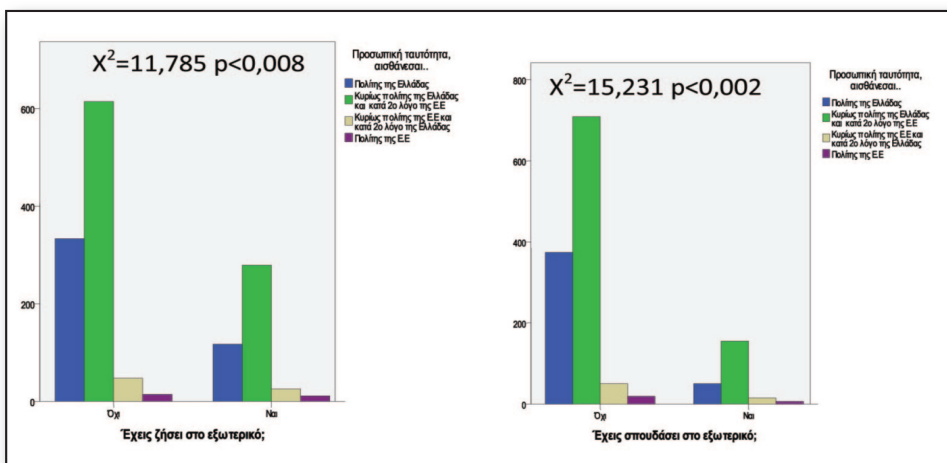
$$\chi^2=39,958 \text{ } p=0,000 < \alpha$$

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 ο οποίος είναι ο πλέον κατάλληλος για να ανακαλύψει αν υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα σε δύο ποιοτικές μεταβλητές. Εξετάστηκαν διάφορες μεταβλητές οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη στάση των υποκειμένων της έρευνας απέναντι στην Ευρώπη: αν έχει ζήσει, σπουδάσει ή εργαστεί στο εξωτερικό, αν ταξιδεύει ή αν θα ζούσε για τα επόμενα 5-6 χρόνια σε κάποια χώρα του εξωτερικού. Τέλος ελέγχθηκε αν επηρεάζει την προσωπική του ταυτότητα η γνώση ξένων γλωσσών.

Από τον έλεγχο των παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών παρατηρούνται ότι ορισμένες συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές ενώ άλλες όχι. Καταρχήν εμφανίζεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αίσθηση των εκπαιδευτικών των δύο δειγμάτων και στην τάση τους να ταξιδεύουν ή όχι στο εξωτερικό. Φαίνεται επίσης ότι τα ταξίδια στο εξωτερικό συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας Ευρωπαϊκής ταυτότητας. Πάντως σε κάθε περίπτωση αυτή ακολουθεί την άποψη ότι αισθάνονται κυρίως πολίτες της Ελλάδας. Γεγονός είναι πάντως ότι αυτοί που δεν ταξιδεύουν καθόλου σε υψηλό ποσοστό αισθάνονται μόνο πολίτες της Ελλάδας ενώ αυτοί που έστω και σπάνια ταξιδεύουν στο εξωτερικό αισθάνονται σε μεγάλο ποσοστό και πολίτες της ΕΕ (Σχήμα 1).

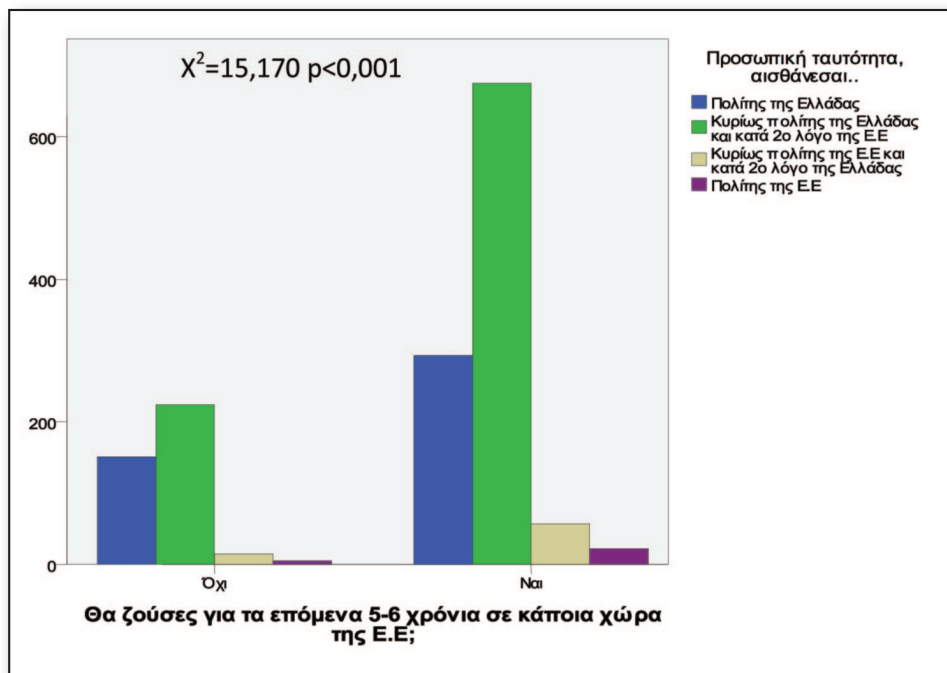
Σχήμα 1: Σχέση μεταξύ προσωπικής ταυτότητας και ταξιδιών στο εξωτερικό

Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει ανάμεσα στην προσωπική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και στο αν έχουν ζήσει ή σπουδάσει στο εξωτερικό (**Σχήμα 2**).

Σχήμα 2: Σχέση ανάμεσα στην προσωπική ταυτότητα και στο αν έχει ζήσει ή σπουδάσει στο εξωτερικό

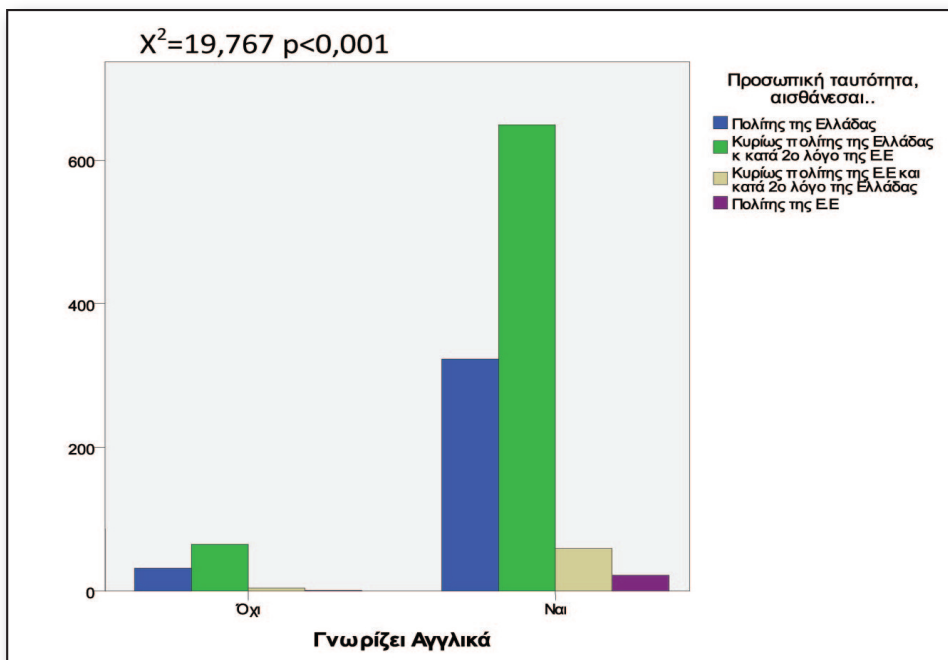
Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος θα ζούσε τα επόμενα πέντε ή έξι χρόνια στο εξωτερικό. Και πάλι οι περισσότεροι νιώθουν καταρχήν Έλληνες και κατά δεύτερο λόγο Ευρωπαίοι (Σχήμα 3).

Σχήμα 3: Σχέση ανάμεσα στην θέληση των εκπαιδευτικών να ζήσουν 5-6 χρόνια στο εξωτερικό και στην προσωπική τους ταυτότητα



Στη συνέχεια ελέγχθηκε η σχέση των ξένων γλωσσών και η προσωπική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Για οικονομία χώρου θα παρουσιαστεί ο πίνακας ο οποίος αφορά μόνο τη γνώση Αγγλικών (Σχήμα 4).

Σχήμα 4: Σχέση ανάμεσα στη γνώση Αγγλικών και στην προσωπική ταυτότητα των εκπαιδευτικών



Για την αρτιότερη παρουσίαση της ευρωπαϊκής ταυτότητας θα γίνει μια συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών και της βαθμίδας (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια). Πιστεύεται ότι αυτή η διάκριση θα δώσει και τις διαφορετικές όψεις και ερμηνείες που αφορούν τα υποκείμενα της έρευνας για το υπό συζήτηση θέμα. Στην πρώτη έρευνα 415 εκπαιδευτικοί ή ένα ποσοστό 40, 1% προέρχονταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ 621 εκπαιδευτικοί ή ένα ποσοστό 59, 9% από τη δευτεροβάθμια. Στην επόμενη έρευνα τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 38,6% και 61,4%. Η σύγκριση των δύο ερευνών σχετικά με το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων έδειξε ότι ενώ στην πρώτη έρευνα το 54,9% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και το 57,2% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας αισθάνονταν κατά κύριο λόγο πολίτες της Ελλάδας και κατά δεύτερο λόγο πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($\chi^2=44.186$, $df=4$, $p<0,001$), στη δεύτερη έρευνα τα ποσοστά αυτά αλλάζουν με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας να νιώθουν κυρίως πολίτες της Ελλάδας κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως πολίτες της Ε.Ε. σε ποσοστό 78,7% και 70,3% αντίστοιχα ($\chi^2=44.508$, $df=3$, $p<0,001$). Το εύρημα αυτό δείχνει μια ισχυροποίηση της εθνικής ταυτότητας όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά την είσοδο της Ελλάδας στο μηχανισμό στήριξης της ΕΕ και του ΔΝΤ.

4. Συζήτηση

Σύμφωνα με την Μαρία Ηλιού «το στοίχημα για μια Ενωμένη Ευρώπη, για τη δημιουργία ευρωπαϊκής συνείδησης στους πολίτες της, είναι ένα στοίχημα που μας αφορά ως πολίτες, ως εκπαιδευτικούς, ως γονείς» (Παπαγεωργίου, 1993). Πράγματι, ο εκπαιδευτικός ως κλειδί στην κοινωνικοποιητική διαδικασία του μαθητή αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μελλοντικών ενεργών πολιτών. Επίσης, οι απόψεις της επαγγελματικής αυτής ομάδας, η οποία σημειωτέον είναι μια από τις πολυπληθέστερες αν όχι η πολυπληθέστερη στον ευρύ και στο στενό δημόσιο τομέα μπορούν να εκληφθούν ως βαρόμετρο όλης της ελληνικής κοινωνίας.

Οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες του παρόντος έχουν ωθήσει πολλούς μελετητές να προσπαθήσουν να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση Ευρωπαϊκής και εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Η παραπάνω ερευνητική προσπάθεια επιδίωξε να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα τους. Κρίθηκε σκόπιμο να επαναληφθεί η ίδια έρευνα που πραγματοποιήθηκε πριν την οικονομική κρίση και μετά έτσι ώστε να φανεί ξεκάθαρα η στάση της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας.

Καταρχήν θα πρέπει να επισημανθεί η σημαντική συσχέτιση της γνώσης της ξένης γλώσσας και των συχνών ταξιδιών στο εξωτερικό με την ευρωπαϊκή ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης η εργασία και η διαβίωση στο εξωτερικό επηρεάζουν σημαντικά την προσωπική ταυτότητα τους. Παρά την αμφισβήτηση που υπέστη η Ελλάδα από τους Ευρωπαίους εταίρους για την είσοδο της στη ζώνη του ευρώ και γενικότερα στη συμμετοχή της στην ΕΕ οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν άλλαξαν σημαντικά. Παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένοι στην άποψη ότι νιώθουν καταρχήν Έλληνες και κατά δεύτερο λόγο Ευρωπαίοι. Όμως ορισμένες λεπτομέρειες στις δύο έρευνες είναι αποκαλυπτικές: μειώνεται σε μεγάλο αναλογικά βαθμό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που νιώθουν μόνο πολίτες της Ελλάδας και αυξάνεται αναλογικά το ποσοστό που νιώθουν κυρίως πολίτες της Ελλάδας αλλά κατά δεύτερο λόγο νιώθουν και πολίτες της ΕΕ. Παρόλο όμως που παρατηρείται μια αύξηση του ποσοστού των «Ευρωπαίων», ταυτόχρονα σε κρίσιμους τομείς της καθημερινότητας όπως στην υγεία, στην εκπαίδευση, στη φορολογία, στην εξωτερική πολιτική και άμυνα αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που θα επιθυμούσαν οι πολιτικές αποφάσεις να παίρνονται από τα εθνικά Υπουργεία και όχι από τα αντίστοιχα Υπουργεία της ΕΕ. Πρέπει να σημειωθεί επίσης η στάση και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι μετά τη γνωστοποίηση της οικονομικής κρίσης φαίνονται να ισχυροποιούν την εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλο που η κατά γενική ομολογία λύση για την οικονομική κρίση της Ελλάδας θα έρθει από την συντονισμένη δράση της Ελλάδας στα

πλαίσια της ΕΕ, οι εκπαιδευτικοί επιμένουν σε μια πιο ανεξάρτητη από εξωτερικές επεμβάσεις πολιτική, γεγονός που αποδεικνύει την προσπάθεια της ελληνικής κοινωνίας να ανακάμψει χρησιμοποιώντας ίδιους πόρους. Η δεύτερη έρευνα δείχνει ότι η οικονομική κρίση συσπειρώσε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρόλο που γνωρίζουν την αναποτελεσματικότητα των κρίσιμων αυτών τομέων της ελληνικής καθημερινότητας επιμένουν «ελληνικά».

Βιβλιογραφία

- Andrew, J. (eds) (2000) *Why Europe? Problems of culture and identity*, Volume I, Houndmills, Macmillan.
- Bideleux, R. & R. Taylor (eds.) (1996) *European Integration and Disintegration*, London, Routledge.
- Brasche, U. (2003) *Europäische Intergration*, Munchen, Oldenbourg.
- Delanty, G. (2000) *Citizenship in a Global Age: Society, culture and politics*. Buckingham, Open University Press.
- Delanty, G. (2010) *Επινοώντας την Ευρώπη: ιδέα, ταυτότητα, πραγματικότητα*, Αθήνα, Ασίνη.
- Fuss, D. (2003) *The meaning of Nationality and European Identity among Youths from Different Nations*, Workshop: Political Cultures and European Intergration.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity Press.
- Heller, K. & Rosemann, R. (1974) *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart.
- Hix, S. (2009) *Το πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jacobs, D. & Maier, R. (2000) *European identity: construct, fact and fiction*. Στο Gaste-laars, M. & de Ruijter, A. (eds) *A United Europe. The Quest for a Multifaceted Identity*. Maastricht, Shaker, σελ. 13-34.
- Kelpanides, M. & Vrinoti, K. (2008) *Europäische oder nationale Orientierung? Ein Vergleich der Einstellungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern aus den europäischen Mitgliedsländern an der Europaschule Luxemburg. Tertium Comparationis*. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 14, Nr.1, S. 25-53.
- McCall, G.J. & J.L. Simmons (1966) *Identities and Interactions: An examination of Human Associations in Everyday Life*, New York, The Free Press.

- Nugent, N. (2003) *Πολιτική και Διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Smith, A. (1991) *National identity*, London, Penguin.
- Tajfel, H. (1981) *Human groups and social categories*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Αβδελά, Ε. (1997) Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ιωακείμης, Π.Κ. (1993) *Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελληνικό Κράτος*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Κελπανίδης, Μ. (1999) *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κώδικας.
- Κελπανίδης, Μ. Ζαφειρόπουλος, Κ., Εμποροπούλου, Σ. (2003) *Η «ευρωπαϊκή» διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. Διαπιστώσεις μιας εμπειρικής έρευνας σε φοιτητές/τριες των Τομέων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής*, Φιλόλογος, 111, σελ. 121-139.
- Κυρίτης, Δ. & Α. Παπαοικονόμου (2011) *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και η διαμόρφωση της*, Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Ματθαίου, Δ. (1994) Εθνικές πολιτικές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκριτική θεώρηση. *Σύγχρονο σχολείο*, τ. 20, σελ. 76-80.
- Ξωχέλλη, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη Κυριακίδης.
- Παντίδης, Σ. (1994) *Ευρωπαϊκή διάσταση στη Μέση Εκπαίδευση. Η παροχή γνώσεων και η διαμόρφωση θετικών στάσεων για την Ενωμένη Ευρώπη μέσω της διδασκαλίας Λογοτεχνικών Κειμένων*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Παπαγεωργίου, Ν. (εκδ.) (1993) *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΛΜΕ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011) *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα (επιμέλεια) (1997) *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ, ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Αθηνά Βαρσαμίδου
Εκπ/κός Β/θμιας Εκπ/σης, Med, Msc
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Résumé

L'évaluation joue un rôle important dans la procédure éducative, mais prête parfois à controverse et suscite fréquemment de vives oppositions et d'inutiles tensions. Le portfolio de l'élève apparaît, dans la bibliographie, comme un moyen utile et polyvalent qui implique celui qui «subit» l'évaluation dans une procédure qui pourrait être caractérisée comme intérieure et coopérative. Il s'agit, en même temps, d'un outil réflexif d'évaluation qui pourrait être mis en valeur, même dans un cadre purement centralisé, comme le système éducatif grec. Le portfolio est un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage et les expériences de son possesseur. L'idée est celle de développer l'autonomie des élèves et des enseignants dans leur apprentissage ou leur enseignement selon le cas, si l'on parle du portfolio de l'enseignant. Le présent article tente de dresser le tableau des principaux défis et problèmes de l'évaluation liés à l'usage du portfolio: les notions de la validité et de la fidélité, considérées comme les critères les plus importants dans l'évaluation authentique, sont analysées et approchées dans le cadre de cet article d'une façon systématique et claire. De plus, nous aborderons la notion de la réflexion de l'élève et nous montrerons comment l'enseignant peut la favoriser. Le portfolio doit démontrer que l'élève est engagé dans une réflexion profonde sur son apprentissage. L'élève participe à la sélection des pièces qui y seront incluses. Les portfolios illustrent la progression des apprenants et il y a de diverses stratégies qui renforcent leur réflexion.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση μαθητή, εγκυρότητα, αξιοπιστία, φάκελος υλικού (portfolio).

0. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αναζήτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες θα δρουν συνεπικουρικά με τις υπάρχουσες θεσμικά κατοχυρωμένες, τουλάχιστον για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και με το μαθητή να τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτιμώντας και αυτοαξιολογώντας διαρκώς τις δυνατότητες

του, προτείνεται από πλήθος θεωρητικών της αξιολόγησης του μαθητή (Allal et al., 1993:15, Ryan, 1994:4-12, Stiggins, 1997:447-448, Wiggins, 1998:703-704, Meyers et al., 2000:21, Perrenoud, 2001:25-28, Allal, 2003:5-8) ως βασικότερη τεχνική-μέθοδος της αυθεντικής αξιολόγησης, η *αξιολόγηση βασισμένη στο φάκελο υλικού* (portfolio assessment)¹. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, παρατηρείται μια μετακίνηση από την παραδοσιακή αξιολόγηση σε εναλλακτικές και ηπιότερες προσεγγίσεις, επειδή άρχισε, πλέον, να γίνεται ορατός ο αρνητικός αντίκτυπος των συμβατικών μοντέλων στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Klenowsky, 2002:56-59). Σύμφωνα με τον Mc Millan (2004:45-48), τα χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας που λάμβανε χώρα μέχρι τη δεκαετία του 1990 ήταν τα ακόλουθα: α) δίνονταν έμφαση μόνο στις εκροές, β) τα τεστ βασισμένα σε «κρυφούς» ή άγνωστους δείκτες και κριτήρια εστίαζαν σε μεμονωμένες δεξιότητες των μαθητών και γ) υπήρχαν ελάχιστες δυνατότητες ανατροφοδότησης. Οι ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη νέες προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεσμεύεται ενεργά στη μάθηση του, άρχισαν να πειραματίζονται σε καινούργιες τεχνικές αξιολόγησης, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα αποτελεσματικό, αξιόπιστο και έγκυρο αξιολογικό σχήμα (Mabry, 1999:90-92). Έτσι, επένδυσαν σε εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης του μαθητή και πρότειναν διαδικασίες πιο δίκαιες για όλους που θα μείωναν το άγχος των μαθητών αλλά και το φορτίο των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού (portfolio) ανήκει στις νέες τεχνικές αξιολόγησης που προτάθηκαν και άρχισε να προβάλλεται ως εργαλείο που ακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, ιδανικό για διαθεματικές προσεγγίσεις και κατάλληλο για την παρακολούθηση της ατομικής προόδου (Bahous, 2008:381-393). Καταρχάς, θα εστιάσουμε στο θέμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου και αφού ορίσουμε το φάκελο υλικού θα εξετάσουμε πώς ο φάκελος σχετίζεται με την αξιολόγηση και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού που θα αποφασίσει να εντάξει την παραπάνω τεχνική στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας που είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει. Οι έννοιες της απόδοσης λόγου και της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού του μαθητή αλλά και ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν μια εκ των έσω αυθεντική μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής τόσο της διδακτικής, όσο και της αξιολογικής διαδικασίας.

1. Φάκελος υλικού μαθητή: Ορισμοί και οριοθέτηση

Ο φάκελος υλικού του μαθητή, διεθνώς, χαίρει μιας ιδιαίτερα αυξανόμενης δημοτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπως προαναφέρθηκε. Η χρήση του φακέλου υλικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να κατανοήσει το βαθμό ανάπτυξης του μαθητή και στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και στην αξιολόγησή του. Η συστηματική

μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μάς επιτρέπει να αντιληφθούμε τη σχετικά διαφορετική εννοιολογική χροιά που αποδίδουν στο φάκελο υλικού οι διάφοροι ερευνητές. Οι Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64) στο θεμελιώδη, πλέον, ορισμό τους², οριοθετούν το φάκελο υλικού ως «μια συλλογή εργασιών του μαθητή με έναν συγκεκριμένο στόχο: ο στόχος του φακέλου είναι να παρουσιάζονται βαθμιαία οι προσπάθειες, η πρόοδος και τα επιτεύγματα του μαθητή σε ένα ή/και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η συλλογή αυτή πρέπει να καθιστά εμφανή τη συμμετοχή του ιδιοκτήτη, τα κριτήρια βάσει των οποίων έχει επιλεγεί το συγκεκριμένο υλικό, αλλά και να καταγράφει την προσπάθεια αυτορρύθμισης και κριτικού στοχασμού του κατόχου, που πρέπει να διέπει όλη τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου». Οι παραπάνω μελετητές καταλήγουν πως ο φάκελος υλικού παρουσιάζει μια ιστορία. Το θέμα της ορίζεται από την απάντηση του μαθητή στην ερώτηση *τι έχω μάθει στη διάρκεια του μαθήματος και πώς το έχω εντάξει στην πράξη*. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης τον παραπάνω ορισμό των Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64), μπορούμε, ήδη, να διακρίνουμε τους τρεις (3) βασικούς άξονες που τον διατρέχουν και παράλληλα εντοπίζονται και σε ορισμούς άλλων ερευνητών: α) η προσπάθεια του μαθητή αποτυπώνεται σε βάθος χρόνου, β) η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία είναι ουσιαστική, καθώς από αυτήν πηγάζει η ανατροφοδότηση που επιδιώκεται και γ) ο στοχασμός, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας δόμησης του φακέλου.

Στο ίδιο πνεύμα, ακριβώς, κινείται και ο ορισμός των Arter & Spandel, (1992:32): ο φάκελος υλικού είναι η σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών του, την πρόδοό του ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Η Ryan (1994:7), αποδεχόμενη τις παραπάνω προσεγγίσεις, διευρύνει τους ορισμούς του φακέλου, υπογραμμίζοντας πως πρόκειται για μια σκόπιμη συλλογή δειγμάτων εργασιών του μαθητή βάσει κριτηρίων, έτσι ώστε η αξιολόγησή του να είναι εφικτή ανά πάσα στιγμή. Στον ορισμό της Ryan (1994:7) εμπεριέχεται η έννοια των κριτηρίων, αλλά και αυτή της αξιολόγησης, η οποία είναι απόρροια του κριτικού στοχασμού του κατόχου επί του περιεχομένου του φακέλου. Ο Messick (1994:13-23) στο δικό του ορισμό δίνει έμφαση στις έννοιες της αυτορρύθμισης (self-regulation) και του αυτοστοχασμού (self-reflection) και επισημαίνει πως ο φάκελος περιέχει μεν στοιχεία προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή, ωστόσο τα στοιχεία αυτά νοηματοδοτούνται μόνο μέσω του στοχασμού. Ο Stiggins (1997:449), επιχειρώντας να ορίσει το φάκελο υλικού, αναφέρει ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα: όπως οι ηθοποιοί ή οι δημοσιογράφοι συλλέγουν αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς τους, προκειμένου να πείσουν για το ταλέντο τους ή για να δείξουν σε μελλοντικούς εργοδότες τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο, έτσι και οι μαθητές μας μπορούν να συλλέγουν δείγματα της δουλειάς τους για να «διηγηθούν», ανά πάσα στιγμή, την προσωπική τους πορεία στην εκπαιδευτική διαδικασία,

σε γονείς, δασκάλους, συμμαθητές, μελλοντικούς εργοδότες. Οι Herman, Aschbacher & Winters (1992:5) και Valencia (1997:1-35) επισημαίνουν πως ο φάκελος υλικού αντιπροσωπεύει μια φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία απαιτείται να θεωρείται η αξιολόγηση ως ζωτικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα χρησιμεύει ως οδηγός μάθησης και ανάπτυξης τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό. Οι Shapley & Bush (1999:111-132) χαρακτηρίζουν το φάκελο υλικού του μαθητή ως «μια συλλογή εργασιών που χρησιμοποιείται για την αξιολόγησή του, εμπλέκει όχι μόνο τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή, αλλά και τον ίδιο το μαθητή και μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να επέλθει τόσο γνωστική πρόοδος, όσο και συναισθηματική ανταπόκριση και ενδυνάμωση». Η Barrett (2000:1-15), στο δικό της ορισμό του φακέλου υλικού, τονίζει πως ο σκοπός του είναι να εξασφαλίσει «μια πιο πλούσια εικόνα» των ικανοτήτων του μαθητή και να δείξει την πρόοδό του σε βάθος χρόνου. Οι φάκελοι μπορούν να αναπτυχθούν και να συνοδεύουν το μαθητή σε όλες τις φάσεις της ζωής του: αρχίζουν από την πρώιμη παιδική ηλικία, συνεχίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του μαθητή και καταλήγουν, τελικά, να είναι τεκμήρια επαγγελματικής ανάπτυξης στην ενήλικη ζωή του.

Όλοι οι σχετικοί ορισμοί αναφορικά με τη χρήση του φακέλου συγκλίνουν σε τούτο: ο φάκελος αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων της εργασίας των μαθητών, η οποία περιγράφει την προσωπική διαδρομή του καθένα ξεχωριστά και εμπεριέχει την έννοια του αυτοστοχασμού επί του περιεχομένου. Η έννοια της σκόπιμης συλλογής υλικού που σχετίζεται με τη μάθηση, την πρόοδο και την επίτευξη στόχων των μαθητών εμπεριέχεται και στους ορισμούς των Wenzel et al., (1998:208-212) & Karlowicz (2002:82-87), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως ο φάκελος υλικού διευκολύνει τη μάθηση και δίνει πλεονεκτήματα στη διδακτική πράξη. Οι Allal (2003:5-8) και Gerrish et al., (1997:56-59) κάνουν λόγο για ένα «μέσο» δια του οποίου αξιολογούνται έμμεσα οι διδακτικές επιλογές και πρακτικές, ενώ οι Price (1994:35-38) και Endacott et al., (2002:45-49) αποδίδουν την ευρεία χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης στο γεγονός πως η αξιοποίηση των στοιχείων που περιέχει δείχνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων. Ο Brown (1995:13-18) επισημαίνει μια άλλη διάσταση του φακέλου υλικού: παίρνοντας τη μορφή προσωπικής συλλογής στοιχείων που αφορούν στη μάθηση, ο φάκελος αποτελεί και μια δέσμευση του κατόχου στη δια βίου μάθηση.

Οι έννοιες του κριτικού αυτοστοχασμού (critical self-reflection) και της αυτορρύθμισης (self-regulation) φαίνεται να διέπουν όλους τους σχετικούς ορισμούς του φακέλου υλικού. Ενδέχεται οι φάκελοι να διαφέρουν ως προς τη διαδικασία δόμησης, ως προς το περιεχόμενο ή ως προς τους στόχους, ωστόσο η επιδίωξη του κριτικού στοχασμού και εν συνεχεία της αυτορρύθμισης εκ μέρους του κατόχου θεωρείται θεμελιώδης συνιστώσα της εφαρμογής τους (Cole, 2005:1140-1142). Ο Hays (2004:801-803) επισημαίνει πως ο αυτοστοχασμός αποτελεί μια επίπονη διαδικασία

για πολλούς, ενώ ο Montemayor (2004:23-29) υπογραμμίζει πως η τελική αποτίμηση του στοχασμού μπορεί να είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και πραγματικά δύσκολη, καθώς δεν υπάρχει κάποιος ακριβής και αξιόπιστος τρόπος «μέτρησης» του βαθμού ανάπτυξης της μεταγνώσης ή του αυτοστοχασμού. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων εξαρτώνται αποκλειστικά από τη διάθεση αυτοαξιολόγησης και εσωτερικής αναμέτρησης του κατόχου του φακέλου και δύσκολα μπορούν να ορισθούν και να αποτιμηθούν από έναν εξωτερικό αξιολογητή. Η ολοένα αυξανόμενη έμφαση που δίδεται από τη σύγχρονη διδακτική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία μάθησης (competence-based learning) αλλά και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων απαιτεί από τους μαθητές να καθίστανται υπεύθυνοι για όλες τις φάσεις της διδακτικής πράξης και να μπορούν να αποτιμούν, όχι μόνο την τρέχουσα διαδικασία πρόσκτησης πληροφοριών και γνώσεων αλλά και τη διαδικασία προσανατολισμού, προγραμματισμού και αξιολόγησης (Beishuizen et al., 2006:491-508). Ο Steffens (2006:67-70) ορίζει τρία βασικά βήματα αναφορικά με την αυτορρύθμιση των μαθητών: α) συμμετοχή στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, β) παρακολούθηση του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων μάθησης και γ) αξιολόγηση των εκρικών. Αυτά τα τρία βήματα απαιτούν για την υλοποίησή τους, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, ισχυρά εργαλεία σχεδιασμού και ελέγχου στο μαθησιακό περιβάλλον αλλά και παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό. Ο φάκελος υλικού επιτρέπει στο μαθητή να κατηγοριοποιήσει δείγματα δουλειάς του και να κατανοήσει τη μάθησή του, είτε πρόκειται για ατομική είτε για συλλογική, στην περίπτωση που είναι μέλος μιας ομάδας εργασίας. Επιπλέον του δίδεται η ευκαιρία να στοχαστεί επί της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξής του, καθώς συγκρίνει, αναλύει και ερμηνεύει στοιχεία που δείχνουν την πρόοδό του. Προκειμένου να καταστεί ικανός να κατευθύνει, να προγραμματίζει, να σχεδιάζει και να αξιολογεί τη μάθησή του, χρειάζεται ικανότητες αυτορρύθμισης και ο φάκελος υλικού μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη τους (Steffens, 2006:67-70). Για τον Moon (1999:67-70) η κριτική σκέψη βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας συγκρότησης του φακέλου, ενώ οι Brown & Sorrell (1999:16-19) και Jasper (1999:34-35) θεωρούν πως όταν ο κάτοχος του φακέλου εκφράζει γραπτώς τους στοχασμούς και την αυτοκριτική του μπορεί να αναπτύξει και να ανακαλύψει ευκολότερα την προσωπική θεώριά του. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι Endacott et al., (2002:45-49), οι οποίοι θεωρούν πως ο μαθητής μέσω του φακέλου αναγνωρίζει και διαπιστώνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή του, καθώς κάθε στοιχείο που προσθέτει του δείχνει τον τρόπο διάρθρωσής της. Οι Scholes et al., (2003:595-603) κάνουν λόγο για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning) μέσω του φακέλου και τονίζουν πως ο φάκελος προάγει ευκολότερα τη μάθηση γιατί έχει ως προτεραιότητα την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αναπτύσσουν τις αναλυτικές και κριτικές ικανότητές τους και μπορούν να αποτιμήσουν με έναν καθαρά

προσωπικό τρόπο τη βελτίωσή τους. Υπογραμμίζουν δε, πως η καταγραφή της πορείας των μαθητών, όπως αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού, είναι θετική και για τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να διακρίνει εκφάνσεις της διδασκαλίας του και να τις τροποποιήσει ανάλογα.

Όλοι οι φάκελοι, επίσης, έχουν έναν σκοπό και όλα τα σχετικά στοιχεία συλλέγονται για να υπηρετήσουν αυτόν τον εκ των προτέρων ορισμένο σκοπό (Mathers et al., 1999:521-530). Όπως έχει ήδη αναφερθεί και αποτελεί κοινό τόπο όλων των σχετικών ορισμών, πρόκειται για μια σκόπιμη συλλογή στοιχείων. Ο Van der Vleuten (2004:35-38) διακρίνει τρεις βασικές λειτουργίες του φακέλου: α) προσωπική ανάπτυξη του κατόχου, β) αξιολόγηση και γ) μάθηση. Σύμφωνα με τις Seitz & Bartholomew (2008:63-68) ο φάκελος υλικού του μαθητή συγκροτείται προκειμένου ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι (γονείς, διοίκηση, σχολικοί σύμβουλοι κτλ) να κατανοήσουν πώς αρθρώνεται η μάθηση. Βέβαια, οι παραπάνω ερευνήτριες υπογραμμίζουν πως ο βασικός σκοπός κάθε φακέλου είναι, πρωτίστως, να διευκολυνθεί ο μαθητής στο να καταλάβει μόνος του πώς πραγματώνεται η μάθησή του, μια διαδικασία αυστηρά προσωπική και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς. Ο Kruse (2001:359-383) εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται η συστηματική συλλογή στοιχείων από τους μαθητές. Ο φάκελος ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης δείχνει και παρουσιάζει τις ικανότητες, τα ταλέντα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, την πρόοδο των μαθητών και τους καθιστά υπεύθυνους για τη μάθηση τους μέσω της στοχαστικής διαδικασίας. Οι μαθητές κατανοούν πώς αρθρώνεται η μάθησή τους, εκτιμούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και μαθαίνουν να συνδέουν πράγματα μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και να βελτιώνονται διαρκώς (Danielson & Abrutyn, 1997:34-38, Gronlund & Engel, 2001:56-57, Kleinert et al., 2002:40-47).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, μέχρι το 1997, ήταν ασαφές και αποσπασματικό. Από το 1997 άρχισε να θεσμοθετείται μια σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998 και 2003, ΦΕΚ. τ.Β' αρ.φύλλου 303/13-03-03:3743-3745) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κατά γνωστικό αντικείμενο (ΦΕΚ τ.Β' αρ.φύλλου 303/13-03-03). Σύμφωνα με την επίσημη κρατική πλευρά (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ73,τ.Α' και ΦΕΚ.τ.Β' αρ.φύλλου 303/13/03/03:3743-3745), η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών, αφετέρου για να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου (1998:76), Γιαλουρίδη (2002:122-

126), Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2005:5-6), τέτοιες τεχνικές αξιολόγησης είναι κυρίως:

- Εργασίες που πραγματοποιεί στο σχολείο ο μαθητής (συνεργατικές δραστηριότητες).
- Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών (αναφορές σε βιβλία, έρευνες, προγράμματα από υπολογιστή...).
- Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεων του.
- Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή.
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα.

Ο «φάκελος επιδόσεων» του μαθητή, όπως συχνά αναφέρεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, εντάσσεται στην έννοια της ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσής του. Η ποιοτική αξιολόγηση αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν αποκλειστικά και μόνο σχέση με τη δραστηριότητα του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου και τις μαθησιακές δεξιότητες και αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του μαθητή και των γονέων του σε ζητήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα και τη συνολική γενικά επίδοση και εικόνα του στο σχολείο (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ. Α' και ΦΕΚ.τ. Β' 303/13-03-03:3743-3744).

Αναζητώντας ορισμούς για το φάκελο υλικού στην εγχώρια βιβλιογραφία, στον Ανδρεαδάκη (2006:24) διαβάζουμε: «Ο φάκελος υλικού του μαθητή είναι η συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή». Ανάλογος είναι ο ορισμός των Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2005:4): «Ο φάκελος υλικού αποτελεί μια συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την πρόοδο, την προσπάθεια, αλλά και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)». Οι Κουλουμπαρίτση & Μουραντιάν (2004:8) διευρύνουν τον παραπάνω ορισμό και προσθέτουν: η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει και να μαρτυρά το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής, καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στο φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο υλικού. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως αντίθετα από ό,τι πιστεύεται, ο φάκελος υλικού δεν είναι μια συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά που συγκεντρώνονται σε ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της χρονιάς. Στόχος του φακέλου υλικού δεν είναι να αποτελέσει μια καλή μαρτυρία πως ο εκπαιδευτικός «δούλεψε καλά» κατά τη διάρκεια της

χρονιάς, αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, αλλά και τη διαλεκτική σχέση μαθητή-γνωστικού αντικειμένου, μαθητή-εκπαιδευτικού και μαθητή-συμμαθητή (Κωνσταντίνου, 2002:4-6, Κωνσταντίνου 2004:6-8, Κουλουμπαρίση-Ματσαγούρας, 2005:4).

Παρατηρούμε, καταλήγοντας, πως όλοι οι παραπάνω ορισμοί και τοποθετήσεις, είτε προέρχονται από την ελληνόγλωσση είτε από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διατρέχονται από ορισμένους βασικούς άξονες: α) ο φάκελος υλικού καταγράφει, μέσα από μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων, την προσωπική διαδρομή του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης, β) η ανάπτυξή του μπορεί να συντελεστεί σε βάθος χρόνου και το περιεχόμενό του μπορεί να αποτελέσει στοιχείο τόσο προσωπικής όσο και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, γ) είναι ένα εργαλείο αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και αυτοστοχασμού, κάτι που σημαίνει πως προάγεται, μέσω αυτού, η συμμετοχή και εμπλοκή του κατόχου στην αξιολογική διαδικασία, δ) δείχνει τη δέσμευση του κατόχου στη διαδικασία της δια βίου μάθησης και τέλος ε) αποτελεί μέσο κατανόησης της διδακτικής πράξης που μπορεί να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Ο μεν μαθητής εμπλέκεται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση και εκλαμβάνει αυτές τις δύο διαδικασίες ως αυστηρά προσωπικές, ο δε εκπαιδευτικός εντοπίζει τρωτά σημεία και αδυναμίες του και προβαίνει στη βελτίωσή τους.

2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα του φακέλου υλικού

Είναι σημαντικό να ορίσουμε τις δύο έννοιες (αξιοπιστία και εγκυρότητα) που αποτελούν ζητούμενα κατά την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού πριν υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες που σχετίζονται με αυτές. Η *αξιοπιστία* (reliability) αφορά στη συνέπεια ή στη σταθερότητα των αξιολογικών κρίσεων. Στην περίπτωση του φακέλου υλικού η αξιοπιστία πρέπει να έχει χαρακτηριστικά «δια-αξιολογικής συμφωνίας». Ο όρος αυτός αναφέρεται στη συνέπεια με την οποία δύο ή περισσότεροι αξιολογητές, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα κριτήρια, αξιολογούν την ίδια επίδοση ή προσπάθεια. Υψηλή αξιοπιστία κατά την αξιολόγηση του φακέλου υλικού μπορεί να υπάρχει όταν **α)** τα περιεχόμενα παρουσιάζουν μια σχετική ομοιομορφία και οι ζητούμενες προς εκπλήρωση προσπάθειες είναι τυποποιημένες και προκαθορισμένες, **β)** τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθεί η κάθε προσπάθεια έχουν ορισθεί εκ των προτέρων, **γ)** οι κριτές/αξιολογητές γνωρίζουν επισταμένως τα κριτήρια που έχουν ορισθεί, τα έχουν μελετήσει και έχουν εμβαθύνει σε αυτά και τέλος **δ)** οι κριτές είναι άριστα επιμορφωμένοι και αξιοποιούν στο έπακρο εμπειρίες και γνώσεις. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία της αξιολογικής κρίσης για ένα φάκελο συνδέεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων σε διαφορετικές περιπτώσεις ή προσπάθειες (Herman et al., 1992:34-35, Herman et al.,

1994:48-55, LeMathieu et al., 1995:11-28, Shapley & Bush, 1999:111-132). Μπορεί, επομένως, κατά την αξιολόγηση βάσει φακέλου να απαιτείται ένα αξιόπιστο αποτέλεσμα, όμως το κεντρικό ζήτημα, κρίνοντας την τεχνική ποιότητα μιας αξιολογικής διαδικασίας, είναι η *εγκυρότητα* (validity). Ωστόσο, χωρίς πλήρη αξιοπιστία η εγκυρότητα παραμένει ακαθόριστη. Υπάρχει ένας ορατός, αμφίδρομος σύνδεσμος μεταξύ των δύο εννοιών καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Τα δεδομένα που συλλέγονται πρέπει να δείχνουν πώς κατά τη διαδικασία αξιολόγησης εκτιμάται το αντικείμενο αξιολόγησης και πώς η ερμηνεία που τελικά αποδίδεται δικαιολογείται. Έτσι πρέπει να υπάρχουν συσσωρευμένα και επαρκή στοιχεία από την επεξεργασία των οποίων πρέπει να προκύπτουν δικαιολογημένες και σαφείς κρίσεις. Επίσης, στοιχεία που σχετίζονται με την αξιολόγηση του φακέλου ή με άλλους δείκτες της επίδοσης πρέπει να συνεξετάζονται, προκειμένου να ορισθεί έμπρακτα και με πληρότητα το κριτήριο που σχετίζεται με την εγκυρότητα. Για να ορισθεί ένα τέτοιο κριτήριο πρέπει να αναθεωρηθούν και να γίνουν αντικείμενο μελέτης συγκλίνοντα και αποκλίνοντα στοιχεία του φακέλου (Herman et al., 1994:48-55, Reckase, 1995:12-31, Shapley & Bush, 1999:111-132). Η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας που βασίζεται στο φάκελο είναι αμφισβητήσιμη στη συναφή βιβλιογραφία. Οι αξιολογικές κρίσεις μπορεί να συγκλίνουν με άλλους τρόπους μέτρησης όταν εκτιμάται η ίδια ικανότητα (συγκλίνουσα εγκυρότητα) και να παρουσιάζουν αδυναμίες ή και αποκλίσεις από αυτούς, όταν κρίνεται μια διαφορετική ικανότητα (αποκλίνουσα εγκυρότητα) (Herman et al., 1994:48-55, Reckase, 1995:12-31, Shapley & Bush, 1999:111-132).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ευρεία χρήση του φακέλου υλικού, στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο οφείλεται αφενός στη δυνατότητα συλλογής αυθεντικών στοιχείων για την ανάπτυξη του μαθητή, αφετέρου στο γεγονός πως καταγράφονται οι επιτυχίες και τα κατορθώματά του μέσα σε ένα πλαίσιο που συνάδει με τον πραγματικό κόσμο. Οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία κάθε μέρα, σε βάθος χρόνου, επιλέγουν αυτά που θεωρούν σημαντικά και διατυπώνουν κρίσεις, στοχασμούς, αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις επί των στρατηγικών που ακολούθησαν για να τα συλλέξουν και εν συνεχεία να τα αξιοποιήσουν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Driessen et al., 2006:862-866). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού ως διαδικασία είναι πολύπλοκη και δύσκολη. Η πολυπλοκότητα συνδέεται, κυρίως, με την ανοιχτή μορφή που έχουν οι φάκελοι αλλά και με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και του αυτοστοχασμού που υπεισέρχονται.

Ο φάκελος χρησιμοποιείται ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του κατόχου, επομένως ο ιδιοκτήτης του φακέλου τον συγκροτεί και μέσω αυτής της διαδικασίας, αλλά και μιας βαθιά εσωτερικής διεργασίας, προσπαθεί να κρίνει τις πρακτικές, τις επιλογές, τις στρατηγικές και τελικά το βαθμό προόδου του, στηριζόμενος στο υλικό του φακέλου του. Από την άλλη, ο φάκελος κρίνεται και από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή (μέντορα). Ο εκπαιδευτικός ή ο τρίτος αξιολογητής

πρέπει να κρίνει φακέλους που διαφέρουν σε περιεχόμενο, μέγεθος και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και στη δομή, η οποία θα μπορούσε να είναι εξαρχής ορισμένη και κοινή για όλους. Οι εξωτερικοί αξιολογητές ενδέχεται να εκτιμήσουν κάποια στοιχεία του φακέλου και να κρίνουν με έναν ορισμένο τρόπο τον κάτοχό του, όμως, συμβαίνει αρκετές φορές, να παραλείψουν ή να υπερεκτιμήσουν στοιχεία που μπορεί να θεωρούνται δευτερεύοντα ή ήσσονος σημασίας ή ακόμα και μη σχετικά για αυτούς με το σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα η ποιότητα-ορθότητα των γραπτών στοχασμών του κάθε μαθητή, ο τρόπος δόμησής τους ή ακόμα και το εξώφυλλο ή η συνολική εικόνα του φακέλου υλικού. Συμβαίνει, επίσης, πολλές φορές οι αξιολογητές ενός φακέλου να επηρεάζονται από εντυπώσεις ή εικόνες που έχουν για τον κάτοχο του φακέλου εκ των προτέρων. Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για προκαταλήψεις των εξωτερικών κριτών που επηρεάζουν την τελική κρίση τους και βάζουν, με τον τρόπο αυτό, την αξιοπιστία του φακέλου (Driessen et al., 2006:862-866). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του φακέλου, επομένως, επηρεάζονται είτε από προκαταλήψεις και ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις των αξιολογητών είτε από υπερεκτίμηση ή υποεκτίμηση των κρυφών στοιχείων που εμπεριέχει ο φάκελος. Σύμφωνα με τους Heller et al., (1998:5-40), αυτό που είναι ουσιώδες για να διατηρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του φακέλου είναι να μπορούν οι εξωτερικοί αξιολογητές συνειδητά να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ σχετικών και μη σχετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών του φακέλου υλικού. Πρόκειται για μια διαδικασία δύσκολη που απαιτεί ορθή κρίση, αμεροληψία και πλήρη συνείδηση της φιλοσοφίας του φακέλου.

Σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού (σχολικές μονάδες, αλλά και πανεπιστημιακά τμήματα), όπως είναι γνωστό, έχει εισαχθεί ο φάκελος υλικού ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης. Εκκινώντας από την αξιωματική θέση πως ο στοχασμός αποτελεί προαπαιτούμενο της αποτελεσματικής μάθησης, οι σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων προτείνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου, προκειμένου πρωτίστως να αναπτυχθούν οι στοχαστικές ικανότητες των μαθητών (ή των φοιτητών). Η έννοια του στοχασμού, που όπως ήδη αναφέραμε, διατρέχει όλους τους σχετικούς με το φάκελο υλικού ορισμούς που δίνονται στη συναφή βιβλιογραφία, εκλαμβάνεται ως έχουσα κυκλική πορεία: στην αρχή, οι μαθητές αναλύουν τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους. Η ανάλυση αυτή τους επιτρέπει να διακρίνουν δυνατά και τρωτά σημεία της διαδρομής τους προς την κατάκτηση της γνώσης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μελετούν τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τους διευρύνουν, εάν αυτό είναι εφικτό, με άλλους που προτείνονται. Η διεύρυνση δεν είναι απαραίτητη, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ουσιαστικές, κατευθυντήριες γραμμές, όμως οι στόχοι του μπορούν να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης, να τροποποιηθούν ή να προσαρμοστούν στα δεδομένα της ομάδας. Στο 2^ο αυτό στάδιο, οι μαθητές μπορούν να

μελετήσουν τις ελλείψεις ή τις προόδους τους που προέκυψαν από το 1^ο βήμα, σε σχέση με τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η γόνιμη αντιπαράθεση οδηγεί στο 3^ο βήμα: μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τους μαθησιακούς στόχους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν παράλληλο μηχανισμό *κριτηριακής και αυθεντικής αξιολόγησης* που τίθεται σε ισχύ. Οι μαθητές στο φάκελό τους οφείλουν να ενσωματώσουν εκείνα τα στοιχεία που επιτρέπουν να διακρίνει κανείς πώς χειρίστηκαν τις αδυναμίες και τις προόδους σε σχέση με τους στόχους αλλά σε σχέση και με τη δική τους προσωπική ανάπτυξη, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Είναι μια διαδικασία άκρως προσωπική, νευραλγική και ευαίσθητη και βέβαια το ερώτημα που ανακύπτει είναι πώς αυτή θα εκτιμηθεί από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον μέντορα. Οι μαθητές, κατά την εφαρμογή του φακέλου, έχουν πολλαπλές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό (ή με τους προσωπικούς μέντορες, όταν γίνεται λόγος για πανεπιστημιακά ιδρύματα), ο οποίος τους παρέχει εποικοδομητικές κατευθύνσεις. Είναι φανερό πως παρά τις συζητήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται, δεν μπορεί να υπάρξει ομοιομορφία στους φακέλους. Ο φάκελος είναι προσωπικός και οι κριτικοί στοχασμοί που εμπεριέχει αφορούν αποκλειστικά στον κάτοχό του. Η τελική αξιολόγηση του φακέλου γίνεται στη βάση των ακόλουθων συνολικών-γενικών κριτηρίων (Driessen et al., 2006:862-866):

- ως προς την καταλληλότητα και επάρκεια των αναλύσεων που έκαναν οι μαθητές κατά το πρώτο στάδιο επί των προόδων και των αδυναμιών τους,
- ως προς τον τρόπο διατύπωσης των προσωπικών μαθησιακών στόχων που θέτει ο κάθε μαθητής,
- ως προς την κατάκτηση αυτών των επιθυμητών στόχων σε ένα επαρκή βαθμό,
- ως προς τα στοιχεία που παρέχει ο μαθητής για να στηρίξει την ανάλυση των δυνατών και αδύνατων σημείων του που προηγήθηκε,
- ως προς τον τρόπο συγκρότησης του φακέλου (εάν περιέχει τα στοιχεία που ζητήθηκαν και αν δομήθηκε στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο που δόθηκε).

Ο εκπαιδευτικός (ή οι εξωτερικοί αξιολογητές και μέντορες) έχουν επιμορφωθεί στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να στηρίζουν τους μαθητές που χρησιμοποιούν το φάκελο για την αξιολόγησή τους. Η επιμόρφωση συνίσταται σε ενημερωτικές συναντήσεις με σκοπό τη μελέτη φακέλων προηγούμενων ετών. Η αξιολογική κρίση που τελικά διατυπώνεται δεν είναι ποσοτική, αλλά ποιοτική (φάκελος φτωχός, ικανοποιητικός, καλός, επαρκής, πλήρης...). Οι κρίσεις αυτές γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης με τους μαθητές, οι οποίοι τοποθετούνται συγκλίνοντας ή αποκλίνοντας. Ο κάθε φάκελος μπορεί να εξετασθεί και από έναν ακόμη κριτή, πριν την εξαγωγή

της τελικής κρίσης. Το περιεχόμενο της τελικής κρίσης είναι προϊόν της σύνθεσης των απόψεων των εμπλεκομένων (μαθητή-φοιτητή, εκπαιδευτικού, μέντορα, τρίτου αξιολογητή).

Οι Driessen et al., (2006:862-866)³ εντοπίζοντας το πρόβλημα της εγκυρότητας των αξιολογικών κρίσεων για το φάκελο υλικού αναπτύσσουν και προτείνουν ένα εργαλείο, το οποίο ουσιαστικά έχει τη μορφή καταλόγου⁴ που εμπεριέχει κριτήρια αξιολόγησης του φακέλου, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως «μη σχετικά» με το φάκελο ή στοιχεία αφανή. Τα στοιχεία αυτά, όμως, είναι εξίσου σημαντικά και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τους ερευνητές. Ο κατάλογος που προτείνεται εμπεριέχει 15 στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μεντόρων που είχαν εμπλακεί στη διαδικασία αξιολόγησης των φακέλων αλλά και από την ενδελεχή μελέτη φακέλων υλικού (επιλέχθηκαν προς ανάλυση 40 φάκελοι από 231 προτεινόμενους). Τα κύρια κριτήρια, όπως ήδη αναφέραμε, σχετίζονται με τη δομή, το περιεχόμενο, την παρουσίαση και την ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων. Η λίστα των συμπληρωματικών κριτηρίων που προτείνεται από τους ερευνητές είναι η ακόλουθη:

- Η καλή εμφάνιση του φακέλου,
- Η ορθογραφία και ο τρόπος δόμησης των προτάσεων του κατόχου (σε επίπεδο κυρίως μορφοσύνταξης),
- Η δομή του φακέλου (το περιεχόμενο παρουσιάζεται με ξεκάθαρο τρόπο; Υπάρχει ειδική θέση για τις περιγραφές, τις αναλύσεις, τις σκέψεις, τις ερμηνείες και τους μαθησιακούς στόχους; Μπορεί κάποιος που μελετά το φάκελο να εντοπίσει εύκολα τις διάφορες πτυχές του;),
- Η πληρότητα του φακέλου (υπάρχουν μήπως ελλιπή στοιχεία ή στοιχεία που έπρεπε να προσεγγισθούν και που δεν έχουν διευρυνθεί;)
- Ο βαθμός κριτικής σκέψης του μαθητή/φοιτητή για τις πρακτικές του (διατυπώνει με σαφήνεια τις αδυναμίες και τα δυνατά του σημεία;)
- Οι αναλύσεις που κάνει για τις ελλείψεις και τις προόδους του δίνονται με παράλληλες εσωτερικές και εξωτερικές εξηγήσεις; Η ανάλυση δεν πρέπει να είναι μια απλή απαρίθμηση γεγονότων και καταστάσεων, αλλά να περικλείει μια διεισδυτική ματιά και διάθεση αυτοκριτικής,
- Ο μαθητής/φοιτητής αναφέρει τα στοιχεία που εμπεριέχονται στο φάκελο με συστηματικό τρόπο;
- Ο μαθητής/φοιτητής επιχείρησε μια σύνδεση της ανάπτυξης των ικανοτήτων του με δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος;

- Σχετικά με το περιεχόμενο, ο κάτοχος του φακέλου περιορίστηκε στις κατευθυντήριες γραμμές που του δόθηκαν ή λειτούργησε αυτενεργώντας και διέυρνε τα περιεχόμενα;
- Ο κάτοχος του φακέλου αναφέρεται σε προηγούμενες δικές του εκδοχές σχετικά με την πρόδοό του; Αναρωτιέται, δηλαδή, τι έκανε λάθος στο παρελθόν, τι πάει καλά στο παρόν, τι σκέφτεται για το μέλλον;
- Ο μαθητής/φοιτητής έχει διατυπώσει λογικούς και σαφείς στόχους; Η ανάλυση που επιχειρεί περί της προόδου και των ελλείψεων του έχει συνοχή και συνέπεια;
- Ο μαθητής/φοιτητής εκφράζει πώς σχεδιάζει την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει; Τι ακριβώς προγραμματίζει για την επίτευξη των στόχων αυτών;
- Ο μαθητής/φοιτητής κατάφερε να δείξει με ποιους τρόπους δεσμεύτηκε για να πραγματοποιήσει τους στόχους του;
- Τελικά, ο κάτοχος του φακέλου μήπως κατέβαλε περισσότερη προσπάθεια από αυτήν που απαιτούνταν για να συγκροτήσει το φάκελό του;

Ο παραπάνω κατάλογος δόθηκε σε εκπαιδευτικούς, μέντορες και εξωτερικούς αξιολογητές και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν. Η έρευνα των Driessen et al., (2006:862-866) έδειξε πως οι αξιολογητές των φακέλων αποδίδουν ελάχιστη σημασία σε κριτήρια, όπως η καλή εξωτερική εμφάνιση του φακέλου (στοιχείο ένα -1-) ή στην ορθογραφική και μορφοσυντακτική πληρότητα του φακέλου (στοιχείο δύο -2-). Αντίθετα προκρίνουν ως πολύ σημαντικά τα κριτήρια που σχετίζονται με ποιότητα του στοχασμού και των αυτοαξιολογικών κρίσεων που διατυπώνονται. Έτσι, το στοιχείο έξι (-6-), για παράδειγμα, αναδεικνύεται ως το πιο σημαντικό κατά τη διαδικασία εκτίμησης ενός φακέλου υλικού. Τα μη σχετικά ή κρυφά στοιχεία του φακέλου είναι εξίσου καθοριστικά με τα κύρια, τα οποία προκύπτουν μέσω συζητήσεων αξιολογητών και αξιολογούμενων και είναι ωφέλιμο να λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να υπάρχουν έγκυρες και αξιόπιστες εκτιμήσεις των φακέλων από τους εξωτερικούς αξιολογητές.

Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε κάτι πολύ σημαντικό: η πρόκληση της ένταξης και χρήσης του φακέλου υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ήδη αναφέρθηκε, έγκειται στην ανάπτυξη μιας αξιολογικής διαδικασίας αξιόπιστης και έγκυρης, τόσο για θεσμικούς όσο και για πληροφοριακούς σκοπούς. Οι τεχνικοί δείκτες απαιτείται να είναι πιο αυστηροί όταν πρόκειται για αξιολόγηση φοιτητών, εκπαιδευτικών ή όταν πρόκειται για λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Από την άλλη πρέπει να υπάρχει μια σχετική ευελιξία όταν πρόκειται για μαθητές χαμηλών βαθμίδων ή για απλή παροχή πληροφοριών για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Shapley & Bush, 1999:111-132). Για σοβαρές αποφάσεις, οι φάκελοι πρέπει να περιέχουν ακριβείς, αξιόπιστες, συνεπείς, δίκαιες

και σημαντικές πληροφορίες και η αξιολόγησή τους να επιτρέπει την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων (Herman et al., 1994:48-55, Reckase, 1995:12-31). Επισημαίνεται πως πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή σε χαρακτηριστικά, όπως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, όταν σχεδιάζεται, για παράδειγμα, ένα αξιολογικό σύστημα μιας τάξης, όμως για την αξιολόγηση μικρών μαθητών, ο φάκελος πρέπει να χρησιμοποιείται μέσα σε ένα πιο ελεύθερο και ανοικτό πλαίσιο, προκειμένου να μην χάνεται η αυθεντικότητα και η παιδαγωγική αξία του.

3. Αξιολόγηση βάσει φακέλου & αυτοστοχασμός

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο φάκελος υλικού προσφέρει τη δυνατότητα μιας κατανοητής και κυρίως αυθεντικής αξιολόγησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Smith & Yancey, 2000:45-47). Δημιουργώντας ένα χώρο επίδειξης και μελέτης των εργασιών των μαθητών, όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) μπορούν να προσεγγίσουν τις αδυναμίες και τις προόδους τους και στοχαζόμενοι επί της ανάπτυξης αντισταθμιστικών στρατηγικών να επιτύχουν τη βελτίωση των ικανοτήτων τους (Paulson et al., 1991:60-63). Σε αντίθεση με τα τεστ (σταθμισμένα και μη) και τις εξετάσεις της συμβατικής αξιολόγησης, ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναθεωρήσουν ένα μεγάλο μέρος της εργασίας τους και να μελετήσουν όψεις αυτής. Ένα στοιχείο της αξιολόγησης βάσει φακέλου, που πολλές φορές υποεκτιμάται ή λείπει από τη διαδικασία, είναι ο τρόπος ανάπτυξης της στοχαστικής ικανότητας των μαθητών που χρησιμοποιούν το φάκελο. Ο στοχασμός, στην περίπτωση του φακέλου υλικού, είναι μια εσωτερική διεργασία εξαιρετικά επίπονη που απαιτεί συγκέντρωση, μεταγνωστικές στρατηγικές και βαθιά συνειδητοποίηση του ρόλου της αυτοαξιολόγησης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ο στοχασμός, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης βάσει φακέλου, εκφράζεται και αποτυπώνεται συνήθως γραπτά: οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν ποια διαδρομή ακολούθησαν, το βαθμό προόδου που σημείωσαν, να καταγράψουν τις ελλείψεις τους και γενικά να αποτιμήσουν το περιεχόμενο του φακέλου, επιφέροντας προσωπικές κρίσεις και εκτιμήσεις. Αναλύουν, επίσης, τα επιτεύγματά τους σε σχέση με τους στόχους της τάξης και αξιολογούν το τελικό προϊόν, ορίζοντας το βαθμό βελτίωσής τους. Αυτές οι γραπτές αναφορές των μαθητών, οι οποίες, ουσιαστικά, αποτελούν αυτοαξιολογικές και αυτοστοχαστικές κρίσεις, αποτελούν ένα κομβικό και κρίσιμο στοιχείο της δόμησης του φακέλου υλικού αλλά και της αξιολόγησής του. Χαρακτηρίζονται ως ένα «ζωτικό εργαλείο» της μαθησιακής διαδικασίας επειδή μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν να επικεντρώνονται στη βελτίωσή τους, να κατανοούν τι πήγε άσχημα ή τι πήγε καλά, να είναι σε θέση να εντοπίζουν στρατηγικές μάθησης για ενδεχόμενη μελλοντική χρήση και βέβαια να καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να φροντίσει για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος εντός του οποίου

να επιτευχθεί η ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών (Fernsten & Fernsten, 2005:303-309). Ίσως, στην εποχή της ταχύτητας, όπου ο χρόνος είναι πολύτιμος, να ακούγεται άστοχο το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο για στοχασμό και αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις των μαθητών, όμως η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής, που προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού, επιτρέπει να δοθεί μια δυναμική και ανοικτή προοπτική της μάθησης, που είναι σίγουρα ωφέλιμη για τους μαθητές. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων ή, με άλλα λόγια, η διατύπωση του «πώς ξέρουμε αυτό που ξέρουμε» μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των γραπτών στοχαστικών κρίσεων των μαθητών. Οι Fernsten & Fernsten (2005:303-309) προτείνουν ορισμένες στρατηγικές, προκειμένου να διευκολυνθεί η στοχαστική διαδικασία και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές:

α) Δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος/Δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο κρίνεται ως πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη μιας ειλικρινούς και αποτελεσματικής στοχαστικής διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη. Εάν ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να στοχαστούν επί των όψεων της εργασίας τους πρέπει να είναι έτοιμος αλλά και ανοικτός στο να ακούσει για δραστηριότητες-ενέργειες που, ενδεχομένως, συγκρούονται με το δικό του ορισμό περί παραγωγικής εργασίας. Με το να τιμωρήσει με χαμηλούς βαθμούς ή να προβεί σε επιπλήξεις και συστάσεις όταν οι συμπεριφορές των μαθητών δεν συνάδουν με το δικό του ορισμό της «καλής μελέτης» είναι κάτι που αντιβαίνει στο σκοπό και στους στόχους της αυτορρύθμισης. Οι ερευνητές δίνουν μια σειρά από παραδείγματα τα οποία δείχνουν πώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί, είτε θετικά είτε αρνητικά, από τις αυτοστοχαστικές κρίσεις των μαθητών του και τελικά να παρουσιάζει δυσχέρειες η μαθησιακή διαδικασία και να αλλοιώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του φακέλου: εάν κάποιος μαθητής γράψει πως έκανε μια εργασία, κυριολεκτικά, το τελευταίο λεπτό ή πως πραγματοποίησε μέσα σε δύο μέρες μια εργασία που για τον εκπαιδευτικό η πραγματοποίησή της απαιτούσε τρεις εβδομάδες, αυτή η κρίση του μαθητή, από μόνη της, είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης και βέβαια αποτελεί δείγμα της αυτορρύθμισής του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί πόσο καλά ένα τελικό προϊόν ανταποκρίνεται στα προκαθορισμένα κριτήρια επιτυχίας που έχουν αποφασισθεί από κοινού για όλη την τάξη και να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν μόνοι τους τις κρίσεις τους. Ο στοχασμός πρέπει να γίνει ένα μέσο ή ένα εργαλείο για τους μαθητές που θα τους επιτρέψει να καταλάβουν ποιες στρατηγικές λειτούργησαν και ποιες όχι. Μπορεί, επομένως, να συμβεί να αξιολογηθούν *αρνητικά* από τον εκπαιδευτικό ορισμένες αυθόρμητες και *ειλικρινείς* κρίσεις των μαθητών, εάν ο εκπαιδευτικός τις μεταφράζει

ως ανεπαρκή ή φτωχή εργασία. Μπορεί, όμως, να συμβεί και το αντίθετο: να αξιολογηθούν θετικά από τον εκπαιδευτικό ορισμένες ψευδείς ή υπερβολικές παρατηρήσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές έμαθαν πως όταν κάποιος τους ρωτάει ποιο είναι το χειρότερο χαρακτηριστικό τους, πρέπει να απαντούν «είμαι εργασιομανής», σαν να επρόκειτο να προσληφθούν από μια εταιρεία. Το παρπάνω μπορεί να συμβεί και με το φάκελο υλικού: μπορεί μέσα από τις κρίσεις τους να παρουσιαστούν στον εκπαιδευτικό ως μαθητές απολύτως συνειδητοποιημένοι και εργασιομανείς, αυτό δηλαδή που θα ήθελε να ακούσει ο εκπαιδευτικός, επιζητώντας επιβράβευση και θετικά σχόλια. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του εκπαιδευτικού που άλλαξε το βαθμό του μαθητή του όταν διάβασε ένα τμήμα των στοχαστικών παρατηρήσεων του: ο μαθητής έγραφε πως έκανε μέσα σε ένα βράδυ ένα εξαμηνιαίο project, σε αντίθεση με αυτό που πίστεψε ο εκπαιδευτικός, όταν είδε την εργασία. Ο εκπαιδευτικός, όπως ήταν φυσικό, αισθάνθηκε προδομένος και εξαπατημένος. Πώς μπορεί κανείς μέσα σε μια νύχτα να πραγματοποιήσει μια εργασία εξαμήνου και αυτό να μην γίνει αντιληπτό εξ αρχής;

Ο Conway (1994:83-102) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός έχει την ηθική ευθύνη να συζητήσει και να θέσει σε ειλικρινείς βάσεις το θέμα του αυτοστοχασμού. Τιμωρώντας μαθητές που διατύπωσαν κρίσεις που δεν θα ήθελε να ακούσει, είναι όμως αυθόρμητες και ειλικρινείς, και επιβραβεύοντας μαθητές που εκφράζουν αυτά που θα ήθελε να ακούσει, ωραιοποιώντας ή παραποιώντας την πραγματικότητα είναι ενέργειες που αυτομάτως ακυρώνουν το στοχασμό που εμπεριέχει η αξιολόγηση βάσει φακέλου. Όλες οι αυθόρμητες στοχαστικές κρίσεις των μαθητών επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει πληροφορίες που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα είχε. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πως αυτές οι αυστηρά προσωπικές πληροφορίες των μαθητών δεν θα πρέπει να επηρεάζουν τον ίδιο και τις κρίσεις του και να εκλαμβάνονται μόνο ως τμήμα των μαθησιακών εμπειριών του μαθητή. Ο ειλικρινής διάλογος σχετικά με τη διαδικασία του αυτοστοχασμού μπορεί να ανοίξει το δρόμο για άλλες συζητήσεις σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, τα στυλ μάθησης και την ποικιλία των μοντέλων μελέτης. Αυτές οι συζητήσεις προωθούν την αυτοπραγμάτωση των μαθητών και επιτρέπουν καλύτερη διαχείριση των εμποδίων αλλά και των προκλήσεων της ακαδημαϊκής ζωής. Ωστόσο μαθητές που δεν θα πεισθούν πως οι ειλικρινείς κρίσεις τους θα εκτιμηθούν από τον εκπαιδευτικό, λογικά, θα μπουν στον πειρασμό να γράψουν αυτό που θέλει να ακούσει ο εκπαιδευτικός τους, ακυρώνοντας ουσιαστικά τη διαδικασία αυτοστοχασμού ή υποβιβάζοντάς την σε μια άσκηση άνευ παιδαγωγικής αξίας και σημασίας.

β) Ανάπτυξη ορθών υπενθυμίσεων-προφορικών παρεμβάσεων

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Fernsten & Fernsten, 2005:303-309), το δεύτερο στοιχείο που ενισχύει και διευκολύνει τη στοχαστική διαδικασία στην τάξη είναι η ανά-

πτυξη και ο σχεδιασμός σωστών και σαφών υπενθυμίσεων (prompts). Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας να παίξει το ρόλο ενός υποβολέα σε ένα θεατρικό έργο. Έχει τη δυνατότητα να υπενθυμίζει, να επανατοποθετεί, να υποβοηθά τους μαθητές, όντας, ουσιαστικά, αθέατος, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτός ο ρόλος του. Οι παραινέσεις και οι υπενθυμίσεις που απευθύνει στους μαθητές πρέπει να τίθενται σε ένα πλαίσιο που υποκινεί, με έμμεσο τρόπο, την ανάπτυξη των μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων τους. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ενισχύσει τον αυτοστοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα των μαθητών μπορεί να το πετύχει αφήνοντας περιθώρια ανεξαρτησίας και αυτονομίας στους μαθητές. Και για να μπορέσει να το επιτύχει αυτό πρέπει, καταρχάς, να είναι σαφής σχετικά με τη στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας ή του project προς επεξεργασία.

Κάποια παραδείγματα φωτίζουν την έννοια των ορθών και σαφών προφορικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Αντί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την ασαφή και αόριστη υπενθύμιση *«τι σκέφτεστε σχετικά με αυτό το θέμα;»*, που δίνει απαντήσεις σχεδόν τυποποιημένες και αναμενόμενες, θα μπορούσε, θέτοντας την διαφορετικά, να λάβει απαντήσεις που θα ήταν προϊόντα στοχασμού και αυτοκριτικής. Εάν η διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης ενός τελικού προϊόντος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σίγουρος πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος του έχει καταστεί σαφές, σε ένα πρώτο επίπεδο, ποιες θεωρούνται αποτελεσματικές στρατηγικές μιας οποιασδήποτε διαδικασίας και εν συνεχεία της αξιολογικής που αποτελεί το θέμα προς διερεύνηση και εμβάθυνση. Οι ερευνητές παραθέτουν, ακόμη, το εξής πολύ κατατοπιστικό παράδειγμα: ένας εκπαιδευτικός, που παραπονιόταν πως ορισμένοι μαθητές του σε μια εργασία σχετική με τις πρακτικές των επιχειρήσεων δεν συμπεριέλαβαν την ιεραρχία των αναγκών σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (ένα τμήμα της θεωρίας που έχει κομβική σημασία για το θέμα), ρωτήθηκε εάν αυτό είχε συζητηθεί στην τάξη. Η απάντηση ήταν αρνητική. Το θέμα της ιεράρχησης των αναγκών σύμφωνα με τον Maslow δεν είχε συζητηθεί στην τάξη και ο εκπαιδευτικός θεώρησε αυτονόητο να το συμπεριλάβουν όλοι οι μαθητές στην εργασία τους, εφόσον είχαν εργαστεί επισταμένως. Το να πιστεύει, όμως, κανείς πως όλοι οι μαθητές έχουν κοινές αναφορές για την πραγματοποίηση μιας εργασίας είναι λάθος. Εάν ο χρόνος δεν επιτρέπει μια επανάληψη ή την αναφορά πολλαπλών πηγών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει στη διάθεση των μαθητών έναν κατάλογο άρθρων ή πηγών από όπου μπορούν να έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Μια ερώτηση εστιασμένη στον κριτικό στοχασμό θα ήταν: *«Πώς η θεωρία του Maslow ενσωματώθηκε στην ανάλυση σας; Εάν αυτό δεν έγινε, για ποιους λόγους κρίθηκε ακατάλληλη για την εργασία σας;»* Οι ερωτήσεις αυτές θα επέτρεπαν στους μαθητές να θέσουν ερωτήματα στους εαυτούς τους και να προβούν σε ερμηνείες των απαντήσεων τους. Όλοι οι στοχασμοί που δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις επαναλήψεις, τις επιλογές, τις αναλύσεις,

τις προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές είναι χρήσιμες στο να κατανοήσει πλήρως ο μαθητής την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και ο εκπαιδευτικός ενδεχόμενες αδυναμίες της διδασκαλίας του. Άλλες παρόμοιες ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ο εκπαιδευτικός παρακινώντας τους μαθητές να στοχαστούν κριτικά επί των πρακτικών τους θα ήταν: «Ποια στρατηγική χρησιμοποιήσατε για να προσεγγίσετε το θέμα και με ποιον τρόπο, τελικά, αυτή αποδείχθηκε χρήσιμη ή αναποτελεσματική στην πορεία της δουλειάς σας;» ή ακόμα: «Τι κάνετε όταν νιώθετε πως “κολλάτε”; Πώς τα βγάζετε πέρα με τους συμμαθητές σας που έχουν διαφορετικές ιδέες σε μια ομαδική εργασία;». Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητήσει με τους μαθητές του και το θέμα των προσδοκιών από τους κριτικούς στοχασμούς τους. «Πώς οι αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις τους θα συσχετιστούν με την αξιολόγηση τους από τον εκπαιδευτικό; Πώς, τελικά, η κάθε παρατήρηση των μαθητών προάγει τη μάθηση; Πώς αυτές οι αυτοστοχαστικές τοποθετήσεις συμβάλλουν στην αυθεντικότητα της μάθησης; Τι έμαθαν οι μαθητές και πώς ο φάκελος που περιέχει και τις αυτοαξιολογικές κρίσεις τους βοήθησε τη μάθηση; Με ποιον τρόπο ο φάκελος παρέχει στοιχεία σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί; Αξιολογήθηκαν δίκαια; Υπάρχουν ενδείξεις πως οι μαθητές κέρδισαν ικανότητες που θα τους καταστήσουν ανεξάρτητους μαθητάνοντες;» Ο διάλογος επί αυτών των ερωτήσεων βοηθά τους μαθητές να δουν θετικά την ιδέα του φακέλου υλικού και οι τοποθετήσεις τους μπορούν να ενισχύσουν τη μάθησή τους.

Κάθε μια από τις παραπάνω προφορικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών απαιτεί έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ωθεί τους μαθητές προς την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Η έννοια της μεταγνώσης περικλείει, πρωτίστως, έναν εσωτερικό διάλογο, κατά τη διάρκεια και βέβαια μετά τη μαθησιακή διαδικασία και υπονοεί «αυτό που ξέρω πως γνωρίζω, πώς και με ποιο τρόπο αυτό έχει καταστεί γνωστό σε μένα και πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω». Η μεταγνώση σημαίνει βαθιά σκέψη, σχεδιασμό και δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αυτό ζητείται μέσω της αξιολόγησης βάσει φακέλου (Pesut & Herman, 1992:148-154).

γ) Χρήση ενός κοινού και αλληλοκατανοητού λόγου

Ο τρίτος παράγοντας που προάγει τον αποτελεσματικό αναστοχασμό είναι η ανάπτυξη ενός κοινού και κατανοητού λόγου. Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ορίζει και να διαλευκαίνει ο,τιδήποτε δεν είναι οικείο στους μαθητές, ειδικότερα δε, να μπορεί να δίνει ξεκάθαρες απαντήσεις σε ό,τι αφορά στη φύση της αξιολόγησης βάσει φακέλου. Οι μαθητές, όπως είναι ευνόητο, αγνοούν το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας και βέβαια, δεν έχουν επιστημονική κατάρτιση, οπότε δεν θεωρείται τίποτα δεδομένο σε σχέση με το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Όταν χρησιμοποιείται κοινός λόγος, κατανοητός από τους μαθητές, τότε διευκολύνεται και η διαδικασία της μεταγνώσης.

Σύμφωνα με τον Rodgers (2002:230-253) είναι κρίσιμο και ζωτικό να μοιράζονται εκπαιδευτικός και μαθητές έναν κοινό λόγο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως επίσης, είναι σημαντικό να αναπτύσσουν στοχασμούς μέσα από ένα κοινό και αλληλοκατανοητό λεξιλόγιο. Εάν για παράδειγμα, ζητείται από τους μαθητές να «συνοψίσουν», να «τονίσουν», να «ανακεφαλαιώσουν», να «συνθέσουν», να «αξιολογήσουν», πρέπει να έχει καταστεί σαφές, κατά τη διδακτική πράξη, ποια είναι η διαφορά μεταξύ «σύνοψης», «περίληψης», «σύνθεσης», «νοήματος», «ανάλυσης». Οι διευκρινίσεις, οι συζητήσεις, η κατασκευή μοντέλων (π.χ. πίνακες που αναφέρουν και επεξηγούν με αναλυτικό τρόπο το σχετικό λεξιλόγιο που είναι άγνωστο στους μαθητές) διευκολύνουν, απλουστεύουν και σίγουρα καθιστούν πιο εποικοδομητική τη διαδικασία αναστοχασμού. Η χρήση ενός κοινού λόγου, που θα είναι απόλυτα σαφής και κατανοητός βοηθά τους μαθητές να αποφύγουν επιφανειακές στοχαστικές τοποθετήσεις, οι οποίες παράγονται περισσότερο για να εντυπωσιάσουν τον εκπαιδευτικό και λιγότερο για να εμβαθύνουν στη μάθηση και στην αξιολόγηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποίησαν πίνακες ή σχεδιαγράμματα για να ορίσουν βασικές έννοιες, θεωρούν πως η διαδικασία της αξιολόγησης βάσει φακέλου εξελίχθηκε καλύτερα από άλλες φορές, κατά το παρελθόν, που δεν είχαν επιχειρήσει κάτι παρόμοιο. Ο Little (1993:56-57) υπενθυμίζει πως οι μαθητές αποκτούν έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης όταν γνωρίζουν το πλαίσιο αναφοράς. Η εννοιολογική αποσαφήνιση, επομένως, με όρους κατανοητούς από τους μαθητές, κατέχει βαρύνουσα σημασία κατά τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, οφείλουν να διευκρινίσουν τα ακόλουθα: *«Τι είδους οργάνωση χρειάζεται για το φάκελο; Η λίστα περιεχομένων είναι απαραίτητη και τι εννοούν λέγοντας λίστα περιεχομένων; Πρέπει το υλικό να τοποθετείται με αύξουσα χρονολογική σειρά; Οι ομαδικές εργασίες με ποιον τρόπο θα ενσωματώνονται στον ατομικό φάκελο; Οι ιδέες που βοήθησαν ή αυτές που παρεμπόδισαν τη διαδικασία πρέπει να καταγράφονται με κάποιο τρόπο; Όλο το υλικό πρέπει να είναι έντυπο;»*

δ) Συγκρότηση συγκεκριμένων αξόνων-θεμάτων στο φάκελο

Κατά τη δόμηση του φακέλου υλικού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήει ποιοι είναι οι άξονες του φακέλου και τι θα συμπεριλαμβάνεται σε κάθε θέμα. Οι άξονες, βέβαια, μπορεί να προκύψουν και σε συνεργασία με τους μαθητές. Εάν για παράδειγμα, μια εργασία εστιάζει στη δημιουργικότητα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει ποιες είναι οι προσδοκίες από την παρουσίαση της συγκεκριμένης εργασίας, να δώσει έναν επαρκή αριθμό πηγών και να διευκρινίσει πως το συγκεκριμένο θέμα εντάσσεται στη ροή του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευκρινίζουν ακόμα και θέματα που, ενδεχομένως, θεωρούνται ήσσονος σημασίας, όπως, για παράδειγμα, να εξηγούν τι είναι το στυλ γραφής APA σε ένα επιστημονικό άρθρο ή ακόμα, ποιος πρέπει να είναι ο ελάχιστος αριθμών πηγών-αναφορών για ένα θέμα.

Είναι, όμως, πολύ σημαντικό να δίνεται έμφαση και σε θέματα πιο ευαίσθητα και νευραλγικά, όπως αυτό της λογοκλοπής: πώς χρησιμοποιούνται οι βιβλιογραφικές αναφορές και ποια βήματα ακολουθούνται για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο λογοκλοπής; Πολλές φορές δεν είναι αρκετό να καταλάβουν οι μαθητές τις λεπτομέρειες της αξιολογικής διαδικασίας και να δεχτούν την έννοια της δικαιοσύνης σε σχέση με ρητά, προκαθορισμένα κριτήρια, πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς αξιολογείται, έτσι ώστε να μπορούν να αντιστοιχούν τις προσπάθειες τους στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η δόμηση σαφών αξόνων στο φάκελο υλικού. Κατά τη διάρκεια του κριτικού στοχασμού είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές τι ακριβώς υλοποίησαν, τι ήταν πετυχημένο, τι χρήζει βελτίωσης με όρους διαδικασίας και προϊόντος. Δίνοντας ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές προς το στοχασμό και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν δικό του «χάρτη» επιτυχίας.

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφέρουμε πως ο αναστοχασμός είναι ένας τρόπος να «έχει κανείς στο μυαλό του» όλη την πορεία που ακολούθησε κατά τη διαδικασία μάθησης, να μπορεί να διαχωρίζει τις αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές, να κατανοεί τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και να γνωρίζει τα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας που πρέπει να υιοθετήσει, να εφαρμόσει ή να αποφύγει. Τελικά, ο αναστοχασμός προάγει την αυτορρύθμιση και βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν στρατηγικά (Martin-Kniep, 2000). Ο Dewey στο *“How we think”* (1933) ορίζει το στοχασμό ως μια *«πειθαρχημένη προσπάθεια, η οποία, απλώς, συνοψίζει αυτό που συνέβη»*. Η αποτελεσματική αναστοχαστική πρακτική πρέπει να εκτείνεται πέρα από μια απλή ερμηνεία της εμπειρίας, ονομάζοντας και ορίζοντας θέματα που προέρχονται από αυτήν. Ο στοχασμός πρέπει να περικλείει δημιουργία ερωτήσεων-υποθέσεων που σχετίζονται με τρόπους καλύτερης και βαθύτερης σκέψης. Η αποτελεσματική αναστοχαστική πρακτική μπορεί να γίνει το κλειδί για την επικοδομητική αλλαγή και τη βελτίωση.

4. Κριτική θεώρηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως ο φάκελος υλικού, ο οποίος διεθνώς προβάλλεται ως ένα αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης ενταγμένο σε ένα πλαίσιο αυθεντικό και προσωπικό, μπορεί να συμβάλει στην προσωπική ενδυνάμωση και ολοκλήρωση του μαθητή. Ο μαθητής, ωθούμενος από τον εκπαιδευτικό, καθίσταται βασικός υπεύθυνος για τη μάθηση και κατά συνέπεια για την αξιολόγησή του και συνειδητοποιεί σταδιακά πως πρόκειται για μια υπόθεση προσωπική, άρα, βαθιά εσωτερική. Ο φάκελος αποτελεί ένα βοήθημα, ένα εργαλείο βάσει του οποίου μπορεί να γίνει κατανοητή η διαδικασία μάθησης, επομένως, η ατομική πορεία του κάθε μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό τίθεται σε δεύτερη μοίρα, καθώς ο μαθητής, στηριζόμενος

στο υλικό του φακέλου του, μπορεί να διατυπώνει κρίσεις και να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα για την πρόοδο και βελτίωσή του. Μέσα σε ένα αυθεντικό και ασφαλές πλαίσιο, απαλλαγμένο από αρνητική προδιάθεση και επιφύλαξη, οι μαθητές δεν έρχονται αντιμέτωποι μόνο με τους μαθησιακούς στόχους, αλλά εκκινούν μια αναμέτρηση με τον ίδιο τους τον εαυτό και αυτή η ανάληψη αυτής της ευθύνης (το να μπορεί κάποιος να αναμετράται με ειλικρίνεια με τον εαυτό του) είναι εξαιρετικής σημασίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

Σημειώσεις

1. Αποδίδουμε τους αγγλικούς όρους «portfolio» και «portfolio assessment» ως «φάκελος υλικού του μαθητή» και «αξιολόγηση βάσει φακέλου» αντίστοιχα, ακολουθώντας την απόδοση που προτάθηκε από την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά τη σύνταξη οδηγιών και στοιχείων μεθοδολογίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (ΟΑΕΔΒ, 1997).
2. "...purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection" Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64).
3. Πρόκειται για μια έρευνα που έλαβε χώρα στο Maastricht University στην Ολλανδία. Στη χώρα αυτή, σε πολλά πανεπιστημιακά τμήματα, οι φοιτητές αξιολογούνται από τους διδάσκοντες βάσει φακέλου. Οι φάκελοι συγκροτούνται με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολογούνται βάσει των κριτηρίων που αναφέρονται (περιεχόμενο, δομή, παρουσίαση) από διδάσκοντες και μέντορες. Οι αξιολογητές παρακολουθούν ειδική επιμόρφωση και το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας είναι προϊόν διαλόγου με τους κατόχους του φακέλου. Η βασική συνιστώσα της συγκρότησης των φακέλων είναι η ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας των φοιτητών.
4. Ονομάζουν τον κατάλογο που προτείνουν Portfolio Analysis Scoring Inventory.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006) *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Ρέθυμνο.
- Γιαλουρίδης, Γ. (2002) Φάκελος Επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 122-124.
- ΔΕΠΠΣ (2003) ΦΕΚ τ. Β'303/13-03-2003.
- Κουλουμπαρίτη, Α., Μουρατιάν, Ζ. (2004) Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2005) Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 1-10.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002) Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σελ. 37-52.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) *Η φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Ανάπτυξη αναπαραστάσεων για βασικές έννοιες στο παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Allal, L. (2003) L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum. *Puzzle - Bulletin du CIFEN* (Centre interfacultaire de formation des enseignants, Université de Liège), 13, p.p. 5-8.
- Allal, L., Daniel, B., Perrenoud, P. (1993) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel (Suisse): Delachaux.
- Arter, J.A., Spandel, V. (1992) Using portfolios of student work in instruction and assessment, in: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, p.p.36-44.
- Bahous, R. (2008) The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), p.p. 381-393.
- Barrett, H. (2000) *Electronic teaching portfolios: multimedia skills & portfolio development=powerful professional development*. Available online at: trassition.alaska.edu/www/portfolios/site2000.html. (Accessed 23 February 2012).
- Beishuizen, J., Boxel, P., Banyart, P., Twiner, Al., Vermeij, H., Underwood, J. (2006) The introduction of portfolios in higher education: a comparative study in the UK and the Netherlands. *European Journal of Education*, 41(3/4), p.p. 491-508.
- Brown, R. (1995) *Portfolio development and profiling for nurses*, 2nd ed. Quay Publications, Lancaster.
- Brown, H., Sorrel, J. (1999) Use of clinical journals to enhance critical thinking. *Nurse Educator*, 18(5), p.p. 16-19.
- Cole, G. (2005) The definition of "portfolio". *Medical Education*, 39(2), p.p. 1140-1142.
- Conway, G. (1994) Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?
- Danielson, C., Abrutyn, L. (1997) *An introduction to using portfolios in the classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Driessen, E., Overeem, K., Tartwijk, J.V., Vleuten, P.M., Muijtens, M.M. (2006) Validity of portfolio assessment: which qualities determine ratings? *Medical Education*, 40, p.p. 862-866.
- Dewey, J. (1933) *How we think*, Buffalo, NY, Prometheus Books.
- Endacott, P., Gray, M., Jasper, M., McMullan, M., Miller, C., Scholes, J., Webb, C. (2002) Evaluation of the "Use of portfolios in the assessment of learning and competence" in nursing, midwifery and health visiting. Plymouth University, Plymouth.
- Fernsten, L., Fernsten, J. (2005) Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice, in: *Reflective Practice*, vol. 6, (2), p.p. 303-309.
- Gerrish, K., McManus, M., Ashworth, P. (1997) *Levels of achievement: A review of the assessment of Practice Researching Professional Education*, No 5. English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting, London.
- Gronlund, G., Engel, B. (2001) *Focused portfolio: A complete assessment for the young child*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Hays, R.B. (2004) Reflective on learning portfolios. *Medical Education* 38, p.p. 801-803.
- Heller, J., Sheingold, K., Myford, C. (1998) Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment. *Educational Assessment* 5(1), p.p. 5-40.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., Winters, L. (1992) *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Herman, J.L., Winters, L. (1994) Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52(3), p.p. 48-55.
- Jasper, M. (1999) *The development of reflective writing strategies in nursing education*, Unpublished Phd Thesis. University of Portsmouth, Portsmouth.
- Karlowicz, K.A. (2002) The value of student portfolios to evaluate undergraduate nursing programs. *Nurse Educators*, 25, p.p. 82-87.
- Kleinert, H., Green, P., Hurte, M. (2002) Creating and using meaningful alternate assessments. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), p.p. 40-47.
- Klenowski, V. (2002) *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge.
- Kruse, S.D. (2001) Creating communities of reform: Continuous improvement planning teams. *Journal of Educational Administration*, 39(4), p.p. 359-383.
- LeMathieu, P.G., Gitomer, D.H., Eresh, J.T. (1995) Portfolios in large-scale assessment: Difficult but not impossible. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(3), p.p. 11-28.

- Little, D. (1993) *The European language portfolio and self assessment*. Strasbourg, Council of Europe.
- Mabry, L., (1999) *Portfolio plus: a critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Martin-Kniep, G.O. (2000) *Becoming a better teacher: eight innovations that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Messick, S. (1994) The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments, *Educational Researcher*, 23 (2), p.p. 13-23.
- Mathers, N.J., Challis, M.C., Howe, A.C., Field, N.J. (1999) Portfolios in continuing medical education-Effective and efficient? *Medical Education*, 33(2), p.p. 521-530.
- Meyers, M., Meyers, R. (2000) *The professional educators*. New York: Longman.
- Mc Millan, J.H. (2004) *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction*. 3rd ed. Boston, MA: Pearson.
- Moon, J. (1999) *Reflection in learning and professional Development Theory and Practice*. Kogan Page, London.
- Montemayor, L. (2004) Portfolio assessment: Impact beyond reliability. *Presentation at AMEE, Conference*, Edinburg, Scotland.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991) What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, p.p. 60-63.
- Perrenoud, Ph. (2001) Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? In, *Formation Professionnelle Suisse*, 4, p.p. 25-28.
- Pesut, D. & Herman, J. (1992) Metacognitive skills in diagnostic reasoning: making the implicit explicit, *Nursing diagnosis*, 3, p.p. 148-154.
- Price, A. (1994) Midwifery portfolios: making reflective records. *Modern Midwife*, 4, p.p. 35-38.
- Reckase, M.D. (1995) Portfolio assessment: A theoretical estimate of score reliability. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), p.p. 12-31.
- Rodgers, C.R. (2002) Voices inside schools, seeing student learning: teacher change and the role of reflection, *Harvard Educational Review*, 72 (2), p.p. 230-253.
- Ryan, C. (1994) *Authentic Assessment*. USA: Teacher Created Materials Inc.
- Scholes, J., Webb, C., Gray, M., Endacott, R., Miller, C., Jasper, M., McMullan, M. (2003) Making portfolios work in practice. *Issues & Innovations in Nursing Education*.
- Seitz, H., Bartholomew, C. (2008) Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education*, 36 p.p. 63-68.
- Shapley, K. S., Bush, M.J. (1999) Developing a valid and reliable portfolio assessment in

- the primary grades: Building on practical experience, in *Applied Measurement in Education*, 12(2), p.p. 111-132.
- Smith, J. B. & Blake Yancey, K. (Eds) (2000) *Self-assessment and development in writing: a collaborative inquiry* (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- Steffens, K. (2006) Self-regulated learning in technology-enhanced learning environment: lessons of a European peer review, *European Journal of Education*.
- Stiggins, R.J. (1997) *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall.
- Valencia, S. (1997) Portfolios across educational contexts: issues of evaluation, teacher development and system validity. *Educational Assessment*, 4, 1-35.
- Van der Vleuten et al. (2004) Portfolio Assessment: Where we are and where we going? *Presentation at the AMEE Conference*: Edinburg, Scotland.
- Wenzel, L.S., Briggs, K.L., Puryear, B.L. (1998) Portfolio: authentic assessment in the age of the curriculum revolution. *Journal of Nursing Education*, 37, p.p. 208-212.
- Wiggins, G. (1998) A true test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan*, 70, p.p.703-713.

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ ΣΕ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Μοδεστίνα Μοδέστου, Γιασεμίνια Καραγιώργη
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Abstract

This article attempts to draw the profile of the Cypriot adults with regards to skills of computer literacy, based on recent data from the 'Programme for the International Assessment of Adult Competencies' (PIAAC). According to PIAAC, almost one in four Cypriots does not have the experience or basic skills in using a computer, which is higher than the respective international percentage (14%). The lack of experiences or basic skills in computer use is indicated to a higher extent in adults that reside in the Famagusta district, are of low educational level and belong to the age group 55-65. There is no differentiation according to the gender. Adults with computer skills tend to have higher levels of numeracy, compared to adults without experiences or basic skills. However, this is not the case for literacy, as adults without basic computer skills tend to perform better in reading, compared to adults with computer skills.

Λέξεις κλειδιά

PIAAC, ΟΟΣΑ, δεξιότητες ενηλίκων, τεχνολογικός αλφαριθμητισμός.

0. Εισαγωγή

Το ζήτημα του ψηφιακού χάσματος μεταξύ των πολιτών που έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες και αυτών που δεν έχουν, έχει εξελιχθεί σε μείζονα θέμα πολιτικής και έρευνας την τελευταία δεκαετία και έχει δώσει τροφή για πολλές συζητήσεις σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Forman *et al.*, 2002, Gorard *et al.*, 2003, Mason, 2006, Morrell *et al.*, 2002, Selwyn, 2004, Van Dijk & Hacker, 2003, Van Dijk, 2006, Van Deursen & Van Dijk, 2009). Στη γεφύρωση αυτού του χάσματος φαίνεται να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός (Rogers, 2005, Selwyn & Gorard, 2003), για την ανάπτυξη του οποίου έχουν τροχοδρομηθεί πολιτικές και πρωτοβουλίες σε σημαντικό αριθμό χωρών. Σε κείμενα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλου (DfES, 2003, NIACE, 2005) ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός παρουσιάζεται ως η τρίτη σημαντικότερη δεξιότητα -

μετά τον γλωσσικό και μαθηματικό αλφαριθμητισμό- χωρίς την οποία "οι πολίτες δεν μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία" (European Commission, 2003: 3).

Στα πλαίσια της έμφασης τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο στις βασικές γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών (γλωσσικός, μαθηματικός και τεχνολογικός αλφαριθμητισμός), η Διεθνής Έρευνα Δεξιοτήτων Ενηλίκων (PIAAC) μελέτησε δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση, αλλά και στην καθημερινή ζωή. Η παρούσα εργασία εστιάζεται σε δεξιότητες τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και στοχεύει στο να σκιαγραφήσει το προφίλ του Κύπριου ενήλικα στη βάση κύριων δημογραφικών χαρακτηριστικών, χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας (PIAAC). Παράλληλα επιχειρεί σύγκριση της κατανομής των συμμετεχόντων σε ομάδες συγκεκριμένων δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού σε σχέση με την αντίστοιχη κατανομή διεθνώς.

1. Εννοιολογικό Πλαίσιο

Ουσιαστική παράμετρος της έρευνας PIAAC είναι η εννοιολόγηση του αλφαριθμητισμού (literacy). Όπως αναφέρει ενδεικτικά και ο Schlechter (2009), ο αλφαριθμητισμός θεωρείται ως μια εξελισσόμενη έννοια που αναγνωρίζει ότι οι δεξιότητες που απαιτούνται για προσωπική ανάπτυξη, συμμετοχή στην οικονομία και την πολιτικότητα σήμερα είναι διαφορετικές από αυτές που αναμένονταν από την προηγούμενη γενιά. Συνεπώς οι αυξημένες ανάγκες που δημιουργούν η τεχνολογική ανάπτυξη και η αλλαγή, καθώς και η ευρύτερη αποδοχή της δια βίου μάθησης, έχουν δημιουργήσει διαφορετικές απόψεις για τον αλφαριθμητισμό. Προς την κατεύθυνση αυτή, η έρευνα PIAAC υιοθετεί μια διευρυμένη θεώρηση του όρου που συμπεριλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να αναπτυχθούν σε ένα ολοένα αυξανόμενο 'τεχνολογικό' συγκείμενο, όπου οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν ρόλο ουσιαστικό.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, η επιμέρους εννοιολόγηση του μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού είναι, επίσης, σημαντική. Ως μαθηματικός αλφαριθμητισμός (numeracy) ορίζεται η ικανότητα πρόσβασης, χρήσης, ερμηνείας και επικοινωνίας μαθηματικών πληροφοριών ώστε να είναι δυνατός ο χειρισμός ή η επίλυση ενός προβλήματος με μαθηματικό περιεχόμενο. Αντίστοιχα, ως γλωσσικός αλφαριθμητισμός (literacy) ορίζεται η ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας, αξιολόγησης, χρήσης και ενασχόλησης με γραπτά κείμενα, ώστε να είναι η δυνατή η αποτελεσματική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία αλλά και η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του (OECD, 2013). Οι δεξιότητες γλωσσικού και μαθηματικού αλφαριθμητισμού τοποθετούνται σε μια κλίμακα από το 0 μέχρι το 500 σε σχέση με έξι επίπεδα (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Τιμές καθορισμού των επιπέδων μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού στην έρευνα PIAAC (OECD, 2013)



Παράλληλα, στο πλαίσιο της έρευνας PIAAC εξετάζεται η επίλυση προβλήματος σε τεχνολογικά περιβάλλοντα (problem solving in technology-rich environments), ως η ικανότητα χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας, των εργαλείων επικοινωνίας και των δικτύων για άντληση και αξιολόγηση πληροφοριών, επικοινωνία με άλλους και εκτέλεση πρακτικών εργασιών (OECD, 2013). Σύμφωνα και πάλι με τον Schleicher (2008), σε σχέση με τις ΤΠΕ η έμφαση τίθεται περισσότερο σε γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό, όπως η διαχείριση δυναμικών και διαδραστικών προβλημάτων, παρά στη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, που ενδέχεται να διαφοροποιηθούν σε βάθος χρόνου. Η έρευνα, επιδιώκει να καταδείξει σε ποιο βαθμό, για παράδειγμα, άτομα με υψηλές επιδόσεις εφαρμόζουν αυτές τις γνωστικές δεξιότητες στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων που απαιτούν τη χρήση της τεχνολογίας (Schleicher, 2009). Οι γνωστικές δεξιότητες που εξετάζονται σε σχέση με την παράμετρο της επίλυσης προβλήματος τοποθετούνται σε τέσσερα επίπεδα (OECD, 2013).

Λόγω του ότι η Κύπρος δεν συμμετείχε στην επιλογή της επίλυσης προβλήματος σε τεχνολογικά περιβάλλοντα, η εννοιολόγηση του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, έγινε στη βάση τεσσάρων προφίλ σε σχέση με τρία κριτήρια. Συγκεκριμένα, οι ομάδες/προφίλ δεξιοτήτων των συμμετεχόντων καταρτίστηκαν λαμβάνοντας υπόψη (1) τις προσωπικές τους δηλώσεις σε σχέση με την εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (ΗΥ) και (2) τον βαθμό επιτυχίας τους σε βασικές εργασίες χρήσης ΗΥ. Σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν το δικαίωμα επιλογής της έντυπης ή της ηλεκτρονικής χορήγησης των ασκήσεων, γεγονός που συνιστά το τρίτο κριτήριο (3). Επομένως, η ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό έγινε στη βάση τεσσάρων προφίλ, που συνοψίζονται στα εξής:

- Άτομα που δήλωσαν ότι δεν έχουν εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (ΗΥ) (Προφίλ 1),
- Άτομα που, ενώ δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία χρήσης ΗΥ, απέτυχαν σε κάποιες ασκήσεις βασικών δεξιοτήτων στον ΗΥ (Προφίλ 2),

- Άτομα που δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία χρήσης ΗΥ, αλλά αρνήθηκαν να συνεχίσουν τις εργασίες μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού στον ΗΥ και συμπλήρωσαν την έντυπη μορφή ασκήσεων (Προφίλ 3) και
- Άτομα που δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία χρήσης ΗΥ, πέτυχαν σε κάποιες ασκήσεις βασικών δεξιοτήτων στον ΗΥ και ολοκλήρωσαν τις εργασίες μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού στον ΗΥ (Προφίλ 4).

Συνεπώς, οι δεξιότητες των ατόμων ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ΗΥ) δεν αποτιμήθηκαν -όπως στην περίπτωση του γλωσσικού και μαθηματικού αλφαριθμητισμού- ως προς κλίμακες ή επίπεδα δεξιοτήτων.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα PIAAC, από την οποία αντλεί δεδομένα η παρούσα εργασία, διεξήχθη για πρώτη φορά από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) κατά την περίοδο 2008-2013. Η έρευνα PIAAC επικεντρώθηκε σε βασικές γνωστικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία των ενηλίκων. Ειδικότερα, η έρευνα αξιολόγησε δεξιότητες που σχετίζονται με έννοιες τεχνολογικού, γλωσσικού και μαθηματικού αλφαριθμητισμού αλλά και επίλυσης προβλήματος σε τεχνολογικά περιβάλλοντα, παρέχοντας έγκυρα και αξιόπιστα συγκριτικά δεδομένα. Στον πρώτο κύκλο συμμετείχαν 24 χώρες, από τις οποίες οι 17 ήταν χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτές περιλαμβάνεται και η Κύπρος που συμμετείχε μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ).

Η έρευνα εστίασε στον πληθυσμό ενηλίκων 16-65 ετών των συμμετεχουσών χωρών, με επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος 4500 περίπου ατόμων από κάθε χώρα. Το δείγμα λήφθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης αναλογικής δειγματοληψίας, διασφαλίζοντας έτσι τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου 2011-Μαρτίου 2012. Προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας κατά την περίοδο Μαρτίου-Αυγούστου 2010, με την πραγματοποίηση 1400 συνεντεύξεων, κατά την οποία ελέγχθηκαν όλες οι διαδικασίες και τα μέσα συλλογής δεδομένων σε συνθήκες αντίστοιχες με αυτές της κύριας φάσης της έρευνας.

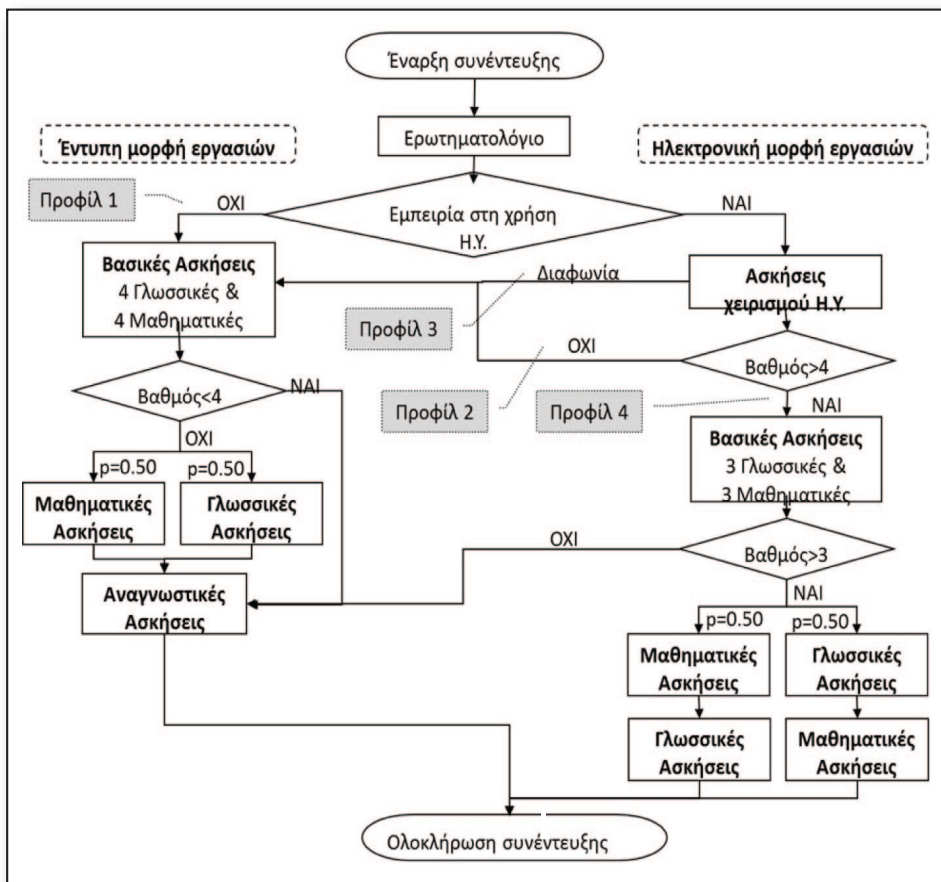
Όλα τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας παραχώρησαν δεδομένα κατά τη διάρκεια συνέντευξης δύο περίπου ωρών. Όλες οι ερωτήσεις και οι εργασίες ήταν κοινές για τις συμμετέχουσες χώρες και έτυχαν ενδελεχών ελέγχων από τους διοργανωτές πριν την οριστικοποίησή τους, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα των μεταφράσεων. Ειδικότερα, τα άτομα κλήθηκαν να απαντήσουν σε εκτενές ερωτηματολόγιο που αφορούσε κυρίως σε θέματα δημογραφικών στοιχείων, εργασίας, εκπαίδευσης, επιμόρφωσης καθώς και δεξιοτήτων όπως αυτές γίνονται αντιληπτές

από τα ίδια τα άτομα. Στη συνέχεια, αναλόγως των δεξιοτήτων τους στη χρήση του ΗΥ, πραγματοποίησαν σειρά εργασιών στον υπολογιστή ή συμπλήρωσαν την αντίστοιχη έντυπη μορφή εργασιών. Οι εργασίες αυτές είχαν ως στόχο τη μέτρηση των αναγνωστικών, γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων σε περιβάλλοντα με ή χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας.

Σε πρώτο επίπεδο η απόφαση για πραγματοποίηση των εργασιών σε ηλεκτρονικό ή έντυπο περιβάλλον ήταν άμεσα συσχετισμένη με τις δεξιότητες χρήσης του ΗΥ από τον κάθε συμμετέχοντα (Διάγραμμα 2). Αναλόγως των δεξιοτήτων του ατόμου στη χρήση της τεχνολογίας προέκυψαν τέσσερα προφίλ χρήστη. Αν ο συμμετέχων δήλωνε ότι δεν έχει εμπειρία στην χρήση ΗΥ τότε αυτόματα κατευθυνόταν στην έντυπη μορφή των εργασιών (Προφίλ 1). Αντίθετα, αν δήλωνε εμπειρία στη χρήση ΗΥ τότε, μέσω κάποιων απλών εργασιών στον ΗΥ όπως, για παράδειγμα, σκίαση κειμένου, κλικ σε συγκεκριμένη επιλογή κλπ., εξεταζόταν αυτή η ικανότητα. Αν τελικά ο συμμετέχων δεν μπορούσε να πραγματοποιήσει αυτές τις απλές εργασίες στον ΗΥ (Προφίλ 2, βαθμός < 4), τότε και πάλι κατευθυνόταν στην έντυπη μορφή των εργασιών. Στην περίπτωση που ο συμμετέχων πράγματι είχε τις βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ τότε με τη σύμφωνη γνώμη του προχωρούσε στην ηλεκτρονική μορφή εργασιών (Προφίλ 4). Σε περίπτωση διαφωνίας με την ηλεκτρονική συμπλήρωση των εργασιών, κατευθυνόταν στην έντυπη μορφή εργασιών (Προφίλ 3).

Για την παρούσα εργασία, σε πρώτο επίπεδο μελετήθηκε η κατανομή των δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού σε σχέση με τα τέσσερα προφίλ, όπως σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω. Στη συνέχεια έγινε διερεύνηση της κατανομής δεξιοτήτων σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού (γεωγραφική περιοχή, ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης). Τέλος, επιχειρήθηκε αποτίμηση των δεξιοτήτων μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού σε σχέση με τα τέσσερα αυτά προφίλ. Και στις τρεις περιπτώσεις, έγινε σύγκριση των ομάδων πληθυσμού της Κύπρου σε σχέση με το διεθνές πλαίσιο.

Διάγραμμα 2: Πορεία χορήγησης του ερωτηματολογίου και του δοκιμίου στην έρευνα PIAAC (OECD, 2013)



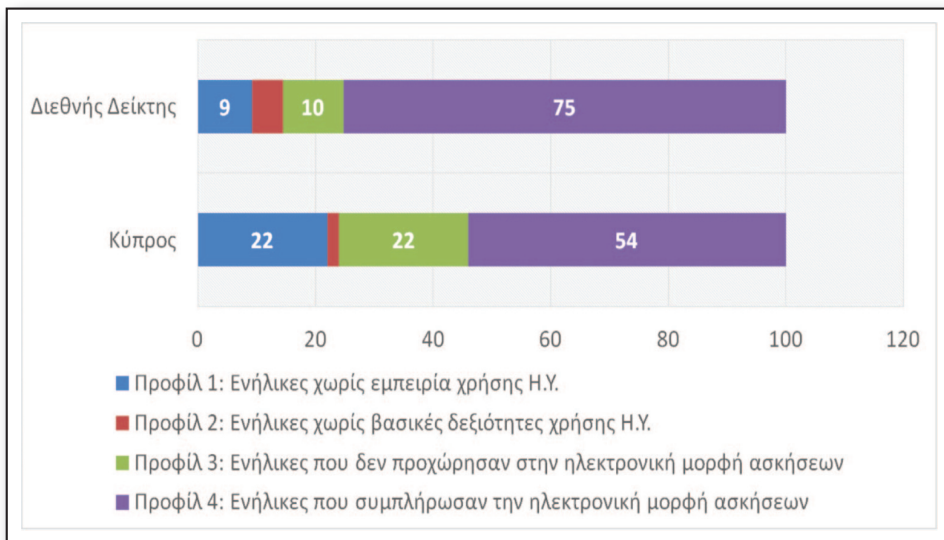
3. Αποτελέσματα

3.1. Κατανομή Δεξιοτήτων Τεχνολογικού Αλφαριθμητισμού στα Τέσσερα Προφίλ

Σε επίπεδο δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, η Κύπρος διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από την αντίστοιχη κατανομή του πληθυσμού σε διεθνές επίπεδο ως προς τα προφίλ των συμμετεχόντων (Διάγραμμα 3). Συγκεκριμένα, ενώ το 22% των Κύπριων ενηλίκων δηλώνουν ότι δεν έχουν εμπειρία χρήσης ΗΥ (Προφίλ 1), το αντίστοιχο ποσοστό διεθνώς είναι 9%. Αξίζει να σημειωθεί ένας στους τέσσερις Κύπριους (24%) δεν έχει εμπειρία (Προφίλ 1) ή βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 2), ποσοστό που υπερβαίνει το αντίστοιχο διεθνές (14%). Μεγάλη διαφοροποίηση

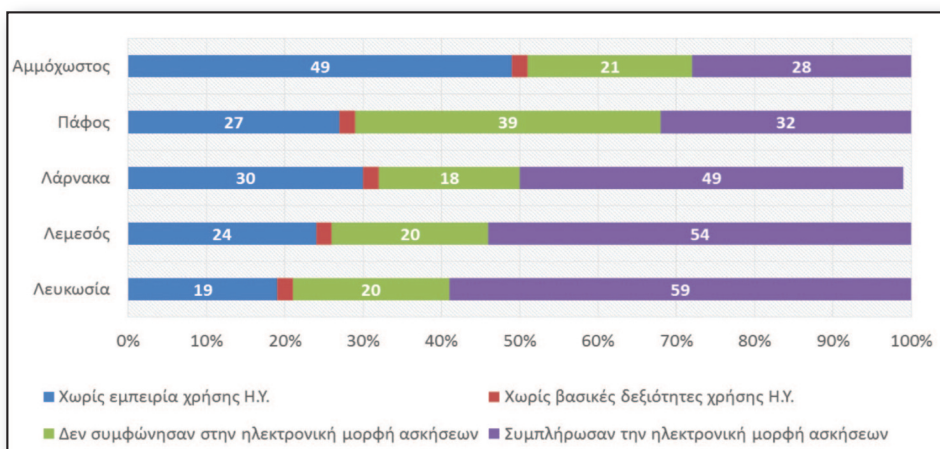
από το αντίστοιχο διεθνές ποσοστό (10%) παρατηρείται και στα άτομα με Προφίλ 3 (Κύπρος, 22%), που ενώ δήλωσαν ότι έχουν βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ δεν συμφώνησαν στη συμπλήρωση της ηλεκτρονικής μορφής των ασκήσεων, ενδεχομένως νιώθοντας πιο βέβαιοι για τις ικανότητές τους στην έντυπη συμπλήρωση των ασκήσεων. Η απόφαση μεγάλου αριθμού ατόμων να μην συμπληρώσουν την ηλεκτρονική μορφή των ασκήσεων είχε ως αποτέλεσμα μόνο το 54% του πληθυσμού ενηλίκων της Κύπρου να έχει Προφίλ 4, σε σχέση με 75% σε διεθνές επίπεδο.

Διάγραμμα 3: Κατανομή πληθυσμού με βάση τα τέσσερα προφίλ τεχνολογικού αλφαριθμητισμού

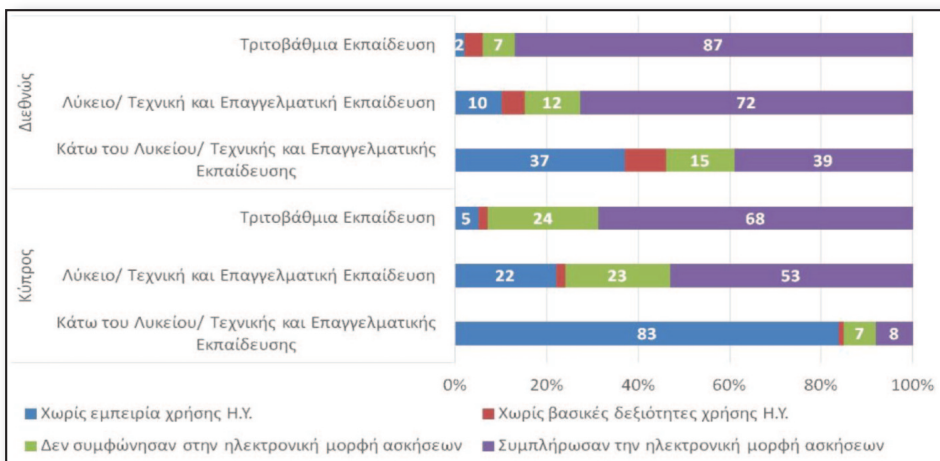


3.2. Κατανομή Δεξιοτήτων Τεχνολογικού Αλφαριθμητισμού και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Από τις περαιτέρω αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι η απουσία εμπειριών ή βασικών δεξιοτήτων χρήσης ΗΥ εντοπίζεται για την Κύπρο σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαρχία Αμμοχώστου, σε σχέση με τις άλλες επαρχίες (Διάγραμμα 4). Συγκεκριμένα στην επαρχία αυτή το 51% των ατόμων δηλώνουν ότι δεν έχουν εμπειρία χρήσης ή βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 1 & 2), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Λευκωσία φτάνει το 21%. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζει επίσης και το εύρημα της έρευνας ΡΙΑΑΚ όπου ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ενηλίκων στην Κύπρο, ενώ αναφέρουν ότι έχουν βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ, δεν συμφωνούν στην ηλεκτρονική συμπλήρωση των ασκήσεων (Προφίλ 3). Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται εντονότερο στην επαρχία Πάφου (39%).

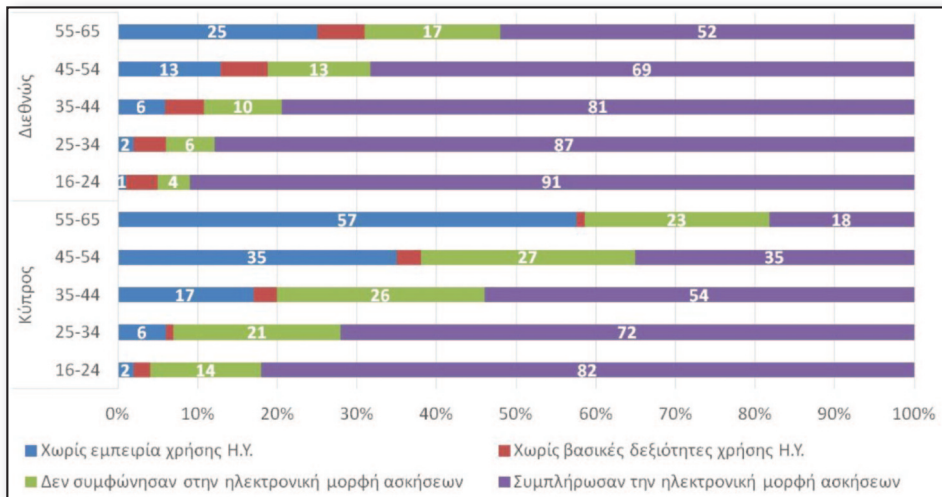
Διάγραμμα 4: Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός ανά επαρχία

Η κατανομή του πληθυσμού σε ομάδες με βάση το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης (Διάγραμμα 5) έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (83%) των Κυπρίων με βασικό μορφωτικό επίπεδο είναι άτομα χωρίς εμπειρία χρήσης ΗΥ (Προφίλ 1). Το ποσοστό αυτό είναι υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό διεθνώς (39%), γεγονός που θα πρέπει να προβληματίσει. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζονται και για τους Κύπριους ενήλικες μέσου και ανώτερου μορφωτικού επιπέδου, η πλειοψηφία των οποίων, αν και συμπλήρωσε την ηλεκτρονική μορφή των ασκήσεων (Προφίλ 4, 53% και 68%, αντίστοιχα), παρουσιάζει διαφορά περίπου 20 ποσοστιαίων μονάδων από τις αντίστοιχες ομάδες διεθνώς.

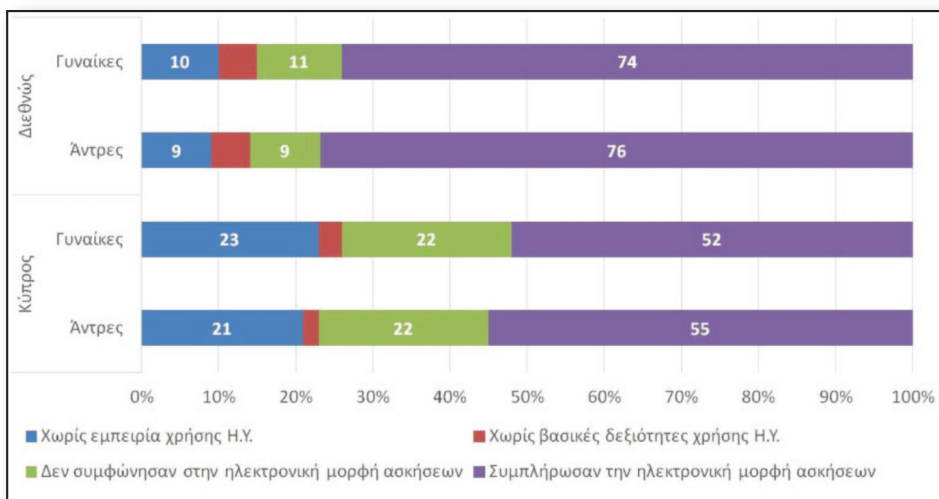
Διάγραμμα 5: Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός ανά ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Η κατανομή του πληθυσμού σε ομάδες με βάση την ηλικιακή ομάδα (Διάγραμμα 6) έδειξε ότι στην Κύπρο, όπως και διεθνώς, η απουσία εμπειρίας χρήσης αλλά και δεξιοτήτων ΗΥ, εντοπίζεται περισσότερο στην ηλικιακή ομάδα των 55-65 ετών. Το πρόβλημα παρουσιάζεται εντονότερο στην Κύπρο, αφού το ποσοστό ενηλίκων ηλικίας 55-65 χωρίς εμπειρία χρήσης ΗΥ φτάνει το 57%, ενώ διεθνώς ανέρχεται μόνο σε 25%. Στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες 16-24, όπως ήταν αναμενόμενο, η πλειοψηφία των ενηλίκων τόσο στην Κύπρο (82%) όσο και διεθνώς (91%) έχουν Προφίλ 4, αφού συμπλήρωσαν την ηλεκτρονική μορφή των ασκήσεων.

Διάγραμμα 6: Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός ανά ηλικιακή ομάδα



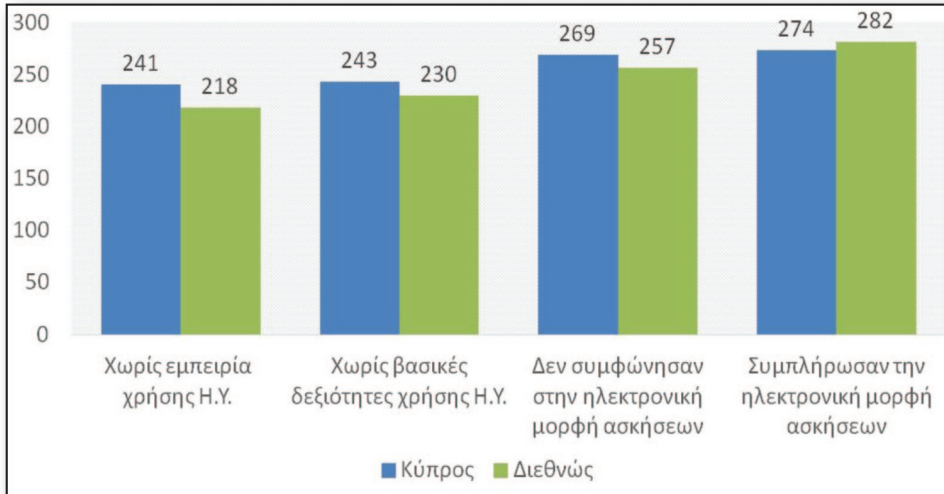
Καμία σχεδόν διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε στην κατανομή του ενήλικου πληθυσμού της Κύπρου στις ομάδες δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, ως προς το φύλο (Διάγραμμα 7). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι Κύπριοι ενήλικες (άντρες και γυναίκες) παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό με Προφίλ 1 και σε μικρότερο ποσοστό με Προφίλ 4, σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες διεθνώς, γεγονός που αντικατοπτρίζει το σύνολο του πληθυσμού.

Διάγραμμα 7: Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός ανά φύλο

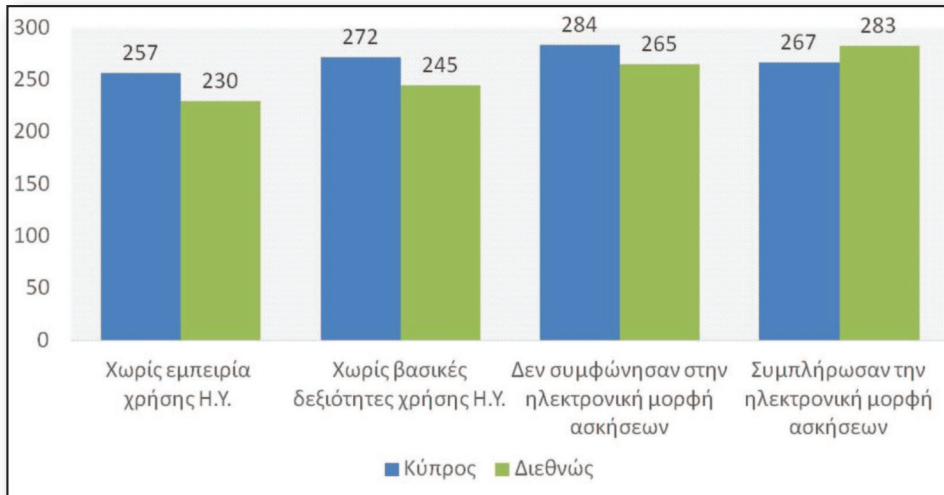
3.3. Κατανομή Δεξιοτήτων Τεχνολογικού Αλφαριθμητισμού και Αλφαριθμητισμός

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των τεσσάρων προφίλ τεχνολογικού αλφαριθμητισμού σε σχέση με τους μέσους όρους επίδοσης των ενηλίκων σε θέματα γλωσσικού και μαθηματικού αλφαριθμητισμού. Σε διεθνές επίπεδο η έρευνα κατέδειξε ότι οι ενήλικες με δεξιότητες τεχνολογικού αλφαριθμητισμού (Προφίλ 4) παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στον μαθηματικό αλλά και στον γλωσσικό αλφαριθμητισμό, σε σχέση με ενήλικες που δεν έχουν εμπειρία (Προφίλ 1) ή βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 2). Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να ισχύει για την Κύπρο μόνο στην περίπτωση του μαθηματικού αλφαριθμητισμού (Διάγραμμα 8). Ωστόσο, σε σχέση με το γλωσσικό αλφαριθμητισμό (Διάγραμμα 9), τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, αφού οι ενήλικες χωρίς βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 2) και οι ενήλικες που δεν προχώρησαν στη συμπλήρωση της ηλεκτρονικής μορφής των ασκήσεων (Προφίλ 3) είχαν καλύτερους μέσους όρους επίδοσης σε σχέση με τη ομάδα που συμπλήρωσε την ηλεκτρονική μορφή των ασκήσεων (Προφίλ 4).

Διάγραμμα 8: Μέσοι όροι μαθηματικού αλφαριθμητισμού ανά προφίλ τεχνολογικού αλφαριθμητισμού



Διάγραμμα 9: Μέσοι όροι γλωσσικού αλφαριθμητισμού ανά προφίλ τεχνολογικού αλφαριθμητισμού



Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η σύγκριση των μέσων όρων στις επιδόσεις των τεσσάρων ομάδων με διαφορετικά προφίλ τεχνολογικού αλφαριθμητισμού σε θέματα μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού, σε σχέση με τους αντίστοιχους διεθνείς. Η σύγκριση αυτή καταδεικνύει ότι οι Κύπριοι ενήλικες χωρίς εμπειρία (Προφίλ 1) ή βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 2), αλλά και οι ενήλικες που δεν προχώρησαν

στη συμπλήρωση της ηλεκτρονικής μορφής των ασκήσεων (Προφίλ 3), πέτυχαν υψηλότερους μέσους όρους επίδοσης τόσο στον μαθηματικό όσο και στο γλωσσικό αλφαριθμητισμό σε σχέση με τους ενήλικες σε διεθνές επίπεδο. Για παράδειγμα, η ομάδα με Προφίλ 3 πέτυχε υψηλότερους μέσους όρους επίδοσης στον μαθηματικό (269) και στον γλωσσικό αλφαριθμητισμό (284) από την αντίστοιχη ομάδα σε διεθνές επίπεδο (επίδοση στο μαθηματικό αλφαριθμητισμό: 254, επίδοση στο γλωσσικό αλφαριθμητισμό: 265). Το αντίθετο ακριβώς αποτέλεσμα φαίνεται να ισχύει για την ομάδα των Κύπριων ενηλίκων που συμπλήρωσαν την ηλεκτρονική μορφή των ασκήσεων (Προφίλ 4), καθώς οι μέσοι όροι επίδοσής τους είναι χαμηλότεροι από τους αντίστοιχους διεθνώς τόσο στον μαθηματικό (274, σε σχέση με 282) όσο και στον γλωσσικό αλφαριθμητισμό (267, σε σχέση με 283).

3.4. Διαπιστώσεις - Προβληματισμοί

Τα ευρήματα πιο πάνω αναμφίβολα δημιουργούν προβληματισμούς, καθώς και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των μεταβλητών που σχετίζονται με το προφίλ δεξιοτήτων του ενήλικου πληθυσμού. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκαν, όπως παρουσιάστηκαν και πιο πάνω, αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής που εστιάζονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Ωστόσο δεν έγινε διερεύνηση του συνόλου των μεταβλητών ούτως ώστε να επισημανθούν συσχετίσεις μεταξύ τους και να καταδειχθεί ο βαθμός στον οποίο η κάθε μεταβλητή μπορεί να ερμηνεύσει το αποτέλεσμα αλλά και την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα σε υπο-ομάδες του πληθυσμού. Για παράδειγμα, η μεγάλη διαφοροποίηση που παρουσιάζουν οι ενήλικες της επαρχίας Αμμοχώστου ως προς τα επίπεδα μαθηματικού και γλωσσικού αλφαριθμητισμού ενδέχεται να σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων αυτών. Σύμφωνα με διαπιστώσεις της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2015) στην επαρχία Αμμοχώστου, ποσοστό 27,98% των ενηλίκων είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αλλού το αντίστοιχο ποσοστό είναι κατά πολύ χαμηλότερο (π.χ. Λευκωσία, 16,63%). Συνεπώς ο παράγοντας 'μορφωτικό επίπεδο' δυνατόν να συσχετίζεται με το προφίλ των ατόμων σε επίπεδο επαρχίας. Στην περίπτωση, επίσης, των ευρημάτων που αφορούν στις διαπιστώσεις για τις συσχετίσεις των τεσσάρων προφίλ τεχνολογικού αλφαριθμητισμού με τις επιδόσεις των ατόμων στον γλωσσικό και στον μαθηματικό αλφαριθμητισμό, χρειάζεται να επιχειρηθούν περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις που να αναδείξουν τις μεταβλητές εκείνες που 'συνεισφέρουν' στην εικόνα αυτή.

Συνεπώς οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων χωρίς να προηγηθούν αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής θα ήταν σε αυτό το στάδιο μάλλον αυθαίρετη. Για τη διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι φαίνεται να σχετίζονται με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, προτείνεται όπως χρησιμοποιηθούν μοντέλα ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τη σημαντικότητα

της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στην ερμηνεία της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής, και τα οποία παράλληλα επιτρέπουν (α) την πρόβλεψη ή την ερμηνεία ενός αποτελέσματος βάσει ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών και (β) την εξέταση της σχέσης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής με την εξαρτημένη, αφότου ληφθούν υπόψη οι επιδράσεις των υπόλοιπων μεταβλητών στο μοντέλο. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, εφόσον έχουν διενεργηθεί οι εν λόγω αναλύσεις, η ερμηνεία των ευρημάτων θα μπορεί να επιχειρηθεί ευκολότερα, καθώς θα έχουν χαρτογραφηθεί λεπτομερώς και οι παράγοντες που ενδέχεται να σχετίζονται με αυτά και το μέγεθος της επίδρασης του καθενός ξεχωριστά.

4. Συζήτηση - Συνεπαγωγές

Αναμφισβήτητα, η σημερινή κοινωνία και η οικονομία έχουν περάσει στην ψηφιακή εποχή. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε, μεταφέρουμε ή αποθηκεύουμε πληροφορίες, έχει αλλάξει θεμελιωδώς από τα μέσα τεχνολογίας πληροφορίας και επικοινωνίας. Τόσο στον χώρο εργασίας όσο και εκτός, απαιτούνται σε ολοένα μεγαλύτερο βαθμό η κατάλληλη γνώση και η χρήση των ΤΠΕ. Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013) υπάρχει προβληματισμός για το ψηλό ποσοστό των ενηλίκων στις χώρες-μέλη που δεν έχουν είτε εμπειρία (Προφίλ 1) είτε βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 2), θεωρώντας ότι τα άτομα αυτά ενδέχεται να οδηγηθούν σε αποκλεισμό τόσο από την κοινωνία όσο και από την εργασία, θέτοντας σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Ήδη σε επίπεδο στρατηγικής η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) προτίθεται να χρησιμοποιήσει την έρευνα PIAAC ως εργαλείο παρακολούθησης της στρατηγικής Ευρώπη 2020. Στις επόμενες δράσεις που προγραμματίζονται συμπεριλαμβάνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας με τα κράτη-μέλη, στα πλαίσια της συνεργασίας των κρατών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επίσης, προγραμματίζεται στήριξη δράσεων για αναβάθμιση δεξιοτήτων των πολιτών μέσα από το πρόγραμμα Erasmus+ (2014-2020), ενώ γίνονται ευρέως αναφορές στο διαδικτυακό εργαλείο “Education and Skills Online” που μπορούν να χρησιμοποιούν οι ενήλικες για αξιολόγηση σε βασικές δεξιότητες. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ προτίθεται να προβεί σε επιπρόσθετες αναλύσεις δεδομένων και στήριξη και άλλων παρόμοιων ερευνών με εστιασμένη στόχευση.

Στην περίπτωση της Κύπρου τα αποτελέσματα της έρευνας PIAAC που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία καταδεικνύουν τρία βασικά σημεία για προβληματισμό. Πρωτίστως, σχεδόν ένας στους τέσσερις Κύπριους δεν έχει εμπειρία (22%) ή βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (2%), ποσοστό που υπερβαίνει το αντίστοιχο διεθνές (14%) για τις δύο αυτές ομάδες. Σημειώνεται εδώ ότι, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, τα ποσοστά των ατόμων των δύο αυτών ομάδων σε κάποιες χώρες είναι μικρότερα από 7% (π.χ. Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Σουηδία), ενώ σε κάποιες (π.χ. Ισπανία, Πολωνία, Ιταλία) φτάνουν το 23%. Συνεπώς, η Κύπρος θα μπορούσε να ξετάσει τις

περιπτώσεις συγκεκριμένων χωρών της Ευρώπης που έχουν πετύχει αυτά τα χαμηλότερα ποσοστά και να μελετήσει πρακτικές που έχουν ακολουθήσει σε σχέση με την απόκτηση δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού. Παράλληλα, ενδεχομένως οι λόγοι για τα ψηλά ποσοστά στην Κύπρο ατόμων με Προφίλ 3 (τα οποία δεν προχώρησαν στη συμπλήρωση της ηλεκτρονικής μορφής των ασκήσεων) να χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, καθώς μπορεί να αφορούν σε ζητήματα δεξιοτήτων ή θέματα κινήτρων (π.χ. αυτοπεποίθησης) ή κουλτούρας διαχείρισης της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή από τους Κύπριους ενήλικες.

Δεύτερο σημαντικό εύρημα αποτελεί η διαφοροποίηση των ομάδων του πληθυσμού στην Κύπρο ως προς τα τέσσερα προφίλ που εξετάστηκαν. Συγκεκριμένα, τα άτομα που παρουσιάζουν έλλειψη εμπειρίας χρήσης ή βασικών και δεξιοτήτων χρήσης ΗΥ (Προφίλ 1 και 2) φαίνεται να είναι, σε μεγαλύτερο ποσοστό χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, στην ηλικιακή ομάδα 55-65 ετών αλλά και κάτοικοι συγκεκριμένης επαρχίας. Στη βάση αυτών των διαπιστώσεων, προκύπτει η ανάγκη παροχής στοχευμένων προγραμμάτων στους ενήλικες των συγκεκριμένων ομάδων, ούτως ώστε να ενισχυθεί η απόκτηση δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού. Εφόσον οι πληθυσμοί αυτοί είναι ενήλικες, θα πρέπει να μελετηθεί το ενδεχόμενο σχεδιασμού προγραμμάτων στη βάση των προσδοκιών, του προφίλ και των αναγκών τους (Knowles, 1990, Jarvis, 2006, Jimoyiannis & Gravani, 2010, Jimoyiannis & Gravani, 2011, Καραγιώργη & Γραβάνη, 2012). Συγκεκριμένα, απαιτούνται δραστηριότητες που να επιτρέπουν σε κάθε μαθητευόμενο ενήλικα ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης (Karagiorgi & Gravani, 2012). Τα προγράμματα τεχνολογικού αλφαριθμητισμού για ενήλικες θα πρέπει παράλληλα να περιλαμβάνουν αξιοποίηση ανοικτού τύπου υλικού σε σχέση με την καθημερινή ζωή και πραγματικότητα, με έμφαση και στο κοινωνικό πλαίσιο του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού.

Τρίτο ενδιαφέρον σημείο αποτελούν οι επιδόσεις των ομάδων (όπως αυτές διαφοροποιούνται ως προς τα τέσσερα προφίλ που εξέτασε η έρευνα) σε σχέση με τον μαθηματικό και γλωσσικό αλφαριθμητισμό. Στην περίπτωση του μαθηματικού αλφαριθμητισμού, η εικόνα των Κυπρίων ενηλίκων παρουσιάστηκε ανάλογη με την εικόνα των ενηλίκων σε διεθνές επίπεδο. Οι ενήλικες με δεξιότητες τεχνολογικού αλφαριθμητισμού παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στον μαθηματικό αλφαριθμητισμό, σε σχέση με ενήλικες που δεν έχουν εμπειρία ή βασικές δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ωστόσο, εφόσον η διαπίστωση αυτή δεν ισχύει και στην περίπτωση του γλωσσικού αλφαριθμητισμού, χρειάζεται προβληματισμός και περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων. Οι Κύπριοι ενήλικες που δεν είχαν βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 2) ή αυτοί δεν προχώρησαν στην ηλεκτρονική χορήγηση (Προφίλ 3) παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στον γλωσσικό αλφαριθμητισμό σε σχέση με τους αντίστοιχους ενήλικες με δεξιότητες χρήσης ΗΥ (Προφίλ 4). Ένα τέτοιο εύρημα προκαλεί έκπληξη, ενόψει της διαπιστωμένης αντίληψης για θετική συσχέτιση μεταξύ των

γνωστικών δεξιοτήτων και της μεγαλύτερης χρήσης των ΤΠΕ, στη βάση ερευνών (π.χ. Schleicher, 2008).

5. Συμπερασματικά

Εν κατακλείδι, όπως αναφέρει και ο Field (2014), πολλά από τα ευρήματα της έρευνας, όπως για παράδειγμα ότι τα επίπεδα δεξιοτήτων (ειδικά σε σχέση με τις ΤΠΕ) μειώνονται με την ηλικία, ήταν προβλέψιμα. Ωστόσο, η έρευνα έχει φέρει στο φως ευρήματα με ξεκάθαρες συνεπαγωγές για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, εφόσον φαίνεται ότι συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (π.χ. τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα ή τα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) μειονεκτούν σε δεξιότητες ΤΠΕ. Τέτοια ευρήματα, όπως υποστηρίζει και ο Clair (2012) οδηγούν σε σημαντικές διαπιστώσεις για την ισότητα στην εκπαίδευση, που πρέπει να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και στην προσφορά προγραμμάτων εκπαίδευσης για τον αλφαριθμητισμό. Συνεπώς, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη στην Κύπρο τόσο για ερμηνεία των ευρημάτων όσο και για παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη και επέκταση των δεξιοτήτων τεχνολογικού αλφαριθμητισμού του ενήλικου πληθυσμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Clair, R. (2012) The limits of levels: Understanding the International Adult Literacy Surveys (IALS). *International Review of Education*, 58(6): 759-776.
- DfES (2003) *21st Century Skills: Realising our Potential*. [on line]. Available: <http://www.dcsf.gov.uk/skillsstrategy/uploads/documents/21st%20Century%20Skills.pdf> [May 25, 2011]
- European Commission (2003) *eLearning: Better eLearning for Europe Directorate-General for Education and Culture*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2013) *The Survey of Adult Skills (PIAAC)-Implications for Education and Training Policies in Europe*. Brussels: European Commission.
- Forman, D., Nyatanga, L. & Rich, T. (2002) E-learning and educational diversity. *Nurse Education Today*, 22(1): 76-82.
- Field, J. (2014) To test or not to test? *Adults Learning*, 25(4): 38-39.
- Gorard S., Selwyn N. & Madden L. (2003) Logged on to learning assessing the impact of technology on participation in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3): 281-296.

- Jarvis, P. (2006). Teaching styles and teaching methods. In P. Jarvis (Ed.), *The Theory and Practice of Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge, 28-38.
- Jimoyiannis, A. & Gravani, M. N. (2010) Digital literacy in a lifelong learning programme for adults: Educators' experiences and perceptions on teaching practices. *Digital Literacy and Digital Competence*, 1(1): 40-60.
- Jimoyiannis, A. & Gravani, M. N. (2011) Exploring adult digital literacy using learners' and educators' perceptions and experiences: The case of the Second Chance Schools in Greece. *Educational Technology & Society*, 14(1): 217-227.
- Καραγιώργη, Γ. και Γραβάνη, Μ. (2012) Προσεγγίσεις ψηφιακού εγγραμματισμού ενηλίκων στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης: Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Βαλανίδης, Ν. (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου ΚΕΤΠΕΕ «Ενσωμάτωση Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση»*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 47-58.
- Karagiorgi, Y. & Gravani, M. (2012) Teaching Computers to Adults: The case of the State Institutes of Further Education in Cyprus. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 3 (1): 49-67.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- NIACE (2005) ICT Skill for Life, Action Research Project, Report to DfES, October 2005 [on line]. Available: <http://archive.niace.org.uk/Research/ICT/ICT-SfL-Action-Research-Project.pdf> [May 25, 2009]
- Mason R. (2006) Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2): 121-133.
- Morrell, R.W., Mayhorn, C.B. & Bennett, J. (2002) Older adults online in the Internet century. In R.W. Morrell (Ed.), *Older adults, health information, and the World Wide Web*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 43-57.
- Organization of Economic Cooperation and Development (2013) *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- Rogers, K. (2005) *Computer knowledge for self-reliance-enlightenment programme on self-employment*. Benin City, Nigeria: National Directorate of Employment (NDE).
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου. (2015). *Απογραφή Πληθυσμού - Πληθυσμός (15 ετών και άνω) που καταγράφηκε κατά φύλο, επίπεδο μόρφωσης, επαρχία και αστική/αγροτική περιοχή (1.10.2011)*. Ανάκτηση: <http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf> [Ιούνιος 2015]
- Schleicher, A. (2008) PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. *International Review of Education*, 54(5/6): 627-650.

- Schleicher, A. (2009) PIAAC - Assessing adults. *Education Journal*, (114): 14-15.
- Selwyn, N. & Gorard, S. (2003) Reality bytes: examining the rhetoric of widening educational participation via ICT. *British Journal of Educational Technology*, 34(2): 169-181.
- Selwyn, N. (2004) Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3): 341-362.
- Van Dijk, J. (2006) Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34: 221-235.
- Van Dijk, J. & Hacker, K. (2003) The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, 19: 315 327.
- Van Deursen A.J.A.M. & Van Dijk J.A.G.M. (2009) Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26: 333-340.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Βαΐα Μπουρέλου
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής

Abstract

Teaching observation is one method of collecting information, in the context of studying the teaching process, aiming to assess the educational procedure. Given that this method can facilitate developing and ameliorating educators' capacity, the present study examines, through teaching observation for formative purposes, whether a suitably formatted instrument for focused observation, the Verbal Flow form, may provide meaningful feedback to preceptors. The later is expected to help them improve their teaching process. The study of this technique indicates that the Verbal Flow form is an observation tool which is easy to use and it can provide explicit and useful information that can lead to the reflection on teaching practices related to equal participation of students in oral communication.

Λέξεις κλειδιά

Παρατήρηση διδασκαλίας, αξιολόγηση διδακτικού έργου, όργανα παρατήρησης διδασκαλίας, έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow).

0. Εισαγωγή

Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2007α) και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί θεωρείται ότι διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Nolan et al., 2005). Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει έτσι άρρηκτα συνδεθεί με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Μιχαήλ κ.ά., 2003), κάτι που αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων εξελίξεων και της αναγνώρισης της γνώσης ως ακρογωνιαίου λίθου της ανάπτυξης (Σαββίδης, 2011). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στον εντοπισμό τόσο των αδύνατων όσο και των δυνατών σημείων των εκπαιδευτικών και στην παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης για την επαγγελματική τους βελτίωση (Weber, 1987). Ένας τρόπος

για να επιτευχθεί αυτό είναι να μελετηθεί η διδακτική διαδικασία μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας με τη χρήση οργάνων που έχουν αναπτυχθεί για αυτόν το σκοπό (Borich, 2003), ανάμεσα στα οποία είναι το έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow), το οποίο, σύμφωνα με τους Acheson και Gall (1980) δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί ο βαθμός συμμετοχής όλων των μαθητών στην προφορική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών για τη βελτίωσή τους σε επαγγελματικό επίπεδο μέσω της παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη, η παρούσα μελέτη έχει σχεδιαστεί προκειμένου να εξετάσει τη χρηστικότητα του προαναφερθέντος εργαλείου που έχει αναπτυχθεί για αυτόν το σκοπό, καθώς και το κατά πόσο αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους βελτίωση. Σκοπός λοιπόν είναι η παρουσίαση και κριτική ανάλυση της διδασκαλίας μίας εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία έχει παρατηρηθεί με τη χρήση του συγκεκριμένου εντύπου παρακολούθησης. Έτσι, αφού γίνει αναφορά στη σημαντικότητα και την αξία της παρατήρησης της διδασκαλίας ως τρόπου για τη συλλογή δεδομένων για σκοπούς αξιολόγησης, παρουσιάζεται και αναλύεται κριτικά η διδασκαλία που παρατηρήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματα της μετέπειτα συνάντησης με την εκπαιδευτικό. Εν συνεχεία παρατίθενται συμπεράσματα και σχόλια που προκύπτουν από την παρακολούθηση και τη χρήση του εν λόγω οργάνου παρατήρησης.

1. Η Σπουδαιότητα της Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Σύμφωνα με έρευνες, ο εκπαιδευτικός μέσω της διδασκαλίας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Stonge, 2002), ενώ έχει καταδειχθεί επίσης πως το επίπεδο της τάξης έχει μεγαλύτερη επίδραση στο μαθησιακό αποτέλεσμα από ό,τι το επίπεδο του σχολείου (Kyriakides et al., 2000). Το πόσο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός αντανακλάται στο πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαίδευση που παρέχεται, διότι, όσες αλλαγές και αν γίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ή το σχολικό περιβάλλον, αυτός είναι που διοικεί την τάξη, οργανώνει και παίρνει αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία (Anderson, 1991). Οι Caldwell and Sprinks (1993) μάλιστα υποστηρίζουν ότι, παρόλο που η οργάνωση στο επίπεδο του σχολείου παρέχει τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία, είναι κυρίως η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που επιδρά καθοριστικά στην εξέλιξη αυτών.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια για βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης του έργου τους (Σαββίδης, 2011). Η διαδικασία στην περίπτωση αυτή παίρνει τη μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, στοχεύοντας στο να

βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός και γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της παροχής ανατροφοδότησης και της λήψης των αναγκαίων διορθωτικών μέτρων (Weber, 1987). Μια μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων για την αποτίμηση του διδακτικού έργου, είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη (Bell et al., 2008). Πρόκειται για πρακτική στην οποία βασίζονται ορισμένες στρατηγικές αξιολόγησης (Σαββίδης, 2011), ανάμεσα στις οποίες και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα υπ' αριθ. 152/2013. Η πρακτική αυτή μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά στην κατανόηση της διδακτικής πράξης μαζί με άλλες πηγές πληροφόρησης (Bell et al., 2008).

Όπως αναφέρουν οι Barret κ.ά. (2007), η διδασκαλία είναι μια παρατηρήσιμη δραστηριότητα. Από την εποχή ακόμα που η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είχε τη μορφή της επιθεώρησης βασιζόταν κατά παράδοση στην παρατήρηση της διδασκαλίας (Σαββίδης, 2011). Η παρακολούθηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για να διαπιστωθεί τι γίνεται μέσα στην τάξη (Gebhard, 1999), χρησιμεύοντας στη συλλογή στοιχείων προκειμένου να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο (Wheeler, 1992) και, εάν γίνει σωστά και με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τον παρατηρητή (Dundey, 2002). Παρόλο που, κατά τη Dundey (2002), η παρατήρηση συνήθως αντιμετωπίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως αγχωτική και άβολη διαδικασία, τα οφέλη από την εφαρμογή της είναι σημαντικά, καθώς, όπως επισημαίνουν οι Chow και Tang (2007), μπορεί μέσω της ανατροφοδότησης που αυτή δύναται να παράσχει και η οποία θεωρείται ύψιστης σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους βοηθήσει ώστε να βελτιωθούν και να εξελιχθούν.

Η πίεση χρόνου κατά τη διδακτική διαδικασία αλλά και η απουσία σαφών ενδείξεων στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διδασκαλία καθιστούν δύσκολο τον αναστοχασμό και την αποτίμηση του διδακτικού τους έργου (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Η παρατήρηση μπορεί, μέσω της συζήτησης και της κριτικής ανάλυσης που πρέπει να τη συνοδεύουν, να συντελεί ώστε ο εκπαιδευτικός να αλλάζει τεχνικές ή να εφαρμόζει νέες ιδέες προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός (Brown et al., 1993). Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Acheson και Gall (1980), η παρακολούθηση στην τάξη συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να ελαχιστοποιήσει την απόκλιση μεταξύ ιδανικής και πραγματικής διδακτικής συμπεριφοράς. Επομένως η παρατήρηση της διδασκαλίας, είτε από επίσημους είτε από ανεπίσημους αξιολογητές (π.χ. σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο συναδελφικής στήριξης), αποτελεί έναν τρόπο για την παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης, κάτι που, όπως επισημαίνει ο Σαββίδης (2011), αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση.

2. Το Έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow) ως Όργανο Εστιασμένης Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί είτε να είναι μη εστιασμένη, με τον παρατηρητή να παρατηρεί οτιδήποτε ενδιαφέρον διαδραματίζεται στην τάξη ή να προσανατολίζεται σε γενικές εστίες παρατήρησης, είτε εστιασμένη, με τον παρατηρητή να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένες περιοχές της διδασκαλίας (Anderson et al., 2005). Σχετικά με τη συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης, πρέπει να σημειωθεί ότι από το 1960 έχουν αναπτυχθεί διάφορα όργανα (Van de Grift, 2007), τα οποία διαφέρουν ως προς το σκοπό, την ποιότητα ή τη δομή τους (Borich, 2003). Είναι δε καθοριστικής σημασίας η επιλογή από τον παρατηρητή, ανάλογα με το είδος και τον σκοπό της παρατήρησης, ενός κατάλληλου οργάνου το οποίο ουσιαστικά και αποδεδειγμένα αποτυπώνει τις πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας (έγκυρο), προσφέρει συνέπεια στα αποτελέσματα των παρατηρήσεων (αξιόπιστο) και μπορεί να δώσει χρήσιμα και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα (Bell et al., 2008).

Κατά τους Acheson και Gall (1980), έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν ευκαιρίες για ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στην προφορική επικοινωνία και ότι είναι επιρρεπείς σε διακρίσεις όσον αφορά στο φύλο, το επίπεδο, την εθνικότητα, ακόμα και τη θέση τους στην τάξη. Ο έλεγχος της προφορικής ροής, όπως οι ίδιοι αναφέρουν (1980), δίνει τη δυνατότητα για συνειδητοποίηση αυτής της συμπεριφοράς. Δεδομένου λοιπόν ότι μια αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους (Κουτσελίνη, 2001), πρακτικές που συμπεριλαμβάνονται και στα κριτήρια για τον ποιοτικό αξιολογικό χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών στο άρθρο 14 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθ. 152/2013, ο έλεγχος αυτός καθίσταται σημαντικός για τη διασφάλισή της. Γι' αυτό και στην προκειμένη περίπτωση σχεδιάστηκε μία εστιασμένη παρατήρηση για τον έλεγχο της προφορικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία, με τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου οργάνου, το έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow). Το συγκεκριμένο όργανο, το οποίο θεωρείται έγκυρο (Acheson & Gall, 1980), καταγράφει με ένα σύστημα κωδικοποίησης τη ροή του λόγου στην αίθουσα διδασκαλίας, ανιχνεύοντας το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός εμπλέκει όλους τους μαθητές στην προφορική εργασία και κατά πόσο στο πλαίσιο της συζήτησης του μαθήματος οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλία να μιλήσουν στον εκπαιδευτικό αλλά και στους συμμαθητές τους (Acheson & Gall, 1980). Το έντυπο αυτό λοιπόν επιλέχθηκε να μελετηθεί εκτιμώντας ότι εν δυνάμει μπορεί να δώσει ένα άρτιο αποτέλεσμα όσον αφορά στο σκοπό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί.

3. Παρατήρηση της Διδασκαλίας Εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Χρήση του Εντύπου Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow)

3.1. Σχεδιασμός και πραγματοποίηση της παρατήρησης

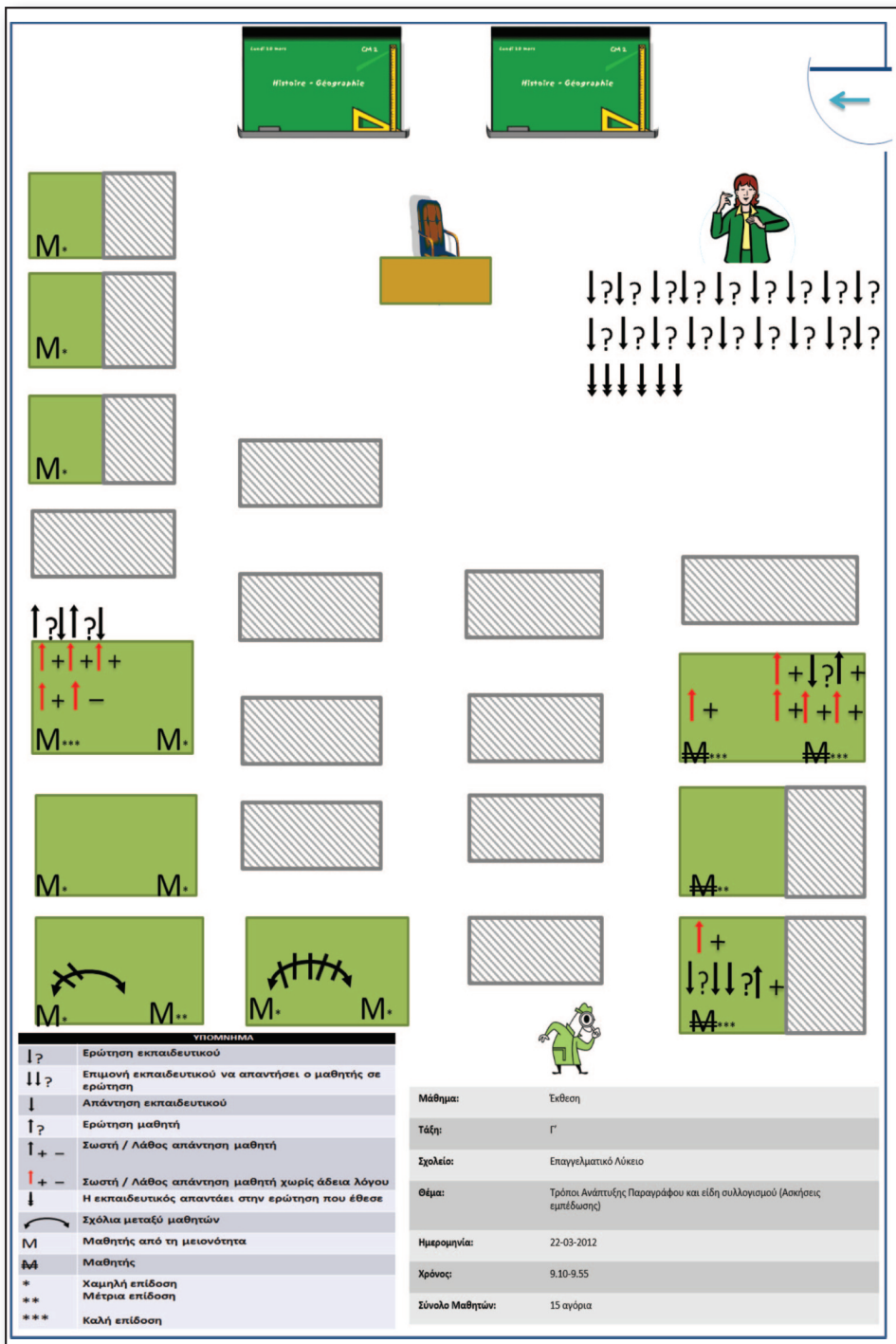
Σύμφωνα με τη Wheeler (1992), μία παρατήρηση πρέπει να διεξάγεται όσο πιο σωστά γίνεται, ώστε να οδηγήσει σε ορθές, λογικές και δίκαιες κρίσεις για τον εκπαιδευτικό, ενώ πρέπει συγχρόνως να είναι πλήρης, αντικειμενική και ακριβής. Όπως σημειώνει η ίδια (1992), παράγοντες όπως η ελλιπής κατανόηση του τι θα παρατηρηθεί, η μη αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων και η τάση να γίνονται περισσότερες κρίσεις παρά συλλογή δεδομένων, ο επηρεασμός της αντίληψης του παρατηρητή από τις εμπειρίες του, από το επίπεδο, το υπόβαθρο των μαθητών, το περιβάλλον της τάξης ή τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσουν την πληρότητα, την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια της παρατήρησης, γι' αυτό και πρέπει όσο το δυνατόν αυτοί να εξαλειφθούν ώστε να μην υποβαθμιστεί η αξία της. Επιπλέον, οι Day και Wang (2001) επισημαίνουν ότι για να είναι η παρατήρηση βοηθητική για τον εκπαιδευτικό, πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά και να πραγματοποιηθούν συναντήσεις μαζί του τόσο πριν όσο και μετά την παρατήρηση. Η διαδικασία λοιπόν μπορεί να χωριστεί σε τρία στάδια και συγκεκριμένα το στάδιο πριν από την παρατήρηση, κατά την παρατήρηση και μετά την παρατήρηση, καθένα από τα οποία πρέπει να περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητά της (Dundey, 2002 Wheeler, 1992), κάτι που εφαρμόστηκε και εν προκειμένω.

Συγκεκριμένα, κατά τις υποδείξεις της Wheeler (1992), αρκετά πριν την παρατήρηση έγινε επαφή με την εκπαιδευτικό, όπου δηλώθηκαν ξεκάθαρα οι στόχοι της διαδικασίας, έγινε συνεννόηση σχετικά με το πότε, τι και με ποιο τρόπο θα παρατηρηθεί και ορίστηκε η μετά την παρατήρηση συνάντηση. Επίσης, η εκπαιδευτικός παρείχε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο και τη σύσταση των τάξεων και το περιεχόμενο και τους στόχους των μαθημάτων προς παρατήρηση, ώστε να κατανοηθεί το πλαίσιο και οι δραστηριότητές τους αλλά και να σχεδιαστεί το πλάνο της τάξης, επάνω στο οποίο, κατά τους Acheson και Gall (1980), πρέπει να προσαρμόζεται το έντυπο. Σημειώτεον ότι, δεδομένης της εισήγησης για αποφυγή των παρατηρήσεων σε μέρες πριν ή μετά από αργίες, περιόδους με πίεση λόγω φόρτου εργασίας, όπως επίσης και σε ώρες όπου έχει προγραμματιστεί κάποιο επαναληπτικό τεστ ή οποιαδήποτε ιδιαίτερη μη καθιερωμένη δραστηριότητα (Wheeler, 1992), υπήρξε μέριμνα ώστε να αποφευχθούν οι περιπτώσεις αυτές. Κατά την παρατήρηση, σύμφωνα με τις υποδείξεις της Dundey (2002), έγιναν σύντομα συστάσεις και επιλέχθηκε ένα σημείο της τάξης για τη διακριτική αλλά και απρόσκοπτη καταγραφή των γεγονότων. Όπως

συστήνει η Wheeler (1992), οι καταγραφές έγιναν με τρόπο που να είναι γρήγορες, συστηματικές και αντικειμενικές, αμέσως μετά τη διαδικασία οι σημειώσεις συμπληρώθηκαν και οργανώθηκαν, μεταγενέστερα έγινε ανάλυση των δεδομένων και προσεκτική διατύπωση κρίσεων και σε επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις με την εκπαιδευτικό, όπου αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα. Όσο για την ανατροφοδότηση, οι Brown κ.ά. (1993) τονίζουν ότι, για να είναι αποτελεσματική και βοηθητική, πρέπει να γίνει και με αποτελεσματικό τρόπο. Κατά τις υποδείξεις των ίδιων (1993), οι επισημάνσεις που έγιναν αφορούσαν τη διδακτική συμπεριφορά και όχι την εκπαιδευτικό ως άτομο, ήταν όσο το δυνατόν πιο σαφείς και συγκεκριμένες και έγιναν σε υποστηρικτικό κλίμα.

3.2. Παρουσίαση και κριτική ανάλυση της παρατήρησης

Η παρατήρηση (εφόσον ελαβε έγκριση από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης), πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε τμήμα της Γ' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου της Κομοτηνής, αποτελούμενο από 15 αγόρια εκ των οποίων τα 11 είναι παιδιά προερχόμενα από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Το συγκεκριμένο τμήμα προετοιμαζόταν για να συμμετάσχει στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η οποία ήταν φιλόλογος με δυόμιση χρόνια προϋπηρεσίας, παρόλο που το επίπεδό του δεν μπορούσε να χαρακτηριστεί καλό, εντούτοις θεωρείτο καλύτερο εν συγκρίσει με τα άλλα τμήματα της Γ' τάξης και αυτό χάρη σε ελάχιστους μαθητές που κατέβαλλαν προσπάθεια. Η παρατήρηση έγινε σε μία διδακτική περίοδο (9:10-9:55 π.μ.) στο μάθημα της Έκθεσης με θέμα 'Τρόποι ανάπτυξης παραγράφου, είδη συλλογισμών', στο οποίο η διδασκαλία αφιερώθηκε σε ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη. Τα γεγονότα της παρατήρησης, όπως καταγράφηκαν στο έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow), παρατίθενται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Απεικόνιση της προφορικής αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία

Αυτό που παρατηρείται στη συγκεκριμένη διδασκαλία είναι καταρχάς η άνιση συμμετοχή των μαθητών στην προφορική επικοινωνία (μόνο 4 από τους 15) και συγκεκριμένα η «κυριαρχία» των καλύτερων μαθητών (όπως είχαν χαρακτηριστεί από την εκπαιδευτικό), ενώ οι πιο αδύνατοι μένουν στο περιθώριο. Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στην έλλειψη κανόνων όσον αφορά στο ποιος παίρνει το λόγο, με αποτέλεσμα να μιλούν μόνο οι καλύτεροι μαθητές, αφετέρου στο ότι η εκπαιδευτικός δεν προσπάθησε να εμπλέξει και τους πιο αδύνατους μαθητές στη συζήτηση, εφόσον δεν απευθύνθηκε καθόλου σε αυτούς, με αποτέλεσμα είτε αυτοί να μένουν σιωπηλοί και παθητικοί είτε περιστασιακά να φλυαρούν μεταξύ τους (συνέβη 2 και 5 φορές μεταξύ μαθητών σε 2 θρανία). Επίσης, σχετικά με την προτίμηση προς ορισμένους μαθητές βάσει κάποιων χαρακτηριστικών τους ή τη θέση τους στην τάξη, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι όσες φορές η ίδια η εκπαιδευτικός έδωσε τον λόγο ή απευθύνθηκε προσωπικά σε μαθητές με ερώτησή της, επέλεξε σε κάθε περίπτωση μαθητές που δεν προέρχονται από τη μειονότητα και μάλιστα δύο από τους καλύτερους μαθητές, ενώ η εγγύτητα δε φαίνεται να παίζει μεγάλο ρόλο στις επιλογές της, εφόσον, από τους μαθητές στους οποίους απευθύνθηκε, ο ένας ήταν σε κοντινή απόσταση από την ίδια ενώ ο άλλος όχι. Ένα αξιοπρόσεκτο σημείο είναι και η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, παρόλο που η διδασκαλία προσφερόταν για κάτι τέτοιο (ήταν αφιερωμένη σε ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη).

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001), για να είναι αποτελεσματική μία διδασκαλία πρέπει η συμμετοχή των μαθητών να είναι ενεργητική και αυτοί να αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη συζήτηση (Campbell et al., 2002), ενώ η άμεση αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών και οι ευκαιρίες που αυτοί έχουν να εκφραστούν επηρεάζουν την προσοχή και την παρακίνηση τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη μάθηση (Acheson & Gall, 2010). Επιπλέον, η μάθηση επηρεάζεται από τις ευκαιρίες που έχει ο μαθητής να εξασκηθεί σε όσα έχει μάθει και η προφορική αλληλεπίδραση στην τάξη είναι ένας βασικός τρόπος να επιτευχθεί αυτό (Acheson & Gall, 2010). Η εκπαιδευτικός λοιπόν θα μπορούσε, καταρχάς, να θέσει κανόνες, κάτι που κατά τον Doyle (1986) πρέπει να γίνεται στην αρχή ακόμα της χρονιάς, και συγκεκριμένα αυτοί να αφορούν στη διαδικασία που οι μαθητές παίρνουν το λόγο έτσι ώστε να αποφεύγεται το φαινόμενο να συμμετέχουν στη συζήτηση ως επί το πλείστον οι καλύτεροι μαθητές. Αυτό βέβαια πρέπει να γίνει σε συνδυασμό με την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να κατανοήσει τη συμπεριφορά των μαθητών και, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, να προσπαθεί να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στη συζήτηση αλλά και να αλληλεπιδρούν οι ίδιοι μεταξύ τους συμμετέχοντας σε ομαδικές διαδικασίες (όταν αυτό είναι εφικτό) σε μικρές ομάδες εργασίας, κάτι που ίσως εξυπηρετεί περισσότερο τους πιο συνεσταλμένους και αδύνατους μαθητές, όπως εισηγούνται οι Acheson και Gall (2010).

Μετά από την εξαγωγή των συμπερασμάτων από την παρατήρηση της διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με την εκπαιδευτικό. Η συζήτηση ξεκίνησε με την ίδια να ερωτάται πώς κρίνει τη διδασκαλία της όσον αφορά στην προφορική αλληλεπίδραση. Αυτό που ανέφερε είναι ότι προσπαθεί ώστε να δημιουργείται συζήτηση και να μιλάνε οι μαθητές, αν και το θεωρεί δύσκολο, μιας και, όπως ανέφερε, έχει να κάνει με 'δύσκολα' παιδιά λόγω συμπεριφοράς ή μειωμένου ενδιαφέροντος, φαινόμενο που το χαρακτήρισε ως σύνηθες στα Επαγγελματικά Λύκεια. Βλέποντας σε πρώτη φάση τα αποτελέσματα αποτυπωμένα στο έντυπο, διαπίστωσε και η ίδια ότι στη συζήτηση της τάξης συμμετείχαν μόνο 4 μαθητές από το σύνολο των 15 και συγκεκριμένα οι καλύτεροι σε επίδοση. Το γεγονός ότι ήταν οι 4 συγκεκριμένοι μαθητές δεν την εντυπωσίασε τόσο, όσο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών φάνηκε να έχει μηδενική συμμετοχή στη συζήτηση. Έσπευσε, ωστόσο, να χαρακτηρίσει ως θετικό το γεγονός ότι συμμετείχαν έστω αυτοί οι μαθητές, οι οποίοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και έχουν υψηλότερους στόχους, καθώς έτσι μπορεί να γίνει συζήτηση. Αναλόγως σχολίασε και το αποτέλεσμα που έδειχνε ότι οι μαθητές που φαίνονται να συμμετέχουν το κάνουν αυθαίρετα αλλά και το ότι δεν απευθύνθηκε καθόλου σχεδόν προσωπικά στην πλειοψηφία των μαθητών, καθώς ανέφερε ότι ο χρόνος είναι περιορισμένος και το γεγονός ότι υπάρχει ανταπόκριση από κάποιους μαθητές το θεωρεί κέρδος δεδομένων των συνθηκών. Επίσης, ανέφερε ως μη σκόπιμο το γεγονός ότι έδωσε το λόγο μόνο σε μαθητές που δεν προέρχονταν από τη μειονότητα, ενώ σχετικά με το ότι δεν υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ανέφερε ότι στη συγκεκριμένη διδασκαλία ο στόχος ήταν να δοθεί βαρύτητα στην εμπέδωση όσο το δυνατόν περισσότερης διδαχθείσας ύλης και οι ομαδικές δραστηριότητες ήταν περισσότερο χρονοβόρες.

Παρά την αμυντική στάση της κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, η εκπαιδευτικός, στη συζήτηση που ακολούθησε, δεν απέρριψε τις επισημάνσεις σχετικά με τις παραπάνω στάσεις, αντιθέτως δέχτηκε ως εποικοδομητικές τις τεκμηριωμένες εισηγήσεις που αφορούσαν στην προσπάθεια για αλληλεπίδραση της με όλους τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους και στην τήρηση κανόνων για την άδεια λόγου. Παρόλο δηλαδή που προσπάθησε να δικαιολογήσει τη διδακτική της συμπεριφορά, αναγνώρισε τις αδυναμίες στη συγκεκριμένη διδασκαλία όσον αφορά στη ροή του λόγου, που ενδεχομένως η ίδια δεν είχε επεξεργαστεί ή είχε αγνοήσει, και εν τέλει θεώρησε χρήσιμη την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των διδακτικών της ικανοτήτων.

4. Συζήτηση-Επίλογος

Σχετικά με την παρατήρηση της διδασκαλίας, πρέπει καταρχάς να σημειωθεί ότι κατά την εστιασμένη παρατήρηση παραγνωρίζεται το γενικότερο και ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας (Anderson et al., 2005), κάτι που οφείλει να αναγνωριστεί

εν προκειμένω. Από την άλλη πλευρά, η εστιασμένη παρατήρηση έχει το πλεονέκτημα ότι η τάξη παρατηρείται μέσα από ένα φακό και μπορούν έτσι να εξαχθούν συμπεράσματα που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών (Anderson et al., 2005). Όσον αφορά στη χρήση του εντύπου προφορικής αλληλεπίδρασης ως εργαλείου εστιασμένης παρατήρησης, καθώς η προσοχή ήταν εστιασμένη σε συγκεκριμένα γεγονότα, συγκεντρώθηκαν αρκετά δεδομένα για την υπό εξέταση διδακτική συμπεριφορά σε ένα και μόνο φύλλο. Επιπλέον, η κωδικοποίηση των δεδομένων με τη χρήση βελών και συμβόλων αποδείχθηκε μια απλή και μη χρονοβόρα διαδικασία, με αποτέλεσμα να μπορούν να καταγραφούν αντικειμενικά όλα τα γεγονότα που αφορούσαν στην υπό παρατήρηση συμπεριφορά, ενώ κατ' επέκταση εξίσου απλή ήταν και η διαδικασία της αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας των στοιχείων που συλλέχτηκαν. Σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση του εντύπου, αυτά έγιναν εύκολα αντιληπτά και κατανοητά από την εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι το συμπληρωμένο έντυπο περιλάμβανε υπόμνημα, το οποίο επεξηγούσε επακριβώς το κάθε σύμβολο, και δεδομένου επίσης ότι ακολούθησε εμπεριστατωμένη ανάλυση από την πλευρά της παρατηρήτριας σχετικά με τις συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν. Η εκπαιδευτικός λοιπόν απέκτησε μία ξεκάθαρη εικόνα για την κατάσταση σχετικά με την προφορική ροή στην τάξη της και οδηγήθηκε στο να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει μη ενδεικνύόμενες συμπεριφορές στη διδασκαλία της αναφορικά με την παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή στην προφορική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία.

Επομένως, το εν λόγω έντυπο φαίνεται αφενός ότι είναι ένα εύχρηστο εργαλείο στα χέρια ενός παρατηρητή-αξιολογητή, αφετέρου ότι δύναται να παρέχει επικοινωνιακή ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πτυχή της διδασκαλίας που αφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους, η οποία, σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001), είναι σημαντική για την αποτελεσματική διδασκαλία. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι, κατά τους Hoover και Nolan (2011), το συγκεκριμένο έντυπο εστιασμένης παρατήρησης περιορίζεται στο να δίνει ποσοτικές πληροφορίες σχετικά με τις προφορικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διδασκαλία και δεν παρέχει πληροφόρηση για το περιεχόμενο και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι Acheson και Gall (2010) αναφέρουν ως μειονέκτημα του εντύπου αυτού το γεγονός ότι, γνωρίζοντας οι παρατηρούμενοι το επίκεντρο της παρατήρησης, είναι πιθανό να αλλάξουν τη συνηθισμένη συμπεριφορά τους κατά την παρατήρηση χάριν ευαρέσκειας. Προκειμένου λοιπόν η διδακτική συμπεριφορά των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών να είναι όσο το δυνατόν πιο φυσική και αντιπροσωπευτική της συνηθισμένης συμπεριφοράς τους, πρέπει, όπως υποδεικνύει ο Borich (2003), οι παρατηρητές να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία μιας ευχάριστης σχέσης με τους υποψήφιους για αξιολόγηση εκπαιδευτικούς πριν

από την παρατήρηση. Άλλωστε, όπως τονίζουν οι Santiago και Benavides (2009), η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση που αυτός θα λάβει, ο αναστοχασμός του και η επαγγελματική του εξέλιξη θα έχουν αποτέλεσμα μόνο με τη συμβολή και τη συνεργασία του ίδιου του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να υπάρχει υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να ταυτιστούν με τις αξίες και τους στόχους της αξιολόγησης (OECD, 2006) και να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες της (Santiago & Benavides, 2009).

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση μέσω της παρατήρησης αποτελεί κομβικό σημείο για τη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού, γίνεται αντιληπτό ότι τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούνται για αυτόν τον σκοπό πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να είναι κατάλληλα και να εξυπηρετούν όσο το δυνατόν πληρέστερα τον σκοπό τους. Γι' αυτό λοιπόν γίνεται εισήγηση για περαιτέρω διερεύνηση των διαθέσιμων οργάνων παρατήρησης, μέσω ανάλογων εμπειρικών ερευνών, ώστε να αναδειχθούν οι δυνατότητες αλλά και πιθανές αδυναμίες των εργαλείων αυτών. Έτσι, ο εκάστοτε παρατηρητής-αξιολογητής θα έχει στη διάθεσή του εμπεριστατωμένες μελέτες σχετικά με αυτά στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πριν οδηγηθεί στην επιλογή ενός οργάνου, τα αποτελέσματα του οποίου αναμένεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας ενός εκπαιδευτικού ή ενδεχομένως ακόμα και να κρίνουν την επαγγελματική του εξέλιξη. Βέβαια, σύμφωνα με τον Chesterfield (1997), η αποτελεσματικότητα ενός οργάνου παρατήρησης δεν έγκειται μόνο στη σωστή επιλογή του, αλλά επίσης στη σωστή του χρήση. Γι' αυτό λοιπόν, κατά τις υποδείξεις του ίδιου (1997), οι παρατηρητές-αξιολογητές θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς και να έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του εκάστοτε οργάνου, να έχει διασφαλιστεί η αποδοχή τους από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο θα πραγματοποιείται η εκάστοτε παρατήρηση, και επίσης οι ίδιοι να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν ορθά τα δεδομένα που θα έχουν στα χέρια τους με τη βοήθεια του οργάνου που θα έχουν χρησιμοποιήσει.

Βιβλιογραφία

- Acheson, K. A. & M.D. Gall (2010) *Clinical supervision and teacher development: Pre-service and inservice applications*. Hoboken, NJ: Wiley (6th edition).
- Acheson, K. A. & M.D. Gall (1980) *Techniques in the clinical supervision of teachers: Pre-service and inservice applications*. New York: Longman, Inc.
- Anderson, K. W. (1991) *Increasing Teachers Effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Anderson, N. A., M.A. Barksdale & C.E. Hite (2005) *Preservice Teachers' Observations*

- of Cooperating Teachers and Peers While Participating in an Early Field Experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4): 97-117.
- Barret, T., T. McMahon & G. O'neil (2007) Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4): 499-511.
- Bell, C., L. Goe & O. Little (2008) *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Borich, G. (2003) *Observation skills for effective teaching*. New York: Prentice – Hall, Inc. (4th edition).
- Brown, S., G. Jones & S. Rowsley (1993) *Observing Teaching* (SEDA Paper 79). Birmingham: Staff and Educational Development Association.
- Caldwell, J. B. & M.J. Spinks (1993) *The self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Campbell, R. J., E. Christofidou & L. Kyriakides (2002) Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3): 291-325.
- Chesterfield, R. (1997) *Classroom observation tools*. Washington, DC: USAID.
- Chow, A. W. K. & S.Y.F. Tang (2007) Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. [*Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*](#), 23(7): 1066-1085.
- Day, C. & W. Wang (2001, March) *Issues and concerns about classroom observation: Teachers' perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Saint Louis, MO.
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management. In M.C.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 392-431.
- Dundey, G. M. (2002) Facilitating Teacher Development through Supervisory Class Observations. Retrieved November 30, 2013, from ERIC database.
- Gebhard, J. G. (1999) Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard and R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-58.
- Hoover, L. A. & J.F. Nolan (2011) *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley (3rd edition).
- Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Λευκωσία: K & A Lythrodondas Press.

- Kyriakides, L., R.J. Campbell & A. Gagatsis (2000) The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11: 501-529.
- Μιχαήλ, Κ., Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Μ. Στυλιανίδης & Α. Τσιάκκιρος (2003) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: Μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36: 60-81.
- Nolan, A., B. Raban & M. Waniganayake (2005) Evaluating a strategic approach to professional development through guided reflection. *Reflective practice*, 6(3): 221-229.
- OECD, (2006) The Teaching Workforce: Meeting Aspirations and Enhancing Motivation. In: *Education Policy Analysis 2005*. Paris: OECD.
- Πασιαρδής, Π. & Γ. Σαββίδης (2011) Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών: Τόμος II*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 170-203.
- Πασιαρδής, Π. (2007α) *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής (Τόμος I)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Προεδρικό διάταγμα περί Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (2013, Νοέμβριος 5). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 152/2013 ΦΕΚ Α'240, 4107-4134.
- Σαββίδης, Γ. (2011) Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών: Τόμος II*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 23-57, 58-129, 278-344.
- Santiago, P. & F. Benavides (2009) *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Paper presented at OECD-Mexico Workshop "Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms", December 1-2, 2009, Mexico City.
- Stonge, J. H. (2002) *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van de Grift, W. (2007) Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2): 127-152.
- Weber, J. R. (1987) *Teacher evaluation as a strategy for improving instruction: Synthesis of literature*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Wheeler, P. (1992) *Improving classroom observation skills: Guidelines for teacher evaluation*. Livermore, CA: EREAPA Associates.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΑΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης (PhD, M.A.)

Abstract

The article presents the findings of a case-study that explored teachers' views about the effectiveness of school-based staff development practices and their impact on teachers' feelings of self-efficacy to improve teaching and learning. The study took place in 2013 as part of the evaluation of an action plan concerning teachers' professional development. Participants were all 10 teachers and the headteacher serving in a small primary school in Cyprus. The study used an anonymous questionnaire and interviews (focus groups) to sought teachers' views about the issues under examination. The results confirm that school-based staff development opportunities are greatly appreciated by teachers, especially when they are linked to educational practice, such as peer observation and co-teaching. Furthermore, they underline the need for continuous support from experts and colleagues in implementing innovative practices in teaching and learning, as well as heads' role in creating a supporting culture for learning and reflection in school.

Λέξεις κλειδιά

Ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, βελτίωση σχολείου, αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας.

0. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις, κυρίως στον κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό τομέα, που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες που στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής, 2004, Ξωχέλλης, 2008, Fullan, 2009). Η βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε μανθάνουσα κοινότητα (learning community) μέσα από μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Roberts & Pruitt, 2003, Stoll & Louis, 2007, OECD, 2012) προϋποθέτει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να

αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του έργου τους σε σχέση με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθώς και την ύπαρξη σχολικής κουλτούρας βασισμένης στην επίτευξη του κοινού σκοπού, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται τις προσδοκίες του οργανισμού για βελτίωση και ανάπτυξη (Clement & Vanderberghe, 2000, Πασιαρδής, 2004). Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί κλειδί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και η επαγγελματική ανάπτυξη και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθίστανται σημαντικές παράμετροι ενίσχυσης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 2003, Μαυρογίωργος, 2005, OECD, 2012). Γι' αυτό και θα πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ευνοούν την επαγγελματική ενδυνάμωση τους και θα αυξήσουν τα εσωτερικά και εξωτερικά τους κίνητρα για να δουλέψουν προς αυτό το σκοπό (Roberts & Pruitt, 2003, Nicolaidou, 2010).

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας που αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο τους και τον αντίκτυπό τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν προκλήσεις σε σχολική βάση. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές επιμόρφωσης που υιοθετούνται σε σχολική βάση. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στο συγκείμενο της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές και οι περιορισμοί της. Ακολουθεί η παρουσίαση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας και τέλος, γίνεται συζήτηση τους σε σχέση με τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση.

1. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε σχολική βάση

Λαμβάνοντας υπόψη τον πολυσχιδή ρόλο που καλείται ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει στα σχολεία, η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development), ως μια δια βίου διαδικασία μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης, διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ζαβλανός, 2003, OECD, 2012). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τρεις φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, την εισαγωγική εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος εμπειριών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Βεργίδης, 2001, Μαυρογίωργος, 2005). Ως τέτοιες αναφέρονται μορφές μάθησης στο σχολικό χώρο (π.χ. έρευνα δράσης, παρατήρηση

διδασκαλίας, συνδιδασκαλία), μεταξύ σχολείων (π.χ. δίκτυα μάθησης, επισκέψεις σε σχολεία), εκτός σχολείου (π.χ. συνεργασίες σχολείων και πανεπιστημίων, μεταπτυχιακές σπουδές, συνέδρια), καθώς και ατομικές πρωτοβουλίες μάθησης (π.χ. αυτομόρφωση μέσω μελέτης και αναστοχασμού) (Bubb & Earley, 2010: 92).

Οι Bubb και Earley (2007: 4) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο επίσημες όσο και άτυπες εμπειρίες μάθησης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς “ατομικά ή και μαζί με άλλους, να αναστοχαστούν τη διδακτική τους πρακτική, να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να εργαστούν προς όφελος της μάθησης”. Ο ορισμός αυτός αντανακλά τη σύγχρονη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, ο οποίος εμπλέκεται ενεργά στη μάθησή του μέσα από μια διαρκή διαδικασία ενδοσκόπησης και αναστοχασμού της διδακτικής πρακτικής, η οποία οδηγεί σε προσωπική βελτίωση και απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και επιφέρει αλλαγή στις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Koutselini, 2008, Tsafos, 2013, Αυγητίδου, 2014). Έτσι, υπό μια ευρύτερη έννοια, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με όλες τις ευκαιρίες που παρέχονται για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2005) και συμβάλλουν στη σταδιακή ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2005, Ξωχέλλης, 2007, Bush & Middlewood, 2013) και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Clement & Vanderberghe, 2000, Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009), είτε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης είτε μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων στο σχολικό χώρο.

Η επιμόρφωση σε σχολική βάση, ή αλλιώς ενδοσχολική επιμόρφωση, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στοχεύει πρωτίστως στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και το περιεχόμενο και τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, προωθώντας ταυτόχρονα την ικανότητα του σχολικού οργανισμού να βελτιώνεται και να αναπτύσσεται (Bush & Middlewood, 2013). Η θέση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα των Darling-Hammond et al. (2009) ότι για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει:

- να είναι εντατική, συνεχόμενη και να συνδέεται με τη διδακτική πρακτική
- να επικεντρώνεται στη μάθηση και στη διδασκαλία
- να συμβαδίζει με τις προτεραιότητες και τους στόχους του σχολείου και
- να ενισχύει τις επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

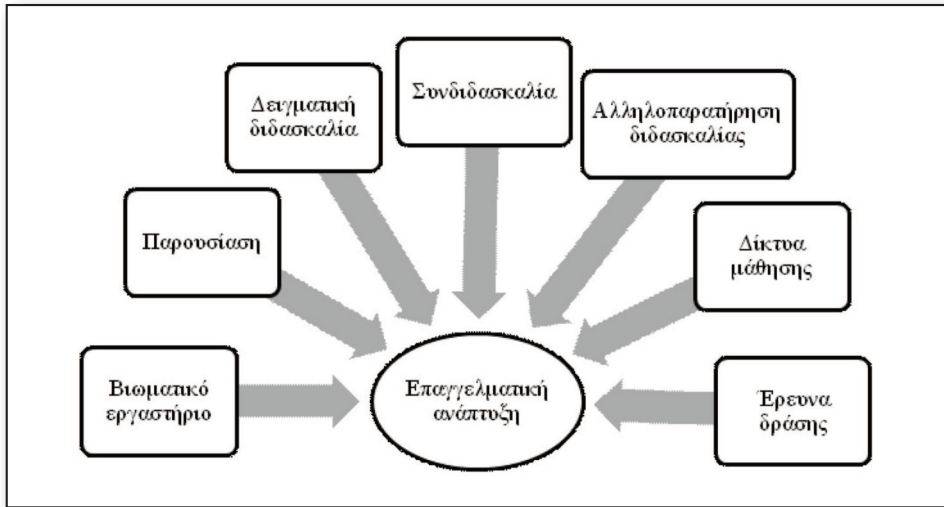
Οι Bolam και Weindling (2006: 24) προσθέτουν ότι η επιτυχημένη ενδοσχολική επιμόρφωση μεταφέρει την εμπειρογνωμοσύνη των ειδικών στην καθημερινή δραστη-

ριότητα του σχολείου και ενθαρρύνει την επέκταση και ενσωμάτωση της επιμορφωτικής δράσης στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, προσφέροντας τους “ευκαιρίες για αναστοχασμό της διδακτικής τους πρακτικής, αλληλοπαρατήρηση της διδακτικής πρακτικής των συναδελφών, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση”. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν “εδραιώνεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες προσπάθειες παρέμβασης στην καθημερινή σχολική ζωή” (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009: 37), επιτυγχάνοντας, έτσι, την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται σημαντικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ενδοσχολική επιμόρφωση, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τον οργανισμό. Έχει βρεθεί ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση υποβοηθά την απόκτηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και συνδέεται άμεσα με αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών - ενισχύοντας τα αισθήματα αυτεπάρκειας, αυτοπεποίθησης και ενθουσιασμού για το διδακτικό έργο -, με μεγαλύτερη δέσμευση για αλλαγή διδακτικών πρακτικών, καθώς και με προθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Clement & Vanderberghe, 2000, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Bolam & Weindling, 2006, Koutselini, 2008, Bubb & Earley, 2010). Συναφείς με την πιο πάνω θεώρηση είναι και οι διαπιστώσεις των Ξωχέλλη και Παπαναούμ (2000), οι οποίοι επισημαίνουν πως όταν η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει ως αφετηρία τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καλλιεργεί τη διάθεση για ενεργητικότερη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση και συμβάλλει, ταυτόχρονα, στην αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της μάθησης.

1.1. Πρακτικές επιμόρφωσης σε σχολική βάση

Η επιμόρφωση σε σχολική βάση προωθείται συχνά μέσα από διάφορες επιμορφωτικές δράσεις όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα1 πιο κάτω.

Διάγραμμα 1: Μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε σχολική βάση

Η ορθή αξιοποίηση του χρόνου της συνεδρίας προσωπικού από το διευθυντή μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (Θεοφιλίδης, 1991, Bubb & Earley, 2010). Στο χρόνο αυτό παρέχονται ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασίας για την αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων, για ενημέρωση σε θέματα διδακτικής πρακτικής από επιμορφωτικούς συμβούλους, καθώς και για διάχυση γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών από επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν μέλη του προσωπικού. Οι επιμορφωτικές δράσεις στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού έχουν συνήθως τη μορφή *παρουσίασης* ή *βιωματικού εργαστηρίου*.

Όταν η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει τη μορφή *δειγματικής διδασκαλίας* ή *συνδιδασκαλίας* σχετίζεται αμεσότερα με το εκπαιδευτικό έργο και τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Η παρακολούθηση δειγματικών μαθημάτων που διεξάγονται από επιμορφωτικούς λειτουργούς που επισκέπτονται τα σχολεία για να ενισχύσουν την προσπάθεια ενσωμάτωσης αλλαγών στη διδακτική προσέγγιση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και η ετοιμασία μιας διδασκαλίας με την υποστήριξη του παιδαγωγικού συμβούλου, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενσωματώσουν με επάρκεια νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους (Βαλιαντή, 2015). Επίσης, τόσο η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών συνδιδασκαλίας όσο και η ανταλλαγή επισκέψεων για αλληλοπαρατήρηση της διδακτικής πρακτικής φαίνεται να αποτελούν επιτυχημένες πρακτικές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αφού βρέθηκε ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην αναστοχαστική διαδικασία (Bolam & Weindling, 2006, Bush & Middlewood, 2013).

Μια εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή τους σε *έρευνα δράσης*. Σύμφωνα με τον Elliott (1991), η έρευνα δράσης αποτελεί μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία δράσης, αναστοχασμού και επανάδρασης που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας δράσης σε ένα οργανισμό. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης επιτρέπει την ερευνητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες που ευνοούν την αυτομόρφωση και ενισχύουν την καινοτόμο σκέψη και δράση για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Koutselini-Ioannidou, 2010, Κάτσενου, Νομικού & Φλογαίτη, 2012, Tsafos, 2013). Η ανάληψη έρευνας δράσης από εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση τους, ιδιαίτερα όταν εστιάζεται στον αναστοχασμό της πρακτικής τους, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν αυθεντικές γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου “οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν διδάσκοντας και διδάσκουν μαθαίνοντας” (Koutselini-Ioannidou, 2010: 5).

Τέλος, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα *δίκτυα μάθησης*, τα οποία είναι συνήθως θεματικά και αξιοποιούν τις εμπειρίες της καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευτικών από ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα, μπορεί να αποτελέσει μια άλλη μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή στα δίκτυα μάθησης εντοπίζονται στην ενεργητική συμμετοχή, την αλληλοεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διάχυση καλών πρακτικών, γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των μελών του δικτύου, που λειτουργεί ως μια μανθάνουσα κοινότητα (Stoll & Louis, 2007). Η μεταφορά και διάχυση γνώσεων και πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στα δίκτυα μάθησης μπορεί να συμβάλει τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων όσο και των συναδέλφων τους.

1.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Μια πτυχή του ρόλου που καλείται ο διευθυντής να διαδραματίσει ως παιδαγωγικός ηγέτης είναι η προώθηση της επιστημονικής κατάρτισης και της παιδαγωγικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο και την μετατροπή του οργανισμού σε μανθάνουσα κοινότητα (Earley, 2004, Stoll & Louis, 2007). Απαραίτητες προϋποθέσεις για να το πετύχει αυτό ο ηγέτης αποτελούν η γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν το σχολείο, ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων και των επιμορφωτικών τους αναγκών, καθώς και η καθοδήγηση τους να εμπλακούν σε επιμορφωτικές δράσεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ταυτόχρονα και το συναίσθημα της επαγγελματική αυτεπάρκειας (Hoy & Miskel, 2005, Ξωχέλλης,

2007, Bush & Middlewood, 2013). Σημαντική είναι και η έμπρακτη υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών εντός του σχολείου καθώς και η διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης που θα διευκολύνει την προώθηση αλλαγών στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000, Μπάκας, 2006, Ξωχέλλης, 2008).

Αναφορικά με τις πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υιοθετούν οι διευθυντές στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, οι Karagiorgi και Nicolaidou (2010) διαπιστώνουν πως αυτές είναι ελάχιστες και περιορίζονται κατά κύριο λόγο σε παρουσιάσεις και συζητήσεις στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού από εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν εκτός σχολείου ή από εμπειρογνώμονες που καλούνται να επιμορφώσουν στο σχολείο. Ως εκ τούτου, υποστηρίζουν, παρόλο που οι διευθυντές αναγνωρίζουν το μερίδιο της ευθύνης τους για τη δημιουργία κουλτούρας που θα ευνοεί τη μάθηση στη σχολική μονάδα, συχνά λειτουργούν ως “μεσάζοντες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής” (σ.74), αδυνατώντας να προωθήσουν αποτελεσματικά την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Σύμφωνα, όμως, με την Πολιτική για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού [ΥΠΠ], 2015) που αναμένεται να υλοποιηθεί στα πλαίσια εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τίθεται στην καρδιά της σχολικής μονάδας, η οποία και θα καταρτίζει το Σχέδιο Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών με τρόπο που να επιτυγχάνεται ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες του προσωπικού, του σχολείου και της πολιτείας. Έτσι, ένας ‘νέος’ ρόλος άρχισε να διαφαίνεται για τους σχολικούς ηγέτες στην Κύπρο, οι οποίοι καλούνται να δημιουργήσουν με συστηματικό τρόπο ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, συνδέοντας την επιμόρφωση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

2. Η ταυτότητα της έρευνας

Παρόλο που η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συμβάλλει αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Μαυρόγιωργος, 2005, Fullan, 2009), στην Κύπρο δεν υπάρχει ακόμα θεσμοθετημένο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Αν και από το Σεπτέμβριο του 2012 το Διήμερο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών έχει θεσμοθετηθεί και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) παρέχει μικρό αριθμό σεμιναρίων σε σχολική βάση, εντούτοις η επιμόρφωση και κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών παραμένει μη συστηματική, άτυπη και εθελοντική. Τα προαιρετικά σεμινάρια που προσφέρονται από το ΠΙ σε απογευματινό χρόνο αποτελούν βασική μορφή επαγγελματικής κατάρτισης για τους

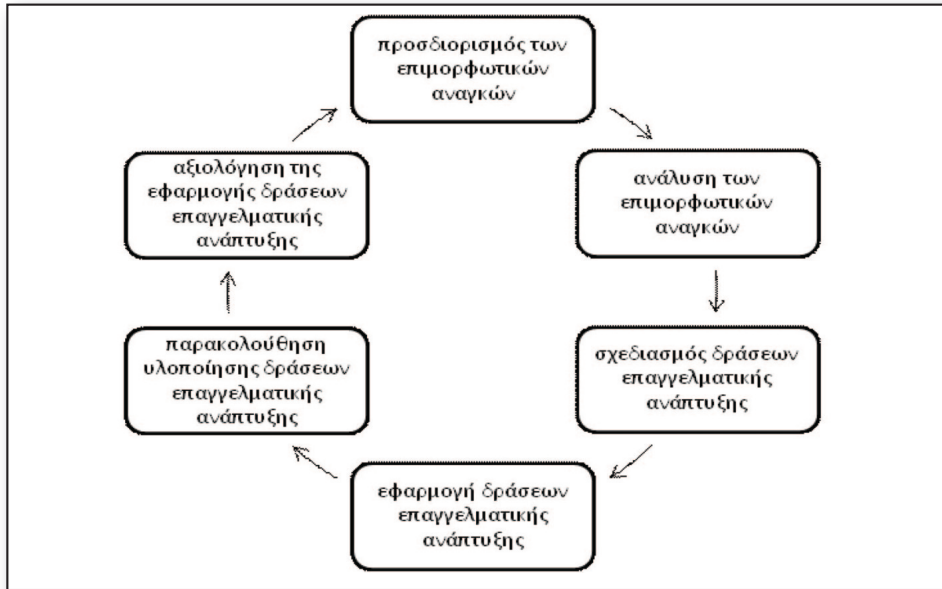
Κύπριους εκπαιδευτικούς (Karagiorgi et al., 2008), ενώ σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών προωθεί την επαγγελματική μάθηση παρακολουθώντας μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημιακού επιπέδου και μετέχοντας σε επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται από διάφορους φορείς.

Στα πλαίσια αυτά και στη βάση των συστάσεων για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), η μάθηση του προσωπικού αποτέλεσε βασικό πυλώνα υλοποίησης του αναπτυξιακού σχεδιασμού δημοτικού σχολείου της επαρχίας Λευκωσίας τη διετία 2011-2013 και προωθήθηκε μέσω του σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της 'τελικής' αξιολόγησης του σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο και τον αντίκτυπό τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν μαθησιακές προκλήσεις σε σχολική βάση, βελτιώνοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

2.1. Η επιμόρφωση προσωπικού ως άξονας του αναπτυξιακού σχεδιασμού του σχολείου

Στο μέσο της σχολικής χρονιάς 2011-2012, μέσα από συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ανάληψης ευθυνών, αναλύθηκαν οι ανάγκες του σχολείου και τέθηκε ως σχολική προτεραιότητα η ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών και η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης. Ακολούθως, καταρτίστηκε διετές Σχέδιο Ανάπτυξης και Βελτίωσης του σχολείου, το οποίο στηριζόταν σε τρεις άξονες: τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τη μάθηση των παιδιών και τη μάθηση των γονιών.

Το σχέδιο δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε βασικό πυλώνα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης στο σχολείο. Πυξίδα υλοποίησης του σχεδίου δράσης, το οποίο στηρίχθηκε στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού σε σχέση με τις ανάγκες του σχολείου, αποτέλεσε το διάγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού (βλ. Διάγραμμα 2) που εισηγούνται οι Bubb και Earley (2010: 10).

Διάγραμμα 2: Κύκλος επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού

Ως εκ τούτου, κρίθηκε σημαντική η επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα διαφοροποίησης, ώστε να δίνονται ευκαιρίες για επιτυχίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, καθώς και η διεύρυνση του διδακτικού ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών με δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την αυτοεικόνα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, το σχολείο συμμετείχε στα ευρωπαϊκά προγράμματα RELEASE (Towards Achieving Self-REgulated LEArning as a Core in Teachers In-SERVICE Training in Cyprus) με θέμα τη διαφοροποίηση και ΔΑΦΝΗ (Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού και της Ενδοσχολικής Βίας ΔΑΦΝΗ III) για την ενδυνάμωση της αυτοεικόνας των παιδιών.

Η διευθύντρια του σχολείου ανέλαβε την ευθύνη για την παρακολούθηση της εφαρμογής του σχεδίου δράσης και συνέβαλε με ποικίλους τρόπους στην προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η πορεία υλοποίησης του σχεδίου δράσης αποτελούσε αντικείμενο συζήτησης στις συνεδρίες προσωπικού ανά εξάμηνο, ενώ ο επαναπροσδιορισμός του μέσα από συστηματική παρατήρηση και συλλογικό αναστοχασμό επέτρεψε να αξιολογούνται οι επιμορφωτικές δράσεις, να εμπλουτίζονται και να γίνονται περισσότερο αποτελεσματικές.

Η προσπάθεια σχεδιασμού, υλοποίησης, συστηματικής αξιολόγησης και αναθεώρησης του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο αντικατοπτρίζει μεθοδολογικές πρακτικές έρευνας δράσης (Elliot, 1991). Η έρευνα δράσης ως μια κυκλική διαδικασία αλλαγής και βελτίωσης επιτρέπει την ερευνητική

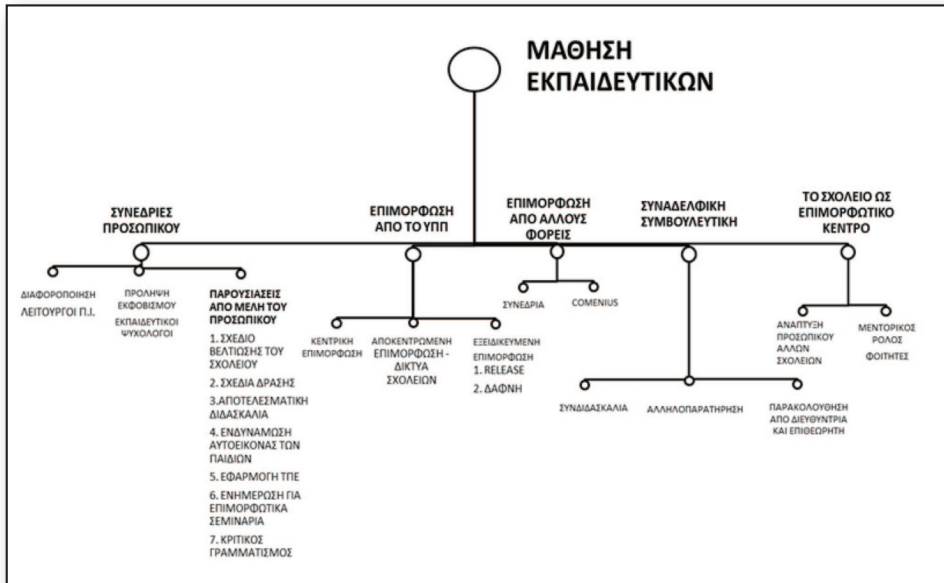
προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες που ευνοούν μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, αναστοχασμού και επανάδρασης για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Koutselini-Ioannidou, 2010, Κάτσενου, Νομικού & Φλογαΐτη, 2012, Tsafos, 2013). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο ότι εδράζεται στη δυναμική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου (Cohen et al., 2007, Koutselini-Ioannidou, 2010). Επίσης, μια προσέγγιση έρευνας δράσης θεωρήθηκε κατάλληλη για να υποβοηθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, δεδομένου ότι αναγνωρίζει ενεργό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς που διαπιστώνουν την ανάγκη για αλλαγή και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, το διευθυντή ως διευκολυντή και τους επιμορφωτικούς λειτουργούς ως υποστηρικτές της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου.

Το Μάιο του 2013 διενεργήθηκε η 'τελική' αξιολόγηση του σχεδίου δράσης, η οποία θα καθόριζε τον επανασχεδιασμό της επιμόρφωσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Η αξιολόγηση στηρίχθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και στην παρατήρηση και αναστοχασμό τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχεδίου να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στα πλαίσια αυτά αξιολογήθηκε και η αποτελεσματικότητα των πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς και ο αντίκτυπός τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές προκλήσεις της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η πτυχή αυτή αποτελεί και το θέμα της έρευνας που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο.

2.2. Πρακτικές ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο

Η μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο μας πήρε διάφορες μορφές (βλ. Διάγραμμα3). Οι δράσεις που αφορούν στην επιμόρφωση από το ΥΠΠ και άλλους φορείς, καθώς και στην επιμόρφωση από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού προωθήθηκαν και τα δύο χρόνια υλοποίησης του σχεδίου δράσης. Κατά το δεύτερο έτος η προσπάθεια εντατικοποιήθηκε με την προώθηση της συναδελφικής συμβουλευτικής, τη συμμετοχή του σχολείου στα δύο ευρωπαϊκά προγράμματα και τη λειτουργία του σχολείου ως επιμορφωτικού κέντρου για εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων.

Διάγραμμα 3: Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού που υιοθετήθηκαν στο σχολείο



Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ, τρεις συναδέλφοι, οι υπεύθυνοι δάσκαλοι των τάξεων Δ', Ε' και Στ', επιμορφώθηκαν σε δύο ολόήμερες συναντήσεις στο ΠΙ σε θέματα πρόληψης και εντοπισμού κρουσμάτων εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας, έχοντας την ευθύνη να υλοποιήσουν στις τάξεις τους συγκεκριμένες δράσεις. Επιπρόσθετα, η οικεία εκπαιδευτική ψυχολόγος επισκεπτόταν το σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα και υποστήριζε τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή των εργαστηρίων με τα παιδιά. Παράλληλα, ανέλαβε να επιμορφώσει όλους τους εκπαιδευτικούς σε τέσσερις συνεδρίες προσωπικού, σε θέματα ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και πρόληψης του εκφοβισμού. Επίσης, εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο πρόγραμμα οργάνωσε βιωματικό εργαστήριο στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού για να μοιραστεί με τους υπόλοιπους συναδέλφους τις πρακτικές που χρησιμοποιούσε στην τάξη.

Η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα RELEASE προϋπέθετε την εμπλοκή δύο εκπαιδευτικών και της διευθύντριας σε έρευνα δράσης που αποσκοπούσε στην αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω διαρκούς αναστοχασμού για την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους. Οι δύο εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν από το ΠΙ και το Πανεπιστήμιο Κύπρου σε τρεις απογευματινές συναντήσεις για να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πέρα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη στήριξη των συντονιστών του προγράμματος που επισκέπτονταν το σχολείο για να προετοιμάσουν από κοινού με τους εκπαι-

δευτικούς τα μαθήματα ή να παρακολουθήσουν τις διδασκαλίες προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ως κριτικοί φίλοι. Παράλληλα, η εφαρμογή του προγράμματος υποστηριζόταν με τη χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας που λειτουργούσε ταυτόχρονα ως δίκτυο μάθησης για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και ως επανατροφοδοτικός μηχανισμός για την υλοποίηση της έρευνας δράσης. Οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης αντάλλαζαν επισκέψεις σε εβδομαδιαία βάση και παρατηρούσαν τη διδακτική τους πρακτική χρησιμοποιώντας κλείδα παρατήρησης, ενώ παράλληλα τηρούσαν αναστοχαστικό ημερολόγιο. Επίσης, με πρωτοβουλία της διευθύντριας, οι λειτουργοί του ΠΙ επιμόρφωσαν το προσωπικό σε τρεις συνεδρίες προσωπικού για τη διαφοροποίηση και παρουσίασαν πρακτικές εισηγήσεις για εφαρμογή της σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Με ενθάρρυνση της διευθύντριας, όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντάλλαξαν επισκέψεις και αλληλοπαρατήρησαν τη διδακτική τους πρακτική, παρέχοντας ανατροφοδοτικά σχόλια στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η συναδελφική συμβουλευτική περιλάμβανε, επίσης, την υλοποίηση συνδιδασκαλιών από εκπαιδευτικούς και την πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών και δειγματικών μαθημάτων από παιδαγωγικούς συμβούλους. Σημαντικό ρόλο στη μάθηση του προσωπικού διαδραμάτισε και η αξιοποίηση της συναδέλφου που υπηρετούσε και ως σύμβουλος του Γλωσσικού μαθήματος με παρουσιάσεις σε θέματα της αρμοδιότητάς της, καθώς και συνδιδασκαλίες και συμβουλευτική με κάθε συνάδελφο ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, η διευθύντρια αξιοποίησε τον 'παιδαγωγικό περίπατο' στις τάξεις για παρακολούθηση μαθημάτων και παροχή ανατροφοδότησης σε σχέση με την εφαρμογή της διαφοροποίησης.

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι παρόλο που την πρώτη χρονιά οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν διστακτικότητα αναφορικά με την ανταλλαγή επισκέψεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, κατά τη δεύτερη χρονιά υιοθετήσαν θετικότερη στάση ως προς την παροχή ανατροφοδότησης για τη διδακτική πρακτική συναδέλφου. Σε αυτό πιθανόν να συνέβαλε το γεγονός ότι δεν υπήρξαν αλλαγές στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού τη συγκεκριμένη διετία, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν στενότερες διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και ένα κλίμα εμπιστοσύνης που ενθάρρυνε τη συναδελφική συμβουλευτική. Επίσης, για πέντε από τους δέκα εκπαιδευτικούς του σχολείου και τη διευθύντρια, οι πρακτικές αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας και συνδιδασκαλίας αποτέλεσαν αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν εθελοντικά και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί μετείχαν σε αυτές αβίαστα.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα, στην οποία συμμετείχαν η διευθύντρια και 10 εκπαιδευτικοί (δύο άντρες και οκτώ γυναίκες, συμπεριλαμβανομένης της ερευνήτριας) μικρής σχολικής μονάδας της επαρχίας Λευκωσίας, υιοθέτησε μεθοδολογικές πρακτικές μελέτης περίπτωσης (Cohen et al., 2007) ώστε να διερευνήσει σε βάθος τον αντίκτυπο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου.

Η έρευνα εκπονήθηκε με τη χορήγηση ανώνυμου ερωτηματολογίου και δύο ομαδικών συζητήσεων αξιολόγησης (focus groups) στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού. Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε κλίμακα 1-5, όπου 1 σήμαινε καθόλου και 5 σε πολύ μεγάλο βαθμό, στις εννέα δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο και να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τη συμμετοχή του σχολείου στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ. Επιπρόσθετα, συμμετείχαν σε δύο ομαδικές συνεντεύξεις αξιολόγησης (focus groups) του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες διεξήχθησαν στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού και επικεντρώθηκαν γύρω από τα γενικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό κρίνετε ωφέλιμες τις προσπάθειες που έγιναν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση;
- Σε ποιο βαθμό σας βοήθησαν να αναπτυχθείτε επαγγελματικά και να ενδυναμωθείτε;

Έμφαση δόθηκε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων και ανοικτών ερωτήσεων, αφού θα επέτρεπε τη βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, επιτρέποντας τους να αναστοχαστούν τη δική τους συμβολή στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου και τα οφέλη που αποκόμισαν συμμετέχοντας στις επιμορφωτικές δράσεις. Η επιλογή της ομαδικής συνέντευξης αξιολόγησης (focus groups) κρίθηκε ως ιδανική επιλογή για τη συλλογή αντικειμενικών και ρεαλιστικών απαντήσεων από όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ανοικτή συζήτηση θα επέτρεπε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και την αντιπαραβολή απόψεων (Cohen et al., 2007), ώστε να παρουσιαστεί μια αντικειμενικότερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στο εν λόγω σχολείο.

Ακολούθησε η περιγραφική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου (content analysis) (Miles & Huberman, 1994, Δημητρόπουλος,

2001), χρησιμοποιώντας επαγωγικές τεχνικές κωδικοποίησης. Στη συνέχεια, η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) (Miles & Huberman, 1994) επέτρεψε την τελική ένταξη των ποιοτικών δεδομένων σε κατηγορίες, ενώ η σύγκριση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δηλώσεων των ερωτηματολογίων επέτρεψε την εγκυροποίηση (Cohen et al., 2007) των αποτελεσμάτων, ώστε να παρουσιάζουν με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στην έρευνα δεν επέτρεψε τη συλλογή προσωπικών δεδομένων, όπως φύλο, έτη υπηρεσίας, επιπρόσθετα προσόντα, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Έτσι, η περαιτέρω ανάλυση και εξαγωγή τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις απόψεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν ήταν δυνατή.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η χρονική διάρκεια της, αφού για την εξαγωγή βάσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τον αντίκτυπο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πιθανόν να απαιτείται έρευνα μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας που θα επιτρέψει να διαφανεί κατά πόσον οι επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούνται σε σχολική βάση έχουν αποτελεσματική επίδραση στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών.

Τέλος, ο αναστοχασμός της προσπάθειας εφαρμογής και αξιολόγησης του σχεδίου δράσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που υλοποιήθηκε στο σχολείο μας δεν μπορεί να γενικευθεί ή να συγκριθεί με τις προσπάθειες άλλων σχολείων, λόγω του ιδιαίτερου συγκείμενου και των συνθηκών του σχολείου κατά την περίοδο της έρευνας.

5. Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακας 1) και τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Οι σημαντικότερες πρακτικές προώθησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

	Μ.Ο.
Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο μας επιδιώκεται έμπρακτα με:	
• επιμορφωτικές δράσεις στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού	4,22
• συμμετοχή στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ	4,11
• συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου	4,00
Στο σχολείο μας υποστηρίζεται η προσπάθεια του προσωπικού για την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση.	4,11
Στο σχολείο μας η επιμόρφωση του προσωπικού διασυνδέεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση.	4,00
Στο σχολείο μας ενθαρρύνεται η ανταλλαγή επισκέψεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας.	4,00
Στο σχολείο μας ενθαρρύνεται η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών.	4,00
Η Δ/ντρια προβαίνει σε διευθετήσεις για να διευκολύνει το προσωπικό να παρακολουθήσει άλλα μαθήματα/συνέδρια.	4,11
Η Δ/ντρια παρέχει ανατροφοδότηση μετά από την παρακολούθηση μιας διδασκαλίας.	4,00

(n=10)

5.1. Επιμόρφωση στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού

Όπως φαίνεται στον Πίνακα1, η αξιοποίηση του τακτού χρόνου της συνεδρίας προσωπικού για ενδοσχολική επιμόρφωση (Μ.Ο.=4,22) αποτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως η πρακτική που συνέβαλε τα μέγιστα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναφέρθηκαν στην ποικιλότροπη αξιοποίηση του χρόνου αυτού προς όφελος της μάθησης τους. Σημαντικός αριθμός συνεδριών αφιερώθηκε στη συζήτηση και λήψη αποφάσεων για τον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου, παρέχοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς “να συναποφασίσουν, να αναλάβουν την ευθύνη για τη βελτίωση της μάθησης στο σχολείο” (εκπαιδευτικός Α) και να αναστοχαστούν την αποτελεσματικότητά του, βιώνοντας τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου ως συλλογικό επίτευγμα.

Επίσης, μεγάλο μέρος του χρόνου της συνεδρίας προσωπικού αφιερώθηκε στην επιμόρφωση του προσωπικού από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου (Μ.Ο.=4,00), καθώς και επιμορφωτικούς λειτουργούς σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (RELEASE) και βελτίωσης της αυτοεικόνας των παιδιών (ΔΑΦΝΗ). Αναφορικά με τον αντίκτυπο των παραπάνω επιμορφωτικών δράσεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη κι αυτοί που δε συμμετείχαν ερευνητικά στο πρόγραμμα RELEASE, εκφράστηκαν θετικά για την επιμόρφωση που αφορούσε στη διαφοροποίηση διδασκαλίας και οι πλείστοι ανέφεραν πως εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση σε συνεργασία με συναδέλφους τους. Αντίθετα, πέρα από τους τρεις εκπαιδευτικούς που είχαν άμεση εμπλοκή στο πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ, οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στον ενημερωτικό χαρακτήρα που είχαν οι παρουσιάσεις για τον εκφοβισμό και την ενδοσχολική βία και υποστήριξαν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο εκπαιδευτικός Ι "χρειάζομαι περαιτέρω επιμόρφωση και υποστήριξη για να χειριστώ αποτελεσματικά περιστατικά εκφοβισμού στην τάξη μου".

5.2. Η συμμετοχή του σχολείου στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η συμμετοχή του σχολείου στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ (Μ.Ο.=4,11) υποβοήθησε σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η υλοποίηση των δύο προγραμμάτων ως απάντηση στην κάλυψη αναγκών που αφορούσαν τη σχολική μονάδα φάνηκε να εκτιμάται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρθηκαν στη διασύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Μ.Ο.=4,00) και επισήμαναν τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή των προγραμμάτων στους ίδιους και στα παιδιά.

"Η επιμόρφωση στα πλαίσια του προγράμματος ΔΑΦΝΗ ήταν καταλυτική για την ενημέρωση και ενδυνάμωση μας ώστε να υλοποιήσουμε τα εργαστήρια στην τάξη. Μας βοήθησε να αναπτύξουμε σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά ώστε αυτά να εξωτερικεύσουν εμπειρίες και βιώματα σχετικά με τον εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον, που εμείς δεν είχαμε αντιληφθεί." (εκπαιδευτικός Ε)

Η επιτυχία που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βλέποντας την ενεργοποίηση των μαθητών και τη βελτίωση της επίδοσής τους, ενδυνάμωσε τους εκπαιδευτικούς και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους να εφαρμόσουν διαφοροποίηση εργασίας, μολοντί τη θεωρούσαν κοπιακή και χρονοβόρα διαδικασία.

"...συνέχισα να την εφαρμόζω αφού διαπίστωσα ότι και οι πιο 'ανήσυχoi' μαθητές φάνηκαν να συγκεντρώνονται...να ενεργοποιούνται..."

Χαίρονταν βιώνοντας την επιτυχία σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στις δυνατότητες τους.” (εκπαιδευτικός Β)

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών υποστήριξε, επίσης, ότι στο σχολείο μας ενισχύεται η προσπάθεια του προσωπικού για εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία και στη μάθηση (Μ.Ο.=4,11) και επισημάναν το ρόλο του υποστηρικτή-καθοδηγητή στη διαδικασία αυτή ως καθοριστικό. Τα ακόλουθα σχόλια καταδεικνύουν ότι η υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί από ειδικούς για να εφαρμόσουν νέες ιδέες και προσεγγίσεις στη διδακτική πρακτική είχε άμεση επίδραση στην επαγγελματική ενδυνάμωση και στη δημιουργία αισθήματος αυτεπάρκειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

“Για να εφαρμόσω διαφοροποίηση στα Μαθηματικά, σημαντικό ρόλο έπαιξε η ο κοινός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων με τους λειτουργούς του ΠΙ και η ανατροφοδότηση κατά την εφαρμογή τους. Η θετική ανατροφοδότηση επιβεβαιώνει ότι επιτελείς σωστά το διδακτικό έργο και ενθαρρύνεσαι να συνεχίσεις.” (εκπαιδευτικός Α)

“Η επιμόρφωση και η στενή συνεργασία με την εκπαιδευτική ψυχολόγο με βοήθησε να αναγνωρίζω περιστατικά εκφοβισμού και να τα χειρίζομαι αποτελεσματικά. Κάποιες φορές να δρω και προληπτικά.” (εκπαιδευτικός Ζ)

“Η συστηματική ανατροφοδότηση που είχα από τη συνάδελφο και τη διευθύντρια που συμμετείχαν στο RELEASE, καθώς και η συζήτηση των σχεδίων μαθήματος με τους εκπαιδευτικούς στο δίκτυο μάθησης, με βοήθησαν να βελτιωθώ, να νιώσω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα να εφαρμόσω διαφοροποιημένες πρακτικές στη διδασκαλία μου.” (εκπαιδευτικός Β)

Επακόλουθο της ενίσχυσης της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο και της επαγγελματικής αυτονόμησής τους αποτελεί η πρωτοβουλία που ανέλαβαν τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου μας για να επιμορφώσουν εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων στα γνωστικά αντικείμενα “Γλώσσα και Πολιτισμός” και “Φυσική Αγωγή”.

5.3. Αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και παιδαγωγική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων καταδεικνύει ότι επτά στους δέκα συναδέλφους αναφέρθηκαν στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και στη διεξαγωγή συν-διδασκαλίας ως τις πρακτικές με τη μεγαλύτερη απήχηση στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Όπως υποστήριξαν οι πρακτικές αυτές συνέβαλαν στη βελτίωση της

αυτοεικόνας για την επαγγελματική τους επάρκεια και τους ενδυνάμωσαν επαγγελματικά ώστε να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

“Η συνεργασία με τη συνάδελφο-σύμβουλο Ελληνικών και οι συνδιασκαλίες που ετοιμάσαμε με βοήθησαν να ενσωματώσω το θεατρικό παιχνίδι ως παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων.” (εκπαιδευτικός Η)

“Η συναδελφική συμβουλευτική επηρέασε θετικά την αυτοεικόνα μου, αφού η ανατροφοδότηση που λαμβάνεις είναι μια μορφή επιβεβαίωσης ότι προχωράς σωστά. Ταυτόχρονα, παρατηρώντας άλλους εκπαιδευτικούς με βοήθησε να αντιληφθώ ότι όλοι αντιμετωπίζουμε μαθησιακές προκλήσεις στην τάξη μας και μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε.” (εκπαιδευτικός Δ)

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν ενεπλάκησαν συστηματικά στη διαδικασία της παρατήρησης διδασκαλίας συναδέλφου απέφυγαν να εντοπίσουν βελτίωση στη διδακτική τους πρακτική, προβαίνοντας σε γενικά σχόλια για τον εμπλουτισμό του διδακτικού τους ρεπερτορίου ως παρατηρητών στις τάξεις συναδελφών.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο και η ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών υποβοήθησαν τη συναδελφική συμβουλευτική σε μεγάλο βαθμό. Όπως χαρακτηριστικά επισήμανε η εκπαιδευτικός Γ, *“ο επαγγελματισμός και το κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των συναδελφών που εμπλέκονται στη διαδικασία”* αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και τη συνδιδασκαλία. Στα πλαίσια αυτά, *“πετύχαμε να χτίσουμε θετικό κλίμα για τη μάθηση στο σχολείο που επέτρεψε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο”* (εκπαιδευτικός Η).

5.4. Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη ως καθοδηγητή και υποστηρικτή του διδακτικού έργου και αναφέρθηκαν στη διαρκή υποστήριξη εκ μέρους της διευθύντριας για την υλοποίηση των δύο προγραμμάτων, την ανατροφοδότηση που παρείχε για τις διδασκαλίες που παρακολουθούσε (Μ.Ο.=4,00), τις διευθετήσεις στις οποίες προέβαινε για να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=4,11), καθώς και την παρακίνησή τους να ανταλλάξουν επισκέψεις και να αναστοχαστούν συλλογικά τη διδακτική τους πρακτική (Μ.Ο.=4,00). Όπως τόνισε εμφατικά η εκπαιδευτικός Κ:

“Η στάση της διευθύντριας συνέβαλε στην επιτυχία του σχεδίου δράσης. Μας προέτρεπε να ανταλλάζουμε επισκέψεις, προώθησε τη συ-

ναδελφική συμβουλευτική, τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου με αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και αντικαταστάσεις διδακτικού χρόνου από την ίδια.”.

Η εκπαιδευτικός Ε αναφέρθηκε στη διεξαγωγή διδασκαλιών από τη διευθύντρια και τόνισε πως *“με τον τρόπο αυτό [η διευθύντρια] ενθάρρυνε το προσωπικό να εμπλακεί στη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας και παροχής ανατροφoδότησης”*.

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θέση πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν συλλογικές μορφές επιμόρφωσης που εδράζονται στη σχολική μονάδα και συνδέονται με το παιδαγωγικό έργο (Darling-Hammond et al., 2009, Bubb & Earley, 2010). Όπως υποστήριξαν, η επιμόρφωση στο χρόνο της συνεδριάς προσωπικού και η εμπλοκή του σχολείου σε επιμορφωτικά προγράμματα ως απάντηση στην κάλυψη αναγκών που αφορούσαν το σχολείο συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξη και παιδαγωγική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, η άρρηκτη σύνδεση του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου ενθάρρυνε την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μεταμόρφωση του σχολείου σε μανθάνουσα κοινότητα, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να βιώσουν το εγχείρημα αυτό ως συλλογικό και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε το σχολείο να συνεχίσει να προωθεί μια κουλτούρα μάθησης για όλους (Roberts & Pruitt, 2003, Bubb & Earley, 2010, Bush & Middlewood, 2013).

Η στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης για ανάληψη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Μπάκας, 2006, Darling-Hammond et al., 2009) εκ μέρους της διευθύντριας συνέβαλαν στη διαμόρφωση υποστηρικτικής κουλτούρας μάθησης που ευνοεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα μέσω της συναδελφικής συμβουλευτικής. Όπως συνομολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, οι ευκαιρίες που δόθηκαν για συναδελφική συμβουλευτική συνέβαλαν ώστε η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και η συνδιδασκαλία να αποτελέσουν τις πρακτικές με τη μεγαλύτερη απήχηση στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνουν κι άλλες έρευνες (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011, Αυγητίδου, 2014, Βαλιαντή, 2015), οι οποίες επισημαίνουν πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο διαρκής αναστοχασμός σχετικά με τη διδακτική πρακτική συμβάλλουν στην παιδαγωγική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης φάνηκε να έχει η ενίσχυση και η έμπρακτη υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην

προσπάθεια βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής (Darling-Hammond et al., 2009). Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ τόνισαν πως η υποστήριξη της οποίας έτυχαν καθ' όλη τη χρονιά από ειδικούς είχε θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη δημιουργία αισθήματος αυτεπάρκειας ώστε να ενσωματώσουν με αυτοπεποίθηση αλλαγές προς όφελος της διδασκαλίας και της μάθησης (Koutselini, 2008, Bush & Middlewood, 2013). Όπως επισημαίνεται και αλλού, μόνο όταν η επιμόρφωση είναι εστιασμένη, συστηματική και συνοδεύεται από συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει αλλαγή στη διδακτική πρακτική (Βαλιαντή, 2015). Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνέβαλε παράλληλα στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους για το έργο που επιτελούν, ωθώντας κάποιους να αναλάβουν πρωτοβουλίες για επιμόρφωση εκπαιδευτικών γειτονικών σχολείων.

Οι Bush και Middlewood (2013) αναφέρονται στην εστίαση του οργανισμού στη μάθηση, στον αναστοχαστικό διάλογο και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας του προσωπικού για τη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ως τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν ένα σχολείο μαθησιακά κοινόκτητο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αντικατοπτρίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά και υποδηλώνουν μια συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους της διευθύντριας για μετακίνηση του σχολείου προς αυτή την κατεύθυνση, επενδύοντας στη μάθηση των εκπαιδευτικών και διασυνδέοντάς την με το εκπαιδευτικό έργο (Earley, 2004). Όμως, όπως οι Υφαντή και Βοζαϊτής (2009: 42) υποστηρίζουν, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης προϋποθέτει εκτός από "αποτελεσματικές στρατηγικές επιμόρφωσης, θεμελιωμένες στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα", άμβλυνση των γραφειοκρατικών οργανωτικών δομών που παρεμποδίζουν τη συνεργασία και παιδαγωγική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα, η έμπρακτη υποστήριξη που επέδειξε η διευθύντρια (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) για την προώθηση του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών εκφράστηκε μέσω αναπληρώσεων διδακτικού χρόνου από την ίδια και αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα που εξασφάλιζαν τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως παράλληλα με το ρόλο που θα αναλάβουν οι σχολικοί ηγέτες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), θα υπάρξει ανάγκη για αναδιοργάνωση των οργανωτικών δομών των σχολείων και εξασφάλιση χρόνου, ώστε να υποβοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν ενεργητικά σε αναστοχαστικές διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Αυγητίδου, 2014), όπως είναι η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και η συνδιδασκαλία.

Καταληκτικά, όπως προκύπτει από τον αναστοχασμό της εφαρμογής του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του προσωπικού φαίνεται να περιλαμβάνουν τα στοιχεία μιας επιτυχημένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Bolam & Weind-

ling, 2006), η οποία αποτέλεσε κλειδί για την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ζαβλανός, 2003, Darling-Hammond, et al., 2009, Βαλιαντή, 2015), αφού τέθηκε ψηλά στις προτεραιότητες του σχολείου (Bolam & Weindling, 2006, Bubb & Earley, 2010). Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης και εκπαιδευτικά προγράμματα θεμελιωμένα στη σχολική μονάδα όχι μόνο συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά φάνηκε να ενισχύει τα αισθήματα αυτεπάρκειας, καθώς και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά για τη βελτίωση του διδακτικού έργου (Clement & Vanderberghe, 2000, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Koutselini, 2008, Bubb & Earley, 2010). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται, επίσης, ενθαρρυντικά ως προς τη συστηματοποίηση της προσπάθειας που γίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου για παροχή ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τρόπο που θα αξιοποιεί τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, θα εμπλουτίζει διδακτικά την εμπειρία τους και θα ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να ενισχυθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

7. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα, αν και εστιάζεται στην προσπάθεια μικρής σχολικής μονάδας να λειτουργήσει ως μαθήνουσα κοινότητα, ανέδειξε τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην αυτονόμηση των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική αναβάθμιση του διδακτικού έργου. Από τα αποτελέσματα αναδύονται ταυτόχρονα και προβληματισμοί αναφορικά με τη μονιμότητα των αλλαγών στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπο της επιμόρφωσης στη μάθηση των παιδιών, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερωτήματα μελλοντικών ερευνών.

Εν αναμονή της υλοποίησης της πολιτικής απόφασης για θεσμοθέτηση της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), ελπίζουμε το άρθρο να αποτελέσει τροφή για σκέψη και προβληματισμό αναφορικά με τις δυνατότητες που παρέχονται για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση, αφού μόνο έτσι η επιμόρφωση θα αποτελέσει μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, ωθώντας το σχολείο να λειτουργήσει ως εστία μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τη διευθύντρια του σχολείου για τη δυνατότητα που μου έδωσε να αξιοποιήσω τα δεδομένα του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τα εποικοδομητικά σχόλια που έκανε για το άρθρο αυτό.

Βιβλιογραφία

Ξένη

- Bolam, R. & D. Weindling (2006) *Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development: final report*. General Teaching Council for England [On line]. Available: report. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7318> [22/11/2013].
- Bubb, S. & P. Earley (2007) *Leading and managing continuing professional development*. London: Sage (2nd ed.).
- Bubb, S. & P. Earley (2010) *Helping staff develop in schools*. London: Sage.
- Bush, T. & D. Middlewood (2013) *Leading and managing people in education* London: Sage (3rd ed.).
- Clement, M. & R. Vanderberghe (2000) Teachers' professional development: a solitary or collegial adventure?. *Teaching and Teacher Education*, 16(5): 81-101.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007) *Research methods in education*. London: Routledge (6th ed.).
- Darling-Hammond, L., R.C. Wei, A. Andree, N. Richardson & S. Orphanos (2009) *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Earley, P. (2004) *Continuing professional development: the learning community in leadership for the learning community*. London: Institute of Education, University of London.
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (2009) *The challenge of change: start school improvement now!* Thousand Oaks: Corwin (2nd ed.).
- Hoy, W. & C. Miskel (2005) *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill (7th ed.).
- Karagiorgi, Y., C. Kalogirou, V. Theodosiou, M. Theophanous & P. Kendeou (2008) Underpinnings of adult learning in formal teacher professional development in Cyprus. *Journal of In-service Education*, 34(2): 125-146.
- Karagiorgi, Y. & M. Nicolaidou (2010) Primary school leaders approaches to staff development in Cyprus schools. *International Studies in Educational Administration*, 37: 69-81.
- Koutselini, M. (2008) Participatory teacher development at schools: processes and issues. *Action research*, 6(1): 29-48.

- Koutselini-Ioannidou, M. (2010). Action research as an educational process of training educators and student teachers. *Action Researcher in Education*, 1: 4-9.
- Miles, M. & A. Huberman (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage (2nd ed.).
- Nicolaidou, M. (2010) Do primary school teachers in Cypriot school see themselves as leaders? Echoing practitioners' voices on levers and barriers. *Teacher Development*, 14: 225-239.
- OECD. (2012) Preparing teachers to deliver 21st-century skills. In A. Schleicher (Ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*, Paris: OECD Publishing, 33-54.
- Roberts, S. & E. Pruitt (2003) *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stoll, L. & K.S. Louis (2007) *Professional learning communities: divergence, depth, and dilemma*. Maidenhead: Open University Press.
- Tsafos, V. (2013) Developing inquiry and reflection skills in student-teachers: the use of action research. *Journal of Teaching and Teacher Education: An International Journal*, 1(1): 45-57.

Ελληνική

- Αυγητίδου Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 7-35.
- Βεργίδης, Δ. (2001) Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Οι Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο: Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, 253-264.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1991) *Αποτελεσματικές συνεδρίες προσωπικού: οδηγός για την οργάνωση και προεδρία συνεδρίας*. Λευκωσία [χ.ό.].
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος (2003) *Από την έρευνα στη διδασκαλία: η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσενου, Χ., Χ. Νομικού & Ε. Φλογαΐτη (2012) *Η συμβολή της Έρευνας δράσης στην*

- Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. [On line]. Available: http://kpe-kasstor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_12_Dia_Biou/Katsenou_et_al.pdf [01/07/2015].
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005) Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 348-354.
- Μπάκας, Θ. (2006) Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1: 117-125.
- Ξωχέλλης, Π. (2007) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 179-190.
- Ξωχέλλης, Π. (2008) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: αναγκαιότητα, διεθνείς τάσεις, προϋποθέσεις επιτυχίας*. Πρακτικά Συνεδρίου Επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών: 22 Μαρτίου 2008, Λευκωσία.
- Ξωχέλλης, Π. & Ζ. Παπαναούμ (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997- 2000*. Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Μ. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2015) *Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργιών* [On line]. Available: http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_epangelmatiki_mathisi_ekpaideftikon.pdf [01/06/2015].
- Υφαντή, Α. & Γ. Βοζαίτης (2009) Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3: 31-46.
- Υφαντή, Α. & Β. Φωτοπούλου (2011) Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 4: 70-83.

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 αρίθμηση 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 δημοσιεύσιμη 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 το 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.

A) 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.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτη (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 δημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Δημοσίευτη 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.

