



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

20-21

Αθήνα 2020

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

20-21

Αθήνα 2020

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, *Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.*
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, *Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.*
ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
ΖΩΗ ΓΕΙΤΟΝΑ, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΡΙΝΗΣ, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΧΑΡΙΤΩΝΙΔΟΥ, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
ΘΕΟΔΩΡΑ ΑΣΤΕΡΗ, *Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.*
ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ ΒΕΚΡΗΣ, *Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.*
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΡΑΜΜΕΝΟΣ, *Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, *Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*
ΑΘΗΝΑ ΝΕΛΛΑ, *Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.*
ΑΣΠΑΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, *Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.*
ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, *Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ANNA ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΑΚΡΟΣΤΕΡΓΙΟΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΣΑΠΟΥΝΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
ΑΡΓΥΡΩ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, *Προσωπικό του Ι.Ε.Π.*
ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΡΑΓΚΑΛΕΞΗ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Φιλολογική επιμέλεια

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΣΑΠΟΥΝΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΡΑΓΚΑΛΕΞΗ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΑΚΡΟΣΤΕΡΓΙΟΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Εξώφυλλο

ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΠΙΝΟΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Επιμέλεια έκδοσης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.*
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΣΑΠΟΥΝΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Αναστασία Κότσιρα

ISSN 2654-0959

Copyright © 2020 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Περιοδικό ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 213 1335202

E-mail: epeth@iep.edu.gr

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

Επισήμανση: Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.
Επιτρέπεται η αναδημοσίευση τους με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

Προλογικό Σημείωμα

Με ιδιαίτερη χαρά το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δημοσιεύει το νέο διπλό τεύχος (20-21) του επιστημονικού περιοδικού *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, το τρίτο στη σειρά από την επανέκδοση του περιοδικού το 2019.

Το τεύχος είναι διπλό εξαιτίας της αυξημένης υποβολής πρωτότυπων εργασιών προς δημοσίευση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των ερευνητών της εκπαίδευσης και, μάλιστα, ερευνητικών εργασιών, διαθεματικών projects και σεναρίων διδασκαλίας, με πεδίο αναφοράς ή/και πρακτικής εφαρμογής ζωντανές σχολικές τάξεις σε όλη την Ελλάδα.

Επιβεβαιώνεται, κατά συνέπεια, η αναγκαιότητα που οδήγησε στην επανακυκλοφορία του περιοδικού, όπως αποτυπώνεται στον Κανονισμό του και σύμφωνα με τον οποίο στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* δίνεται, κατά προτεραιότητα, «έμφαση σε άρθρα άμεσα συνδεδεμένα με τη διδακτική πράξη και την παιδαγωγική διαδικασία», ως ανταπόκριση στη βαθειά ανάγκη των ενεργών εκπαιδευτικών για αμοιβαία διάδραση από τη θεωρία στην πράξη, με σύγχρονους όρους. Τεκμηριώνεται δε, μέσα απ' αυτήν την αρθρογραφία, η εικόνα που ήδη έχουμε διαμορφώσει ως Ι.Ε.Π. για το αυξημένο ενδιαφέρον των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών ως προς τη διερεύνηση και τον πειραματισμό σε νέες, καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, πάντα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στο παρόν τεύχος 20-21 αναδεικνύονται ιδιαίτερα ζητήματα μεθοδολογίας και διδακτικής της ιστορίας και της γλώσσας, καλλιτεχνικής αγωγής, ειδικής αγωγής, θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής και επίκαιρα ζητήματα αγωγής υγείας (ρόλος του/της διευθυντή/-ύντριας, κοινωνικοποίηση παιδιών και εφήβων εντός της σχολικής κοινότητας, διαδικτυακός εθισμός κ.ά.), ενώ σε όλες τις παρουσιάσεις ιδιαίτερη ζωντάνια και φρεσκάδα προσθέτει η γόνιμη και δημιουργική χρήση των ΤΠΕ.

Έχουμε, λοιπόν, την πεποίθηση ότι τα περιεχόμενα του τεύχους θα αγγίξουν πραγματικά ενδιαφέροντα των αναγνωστών και αναγνωστριών, θα συμβάλουν στον δημιουργικό αναστοχασμό πάνω στο εκπαιδευτικό έργο και θα εμπλουτίσουν με επίκαιρες ιδέες και προτάσεις τον διάλογο, που αποτελεί το θεμέλιο κάθε ενεργού κοινότητας μάθησης.

Ο Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΗ 20-21

Ιούλιος 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 8 *Προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολείου*
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΠΕΡΤΣΙΑ
- 28 *Η διάχυση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Αποκεντρωμένο διοικητικό μοντέλο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*
ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΡΑΤΖΑΦΕΡΗ
- 46 *Μια έρευνα-δράση των εκπαιδευτικών του 20ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς με σκοπό τη δημιουργία και την καθολική εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας με τίτλο: «Πορεία προς την υπευθυνότητα»*
ΣΩΤΗΡΙΑ ΣΑΜΑΡΑ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, ΔΑΜΠΡΙΝΗ ΑΡΒΑΝΙΤΟΥΔΗ, ΜΑΡΙΑ – ΙΖΑΜΠΕΛΑ ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΕΛΗ, ΑΘΗΝΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΤΟΜΠΟΥΛΟΓΛΟΥ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΣΟΥΣΑΜΙΔΟΥ
- 68 *Εισάγοντας λογισμικό προσομοίωσης στη διδασκαλία της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας*
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΦΩΛΙΝΑΣ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΥΛΩΝΑΣ, ΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣ ΚΟΥΡΤΗΣ
- 91 *Διαδικτυακός εθισμός: Ο ρόλος του κριτικού παιδαγωγού. Εφαρμόζοντας τα καπέλα De Bono*
ΕΙΡΗΝΗ ΒΟΓΙΑΤΖΑΚΗ, ΑΝΘΗ ΑΓΓΕΛΑΚΗ
- 107 *Οι αντιλήψεις μαθητών/-τριών Λυκείου για το διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας: Εμπειρική διερεύνηση και πολυμεταβλητές αναλύσεις*
ΓΙΟΥΛΗ ΒΑΪΟΠΟΥΛΟΥ, ΕΥΓΕΝΙΑ ΤΣΙΟΥΠΛΗ
- 133 *Οι διοικητικές δεξιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης*
ΧΡΗΣΤΟΣ ΜΠΑΚΥΡΤΣΗΣ
- 166 *Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία: Εκπαιδευτική πολιτική, ενταξιακή πρακτική και κριτικές επισημάνσεις*
ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΜΟΥΤΣΙΝΑΣ, ΕΥΑΝΘΙΑ Κ. ΤΣΑΛΙΚΗ
- 212 *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο - Διδακτικά Εγχειρίδια: Προβλήματα-Αναντιστοιχίες-Προτάσεις*
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΛΛΑΟΥΖΗ
- 234 *Εκπαίδευση Μέσω Συντελεστικών Αλυσίδων Μάθησης*
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΛΑΒΑ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΕΡΕΤΗΣ

- 252 *Προφίλ εκπαιδευτικού, στιλ αγωγής, τυπολογία και διαχείριση τάξης: Αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις*
ANNA ΣΥΜΕΩΝΙΔΟΥ
- 271 *Λάμψη διά της απουσίας: Μια σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση στην ιστορία της τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*
ΑΘΗΝΑ ΕΞΑΡΧΟΥ
- 285 *Ο ρόλος των ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών στη σχολική πράξη και στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
ΠΕΛΑΓΙΑ ΚΟΓΚΟΥΛΗ
- 308 *Τα ελληνικά δημόσια σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί: Χαρακτηριστικά και λειτουργίες - Μία εμπειρική διερεύνηση*
ΣΟΦΙΑ ΠΟΥΛΗΜΕΝΟΥ, ΜΑΝΩΛΗΣ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ
- 338 *Εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας της Louise M. Rosenblatt στο ποίημα της Μαρίας Πολυδούρη «Μόνο γιατί μ' αγάπησες»*
ΚΟΜΟΥΣΙΝΙΩ-ΜΑΡΙΑ ΤΣΙΑΡΗ
- 351 *Η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*
ΑΘΗΝΑ ΒΡΟΝΤΟΥ
- 375 *«Πολυτεχνίτες του λόγου» ή «Έχει γούστο...!»: Μια πρόταση εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης των θετικών γνωστικών αντικειμένων με άξονα τη Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt*
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΚΡΙΤΙΔΟΥ
- 399 *Επιμορφωτικού έργου συνέχεια... μια μελέτη περίπτωσης*
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΥ
- 421 *Η δημιουργική γραφή και η αφήγηση στο Νηπιαγωγείο: Το διαπολιτισμικό παραμύθι ως κείμενο ταυτότητας*
ΜΑΡΙΑ ΒΛΑΧΟΥ
- 449 *Η ιστορική εννοιολόγηση: Βασικό εργαλείο ιστορικής σκέψης και γνώσης*
ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΜΑΝΩΛΗ, ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ
- 480 *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή: Σχέδιο μαθήματος για παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και μαθησιακές δυσκολίες*
ΑΡΓΥΡΩ ΑΝΔΡΙΩΤΗ

Προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολείου

Βασιλική Μπερτσιά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
vbertsia@yahoo.gr

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει τις παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience) των μαθητών/-τριών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι παρεμβάσεις αυτές ακολουθούν τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και της συστημικής προσέγγισης, ενώ προτείνουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Αρχικά, θα γίνει μία σύντομη ανάλυση βασικών εννοιών που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο των παρεμβάσεων, ενώ στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί μία ανασκόπηση βασικών παρεμβάσεων ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο. Σκοπός του κειμένου αυτού είναι να διασαφηνιστεί το πλαίσιο για τη στοχοθεσία, τα αποτελέσματα και την υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων, οι οποίες είναι πολύ ωφέλιμες για τους/τις μαθητές/-ήτριες και την εκπαιδευτική κοινότητα ως σύνολο.

Λέξεις - κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, παρεμβατικό πρόγραμμα, ψυχική υγεία

Abstract

The main purpose of this report is to explore the intervention programs which can be conducted in school environment. These programs aim to empower the resilience of students with and without Special Educational Needs. In the terms of systemic education and positive psychology the collaboration between family and school is of outmost importance. For starters, a brief analysis of resilience theory and a review of some intervention programs which have been conducted in schools of Greece and all over the world are presented in this paper. The aim of this report is to illuminate the main principles of such intervention programs.

Keywords: Resilience, intervention program, well being

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Κοινωνικές και Παιδαγωγικές Επιστήμες έχουν απομακρυνθεί από το μοντέλο των ελλειμμάτων και της παθογένειας (deficit model) και έχουν στραφεί σε ένα ολιστικό και συστημικό μοντέλο που βασίζεται στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών (Kourkoutas & Xavier, 2010). Τα τελευταία χρόνια έχει έρθει στο επιστημονικό προσκήνιο η Θετική Ψυχολογία, η οποία δίνει έμφαση σε όσα έχει και μπορεί να επιτύχει το κάθε άτομο. Ακολουθεί, δηλαδή, μια αισιόδοξη αντιμετώπιση της πραγματικότητας και του μέλλοντος (Seligman, 2002). Σύμφωνα με τους Seligman & Csikszentmihalyi (2014) η έμφαση στα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας και στα θετικά γεγονότα όχι μόνο προσδίδει ποιότητα στη ζωή ενός ατόμου, αλλά παράλληλα το προφυλάσσει από τις αρνητικές συνέπειες που φέρει η αντιμετώπιση της ζωής ως άσκοπης και στείρας. Σύμφωνα με τους ίδιους, η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες: γεγονότα και καταστάσεις (παρελθόν), σκέψεις και αισιοδοξία (μέλλον), ευημερία και ροή (παρόν). Έτσι, σύμφωνα με τους πρεσβευτές της, θα πρέπει οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες να φύγουν από τη θεραπευτική τάση που επικράτησε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και να ασχοληθούν με το πώς το κάθε πλαίσιο (οικογένεια, σχολείο και κοινότητα) δύναται να επηρεάσει θετικά την ψυχοκοινωνική πορεία ενός ατόμου. Αντίστοιχα προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία είναι ολιστικά (λαμβάνοντας υπόψη όλους τους εμπλεκόμενους πυλώνες στην ανάπτυξη του παιδιού) και εστιάζουν στην προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (social and emotional learning) (Zins κ.ά., 2004). Αρκετοί μελετητές κάνουν λόγο για Συναισθηματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που διέπει όλο το σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2015). Διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών μέσα από το σχολικό πλαίσιο και, συγκεκριμένα, μέσα από την υλοποίηση συστημικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, τα οποία θα στοχεύουν σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και θα εμπλέκουν γονείς, σχολείο και κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2015).

Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι μεταξύ άλλων και η ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών με σκοπό τη δημιουργία πολιτών που θα μπορούν να αντεπεξέρχονται και να εξελίσσονται δημιουργικά σε όλες τις πτυχές της ζωής τους, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (WHO, 1997). Όπως θα γίνει σαφές και στη συνέχεια, ο όρος Ψυχική Ανθεκτικότητα δεν αναφέρεται σε μια ικανότητα ορισμένων «υπερανθρώπων», αλλά σε μια «καθημερινή μαγεία» (ordinary magic), που

ενέχουν όλοι οι άνθρωποι μέσα τους, σε κάποιο βαθμό, και την οποία μπορούν να ενδυναμώσουν (Masten, 2001).

Το σχολείο αποτελεί βασικό άξονα ανάπτυξης του παιδιού σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Ματσόπουλος, 2010). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός¹ της τάξης αποτελεί έναν «σημαντικό άλλο» με τον οποίο το παιδί αναπτύσσει έναν δεσμό δευτερογενούς προσκόλλησης (Ainsworth, 1991). Ο τελευταίος αποτελεί, επομένως, μία προέκταση της γονικής φιγούρας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των μετέπειτα σχέσεων του παιδιού. Κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες το σχολικό πλαίσιο μπορεί να διαχειριστεί με τέτοιον τρόπο τη δύναμή του αναφορικά με τη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του παιδιού, ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής όπως είναι η Αυτοεκτίμηση, η Ψυχική Ανθεκτικότητα και άλλες (Henderson & Milstein, 2003).

Οι Masten κ.ά. (2008) αναφέρουν ότι το σχολικό πλαίσιο έχει τα βασικά στοιχεία ενός συστήματος το οποίο μπορεί να προάγει την Ψυχική Ανθεκτικότητα, καθώς περιλαμβάνει σχέσεις στοργής, υποστηρικτικό κλίμα, υψηλές προσδοκίες, σαφείς κανόνες και πειθαρχία. Μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα του σχολικού πλαισίου σε ανάλογα προγράμματα, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολείου που μπορούν να δράσουν προστατευτικά και ενδυναμωτικά για την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Αυτά είναι: η σημείωση της θετικής προόδου (μαθησιακά ή ψυχοκοινωνικά), η τόνωση των προστατευτικών παραγόντων (παράγοντες που δρουν ως ασπίδα για το παιδί, όπως μία υγιής σχέση με έναν ενήλικα), οι ρεαλιστικοί και θετικοί στόχοι, η ανάπτυξη προσαρμοστικών συστημάτων και μηχανισμών, οι θετικές επιδράσεις και η μείωση των παραγόντων κινδύνου (Motti-Stefanidi κ.ά., 2008).

Παρεμβατικά προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ/WHO) τονίζει την ανάγκη ψυχικής υγείας και ευημερίας στους πολίτες (WHO, 2010). Η ψυχική υγεία και ευεξία θεωρούνται πολύ σημαντικοί άξονες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου από νεαρή ηλικία. Όπως επισημαίνει η Χατζηχρήστου (2015), ο στόχος στα σύγχρονα παρεμβατικά προγράμματα είναι η κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού σε ψυχοκοινωνικό, γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο, μέσα από την πρόληψη και τη

¹ Με τη χρήση του όρου «εκπαιδευτικός» εννοείται τόσο ο δάσκαλος όσο και η δασκάλα.

δόμηση αντίστοιχων παρεμβατικών δράσεων.

Η παιδική ηλικία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο κάθε παρέμβαση μπορεί να αποβεί περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με την εφαρμογή της σε μετέπειτα φάση ανάπτυξης του παιδιού (Cortina κ.ά., 2007). Παράλληλα, το σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει καίριο ρόλο, αφού μέσω αυτού μπορούν να διεξαχθούν προγράμματα που είναι αποτελεσματικά και συγχρόνως μη κοστοβόρα (cost effective). Σημαντικό στοιχείο είναι ακόμη πως η δόμηση και διεξαγωγή παρεμβατικών προγραμμάτων για ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα σχολεία αφορά όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες ανεξαιρέτως και δεν αποκλείει κανένα από τη συμμετοχή στις αντίστοιχες δράσεις. Η βιωσιμότητα της κάθε παρέμβασης και η αξιολόγηση των προγραμμάτων έχει ιδιαίτερη σημασία για να μπορέσουν να εξαχθούν βασικά συμπεράσματα που θα δώσουν το έναυσμα για τη βελτίωση των μελλοντικών παρεμβάσεων.

Πέρα από τη βιωσιμότητά τους και την ανάγκη αξιολόγησης, οι παρεμβάσεις που γίνονται στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να ακολουθούν κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από την αξιολόγηση και τη μακρόχρονη έρευνα άλλων αντίστοιχων παρεμβατικών δράσεων στην Ελλάδα και, κυρίως, στον διεθνή χώρο. Συγκεκριμένα, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία όλων των βασικών πυλώνων που σχετίζονται με το παιδί και την ανάπτυξή του. Δηλαδή, σχολείο, οικογένεια και κοινότητα κινούνται προς μια κοινή πορεία που σκοπό έχει τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας στην εξέλιξη του παιδιού και την προαγωγή των παραγόντων προστασίας-ενίσχυσης (Cortina κ.ά., 2007).

Η Χατζηχρήστου (2011) επισημαίνει την αποτελεσματικότητα των αντίστοιχων προγραμμάτων που έχουν λάβει χώρα στην Ελλάδα και αλλού και τα διακρίνει σε κατηγορίες ανάλογα με το που στοχεύουν και τον σκοπό που εξυπηρετούν. Συγκεκριμένα, είναι τα προγράμματα *πρωτογενούς πρόληψης*, *δευτερογενούς πρόληψης*, *τριτογενούς πρόληψης* και *συστήματος*.

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης εφαρμόζονται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και σκοπό έχουν να ενδυναμώσουν ψυχικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες των μαθητών/-τριών όπως η ευεξία, η αυτοεκτίμηση και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Κύριο θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί ο κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας στον σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση αυτών των προγραμμάτων.

Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης αφορούν επιλεκτικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις για

ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα. Ουσιαστικά, αφορούν την επονομαζόμενη ομάδα παιδιών «υψηλού κινδύνου» (Durlak, 2009).

Η τριτογενής πρόληψη αφορά μαθητές/μαθήτριες που έχουν διαγνωσμένες δυσκολίες και προβλήματα και στους/στις οποίους/-ες η παρέμβαση που λαμβάνει χώρα είναι ειδικά σχεδιασμένη και αφορά αποκλειστικά τις δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Τα προγράμματα που αφορούν επίπεδο συστήματος ακολουθούν πέρα από τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας, και τη συστημική προσέγγιση. Οι παρεμβάσεις αυτές λαμβάνουν χώρα και εστιάζουν σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και ευεξίας. Η συστημική προσέγγιση υποστηρίζει πως το σύστημα είναι κάτι περαιτέρω από τα μέρη που το αποτελούν. Το σύστημα είναι το άθροισμα όλων αυτών των μερών, αλλά και κάτι πέρα από αυτά (Bronfenbrenner, 1968). Μια παρέμβαση που ακολουθεί αυτή την προσέγγιση θεωρεί ότι το παιδί ανήκει σε ορισμένα συστήματα (σχολείο, οικογένεια κ.λπ.), τα οποία αλληλεπιδρούν και το επηρεάζουν. Έτσι, αντίστοιχες παρεμβάσεις αφορούν τόσο το σύστημα όσο και το άτομο, και έχουν ολιστικό χαρακτήρα ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους (Χατζηχρήστου, 2015).

Σύμφωνα με τους Cortina κ.ά. (2007) τα παρεμβατικά προγράμματα που ακολουθούν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα ως προς πολλές πτυχές ανάπτυξης του παιδιού (γνωστική ανάπτυξη, ψυχοκοινωνική πορεία κ.λπ.).

Εννοιολογική διασαφήνιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ιστορικά, η Ψυχική Ανθεκτικότητα έχει τις ρίζες της σε θεωρίες της Ψυχολογίας και της ανθρώπινης ανάπτυξης. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί αναφορικά με τον όρο αυτό είναι πάρα πολλοί (Stewart, Reid & Mangham, 1997) και εμφανίζουν, επομένως, αρκετά κοινά στοιχεία αλλά και διαφορές. Σε γενικές γραμμές, η Ψυχική Ανθεκτικότητα εκφράζει μία «κατάσταση ισορροπίας» ανάμεσα στην αντιξοότητα και την ικανότητα να διαχειριστεί κανείς αυτή τη δυσκολία (Rutter, 1993).

Η απαρχή του όρου αυτού έγινε με την προαναφερθείσα αλλαγή πορείας από το μειωτικό μοντέλο προς ένα πιο θετικό μοντέλο μελέτης ανάλογων καταστάσεων (Williams, 2011). Η τάση αυτή ξεκίνησε το 1950 με στόχο την επισκόπηση περιπτώσεων για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα ήταν χρήσιμα για

εκπαιδευτικούς σκοπούς (Howard, Dryden & Johnson, 1999). Τα παιδιά που μελετήθηκαν ως επί το πλείστον ήταν εκείνα τα οποία, αν και πληρούσαν τα κριτήρια να ενταχθούν στις ομάδες υψηλού κινδύνου, κατάφερναν να αναπτυχθούν και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Έτσι, ερωτήματα όπως «Τι διαφοροποιεί αυτά τα παιδιά;», «Πώς μπορούν να φανούν χρήσιμα τα χαρακτηριστικά τους;» κ.λπ. άρχισαν να απασχολούν την επιστημονική κοινότητα.

Από τη δεκαετία του '80 και έπειτα εμφανίστηκαν και επίσημα οι όροι του άτρωτου/αλώβητου παιδιού (invulnerable) και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Πλέον, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην πρόληψη και την παρέμβαση. Πρόκειται, όπως επισημαίνει ο Kaplan (2005), για ένα σύνθετο εννοιολογικό εργαλείο με δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σημαντικά οφέλη στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με τους Cichetti & Curtis (2007) η Ψυχική Ανθεκτικότητα εμπλέκει πολλές επιστήμες, όπως την Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και τις Νευροεπιστήμες. Αυτό αντικατοπτρίζει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της, καθώς και τη σημασία της. Ένας ορισμός από τους πρώτους που δόθηκαν και ο οποίος ακολουθεί τις αρχές ενός πιο ιατρικού και παθολογικού μοντέλου προσέγγισης είναι αυτός των Radke-Yarrow και Brown (1993). Οι συγγραφείς επισημαίνουν πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι η έλλειψη διάγνωσης για κάποια δυσκολία ή διαταραχή και η απόκλιση από τα κριτήρια κάποιας διαταραχής. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά κατηγορικός και, πλέον, δεν συνάδει με τις σύγχρονες επιστημονικές κατευθύνσεις.

Ένας ακόμα ορισμός ο οποίος θεωρείται παρωχημένος ως προς κάποια στοιχεία του, αλλά σημαντικός για την ιστορική διαδρομή του όρου, είναι των Werner & Smith (1992). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών (ψυχολογικών και βιολογικών) και πως ο όρος αυτός βρίσκεται στην αντίπερα όχθη από τον όρο «ευπάθεια» (vulnerability). Η αντιδιαστολή αυτή των δύο όρων πλέον θεωρείται παρωχημένη, αφού η Ψυχική Ανθεκτικότητα δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό αλλά μία δυναμική έννοια. Για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να συγκριθεί κατά έναν τόσο απόλυτο τρόπο. Ουσιαστικά, και στην περίπτωση αυτή υπάρχει «ετικετοποίηση» των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων ως τέτοιων με έναν απόλυτο και μονοκόμματο τρόπο.

Τα τελευταία χρόνια οι ορισμοί που υπάρχουν είναι πιο γενικοί και αφήνουν περισσότερα περιθώρια για παρεμβάσεις και προληπτικές δράσεις. Οι Howard, Dryden & Johnson (1999) επισημαίνουν πως πρόκειται για μια μεταβαλλόμενη έννοια που δεν είναι παγιωμένη και σταθερή στο πέρασ του χρόνου. Αν θεωρούσε κανείς, όπως

επισημαίνει, πως είναι ένα σταθερό στοιχείο, τότε θα υπέπιπτε στο ίδιο λάθος με τον στιγματισμό παλαιότερων ορισμών. Η έμφαση, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να δίνεται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών στοιχείων και διαδικασιών (set of qualities).

Η Margalit (2004) τονίζει πως πλέον η Ψυχική Ανθεκτικότητα δεν θεωρείται ένα χαρακτηριστικό, αλλά μια διαδικασία που εμπλέκει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Η Masten (2011) δίνει έναν γενικό ορισμό που λαμβάνει μεγάλη αποδοχή από την επιστημονική κοινότητα. Ουσιαστικά, θεωρεί την Ψυχική Ανθεκτικότητα ως την «ανάκαμψη/αντιμετώπιση» σε σημαντικές προκλήσεις που ενδέχεται να επηρεάσουν την τυπική και ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου. Η ίδια κάνει λόγο για τη δράση ενός δυναμικού συστήματος και όχι ενός μόνον ατόμου. Ένα τμήμα του ορισμού αυτού το οποίο χρήζει σχολιασμού είναι η αναφορά σε σημαντικές δυσκολίες. Στο σημείο αυτό υπάρχει διαφωνία από μία μερίδα επιστημόνων που υποστηρίζουν πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα δεν αποδεικνύεται μόνο σε δύσκολες συνθήκες, αλλά και σε απλά καθημερινά ζητήματα.

Τα κοινά σημεία που υπάρχουν σε κάθε εννοιολογική προσέγγιση του όρου είναι δύο σε κάθε περίπτωση: η ύπαρξη κάποιας δυσκολίας και η επιτυχής προσαρμογή του ατόμου σε αυτή (Masten & Riley, 2005). Για τον λόγο αυτό η έννοια αυτή θεωρείται ως ιδιαιτέρως σημαντική και με άμεσες συνέπειες σε πολλούς κλάδους όπως την εκπαίδευση και την υγεία. Θα πρέπει, όμως, να αναφερθεί πως ποικίλλει από φύλο σε φύλο, από κουλτούρα σε κουλτούρα, από πλαίσιο σε πλαίσιο, ακόμα και σε διαφορετικές εκφάνσεις της ζωής του ίδιου ατόμου (Connor & Davidson, 2003).

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα (Masten & Obradovic, 2006) αποτελεί μια ευρεία εννοιολογική ομπρέλα κάτω από την οποία υπάρχουν πολλές διαφορετικές πτυχές. Ωστόσο, ως έννοια είναι καθολική ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Δηλαδή, εμφανίζεται σε όλα τα είδη πολιτισμών που έχουν μέχρι στιγμής μελετηθεί. Αυτό δεν συνεπάγεται πως εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο και κάτω από τις ίδιες συνθήκες, καθώς σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν αντίστοιχες αντιξοότητες τις οποίες κάποια παιδιά (και ενήλικες) καταφέρνουν να ξεπεράσουν.

Σύμφωνα με τις Masten & Mon (2015) κάθε πολιτισμός και πλαίσιο θέτει δικά του κριτήρια αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε ένα παιδί ή άτομο. Κύριο ζητούμενο είναι να μπορεί το παιδί σε κάθε πλαίσιο να αντεπεξέλθει και να προσαρμοστεί θετικά και με επιτυχία στις νέες συνθήκες. Στο ίδιο θέμα, οι McCorminck, Kuo & Masten (2011) επισημαίνουν πως ανάλογα με το πλαίσιο τίθενται και διαφορετικά «αναπτυξιακά κατορθώματα» για τα παιδιά. Η επίτευξη των

«κατορθωμάτων» αυτών αποτελεί κριτήριο για την εκτίμηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ενός παιδιού.

Γι' αυτούς τους λόγους η Ψυχική Ανθεκτικότητα απασχολεί την επιστήμη εδώ και χρόνια και εγείρει πολλά ερευνητικά ερωτήματα. Μία τόσο καθολική και διαχρονική έννοια μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη σύνταξη αντίστοιχων παρεμβατικών και προληπτικών προγραμμάτων που θα καλλιεργούν την ψυχική ευημερία και θα ενδυναμώνουν τις δεξιότητες ζωής όλων των ανθρώπων και ειδικά των παιδιών «υψηλού κινδύνου».

Προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην Ελλάδα

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν κάποια προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που έχουν υλοποιηθεί και αξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους στον ελληνικό χώρο. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2015) η αποτίμηση ενός προγράμματος πρόληψης είναι αρκετά σημαντική αλλά και δύσκολη, καθώς αφορά πολλές πτυχές του ατόμου αλλά και των συστημάτων που εκείνο εντάσσεται. Επίσης, η αξιολόγηση αφορά τόσο τα αποτελέσματα όσο και τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος. Η ίδια επισημαίνει ότι περίπου 10-20% των παιδιών σε διεθνές επίπεδο αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικού τύπου και δυσκολίες, ενώ από αυτά ένα πολύ μικρό ποσοστό έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ωστόσο, η μεγάλη πλειονότητα των προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί και αξιολογηθεί έχουν φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη στοχοθεσία τους.

Υπάρχει, επομένως, η ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Το ίδιο επισημαίνεται και στα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και από το Πρόγραμμα Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται θεωρητικά στις βασικές αρχές που έχουν αναλυθεί στην αρχή του άρθρου (Θετική Ψυχολογία, συστημική προσέγγιση) και καταδεικνύει τη σημασία εφαρμογής προγραμμάτων ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/-τριών. Ουσιαστικά, προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εντάξουν συγκεκριμένες δραστηριότητες και προγράμματα σε όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και κυρίως στις ώρες Ευέλικτης Ζώνης

και Αγωγής Υγείας. Μάλιστα, το εν λόγω πρόγραμμα σπουδών προτείνει κατηγορίες προς μελέτη θεμάτων και δραστηριότητες προς υλοποίηση στην τάξη. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν ως προς τους βασικούς τους άξονες και την αποτελεσματικότητά τους τέσσερα προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα την τελευταία πενταετία.

Στο πλαίσιο του πρότζεκτ Συν-Φροντίζω (πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης που σχεδιάστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας) υλοποιήθηκαν τα προγράμματα «Στηρί-ζοντας», «ΕΜΕΙΣ» και «WeCARE» (Χατζηχρήστου, 2015).

Το πρόγραμμα «Στηρί-ζοντας» είχε ως σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και, συγκεκριμένα, την ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε επίπεδο ατόμου αλλά και συστήματος (σχολική τάξη και σχολείο). Η δομή του προγράμματος περιελάμβανε α) Σεμινάριο Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, β) Σεμινάρια Εξειδικευμένης Κατάρτισης, γ) Παρέμβαση στην τάξη, δ) Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού/φυλλαδίων και ε) Αξιολόγηση αναγκών και αποτελεσματικότητας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των οποίων καλύφθηκαν οι ανάγκες στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος ήταν περίπου 3.000. Ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος αυτού, τα ευρήματα είναι πολύ θετικά και καταδεικνύουν την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας τόσο των μαθητών/-τριών όσο και των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος. Συγκεκριμένα, οι άξονες που επισημάνθηκαν από τους/τις μαθητές/-ήτριες ότι βελτιώθηκαν είναι οι ακόλουθοι: στοχοθέτηση (σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο τάξης), αυτοπεποίθηση, αναγνώριση ικανοτήτων (επίπεδο ατόμου και ομάδας), επικοινωνία, ομαδικότητα, συνεργασία και σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η Ψυχική τους Ανθεκτικότητα ενδυναμώθηκε ως προς τους ακόλουθους τομείς: στοχοθέτηση, σχέσεις (προσωπικές αλλά και στη σχολική κοινότητα), υπευθυνότητα/συμμετοχή, αυτοπεποίθηση/αναγνώριση ικανοτήτων και αναγνώριση θετικών στοιχείων.

Το πρόγραμμα «ΕΜΕΙΣ» αποτελεί ένα πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα και απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συμμετείχαν περίπου 3.200 μαθητές/-ήτριες και 125 εκπαιδευτικοί. Η κύρια δομή του προγράμματος

αυτού περιελάμβανε: α) σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης, β) παρέμβαση στην τάξη και γ) αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι είχε μεγάλη αποτελεσματικότητα ως προς την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της ψυχοκοινωνικής αποδοχής και προσαρμογής τόσο των μαθητών/-τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη φάνηκε η αποτελεσματικότητα του προγράμματος στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, όπως επίσης και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το διεθνές πρόγραμμα WeCARE (WeConnectAcceptRespectEmpower) στοχεύει στην εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην παρέμβαση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με σκοπό την προαγωγή του θετικού κλίματος και την ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Το εν λόγω πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία της Ελλάδας, αλλά και σε σχολεία άλλων χωρών στα οποία φοιτούν Έλληνες και Ελληνίδες μαθητές/-ήτριες ή διδάσκεται η ελληνική γλώσσα. Κατά την κύρια φάση του προγράμματος έλαβαν συμμετοχή 2.060 μαθητές/μαθήτριες από την Ελλάδα και άλλες χώρες, καθώς και 118 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δομή του προγράμματος αυτού μοιάζει αρκετά με τα προαναφερθέντα, καθώς χωρίζεται σε: α) εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) παρέμβαση στην τάξη μέσω της διαδραστικής εφαρμογής «Sailing4Caring» και γ) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, οι μαθητές/μαθήτριες μετά το τέλος του προγράμματος αναγνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματά τους, διαχειρίζονταν πιο εύκολα τα δύσκολα συναισθήματα όπως το άγχος και είχαν λιγότερες δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης και τη συμπεριφορά τους.

Τέλος, θα γίνει αναφορά στο πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» της Ντίνας Κουρμούση (2012), το οποίο υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής και αφορά την ανάπτυξη Δεξιοτήτων Ζωής σε μαθητές/μαθήτριες Νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2003) οι Δεξιότητες Ζωής αποτελούν σημαντικά εφόδια που βοηθούν το άτομο να διαχειριστεί διάφορες καταστάσεις και οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την Ψυχική Ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών/-τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι ίδιοι επισημαίνουν πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, προκειμένου να ενδυναμωθεί η Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών/-τριών.

Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι η ανάπτυξη κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει σωστή σκέψη, ενσυναίσθηση,

διαχείριση συναισθημάτων, επιτυχή επίλυση συγκρούσεων και λήψη σωστών αποφάσεων. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την παρέμβαση είναι επιγραμματικά: το πρότυπο του ενήλικα, σύστημα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μέσω των φιλοφρονήσεων και την καθιέρωση της θέσης βοηθού, κλήρωση και τυχαία επιλογή, επεξεργασία θεμάτων μέσω καθημερινών ιστοριών και των εικόνων τους, καταγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες πλαισίωσης θέματος, μάσκες συναισθημάτων, αφήγηση και επεξεργασία σχετικών παραμυθιών, κλιμακούμενος διάλογος, επιχειρηματολογία, καλλιτεχνική έκφραση, αυτοπαρουσίαση, σύνδεση με το Επίσημο και το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά, συνεργασία με την οικογένεια, καθώς και υποστήριξη εκπαιδευτικών με τη δημιουργία τοπικών ομάδων. Το πρόγραμμα αφορούσε 50 μαθήματα, τα οποία λάμβαναν χώρα δύο φορές την εβδομάδα, ενώ υπήρχε η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου (η οποία παρακολουθούσε τη συνηθισμένη διδασκαλία).

Σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση του προγράμματος, φάνηκε πως όλοι οι στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό και υπήρχαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Το εύρημα αυτό σύμφωνα με τη συγγραφέα (Κουρμούση, 2012) είναι πολύ σημαντικό, καθώς σε λίγες περιπτώσεις εμφανίζεται επίτευξη όλων των στόχων ενός παρεμβατικού προγράμματος, εκτός και αν η στοχοθεσία του είναι πολύ μικρή.

Από την επισκόπηση των παραπάνω στοιχείων διαφαίνεται η τάση που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς και για ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε επίπεδο ατόμου και συστήματος. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων που έχουν λάβει χώρα μέχρι στιγμής αποδεικνύει τη σημασία ενδυνάμωσής της και την επιτυχία αντίστοιχων προγραμμάτων σε επίπεδο σχολείου.

Έρευνες για την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων από τον διεθνή χώρο

Οι Durlak κ.ά. (2011) επισημαίνουν σε αντίστοιχο άρθρο τους πως τα προγράμματα προαγωγής της γενικότερης συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν θετικά τους συμμετέχοντες μαθητές και τις μαθήτριες σε πολλαπλό εύρος δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά αποκτούν περισσότερες δεξιότητες κοινωνικού και συναισθηματικού τύπου αναφορικά με τη σχέση με τον εαυτό τους αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους και το

σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, πλήθος ερευνών, σύμφωνα με τους συγγραφείς, επιβεβαιώνει την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα που παραθέτουν αφορά τη συνέχεια της θετικής επίδρασης και σε διάστημα έξι μηνών από τη διεξαγωγή της παρέμβασης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι παρατηρήσεις των Taylor & Dimnicki (2007), οι οποίοι σχολιάζουν τα ευρήματα από τις αναλύσεις των 262 ερευνών σε σχολικά προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνική μάθησης που πραγματοποίησε ο Zins και οι συνεργάτες του το 2004. Σύμφωνα με τις αναλύσεις αυτές, τα αντίστοιχα παρεμβατικά προγράμματα ωφέλησαν τόσο ψυχοκοινωνικά όσο και γνωστικά τους μαθητές και τις μαθήτριες που έλαβαν μέρος.

Σε πιο πρόσφατο άρθρο του 2012 η Gravesteun επισημαίνει πως η ανάλυση των παρεμβατικών προγραμμάτων κοινωνικού, συναισθηματικού ή/και συμπεριφοριστικού τύπου που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία δεκατρία χρόνια κατέδειξε τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, τα θετικά αποτελέσματα αφορούσαν την κοινωνική προσαρμογή και συμπεριφορά, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις ψυχικές διαταραχές. Σύμφωνα με την ίδια, αυτά τα στοιχεία διαμορφώνουν έναν νέο ρόλο του σχολείου, ο οποίος πέρα από γνωστικός είναι κοινωνικός και συναισθηματικός.

Τον νέο αυτό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο τονίζουν και οι Southwick κ.ά. (2014), οι οποίοι προτείνουν τη συστημική προσέγγιση για την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Είναι προτιμότερο να πραγματοποιηθεί παρέμβαση σε ένα σημαντικό πλαίσιο στο οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με άλλους, παρά στο ίδιο το παιδί μεμονωμένα. Μάλιστα, οι συγγραφείς επισημαίνουν πως η επιτυχής λειτουργία σε ένα πλαίσιο (όπως στο σχολείο ή στην οικογένεια) είναι πιθανό να μεταφερθεί σιγά-σιγά και σε υπόλοιπα πλαίσια αλληλεπίδρασης. Την ίδια άποψη υιοθετούν και οι Wolmer κ.ά. (2011), οι οποίοι προτείνουν την οικοσυστημική προσέγγιση για αντίστοιχες σχολικές παρεμβάσεις, καθώς, όπως προσθέτουν, το σχολείο και η σχολική τάξη αποτελούν για τα παιδιά ένα θετικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να μοιραστούν απόψεις και το οποίο διακατέχεται από συγκεκριμένους κανόνες και ρουτίνες. Την άποψη αυτή είχε υποστηρίξει ο Baum ήδη από το 2005 (building resilience), τονίζοντας τον ρόλο του σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να προετοιμαστούν και να επιμορφωθούν κατάλληλα.

Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Masten κ.ά. (2015) αποδίδουν σημαντικό ρόλο στο σχολείο στην προσπάθεια ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/-τριών που είναι άστεγοι/άστεγες. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς του άρθρου υποστηρίζουν ότι το σχολείο με τις κατάλληλες δομές (όπως αυτή του σχολικού ψυχολόγου) μπορεί να προάγει την Ψυχική Ανθεκτικότητα, να μειώσει τον κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία και να τονώσει τις εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions) των μαθητών/-τριών, όπως είναι η διατήρηση της προσοχής, η μνήμη εργασίας και η αυτορρύθμιση.

Άλλη μία έρευνα που μελέτησε την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε εφήβους που βίωσαν υψηλό κίνδυνο πραγματοποιήθηκε το 2006. Οι Vettor κ.ά. (2010) αξιολόγησαν μια ομαδική παρέμβαση που έγινε σε ομάδα συνομήλικων, οι οποίοι υπήρξαν όμηροι τρομοκρατικής επίθεσης σε σχολείο. Τα αποτελέσματα της ομαδικής παρέμβασης ήταν θετικά, τονίζοντας έτσι την επιτυχία αντίστοιχων προγραμμάτων που στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Ritchie κ.ά. (2014) (outdoor intervention), οι οποίοι πραγματοποίησαν ομαδική παρέμβαση σε ομάδα εφήβων μέσα από εξωτερικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ήταν θετικά όσον αφορά το άμεσο μέλλον.

Αυτά επιβεβαιώνει και η παρέμβαση που αναλύει και αξιολογεί η Maloney (2015) και η οποία διεξήχθη σε νέους στο πλαίσιο του σχολείου. Στόχος της ήταν η προαγωγή της ομαλής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών σε πολλαπλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έρχονται σε συμφωνία με όλα τα παραπάνω σχόλια και συμπεράσματα. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα της παρέμβασης των Challen κ.ά. (2010) με στόχο την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/-τριών Γυμνασίου στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο σχολικό πλαίσιο και φαίνεται, βάσει των αναλύσεων, να επηρέασε θετικά τα επίπεδα άγχους, την ακαδημαϊκή επίδοση, τα συμπτώματα κατάθλιψης και την παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων. Σε μετέπειτα επανεξέταση των συμμετεχόντων (σε διάστημα δύο ετών) για παρακολούθηση της συνέχειας της θετικής επίδρασης, διαπιστώθηκε ότι κάποια από τα θετικά αποτελέσματα είχαν μειωθεί με το πέρασμα του χρόνου, όμως αυτό σχετιζόταν και με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή/μαθήτριας.

Τον ιδιαίτερο και σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ως κεντρικού αρωγού σε κάθε προσπάθεια ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών διαπιστώνουν και οι Baum κ.ά. (2009). Οι ίδιοι κατέληξαν σε αυτό το

συμπέρασμα έπεται από αξιολόγηση ενός προγράμματος ανάπτυξης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/-τριών στο Μπιλόξι του Μισισίπι, μετά από την επέλαση του τυφώνα Κατρίνα. Το πρόγραμμα που διεξήχθη περιελάμβανε τρεις φάσεις κατά τις οποίες έγινε επιμόρφωση των οργανωτών, των εκπαιδευτικών και τελική εφαρμογή του προγράμματος στο σχολικό πλαίσιο.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα ίδια θετικά ευρήματα προκύπτουν και από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων και στις χώρες της Ανατολής. Συγκεκριμένα, σε αντίστοιχη έρευνα στο Ισραήλ, εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιμορφώθηκαν για τέσσερις ώρες και έπειτα πραγματοποίησαν οκτώ συνεδρίες παρέμβασης στους μαθητές και στις μαθήτριά τους, αναφορικά με τεχνικές διαχείρισης μετατραυματικού στρες, κατάφεραν να βοηθήσουν τα συγκεκριμένα παιδιά να βελτιώσουν τα συμπτώματα της μετατραυματικής διαταραχής, αλλά και να μην παρουσιάσουν νέα (Berger, Pat-Horenczyk & Gelkopf, 2007). Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα αντίστοιχης παρέμβασης από ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς στην Τουρκία, οι οποίοι εφάρμοσαν τις αρχές της Γνωστικής-Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης (Cognitive Behavioral Therapy) σε μαθητές και μαθήτριες που είχαν βιώσει έναν έντονο σεισμό (Wolmer κ.ά., 2005). Τέλος, μία μεγάλη μελέτη έλαβε χώρα σε διάφορες πόλεις της Κίνας συμπεριλαμβανόμενων δεκατριών σχολείων στα οποία έγιναν παρεμβάσεις για προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών και δεκατριών σχολείων που λειτούργησαν ως ομάδες ελέγχου (Sun & Stewart, 2010). Η έρευνα αυτή ακολούθησε τις αρχές της συστημικής προσέγγισης και φανέρωσε τον σημαντικό ρόλο του σχολικού πλαισίου και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών.

Οι έρευνες που παρατέθηκαν επιβεβαιώνουν τη θέση της βιβλιογραφίας για τη σημασία προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολείου μέσα από μια συστημική και ολιστική προσέγγιση που θα έχει διάρκεια στον χρόνο και θα διαπερνά όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Χατζηχρήστου, 2015· Dray κ.ά., 2014).

Αποτίμηση ανασκόπησης - Συμπεράσματα

Η επισκόπηση των προαναφερθέντων προγραμμάτων τόσο στην Ελλάδα όσο και στον διεθνή χώρο επιβεβαιώνουν όσα υποστηρίχθηκαν στην εισαγωγή της εργασίας. Συγκεκριμένα, φανερώνουν το θετικό αποτέλεσμα των προγραμμάτων προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2011). Ωστόσο, πρέπει να διασαφηνιστούν κάποια συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων αυτών με σκοπό την αρτιότερη διεξαγωγή τους στο μέλλον.

Αρχικά, η Ψυχική Ανθεκτικότητα αποτελεί, όπως έχει υποστηριχτεί και παραπάνω, μία πολυδιάστατη έννοια (Masten, 2011). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που δίνουν στο βιβλίο τους οι Barankin και Khanlou (2007) για τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Όπως επισημαίνεται, οι νέοι άνθρωποι είναι σαν τα δέντρα που το καθένα έχει δικό του μέγεθος και σχήμα. Η οικογένεια είναι το έδαφος και το νερό που παρέχουν την απαραίτητη βάση για να ευδοκιμήσει το δέντρο, ενώ το σχολείο, η γειτονιά και η ευρύτερη κοινωνία διαδραματίζουν ρόλο αντίστοιχο με τον καιρό, τη βροχή και τον ήλιο που αποτελούν όλες τις συνθήκες που διαμορφώνουν την πορεία ενός δέντρου. Γίνεται αντιληπτό ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων που δρουν είτε ως παράγοντες προστασίας είτε ως παράγοντες κινδύνου (Wiener, 2003). Ανάμεσα σε αυτούς βρίσκεται και το σχολείο (WHO, 1997). Ο ΠΟΥ θεωρεί καίρια την επίδραση του σχολικού πλαισίου για την ανάπτυξη των πολιτών της αυριανής κοινωνίας και θεωρεί απαραίτητα τα σχολικά προγράμματα προαγωγής των δεξιοτήτων ζωής. Μέσα σε αυτές σύμφωνα με τους Henderson & Milstein συγκαταλέγεται και η ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (1993).

Σύμφωνα με τον ΠΟΥ (1997) ένα αντίστοιχο πρόγραμμα θα πρέπει να διαπερνά όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων και να ενταχθεί στα υπάρχοντα μαθήματα, ενώ είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός που το υλοποιεί να έχει προσαρμόσει τις δραστηριότητες στο επίπεδο, τη γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών του. Όπως επισημαίνουν οι Durlak κ.ά. (2011) είναι σημαντικό η «φιλοσοφία» του προγράμματος αυτού να αποτελέσει τμήμα της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και όχι μια μεμονωμένη δραστηριότητα που περιορίζεται σε κάποια συγκεκριμένη διδακτική ώρα. Σύμφωνα με την Lamb (2013) είναι απαραίτητη η κατάρτιση και η αντίστοιχη εκπαίδευση-προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν ένα επιτυχημένο παρεμβατικό πρόγραμμα. Μέσα από

την κατάλληλη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός -βάσει των ερευνών- μπορεί να διεκπεραιώσει δραστηριότητες προαγωγής της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών/-τριών του με πολύ θετικά αποτελέσματα (Durlak κ.ά., 2011). Ο ίδιος αποτελεί μία φιγούρα που συνοδεύει το παιδί κατά την ανάπτυξή του σε κάθε επίπεδο και μπορεί να αποτελέσει ακρογωνιαίο λίθο για τη μετέπειτα εξέλιξή του (Χατζηχρήστου, 2015).

Στον ελληνικό χώρο τα προγράμματα προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας είναι πολύ περιορισμένα, ωστόσο η αξιολόγησή τους υποδεικνύει τα υποσχόμενα αποτελέσματά τους. Το γεγονός ότι τα νέα προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο κάνουν ξεκάθαρη αναφορά στη σημασία της ανάπτυξής της, υποδηλώνει ότι υπάρχει τάση για δόμηση και διεξαγωγή όλο και περισσότερων τέτοιων παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να αφορούν όλο το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2015) και να ακολουθούν μια ολιστική, βασισμένη στις δυνατότητες (MacConville & Rae, 2016), συστημική προσέγγιση (Χατζηχρήστου, 2011). Υπό το πρίσμα αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων, η δόμηση αντίστοιχου υλικού σε ευρεία κλίμακα και χρήση, καθώς και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και ειδικών επιστημόνων φαίνεται απαραίτητη.

Βιβλιογραφία

- Ainsworth, M. D. S. (1993) Attachments and other affectional bonds across the life cycle, στο Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J. & Marris, P. (επιμ.) *Attachment across the life cycle*, New York, Tavistock/Routledge, σ. 33-51.
- Barankin, T. & Khanlou, N. (2007) *Growing up resilient*, Ontario, CAMH.
- Baum, N. L., Rotter, B., Reidler, E. & Brom, D. (2009) *Building Resilience in Schools in the Wake of Hurricane Katrina. Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2(1), σ. 62–70.
- Berger, R., Pat-Horenczyk, R. & Gelkopf, M. (2007) School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial, *Journal of Traumatic Studies*, 20(4), σ. 541–551.
- Bonnie, O. κ.ά. (2016) Staying strong With Schools: A Civilian School-Based Intervention to Promote Resilience for Military-Connected Children, *Military Medicine*, 181, σ. 872-877.
- Challen, A. κ.ά. (2011) *UK Resilience Program Evaluation: Final Report*, London, Enterprise LSE Ltd.
- Cortina, M. A. κ.ά. (2007) School-based interventions can play a critical role in enhancing children's development and health in the developing world, *Child: care, health and development*, 34, σ. 1-3.
- Dray, J. κ.ά. (2014) Improving adolescent mental health and resilience through a resilience- based intervention in schools: a study protocol for a randomized controlled trial, *Trials*, 15, σ. 289-397.
- Durlak, J. A. (2009) Prevention programs, στο Gutkin, T. B. & Reynolds, C. R. (επιμ.) *The handbook of school psychology*, 4^η έκδοση, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, σ. 905-920.
- Durlak, J. A. κ.ά. (2011) The impact of enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, 82, σ. 405-432.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (επιμ.) (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, Teachers College Press.
- Gravesteun, C. (2012) Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment?, *Psychology in the schools*, 49, σ. 892-909.
- Henderson, N. & Milstein, N. M. (2003) *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999) Childhood Resilience: Review and critique of literature, *Oxford Review of Education*, 25(3), σ. 307–323.

Κουρμούση, Ντ. (2012) *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο Πλαίσιο Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31671#page/2/mode/2up>.

Kabat-Zinn, J. (1996) *Full Catastrophe Living*, London, Piakus Books.

Kourkoutas, E. & Xavier M. (2010) Counseling Children at Risk in a Resilient Contextual Perspective: a paradigmatic shift of school's psychologists' role in an inclusive education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, σ. 1210-1219.

Lamb, D. (2013) Cultivating Educational Resilience in Students Experiencing Multiple Grade Retention, *Educational Doctoral*, Paper 210.

Ματσόπουλος, Α. (2010) *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*, Αθήνα, Παπαζήσης.

MacConville, R. & Rae, T. (2016) *Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents*, London, Jessica Kingsley Publishers.

Maloney, S. (2014) *Positive Youth Development in a School-Based Setting: A study of the Los Angeles Police Academy Magnet School Program*, διδακτορική διατριβή, Santa Monica, CA, Pardee RAND Graduate School.

Margalit, M. (2004) Second-Generation Research on Resilience: Social-Emotional Aspects of Children with Learning Disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, σ. 45-48.

Masten, A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, 56, σ. 227-238.

Masten, A. S. & Obradovic, J. (2006) Competence and Resilience in Development. *New York Academy of Sciences*, 1094, σ. 13-27.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. & Lafavor, T. L. (2008) Promoting Competence and Resilience in the School Context, *Professional School Counseling*, 12(2), σ. 76-84.

Masten, A. S. (2011) Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy, *Development and Psychopathology*, 23, σ. 493-506.

Masten, A. S., Fiat, A. E., Labella, M. H. & Strack, R. A. (2015) Educating Homeless and Highly Mobile Students: Implications of Research on Risk and Resilience, *School Psychology Review*, 44(3), σ. 315–330.

McCormick, C. M., Kuo, S. I.-C. & Masten, A. S. (2011) Developmental tasks across the lifespan, στο Fingerman, K. L., Berg, C., Antonucci, T. C. & Smith, J. (επιμ.) *The handbook of lifespan development*, New York, Springer, σ. 117–140.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J. & Masten, A. S. (2008) Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools, *International Journal of Psychology*, 43(1), σ. 45–58.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Προγράμματα Σπουδών: Σχολική και Κοινωνική Ζωή – Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Radke-Yarrow, M. and Brown, E. (2009) Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families, *Development and Psychopathology*, 5(4), σ. 581–592. DOI: 10.1017/S0954579400006179.

Riley, J. R. & Masten, A. S. (2005) Resilience in context, στο Peters, R. D. Leaderbeater, B. & McMahon, R. J. (επιμ.) *Resilience in children, families and communities. Linking context to practice and policy*, New York, Kluwer Academic /Plenum Press, σ. 13-25.

Seligman, M. E. P. (2002) Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy, στο Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (επιμ.) *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford University Press, σ. 3-9.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2014) Positive Psychology: An Introduction, *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, σ. 279–298.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014) Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives, *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338.

Stewart, M., Reid, G. & Mangham, C. (1997) Fostering children's resilience, *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), σ. 21–31.

Sun, J. & Stewart, D. E. (2010) Promoting Student Resilience and Wellbeing: Asia-Pacific Resilient Children and Communities Project, *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, σ. 409–426.

Taylor, R. D. & Dymnicki, A. B. (2007) Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say?" a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), σ. 225-231.

Vetter, S., Dulaev, I., Mueller, M., Henley, R. R., Gallo, W. T. & Kanukova, Z. (2010) Impact of resilience enhancing programs on youth surviving the Beslan school siege, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), σ. 11.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015) *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα, Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011) *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Weare, K. (2013) Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context, *Journal of Children's Services*, 8(2), σ. 141-153.

Werner, E. & Smith, R. S. (1992) *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*, New York, Cornell University Press.

WHO (World Health Organization) (2010) *Better Health, Better Lives: Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families*, Background Paper of the Conference. Bucharest, Ρουμανία, 26-27 November 2010. Copenhagen, WHO.

WHO (World Health Organization) (1997) *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, Geneva, World Health Organization.

Williams, M. J. (2011) *Home, school, and community factors that contribute to the educational resilience of urban, African American high school graduates from low-income, single-parent families*, διδακτορική διατριβή, University of Iowa.

Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J. & Yazgan, Y. (2005) Teacher-mediated intervention after disaster: A three-year follow-up of children's functioning, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), σ. 1161–1168.

Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M. & Laor, N. (2011) Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second Lebanon war, *Journal of Traumatic Stress*, 24(3), σ. 309–316.

Η διάχυση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Αποκεντρωμένο διοικητικό μοντέλο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

Θεοδώρα Καρατζαφέρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 – Δ/ση ΠΕ Γ' Αθήνας
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
th_karatz@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο καταπιάνεται με το ζήτημα της διάχυσης του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική μέσω της εφαρμογής αποκεντρωμένου διοικητικού μοντέλου στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη σχολική λειτουργία. Καταγράφονται οι νέες μορφές διακυβέρνησης που εκτείνονται πέραν των εθνικών κρατών και αναδεικνύουν τη συνεχώς αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των χωρών σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Αναλύονται οι αρχές των παγκοσμιοποιημένων διοικητικών πρακτικών που διαχέονται και στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, με πορεία προς την αποκεντρωμένη λειτουργία του, και στη δημιουργία αυτόνομης σχολικής μονάδας, με τη δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Αυτό το πλαίσιο δημιουργεί νέες ανάγκες στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο σε επιτελικό επίπεδο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε διοικητικό, καθώς και σε διαχειριστικό επίπεδο, αναδεικνύοντας το ζήτημα της αποκεντρωμένης διοικητικής λειτουργίας ακόμη και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Λέξεις - κλειδιά: παγκοσμιοποίηση, εκπαίδευση, αποκεντρωμένη διοικητική λειτουργία

Abstract

This article addresses the issue of the integration of globalization in educational policy by applying a decentralized administrative model to educational planning and school functioning. The new forms of governance extending beyond national states are being recorded and highlight the ever-increasing interdependence of countries on economic, political and cultural terms. The principles of globalized administrative practices of the education system towards its decentralized operation and the creation of an autonomous school unit with the involvement of social decision-making bodies are also discussed. This framework creates new needs in the field

of education both at the executive and the administrative level of educational policy planning, highlighting the issue of decentralized administration even at the level of a school unit.

Keywords: globalization, education, decentralized administrative function

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1970 σημαντικά γεγονότα μεταβάλλουν τη λειτουργία του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος και επηρεάζουν τους όρους πολιτικής δράσης. Νέες μορφές διακυβέρνησης εκτείνονται πέραν των εθνικών κρατών και φέρνουν στο προσκήνιο την έννοια της παγκοσμιοποίησης, που υποδηλώνει τη συνεχώς αυξανόμενη αλληλεξάρτηση όλων των χωρών σε τρία επίπεδα: οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό (Ματθαίου, 2005· Φωτόπουλος, 2004· Μπουζάκης, 2001· Brenner, 1999· Beck, 1996).

Η διάχυση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, σε οικονομικό επίπεδο, αφορά τη δυνατότητα του κεφαλαίου να μην περιορίζεται σε εθνικά σύνορα, αλλά να υιοθετεί ελαστικές μορφές εργασίας τις οποίες προωθούν υπερεθνικοί οργανισμοί και συνθήκες. Αν θα θέλαμε αυτό το φαινόμενο να το ερμηνεύσουμε στο πλαίσιο της ΕΕ, θα λέγαμε ότι η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) επιτάχυναν τον ρυθμό και το εύρος μεταβίβασης αρμοδιοτήτων σε υπερεθνικά όργανα και μετέβαλαν την ισχύ της εθνικής κυριαρχίας, κυρίως μέσω της κοινής συνταγματικής παράδοσης των ευρωπαϊκών κρατών, της αρχής της επικουρικότητας, του ενιαίου χώρου ευρωπαϊκής ασφάλειας και της νομισματικής ένωσης με τη δημιουργία της ΟΝΕ. Σε αυτές τις οικονομικές συνθήκες, το εθνικό κράτος δεν ελέγχει αποτελεσματικά τον εθνικό οικονομικό χώρο, διότι παραχωρεί τον πλήρη έλεγχο ενός σημαντικού εργαλείου που είναι η νομισματική πολιτική (Φωτόπουλος, 2004· Σωτηρέλης, 2000· Reich, 1991).

Σε πολιτικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση επέφερε αποδυνάμωση του ρυθμιστικού ρόλου που είχαν τα εθνικά κράτη και ενίσχυσε τους διακρατικούς θεσμούς

στο πεδίο των οικονομικών δραστηριοτήτων (ΕΕ, ASEAN², APEC³, NAFTA⁴), με αποτέλεσμα να ισχυροποιηθούν διεθνείς υπερεθνικοί οργανισμοί (Scott, 2000, σ. 10) που διεκδικούν ουσιαστική επιρροή σε τομείς όπως η πολιτική, η οικονομία, η ασφάλεια, η στρατιωτική ισχύ, το εμπόριο κ.ά. (ΟΟΣΑ, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ΟΗΕ, NATO, G8, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου). Διαμορφώνεται ένα παγκόσμιο σύστημα διακυβέρνησης με κύριο χαρακτηριστικό τη συμπόρευση και συνεργασία των χωρών μέσω υπερεθνικών οργανισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ευρωπαϊκή Ένωση που συμμετέχει στον ΟΟΣΑ, την Παγκόσμια Τράπεζα, τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου και τη G8⁵ (Rosenau & Czempiel, 1992).

Σε πολιτιστικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση κάνει την εμφάνισή της με την προσπάθεια διάδοσης κοινών καταναλωτικών και πολιτιστικών προτύπων και συμπεριφορών (Ματθαίου, 2005). Το οικονομικό-ιδεολογικό παράδειγμα της εποχής επηρεάζει έντονα και το πολιτιστικό επίπεδο (Φλουρής & Πασιάς, 2000· Τσουκαλάς, 1991). Βρισκόμαστε μπροστά σε μια παγκόσμια μεταμόρφωση των πολιτισμικών στάσεων, μια μετατόπιση ηθών και προτεραιοτήτων. Τα αγαθά, οι άνθρωποι, οι ιδέες κυκλοφορούν. Οι πολιτισμοί αλλάζουν. Το ζήτημα αφορά την ταχύτητα και το εύρος αυτών των αλλαγών. Οι κοινωνικοί επιστήμονες θεωρούν ότι έχει ανακύψει ένα είδος

² ASEAN (1967): Οικονομική ένωση μεταξύ χωρών της νοτιοανατολικής Ασίας (Ινδονησία, Φιλιππίνες, Μαλαισία, Σιγκαπούρη, Ταϊλάνδη, Μπρουνέι, κατόπιν προσχώρησε και το Βιετνάμ) που απέβλεπε στην προώθηση ζώνης ελεύθερου εμπορίου με διατήρηση της οικονομικής ανεξαρτησίας των συμμετεχόντων κρατών (<http://asean.org>).

³ APEC (1989): οικονομική συνεργασία χωρών Ασίας και Ειρηνικού. Αρχικά συμμετείχαν 12 κράτη-μέλη, τα οποία στην πορεία έχουν φτάσει τα 18, μεταξύ των οποίων είναι οι ΗΠΑ, η Κίνα, η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Ιαπωνία (<https://www.apec.org/>). Στο σύνολό τους αυτά τα κράτη αντιπροσωπεύουν το 40% του παγκόσμιου πληθυσμού και περισσότερο από το 50% του παγκόσμιου ΑΕΠ (Heywood, 2007, σ. 211).

⁴ NAFTA (1992): Συμφωνία ελεύθερου εμπορίου μεταξύ ΗΠΑ, Καναδά και Μεξικού. Συστήθηκε ως αντιστάθμισμα στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και έχει στόχο να αποτελέσει τη βάση μιας διευρυνόμενης οικονομικής συνεργασίας, που θα περιλαμβάνει όλο το βόρειο και δυτικό ημισφαίριο (<http://www.naftanow.org>).

⁵ Η λεγόμενη Ομάδα των Οκτώ (Group 8 ή G8) είναι μια άτυπη ομάδα 8 χωρών (Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Ιαπωνία, Καναδάς, Κίνα, Ρωσία), όπου θεωρητικά εκπροσωπούνται οι περισσότεροι βιομηχανικά ανεπτυγμένες και όχι κατ' ανάγκη οι πλουσιότερες. Συγκροτήθηκε αρχικά το 1975, κατόπιν πρόσκλησης του Γάλλου Προέδρου Βαλερί Ζισκάρ ντ' Εστέν, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πετρελαϊκή κρίση που δημιούργησε ο ΟΠΕΚ ως αντίποινα για τον αραβοϊσραηλινό πόλεμο (1973). Αρχικά προσκλήθηκαν άλλες πέντε χώρες που συγκρότησαν την Ομάδα των Έξι (G6), στην οποία συμμετείχαν η Μεγάλη Βρετανία, η Δυτική Γερμανία, η Ιαπωνία, η Ιταλία και οι ΗΠΑ. Τον επόμενο χρόνο η Ομάδα διευρύνθηκε με την πρόσκληση και του Καναδά, συγκροτώντας έτσι την Ομάδα των Επτά (G7). Το 1997, κατόπιν πρόσκλησης του τότε Προέδρου των ΗΠΑ Μπιλ Κλίντον, προσήλθε και η Ρωσία με συνέπεια τη συγκρότηση πλέον της Ομάδας των Οκτώ (G8). Η Ρωσία προστέθηκε στην Ομάδα μετά την αποδόμηση της Σοβιετικής Ένωσης και κυρίως λόγω της σημαντικής γεωπολιτικής θέσης και του φυσικού αερίου που κατέχει. Στις συνδιασκέψεις της G8 συμμετέχει εκπρόσωπος της ΕΕ, ενώ προσκαλούνται και διάφοροι παρατηρητές χωρών από αναδυόμενες οικονομίες (Κίνα, *Ινδία*, Βραζιλία και Νότια Αφρική) (<http://www.g8.utoronto.ca>).

πολιτισμικού κλονισμού από την πολιτισμική και πολιτιστική εισβολή που εξαπολύουν οι πολυεθνικές εταιρείες, όπου η δυτική επιρροή ισοπεδώνει κάθε πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Οι κουλτούρες τείνουν να γίνονται ομοιόμορφες. Το παλιό και το νέο τείνουν να μεταμορφώσουν το ένα το άλλο. Οι κοινωνίες αντί να προσβλέπουν σε κάποιο ιδανικό ανταγωνίζονται για επιβολή και επικράτηση. Όμως, ο όρος παγκοσμιοποιημένη κουλτούρα όφειλε να αφορά τη σύνδεση και τη φυσική τάση της ανθρωπότητας να έχει συνεκτικό ιστό, την κοινή της μοίρα «...όχι για να συμφωνήσουμε μεταξύ μας, αλλά για να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλο» (Berlin, 2014).

Η παγκοσμιοποίηση συρρικνώνει τη διοικητική κυριαρχία του εθνικού κράτους και προσδιορίζει νέα κοινωνικά πλαίσια χωρίς να επιδιώκει μια σταθερή εθνική κοινότητα. Το κράτος παραιτείται από τον ρόλο του εγγυητή της κοινωνικής προστασίας και εξατομικεύει τη σχέση του με τους πολίτες. Σε αυτές τις νέες συνθήκες, η γνώση ενισχύει τον ρόλο του σχολείου ως παραγωγικής δύναμης και αποδυναμώνει την ιδεολογική επιρροή που ασκεί, αφαιρώντας από την κρατική μηχανή ένα εργαλείο κοινωνικού ελέγχου και ιδεολογικής αναπαραγωγής (Carnoy & Kastells, 2001, σ. 408-409).

Το εθνικό κράτος καταβάλλει προσπάθειες αναπροσαρμογής για να επανακτήσει τη νομιμοποίησή του και την αποδοχή των πολιτών, αφενός ενισχύοντας την οικονομική ανάπτυξη, την εθνική απασχόληση και την εσωτερική κατανάλωση, αφετέρου υποστηρίζοντας την αποκέντρωση των πολιτικών ευθυνών με την ενίσχυση της αυτονομίας σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με στόχο να υπάρξει ταύτιση των πολιτών με τους θεσμούς και αύξηση της συμμετοχής στην πολιτική διαδικασία. Τα εθνικά κράτη, αφού μεταβιβάζουν την εξουσία και τις αρμοδιότητες, αποδίδουν το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στους πολίτες, μειώνοντας τη δυσaráεσκεια προς τις πολιτικές κυβερνήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η ενίσχυση των τοπικών και περιφερειακών κυβερνήσεων (Σκωτία, Καταλονία), καθώς και των ΜΚΟ που έχουν την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση του κράτους, προσπάθεια που ερμηνεύεται ως διεύρυνση του κράτους στην Κοινωνία των Πολιτών, με στόχο να εξασθενήσουν οι κοινωνικές αντιθέσεις και συγκρούσεις διαμέσου της μετακύλισης πόρων και αρμοδιοτήτων (Carnoy & Kastells, 2001, σ. 410, 413-414).

Ο χώρος της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές που σηματοδοτούν την αποτυχία της μετάβασης από το κράτος στην αγορά, γεγονός που περιγράφεται με τον όρο «αποτυχία σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού» (Γράβαρης, 2005, σ. 27). Η εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται στο πλαίσιο της οικονομικής και

κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι μέσω αυτού παίρνουν μορφή δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την οικονομική ανάπτυξη. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αφορά τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αφού όλο και πιο πολλά κοινωνικά στρώματα εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carnoy & Kastells, 2001, σ. 28-29).

Βέβαια, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα περικλείουν τη συνισταμένη δύο ανταγωνιστικών δυνάμεων, των δυνάμεων της κοινωνικής αλλαγής και των δυνάμεων της κοινωνικής σταθερότητας (Dale, 2003). Οι διαφορετικοί οικονομικοί κανόνες κάθε κράτους αποτελούν κύρια συστατικά της κοινωνικής σταθερότητας και δρουν ανασταλτικά στην οικονομική ελευθερία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται εμπόδιο στην εξάπλωση της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, επειδή εκφράζουν τις δυνάμεις της κοινωνικής σταθερότητας (Dale, 2003, σ. 88-89).

Οι υπερεθνικοί φορείς που επιθυμούν να εμπλακούν και στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν επιλογή των δυνάμεων της αγοράς επιδιώκοντας να αποδομήσουν σταθερά θεωρητικά ερείσματα και τρόπους δράσης (Αθανασιάδης & Πατραμάνης, 2003, σ. 23). Βασικό εμπόδιο σε αυτούς τους στόχους είναι οι παγιωμένες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (δημόσιοι υπάλληλοι, κρατικοί λειτουργοί, λειτουργοί του κράτους πρόνοιας) και οι συνδικαλιστικοί φορείς. Ακριβώς γι' αυτό τον λόγο επιδιώκεται να μετασχηματιστούν ή να απαξιωθούν (Robertson, 2003, σ. 68).

Αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Η παγκοσμιοποίηση σε όλες τις διαστάσεις της συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση, γιατί η διασπορά των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων ανά τον πλανήτη απαιτεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Καθίσταται προϋπόθεση η επένδυση στην εκπαίδευση σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, γιατί εξασφαλίζει το εργατικό δυναμικό. Οι αναπτυγμένες χώρες, αφού δεν διαθέτουν πλέον πλούσιους φυσικούς πόρους, πρέπει να αντικαταστήσουν την απώλεια των βιομηχανικών μονάδων παραγωγής με υπηρεσίες και προϊόντα υψηλής ποιότητας και εξειδίκευσης, γεγονός που τις υποχρεώνει να στραφούν στην εκπαίδευση και να γίνουν πιο

ανταγωνιστικές, ενώ οι αναπτυσσόμενες χώρες στρέφονται στην εκπαίδευση για να διατηρήσουν φθηνή εργασία και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό⁶ (Hunt, 1987).

Η ερμηνεία αυτή σχετικά με τη σχέση παγκοσμιοποίησης και εκπαίδευσης επιφέρει αλλαγές και στον ιδεότυπο του πολίτη. Η κατασκευή ενός δημοκρατικού, ελεύθερου και ολοκληρωμένου πολίτη υποχωρεί και μετασκευάζεται εννοιολογικά σε ανταγωνιστικό, απασχολήσιμο και οικονομικά ενεργό πολίτη που διαμορφώνει το οικονομικό περιβάλλον, συμμετέχει στις οικονομικές διαδικασίες και διαθέτει ικανότητες δια βίου προσαρμοσμένες στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Fassoulis & Kalogiannis, 2013, σ. 8· Μπουζάκης, 2005). Αυτές οι έννοιες εμφορούνται από έναν τεχνοκρατικό ορθολογισμό με εργαλειακούς όρους (Carr, 1989, σ. 36).

Οι εργαζόμενοι δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αποκτήσει η οικονομία μεγαλύτερη εξωστρέφεια. Αυτό σημαίνει μεγαλύτερη εξειδίκευση σε προηγμένους τεχνολογικά κλάδους, μέσω της καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παροχής έργου στους εργαζόμενους και τον ενεργό πληθυσμό, καθώς και ένα παραγωγικό και εκπαιδευτικό σύστημα που είναι διεθνοποιημένο, προσανατολισμένο σε διεθνείς προδιαγραφές.

Η επίκληση της αναπτυξιακής στρατηγικής στην παραγωγικότητα και την καινοτομία είναι κενή περιεχομένου αν μια χώρα δεν διαθέτει τις ανάλογες δεξιότητες. Οι δεξιότητες που συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης προϋποθέτουν μια οικονομία που αναπτύσσεται δυναμικά και όχι υποτονικά εξαιτίας ποικίλων διαρθρωτικών εμποδίων στην ανάληψη οικονομικής και επενδυτικής δραστηριότητας (OECD Skills Outlook, 2017). Σε μια οικονομία όπου οι επιχειρήσεις επενδύουν, πληρώνουν καλούς μισθούς και ζητούν εργαζόμενους με δεξιότητες, δημιουργούνται αντιστοίχως και οι κατάλληλες δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού. Προς τον σκοπό αυτό, το κράτος, οι εργοδότες, τα συνδικάτα και οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης απαιτείται να συνεργάζονται ώστε να παρέχονται ευκαιρίες κατάρτισης στους εργαζόμενους και επανακατάρτισης σε ενηλίκους που χρειάζονται νέες δεξιότητες. Προϋπόθεση αυτής της διαδικασίας είναι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια να προσφέρουν υψηλές γνωστικές δεξιότητες⁷

⁶ Οι διεθνείς οικονομικοί φορείς, για να διασφαλίσουν ότι θα υπάρχει παντού διαθέσιμο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, παρουσιάζουν αδήριτη την ανάγκη για «προτυποποίηση» των διαδικασιών της εκπαίδευσης. Έτσι ερμηνεύονται τα εθνικά και διεθνή συστήματα προτύπων-προδιαγραφών (standards), συστήματα ελέγχου και πιστοποίησης της γνώσης βάσει επίσημων εγγράφων πολιτικής (συστάσεις, νόμοι, διατάγματα, εγκύκλιοι κ.λπ. - Fassoulis & Kalogiannis, 2013, σ. 9-10).

⁷ Οι Έλληνες αποδεικνύονται ευέλικτοι, προσαρμοστικοί και ικανοί, όταν λειτουργούν σε συνθήκες οργανωμένων εκπαιδευτικών και εργασιακών δομών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι

(OECD Skills Outlook, 2017). Η δημόσια παιδεία, αν και λειτούργησε παλαιότερα ως μοχλός κοινωνικής κινητικότητας για μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού, σημειώνει αδυναμία να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις. Για να επιτελέσει αυτόν τον ρόλο, απαιτείται να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία στις εκπαιδευτικές δομές, να ενσωματώσει εργαλεία αξιολόγησης και να επενδύσει στη συνεργασία με την αγορά (IOBE, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση τοποθετείται στο πεδίο της αγοράς ως συναλλασσόμενο αγαθό που μετατοπίζει το κέντρο βάρους στον καταναλωτή-πολίτη (Vincent, 2003) και εδραιώνει στα άτομα την έννοια του ατομικού και του ιδιωτικού παρά του κοινού και του δημοσίου (Bottery, 2006, σ. 77-88). Αξιοποιείται μια συντηρητική ρητορική, αντιδιαστέλλεται η ατομικότητα με τη συλλογικότητα που αναφέρεται στη γονική επιλογή και τη συμμετοχική διοίκηση των αυτοδιοικούμενων θεσμών (Blackmore and Sachs, 2007, σ. 32).

Οι αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) και της διοικητικής αποκέντρωσης, δηλαδή παγκοσμιοποιημένων διοικητικών πρακτικών⁸, εισέρχονται στον τρόπο διοίκησης του δημόσιου τομέα και κατά συνέπεια διαχέονται και στο μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, που αναπτύσσει φυγόκεντρες δυνάμεις και ακολουθεί την πορεία προς την αποκέντρωση και την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Καλογιάννης, 2015, σ. 113-114). Το κράτος διαμορφώνει την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική, οι περιφερειακές και τοπικές αρχές αποκτούν διοικητική δύναμη και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται με στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Charin & Daniels, 1997). Οι γονείς έχουν λόγο και ασκούν κριτική σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο για τον τρόπο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως

επιδόσεις των Ελλήνων φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού, αλλά και οι πολυπληθείς ετεροαναφορές σε επιστημονικές δημοσιεύσεις Ελλήνων πανεπιστημιακών (IOBE, 2017, σ. 225-230).

⁸ Το σύγχρονο έθνος-κράτος λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο αυξανόμενου διεθνούς ανταγωνισμού που χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια διαθέσιμων πόρων και γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό, με συνέπεια οι δημόσιοι οργανισμοί να εμφανίζουν μειούμενη αποδοτικότητα και μεγάλο κόστος. Η μείωση του κόστους και των δαπανών, η μείωση του μεγέθους και η αποκέντρωση του δημόσιου τομέα, η επιβολή ισχυρού πλαισίου ανταγωνισμού, η λογοδοσία στις δραστηριότητες του δημόσιου τομέα, ο καθορισμός προτύπων (στόχων) και μέτρων απόδοσης (ποιοτικοί/ποσοτικοί δείκτες) με έμφαση στα αποτελέσματα, η συρρίκνωση της δημόσιας χρηματοδότησης, η εξασφάλιση χρηματοδότησης από τον ιδιωτικό τομέα (η ατζέντα των ιδιωτικοποιήσεων) και η εξοικονόμηση πόρων συνιστούν αναγκαιότητες, αφού η ορθότερη αξιοποίησή τους θα συντελέσει στην κάλυψη κοινωνικών αναγκών (Dempster, 2002, σ. 17-19· Barzelay, 1992). Οι συνθήκες αυτές αναζητούν ένα νέο μοντέλο διοίκησης όπου το κράτος θα διατηρεί τον πολιτικό έλεγχο και θα δεσμεύει τους οργανισμούς ως προς το αποτέλεσμα που θα πρέπει να επιτευχθεί (Taylor κ.ά., 1997). Στη διάχυση του φαινομένου ουσιαστικής είναι ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΔΝΤ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΕΕ), οι οποίοι υπαγορεύουν την υιοθέτηση αλλαγών μέσω της χρηματοδότησης που προσφέρουν στα κράτη και της σύνταξης γνωμοδοτικών εκθέσεων που συνοδεύονται από τεχνοκρατική υποστήριξη λειτουργώντας ως υποκινητές (Blackmore and Sachs, 2007, σ. 31· Μιχόπουλος, 2002, σ. 182· Henry κ.ά., 2001).

πυρήνας λειτουργίας του συστήματος αυτού, που σημαίνει πως αποκτά αυτοτέλεια (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση υπαγορεύει την εμφάνιση των αυτοδιοικούμενων σχολείων (self-managing schools)⁹. Ο Ανδρέου (1999) θα εξηγήσει ότι η τοπική εξουσία αποκτά θεσμική υπόσταση, χρηματοδοτείται και γίνεται «τοπικοποιημένος κλάδος της κεντρικής εξουσίας του κρατικού μηχανισμού» (Ανδρέου, 1999, σ. 173).

Τη δεκαετία του 1980 σε χώρες της ΕΕ ξεκινά η διαδικασία αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Οι μεταρρυθμίσεις διαφέρουν μεταξύ των χωρών λόγω της διαφορετικής εκπαιδευτικής παράδοσης, του οικονομικού status, της έκτασης του κοινωνικού κράτους και της ανταπόκρισης των πολιτών (Κατσαρός, 2008).

Οι αλλαγές αυτές εδραιώνονται κατά τη δεκαετία του 1990 και είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις πολιτικές περιορισμού της εξουσίας του κράτους και της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων σε αποκεντρωμένες δομές με ευρύτερη κοινωνική συμμετοχή (Fassoulis, 2013). Το κράτος ελαττώνει τον γραφειοκρατικό ρόλο και διατηρεί τομείς στρατηγικού χαρακτήρα, όπως το ρυθμιστικό και ελεγκτικό πλαίσιο για τις αρμοδιότητες που μεταβιβάζει (Χατζηδημητρίου, 2009, σ. 14-15). Για τον χώρο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, αυξημένη διοικητική και οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων, συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων και αξιολόγηση (ΟΟΣΑ, 1996).

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της εκπαίδευσης περιορίζει τον συγκεντρωτισμό, δίνει έμφαση στην κοινωνική συμμετοχή με αποκέντρωση των εξουσιών, ενισχύει τη συμμετοχική διοίκηση μέσω της λήψης αποφάσεων από κοινού με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Bullock & Thomas, 1997· Williams, 1984).

Η αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση αφορά τη διαβάθμιση ισχύος από ένα κεντρικό σε πολλά περιφερειακά/τοπικά σημεία και τη μεταβίβαση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων σε επάλληλα επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι ο

⁹ Αυτοδιοικούμενο σχολείο (self-managing schools): διεθνής τάση που εμφανίζεται κυρίως στον αγγλόφωνο κόσμο (Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, ΗΠΑ, Καναδάς, Χονγκ-Κονγκ, Ισραήλ, Ολλανδία) με αποκέντρωση εξουσίας στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την κατανομή πόρων (Caldwell & Spinks, 1992, σ. 4). Χαρακτηριστικά του είναι: α) η γονική επιλογή, β) η μεταβίβαση της χρηματοδότησης στους Διευθυντές και τα συλλογικά όργανα των σχολείων, γ) η στρατολόγηση και διαχείριση του προσωπικού, δ) η ανταπόκριση στις γονικές επιθυμίες μέσα στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος σπουδών.

αποκεντρωμένος χαρακτήρας αποδεικνύεται από τον βαθμό δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (McGinn & Welsh, 1999· Karstanje, 1999).

Το κράτος διατηρεί συντονιστικό, επιτελικό ρόλο και παραχωρεί τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης και εφαρμογής της πολιτικής στην εκπαιδευτική μονάδα σε καθεστώς αυτοτέλειας και αυτοδιοίκησης. Με τον τρόπο αυτό εγκαταλείπεται ο παραδοσιακός και συγκεντρωτικός τρόπος σχεδιασμού και λειτουργίας, όπου το κράτος έχει κομβικής σημασίας θέση και τα συμμετέχοντα μέρη (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) υποβιβάζονται σε παθητικούς καταναλωτές της παρεχόμενης υπηρεσίας (Σχήμα 1 - Barroso, 2001).

Σχήμα 1: Μοντέλα διοίκησης στη σχέση: κράτος - εκπαιδευτικός - μαθητής/γονέας



Πηγή: Barroso, 2001

Η ενίσχυση του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος δίνει ώθηση στην ενεργοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και ενισχύει την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων εκσυγχρονίζοντας τον τρόπο λειτουργίας και τον βαθμό αυτοτέλειας¹⁰ των σχολικών μονάδων (Barroso, 2001).

¹⁰ Οι όροι «αυτονομία» και «αυτοτέλεια» στον χώρο της εκπαίδευσης αναφέρονται στον σχεδιασμό και την άσκηση πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 2012, σ. 25-50). Ένα χαρακτηριστικό των αποκεντρωμένων μοντέλων είναι ότι αποδίδεται αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες εξαιτίας της αυξανόμενης

Στην Ελλάδα επανειλημμένως έχει εκφραστεί διαχρονικά από πολλές κυβερνήσεις η επιθυμία για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού είτε στο πλαίσιο περιορισμού και απομείωσης των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας, της κρατικής παρέμβασης (Παπακωνσταντίνου, 2012, σ. 41).

Η εκπαιδευτική αποκέντρωση ως διοικητική πρακτική

Η αποκεντρωμένη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί στη δημιουργία αυτοδιοικούμενης, αυτόνομης, αυτοτελούς σχολικής μονάδας. Ο βαθμός αυτοδιοίκησης των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών κατά τη λήψη αποφάσεων μεταφέρεται από την κεντρική εξουσία στο σχολείο και διαφοροποιείται ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες (Bush κ.ά., 1993). Το αυτοδιοικούμενο σχολείο προϋποθέτει ένα σύστημα εκπαίδευσης που έχει αποκεντρώσει έναν σημαντικό βαθμό εξουσίας και γραφειοκρατικής λειτουργίας, ενώ λαμβάνει αποφάσεις για τη διαχείριση πόρων από ένα πλαίσιο στόχων, στρατηγικών και υπευθυνοτήτων, κεντρικά καθορισμένο (Caldwell & Spinks, 1998, σ. 4-5).

Η αποκέντρωση ως πρακτική έχει διοικητικό και οργανωσιακό χαρακτήρα. Ο διοικητικός χαρακτήρας δίνει έμφαση στον σχεδιασμό των πολιτικών από το κεντρικό επίπεδο, ενώ ο οργανωσιακός χαρακτήρας αναφέρεται στην εφαρμογή πολιτικών που κατανέμονται σε περιφερειακό/τοπικό επίπεδο.

Βέβαια, είναι δύσκολη η πλήρης εφαρμογή των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς στην πράξη παρατηρείται εφαρμογή του συγκεντρωτικού συστήματος με τη μορφή της αποσυμπύκνωσης της εξουσίας (Κατσαρός, 2008α).

Η ριζοσπαστική κριτική επισημαίνει ότι μπροστά στην αυξανόμενη ανάγκη εξεύρεσης νέων πηγών χρηματοδότησης μιας κοστοβόρας δημόσιας εκπαίδευσης - εξαιτίας του ότι συνεχώς διευρύνεται από άποψη πληθυσμού, στόχων, περιεχομένου

πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παραδοχής ότι το κράτος δεν μπορεί πλέον να ορίζει κεντρικά τη λειτουργία του συστήματος με όρους αγοράς και την ενίσχυση του ρόλου των γονιών ως «καταναλωτών». Λογική που απορρέει από την τεχνοκρατική αντίληψη που θεωρεί την εκπαίδευση υπό το πρίσμα του οικονομικού μεγέθους σε συνδυασμό με την νεοφιλελεύθερη αντίληψη (Maroy & Dupriez, 2000, σ. 75). Στο πλαίσιο της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν επιπλέον ρόλους, γιατί οφείλουν να στηρίζουν τη σχολική μονάδα προσφέροντας ποιοτικό έργο και να πείσουν τους καταναλωτές-γονείς για τις υπηρεσίες τις οποίες προσφέρουν. Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να στηριχθεί σε επιστημονικές διοικητικές γνώσεις, αφού οι αρμοδιότητες, οι υποχρεώσεις, αλλά και οι ευθύνες του ρόλου του πολλαπλασιάζονται (McGinn & Welsh, 1999, σ. 35). Η αυτοτέλεια συνοδεύεται από αύξηση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών, άρα απαιτούνται περισσότερες γνώσεις και εξειδίκευση αυτών ως διαχειριστών των νέων συνθηκών που δημιουργούνται από την αποκέντρωση (Παπακωνσταντίνου, 2012).

και μεθόδων και επηρεάζεται από τα κυρίαρχα πολιτικοοικονομικά συμφέροντα- η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μείγμα φαινομενικά αντιφατικών θέσεων που κρατούν τον θεσμό του δημόσιου σχολείου εν υπνώσει (Κατσαρός, 2008, σ. 97). Η αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση προωθείται και από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, προκειμένου να διασφαλιστούν τα συμφέροντα των ατόμων που δρουν ως καταναλωτές (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η αποκέντρωση δεν υιοθετείται πάντα με τον ίδιο τρόπο, γιατί υπάρχουν διαφορετικές μορφές εφαρμογής στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Το περιβάλλον δραστηριοποίησης και οι τοπικές ανάγκες καθορίζουν τη μεταβίβαση εξουσιών από κεντρικό σε περιφερειακό/τοπικό επίπεδο. Χαρακτηριστική είναι η διαφοροποίηση των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες καθορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων και από σημαντικές μεταρρυθμιστικές τάσεις που προωθούν ένα νέο τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως:

- η αυτόνομη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου
- η στροφή της δημόσιας εκπαίδευσης προς την ιδιωτικοποίηση και
- η δυνατότητα των γονιών να συμμετέχουν σε ζητήματα εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως να επιλέγουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους (Hargreaves, 1994).

Οι κυριότερες μορφές αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης είναι:

- η αποκεντρωμένη διοίκηση σε περιφερειακές μονάδες, που αφορά εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας
- η αποκεντρωμένη διοίκηση σε φορείς της τοπικής κοινωνίας, όπου παρατηρείται εκχώρηση αρμοδιοτήτων και σε όργανα κοινωνικής συμμετοχής
- η αποκεντρωμένη διοίκηση με εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς με στόχο την αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και της επαγγελματικής κατάρτισης που διαθέτουν (Κατσαρός, 2008, σ. 99-100).

Σε αρκετές περιπτώσεις, προωθείται ο συνδυασμός της ισότιμης συνέργειας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τον κοινωνικό έλεγχο, τη σωστή ιεράρχηση των αναγκών και των προτεραιοτήτων των τοπικών κοινωνιών, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται ο επιστημονικός και πρακτικός χαρακτήρας στη λήψη αποφάσεων.

Τα ευρωπαϊκά κράτη αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες σχετικά με την ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης εξαιτίας:

- της κατάχρησης εξουσίας από άτομα ή ομάδες που ικανοποιούν ίδια συμφέροντα
- της δυσκολίας επίλυσης θεμάτων με εξεζητημένο χαρακτήρα όπου θα πρέπει να εξειδικεύονται οι περιπτώσεις
- της μεταχείρισης πολιτών με
- άνισο τρόπο
- της εφαρμογής διοικητικών ενεργειών κατά το δοκούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Odden & Wohlstetter, 1995).

Σε αρκετές περιπτώσεις είναι εμφανής η αναποτελεσματικότητα της αποκεντρωμένης πολιτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα, όταν έχει υιοθετηθεί ως αυτοσκοπός, όπου ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας εργάζεται βάσει ατομικών προτεραιοτήτων παρά σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και συλλογικά κοινωνικά όργανα. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαδικασία λήψης αποφάσεων καταστρατηγείται, τα συμφέροντα εξυπηρετούνται μονομερώς και οι ενέργειες γίνονται χρονοβόρες και ξεπερασμένες (Odden & Wohlstetter, 1995, σ. 32-36).

Συμπέρασμα

Η πορεία προς την αποκέντρωση ακολουθεί βήματα στρατηγικής σημασίας που οδηγούν σε έναν αυστηρό προγραμματισμό που χρειάζεται τη συμμετοχή των συντελεστών της εκπαίδευσης, χρόνο και οικονομικούς πόρους, δεδομένου ότι ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης κοστίζει περισσότερο από ένα συγκεντρωτικό, και αυτό γιατί απαιτεί αξιολόγηση του κάθε σταδίου (Παπακωνσταντίνου, 2012, σ. 47). Σε γενικές γραμμές, η πορεία προς την υιοθέτηση και εφαρμογή του αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης διαφέρει σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος και καθορίζεται πολυπαραγοντικά από το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της κάθε χώρας (Ξένου-Στρούζα, 2014).

Για την ελληνική πραγματικότητα, η εφαρμογή της αποκεντρωμένης διοίκησης σε ζητήματα σχολικής λειτουργίας θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία εξαιτίας των περιορισμένων αρμοδιοτήτων και λειτουργιών των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Κατσαρός, 2008, σ. 103). Το Υπουργείο Παιδείας ηγείται των ζητημάτων των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα να θεωρείται αναγκαία η ενίσχυση του ρόλου

όλων των εμπλεκομένων στη συμμετοχική διαδικασία. Καταγράφεται έντονη δυσαρέσκεια για τον τρόπο λειτουργίας της κεντρικής εξουσίας και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης θεωρείται επικουρικός, διαχειριστικός, εκτελεστικός και όχι ρυθμιστικός (Κατσαρός, 2008, σ. 104).

Αυτή η δυσαρέσκεια και αμφισβήτηση αντιστρατεύεται την ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, όπως είναι οι τοπικές αρχές, τα συλλογικά όργανα των γονιών και οι τοπικοί κοινωνικοί φορείς. Η ενεργή συμμετοχή τους εντοπίζεται στη λήψη αποφάσεων, καθώς οφείλουν να ικανοποιούν τις προσδοκίες και τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Σημαντική θεωρείται η συμβολή των τοπικών κοινωνιών στην εύρεση των κατάλληλων μηχανισμών για την αξιοποίηση των πόρων που εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η τάση ενίσχυσης του ρόλου των περιφερειακών και τοπικών θεσμών προκειμένου να διευθετηθούν προβλήματα και ιδιαιτερότητες που ανακύπτουν (ΕΕΤΑΑ, 2006, σ. 37).

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. & Πατραμάνης, Α. (2003) *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999) Λήψη αποφάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Φαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Λιβάνη-Νέα Σύνορα.
- Barroso, J. (2001) Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif, *Revue Française de Pédagogie*, 130, σ. 57-72.
- Barzelay, M. (1992) *Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing in Government*, California, University of California Press Ltd.
- Beck, U. (1996) *Η επινόηση του πολιτικού*, Αθήνα, Λιβάνη-Νέα Σύνορα.
- Berlin, I. (2014) *Freedom and Its Betrayal: Six Enemies of Human Liberty*, Princeton University Press.
- Blackmore, J. & Sachs, J. (2007) *Performing and Reforming Leaders. Gender, educational, restructuring and organizational change*, New York, State University of New York Press.
- Bottery, M. (2006) Education and globalization: redefining the role of educational professional, *Educational Review*, 58(1), σ. 75-88.
- Brenner, N. (1999) Globalization and reterritorialization: The Re-scaling of urban governance in the European Union, *Urban Studies*, 36(3), σ. 431-451.
- Bullock, A. & Thomas, H. (1997) *The «Impact» of local management in schools: Final report*, Birmingham, University of Birmingham and National Association of Head teachers.
- Bush, T., Coleman, M. & Glover, D. (1993) *Managing Autonomous Schools: The Grant-Maintained Experience*, London, Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2011) *Theories of educational leadership and management*, London, Sage Publication.
- Γράβαρης, Δ. Ν. (2005) Από το Κράτος στο Κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Γράβαρης, Δ. Ν. & Παπαδάκης Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας.

- Caldwell, B. & Spinks, J. M. (1992) *The Self-Managing School*, London, Falmer Press.
- Carnoy, M. & Kastells, M. (2001) Η Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και το Κράτος: Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας, στο Ρήγος Α. & Τσουκαλάς Κ. (επιμ.) *Η πολιτική σήμερα. Ο Νίκος Πουλαντζάς και η επικαιρότητα του έργου του*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Carr, W. (1989) The idea of an educational science, *Journal of Philosophy of Education*, 23(1), σ. 29-37.
- Charin, M. & Daniels, A. (1997) *The New Public Management and Public Management in Canada*, Institut d'administration publique du Canada.
- Dale, B. (2003) *Managing Quality (Paperback)*, Blackwell Publishing.
- Delamotte, Y. (2005) *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, coll. Des Sociétés.
- Dempster, N. (2002) The professional development of principals: A theoretical framework, *The Practicing Administrator*, 24(1), σ. 17-19.
- EETAA AE: Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης AE (2006) *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα, Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας.
- Fassoulis, K. (2013) 'Local' bodies of social participation in the Greek educational system. Ambiguous laws and practices and the ambivalence of the public political discourse (1982-2013), Athens, European Public Law Organization.
- Fassoulis, K. & Kalogiannis, D. (2013) *Managerial globalization. New Public Management. The context of educational management and leadership*, Athens, European Public Law Organization.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times*, New York, Teachers College Press.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001) *The OECD globalization and education policy*, Amsterdam-London-NY, Pergamon.
- Heywood, A. (2007) *Εισαγωγή στην Πολιτική*, Αθήνα, Πόλις.
- Hunt, F. J. (1987) *The incorporation of Education*, London, Routledge and Keagan Paul.
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE) (2017) *Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Διαθέσιμο στο: http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_05072017_REP_GR.pdf (Πρόσβαση 26 Οκτωβρίου 2019).

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006) *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Καλογιάννης, Δ. (2015) *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας. Τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρός, Ι. (2008) Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σ. 88-108.

Κατσαρός, Ι. (2008α) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Karstanje, P. (1999) Decentralization and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework, στο Bush T., Bell L., Bolam R., Glatter, R. & Ribbins, P. (επιμ.) *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, London, Paul Chapman.

Ματθαίου, Δ. (2005) Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Αναγνωστικός κώδικας της νέας δεξιάς και η μάχη των λέξεων, στο Γράβαρης, Δ. Ν. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 292-317.

Μιχόπουλος, Α. (2002) *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2001) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις, *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση, Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου 2001. Διαθέσιμο στο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedriou_files/enall/sin_napl.htm (Πρόσβαση 7 Σεπτεμβρίου 2015).

Μπουζάκης, Σ. (2002) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1993)*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2005) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς, στο Γράβαρης, Δ. Ν. & Παπαδάκης Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας.

Maroy, Chr. & Dupriez, V. (2000) La régulation dans le systèmes scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, 130, Janvier-Mars.

McGinn, N. & Welsh, T. (1999) *Decentralization of education: why, when, what and how?*, Paris, Unesco-IIEP.

Ξένου-Στρούζα, Π. (2014) *Η έννοια της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή/-τριας στο νέο τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <https://www.academia.edu/10301043/%CE%97%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%B5%CE%BA%CF>

[%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D %CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82 %CE%BA%CE%B1%CE%B9 %CE%BF %CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82 %CF%84%CE%BF%CF%85 %CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%AE](#)
(Πρόσβαση 27 Οκτωβρίου 2019).

ΟΟΣΑ (1996) *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: Έκθεση εμπειρογνομόνων*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Odden E.R. & Wohlstetter P. (1995) Making school-based management work, *Educational Leadership*, 52, σ. 32-36.

OECD Skills Outlook, (2017) *Skills and Global Value Chains*, Paris. Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm>
(Πρόσβαση 27 Οκτωβρίου 2019).

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, 141, σ. 25-50.

Reich, R. (1991) *The work of nations: Preparing ourselves for 21st Century Capitalism*, New York, Vintage Books.

Robertson, S. (2003) Συγκρούσεις επανεδαφισμού, ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα, στο Αθανασιάδης, Χ. & Πατραμάνης, Α. *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Rosenau, J. N. & Czempiel E. O. (1992) *Governance Without Government: Order and Change in World Politics*, London, Cambridge University Press.

Σωτηρέλης, Γ. (2000) *Σύνταγμα και δημοκρατία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Εναλλακτικές θέσεις και προτάσεις συνταγματικής πολιτικής με αφορμή την φνυγομαχία της συναινετικής αναθεώρησης*, Αθήνα, Α. Ν. Σάκκουλα.

Scott, A. (2000) *Regions and the world economy. The coming shape of global production. Competition and political order*, London, Oxford University Press.

Τσουκαλάς, Κ. (1991) *Είδωλα πολιτισμού*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Taylor, S., Henry, M., Lingard, B. & Rizvi, F. (1997) *Education policy and the politics of change*, London, Routledge.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000) Στο δρόμο προς την Κοινωνία της Γνώσης. Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»; στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος στον Α. Καζαμία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 487-517.

Φωτόπουλος, Τ. (2004) Οι αντιτιθέμενες απόψεις για την παγκοσμιοποίηση και ο μύθος του τέλους της παγκοσμιοποίησης, στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.)

Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη νέα κοσμόπολη, Αθήνα, Ατραπός, σ. 15-31.

Χατζηδημητρίου, Ε. (2009) *Αποκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελέσματα (1982-2005)*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Vincent, C. (2003) *Social justice, education and identity*, London, RoutledgeFalmer.

Williams, J. C. (1984) *Effects of Group Interaction on Decision Making: An Analysis*, New York, Bantam Books Inc.

**Μια έρευνα-δράση των εκπαιδευτικών
του 20ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς
με σκοπό τη δημιουργία και την καθολική εφαρμογή
ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας με τίτλο: «Πορεία
προς την υπευθυνότητα»**

Σωτηρία Σαμαρά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 3^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας
sot.sam@hotmail.com

Αλεξάνδρα Γεωργιάδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
aleka1234@yahoo.gr

Λαμπρινή Αρβανιτούδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
lampar1980@yahoo.com

Μαρία – Ιζαμπέλα Κουτρομπέλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70.50
mariaizampella@windowslive.com

Αθηνά Παπαδοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ71
para_athina@yahoo.gr

Ιωάννης Τομπούλογλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ11
Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας ΠΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης
itobou64@gmail.com

Αικατερίνη Σουσαμίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
sousamidou@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή περιγράφεται μια έρευνα-δράση που υλοποιήθηκε στο 20ό Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς και αφορούσε στη δημιουργία και καθολική εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας, με τίτλο «Πορεία προς την υπευθυνότητα». Μετασχηματίζοντας ένα θεωρητικό μοντέλο ανάπτυξης της υπευθυνότητας, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσδιόρισαν τους στόχους και τις πρακτικές που αφορούσαν στην ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς, τόσο εκτός όσο και εντός τάξης. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής κατέδειξαν α) ότι η έννοια «υπευθυνότητα» σταδιακά ενσωματώθηκε ικανοποιητικά στη

συνείδηση των παιδιών και ειδικότερα των πιο ευερέθιστων, τα οποία κατέβαλαν προσπάθεια για αυτοέλεγχο β) ότι ο ρόλος των οπτικών γραφημάτων ανατροφοδότησης συνέβαλε στην αποσαφήνιση του μηνύματος για την υπευθυνότητα και γ) ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα μετατόπισης όσον αφορά στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους.

Λέξεις - κλειδιά: έρευνα-δράση, μοντέλο ανάπτυξης υπευθυνότητας, οπτικό γράφημα ανατροφοδότησης

Abstract

This paper presents an action-research that was carried out at the 20th Primary School of Kalamaria concerning the designing and implementation of a Health Education program entitled "Path to Responsibility". Transforming a theoretical model for increasing children responsibility, school teachers identified goals and practices for developing responsible behavior both inside and outside the classroom. The results of the program's implementation showed that a) the concept of "responsibility" has gradually been well integrated into children's consciousness, especially those who are irritable and have attempted to achieve self-control b) the role of visual performance feedback has contributed to clarifying the notion of responsibility (c) teachers have realized the need for a shift in their attitudes, perceptions and practices.

Keywords: action-research, model for increasing children responsibility, visual performance feedback

Εισαγωγή

Το πλαίσιο από το οποίο αντλεί το περιεχόμενό της η παρούσα μελέτη, είναι μια έρευνα-δράση που αξιοποίησε το μοντέλο ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison και η οποία εφαρμόστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών που, κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016, εργάζονταν από κοινού στο 20ό Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς. Στη βιβλιογραφία ως έρευνα-δράση περιγράφεται μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Halsey, 1972).

Ως γενικός σκοπός της έρευνας-δράσης, στην παρούσα μελέτη, τέθηκε το να διερευνηθεί αν η δημιουργία και η καθολική εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας στο σχολείο, με στόχο την καλλιέργεια της υπευθυνότητας στα παιδιά, είναι δυνατόν να έχει θετική επιρροή πάνω σε αυτά και, κυρίως, αν είναι δυνατόν να επιδράσει ώστε να τροποποιηθεί η συμπεριφορά τους, εφόσον το πρόγραμμα αυτό σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά διάφορα μοντέλα ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας και, εν τέλει, επιλέχτηκε αυτό του Hellison (1995) και μετασχηματίστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας-δράσης. Παράλληλα, η φιλοσοφία του εν λόγω μοντέλου μπολιάστηκε με τη φιλοσοφία της έρευνας-δράσης που επιλέχτηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο και αμφότερες προσδιόρισαν σταδιακά τα υλικά, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις διαδικασίες αναστοχασμού που επινοήθηκαν ή αξιοποιήθηκαν ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν σιγά-σιγά και ενσυνείδητα μια δυνατή αίσθηση ισορροπίας ανάμεσα στα δικαιώματα και τις ευθύνες τους (Lickona, 1991).

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορα μοντέλα ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της υπευθυνότητας. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα μοντέλα του Marshall (1998), των Nelsen κ.ά. (1997), του Kirschenbaum (1995) και του Hellison (1995). Μεταξύ αυτών επιλέχτηκε το μοντέλο του Hellison, διότι επικεντρώνεται στην αξία της υπευθυνότητας, η οποία αποτέλεσε και το ζητούμενο στην έρευνα-δράση που υλοποιήθηκε στο εν λόγω σχολείο, και διότι διαφοροποιείται από άλλα μοντέλα που αναφέρονται σε γενικότερα θέματα αξιών και συμπεριφορών. Τα βασικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης της υπευθυνότητας των μαθητών/-τριών στο μοντέλο του Hellison κωδικοποιούνται σε πέντε επίπεδα:

- Επίπεδο 0: Ανευθυνότητα. Οι μαθητές/-ήτριες δεν έχουν κίνητρα, η συμμετοχή τους στο μάθημα είναι περιστασιακή και μπορεί να διακόπτεται.
- Επίπεδο 1: Αυτοέλεγχος. Οι μαθητές/-ήτριες δεν συμμετέχουν πλήρως, αλλά ελέγχουν τη συμπεριφορά τους επαρκώς.
- Επίπεδο 2: Εμπλοκή (συμμετοχή). Οι μαθητές/-ήτριες συμμετέχουν ενεργά στο αντικείμενο του μαθήματος.
- Επίπεδο 3: Ανάληψη ευθύνης. Οι μαθητές/-ήτριες είναι ικανοί/-ές να

εργάζονται χωρίς επίβλεψη.

- Επίπεδο 4: Κοινωνική υπευθυνότητα. Οι μαθητές/-ήτριες επεκτείνουν το αίσθημα υπευθυνότητας στις συνεργασίες τους, δείχνοντας κατανόηση, ενδιαφέρον και προθυμία για βοήθεια στους/στις συμμαθητές/-ήτριές τους.

Στο οικείο σχολείο, αφετηρία έναρξης της εν λόγω έρευνας-δράσης αποτέλεσε, στην αρχή της χρονιάς, η κοινοποίηση στον Σύλλογο Διδασκόντων από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής του σχολείου, των εμπειρικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής ενός μοντέλου ανάπτυξης ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison, 1995) που αξιοποίησε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα παιδιά του ίδιου σχολείου. Η κοινή αυτή διαπίστωση καθόρισε τον προαναφερόμενο γενικό σκοπό και προσδιόρισε τα ειδικότερα ερωτήματα της παρούσας έρευνας-δράσης ως εξής:

A) Είναι δυνατόν η ανάπτυξη της υπευθυνότητας σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής κοινότητας, τόσο σε επίπεδο καθημερινών υποχρεώσεων όσο και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, να βελτιώσει την ποιότητα της παρουσίας τους στο σχολείο και να συμβάλει σε μια πιο ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία;

B) Είναι δυνατόν η ανάπτυξη της υπευθυνότητας σε όλα τα παιδιά να δημιουργήσει τις συνθήκες για πιο ασφαλή παρουσία των μαθητών/-τριών σε ένα σχολείο με συγκεκριμένους κτιριακούς περιορισμούς (μικρή αυλή, επικίνδυνο κλιμακοστάσιο);

Γ) Είναι δυνατόν η εφαρμογή μιας έρευνας-δράσης να επηρεάσει τις πρακτικές εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, εφόσον δημιουργεί τις προϋποθέσεις για *«αναστοχαστικές πράξεις που στηρίζονται σε μια συνεχή αυτο-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κριτική επίγνωση»* (Καράμνηας, 2010, σ. 2);

Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχτηκε η έρευνα-δράση, η οποία στη βιβλιογραφία περιγράφεται ως μορφή αναστοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών τους, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών αυτών (University of Thessaly, Department of Early Childhood Education, 2009· Cohen & Manion, 1994). Η έρευνα-δράση που πραγματοποίησαν οι

εκπαιδευτικοί του 20ού Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς είχε ως βασικό περιεχόμενο τον εντοπισμό της προβληματικής κατάστασης –έλλειψη υπευθυνότητας, δυσκολίες στις μεταξύ των παιδιών σχέσεις– και τη συνικοδόμηση βελτιωτικών παρεμβάσεων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε τμήματος, μέσω της αξιοποίησης των στρατηγικών του μοντέλου του Hellison και σε συνδυασμό με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού Αγωγής Υγείας. Η εφαρμογή του προγράμματος με τίτλο «Πορεία προς την υπευθυνότητα» λειτούργησε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και, ειδικότερα, υιοθέτησε ως γενικότερη στρατηγική του το μοντέλο διενέργειας έρευνας-δράσης του Lewin: σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός (Cohen & Manion, 1994).

Η συζήτηση του Συλλόγου Διδασκόντων εξειδικεύτηκε στην έννοια της υπευθυνότητας και παρουσιάστηκε αναλυτικότερα το μοντέλο του Hellison και τα επίπεδα συμπεριφοράς που προτείνει ο τελευταίος. Προκειμένου να μην κατηγοριοποιηθούν σε επίπεδα τα παιδιά και κατόπιν παιδαγωγικής συζήτησης, υιοθετήθηκε η ιδέα να μετασχηματιστούν τα επίπεδα του Hellison σε έναν δρόμο με τέσσερις χρωματικές περιοχές, την κόκκινη, την πορτοκαλί, την κίτρινη και την πράσινη, οι οποίες ουσιαστικά αντιστοιχούσαν στα επίπεδα υπεύθυνης συμπεριφοράς του Hellison (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Το μοντέλο του δρόμου

Ο δρόμος αυτός με τις χρωματικές του περιοχές λειτούργησε σε όλη τη

διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος ως ένα από τα οπτικά γραφήματα ανατροφοδότησης (βλ. και Reinke κ.ά., 2008).

Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης θα γίνει αναλυτική αναφορά στο σχεδιασμό της παρέμβασης/έρευνας-δράσης που αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της κοινωνικής και ατομικής υπευθυνότητας στα 220 παιδιά του 20ού Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει αναφορά α) στις πρακτικές που υιοθετήθηκαν και αφορούσαν την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς τις ώρες της παραμονής όλων των παιδιών εκτός τάξης, και β) στις πρακτικές που υιοθετήθηκαν και αφορούσαν την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς εντός τάξης.

Παρουσίαση δεδομένων - Συζήτηση

1. Ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς εκτός τάξης: Η περίπτωση του σχολικού διαλείμματος

Οι εκπαιδευτικοί του 20ού Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς μετασχηματίζοντας το μοντέλο του Hellison σχεδίασαν πάνω σε μεγάλο πόστερ/οπτικό γράφημα ανατροφοδότησης έναν δρόμο με τέσσερις χρωματικές περιοχές, κόκκινη, πορτοκαλί, κίτρινη, πράσινη, αποτυπώνοντας με αυτόν τον παραστατικό τρόπο τη φιλοσοφία του. Με τη συνδρομή αυτού του πόστερ τέθηκαν τρεις ειδικότεροι στόχοι, όσον αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών εκτός τάξης κατά τις ώρες παραμονής τους στο σχολείο:

- Η συστηματική εκπαίδευσή τους για την ασφαλή χρήση της σκάλας.
- Η έγκαιρη πρωινή τους προσέλευση (φωτογραφίες, αυτοκίνητο, επιστολή στους γονείς).
- Η ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς στο διάλειμμα.

Στη συνέχεια θα αναδειχτούν αντιπροσωπευτικά οι πρακτικές που συνδέονται με τον τρίτο στόχο και ειδικότερα αυτές που σχεδίασαν οι εκπαιδευτικοί της Δ2 τάξης.

1.1. Ανάπτυξη κανόνων σχολικής συμπεριφοράς από τα παιδιά

Στη Δ2 τάξη φοιτούσαν 21 παιδιά, 14 αγόρια και 7 κορίτσια. Καθώς εξελισσόταν η έρευνα-δράση, σχεδιάστηκε η στοχοθεσία της εφαρμογής του προγράμματος με διπλή κατεύθυνση: ανάπτυξη και ενίσχυση της υπευθυνότητας των παιδιών στο ατομικό επίπεδο των υποχρεώσεων εντός τάξης και, ταυτόχρονα και

παράλληλα, συσχέτιση και ενίσχυση αυτής της ανάπτυξης με τη συνδρομή συγκεκριμένης μεθοδολογίας αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο διάλειμμα. Ο διττός στόχος, δηλαδή, αφορούσε τη συμπεριφορά τους και στον χώρο της τάξης, αλλά και στον χώρο της αυλής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αφού ο τελευταίος, ως χώρος άμεσης αλληλεπίδρασης, συνδιαμορφώνει το κλίμα της τάξης.

Αναλυτικότερα, στην εν λόγω τάξη αναρτήθηκε το πόστερ/οπτικό γράφημα ανατροφοδότησης «Πορεία προς την Υπευθυνότητα» με τις χρωματικές του επιλογές: Κόκκινη (Ανευθυνότητα), Πορτοκαλί (Συμμετοχή), Κίτρινη (Υπευθυνότητα) και Πράσινη (Φροντίδα - Ενδιαφέρον για τους άλλους) και συζητήθηκε η φιλοσοφία του. Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο μέρος της μεθοδολογίας, προσδιορίστηκαν οι θεματικοί άξονες του προγράμματος (δικαιώματα, υποχρεώσεις κ.λπ.). Με τη διαλογική συμμετοχή των παιδιών άρχισαν να διαφαίνονται οι υποχρεώσεις τους αναφορικά με τη στάση που είναι θεμιτό να τηρούν εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας και σταδιακά κατατέθηκαν προτάσεις από όλα τα παιδιά, που θα βελτίωναν, κατά τη γνώμη τους, το κλίμα εντός κι εκτός τάξης και κατ' επέκταση θα αναβάθμιζαν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητα της σχολικής καθημερινότητας. Μετά από διανομή ρόλων μεταξύ των μαθητών και μαθητριών, όπως ενδεικτικά ο ρόλος του/της γραμματέα/-έως, οι προτάσεις αυτές καταγράφηκαν από τους/τις γραμματείς και, σταδιακά, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών συγκεκριμενοποιήθηκαν και οργανώθηκαν παίρνοντας τη μορφή κανόνων σχολικής συμπεριφοράς, με στόχο την υιοθέτηση πιο υπεύθυνης στάσης στη σχολική ζωή.

Ενδεικτικά, κάποιοι από τους κανόνες της κόκκινης περιοχής που συντάχθηκαν μαζί με τα παιδιά και αφορούσαν στην ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς, τόσο σε σχέση με τις μαθητικές τους υποχρεώσεις όσο και σε σχέση με την εν γένει συμπεριφορά τους στην τάξη, είναι οι εξής:

- «Πρέπει να έχουμε συστηματικά μαζί μας τα σχολικά μας είδη».
- «Δεν κοροϊδεύουμε τους συμμαθητές μας».

Αντίστοιχα, κάποιοι από τους κανόνες/συμπεριφορές της πράσινης περιοχής που προτάθηκαν από τα παιδιά, ως επιβράβευση της υπευθυνότητας, είναι οι εξής:

- «Βοηθάω να λυθεί μια διαφωνία».
- «Προσέχω τα πράγματα των άλλων».

Όπως προέβλεπε η από κοινού συμφωνία με τα παιδιά, κατά την εβδομαδιαία τους αυτοαξιολόγηση, αντίστοιχες συμπεριφορές, τις οποίες είτε υιοθέτησαν είτε

απομάκρυναν από τη σχολική τους ρουτίνα, αποτέλεσαν το κριτήριο για τη μετακίνησή τους ή όχι πάνω στο οπτικό γράφημα ανατροφοδότησης με τίτλο «Πορεία προς την υπευθυνότητα». Ας σημειωθεί ότι η μετακίνηση δηλωνόταν με μετατόπιση από ένα αυτοκινητάκι πάνω στις χρωματικές περιοχές του δρόμου και κάθε τέτοιο αυτοκινητάκι αντιστοιχούσε και σε καθένα παιδί της τάξης.

Σε επόμενο στάδιο, οι κανόνες αυτοί ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν χρωματικά στον τοίχο. Η χρωματική τους ταξινόμηση ήταν αντίστοιχη με τη χρωματική ταξινόμηση των επιπέδων υπεύθυνης συμπεριφοράς του Hellison στο πόστερ «Πορεία προς την Υπευθυνότητα» (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Οι κανόνες ανά στάδιο της πορείας

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σύνταξης κι αποδοχής των κανόνων και προκειμένου να υλοποιηθεί ο διττός στόχος που τέθηκε εξ αρχής για ενίσχυση της υπευθυνότητας των παιδιών σε ατομικό επίπεδο, υποχρεώσεων εντός τάξης και παράλληλα συσχέτιση και ενίσχυση αυτής της ανάπτυξης αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο διάλειμμα, επιλέχτηκαν από την ομάδα των εκπαιδευτικών τρία εργαλεία/στρατηγικές προς την κατεύθυνση αυτή: Τα εκπαιδευτικά σενάρια, εμπνευσμένα από το εργαλείο της μελέτης περίπτωσης, το οργανωμένο παιχνίδι και η ώρα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς.

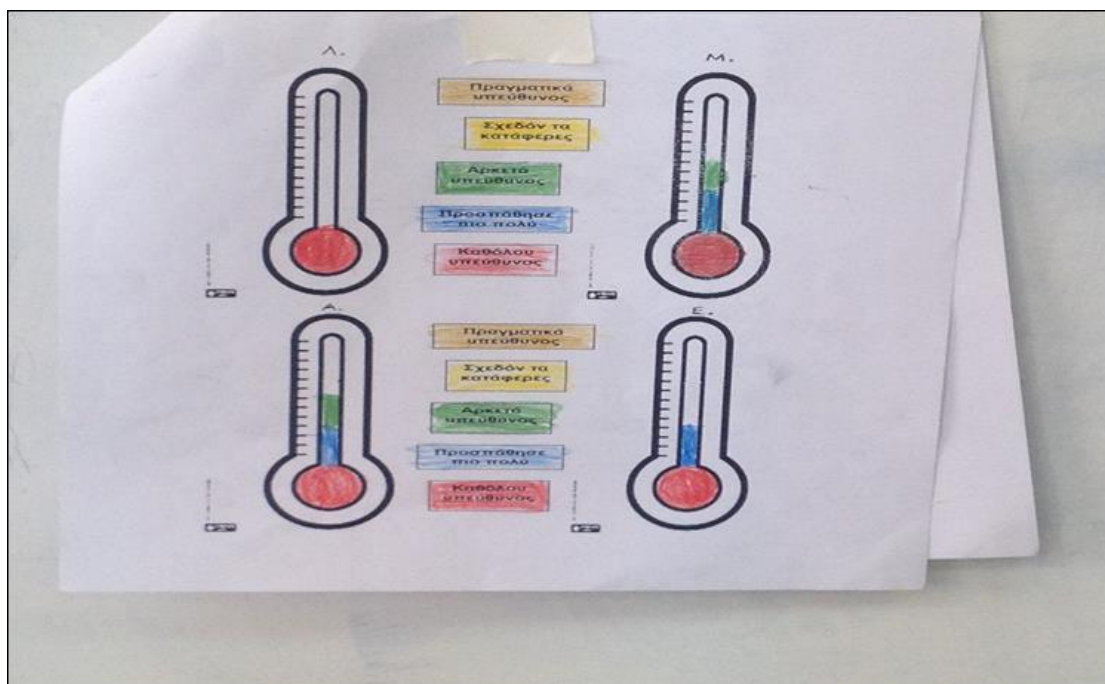
1.2. Στρατηγικές ενίσχυσης της υπευθυνότητας

ι) Εκπαιδευτικά σενάρια

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που αξιοποιήθηκαν, τέσσερα στον αριθμό, αποτύπωναν μια σχολική καθημερινότητα παρόμοια με αυτή του οικείου σχολείου έρευνας-δράσης. Η στρατηγική των εκπαιδευτικών σεναρίων προσομοιάζει, ουσιαστικά, με το μεθοδολογικό εργαλείο της μελέτης περίπτωσης και ως επισημανθεί ότι τα πλεονεκτήματα της τελευταίας στην εκπαίδευση αναδεικνύονται συχνά από τη βιβλιογραφία, αφού είναι μέθοδος που στοχεύει στην ταύτιση των εμπλεκόμενων μερών, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στην ολιστική αντιμετώπιση μιας κατάστασης και στα μηνύματα που μπορούν να εκμαιευθούν από μια συγκεκριμένη περίπτωση (Cohen κ.ά., 2007). Στα σενάρια, τα πρόσωπα των οποίων ήταν τυχαία, εκτυλίσσονταν περιστατικά και διάλογοι παρόμοιοι με αυτούς που αντιμετώπιζαν συχνά τα παιδιά του οικείου σχολείου στα διαλείμματα. Αυτά τα περιστατικά και οι διάλογοι οργανώνονταν σε κείμενο και καταγράφονταν σε σχετικό φύλλο εργασίας από τις εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, με αφορμή διαμαρτυρία που εκδήλωνε κατά περίπτωση κάποιο παιδί μετά το πέρας του διαλείμματος και με την είσοδό του στην αίθουσα, εισάγονταν στη συζήτηση της τάξης και την τροφοδοτούσαν. Τα παιδιά σχολίαζαν τις συμπεριφορές των ηρώων των σεναρίων και στη συνέχεια αναστοχάζονταν πάνω στη δική τους που είχε εκδηλωθεί στο διάλειμμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές/-ήτριες μετά από συζήτηση σε ομάδες καλούνταν να αξιοποιήσουν ποικίλα εργαλεία, όπως η «πίτα συναισθημάτων» ή τα «υπευθυνόμετρα» για να αποτυπώσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν τα σενάρια και να αξιολογήσουν τις συμπεριφορές των ηρώων, αλλά μετέπειτα, στην εβδομαδιαία σχολική τους ρουτίνα, και τις δικές τους.

Ένα από τα τέσσερα σενάρια θα αναδειχθεί στην παρούσα εργασία: Σε αυτό περιγράφεται ένα σχολείο με μικρό προαύλιο και αναλύει μία κατάσταση που προσομοιάζει στη σχολική καθημερινότητα και στην κτιριακή υποδομή του οικείου σχολείου έρευνας-δράσης. Κατά το σενάριο, αφορμή για έντονη εμπλοκή μεταξύ δύο μαθητών/-τριών αποτελεί η διεκδίκηση και κατοχύρωση χώρου για παιχνίδι. Παρουσιάζεται αναπόφευκτη η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού για επίλυση της συγκεκριμένης κατάστασης. Στο ίδιο σενάριο, παρουσιάζεται η επιτυχής επίλυση παρόμοιας διένεξης με την πρώτη, ανάμεσα σε δύο άλλους/-ες μαθητές/-ήτριες και για συναφείς λόγους, από τα ίδια τα παιδιά, χωρίς τη διαμεσολάβηση ενήλικα.

Το εν λόγω σενάριο έγινε αντικείμενο ομαδικής εργασίας και αφού δόθηκαν επεξηγηματικές οδηγίες από τις εκπαιδευτικούς της τάξης, συμπληρώθηκαν «υπευθυνόμετρα» για τους/τις πρωταγωνιστές/-ίστριες των σεναρίων, τα οποία απαρτίζονταν από τα στάδια «Καθόλου υπεύθυνος», «Προσπάθησε πιο πολύ», «Αρκετά υπεύθυνος», «Σχεδόν τα κατάφερες», «Πραγματικά υπεύθυνος». Ανάλογα, με κοινή απόφαση, αποτυπώθηκε και χρωματικά το κάθε στάδιο. Στη συνέχεια, συμπληρώθηκε από όλους/-ες ξεχωριστά το ατομικό «υπευθυνόμετρο» (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Ατομικά Υπευθυνόμετρα

Κριτήριο για τη συμπλήρωσή του ήταν ο αναστοχασμός τους για το αν η συμπεριφορά τους, την εβδομάδα που είχαν διανύσει στο σχολείο, αντανακλούσε ή όχι την τήρηση των συμφωνημένων κανόνων που είχαν αναρτηθεί χρωματισμένοι πάνω από την αντίστοιχη χρωματική περιοχή του «δρόμου της υπευθυνότητας» στην τάξη. Το ατομικό «υπευθυνόμετρο» λειτούργησε ως εισαγωγή στην εβδομαδιαία αυτοαξιολόγηση της συμπεριφοράς τους, κατά τη φάση της ανατροφοδότησής τους από το οπτικό γράφημα και τη δασκάλα.

ii) Αναστοχασμός - Αυτοαξιολόγηση

Ύστερα από την ομαδική εργασία των παιδιών πάνω στο κάθε εκπαιδευτικό σενάριο ακολουθούσε σε εβδομαδιαία βάση η ώρα του αναστοχασμού, όπου ο καθένας και η καθεμία, αντιπροσωπευόμενος/-η από ένα αυτοκίνητο και ανάλογα με το συμπέρασμα της αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς του/της, αποφάσιζε αν θεωρούσε ότι είχε κατακτήσει μια πιο υπεύθυνη στάση, προκειμένου να δικαιούται να προχωρήσει το αυτοκίνητό του/της στο οπτικό γράφημα ανατροφοδότησης που αποτελούσε «ο Δρόμος προς την Υπευθυνότητα». Ας σημειωθεί ότι η αξία της εμπλοκής των ίδιων των μαθητών/-τριών μέσω της συζήτησης έχει υποστηριχθεί ως πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους και από άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ramon Lewis, οι έπαινοι-ανταμοιβές, η αναγνώριση, η συζήτηση, η εμπλοκή και οι έμμεσοι υπαινιγμοί συνιστούν τις βασικότερες τεχνικές που σχετίζονται με την υπευθυνότητα των μαθητών/-τριών (Lewis, 2001).

Το εκπαιδευτικό σενάριο που προσομοίαζε με μελέτες περίπτωσης, καθώς και η ώρα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, λειτούργησαν, πράγματι, ενισχυτικά στην προσπάθεια ενδυνάμωσης της υπευθυνότητας των μαθητών/-τριών.

iii) Το οργανωμένο παιχνίδι

Σταδιακά, ο ανοιχτός διάλογος μεταξύ των μελών του δικτύου συνεργασίας των εκπαιδευτικών του οικείου σχολείου έρευνας-δράσης βοήθησε καταλυτικά στη συνειδητοποίηση της ανάγκης εύρεσης ενός ακόμη εργαλείου/στρατηγικής ικανού να συμβάλει στην υιοθέτηση μιας πιο υπεύθυνης στάσης και στο προαύλιο. Αναφορικά με το προαύλιο οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ένα πιο ευέλικτο εργαλείο, το οργανωμένο παιχνίδι. Δεν είναι λίγες οι φορές που επισημαίνεται κι από άλλες εκπαιδευτικές έρευνες ότι το παιχνίδι, όπως κι άλλες δραστηριότητες, για παράδειγμα το ψυχόδραμα ή το παιχνίδι ρόλων, έχουν χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα και πλαίσια, προκειμένου να αναπτυχθούν κοινωνικές δεξιότητες ή βελτιωμένες συμπεριφορές (Hromek & Roffey, 2009).

Επιλέχθηκε για τον σκοπό αυτό το οργανωμένο παιχνίδι. Αυτό έγινε αντικείμενο συζήτησης και μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ των γονέων, η οποία οδήγησε στην επιλογή τεσσάρων επιδαπέδιων παιχνιδιών μεγέθους 1μ x 1μ., τα οποία ανέλαβε να κατασκευάσει γονέας του σχολείου: στην τρίλιζα (βλ. Εικόνα 4), στο φιδάκι της ανακύκλωσης (βλ. Εικόνα 5), στο φιδάκι με μικρότερους αριθμούς για τις

μικρές Α΄, Β΄ τάξεις, και στον γκρινιάρη.



Εικόνα 4: Επιδαπέδιο παιχνίδι «Τρίλιζα»



Εικόνα 5: Επιδαπέδιο παιχνίδι «Φιδάκι Ανακύκλωσης»

Εκ περιτροπής, στα διαλείμματα, τα παιχνίδια στήνονταν στα δύο μικρά προαύλια υπό την ευθύνη των μεγαλύτερων παιδιών του σχολείου και υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών.

1.3. Αξιολόγηση της υπεύθυνης συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παραπάνω δράσεων και μελέτης σχετικής βιβλιογραφίας (Κολιάδης, 2010, σ. 39· Νικοπούλου κ.ά., 2006) η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών κωδικοποιήθηκε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Συνεργάζεται πιο πρόθυμα;
- Θέλει να βγαίνει για διάλειμμα; (σύγκριση με παλιότερη συμπεριφορά κατά την οποία καθυστερούσε στην αίθουσα, στις σκάλες)
- Έχει αραιώσει τις αναφορές του στον δάσκαλο;
- Υποχωρεί στο παιχνίδι;
- Φροντίζει να παίζει και ο/η συμμαθητής/-ήτρια;
- Επιστρέφει πιο συχνά χωρίς γκρίνια στο μάθημα;
- Συμμετέχει πιο πολύ σε αυτό;
- Χαμογελάει πιο συχνά;
- Μοιράζονται άλλα παιδιά το θρανίο του σε μια εργασία; (Κωτσάκης κ.ά., 2010).

Στο επόμενο και τελευταίο υποκεφάλαιο της εργασίας μας θα αναδειχτούν τα αποτελέσματα από την ενδελεχή αυτή παρατήρηση.

Ολοκληρώθηκαν στο σημείο αυτό αντιπροσωπευτικά οι δράσεις που με τη συνδρομή του θεωρητικού μοντέλου του Hellison υλοποιήθηκαν και αφορούσαν στην ανάπτυξη της υπεύθυνης συμπεριφοράς των παιδιών του οικείου σχολείου έρευνας-δράσης κατά τις ώρες παραμονής τους στο σχολείο εκτός τάξης.

2. Ανάπτυξη της υπεύθυνης συμπεριφοράς των παιδιών εντός τάξης: Η περίπτωση ανάπτυξης υπεύθυνης συμπεριφοράς τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και στις καθημερινές υποχρεώσεις

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ο σχεδιασμός της εν λόγω παρέμβασης/έρευνας-δράσης στο τμήμα της Γ΄ τάξης, στο οποίο φοιτούσαν 24 παιδιά, 13 κορίτσια και 11 αγόρια. Δύο ήταν οι βασικότεροι στόχοι στο τμήμα αυτό:

- Η καλλιέργεια και ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς σε επίπεδο καθημερινών υποχρεώσεων και τήρησης κανόνων αρχικά εντός τάξης και συνακόλουθα σε όλους τους χώρους του σχολείου.

- Η καλλιέργεια και ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, κυρίως με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες της τάξης τους, ώστε να συνυπάρχουν και να λειτουργούν ως ομάδα.

Όσον αφορά στις διαδικασίες που σχεδιάστηκαν για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, αυτές βασίστηκαν κυρίως σε συμμετοχικές (αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητών/-τριών) και ενεργητικές (συνδυασμός λόγου και πράξης) μεθόδους (Κόκκος, 2008· Rogers, 1998). Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που ερείδονται στην παιδαγωγική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, όπως παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης, συζήτηση, ομάδες εργασίας. Οι εν λόγω τεχνικές επιλέχτηκαν, γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προωθούν βιωματικές διαδικασίες, προσωπική δραστηριοποίηση και εμπλοκή, καθώς ο/η μαθητής/-ήτρια καλείται να «παίζει ρόλους», αναζητώντας απαντήσεις και λύσεις καταστάσεων παρόμοιων με της πραγματικής ζωής, και η εμπειρία που αποκτά υποδυόμενος/-η αυτούς τους ρόλους μπορεί ορισμένες φορές να τον/την οδηγήσει σε αλλαγή απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Ακόμη, οι τεχνικές αυτές επιλέχτηκαν γιατί ευνοούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών/-τριών, τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους, κι άρα αναπτύσσουν την ικανότητα επικοινωνίας και την κοινωνικοποίησή τους (Anderson & Dron, 2011· Fung & Carr, 2000· Κόκκος, 1998). Επιπλέον, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν και επειδή στην εν λόγω τάξη η ανεύθυνη συμπεριφορά κάποιων παιδιών ήταν επίμονη και παρατεταμένη, επιλέχτηκε η φιλοσοφία της «Πορείας προς την Υπευθυνότητα» να αναπαρασταθεί με πολλαπλά και διαφορετικά οπτικά γραφήματα ανατροφοδότησης. Τα ονόματα μερικών από αυτά, που στο εξής θα παρουσιαστούν διεξοδικά, είναι: «Ο ήλιος των δικαιωμάτων», «τα σύννεφα των παραβάσεων», «το ηλιακό λεωφορείο» (βλ. Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Το ηλιακό λεωφορείο στον δρόμο προς την υπευθυνότητα

Επίσης, «Ενα πάρκο καθαρό» και «Τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων» (βλ. Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων

Αναλυτικότερα, αφορμή για την έναρξη του προγράμματος αποτέλεσε η Παγκόσμια Ημέρα των Δικαιωμάτων του παιδιού. Συζητήθηκαν τα δικαιώματα και δημιουργήθηκε το πρώτο οπτικό γράφημα με τίτλο «Ο ήλιος των δικαιωμάτων και τα σύννεφα των παραβάσεων». Σε κάθε ακτίνα του ήλιου οι μαθητές/-ήτριες έγραψαν και από ένα δικαίωμα που έχουν στο σχολείο, το οποίο αφορούσε κυρίως τις σχέσεις με τους/τις άλλους/-ες. Σε κάθε σύννεφο έγραψαν τις αντίστοιχες παραβάσεις των παραπάνω δικαιωμάτων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η οπτική αναπαράσταση της «Πορείας προς την Υπευθυνότητα». Διευκρινίστηκε η σημασία των όρων ανευθυνότητα, συμμετοχή, υπευθυνότητα, ενδιαφέρον, και τοποθετήθηκε το γράφημα της «Πορείας προς την Υπευθυνότητα» κάτω από το γράφημα «Ο ήλιος των δικαιωμάτων και τα σύννεφα των παραβάσεων».

Κατόπιν, και με αφορμή το μάθημα της Γλώσσας Γ' Δημοτικού «Το ηλιακό λεωφορείο», στην εν λόγω τάξη με πρωτοβουλία των παιδιών εμπλουτίστηκαν και συνδέθηκαν τα δύο προηγούμενα γραφήματα και με ένα τρίτο με τίτλο «Το ηλιακό λεωφορείο στο δρόμο προς την υπευθυνότητα». Η φιλοσοφία του ήταν ότι το εν λόγω ηλιακό λεωφορείο αντλούσε ενέργεια και προχωρούσε, όταν ο ήλιος είχε όλες τις ακτίνες του/δικαιώματα και δεν υπήρχαν σύννεφα/παραβάσεις στον ουρανό. Σε αντίθετη περίπτωση, η πορεία του ήταν περιορισμένη ή και στάσιμη. Ανάλογη ήταν και η φιλοσοφία του γραφήματος του «σκουπιδότοπου». Ως «σκουπίδια» προκρίθηκαν αρνητικές πρακτικές και συμπεριφορές των μαθητών/-τριών που είχαν σχέση με καθημερινές τους υποχρεώσεις, π.χ. αργούμε στην πρωινή προσευχή, δεν προσέχουμε στις σκάλες, ξεχνάμε βιβλία και τετράδια.

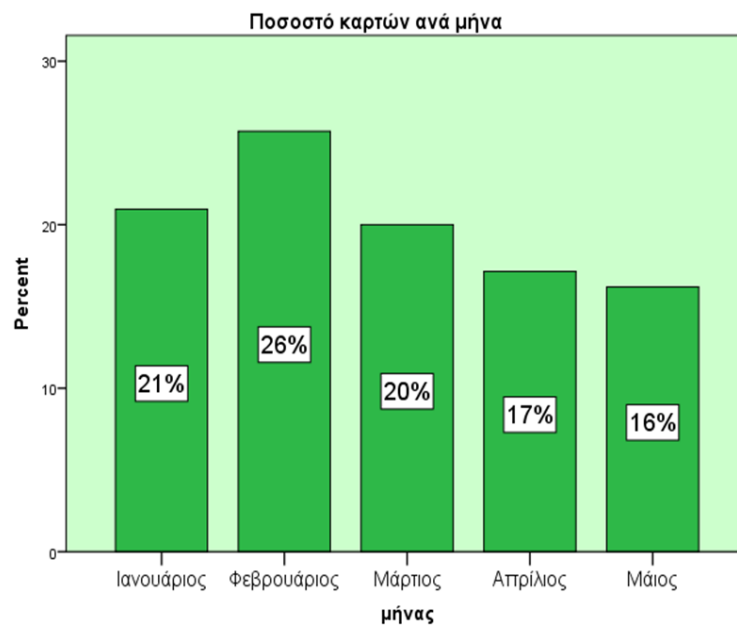
Επειδή όμως, παρόλα αυτά, κάποια παιδιά συνέχιζαν την ανεύθυνη συμπεριφορά, κρίθηκε απαραίτητος ο αναστοχασμός των πρακτικών που ακολουθούνταν, συναποφασίστηκε η επιβράβευση ή η αποδοκιμασία μιας συμπεριφοράς να οπτικοποιείται ατομικά πλέον και ως μέσον επιλέχτηκε ένα νέο «γράφημα» με τίτλο «Τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων», εμπνευσμένο από τα παιδιά. Η ατομική οπτικοποίηση της υπεύθυνης συμπεριφοράς συνδέθηκε με την τοποθέτηση χρυσού μήλου πάνω στη μηλιά. Αξιολογήθηκαν όροι ποδοσφαιρικοί, αγαπητοί στα παιδιά αυτής της τάξης – κάρτες κίτρινες και κόκκινες. Στο τέλος της εβδομάδας, όποιο παιδί δεν είχε καμία κάρτα κέρδιζε μισό χρυσό μήλο και μετά από δύο εβδομάδες χωρίς κάρτα, ένα ολόκληρο. Εβδομάδα χωρίς κίτρινη κάρτα σε κανέναν είχε ως αποτέλεσμα ομαδικό παιχνίδι ή κυνήγι θησαυρού στην αυλή.

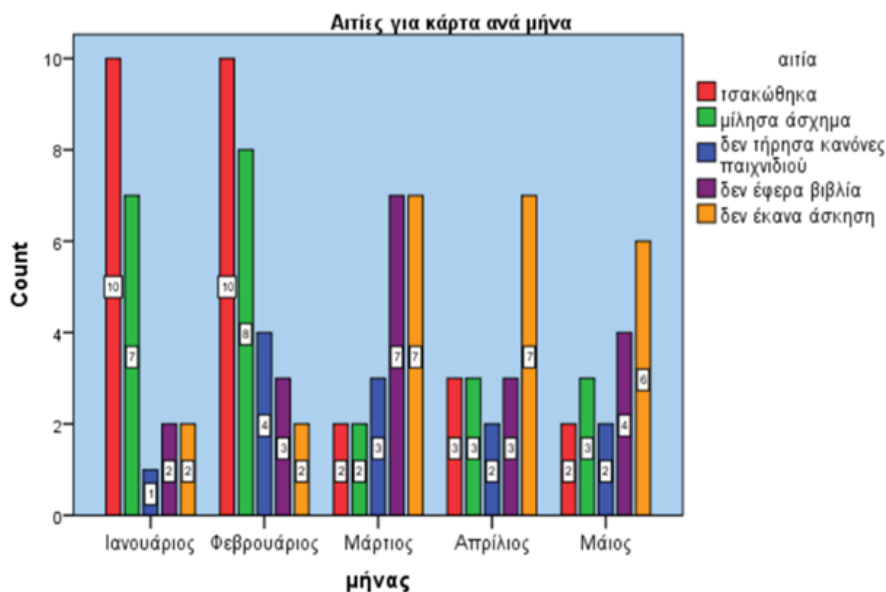
Προκειμένου να υπάρχει διαφάνεια όσον αφορά στη διαδικασία με τις κάρτες

και να μην υπάρχουν αμφιβολίες και παράπονα, δημιουργήθηκε επιπλέον ένας πίνακας-ημερολόγιο καρτών και μαζί με τους κανονισμούς του νέου «παιχνιδιού» αναρτήθηκαν στον τοίχο, φέροντας ως υπογραφή το δακτυλικό αποτύπωμα όλων των συμμετεχόντων.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα που αφορούσαν σε συστηματική καταγραφή και καταμέτρηση των συμπεριφορών των παιδιών έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με τη συνδρομή του στατιστικού πακέτου SPSS και προέκυψε ότι, από την έναρξη μέχρι το πέρας του προγράμματος, η επίδοση καρτών στους/στις μαθητές/-ήτριες εξαιτίας ανεύθυνων συμπεριφορών τους σταδιακά μειώθηκε. Παράλληλα παρατηρήθηκε το εξής: Ενώ αρχικά η επίδοση καρτών ήταν αποτέλεσμα επιθετικών συμπεριφορών και έντονων διαπληκτισμών μεταξύ των μαθητών/-τριών, προς το τέλος του προγράμματος οι κάρτες αφορούσαν πλέον είτε σε παραλείψεις από την πλευρά των παιδιών είτε δραστηριοτήτων που είχαν για το σπίτι είτε βιβλίων που έπρεπε να έχουν μαζί τους και τα είχαν λησμονήσει στο σπίτι τους (βλ. Ραβδόγραμμα 1 και 2). Βέβαια και αυτές αποτιμώνται ως ανεύθυνες συμπεριφορές, στην αξιολογική κλίμακα όμως εκτιμήθηκε ότι έχουν διαφορετική ποιοτικά βαρύτητα σε σχέση με τις πρώτες. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι για την όλη προσπάθεια κατανόησης και εφαρμογής του προγράμματος από τα παιδιά δεν απαιτήθηκε πολύς χρόνος.

Ραβδόγραμμα 1: Ποσοστό καρτών ανά μήνα



Ραβδόγραμμα 2: Αιτίες για κάρτα ανά μήνα

Καταλήγοντας, αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε καθολικά και με διαφορετικό τρόπο από τους/τις εκπαιδευτικούς κάθε τμήματος με ποικίλες δραστηριότητες, και συγκεκριμένα: «Το Τρενάκι της υπευθυνότητας» συνδυάστηκε με σχετικά λογοτεχνικά αναγνώσματα· «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε», «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουν», «Η φωνή δεν είναι για να ουρλιάζουμε» συνδυάστηκε με άλλες δράσεις όπως «Αυτοέλεγχος. Μιλώ για τον εαυτό μου», με δημιουργικό μετασχηματισμό του υπευθυνόμετρου σε «Θορυβόμετρο» ή σε «Συμπεριφερόμετρο», με επινόηση και άλλων οπτικών γραφημάτων ανατροφοδότησης, όπως «Αμοιβές με χρυσά αστέρια» για κατάκτηση γνωστικών στόχων, «Δελτίο συμπεριφοράς» και «Ένας δρόμος χωρίς χρώματα».

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την εφαρμογή του προγράμματος προέκυψαν τα εξής:

Η έννοια της «υπευθυνότητας» σταδιακά ενσωματώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στη συνείδηση του κάθε παιδιού αλλά και στην κουλτούρα του οικείου σχολείου έρευνας-δράσης και συνέβαλε στην ολική βελτίωσή της. Παρόλο που δεν παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην παρούσα εργασία οι πρακτικές που αξιοποιήθηκαν για να εκπαιδευτούν τα παιδιά σε ασφαλή χρήση της σκάλας και έγκαιρη καθημερινή προσέλευση, τα αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αυτή ήταν αξιοσημείωτα.

Οι μαθητές/-ήτριες με επιθετική συμπεριφορά άρχισαν να καταβάλλουν πλέον

σημαντική προσπάθεια για αυτοέλεγχο. Όσον αφορά στην παρουσία τους μέσα και έξω από την τάξη, όπως καταδείχτηκε και στην ανάλυση δεδομένων, περιορίστηκαν οι εντάσεις και οι διαπληκτισμοί μεταξύ τους και με τα άλλα παιδιά, καταγράφηκε μεγαλύτερη συνέπεια στις σχολικές τους υποχρεώσεις και ενισχύθηκε το ομαδικό πνεύμα. Επιπλέον, αυξήθηκε η επιθυμία για αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση και άλλων συμμαθητών/-τριών στα ομαδικά επιδαπέδια παιχνίδια στο προαύλιο, προοδευτικά εντοπίστηκαν συχνότερες υποχωρήσεις στις εν γένει δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που περιορίσε τη συχνότητα των αναφορών για δυσάρεστες καταστάσεις στους/στις εκπαιδευτικούς και ενισχύθηκε έτσι το αίσθημα της ευφορίας των μαθητών/-τριών για συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εντός της τάξης. Κρίνεται με βάση τα αποτελέσματα και την εμπειρία ότι κάθε τάξη στο οικείο σχολείο έρευνας-δράσης έτεινε να αποτελεί μια ομάδα η οποία, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, διένυσε και τα πέντε στάδια ανάπτυξης της δυναμικής της ομάδας: τα στάδια προσανατολισμού, αντιπαράθεσης, σύνθεσης, απόδοσης και τερματισμού (Rogers, 1998).

Το τρίτο συμπέρασμα που προέκυψε από την εφαρμογή του προγράμματος αφορά στην ανάδειξη της σημασίας και του ρόλου των πολλών, ποικίλων και ιδιαίτερων οπτικών γραφημάτων ανατροφοδότησης που επινοήθηκαν και αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Η σημασία τους έχει και βιβλιογραφικά επισημανθεί (Reinke κ.ά., 2008). Στην παρούσα όμως έρευνα-δράση η χρήση τους υπήρξε κομβικής σημασίας, εκτεταμένη και ιδιαίτερα πρωτότυπη. Και αυτό διότι, σύμφωνα με την αποτίμηση των εκπαιδευτικών που μαζί με τα παιδιά εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν τα οπτικά γραφήματα ανατροφοδότησης, ως διδακτικές τεχνικές συμβάλλουν σημαντικά ώστε κάθε φορά το μήνυμα για τα παιδιά να είναι σαφές και ξεκάθαρο, επειδή ακριβώς είναι οπτικοποιημένο και φανερό. Ακόμη, το καθιστούν οικείο, αφού διαμεσολαβείται από εργαλεία που αντλούνται από την προσωπική φαντασιακή φαρέτρα των παιδιών (βλ. «Το ηλιακό λεωφορείο», «Ο ήλιος των δικαιωμάτων και τα σύννεφα των παραβάσεων» Γ', «Το συμπεριφερόμετρο» Ε1, «Το τρενάκι της υπευθυνότητας» Α1, «Η Πορεία προς τη Υπευθυνότητα» 20^ο Δημοτικό Καλαμαριάς). Επιπλέον, συνεισφέρουν σε μια παρέμβαση γενικά πολύπλευρη, πολυδιάστατη και αποτελεσματική και δημιουργούν ένα είδος αποτελεσματικής συνθήκης για ανάληψη δεσμεύσεων από τα παιδιά.

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι και η μετατόπιση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση. Παρότι στην παρούσα εργασία

δεν γίνεται αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης η μετατόπιση αυτή, ωστόσο συνάγεται έμμεσα και εμπειρικά, τόσο από την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου στο εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και από την ευρηματικότητα που επέδειξαν σε επίπεδο σχεδιασμού των δραστηριοτήτων με τους οποίους σταδιακά υλοποιούσαν τους στόχους της έρευνας-δράσης. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες συνειδητοποίησαν την ανάγκη να μετατοπιστούν από τις μέχρι τότε ατομικές τους πρακτικές, σε σχέση με την ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών/-τριών τους, σε πρακτικές οι οποίες θα ενσωμάτωναν τις ιδέες και τις προσδοκίες όλων των εκπαιδευτικών που θα εμπλέκονταν στο πρόγραμμα, άρχισαν δηλαδή, ουσιαστικά να συλλειτουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικής έρευνας-δράσης (βλ. και Cohen & Manion, 1994). Τα οφέλη ήταν πολλαπλά, με ύψιστο την ολική βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου και την ενσωμάτωση κύκλων δράσεων και κριτικού στοχασμού. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, η συνεργατική έρευνα δράσης συνιστά εργαλείο εξέλιξης των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς αναδεικνύει τον συνεργατικό τρόπο σκέψης (Argyropoulos κ.ά. 2009, όπως αναφέρεται στο Αγγελίδης, 2011· Angelides κ.ά. 2008, όπως αναφέρεται στο Αγγελίδης, 2011).

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*, Αθήνα, Διάδραση.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011) Three generations of distance education pedagogy, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), σ. 80-97.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Fung, Y. & Carr, R. (2000) Face-to-face tutorials in a distance learning system: meeting students' needs, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(1), σ. 35-46.
- Halsey, A. H. (1972) *Educational Priority: EPA Problems and Policies*, Τόμος 1, London, HMSO.
- Hellison, D. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*, Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009) Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things, *Simulation & Gaming*, 40(5), σ. 626-644.
- Καράμηνas, Ι. (2010) Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ, *ΕΛΛΙΕΠΕΚ (Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010. ΕΛΛΙΕΠΕΚ, σ. 1-9. Διαθέσιμο στο http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html.
- Κόκκος, Α. (1998) Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 187-240.
- Κόκκος, Α. (2008) Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 17-89.
- Κολιάδης, Ε. Α. (επιμ.) (2010) *Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι. & Μπουτουλούση, Ι. (2010) *Αναστοχαστική Πράξη*, Αθήνα, Νήσος.

Kirschenbaum, H. (1995) *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*, Massachusetts, Allyn & Bacon.

Lewis, R. (2001) Classroom discipline and student responsibility: The students' view, *Teaching and teacher education*, 17(3), σ. 307-319.

Lickona, T. (1991) *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam.

Marshall, M. L. (1998) Fostering social responsibility, *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 428, σ. 7-41.

Νικοπούλου, Μ., Τσίτσκας, Γ., Δογάνης, Γ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006) Δημιουργία κλίμακας καταγραφής συμπεριφοράς των μαθητών με βάση το μοντέλο του Hellison, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(1), σ. 19-28.

Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. S. (1997) *Positive discipline in the classroom*, Rocklin, California, Prima Publishing.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T. & Merrell, K. (2008) The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior, *School Psychology Review*, 37(3), σ. 315-332.

Rogers, A. (1998) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

University of Thessaly, Department of Early Childhood Education (2009) Teachers' Action Research in Designing, Producing and Using Education Material for Intercultural Understanding, στο HREA (Human Rights Education Associates) *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and Northern America: A Compendium of Good Practice*, HREA. Διαθέσιμο στο https://www.academia.edu/2306279/Teachers_action_research_in_designing_producing_and_using_educational_material_for_intercultural_understanding.

Εισάγοντας λογισμικό προσομοίωσης στη διδασκαλία της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας

Δημήτρης Φωλίνας
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
dfolinas@gmail.com

Δημήτρης Μυλωνάς
Οικονομολόγος Εκπαιδευτικός
dimmylonas@gmail.com

Παρασκευάς Κούρτης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
pariskourtis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αναλύει τα εμπειρικά ευρήματα της εφαρμογής ενός λογισμικού προσομοίωσης για τη διδασκαλία μιας από τις κρίσιμότερες διαδικασίες του συστήματος logistics μιας επιχείρησης, της περισυλλογής. Η περισυλλογή είναι η διαδικασία συλλογής αγαθών από ένα σύστημα αποθήκευσης (κέντρο διανομής ή αποθήκης) με σκοπό την ικανοποίηση των παραγγελιών των πελατών. Είναι η σημαντικότερη και πιο δαπανηρή εργασία που εκτελείται καθημερινά σε κάθε σύστημα αποθήκευσης. Η περισυλλογή και η αποθήκευση γενικότερα διδάσκονται σε μαθήματα τόσο στην Ανώτατη Εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Το εργαλείο προσομοίωσης εφαρμόστηκε στον σχεδιασμό ενός μαθήματος που απευθύνθηκε σε 188 φοιτητές/-ήτριες και μαθητές/-ήτριες, προερχόμενους από δύο τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο τμήματα από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν τη χρησιμότητα των εργαλείων προσομοίωσης στην εκμάθηση εννοιών της Διοίκησης και Εφοδιαστικής Αλυσίδας.

Λέξεις - κλειδιά: λογισμικό προσομοίωσης, εκπαίδευση, logistics, διαχείριση εφοδιαστικής αλυσίδας, επαγγελματική κατάρτιση

Abstract

This paper presents and analyses the empirical findings of the implementation of a simulation tool for teaching one of the most critical tasks in the logistics systems; picking. Picking is the process of collecting goods from a warehousing system (distribution center or warehouse) in

order to satisfy customer orders. It is the most labor-intensive and costly activity for almost every warehousing system affecting significantly the lead (responsiveness) time. Picking is taught in Warehouse Management and Inventory Management related lectures both at University Departments, as well as, Secondary Technical and Vocational Schools. The simulation tool has been applied in the design of a lesson taught to 188 students coming from two University departments and two Secondary Technical and Vocational Schools in Greece. The results show that the educational intervention of the simulation tool in the above classes had a positive effect on students' conceptual understanding of the significance, benefits and critical success factors of picking. Positive feedback from the students encourages us to investigate the use of the simulation tool for solving problems and optimize tasks in a warehouse.

Keywords: simulation software, education, logistics, supply chain management, vocational training

1. Εισαγωγή

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επανειλημμένα συσχετισθεί με τη βελτίωση της μάθησης και την προαγωγή της διδασκαλίας. Πολλές εκατοντάδες, αν όχι χιλιάδες, μικρής και μεγάλης κλίμακας έρευνες, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία 30 και πλέον χρόνια με σκοπό την αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ της αξιοποίησης των ΤΠΕ, της διαδικασίας της διδασκαλίας και του αποτελέσματος της μάθησης (Ντρενογιάννη & Κούρτης, 2018).

Μεταξύ των ευρέως εφαρμοζόμενων ειδών λογισμικού στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, τα οποία σχεδιάζονται ειδικά ώστε να προσομοιώνουν συγκεκριμένα φυσικά φαινόμενα, συστήματα ή διαδικασίες, είναι και τα Λογισμικά Προσομοίωσης. Αποτελούν μια μορφή απεικόνισης της γνώσης, μια συσχέτιση αναπαραστάσεων, φαντασίας και πραγματικότητας. Τα λογισμικά αυτά επιτρέπουν στον/στη χρήστη/-τρια να μεταβάλλει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται το «εικονικό» πείραμα και να κατανοήσει έτσι τον τρόπο που η μεταβολή αυτή επηρεάζει την εξέλιξη του υπό εξέταση φυσικού φαινομένου. Ενσωματώνουν ένα μαθηματικό μοντέλο και γι' αυτό συχνά αναφέρονται και ως Μοντέλα Προσομοίωσης (Φούρλαρη, Ψύλλος & Χατζηκρανιώτης, 2004· Papadouris

& Constantinou, 2001· Bagott & Nichol, 1998). Ένα Μοντέλο Προσομοίωσης είναι επομένως ένα σύνολο υποθέσεων/ενεργειών/κανόνων για τη λειτουργία ενός συστήματος, την εξήγηση ενός φαινομένου ή την επίλυση ενός προβλήματος, εκφρασμένων υπό μορφή μαθηματικών ή λογικών σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων του συστήματος και κωδικοποιημένων σε κάποιο λογισμικό ή σε γλώσσα προγραμματισμού (Ψυχάρης, 2006).

Η χρήση της προσομοίωσης ως εκπαιδευτικού εργαλείου μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος και τις συνθήκες της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάπτυξη αυτού του είδους των εκπαιδευτικών εφαρμογών άρχισε στις ΗΠΑ, στη δεκαετία του '60, στα Πανεπιστήμια Stanford και Irvine, με τον σχεδιασμό λογισμικών προσομοίωσης των φυσικών φαινομένων, και σιγά σιγά εξαπλώθηκαν και στην Ευρώπη με την εισαγωγή των υπολογιστών στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική τεχνολογία με τη σημερινή της μορφή ως Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, παρέχει δυνατότητες βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης χωρίς γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς. Οι υπολογιστές στη διδασκαλία των Οικονομικών Επιστημών παρέχουν τα εξής σημαντικά πλεονεκτήματα (Lumsed & Scott, 1988):

- Δημιουργία μοντέλων προσομοίωσης, με τα οποία μπορούν να δείξουν τα πιθανά αποτελέσματα μιας μεταβολής ή μιας απόφασης.
- Επεξεργασία, αποθήκευση πληροφοριών και διαχείριση μεγάλης ποσότητας αριθμητικών ή άλλων δεδομένων.
- Εγχειρίδια σε ηλεκτρονική μορφή, βάσεις δεδομένων και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, μετατοπίσεις γραφικών παραστάσεων στην οθόνη.

Ως προς το αντικείμενο της προσομοίωσης μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα σε:

- Λογισμικά που προσομοιώνουν ένα φαινόμενο ή κατάσταση.
- Λογισμικά που προσομοιώνουν τη λειτουργία μιας συσκευής ή ενός μηχανήματος.

Ως προς την ποικιλία των φαινομένων που προσομοιώνουν τα λογισμικά αυτά, μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές κατηγορίες εκπαιδευτικών λογισμικών προσομοίωσης (Δημητρακοπούλου, 1999):

- Κλειστά συστήματα: Παράγουν προσομοιώσεις συγκεκριμένων και προσδιορισμένων εκ των προτέρων φαινομένων.

- Ανοιχτά συστήματα: Ο/Η χρήστης/-τρια μπορεί να προσδιορίσει και να κατασκευάσει ο ίδιος το υπό μελέτη φαινόμενο, επιλέγοντας τα επιθυμητά στοιχεία μέσα από μια βιβλιοθήκη «βασικών οντοτήτων».

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην εφαρμογή των λογισμικών προσομοίωσης σε μία σημαντική διαδικασία της Διοίκησης Logistics, στη διαδικασία της περισυλλογής (picking). Η διαδικασία αυτή αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη εργασία της αποθήκευσης και εκτέλεσης της παραγγελίας και αναφέρεται στη συλλογή διαφόρων προϊόντων από τον χώρο στον οποίο βρίσκονται αποθηκευμένα, με σκοπό την ομαδοποίησή τους σε παραγγελίες και την αποστολή τους στους πελάτες. Μπορεί να αφορά τη συλλογή και την αποστολή ολόκληρων παλετών από μια αποθήκη ή εργοστάσιο σε άλλη αποθήκη, εργοστάσιο ή κέντρο διανομής, έως τη συλλογή τεμαχίων από την αποθήκη ενός καταστήματος λιανεμπορίου για την τοποθέτησή τους στα ράφια προς πώληση. Η εργασία αυτή είναι πολύ σημαντική για κάθε επιχείρηση, τόσο γιατί από την επιτυχία της εξαρτάται η επιτυχής εκτέλεση μιας παραγγελίας όσο και γιατί απορροφά περίπου το 60% του κόστους εργασίας σε μια αποθήκη (Δημητρακοπούλου, 1999).

Μια τυπική διαδικασία περισυλλογής ξεκινά με τη λήψη της παραγγελίας και την εισαγωγή της στο επιχειρησιακό πληροφοριακό σύστημα. Το τελευταίο εκδίδει το έντυπο περισυλλογής (picking list) που περιέχει τις παρακάτω πληροφορίες: θέση του προϊόντος στον αποθηκευτικό χώρο, αριθμός stock (κωδικός αριθμός αποθήκευσης), περιγραφή, μονάδα ανάκτησης (παλέτα, κιβώτιο κ.λπ.) και απαιτούμενη ποσότητα. Το έντυπο περισυλλογής δίνεται στο εξειδικευμένο στέλεχος της αποθήκης (picker), που ξεκινά με κάποιο σύστημα ενδομετακίνησης (χειροκίνητο ή ημι-αυτοματοποιημένο) από τον χώρο διοίκησης της αποθήκης (depot) και συλλέγει όλους τους ζητούμενους κωδικούς τοποθετώντας τους στο επιλεγόμενο σύστημα ενδομετακίνησης. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την επιστροφή στο ίδιο σημείο, τον έλεγχο σωστής συλλογής (ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο), την τυποποίηση/συσκευασία της παραγγελίας και της αποστολής προς τον πελάτη. Γίνεται κατανοητό ότι με τη διαδικασία αυτή δαπανάται χρόνος και αυξάνεται το κόστος, ενώ δεν προστίθεται αξία σε μία επιχείρηση. Συνεπώς και τα δύο αυτά μεγέθη πρέπει να μειωθούν στο ελάχιστο δυνατό.

Υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή των λογισμικών προσομοίωσης σε επιχειρησιακά προβλήματα, ενδεικτικά αναφέρονται οι εργασίες των De Oliveira (2014), Zhang κ.ά. (2014), Jayant κ.ά. (2014), Antuela & Robinson (2012),

Chan & Zhang (2011), Johnson (2011), Ma κ.ά. (2011), Bottani & Montanari (2010), Jahangirian κ.ά. (2010), Owen κ.ά. (2010), Wanhphanich κ.ά. (2010). Οι περισσότερες εξ αυτών υποστηρίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή τη βελτίωση των διαδικασιών. Όπως, όμως, σωστά επεσήμανε ο Puto (2004), οι εφαρμογές προσομοίωσης βοηθούν τους/τις φοιτητές/-ήτριες να αποκτήσουν τις δεξιότητες που δεν διδάσκονται στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Μικρότερος αριθμός ερευνητικών προσπαθειών αναφέρονται στην εκμάθηση και στην υποστήριξη κατανόησης των επιχειρηματικών αυτών διαδικασιών. Θα μπορούσαν να αναφερθούν οι εργασίες των Ma & Liy (2008) και Vanany & Syamil (2016), που εισάγουν παιχνίδια ρόλων τα οποία ενισχύουν τη μαθησιακή ικανότητα.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός εργαλείου προσομοίωσης στον σχεδιασμό ενός μαθήματος για φοιτητές/-ήτριες και μαθητές/-ήτριες, που προέρχονται από δύο τμήματα ανώτατης τεχνικής εκπαίδευσης και δύο τμήματα από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου πριν και μετά την παρέμβαση-εφαρμογή του λογισμικού, για να μετρήσει τόσο τον βαθμό κατανόησης όσο και τον αντίστοιχο της αυτοπεποίθησης. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν τη χρησιμότητα των εργαλείων προσομοίωσης στην εκμάθηση εννοιών της Διοίκησης και Εφοδιαστικής Αλυσίδας.

Η παρουσίαση είναι διαρθρωμένη ως εξής: Στην επόμενη ενότητα (2) πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση εργασιών και ερευνών για την εφαρμογή εργαλείων (λογισμικών) προσομοίωσης στη διδασκαλία αντικειμένων της Διοίκησης και Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Στην ενότητα (3) περιγράφεται το λογισμικό προσομοίωσης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Η ενότητα (4) αφορά στην παρουσίαση των κύριων παραμέτρων της μεθοδολογίας της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας αναφέρονται και αναλύονται στην ενότητα (5). Τέλος, στην ενότητα (6) εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

2. Λογισμικά προσομοίωσης για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Με τη συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας των υπολογιστών, πολλά κολέγια και πανεπιστήμια έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν τεχνολογίες προσομοίωσης σε μαθήματα της Διοίκησης Logistics, προκειμένου να ικανοποιήσουν την απαίτηση της αγοράς για εργαζόμενους/-ες έμπειρους/-ες στην ανάπτυξη, τον σχεδιασμό και τη διαχείριση των

διαδικασιών του συστήματος logistics (Fu, 2017). Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια Logistics και SCM επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/-ήτριες (παίκτες/-τριες) να παίζουν διαφορετικούς ρόλους, π.χ. του/της υπεύθυνου/-ης logistics, του/της διαχειριστή/-ίστριας της αλυσίδας εφοδιασμού, του/της σχεδιαστή/-άστριας δικτύου διανομής, του/της υπεύθυνου/-ης για τη διαχείριση αποθεμάτων, του/της μηχανικού σε θέματα εφοδιαστικής κ.λπ., σε ένα περιβάλλον «χωρίς πραγματικούς κινδύνους» που αποτελείται από εικονικές οντότητες, όπως προϊόντα, εργοστάσια, οχήματα μεταφοράς, κέντρα διανομής, χονδρέμποροι, λιανοπωλητές κ.λπ.

Τα λογισμικά προσομοίωσης και τα παιχνίδια ρόλων φαίνονται πιο κατάλληλα για την πρακτική εξάσκηση μαθητών/-τριών και φοιτητών/-τριών, τόσο στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια όσο και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ο Hannibalsson (2004), στην έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές/-ήτριες τεχνικών λυκείων, ανέφερε ότι 74% των μαθητών/-τριών διδάχτηκαν πολλά από το παιχνίδι «Manufacturing Game» της Littlefield Technologies ως μέρος της επιχειρησιακής πορείας τους, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (98%) των μαθητών/-τριών θεώρησαν ότι τα παιχνίδια είναι χρήσιμα εργαλεία για την εκπαίδευσή τους.

Τα εργαλεία προσομοίωσης δεν είναι «ξένα» προς τα προγράμματα σπουδών της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του συνεδρίου του οργανισμού Council of Logistics Management Educators Conference, περίπου το 65% των ερωτηθέντων/-θεισών, που κατά ποσοστό 60% ήταν στην εκπαίδευση, χρησιμοποίησαν εργαλεία προσομοίωσης εφοδιαστικής αλυσίδας (Hanna, Gibson & Chapman, 2005). Το παιχνίδι «Beer Game» αποτέλεσε την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη εφαρμογή στα προγράμματα σπουδών. Στις περισσότερες περιπτώσεις, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή προσομοίωσης για τη διδασκαλία του φαινομένου επιτάχυνσης (bullwhip effect).

Το παιχνίδι αυτό είναι μια προσομοίωση ρόλων των συστημάτων παραγωγής και διανομής που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο MIT των ΗΠΑ, για να εισαγάγει τους/τις φοιτητές/-ήτριες στην έννοια της δυναμικής συμπεριφοράς της ζήτησης της αγοράς (Sternan, 1989). Πολλές και διαφορετικές εκδόσεις του παιχνιδιού έχουν εμφανιστεί σήμερα, με κύριο μέσο το διαδίκτυο (Internet Based Supply Chain Simulation game, ISCS). Ένα ISCS διαιρεί τη λειτουργία της εφοδιαστικής αλυσίδας εφοδιασμού σε διαφορετικές λειτουργικές περιοχές και ρόλους, όπως προμήθειες, παραγωγή, κέντρο διανομής και πάροχος υπηρεσιών logistics (Third Party Logistics, 3PL's στο Zhou, 2008).

Οι Ehie και Chapman (2014) παρουσιάζουν και αξιολογούν τρεις εφαρμογές προσομοίωσης (Beer Game, Supply Chain Game και LINKS Supply Chain Management Simulation), που σύμφωνα με τους συγγραφείς αποτέλεσαν στα πρώτα χρόνια τα πιο γνωστά εργαλεία στον εξεταζόμενο επιστημονικό κλάδο. Οι Soshko κ.ά. (2019) παρουσιάζουν περισσότερες εφαρμογές στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος.

Οι Campbell κ.ά. (2000) παραθέτουν μία λίστα λογισμικών Διοίκησης Logistics που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη. Ο καθηγητής Peter Jackson, στο Cornell University, ανέπτυξε ένα εργαλείο προσομοίωσης δικτύου διανομών με συγκεκριμένα σενάρια, οι Collins κ.ά. (2004) προτείνουν την εφαρμογή Supply Chain Management Trading Agent Competition Game.

Το Πανεπιστήμιο TU Delft έχει αναπτύξει το παιχνίδι προσομοίωσης εφοδιαστικής αλυσίδας με το όνομα Distribution Game, για τη διαχείριση των διαδικασιών logistics μιας εταιρείας διανομής σε δίκτυο μιας αλυσίδας εφοδιασμού. Η κύρια εργασία του/της διανομέα είναι να αγοράζει προϊόντα από τον προμηθευτή, να τα αποθηκεύει στην αποθήκη και να τα διαθέτει στην αγορά (Houten, Jacobs & Corsi, 2006). Το λογισμικό SBELP, επίσης, προσομοιώνει το δίκτυο μιας εφοδιαστικής αλυσίδας, όπου οι φοιτητές/-ήτριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της υπεύθυνου/-ης μιας παραγωγικής-βιομηχανικής μονάδας για την ικανοποίηση της ζήτησης (Siddiqui, Khan & Akhtar, 2008). Στο παιχνίδι ECLIPS προσομοιώνεται η διαχείριση αποθεμάτων σε μία εφοδιαστική αλυσίδα πολλών σταδίων (Merkuryev & Bikovska, 2012). Οι Perera & Rupasinghe (2015) προτείνουν το λογισμικό Supply Chain Guru (SCG), που βασίζεται σε μοντέλα που συνδέονται με φυσικές οντότητες, όπως κέντρα διανομής, προϊόντα και πολιτικές σχετικές με την προμήθεια, τη μεταφορά-διανομή και τη διαχείριση αποθεμάτων.

Οι Cvetić & Vasiljević (2012) έκαναν μία ενδελεχή καταγραφή των διαθέσιμων εργαλείων προσομοίωσης της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, ενώ πρότειναν μία συστηματική μεθοδολογία αξιολόγησης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Σχεδόν στο σύνολό τους οι παραπάνω έρευνες ανέδειξαν τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή των λογισμικών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας.

Σε κάποιες από αυτές, εντοπίστηκαν και οι λόγοι για τους οποίους εκπαιδευτικοί και φοιτητές/-ήτριες δεν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά παιχνίδια στη διδασκαλία της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Αυτοί είναι: Έλλειψη

εξοικείωσης με εκπαιδευτικά παιχνίδια, έλλειψη απαιτούμενων υλικών, οικονομικών, ανθρώπινων πόρων και χρόνου για την εισαγωγή παιχνιδιών στη διδασκαλία, έλλειψη κινήτρων για την εφαρμογή εκπαιδευτικών παιχνιδιών και η άποψη ότι η μάθηση πρέπει να είναι μια σκληρή και σοβαρή δουλειά, οπότε δεν υπάρχει ανάγκη για εισαγωγή παιχνιδιών (Cvetić & Milencović, 2016· Sweeney, Campbell & Mundy 2010· Holweg & Bicheno, 2002).

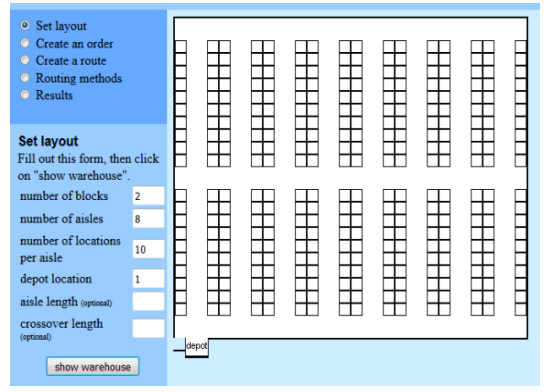
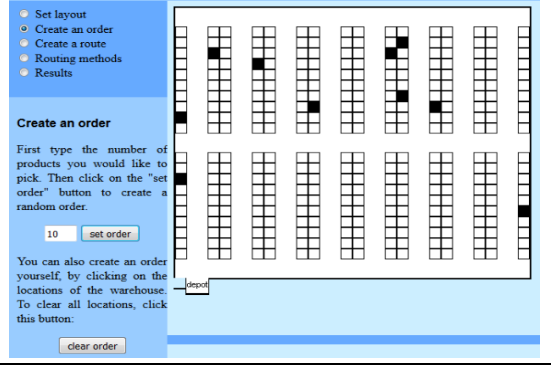
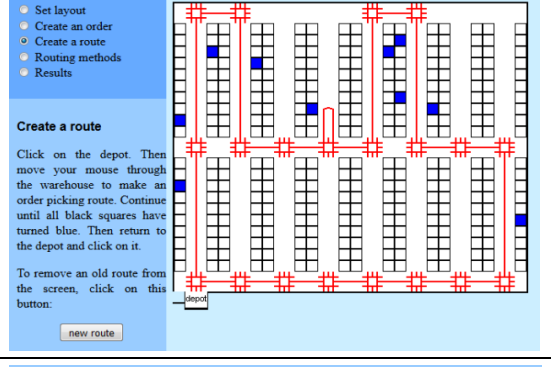
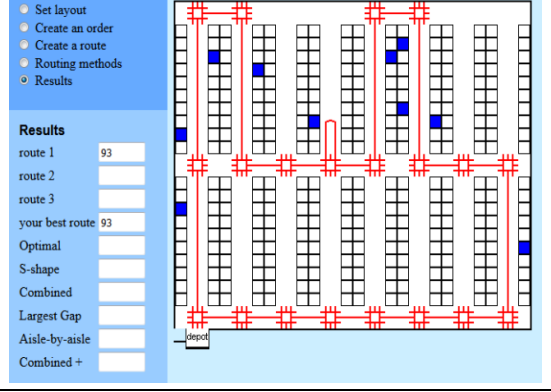
3. Λογισμικό προσομοίωσης διαδικασίας περισυλλογής

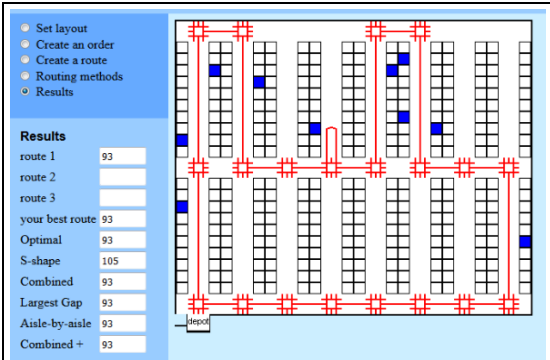
Το λογισμικό προσομοίωσης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι το Interactive Warehouse του καθηγητή Kees Jan Roodbergen. Διατίθεται δωρεάν από τον προσωπικό του διαδικτυακό τόπο, στη διεύθυνση <http://www.roodbergen.com/warehouse/> και, όπως αναφέρει η αρχική του σελίδα, αφορά στη δρομολόγηση των αποθηκάρων που εκτελούν μία παραγγελία (routing order pickers in a warehouse). Μία εκτενής περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου, καθώς και της χρήσης του, δίνεται από τους Lahmar (2007) και Heragu (2008). Η εφαρμογή προσομοιώνει μία κοινή αποθήκη, όπου ο/η χρήστης/-τρια μπορεί να ορίσει τις κύριες παραμέτρους χωροδιάταξης.

Συγκεκριμένα, μπορεί να καθορίσει τον αριθμό των μπλοκ, διαδρόμων, θέσεων αποθήκευσης για κάθε διάδρομο και του χώρου διοίκησης - σημείου εκκίνησης και τερματισμού της περισυλλογής (Πίνακας 1).

Το προτεινόμενο λογισμικό δεν εισάγει απλά τον/τη χρήστη/-τρια – εκπαιδευόμενο/-η στην έννοια της περισυλλογής και στις κύριες παραμέτρους εκτέλεσης της, αλλά καταφέρνει να αναδείξει και άλλα ζητήματα - απαιτήσεις, όπως θέματα σωστής και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια χωροθέτησης (επιλογής θέσης αποθήκευσης για τους κωδικούς), ανάγκη σωστής κωδικοποίησης θέσεων και προϊόντων, χρησιμοποίηση αλγορίθμων δρομολόγησης, χρήσης εξειδικευμένων εφαρμογών λογισμικού, επιλογή συστημάτων αποθήκευσης και ενδομετακίνησης, σχεδιασμός διαθέσιμων πόρων κ.λπ. Για τους λόγους αυτούς θεωρείται μία ιδανική λύση τόσο επίδειξης της διαδικασίας όσο και προσπάθειας βελτιστοποίησής της. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό, σε πραγματικές τάξεις, και ακολουθήθηκε μία συστηματική μεθοδολογία που περιγράφεται στην επόμενη ενότητα.

Πίνακας 1: Λογισμικό προσομοίωσης Interactive Warehouse
(πηγή: <http://www.roodbergen.com/warehouse/>)

Για παράδειγμα, η διπλανή οθόνη είναι η αποθήκη που προέκυψε από τα παρακάτω στοιχεία: • Αριθμός μπλοκ: 2 • Αριθμός διαδρόμων: 8 • Αριθμός σημείων αποθήκευσης/στηλών: 10, και • Αριθμός χώρου διοίκησης: 1	
Στη συνέχεια ο/η χρήστης/-τρια μπορεί να ορίσει τον αριθμό των προϊόντων (stock keeping units) που περιλαμβάνονται σε μία παραγγελία. Το λογισμικό δημιουργεί, με μία γεννήτρια, τυχαίες θέσεις αποθήκευσης για τα προϊόντα που περιλαμβάνονται στην παραγγελία και στο έντυπο περισυλλογής (picking list). Στο διπλανό παράδειγμα έχουν οριστεί 10 προϊόντα.	
Ο/Η χρήστης/-τρια μπορεί να δημιουργήσει το δικό του δρομολόγιο περισυλλογής των προϊόντων που περιλαμβάνονται στο έντυπο περισυλλογής (στην πραγματικότητα μπορεί να προσπαθήσει μέχρι τρεις φορές), ξεκινώντας από το σημείο διοίκησης, διασχίζοντας τους διαδρόμους, περισυλλέγοντας όλους τους κωδικούς και επιστρέφοντας πάλι σε αυτό.	
Μόλις ολοκληρώσει την προσπάθεια, ο/η χρήστης/-τρια μπορεί να δει τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται ως τα μέτρα που διένυσε ο/η αποθηκάριος για την περισυλλογή των προϊόντων. Στο παράδειγμά μας χρειάστηκαν 93 μέτρα, που είναι μία πολύ καλή προσπάθεια αν τη συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα της εφαρμογής γνωστών αλγορίθμων δρομολόγησης (όπως φαίνεται στην παρακάτω οθόνη).	



Results	
route 1	93
route 2	
route 3	
your best route	93
Optimal	93
S-shape	105
Combined	93
Largest Gap	93
Aisle-by-aisle	93
Combined +	93

Οι αλγόριθμοι δρομολόγησης βασίζονται στο γνωστό πρόβλημα του πλανόδιου πωλητή (traveling salesman problem), όπου ένας πλανόδιος πωλητής θέλει να επισκεφθεί κάθε πόλη ενός συνόλου πόλεων, ακριβώς μια φορά, ξεκινώντας και επιστρέφοντας στην αρχική πόλη, και αναλύονται με λεπτομέρεια στη σελίδα: <http://www.roodbergen.com/warehouse/background.php>.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της εργασίας είναι η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων εφαρμογής του λογισμικού προσομοίωσης Interactive Warehouse για τη διδασκαλία της διαδικασίας της περισυλλογής σε μία αποθήκη ή σε ένα κέντρο διανομής. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευόμενους/-ες που έχουν επιλέξει ως αντικείμενο εκπαίδευσης τη διοίκηση logistics και τη διοίκηση εφοδιαστικής αλυσίδας. Ειδικότερα, αφορούσε στους/στις:

- Μαθητές/-ήτριες της Β΄ και Γ΄ τάξης Λυκείου των Ημερήσιων και Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων - ΕΠΑΛ (νέο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, τριετές από σχολικό έτος 2018-2019, και παλαιό Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, τετραετές για τους/τις ήδη φοιτούντες/-ούσες στο Εσπερινό ΕΠΑΛ). Τα μαθήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση logistics και τη διοίκηση εφοδιαστικής αλυσίδας είναι: Εισαγωγή στην Εφοδιαστική - Logistics (Β΄ τάξη Ημερησίου ΕΠΑΛ), Οργάνωση και Διαχείριση Αποθηκών, Οργάνωση και Διαχείριση Μεταφορών, Εφαρμογές Εφοδιαστικής - Logistics (Γ΄ τάξη Ημερησίου ΕΠΑΛ).
- Φοιτητές/-ήτριες του Α΄ έτους των τμημάτων της Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας και του αντίστοιχου Τμήματος στο ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας.

Κοινά χαρακτηριστικά των δύο εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος ήταν η επιλογή των εκπαιδευόμενων για το συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο, η ηλικιακή ομάδα και η μη προηγούμενη διδασκαλία της διαδικασίας της περισυλλογής ως μέρος του συστήματος εκτέλεσης παραγγελιών για μία επιχείρηση.

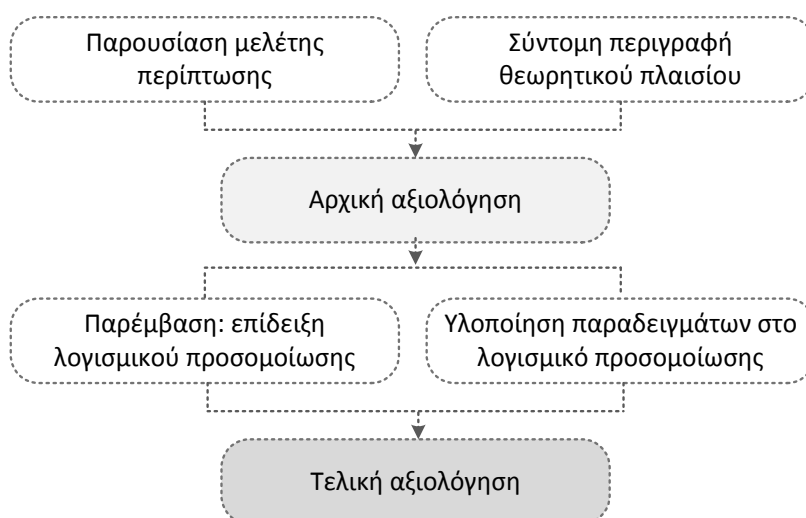
Εργαλείο της έρευνας και συγκέντρωσης των στοιχείων ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε μόνον 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ο τέσσερις

πρώτες σκιαγραφούσαν το προφίλ του/της εκπαιδευόμενου/-ης (μαθητή/-ήτριας ή φοιτητή/-ήτριας). Συγκεκριμένα αφορούσαν στο φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία (γενική και όχι μόνο ειδική σε εργασίες του συστήματος logistics) καθώς και το ίδρυμα φοίτησης του/της εκπαιδευόμενου/-ης με δύο επιλογές απαντήσεων, φοιτητής/-ήτρια σε ΤΕΙ ή μαθητής/-ήτρια σε ΕΠΑΛ. Οι υπόλοιπες 15 ερωτήσεις διερευνούσαν τον βαθμό κατανόησης από τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες των κύριων εννοιών και παραμέτρων της διαδικασίας της περισυλλογής, ομαδοποιημένες σε τρεις κατηγορίες:

- Ερωτήσεις εννοιολογικής προσέγγισης: «Γνωρίζω τι εργασίες περιλαμβάνει η περισυλλογή», «Η περισυλλογή γίνεται μόνον από ανθρώπους», «Κάθε γραμμή παραγγελίας είναι και ένας κωδικός», «Μία περισυλλογή μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερες από μία παραγγελίες» και «Η διαδικασία της περισυλλογής υποστηρίζεται από κατάλληλο εξοπλισμό».
- Ερωτήσεις σημαντικότητας: «Η περισυλλογή είναι μία σημαντική εργασία», «Η περισυλλογή είναι μία καθημερινή εργασία», «Η περισυλλογή είναι μία εργασία που συμβαίνει σε κάθε επιχείρηση», «Η επιτυχία εκτέλεσης μιας παραγγελίας εξαρτάται από την επιτυχία της περισυλλογής» και «Η περισυλλογή κοστίζει πολύ σε μία επιχείρηση».
- Παράγοντες βελτίωσης: «Ο χρόνος περισυλλογής είναι μικρότερος όταν ξέρω τη θέση κάθε προϊόντος στην αποθήκη», «Ο χρόνος περισυλλογής είναι μικρότερος όταν μία παραγγελία περιλαμβάνει λίγα προϊόντα», «Ο χρόνος περισυλλογής είναι μεγαλύτερος όταν ζητώ μία μεγάλη ποσότητα από ένα μόνο προϊόν», «Ο χρόνος περισυλλογής εξαρτάται από τη θέση του προϊόντος στην αποθήκη» και «Θα πρέπει να ορίζεται η άριστη διαδρομή της περισυλλογής προτού ξεκινήσει ο/η υπάλληλος».

Οι προτεινόμενες απαντήσεις, από τις οποίες ο/η φοιτητής/-τρια ή μαθητής/-ήτρια μπορούσε να επιλέξει μόνο μία, ήταν τέσσερις: «Συμφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Διαφωνώ» και «Δεν γνωρίζω». Πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι κάθε διδακτικό βιβλίο που αναφέρεται στη διαδικασία περισυλλογής εξετάζει αυτά τα τρία αυτά σημεία: «Πώς ορίζεται;», «Γιατί τη μελετάμε; (ποια η σημαντικότητα;)», και «Πώς μπορεί να βελτιωθεί?».

Η διαδικασία έρευνας που ακολουθήθηκε, περιγράφεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1):

Σχήμα 1: Μεθοδολογία εφαρμογής λογισμικού προσομοίωσης

Αρχικά, παρουσιάστηκε ένα μικρό παράδειγμα (μελέτη περίπτωσης) ενώ κατόπιν ακολούθησε μια σύντομη περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου, με μια γενική θεωρητική προβληματική του πεδίου με τις κύριες έννοιες και παραμέτρους της διαδικασίας της περισυλλογής. Στη συνέχεια δόθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο και ακολούθησε η παρέμβαση, στην πρώτη φάση με την επίδειξη και στη δεύτερη με την υλοποίηση παραδειγμάτων στο λογισμικό προσομοίωσης. Τέλος, οι μαθητές/-ήτριες συμπλήρωσαν εκ νέου το ερωτηματολόγιο αποτύπωσης και κατανόησης των κύριων εννοιών και παραμέτρων της διαδικασίας περισυλλογής.

4.1. Αποτελέσματα έρευνας

Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 188 μαθητές/-ήτριες και φοιτητές/-ήτριες, 96 άνδρες (51,1%) και 92 γυναίκες (48,9%), δύο (2) ημερησίων ΕΠΑΛ της πόλης της Θεσσαλονίκης (78 μαθητές/-ήτριες / 41,5%) και δύο (2) τμημάτων ΤΕΙ (110 φοιτητές/-ήτριες / 58,5%). Η πλειοψηφία του δείγματος (88,2%) ήταν ηλικίας από 15 έως 24 ετών και σχεδόν ένας στους δύο (47,9%) είχε γενική εργασιακή εμπειρία. Τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Δημογραφικά δείγματος

Παράγων	N (%)
Φύλο	
Άνδρες	96 (51,1%)
Γυναίκες	92 (48,9%)
Ηλικιακή ομάδα	
15-24	176 (88,3%)
25-34	12 (6,4%)
35-44	6 (3,2%)
45-54	4 (2,1%)
>25	22 (11,7%)
Εκπαιδευτικό ίδρυμα	
Τριτοβάθμια / TEI	110 (58,5%)
Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	78 (41,5%)
Εργασιακή εμπειρία	
Ναι	90 (47,9%)
Όχι	98 (52,1%)
Σύνολο	188 (100%)

4.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το λογισμικό ανάλυσης SPSS. Η κατανόηση (Comprehension) των φοιτητών/-τριών στα εξεταζόμενα θέματα ποσοτικοποιήθηκε ως η διαφορά των ορθών και λανθασμένων απαντήσεων στις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε (Comprehension Index), ενώ ο αριθμός των μη συμπληρωμένων ερωτήσεων θεωρήθηκε ως μέτρο της αυτοπεποίθησης (Self-confidence) των μαθητών/-τριών, στην απάντηση σε ερωτήσεις για την εξεταζόμενη διαδικασία της περισυλλογής (Self-confidence Index). Εφαρμόστηκε η παραμετρική μέθοδος της ANOVA προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσον η εκπαιδευτική παρέμβαση επέφερε σημαντική αλλαγή στην κατανόηση του/της μαθητή/-ήτριας. Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι η κατανομή του δείκτη αυτοπεποίθησης δεν ήταν κανονική αλλά συμμετρικά διαμορφωμένη (Εικόνα 2), εφαρμόστηκε το μη

παραμετρικό τεστ Wilcoxon. Το rho του Spearman χρησιμοποιήθηκε για να υπολογίσει τη συσχέτιση μεταξύ των δύο μετρήσεων και για τους δύο δείκτες. Ένα επίπεδο δύο όψεων σημασίας καθορίστηκε σε 0,05 για όλες τις στατιστικές δοκιμές.

5. Αποτελέσματα

Πριν από την παρέμβαση η μέση διαφορά σωστών μείον τις λανθασμένες απαντήσεις ήταν 3,5 (TA = 3,8) και ο μέσος αριθμός των μη απαντήσεων ήταν 2,6 (TA = 2,6). Μετά την παρέμβαση ο δείκτης κατανόησης ήταν 4,9 (TA = 5,4), ενώ ο μέσος αριθμός των μη απαντημένων ερωτήσεων ήταν 0,9 (TA = 1,3) (Πίνακας 3).

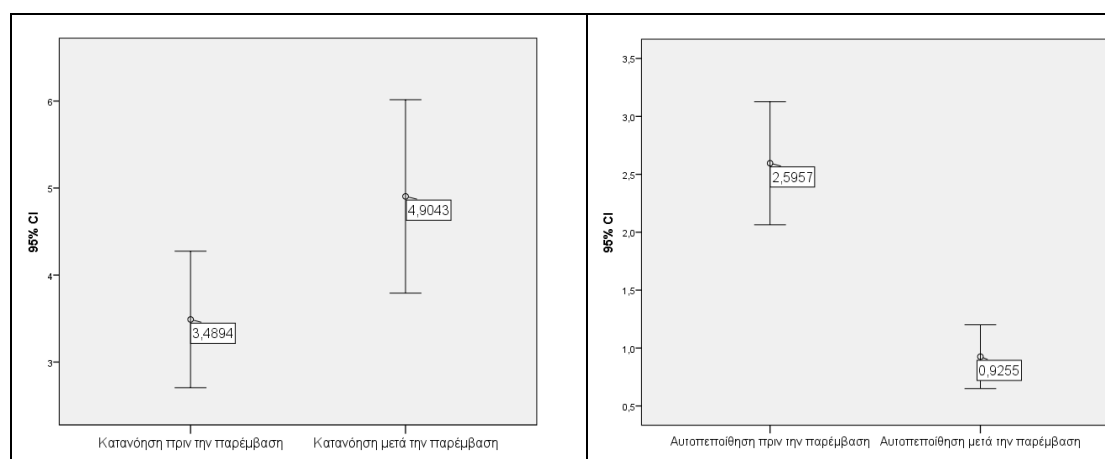
Πίνακας 3: Κατανόηση και αυτοπεποίθηση πριν και μετά την παρέμβαση (Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση)

	Πριν	Μετά	Spearman's ρ
Δείκτης κατανόησης ⁽¹⁾	3,5 (3,8)	4,9 (5,4)	493
Σωστές απαντήσεις	7,9 (2,3)	9,5 (3,2)	
Λανθασμένες απαντήσεις	4,5 (2,3)	4,6 (2,3)	
Δείκτης αυτοπεποίθησης ⁽²⁾	2,6 (2,6)	0,9 (1,3)	377

(1): Διαφορά σωστών μείον λανθασμένες απαντήσεις
(2): Αριθμός ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν

Τα παρακάτω διαγράμματα λάθους (error bar) παρουσιάζουν σχηματικά τη σημαντική αύξηση της κατανόησης (αριστερό σχήμα), μετά την παρέμβαση, από τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες, με την αύξηση της διαφοράς των σωστών απαντήσεων μείον τις λανθασμένες που έδωσαν και τη σημαντική επίσης αύξηση της αυτοπεποίθησης τους με τη σημαντική μείωση του αριθμού των ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν (σχήμα δεξιά).

Σχήματα 2 και 3: Αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση



Σχετικά με τις κατηγορίες ερωτήσεων όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα (ερωτήσεις εννοιολογικής προσέγγισης, ερωτήσεις σημαντικότητας και ερωτήσεις παραγόντων βελτίωσης), τα αποτελέσματα για τους δύο δείκτες, Κατανόησης και Αυτοπεποίθησης, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4), δείχνουν ότι η μεγαλύτερη βελτίωση για τους δύο δείκτες πραγματοποιήθηκε, όπως αναμενόταν, στις δύο πρώτες κατηγορίες ερωτήσεων. Ιδιαίτερα σημαντική η βελτίωση που παρατηρήθηκε στην κατανόηση, από τους/τις φοιτητές/-ήτριες και μαθητές/-ήτριες, της σημαντικότητας της διαδικασίας της περισυλλογής για το σύστημα αποθήκευσης, το σύστημα logistics και γενικά την αποτελεσματική εκτέλεση των παραγγελιών, που αποτελεί για κάθε επιχείρηση ένα από τα σημαντικότερα ανταγωνιστικά της πλεονεκτήματα.

Πίνακας 4: Κατανόηση και Αυτοπεποίθηση πριν και μετά την παρέμβαση
(Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση) ανά κατηγορία ερώτησης

	Πριν	Μετά
Ερωτήσεις εννοιολογικής προσέγγισης		
Δείκτης κατανόησης ⁽¹⁾	0,4 (2,2)	2,2 (2,4)
Δείκτης αυτοπεποίθησης ⁽²⁾	1,8 (1,9)	0,2 (1,1)
Ερωτήσεις σημαντικότητας		
Δείκτης κατανόησης ⁽¹⁾	0,3 (1,5)	2,3 (1,6)
Δείκτης αυτοπεποίθησης ⁽²⁾	2,1 (1,9)	0,1 (1,1)
Ερωτήσεις παραγόντων βελτίωσης		
Δείκτης κατανόησης ⁽¹⁾	0,8 (1,6)	1,4 (1,3)
Δείκτης αυτοπεποίθησης ⁽²⁾	1,4 (1,9)	0,8 (1,1)
<i>(1): Διαφορά σωστών μείον λανθασμένες απαντήσεις</i>		
<i>(2): Αριθμός ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν</i>		

Η Επαναλαμβανόμενη ANOVA διεξήχθη για να διερευνηθεί κατά πόσον το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και το εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΤΕΙ ή ΕΠΑΛ) είχαν αντίκτυπο στην κατανόηση των μαθητών/-τριών. Το γραμμικό μοντέλο συνίστατο στις κύριες επιδράσεις του φύλου, της ηλικίας, της εργασιακής εμπειρίας και του τύπου του ιδρύματος ως κύρια αποτελέσματα, καθώς και σε όλες τις πιθανές αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του παράγοντα χρόνου. Διαπιστώθηκε ότι υπήρξε σημαντική επίδραση του χρόνου στον δείκτη κατανόησης: $F(1,78) = 810,411$, $p < .001$ (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Αλληλεπιδράσεις δημογραφικών στον δείκτη κατανόησης

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Χρόνος	810,411	1	810,411	26,611	000
Χρόνος * Φύλο	37,096	1	37,096	2,893	093
Χρόνος * Ηλικία	19,516	3	6,505	577	678
Χρόνος * Εμπειρία	25,577	1	24,577	1,917	170
Χρόνος * Ίδρυμα	7,929	1	7,929	618	434
Error(time)	1000,138	78	12,822		

Όσον αφορά στην εμπιστοσύνη των σπουδαστών/-τριών στην απάντηση στις παρεχόμενες ερωτήσεις (δείκτης αυτοπεποίθησης), μια δοκιμασία Wilcoxon έδειξε ότι ο αριθμός των απαντήσεων «Δεν γνωρίζω», μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος απ' ό, τι πριν από την παρέμβαση ($Z = 133,000$, $p < .001$).

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε πραγματικά θετικό αντίκτυπο στην κατανόηση των φοιτητών/-τριών σχετικά με το θέμα της διαδικασίας της περισυλλογής. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις περισσότερες έρευνες που αφορούν στην εφαρμογή, σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, λογισμικών προσομοίωσης αντικειμένων της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας (Zoroja, 2013· Cvetić and Vasiljević, 2012· Lean κ.ά., 2006· Faria and Wellington, 2004· Chang, 2003· Neuman, 1997).

6. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη συνολική διάπλαση της προσωπικότητας των νέων και στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και αρχών με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα με την παροχή πιστοποιημένων τίτλων σπουδών, λειτουργεί και ως βασικός συνδετικός παράγων με την αγορά εργασίας, με την επαγγελματική πορεία και ανέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου γενική παιδεία αλλά και να θέτει τις βάσεις για κατάλληλη εξειδίκευση, που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις μεταβολές της αγοράς εργασίας. Είναι πολύ σημαντικό, όσοι/-ες κινούνται στον χώρο της εκπαίδευσης να αναζητούν διαρκώς τις «εξελίξεις» που διαμορφώνουν το νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό, ο/η εκπαιδευτικός, για να είναι

αποτελεσματικός/-ή, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει και να εμπλουτίζει τις ικανότητες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες και ταυτόχρονα να διατηρεί τις πάγιες αξίες που είναι σύμφωνες με το εκπαιδευτικό λειτούργημα.

Για να πετύχει ο/η εκπαιδευτικός στο ρόλο του/της ως διαχειριστής/διαχειρίστρια της μάθησης, εκτός του ότι πρέπει να κατέχει σε βάθος το επιστημονικό αντικείμενο, πρέπει να διαθέτει και ικανότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και αξιολόγησης. Το προφίλ του/της σύγχρονου/-ης εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελεί σύνθεση του/της εκπαιδευτικού-επιστήμονα, με άρτια θεωρητική κατάρτιση στο γνωστικό του αντικείμενο και υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, του/της εκπαιδευτικού-παιδαγωγού με ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και του/της εκπαιδευτικού-λειτουργού που επιτελεί μια κοινωνική αποστολή, συντελώντας στην προσαρμογή και την ένταξη των νέων ατόμων στην υφιστάμενη πραγματικότητα.

Για την εκπαιδευτική κοινότητα, συνεπώς, η εισαγωγή λογισμικών προσομοίωσης εννοιών και προβλημάτων κρίνεται χρήσιμη. Η υλοποίηση στοχευμένων διδασκαλιών με τη χρήση των λογισμικών προσομοίωσης εννοιών, αποτελεί έναν τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και διδασκαλίας που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Δημιουργεί ένα κριτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που συνδέει την επιμορφωτική και ερευνητική-διδασκτική διαδικασία με το περιεχόμενο της μάθησης και τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο.

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα αντικείμενα της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, η διδασκαλία της πολυπλοκότητας των σύγχρονων δικτύων, χρησιμοποιώντας ένα εμπορικό λογισμικό υποστήριξης της αλυσίδας εφοδιασμού, βοηθά τους/τις μαθητές/-ήτριες και φοιτητές/-ήτριες να βιώσουν τις πραγματικές προκλήσεις της διαχείρισης της αλυσίδας εφοδιασμού και την αξία και τον ρόλο του λογισμικού για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε μία μελέτη διδασκαλίας των βασικών εννοιών της διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας, μέσω ενός λογισμικού προσομοίωσης, και αναλύθηκαν τα ευρήματα της εφαρμογής του σε δύο Τμήματα ΤΕΙ και σε δύο Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Συγκεκριμένα: (α) Παρουσιάστηκε ένα σχέδιο μαθήματος που χρησιμοποιεί την προσομοίωση ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας για τη διδασκαλία των κύριων παραμέτρων της περισυλλογής, (β) σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης του βαθμού κατανόησης και αυτοπεποίθησης των διδασκόμενων, (γ) πραγματοποιήθηκε

έρευνα με τη συλλογή στοιχείων πριν και μετά την παρέμβαση και, τέλος, (δ) διερευνήθηκαν τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης.

Η προσομοίωση μπορεί να «αξιολογηθεί» από τον συνδυασμό: α) της δυνατότητάς της να παρέχει στον/στην εκπαιδευόμενο/-η διασύνδεση των υποχώρων (υποθέσεων, πειράματος, πρόβλεψης) και β) από το μαθησιακό αποτέλεσμα (την απόκτηση γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης). Οι έρευνες δεν καταλήγουν σε σαφή αποτελέσματα, ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι καλύτερα αποτελέσματα υπήρξαν όταν στην προσομοίωση περιέχονταν εργαλεία που παρείχαν στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες «πληροφορία υποβάθρου», δηλαδή οδηγίες για να ρυθμίσουν και να διαχειριστούν τις ενέργειές τους και «υποδείξεις» για την πειραματική διαδικασία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Άλλες μελέτες (όπως των Τζιμογιάννη & Μικρόπουλου, 2000) έχουν δείξει πως η συνεισφορά των προσομοιώσεων στη δημιουργία αναπαραστάσεων των μαθητών/-τριών για τις έννοιες της Μηχανικής είναι σημαντική, αφού καταγράφεται μια μετατόπιση από τις ανεπαρκείς, διαισθητικές προσεγγίσεις σε αντιλήψεις που είναι πιο κοντά στην επιστημονική θεωρία και τους σχετικούς νόμους. Ειδικότερα, για την Διοίκηση Εφοδιαστικής Αλυσίδας, τα ευρήματα απέδειξαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται η τεχνολογία προσομοίωσης, συμφωνώντας με τις έρευνες των Feng & Ma (2008), και στην αύξηση της κατανόησης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή των εργαλείων προσομοίωσης σε ένα παρόμοιο δείγμα (δηλαδή μαθητές/-ήτριες και φοιτητές/-ήτριες που έχουν επιλέξει τα αντικείμενα της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας στα πρώτα χρόνια του εκπαιδευτικού τους προγράμματος σπουδών) στην προσπάθεια ανασχεδιασμού ή βελτίωσης της διαδικασίας περισυλλογής και γενικότερα του συστήματος αποθήκευσης μιας επιχείρησης.

Βιβλιογραφία

Antuela, T. & Robinson, S. (2012) The Application of Discrete Event Simulation and System Dynamics in the Logistics and Supply Chain Context, *Decision Support Systems*, 52(4), σ. 802-815.

Baggott, L. & Nichol, J. (1998) Multimedia simulation: a threat to or enhancement of practical work in science education?, στο Wellington, J. (επιμ.) *Practical Work in School Science. Which way now?*, London, New York, Routledge, σ. 252-273.

Bottani, E. & Montanari, R. (2010) Supply Chain Design and Cost Analysis through Simulation, *International Journal of Production Research*, 48(10), σ. 2859-2886.

Campbell, A., Goentzel J. & Savelsbergh, M. (2000) Experiences with the use of supply chain management software in education, *Production and Operations Management*, 9(1), σ. 66-80.

Chan, F. T. S. & Zhang, T. (2011) The impact of Collaborative Transportation Management on supply chain performance: A simulation approach, *Expert Systems with Applications*, 38(3), σ. 2319-2329.

Chang, J. (2003) Use of business simulation games in Hong Kong, *Simulation & Gaming*, 34(3), σ. 358-366.

Collins, J., Arunachalam, R., Sadeh, N., Eriksson, J., Finne, N. & Janson, S. (2004) The supply chain management game for the 2005 trading agent competition, *Report CMU-ISRI-04-139*, Institute for Software Research International, Carnegie Mellon University, December 2004.

Cvetić, B. & Milencović, D. (2016) Application of the games in teaching logistics and supply chain management in the Republic of Serbia, *XV international symposium SYMORG, 2016: Reshaping the Future through Sustainable Business Development and Entrepreneurship*. Zlatibor, Σερβία, 10-13 Ιουνίου 2016. University of Belgrade, Faculty of Organizational Sciences.

Cvetić, B. & Vasiljević, D. (2012) Game-based Enhancement of Teaching Logistics and Supply Chain Management, *The New Educational Review*, Ιανουάριος 2012, σ. 162-173.

Cvetić, B., Vasiljević, D. & Danilović, M. (2013) DRP game: New tool to enhance teaching and learning in logistics and supply chain management, *1st Logistics International Conference*. Belgrade, Σερβία, 28 - 30 Νοεμβρίου 2013, σ. 299-303.

Δημητρακοπούλου Α. (1999) Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας στη διδακτική των φυσικών επιστημών: Τι προσφέρουν και πως τις αξιοποιούμε;, *Επιθεώρηση Φυσικής*, 30, σ. 48-58.

De Oliveira, L. K. E., Oliveira B. R. P. & De Assis Correia, V. (2014) Simulation of an Urban Logistic Space for the Distribution of Goods in Belo Horizonte, Brazil, *Procedia*

- *Social and Behavioral Sciences*, 125(20), σ. 496-505.

Dignum, V., Dignum, F., Osinga, S. A. & Hofstede, G. J. (2010). Normative, cultural and cognitive aspects of modelling policies, στο Johansson, B., Jain, S., Montoya-Torres, J., Hukan, J. & Yücesan, E. (επιμ.) *Proceedings of the 2010 Winter Simulation Conference*. Baltimore, Maryland, 5-8 Δεκεμβρίου 2010. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), σ. 720-732.

Ehie, I. & Chapman, P. (2004) *Use of Computer Simulation as a Pedagogical Tool in Teaching a Supply Chain Management Course*. Διαθέσιμο στο <https://www.pomsmeetings.org/confpapers/004/004-0222.doc> (Πρόσβαση 16 Αυγούστου 2018).

Faria, A. J. & Wellington, W. J. (2004) A survey of simulation game users, former-users and never-users, *Simulation & Gaming*, 35(2), σ. 178-207.

Fu, H. (2017) Integration of Logistics Simulation Technology and Logistics Learning Factory in a Two-stage Teaching Method for Logistics Management Courses, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(09), σ. 62-72. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.3991/ijet.v12.i09.7485> (Πρόσβαση 16 Αυγούστου 2018).

Zhang, X., Meiser, D., Liu, Y., Bonner, B. & Lin, L. (2014) Kroger Uses Simulation-Optimization to Improve Pharmacy, *Interfaces*, 44(1), σ. 70-84.

Zhou, L. (2008) Learning and Practicing Supply Chain Management Strategies From a Business Simulation Game: A Comprehensive Supply Chain Simulation, στο Mason, S. J., Hill, R. R., Mönch, L., Rose, O., Jefferson, T. & Fowler, J. W. (επιμ.) *Proceedings of the 2008 Winter Simulation Conference*. Miami, Florida, 7-10 Δεκεμβρίου 2008. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), σ. 2534-2542.

Zoroja, J. (2013) Usage of business simulation games in Croatia: perceived obstacles, *Managing Global Transitions*, 11(4), σ. 409-420.

Hanna, J. B., Gibson, B. J. & Chapman, R. G., (2004) Using Supply Chain Management Simulations to Facilitate Active Learning, *Proceedings of the Thirty-Third Annual Council of Logistics Management Educators' Conference*. Οκτώβριος 2004, σ. 1-20.

Hannibalsson, I. (2001) Classroom case study: University of Iceland Professor Increases Interactive Teaching in Operations Management to meet Changing Demand of Students, *OR/MS Today*, Αύγουστος 2001.

Heragu, S. (2008) *Facilities Design*, 3^η έκδοση, Boston, PWS Publishing Company.

Holweg, M. & Bicheno, J. (2002) Supply chain simulation – a tool education, enhancement and endeavour, *International Journal of Production Economics*, 78, σ. 163-175.

Houten, S.-P. A. & Jacobs, P. H. (2004) An Architecture for Distributed Simulation Games, στο Ingalls, R. G., Rossetti, M. D., Smith, J. S. and Peters, B. A. (επιμ.) *Proceedings of the 2004 Winter Simulation Conference*. Washington D.C., 5-8

Δεκεμβρίου 2004. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), σ. 2081-2086.

Jahangirian, M., Eldabi, T., Naseer, A., Stergioulas, L. & Young, T. (2010) Simulation in manufacturing and business: A review, *European Journal of Operational Research*, 203, σ. 1-13.

Jayant, A, Guptab, P. & Garg, S. K. (2014) Simulation Modelling and Analysis of Network Design for Closed-Loop Supply Chain: A Case Study of Battery Industry, *Procedia Engineering*, 97, σ. 2213-2221.

Johnson, C. (2011) Introducing Simulation via the Theory of Records, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(3), σ. 411-419.

Lahmar, M. (2007) *Facility Logistics: Approaches and Solutions to Next Generation Challenges*, Auerbach Publications.

Lean, J., Moizer, J., Towler, M. & Abbey, C. (2006) Simulations and games: use and barriers in higher education, *Active Learning in Higher Education*, 7(3), σ. 227-242.

Lumsden, K. G. & Scott, A. (1988). A Characteristic Approach to the Evaluation of Economics Software Packages, *Journal of Economics Education*, 19(4), σ. 353-362.

Ma, X., Yin, Y. & Liy, T. (2011) The simulation and optimizing of different distribution strategies for the distribution center based on Flexsim, *2011 IEEE International Conference on Automation and Logistics (ICAL 2011)*. Chongqing, Κίνα, 15-16 Αυγούστου 2011. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), σ. 201-204.

Merkuryev, Y. & Bikovska, J. (2012) Business Simulation Game Development for Education and Training in Supply Chain Management, *AMS'12: Proceedings of the Sixth Asia Modelling Symposium*. 29-31 Μαΐου 2012. Washington DC, ΗΠΑ, IEEE Computer Society, σ. 179-184.

Ντρενογιάννη, Ε. και Κούρτης, Π. (2018) *Η συνεισφορά των ΤΠΕ στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου: Τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης* (υπό δημοσίευση).

Neuman, W. L. (1997) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, 3^η έκδοση, Boston, Allyn and Bacon.

Owen, C., Albores P., Greasley, A. & Love, D. (2010) Simulation in the Supply Chain Context: Matching the Simulation Tool to the Problem, στο Gunal, M. (επιμ.) *Proceedings of the 2010 Operational Research Society simulation Workshop (SW10)*. Worcestershire, Ηνωμένο Βασίλειο, 23-24 Μαρτίου 2010. Operational Research Society, σ. 229-242.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) *Παραδοτέο Προγράμματος «Εκπόνηση Επιμορφωτικού Υλικού», της Πράξης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ»*. Διαθέσιμο στο https://www.pi-schools.gr/programs/epeaek_b_epipedo/epim_tpe/P2/general.pdf (Πρόσβαση 16 Αυγούστου 2018).

Papadouris, N. & Constantinou, C. (2001) The design and development of research-based, technology-enhanced science curriculum: what support can we expect from communication and information tools?, στο Gagatsis, A. (επιμ.) *Learning in Mathematics and Science and Educational Technology*, Τόμος II, Λευκωσία, Intercollege Press, σ.129-155.

Puto, C. (2004) The next best thing, *BizEd*, Μάιος/Ιούνιος 2004, σ. 44-49.

Perera, T. and Rupasinghe, T. (2015) Teaching supply chain simulation - from beginners to professionals, στο Yilmaz, W. K. V., Chan, I., Moon, T. M. K., Roeder, C., Macal & Rossetti, M. D. (επιμ.) *Proceedings of the 2015 Winter Simulation Conference*. Huntington Beach, California, 6-9 Δεκεμβρίου 2015. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), σ. 3548-3556.

Siddiqui, A., Khan, M. & Akhtar, S. (2008) Supply chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning, *Computers and Education*, 51(4), σ. 252–261.

Soshko, O., Merkurjev, Y., Merkurjeva, G. & Bikovska, J. (2019) *Development of active training and educational methods in Logistics*. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/228350913_Development_of_active_training_and_educational_methods_in_logistics (Πρόσβαση 16 Αυγούστου 2018).

Sterman, J. D. (1989) Modeling Managerial Behavior: Misperceptions of Feedback in a Dynamic Decision Making Experiment, *Management Science*, 35(3), σ. 321-339.

Sweeney, D., Campbell, J. and Mundy, R. (2010) Teaching Supply Chain and Logistics Management Through Commercial Software Article, *The International Journal of Logistics Management*, 21(2), σ. 293-308.

Τζιμογιάννης, Α. και Μικρόπουλος, Τ. (2000) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111, σ. 120-131.

Umeda, S. & Zhang, F. (2010) A Simulation Modeling Framework for Supply Chain System Analysis, στο Johansson, B., Jain, S., Montoya-Torres, J., Huan, J. & Yücesan, E. (επιμ.) *Proceedings of the 2010 Winter Simulation Conference*. Baltimore, Maryland, 5-8 Δεκεμβρίου 2010. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), σ. 2011-2022.

Vanany, I. & Syamil, A. (2016) Teaching Supply Chain Management Using an Innovative Practical Game, *International Journal of Information Systems and Supply Chain Management Archive*, 9(4), σ. 82-99.

Φούρλαρη, Σ., Ψύλλος, Δ. και Χατζηκρανιώτης, Ε. (2004) Μελέτη των χαρακτηριστικών των προσομοιώσεων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2004.

Ψυχάρης, Σ. (2006) Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ), εισήγηση στο *Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Προδιαγραφές των*

Λογισμικών-Το Σενάριο με χρήση TΠΕ. Ημερίδα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, 2006.

Wangphanich, P., Kara, S. & Kayis, B. (2010) Analysis of the bullwhip effect in multi-product, multi-stage supply chain systems – a simulation approach, *International Journal of Production Research*, 48(15), σ. 4501-4517.

Διαδικτυακός εθισμός: Ο ρόλος του κριτικού παιδαγωγού. Εφαρμόζοντας τα καπέλα De Bono

Ειρήνη Βογιατζάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02 - 2ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου

vogiatzakirena@yahoo.gr

Ανθή Αγγελάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 - 17ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας

pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Ο διαδικτυακός εθισμός αποτελεί ένα από τα ζητήματα που αφορούν ιδιαίτερα τη σύγχρονη κοινωνία, αφού η διάχυση του διαδικτύου σε κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου έχει αυξήσει και τα ποσοστά αυτών που προχωρούν σε υπερβολική του χρήση, σε βαθμό μάλιστα που φτάνουν στο σημείο του εθισμού. Το συγκεκριμένο πρόβλημα αφορά και τους εφήβους, αφού τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί αύξηση στο ποσοστό των εφήβων που είναι εθισμένοι στο διαδίκτυο. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει πτυχές του ζητήματος του διαδικτυακού εθισμού και να παρουσιάσει μία διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί τα Έξι Καπέλα Σκέψης του De Bono. Με τον τρόπο αυτό, παρουσιάζεται μια προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και οδηγεί στην κατανόηση των κινδύνων του διαδικτυακού εθισμού, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών, του κριτικού στοχασμού και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

Λέξεις - κλειδιά: διαδικτυακός εθισμός, σχολείο, εκπαιδευτικός, καπέλα De Bono, δημιουργική σκέψη

Abstract

Internet addiction is a matter of serious concern for modern societies, since Internet dissemination in every aspect of human life has increased the percentage of people with undue Internet use to the point of addiction. This particular problem concerns teenagers as well, since the percentage of teenagers that are addicted to the Internet has increased during the past years. This paper attempts to point out aspects of the issue and presents an educational approach based on De Bono's Six Thinking Hats method. Hence, an approach that can be applied in a school classroom and can lead to the comprehension of the dangers of Internet addiction is presented,

while at the same time the aforementioned approach contributes to the development of students' creative thinking, critical contemplation and cultivation of skills regarding problem solving and decision making.

Keywords: Internet addiction, school, teacher, De Bono Hats, creative thinking

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο έχει κάνει την εμφάνισή του ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και η ανάπτυξή του είναι ραγδαία, αφού μέσα σε λίγες δεκαετίες έχει αναδειχθεί σε αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου, προσφέροντας διαρκώς αυξανόμενες υπηρεσίες στους τομείς της ενημέρωσης, της επικοινωνίας, της πληροφόρησης και της ψυχαγωγίας (Σοφός, 2009). Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η θέση του στη ζωή των εφήβων, οι οποίοι ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους αρχίζουν να αναπτύσσουν επαφή με την τεχνολογία και από πολύ νωρίς μαθαίνουν να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που αυτή προσφέρει. Εντούτοις, είναι κοινά αποδεκτό ότι η χρήση του διαδικτύου είναι απαραίτητο να έχει σαφή όρια, τόσο για ενηλίκους όσο και για ανηλίκους, αφού η υπέρμετρη χρήση του είναι δυνατό να οδηγήσει σε πληθώρα κινδύνων (Health, 2014).

Μεταξύ των κινδύνων που ελλοχεύουν από την υπέρμετρη και χωρίς έλεγχο χρήση του διαδικτύου, σημαντική θέση κατέχει ο διαδικτυακός εθισμός, στον οποίο είναι ιδιαιτέρως επιρρεπείς οι έφηβοι, αφού συχνά δεν μπορούν να τηρήσουν μία ισορροπία στην καθημερινή τους ενασχόληση με αυτό. Η αυξημένη συχνότητα του διαδικτυακού εθισμού έχει κινήσει το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνητών/-τριών, που επιδιώκουν να μελετήσουν το φαινόμενο αυτό και τις επιπτώσεις του στη σωματική, την πνευματική, αλλά και την κοινωνική υγεία του ατόμου (Σφακιανάκης κ.ά., 2012).

Ο Edward De Bono ανέπτυξε μία ιδιαίτερα πρωτότυπη ιδέα για την κατηγοριοποίηση των γνωστικών τρόπων σκέψης, που έχει βρει εφαρμογή σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εκπαίδευσης (Θεολογής κ.ά., 2017· Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015· Kivunja, 2015). Πρόκειται για μια τεχνική που στοχεύει στην ανάδειξη διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των ζητημάτων και στη διαμόρφωση ενός ευρύτερου πεδίου που ευνοεί την προαγωγή της δημιουργικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων (Schellens κ.ά., 2009).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη διδακτική προσέγγιση του ζητήματος του διαδικτυακού εθισμού με την αξιοποίηση των Έξι Καπέλων Σκέψης του De Bono. Η εργασία διαιρείται σε τρία κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται συνοπτικά η έννοια του διαδικτυακού εθισμού, ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και στατιστικά δεδομένα που αφορούν την εμφάνισή του, ενώ γίνεται αναφορά και στα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του παιδαγωγού στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής, οι αρχές στις οποίες βασίζεται το έργο του και οι καλές πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του διαδικτυακού εθισμού. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα Έξι Καπέλα Σκέψης του De Bono, παρουσιάζεται η συγκεκριμένη προσέγγιση και αναπτύσσεται μία πρόταση διδασκαλίας στη βάση αυτής, η οποία θα έχει στο επίκεντρο το ζήτημα του διαδικτυακού εθισμού και την πρόληψη ή αντιμετώπισή του.

Διαδικτυακός εθισμός

Όσον αφορά τον ορισμό του διαδικτυακού εθισμού δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών. Ακόμη και ο ίδιος ο όρος *εθισμός* αμφισβητείται από μέρος της ερευνητικής κοινότητας για την ορθότητά του, καθώς, όπως υποστηρίζουν, δεν προκαλείται από τη χρήση χημικών ουσιών που οδηγούν σε εξάρτηση (Σιώμος κ.ά., 2009).

Σύμφωνα με τον Griffiths (1996) η συγκεκριμένη μορφή εθισμού εντάσσεται στους *τεχνολογικούς εθισμούς*, οι οποίοι αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου και της μηχανής. Εντάσσονται στην κατηγορία των συμπεριφορικών εθισμών και έχουν έξι χαρακτηριστικά: την ανησυχία, την αλλαγή διάθεσης, την ανοχή, την απόσυρση, τη σύγκρουση και την υποτροπή. Σύμφωνα με τη Young, ο διαδικτυακός εθισμός διακρίνεται σε πέντε κατηγορίες: τον εθισμό στο διαδικτυακό σεξ, τον εθισμό στις διαδικτυακές σχέσεις, τους καθαρούς καταναγκασμούς, την υπερβολική αναζήτηση πληροφοριών και τον εθισμό στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Σφακιανάκης κ.ά., 2012).

Περίπου 3,8 δισεκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στην περίπτωση της Ελλάδας, το 63% του πληθυσμού έχει πρόσβαση μέσω

του κινητού τηλεφώνου, ενώ όσον αφορά τα νοικοκυριά και τις επιχειρήσεις η πρόσβαση ανέρχεται σε ποσοστό 45% και 80% αντιστοίχως (Καραπέτσας κ.ά., 2014).

Όσον αφορά τον διαδικτυακό εθισμό, σύμφωνα με την έρευνα των Siomos κ.ά. (2008), σε δείγμα 2200 εφήβων ηλικίας 12-18 ετών σε σχολεία της Θεσσαλίας, ποσοστό 8,2% παρουσιάζει διαδικτυακό εθισμό. Διαφορετικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν από έρευνα σε αντίστοιχο πληθυσμό της περιοχής της Αθήνας, όπου ο εθισμός αυτός εντοπίστηκε σε ποσοστό μόλις 1% (Tsitsika κ.ά., 2009). Σε έρευνα στην περιοχή της Κω, οι ερευνητές εντόπισαν τον διαδικτυακό εθισμό σε ποσοστό 11% του δείγματος (Siomos κ.ά., 2012).

Οι επιπτώσεις του διαδικτυακού εθισμού

Όσον αφορά τις επιπτώσεις του διαδικτυακού εθισμού, αυτός είναι ιδιαίτερα επιβλαβής τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία, υπό την έννοια ότι κάθε άτομο αποτελεί ενεργό μέλος του κοινωνικού συνόλου, συνεπώς η συμπεριφορά του δεν μπορεί να είναι απολύτως μη συνδεδεμένη με αυτό. Ειδικά στην περίπτωση των παιδιών και των εφήβων είναι εξαιρετικά σημαντικό να εντοπιστούν άμεσα και έγκαιρα τα συμπτώματα του διαδικτυακού εθισμού, έτσι ώστε αυτός να αντιμετωπιστεί όσο το δυνατό νωρίτερα, πριν οδηγήσει στην εκδήλωση ακόμη πιο σοβαρών συμπτωμάτων. Ειδικότερα, τα συμπτώματα περιλαμβάνουν τα εξής (Μυλωνάς, 2009):

- Την εξιδανίκευση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ή γενικότερα της συσκευής που χρησιμοποιείται για την πρόσβαση στο διαδίκτυο, η οποία αναδεικνύεται σε ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας του παιδιού.
- Μεταβολές στη διάθεση του παιδιού. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στα άτομα που έχουν εθιστεί στα ηλεκτρονικά παιχνίδια εξαιτίας της αυξημένης παραγωγής ντοπαμίνης, που συνδέεται με την ευχαρίστηση.
- Ανοχή, καθώς το παιδί χρειάζεται να περνά όλο και περισσότερες ώρες στη συγκεκριμένη ενασχόληση έτσι ώστε να του προσφέρει ευχαρίστηση.
- Σύγκρουση, αφού το παιδί αισθάνεται ότι η συμπεριφορά του και η στάση του δεν είναι ορθές, εντούτοις δεν έχει τη δύναμη να κάνει κάτι ώστε να αλλάξει την υφιστάμενη κατάσταση.
- Σωματικά προβλήματα από την παρατεταμένη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως είναι το Σύνδρομο Καρπιαίου Σωλήνα, οι πονοκέφαλοι και οι ημικρανίες και τα προβλήματα από την υπερβολικά καθιστική ζωή.

- Απομάκρυνση από την οικογένεια και τους φίλους.
- Ευερεθιστότητα και αίσθημα κενού.
- Κοινωνική φοβία.
- Μειωμένη επίδοση στο σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι πριν από την εκδήλωση των συγκεκριμένων συμπτωμάτων που σχετίζονται με παιδιά που έχουν εθιστεί στο διαδίκτυο, υπάρχουν και προειδοποιητικά σημάδια, τα οποία είναι σημαντικό να επισημανθούν έγκαιρα, έτσι ώστε να προληφθεί ο εθισμός. Ειδικότερα, τα σημάδια αυτά είναι τα εξής (Μυλωνάς, 2009):

- Το παιδί ασχολείται διαρκώς με το διαδίκτυο, σε σημείο που να παραμελεί τις υπόλοιπες υποχρεώσεις του, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.
- Συχνά χάνει τη αίσθηση του χρόνου όταν ασχολείται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Έχει τάση προς απομόνωση, αφού προτιμά να ασχοληθεί με διαδικτυακά παιχνίδια ή άλλες ενασχολήσεις από το να συναντήσει τους φίλους του.
- Η απόδοσή του στο σχολείο είναι καθοδική.
- Ακόμη και τις ώρες που ασχολείται με άλλα πράγματα, σκέφτεται το διαδίκτυο και τις διάφορες εφαρμογές του.
- Θυμώνει όταν διακόπτεται από την ενασχόλησή του με το διαδίκτυο.
- Ξενυχτά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Παρουσιάζει συμπτώματα άγχους ή ανησυχίας, ακόμη και καταθλιπτική συμπεριφορά όταν δεν μπορεί να ασχοληθεί με το διαδίκτυο.

Μέτρα πρόληψης - αντιμετώπισης

Για την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού έχει αποδειχθεί από την έρευνα ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας, καθώς η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τον γονιό είναι καθοριστική (Καραπέτσας κ.ά., 2014). Οι γονείς μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους, να τους εξηγήσουν τη λειτουργία του διαδικτύου και τον τρόπο με τον οποίο αυτό μπορεί να γίνει επικίνδυνο, αλλά και να αποτελέσουν παράδειγμα για τη διατήρηση της ισορροπίας στη χρήση αυτού του πολύ σημαντικού εργαλείου.

Στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού σημαντικό ρόλο έχει και το σχολείο, το οποίο επίσης μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην

ενημέρωση για τους κινδύνους του διαδικτύου μέσω διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο και να ενημερώσουν τους νέους/τις νέες αναφορικά με την ασφαλή περιήγησή τους στο διαδίκτυο και, στην περίπτωση που έχουν εντοπίσει κάποιο περιστατικό εθισμού, να συνεργαστούν με τους γονείς και τους ειδικούς για τη διαμόρφωση της κατάλληλης παρέμβασης και αντιμετώπισης. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος της Πολιτείας, μέσω των φορέων που έχουν ως αντικείμενο την πρόληψη των διάφορων διαταραχών, οι οποίοι θα πρέπει να ενημερώνουν συστηματικά γονείς και μαθητές/-ήτριες για το συγκεκριμένο ζήτημα (Σφακιανάκης κ.ά., 2012).

Ο ρόλος του κριτικού παιδαγωγού

Η κριτική παιδαγωγική

Η προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής έχει αποτελέσει ένα από τα πεδία μελέτης που έχουν απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα στον χώρο της παιδαγωγικής και όχι μόνον, αναφορικά με τους στόχους που θέτει, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου.

Στους πρώτους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής συγκαταλέγονται οι Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm και Herbert Marcuse, οι οποίοι θεμελίωσαν την προσέγγιση που στη συνέχεια εξελίχθηκε από σπουδαίους παιδαγωγούς όπως είναι ο Freire, ο Giroux, ο Apple, ο McLaren κ.ά. Ο στόχος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Freire (2006), είναι η επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής και μέσον για την επίτευξή του είναι η εκπαίδευση των λιγότερο ευνοημένων πολιτών, έτσι ώστε να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν την υφιστάμενη κατάσταση και να θελήσουν να την αλλάξουν.

Στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της κριτικής παιδαγωγικής, αφού το σχολείο, ως δημοκρατικός θεσμός, καθώς και ο/η εκπαιδευτικός συμβάλλουν στη διαμόρφωση ανθρώπων με δημοκρατικά ιδεώδη, με έμφαση στον σεβασμό και την αξιοπρέπεια (Καρράς, 2014, σ. 33). Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητο να υπάρξει αντίστοιχη αλλαγή συνολικά στις δομές της εκπαίδευσης, η οποία να αποτυπώνεται και στα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά και στα διδακτικά εγχειρίδια, που θα πρέπει να απομακρυνθούν από την παροχή της κατασκευασμένης γνώσης που αποτελεί όργανο της κυρίαρχης ομάδας, αλλά να δίνουν

τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες να κατασκευάσουν οι ίδιοι/-ες τη γνώση (Apple, 2005, 2009).

Ο κριτικός παιδαγωγός και η αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού

Ιδιαίτερα σημαντικός για την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος ούτως ή άλλως αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λειτουργεί με βάση τον κριτικό στοχασμό, να έχει διερευνητικό πνεύμα και να προσεγγίζει τη γνώση και τη διδασκαλία όχι μόνο από τη γνωστική πλευρά, αλλά και από τη συναισθηματική (Καρράς, 2014, σ. 45). Το έργο του/της εκπαιδευτικού διευκολύνεται όταν τοποθετείται σε κάποιο οργανωμένο πλαίσιο, για παράδειγμα εάν ενταχθεί στο σύνολο των προγραμμάτων για τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, καθώς τότε ενισχύονται τα αποτελέσματά του. Ο παιδαγωγός με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες να διαπιστώσουν τους κινδύνους του διαδικτύου, αλλά και να κατανοήσουν τις συνέπειες του εθισμού σε κάθε πτυχή της ζωής τους (Παπαδημητρίου & Σεμεντεριάδης, 2016).

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια που διέπει τον μαθητικό πληθυσμό, καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές/-ήτριες που φοιτούν στην τάξη του επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, αλλά και μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Καρράς, 2014, σ. 283). Οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν, ασφαλώς, αντίκτυπο στον τρόπο που οι μαθητές/-ήτριες ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των διάφορων παρεμβάσεων από τον/την εκπαιδευτικό.

Καλή πρακτική αποτελεί η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας που θεωρεί ο/η εκπαιδευτικός ότι ταιριάζουν στον πληθυσμό της τάξης του. Η συνδιδασκαλία και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, για παράδειγμα, έχει φανεί ότι έχουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην επίτευξη των στόχων που τίθενται για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα (Καρράς, 2014). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των μεθόδων είναι ο/η εκπαιδευτικός να διαθέτει τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέψουν να βοηθήσει ουσιαστικά τους/τις μαθητές/-ήτριες. Αυτά είναι η ταπεινοφροσύνη, η αγάπη και το θάρρος, η ανεκτικότητα, η αποφασιστικότητα, η ασφάλεια, η ισορροπία ανάμεσα στην υπομονή και την ανυπομονησία, καθώς και η

απόλαυση της ζωής (Freire, 2006). Εξάλλου, ο κριτικός παιδαγωγός περνά τη ζωή του μαθαίνοντας, γι' αυτό και είναι απαραίτητο να επιμορφώνεται διαρκώς (Giroux & McLaren, 1989), ενώ δεν μένει ποτέ αμέτοχος απέναντι στα σημαντικά ζητήματα του τόπου του και της εποχής του (Ζεμπύλας, 2011).

Τα καπέλα De Bono

Σύμφωνα με τον De Bono (1986), ο διαχωρισμός των διάφορων πτυχών της σκέψης μπορεί να αποδειχθεί περισσότερο αποτελεσματικός από την ταυτόχρονη υλοποίηση πολλών σκέψεων (Θεολογής κ.ά., 2017, σ. 115). Με βάση αυτή την παραδοχή ο De Bono οδηγήθηκε στη διαμόρφωση των Έξι Καπέλων Σκέψης, καθένα εκ των οποίων έχει διαφορετικό χρώμα (De Bono, 1986) και αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης.



Εικόνα 1: Τα καπέλα De Bono

Έξι Καπέλα Σκέψης, καθένα εκ των οποίων έχει διαφορετικό χρώμα (De Bono, 1986) και αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης

Αναλυτικότερα, τα καπέλα είναι τα εξής (Θεολογής κ.ά., 2017):

- Το *Λευκό Καπέλο*, το οποίο είναι ουδέτερο και σχετίζεται με την εύρεση πληροφοριών. Γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιείται στην έναρξη του διδακτικού σεναρίου, αφού βοηθά στη συγκέντρωση των πληροφοριών που χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές/-ήτριες πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων που πρόκειται να τους ανατεθούν.

- Το *Μαύρο Καπέλο* χρησιμοποιείται πιο συχνά. Οι άνθρωποι που φορούν το καπέλο καλούνται να αναλογιστούν τους κινδύνους της κάθε κατάστασης και τα ζητήματα που πρέπει να έχουν στο μυαλό τους, έτσι ώστε να αποφύγουν τις δυσάρεστες συνέπειες και τα προβλήματα. Οι θέσεις που διατυπώνονται θα πρέπει να είναι λογικά τεκμηριωμένες.
- Το *Κίτρινο Καπέλο* έχει θετική και εποικοδομητική χροιά. Όποιος/α το φορά καλείται να διερευνήσει τα οφέλη μιας κατάστασης και να διαπιστώσει ποια είναι τα θετικά της σημεία τεκμηριώνοντας λογικά τις θέσεις του/της.
- Το *Κόκκινο Καπέλο* σχετίζεται με τα συναισθήματα, που αναγνωρίζονται ως βασικό κομμάτι της σκέψης, και με τη διατύπωση απόψεων που προέρχονται από τη διαίσθηση του ατόμου, χωρίς να απαιτείται τεκμηρίωση, όπως συνέβαινε με τα προηγούμενα δύο καπέλα.
- Το *Πράσινο Καπέλο* σχετίζεται με τις καινοτόμες ιδέες που διατυπώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και την κατάθεση εναλλακτικών απόψεων και σχεδίων δράσης. Το καπέλο αυτό σχετίζεται άμεσα τόσο με την αυθόρμητη δημιουργικότητα όσο και με τη συνειδητή.
- Το *Μπλε Καπέλο* αναλαμβάνει τη διαχείριση της σκέψης και τον έλεγχο της όλης διαδικασίας. Γι' αυτόν τον λόγο συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στην έναρξη της διαδικασίας, κατά την παρουσίαση του ζητήματος και του τρόπου με τον οποίο πρόκειται να γίνει η προσέγγιση μέσω των καπέλων. Επιπλέον, ελέγχει την πορεία της προσέγγισης και στο τέλος ζητά την καταγραφή και τη διατύπωση του αποτελέσματος και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Όταν το φορούν οι μαθητές/-ήτριες, στο τέλος της διαδικασίας, καλούνται να γίνουν σχολιαστές των όσων προηγήθηκαν και να διατυπώσουν αντικειμενικά συμπεράσματα.

Η δημιουργική σκέψη και τα καπέλα De Bono

Στα πλαίσια του έργου του ο De Bono ανέπτυξε τη θεωρία της «πλάγιας σκέψης», η οποία σχετίζεται με τη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων που ο άνθρωπος αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του, αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες δεν είναι πάντοτε οι αναμενόμενες. Για να είναι επιτυχή τα αποτελέσματα της σκέψης αυτής πρέπει ο άνθρωπος να αποδεσμευτεί από τις συνήθειες που ήδη έχει και

να λειτουργήσει μακριά από τα καθιερωμένα σχήματα, απελευθερωμένος από τις παλιές ιδέες και προσανατολισμένος στη δημιουργία νέων (De Bono, 1976).

Η αξιοποίηση των Έξι Καπέλων Σκέψης του De Bono δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική σκέψη, η οποία εκφράζεται, κατά κύριο λόγο, όχι όμως αποκλειστικά, μέσω του Πράσινου Καπέλου, του καπέλου που σχετίζεται με την πρόταση λύσεων και τη διατύπωση ιδεών για την επίλυση των προβλημάτων. Όπως ο ίδιος ο De Bono υποστήριζε, η σκέψη του ατόμου είναι τοποθετημένη σε ένα κουτί, το οποίο περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, περιορισμούς, προσδοκίες, ιδέες, αντιλήψεις, αλλά και προκαταλήψεις. Τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να σκεφτεί μέσα σε αυτό το κουτί. Όμως, όταν θέλει να σκεφτεί κάτι νέο, να ανακαλύψει μια νέα ιδέα, να λύσει ένα πρόβλημα που δεν μπορούσε να λύσει νωρίτερα, τότε πρέπει να βγει από το κουτί και να σκεφτεί έξω από αυτό (De Bono, 1986).

Πρόταση διδασκαλίας με βάση τα καπέλα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι να συζητηθεί στην τάξη το ζήτημα του διαδικτυακού εθισμού και να γνωρίσουν οι μαθητές/-ήτριες τις παραμέτρους που σχετίζονται με αυτό, μέσα από την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης και του διαλόγου, αλλά και της μεθόδου των Έξι Καπέλων Σκέψης του De Bono. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/-ήτριες την αξία του διαδικτύου στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου.
- Να γνωρίσουν τους κινδύνους που απορρέουν από αυτή, συμπεριλαμβανομένου και του κινδύνου του διαδικτυακού εθισμού.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα αναγνώρισης της λανθασμένης / εκτός ορίων χρήσης του διαδικτύου.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/-ήτριες αναφορικά με την ορθή χρήση του διαδικτύου.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη για ορθή χρήση του διαδικτύου.

Πριν την έναρξη της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/-ήτριες να διαμορφώσουν τα καπέλα. Οι μαθητές/-ήτριες χωρίζονται σε έξι

ομάδες και καθεμία από αυτές αναλαμβάνει τη δημιουργία του καπέλου συγκεκριμένου χρώματος. Δεν υπάρχει άλλος περιορισμός, αφού τα μέλη της ομάδας επιλέγουν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του καπέλου, το σχήμα του και την πιθανή διακόσμηση. Πρόκειται για μία άσκηση αναγνωριστική, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές/-ήτριες εισάγονται στη δραστηριότητα, ενώ παράλληλα δίνεται ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να μιλήσει για το κάθε καπέλο και για τη μέθοδο που θα ακολουθήσουν.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει αναλυτικότερα τα έξι καπέλα και τις λειτουργίες τους, έτσι ώστε οι μαθητές/-ήτριες να τις γνωρίζουν και να μπορούν να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο καθένα από αυτά λειτουργεί, ώστε να αναλάβουν τους αντίστοιχους ρόλους όταν τους ανατεθούν. Διευκρινίζεται ότι πριν τη λήψη των αποφάσεων είναι σημαντικό να γνωρίζουν όλες τις πιθανές λεπτομέρειες και πληροφορίες, συνεπώς, είναι ορθό να αφιερώσουν χρόνο στη διαδικασία των καπέλων. Τέλος, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι κάθε καπέλο είναι μοναδικό και εξίσου σημαντικό, γι' αυτό και δεν θα πρέπει να αγνοήσουν κάποιο ή να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή σε κάποιο άλλο.

Στην επόμενη φάση της παρέμβασης η κάθε ομάδα έχει κρατήσει το καπέλο που σχεδίασε και ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με τον διαδικτυακό εθισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να απαντήσουν μέσω της διαδικασίας στο ερώτημα: «Πώς μπορώ να αποφύγω τον διαδικτυακό εθισμό;». Παραδίδει το θέμα στην ομάδα που κατέχει το Μπλε Καπέλο και ζητάει από τους/τις μαθητές/-ήτριες να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Ακολούθως, αναλαμβάνουν δράση οι υπόλοιπες ομάδες. Με δεδομένο ότι η εξέλιξη του διδακτικού σεναρίου εξαρτάται από το τι θα σκεφτούν οι μαθητές/-ήτριες της κάθε τάξης, παρουσιάζεται ενδεικτικά ο τρόπος σκέψης που σχετίζεται με το κάθε καπέλο.

Η ομάδα με το Λευκό Καπέλο αναλαμβάνει την παρουσίαση των διαθέσιμων πληροφοριών. Οι μαθητές/-ήτριες που ανήκουν σε αυτή μπορούν να αναφέρουν τη χρήση του διαδικτύου, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται από τους ίδιους ή και από το περιβάλλον τους, τις διάφορες εφαρμογές και ιστοσελίδες που γνωρίζουν, τις υπηρεσίες που έχουν χρησιμοποιήσει, τα παιχνίδια που παίζουν, τον τρόπο που το χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς ή ψυχαγωγικούς σκοπούς κτλ.

Η ομάδα με το Μαύρο Καπέλο αναλαμβάνει έναν πολύ σημαντικό ρόλο για το συγκεκριμένο ζήτημα, δηλαδή την ανάδειξη των πιθανών κινδύνων. Με βάση την εμπειρία, αλλά και τα όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές/-ήτριες, μπορεί να αναφέρουν την πιθανότητα εξαπάτησης στο διαδίκτυο, τα περιστατικά εκφοβισμού ή παράνομων

πράξεων που έχουν ακούσει, το ενδεχόμενο διαρροής των προσωπικών δεδομένων ή και την πιθανότητα εθισμού στο διαδίκτυο, παραμέλησης των άλλων υποχρεώσεων του ατόμου κ.ο.κ., δηλαδή την παράμετρο που ενδιαφέρει περισσότερο στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Η ομάδα με το Κίτρινο Καπέλο διερευνά τα θετικά στοιχεία της χρήσης του διαδικτύου, τη βοήθεια που παρέχει στους/στις μαθητές/-ήτριες σε ό,τι αφορά τις σχολικές τους υποχρεώσεις, τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που καθένας μπορεί να προσπελάσει, τον τρόπο με τον οποίο έχει ενισχύσει την επικοινωνία ακόμη και ανθρώπων που βρίσκονται σε απομακρυσμένα σημεία της χώρας ή και του πλανήτη, τη διευκόλυνση που έχει προσφέρει σε πολλά επαγγέλματα.

Η ομάδα με το Κόκκινο Καπέλο που έχει αναλάβει τη διερεύνηση των συναισθημάτων που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτύου μπορεί να αναφέρει πολλά, ανάλογα και πάλι με την εμπειρία των μαθητών/-τριών που ανήκουν σε αυτή. Οι μαθητές/-ήτριες που έχουν πιο θετική σχέση με το διαδίκτυο μπορεί να μιλήσουν για χαρά και ικανοποίηση, άλλοι να κάνουν λόγο για άγχος ή και φόβο, εάν η σχέση τους δεν είναι τόσο καλή ή εάν υπάρχουν φόβοι που τους ανησυχούν. Ασφαλώς, στη συγκεκριμένη περίπτωση η λίστα των συναισθημάτων δεν έχει περιορισμό, αφού κάθε μαθητής/μαθήτρια ενδέχεται να προσθέσει και ένα νέο.

Η ομάδα με το Πράσινο Καπέλο θα αναλάβει τον σχεδιασμό της δράσης, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο η χρήση του διαδικτύου θα έχει οφέλη για το άτομο και δεν θα επιφέρει κινδύνους. Σε αυτό το στάδιο είναι δυνατό να διατυπωθούν απόψεις αναφορικά με τη λογική χρήση του σημαντικού αυτού μέσου, όσον αφορά τον χρόνο, αλλά και το είδος των εφαρμογών που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε το άτομο να μην καταλήξει να είναι εθισμένο στο διαδίκτυο. Η ομάδα αυτή είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη όλες τις παρατηρήσεις των προηγούμενων ομάδων και να μην αγνοήσει κανένα καπέλο, καθώς κάθε πληροφορία είναι πολύτιμη για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της διαδικασίας και τη διατύπωση των καλύτερων δυνατών προτάσεων.

Η συνολική διαδικασία δεν είναι γραμμική, ούτε και οι ομάδες καλούνται ανά σειρά να κάνουν μια λεπτομερή παρουσίαση. Αντίθετα, η προσέγγιση βασίζεται στον διάλογο, κατά τον οποίο τα μέλη των ομάδων παίρνουν τον λόγο και προσθέτουν τη σκέψη που συνδέεται με τον χαρακτήρα του κάθε καπέλου και προκύπτει από τη συζήτηση. Τη διαδικασία συντονίζει η ομάδα με το Μπλε Καπέλο που δίνει τον λόγο όπου χρειάζεται και δίνει οδηγίες όταν κρίνει ότι αυτό απαιτείται. Στο τέλος της

διαδικασίας η ομάδα με το Μπλε Καπέλο παρουσιάζει την τελική απόφαση της διαδικασίας.

Έπειτα και από αυτό το στάδιο γίνεται ο απολογισμός, κατά τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-ήτριες να καταθέσουν την άποψή τους αναφορικά με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Επιπλέον, τους ρωτά αν πιστεύουν ότι θα μπορούσαν τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης να τον αξιοποιήσουν και στην προσωπική τους ζωή, όποτε είναι απαραίτητο να λάβουν κάποια απόφαση. Οι μαθητές/-ήτριες που απαντούν είτε θετικά είτε αρνητικά καλούνται να διευκρινίσουν για ποιο λόγο το πιστεύουν αυτό. Σε όσους/ες θεωρούν ότι είναι μια μέθοδος που μπορεί να έχει ευρύτερη εφαρμογή ζητείται έπειτα να αναφέρουν ενδεικτικά σε ποιον είδους προβλήματα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί.

Συμπεράσματα

Τα Έξι Καπέλα Σκέψης του De Bono μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/-ήτριες να αναστοχαστούν πάνω στα ζητήματα που τίθενται και να αναζητήσουν τις διάφορες παραμέτρους τους, έτσι ώστε τελικά να οδηγηθούν στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων.

Πρόκειται για μία διαδικασία που δεν στοχεύει τόσο στο αποτέλεσμα, δηλαδή στη συγκεκριμένη λύση που θα εξευρεθεί, αλλά περισσότερο εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία και παρακινεί τους/τις μαθητές/-ήτριες να μάθουν να σκέφτονται, να αναλύουν τις διαθέσιμες πληροφορίες και να τις αξιοποιούν προς την κατεύθυνση που θέλουν. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/-ήτριες αποκτούν χρήσιμες δεξιότητες, όπως είναι αυτή της εφαρμογής της λογικής σκέψης, αλλά και της συνολικής προσέγγισης των δεδομένων, της διαμόρφωσης συλλογισμών, του συνδυασμού πληροφοριών, της εξέτασης εναλλακτικών σχεδίων και προσεγγίσεων. Επιπλέον, μαθαίνουν να εκφράζονται και να συγκρίνουν, να αναζητούν ομοιότητες και διαφορές, και παράλληλα εξασκούν τη δημιουργική τους σκέψη καθώς ωθούνται στην αναζήτηση πρωτότυπων λύσεων που ταιριάζουν στην κάθε περίπτωση και τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Πρόκειται για δεξιότητες που δεν σχετίζονται μόνο με τη σχολική επιτυχία των μαθητών/-τριών αλλά, πολύ περισσότερο, με τη ζωή τους, τόσο τη δεδομένη στιγμή, όσο και αργότερα, όταν θα είναι πλέον ενήλικοι (Kivunja, 2015· Tapscott, 2009).

Με δεδομένο ότι το πρόβλημα του διαδικτυακού εθισμού είναι εξαιρετικά σύνηθες και είναι πιθανόν ο/η μαθητής/-ήτρια να το έχει δει ή να το δει στο μέλλον και στον κύκλο του, είναι απαραίτητο να ληφθούν και από την πλευρά του σχολείου τα κατάλληλα μέτρα. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές/-ήτριες γνωρίζουν τα οφέλη της χρήσης του διαδικτύου, αλλά και τους κινδύνους που απορρέουν από αυτή, και ότι είναι σε θέση να οργανώσουν τον χρόνο και τη δραστηριότητά τους σε αυτό, κατά τέτοιον τρόπο ώστε να μη βρεθούν στη θέση του εθισμένου από το διαδίκτυο, αλλά και να βοηθήσουν, ενδεχομένως, στο μέλλον τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, που μπορεί να βρεθούν στη συγκεκριμένη κατάσταση. Η προσέγγιση με τη χρήση των Έξι Καπέλων Σκέψης μπορεί να έχει εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/-ήτριες τόσο στο συγκεκριμένο θέμα όσο και γενικότερα, αφού τους δίνει τη δυνατότητα μόνοι τους να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης, μέσα από τον διάλογο και την επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών, ασκώντας την κριτική τους σκέψη και διαμορφώνοντας τα τελικά τους συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (2005) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης), Αθήνα, Επίκεντρο.

Apple, M. W. (2009) Can critical education interrupt the right? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), σ. 239-251.

Βλαχοκυριάκου, Φ. & Τζωρτζάκης, Ι. (2015) *Από την αντιπαραθετική στην παράλληλη σκέψη – Τα έξι καπέλα της σκέψης στην εκπαίδευση: Θεωρία και αναπαραστάσεις διαδικασίας για εφαρμογή από μαθητές και εκπαιδευτικούς*, Ηράκλειο.

De Bono, E. (1976) *Lateral thinking for management*, London, McGraw-Hill.

De Bono, E. (1986) *Six thinking hats*, Middlesex, Ηνωμένο Βασίλειο, Viking.

Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Τ. Λιάμπας), Αθήνα, Επίκεντρο.

Ζεμπύλας, Μ. (2011) Οι πολιτικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος, στο Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (επιμ.) *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές*, Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 330-354.

Giroux, H. & McLaren, P. (1989) *Critical pedagogy, the state, and the cultural struggle*, Albany, NY, State University of New York Press.

Θεολογής, Ε., Φουλίδη, Ξ., Καραγκιόζης, Κ., Λουλάκης, Μ., Φώτου, & Παπακίτσος, Ε. (2017) Διδακτικό σενάριο επίλυσης προβλημάτων με τη μέθοδο των Έξι Καπέλων Σκέψης, *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2017, σ. 114-132.

Καραπέτσας, Α., Καραπέτσας, Β., Ζυγούρης, Ν. & Φώτης, Α. (2014) Εθισμός στο διαδικτυακό παιχνίδι. Αιτία παρουσίας του φαινομένου. Διάγνωση. Μέθοδος πρόληψης και αντιμετώπισης, *Εγκέφαλος*, 51.

Καρράς, Κ. (2014) *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα. Ιστορία, μεταβάσεις, προκλήσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

Kivunja, C. (2015) Using De Bono's Six Thinking Hats Model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy, *Creative Education*, 2015(6), σ. 380-391.

Μυλωνάς, Π. (2009) *Διαδίκτυο και εξάρτηση*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαδημητρίου, Α. & Σεμεντεριάδης, Θ. (2016) Εθισμός στο διαδίκτυο και νέοι, *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Α(6), σ. 181-194.

Σοφός, Α. (2009) *Παιδαγωγικές διαστάσεις των νέων μέσων. Ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού για ένα ασφαλές διαδίκτυο*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Σφακιανάκης, Μ., Σιώμος, Κ. & Φλώρος, Γ. (2012) *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*, Αθήνα, Λιβάνης.

Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2009) Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking, *Interactive Learning Environments*, 17, σ. 77-94.

Siomos, K.E., Dafouli, E. D., Braimiotis, D. A., Mouzas, O. D. & Angelopoulos, N. V. (2008) Internet addiction among Greek adolescent students, *Cyber Psychology & Behavior*, 11(6), σ. 653-657.

Siomos, K., Floros, G., Fisoun, V., Dafouli, E., Farkonas, N., Sergeantani, E., Geroukalis, D. (2012) Evolution of Internet addiction in Greek adolescent students over a two-year period: the impact of parental bonding, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(4), σ. 211-219.

Tapscott, D. (2009) *Grown up digital: How the net-generation is changing your world*, New York, McGraw-Hill.

Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Fillipopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A. & Kafetzis, D. (2009) Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents, *European Journal of Pediatrics*, 168(6), σ. 655-665.

Οι αντιλήψεις μαθητών/-τριών Λυκείου για το διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας: Εμπειρική διερεύνηση και πολυμεταβλητές αναλύσεις

Γιούλη Βαϊοπούλου
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
julie_vaioroulou@yahoo.gr

Ευγενία Τσιουπλή
Υποψήφια Διδάκτωρ
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
evtsioupli@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις στάσεις μαθητών/-τριών Λυκείου απέναντι στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Προηγήθηκε έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας του εργαλείου με την εφαρμογή της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών. Η περιγραφική στατιστική και οι απλοί έλεγχοι υποθέσεων υπέδειξαν κάποιες γενικές τάσεις, όσον αφορά στις στάσεις των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων σε επιλεγμένες ερωτήσεις, η οποία ανέδειξε τρεις διακριτές ομάδες ή τρία διαφορετικά προφίλ μαθητών/-τριών με διαφορετικά μοτίβα απαντήσεων. Το βασικό εύρημα είναι ότι μόλις το 20% των συμμετεχόντων/-ουσών έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και στο εγχειρίδιο του μαθήματος, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματά του. Η πλειονότητα των μαθητών/-τριών έχει μέτρια ή ουδέτερη έως αρνητική στάση απέναντι τόσο στο βιβλίο όσο και στο μάθημα της Ιστορίας. Τα ευρήματα αποτελούν σημαντική ανατροφοδότηση για τους/τις εκπαιδευτικούς και το Υπουργείο Παιδείας, καθώς σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο του εγχειριδίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Λέξεις - κλειδιά: σχολικό βιβλίο, σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, στάσεις των μαθητών/-τριών, ανάλυση παραγόντων, ανάλυση λανθανουσών τάξεων

Abstract

The present study explores the attitudes of high school students towards the history textbook via a questionnaire and statistical analyses with advanced multivariate tools. Principal

Component Analysis was implemented to support the factorial validity of the instrument. Bivariate analysis showed the association of students' attitudes with independent variables. Moreover, Latent Class Analysis, applied to selective responses, showed the existence of three distinct groups demonstrating different attitudes. The main finding is that merely a small fraction of the students' sample (~20%) has a positive attitude towards history and the history textbook and seems interested in the learning process, while another equally sized group demonstrated strong negative attitudes. The majority of students is rather neutral or apathetic about the issue in question. Students' attitudes are associated with teaching and teaching methods and this is an important message for those involved in History education.

Keywords: school textbooks, history textbook, students' attitudes, factor analysis, latent class analysis

Εκπαίδευση και σχολικά βιβλία

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου και η ένταξή του σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον δεν είναι μία αυτόματη διαδικασία, αλλά προετοιμάζεται και υποστηρίζεται από την εκάστοτε πολιτεία με ποικίλους τρόπους και, κυρίως, μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, διαχρονικά, υπηρετεί πρωτίστως τον εγγραμματισμό των μελών της, που αποσκοπεί στη βελτίωση της θέσης του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου, μέσω της κοινωνικής κινητικότητας (Κελπανίδης, 2009). Κατά τη διαδικασία αυτή, εξέχοντα ρόλο διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, μέσω των οποίων καθορίζεται τι θα μάθει η κάθε γενιά, σύμφωνα με τις επιδιώξεις και προσδοκίες μίας κοινωνίας εντός ενός συγκεκριμένου ιστορικού συγκείμενου. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων καθώς και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών μιας δεδομένης ιστορικής περιόδου μπορεί να αναδείξει ακριβώς αυτές τις κατευθύνσεις, όπου η κοινωνία επεδίωκε να καθοδηγήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες (Williams, 2014· Soysal & Schissler, 2005). Το σχολικό βιβλίο, ως διδακτικό μέσο, όταν χαρακτηρίζεται από ευχρηστία, συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση και λειτουργεί επικουρικά για τον/την εκπαιδευτικό. Τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μία εξαιρετικά πλούσια πηγή υλικού για όσους/ες ασχολούνται με την κατανόηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης ιδιαιτέρως στον ελληνικό χώρο, καθώς, παραδοσιακά, το σχολικό εγχειρίδιο και ο Πίνακας της τάξης υπήρξαν, μέχρι

πολύ πρόσφατα, τα μοναδικά διαθέσιμα μέσα για τους/τις εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 2005).

Η μελέτη των σχολικών εγχειρίδιων αποτελεί ένα διακριτό ερευνητικό πεδίο που αποσκοπεί στην κατανόηση και στην αξιολόγησή τους. Απώτερος στόχος παραμένει η βελτίωση των βιβλίων, μέσω των αλλαγών που υπαγορεύουν οι νεότερες επιστημονικές θεωρήσεις, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και τα ερευνητικά δεδομένα. Η αξιολόγηση των βιβλίων, πολλές φορές, γίνεται στο πλαίσιο της συγκριτικής παιδαγωγικής (Mattheou, 2010) και αφορά στη σύγκριση του περιεχομένου τους σε διάφορες χώρες. Μολονότι αξιολογήσεις εγχειρίδιων από επαΐοντες ή εκπαιδευτικούς έχουν παρουσιαστεί στη σχετική βιβλιογραφία, οι αντίστοιχες έρευνες με συμμετέχοντες/-ουσες τους/τις ίδιους/-ες τους/τις μαθητές/μαθήτριες είναι περιορισμένες. Οι απόψεις των μαθητών/-τριών και οι αξιολογικές τους κρίσεις για συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν μια κρίσιμη μεταβλητή, διότι επηρεάζουν το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο και, συνεπώς, τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αποτελούν δε ένα χρήσιμο στοιχείο ανατροφοδότησης για τον/την εκπαιδευτικό. Η παρούσα εμπειρική έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τις απόψεις των μαθητών/-τριών για τα βιβλία της Ιστορίας.

Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας

Τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι η σχολική Ιστορία ανέκαθεν αποτελούσε πεδίο έντονης διαμάχης μεταξύ διαφορετικών θεωρήσεων και οπτικών για την ιστορική πραγματικότητα και την ιστοριογραφία. Για τους μαθητές και τις μαθήτριες, το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, δυνητικά, επιτελεί δύο ρόλους: α) το πεδίο αναφοράς για την επιστημονικά έγκυρη και αποδεκτή ιστορική γνώση (Williams, 2014) και β) την πηγή πληροφόρησης, που λειτουργεί ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα. Αυτή η διττή λειτουργία τους επεκτείνεται και εκτός σχολείου, για παράδειγμα στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς για ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα μοναδικά βιβλία που υπάρχουν διαθέσιμα στο σπίτι (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Το σχολικό εγχειρίδιο, όπως κάθε βιβλίο και έντυπο κείμενο που αποσκοπεί στο να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη αφήγηση, συναπαρτίζεται από σύνολα κειμενικών μορφών και εικόνων, η διάταξη και η αλληλουχία των οποίων εξυπηρετεί μια γενικότερη δομή και αισθητική, η οποία επιδρά, σε σημαντικό βαθμό, στην

ιεράρχηση της σημαντικότητας των πληροφοριών και των γνώσεων του περιεχομένου και εν τέλει στην κατανόησή τους από τους αναγνώστες (Johnsen, 1993). Η δομή ενός σχολικού εγχειριδίου είναι συγκεκριμένη και σε αυτή περιλαμβάνονται:

- *Η παρουσίαση της ύλης.* Η διάταξη των κειμένων, των εικόνων, των σχολίων, η γενικότερη αισθητική του συντελεί σε σημαντικό βαθμό στην πρόσληψη και στην κατανόησή του. Το περιεχόμενο οφείλει να εναρμονίζεται με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα, ωστόσο, η προσεγμένη του εμφάνιση το καθιστά πιο ελκυστικό προς τους μαθητές και τις μαθήτριες.
- *Η εικονογράφηση.* Τα μηνύματα που μεταφέρονται με τις εικόνες γίνονται ευκολότερα αντιληπτά και μπορούν να πείσουν μέσω της επίκλησης στο συναίσθημα του αναγνώστη, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι είναι ισχυρότερα και διαρκούν περισσότερο στον χρόνο (Μαυροσκούφης, 1999· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).
- *Η γλώσσα και το ειδικό επιστημονικό λεξιλόγιο.* Η γλώσσα που χρησιμοποιείται και ο βαθμός δυσκολίας της επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη διάθεση των μαθητών/-τριών να ασχοληθούν με το διδακτικό αντικείμενο και, παράλληλα, ασκεί σημαντικές επιδράσεις και στις μεθόδους διδασκαλίας γιατί είναι άμεσα συνυφασμένη με τη σκέψη (Βιγκότσκι, 2008).
- *Τα μέλη εντύπωσης.* Πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα που είναι περισσότερο τονισμένα σε σχέση με το υπόλοιπο κείμενο. Συνήθως είναι ορισμοί, σημαντικές έννοιες, οι τίτλοι κ.ά. και μπορεί να παρουσιάζονται με έντονη γραφή, με πλαίσιο ή με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς. Η χρήση τους αποσκοπεί στο να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών/-τριών, ώστε να αφομοιωθούν καλύτερα.
- *Οι εργασίες, οι ασκήσεις και, ειδικά στα εγχειρίδια Ιστορίας, οι ιστορικές πηγές και τα παραθέματα που συνοδεύουν το κείμενο* (Μαυροσκούφης, 1999· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995)

Τις τελευταίες δεκαετίες διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με την ποικιλία των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, η οποία δυσχεραίνει την οικοδόμηση μίας συνεκτικής θεωρίας στο πεδίο (Weinbrenner, 1992). Για τη συστηματοποίηση των πολλαπλών σχετικών ερευνητικών προσπαθειών, έχουν διατυπωθεί διάφορα πλαίσια αναφοράς. Μεταξύ των αναλυτικότερων εξ αυτών, συγκαταλέγεται εκείνο του Stradling (2001), το οποίο διακρίνει την έρευνα των

σχολικών εγχειριδίων σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες:

- i. Η πρώτη ασχολείται με την αξιολόγηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, το επίπεδο κάλυψης, την αλληλουχία, το πρόγραμμα σπουδών, την ενσωμάτωση των πολλαπλών οπτικών, τις πολιτισμικές ταυτότητες και παραλείψεις.
- ii. Η δεύτερη ιχνηλατεί την παιδαγωγική αξία των εγχειριδίων, δηλαδή, αν αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/-τριών, αν ενθαρρύνουν τη στείρα αποστήθιση ή την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων στη χρήση διαγραμμάτων και εικόνων, την εξήγηση ιστορικών εννοιών του κειμένου και τη διευκόλυνση της συγκριτικής σκέψης.
- iii. Η τρίτη αφορά στις εγγενείς ιδιότητες του εγχειριδίου, δηλαδή στα ερωτήματα που περιέχονται για την αξιολόγηση των περιεχομένων, αν το σχολικό εγχειρίδιο ενθαρρύνει τον επαγωγικό συλλογισμό και αν δίδεται η δυνατότητα να εντοπιστούν στοιχεία μεροληψίας ή προκατάληψης του συγγραφέα.
- iv. Η τέταρτη κατηγορία εξετάζει τους εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το εγχειρίδιο. Σε αυτούς περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η χρονική στιγμή που κυκλοφόρησε για πρώτη φορά, το εάν απευθύνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών/-τριών, η ευρωστία (robustness) που διαθέτει, η έκταση κατά την οποία θα χρειαστεί να ανατρέξουν οι μαθητές/-ήτριες σε εναλλακτικές πηγές.

Στον ελλαδικό χώρο, η μελέτη των εγχειριδίων της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά προσφιλές πεδίο έρευνας. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί ότι έχουν μελετηθεί οι απόψεις των μαθητών/-τριών και των φοιτητών/-τριών αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας (Μαυροσκούφης, 1997) και οι αντιλήψεις των καθηγητών/-τριών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο (Κυρκίνη-Κούτουλα, χ.χ.). Επιπλέον, έχει υπάρξει ενδιαφέρον σχετικά με την έννοια του ιστορικού χρόνου και τις μεταβολές του, όπως αποτυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου (Σύρου, 2009). Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση έχει αποδοθεί στη διερεύνηση του ρόλου των εικόνων στη διαμόρφωση του ιστορικού περιεχομένου των εγχειριδίων Ιστορίας (Παληκίδης, 2009), καθώς επίσης και στην εξέταση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ως φορέα πολιτισμικού φορτίου (Βαζούρα, 2014).

Η εμπειρική έρευνα

Το σκεπτικό της έρευνας

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιείται ένα εγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο για κάθε αντικείμενο, με βάση το οποίο σχεδιάζεται το μάθημα. Ως εκ τούτου, η τελική μορφή του σχολικού βιβλίου, η δομή και η ποιότητα αυτού, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία του μαθήματος και, κατά συνέπεια, τις στάσεις των διδασκόντων και των γονέων απέναντι στο μάθημα. Περισσότερο, ασφαλώς, επιδρά στον ίδιο τον μαθητή, στα κίνητρά του, στο ενδιαφέρον του και στη σχέση του με τον διδάσκοντα και με την εκάστοτε επιστήμη.

Στο ερευνητικό πεδίο της μελέτης των σχολικών βιβλίων, το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση, δεδομένων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της σχολικής Ιστορίας που αναπτύχθηκαν νωρίτερα. Παρατηρούνται αρκετές περιπτώσεις μαθητών/-τριών το ενδιαφέρον των οποίων για την Ιστορία, μολονότι έχει καλλιεργηθεί από το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, εξασθένησε σε μία ανεπαρκή σχολική τάξη όπου το βιβλίο και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες τους. Συνεπώς, οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών/-τριών για τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και αναφορικά με το ίδιο το μάθημα της Ιστορίας είναι σημαντικές και είναι χρήσιμο να καταγραφούν. Παρουσιάζουν δε ειδικό ερευνητικό ενδιαφέρον, γιατί αναμένεται ότι θα ανατροφοδοτήσουν τη διδακτική του αντικειμένου και, επιπλέον, θα αναδείξουν και θα ερμηνεύσουν πτυχές της σχολικής αποτυχίας ή αδιαφορίας για το συγκεκριμένο μάθημα.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εντάσσεται στη δεύτερη κατηγορία σύμφωνα με την τυπολογία του Stradling (2001), που αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων αφορούν στην παιδαγωγική αξία και στην πρόσληψη των εγχειριδίων της Ιστορίας από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Προσθέτει στη σχετική βιβλιογραφία, στοχεύοντας στη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών, την καταγραφή πιθανών ομαδοποιημένων τάσεων και αντιλήψεων, καθώς και τη συσχέτιση με άλλες ατομικές διαφορές. Η πρωτοτυπία της έγκειται στην εφαρμογή προχωρημένων στατιστικών αναλύσεων για την εξέταση του ζητήματος και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να υποστηριχθούν εμπειρικά οι διαχρονικές σχετικές παρατηρήσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Συμμετέχοντες/-ουσες, ερωτηματολόγιο και συλλογή δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-16, σε δείγμα ευκαιρίας. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ($N=246$) ήταν μαθητές/μαθήτριες Λυκείου αστικής περιοχής, εκ των οποίων 142 (53,8%) αγόρια. Η σύνθεση κατά τάξη ήταν: Α΄ τάξη 92 (34,8%), Β΄ τάξη 95 (36%) και στη Γ΄ τάξη 76 (28,8%). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η τροποποιημένη και προσαρμοσμένη έκδοση του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για τη μέτρηση των απόψεων των φιλολόγων για τα βιβλία της Ιστορίας (Παπαδημητρίου, 2010) και περιελάμβανε 56 κλειστού τύπου ερωτήσεις (πενταβάθμιας κλίμακας Likert). Τέλος, ζητήθηκαν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία.

Ερευνητικά ερωτήματα και μέθοδος ανάλυσης

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στις απόψεις των μαθητών/-τριών για τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας σε σχέση με την αισθητική τους, τις λειτουργίες που επιτελούν, τα κίνητρα μάθησης, την ανταπόκριση τους στις μαθησιακές ανάγκες και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Το πλήθος των μεταβλητών που μετρήθηκαν μέσω των αντίστοιχων ερωτήσεων μπορεί να σκιαγραφήσει μια γενική εικόνα για το τι σκέπτονται τα παιδιά για τα βιβλία, μέσω της περιγραφικής στατιστικής. Από την άλλη, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν συνάφειες και συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, καθώς και να ελεγχθεί μια σειρά υποθέσεων, με τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αξιοποιήθηκαν: η περιγραφική στατιστική, η ανάλυση συσχέτισης και τα στατιστικά τεστ συνάφειας και διαφορών μεταξύ ομάδων. Εφαρμόστηκε, επίσης, ανάλυση κυρίων συνιστωσών για τον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε (Σταμοβλάσης, 2016).

Η περιγραφική στατιστική, οι συσχετίσεις και οι διαφορές μεταξύ ομάδων που αναφέρθηκαν βασίζονται στην κεντρική τάση των κατανομών και παρέχουν μια γενική εικόνα, η οποία είναι αντιπροσωπευτική και χρήσιμη όταν αποτελεί το ζητούμενο. Επειδή, όμως, εντός του πληθυσμού που εξετάζεται ενδέχεται να υπάρχει ετερογένεια, αλλά και διακριτές ομάδες ατόμων με συγκεκριμένη στάση σε διάφορα θέματα, είναι ενδιαφέρον αυτές οι ομάδες να προσδιοριστούν και να δοθεί η ερμηνεία του προφίλ τους. Για τον έλεγχο αυτού του είδους των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή μέθοδος *Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων* (Latent Class Analysis), μία

μέθοδος που μπορεί να αποκαλύψει έναν αριθμό διακριτών ομάδων (ή κατηγοριών), τα μέλη των οποίων απαντούν με συγκεκριμένο τρόπο σε μια σειρά ερωτήσεων (Vermunt & Magidson, 2002). Η διαδικασία κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων σε ομάδες βασίζεται στη δεσμευμένη πιθανότητα και είναι κατάλληλη για κατηγορικά, κυρίως, δεδομένα. Οι αναδυόμενες από την ανάλυση Ομάδες είναι διαφορετικές, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, και είναι εύκολο να ερμηνευτούν από τα μοτίβα των απαντήσεων, όπου έχει βασιστεί η κατηγοριοποίηση.

Έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή του εργαλείου, διενεργήθηκε *Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων* (Exploratory Factor Analysis–EFA). Στην ανάλυση συμπεριελήφθησαν και οι 56 ερωτήσεις στάσης απέναντι στο βιβλίο της Ιστορίας και το μάθημα εν γένει. Για τον προσδιορισμό της βέλτιστης λύσης, αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα του αντίστοιχου scree plot, το κριτήριο των Kaiser–Guttman για ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες του 1, τα φορτία των ερωτήσεων στους παράγοντες και η συνολική δυνατότητα ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Κατά την επεξεργασία, απορρίφθηκαν όλες οι ερωτήσεις που είχαν φορτία $<0,35$. Ο υπολογισμός του δείκτη Kaiser–Meyer–Olkin, ο οποίος ήταν 0,99, υπέδειξε ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές, ενώ το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, που ήταν στατιστικά σημαντικό ($p < 0,001$), οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Με βάση τα βάρη των ερωτήσεων στους παράγοντες και τις ιδιοτιμές, ταυτοποιήθηκαν 13 παράγοντες με τιμή Eigenvalue > 1 . Ωστόσο, για να αυξηθεί η καταλληλότητα του μοντέλου, απομακρύνθηκαν οι ερωτήσεις που είχαν χαμηλά φορτία. Στην τελική παραγοντική δομή συμπεριλήφθησαν 53 ερωτήσεις από το αρχικό εργαλείο και από αυτές προέκυψαν 13 παράγοντες.

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες του μοντέλου. Σε αυτόν φαίνεται ότι οι εξαγόμενοι παράγοντες μετά την περιστροφή έχουν τιμή Eigenvalue από 4,19 έως 1,63 και ο καθένας εξηγεί από το 2,92 έως το 7,49% της διακύμανσης, ενώ η συνολική εξηγημένη διακύμανση είναι 60%.

Πίνακας 1: Συνολική εξηγούμενη διακύμανση του προτεινόμενου μοντέλου

Παράγοντας	Όνομα παράγοντα	Eigenvalues	Διακύμανσης %	Αθροιστικό %
1	Π13. Στάση οικογένειας απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας	4,191	7,484	7,484
2	Π12. Στάση μαθητή/-ήτριας απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας	3,441	6,145	13,629
3	Π2. Καταλληλότητα βιβλίου	3,437	6,138	19,767
4	Π7. Ασκήσεις	3,332	5,949	25,717
5	Π9. Θετικές επιδράσεις σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας	2,862	5,111	30,828
6	Π4. Σχέση πηγών και κειμένου	2,594	4,633	35,461
7	Π3. Εικόνες	2,391	4,269	39,730
8	Π8. Βιβλίο και ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση	2,266	4,046	43,776
9	Π10. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία	2,035	3,634	47,411
10	Π6. Περιεχόμενο και δημιουργία ενδιαφέροντος	1,850	3,303	50,713
11	Π5. Πηγές και ενδιαφέρον μαθητών/-τριών	1,812	3,235	53,949
12	Π1. Εμφάνιση βιβλίου	1,728	3,086	57,035
13	Π11. Παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας	1,636	2,922	59,956

Μέθοδος εξαγωγής: Principal Component Analysis

Στον Πίνακα 2, εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων στους παράγοντες. Ως όριο για την αποδοχή τέθηκε η ύπαρξη φορτίου τουλάχιστον 0,35. Επισημαίνεται ότι συμπεριλαμβάνονται οι δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτηση, καθώς επίσης και το όνομα του παράγοντα.

Πίνακας 2: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου

Παρ/ ντες	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Π13	12β. Ακούω την οικογένειά μου να αναφέρεται στο μάθημα της ιστορίας.	0,79												
	12στ. Οι δικοί μου τονίζουν ότι η ιστορία είναι σημαντική και χρήσιμη.	0,76												
	12γ. Οι δικοί μου με προτρέπουν να μελετώ για το μάθημα της ιστορίας.	0,74												
	12ζ. Οι δικοί μου διαβάζουν ιστορικά βιβλία.	0,72												
	12α. Υπάρχουν ιστορικά βιβλία στο σπίτι.	0,64												
	12δ. Όταν τα μέλη της οικογένειάς μου αναφέρονται στο μάθημα της ιστορίας, τα σχόλια είναι θετικά.	0,60												
	12ε. Με την οικογένειά μου επισκεπτόμαστε μουσεία.	0,51												
Π12	11α. Μου αρέσει το μάθημα της ιστορίας.		0,80											
	11β. Μελετώ για το μάθημα της ιστορίας με ευχαρίστηση.		0,75											
	11γ. Μου αρέσει η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.		0,66											
	11ζ. Θεωρώ το μάθημα της ιστορίας ανιαρό.		0,55											
	11στ. Θεωρώ χρήσιμο το μάθημα της ιστορίας.		0,54											
	11δ. Μου αρέσει να διαβάζω εξωσχολικά ιστορικά βιβλία.		0,49											
Π2	02β. Θεωρείς ότι το βιβλίο της ιστορίας α-			0,79										

Παρ/ ντες	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	νταποκρίνεται στην ηλικία σου όσον αφορά στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται.													
	02α. Θεωρείς ότι το βιβλίο της ιστορίας ανταποκρίνεται στην ηλικία σου όσον αφορά στον τρόπο διατύπωσης των πληροφοριών.			0,75										
	02γ. Θεωρείς ότι το βιβλίο της ιστορίας ανταποκρίνεται στην ηλικία σου όσον αφορά στο ύφος του κειμένου.			0,75										
	02δ. Θεωρείς ότι το βιβλίο της ιστορίας ανταποκρίνεται στην ηλικία σου όσον αφορά στην ευκολία κατανόησης του κειμένου.			0,70										
	08. Θεωρείς ότι, γενικότερα, το περιεχόμενο του βιβλίου ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες σου;			0,40										
Π7	06α. Οι ασκήσεις που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο στοχεύουν στην περαιτέρω επεξεργασία των πληροφοριών.				0,80									
	06β. Οι ασκήσεις που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο στοχεύουν στην εμπάθυνση στο περιεχόμενο της ενότητας.				0,75									
	06γ. Οι ασκήσεις που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο στοχεύουν στην επανάληψη των βασικών σημείων.				0,63									
	06δ. Οι ασκήσεις που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο στοχεύουν στην εξάσκηση.				0,57									

Παρ/ ντες	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	06ε. Οι ασκήσεις που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο στοχεύουν στην αξιολόγηση του αν έχεις μάθει όσα χρειαζόταν.				0,47									
	05γ. Το περιεχόμενο του βιβλίου σου δημιουργεί ενδιαφέρον για να μάθεις, παρέχοντας σύντομη και ζωηρή αφήγηση των γεγονότων.				0,43									
Π9	09α. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη μορφή που έχει ενισχύει τη δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας μέσα στην τάξη.					0,735								
	09β. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη μορφή που έχει ενισχύει τη δυνατότητα του μαθητή να ενεργεί αυτόνομα.					0,7								
	09γ. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη μορφή που έχει ενισχύει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης απέναντι στα γεγονότα.					0,56								
	10β. Η διδασκαλία της ιστορίας γενικώς είναι μαθητοκεντρική.					0,48								
Π4	04β. Το κείμενο και οι πηγές αλληλοσυμπληρώνονται με επιτυχία.						0,77							
	04α. Το περιεχόμενο των κειμένων συσχετίζεται με το περιεχόμενο των πηγών.						0,66							
	04γ. Οι πηγές παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες στο περιεχόμενο του κειμένου.						0,62							

Πα- ρ/ ντες	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Π3	03δ. Οι εικόνες έλκουν την προσοχή σου περισσότερο απ' ό,τι το κείμενο.							0,71						
	03γ. Οι εικόνες παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες στο περιεχόμενο του κειμένου.							0,61						
	03β. Το κείμενο και οι εικόνες αλληλοσυμπληρώνονται με επιτυχία.							0,58						
	03ε. Οι εικόνες σου δημιουργούν σκέψεις για το περιεχόμενο της ενότητας.							0,52						
	03α. Το περιεχόμενο των κειμένων συσχετίζεται με το περιεχόμενο των εικόνων.							0,47						
Π8	07α. Το βιβλίο σε προτρέπει στην αναζήτηση και χρήση επιπρόσθετου έντυπου και ψηφιακού υλικού.							0,76						
	05α. Το περιεχόμενο του βιβλίου σου δημιουργεί ενδιαφέρον για να μάθεις, προτιπώντας σε στην αναζήτηση και χρήση επιπρόσθετου έντυπου και ψηφιακού υλικού.							0,70						
	07γ. Το βιβλίο προβλέπει, μετά την ολοκλήρωση των θεματικών ενότητων, συζήτηση προκειμένου να αποφασίσετε από κοινού την εκπόνηση μίας ερευνητικής εργασίας.							0,52						
	07β. Το βιβλίο σου παρέχει ερεθίσματα για προσέγγιση του περιεχομένου με παραπομπές σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.							0,44						

Παρ/ ντες	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Π10	10δ. Η διδασκαλία της ιστορίας γενικώς είναι συνεργατική.									0,80				
	10γ. Η διδασκαλία της ιστορίας γενικώς είναι εξατομικευμένη.									0,61				
	10ε. Η διδασκαλία της ιστορίας γενικώς είναι οργανωμένη με τη μέθοδο των ερευνητικών εργασιών.									0,56				
Π6	05α. Το περιεχόμενο του βιβλίου σου δημιουργεί ενδιαφέρον για να μάθεις, διατυπώνοντας ερωτήματα και υποθέσεις.									0,83				
	05β. Το περιεχόμενο του βιβλίου σου δημιουργεί ενδιαφέρον για να μάθεις, αξιοποιώντας γραπτές πηγές και εικόνες.									0,52				
	05δ. Το περιεχόμενο του βιβλίου σου δημιουργεί ενδιαφέρον για να μάθεις, κάνοντάς σε να νιώθεις ότι όσα μαθαίνεις είναι χρήσιμα.									0,38				
Π5	04ε. Οι πηγές σου δημιουργούν σκέψεις για το περιεχόμενο της ενότητας.										0,68			
	04δ. Οι πηγές έλκουν την προσοχή σου περισσότερο απ' ό,τι το κείμενο.										0,65			
Π1	01δ. Πώς κρίνεις το βιβλίο της ιστορίας αναφορικά με τη γραμματισειρά του.											0,74		
	01ε. Πώς κρίνεις το βιβλίο της ιστορίας αναφορικά με την εικονογράφησή του.											0,51		

Παρ/ ντες	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	01β. Πώς κρίνεις το βιβλίο της ιστορίας αναφορικά με τον όγκο του.												0,46	
	01α. Πώς κρίνεις το βιβλίο της ιστορίας αναφορικά με το μέγεθός του.												0,45	
Π11	10α. Η διδασκαλία της ιστορίας γενικώς είναι δασκαλοκεντρική.													0,41
	09δ. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη μορφή που έχει ενισχύει την παθητικότητα κατά τη διδακτική διαδικασία.													0,81

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 23 iterations.

Οι παράγοντες που προέκυψαν ταυτίζονται σε γενικές γραμμές με τις αρχικά θεωρητικά προσδιορισμένες ομάδες ερωτήσεων, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2. Εν κατακλείδι, η ανάλυση παραγόντων στηρίζει την παραγοντική εγκυρότητα της δομής του ερωτηματολογίου.

Περιγραφική στατιστική και απλοί έλεγχοι συσχετίσεων

Η περιγραφική στατιστική, με την εκτίμηση της κεντρικής τάσης που έχουν οι κατανομές των απαντήσεων, μπορεί να παράσχει μια γενική εικόνα των στάσεων του δείγματος. Με δεδομένη την πενταβάθμια κλίμακα, μέση τιμή μεγαλύτερη του 2,50 δηλώνει θετική στάση (μεγαλύτερες τιμές), ενώ μικρότερη του 2,50 αρνητική.

Οι συμμετέχοντες/-ουσες είναι αρκετά ευχαριστημένοι/-ες αναφορικά με την εμφάνιση (μέγεθος, εξώφυλλο, γραμματοσειρά) του βιβλίου ($M=3,23$, $SD=0,61$), με τις εικόνες που περιλαμβάνονται σε αυτό και τη σχέση τους με το κείμενο ($M=3,22$, $SD=0,71$), καθώς επίσης και με τις πηγές που παρατίθενται ($M=3,24$, $SD=0,66$). Η πλειονότητα υποστηρίζει ότι το εγχειρίδιο ανταποκρίνεται από άποψη λεξιλογίου και διατύπωσης στην ηλικία στην οποία απευθύνεται ($M=2,89$, $SD=0,75$), ενώ οι ασκήσεις του θεωρούνται ότι επιτυγχάνουν τους στόχους τους ($M=2,86$, $SD=0,75$).

Αναφορικά με το περιεχόμενο του βιβλίου, φαίνεται ότι αυτό τους προκαλεί σχετικά μικρό ενδιαφέρον για μάθηση ($M=2,64$, $SD=0,75$) και ότι ανταποκρίνεται μετρίως στις μαθησιακές τους ανάγκες ($M=2,69$, $SD=0,95$), ωστόσο είναι χαρακτηριστικό ότι δηλώνουν ότι προτρέπει την αναζήτηση επιπλέον υλικού σε πολύ μικρό βαθμό ($M=2,07$, $SD=0,81$).

Σχετικά με τη μορφή διδασκαλίας, αυτή είναι σε μέτριο βαθμό ($M=2,62$, $SD=0,72$) αυτόνομη, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, και, αντίστοιχα, η μέθοδος που ακολουθείται είναι σε μέτριο βαθμό ($M=2,30$, $SD=0,73$) σύμφωνη με τις σύγχρονες επιταγές της Διδακτικής, δηλαδή μαθητοκεντρική, συνεργατική ή εξατομικευμένη.

Η στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας είναι μάλλον θετική ($M=2,90$, $SD=0,85$) και απηχεί την αντίστοιχη στάση των οικογενειών τους ($M=2,68$, $SD=0,87$). Ως συνέπεια των παραπάνω αντιλήψεων, για το σύνολο του μαθήματος, οι συμμετέχοντες/-ουσες θα έδιναν περίπου 2 ώρες εβδομαδιαίως στο μάθημα της Ιστορίας ($M=2,18$, $SD=1,18$).

Στατιστικά σημαντικές έμφυλες διαφορές εντοπίζονται κυρίως ως προς την αξιολόγηση των πηγών στο βιβλίο της Ιστορίας. Τα κορίτσια ($M=3,36$) θεωρούν ότι οι περιλαμβανόμενες πηγές είναι καταλληλότερες για το κείμενο το οποίο συνοδεύουν, σε σύγκριση με τα αγόρια ($M=3,15$, $t=-2,587$, $p=0,010$). Αντίστοιχα, αναφορικά με τη μορφή διδασκαλίας, τα αγόρια τη θεωρούν ελαφρώς πιο συμβατή ($M=2,66$) με τις σύγχρονες μεθόδους, συγκριτικά με τα κορίτσια ($M=2,43$, $t=2,8$, $p<0,01$).

Από τις αναλύσεις συσχέτισης εξάγονται κάποια συμπεράσματα για τον τρόπο διδασκαλίας και την ικανοποίηση των μαθητών/-τριών. Πράγματι, διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τις επιταγές της σύγχρονης θεωρίας της Διδακτικής, προτρέπουν για περισσότερη αναζήτηση ($r=0,51$, $p<0,01$) και ανταποκρίνονται περισσότερο στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/-τριών ($r=0,49$, $p<0,01$). Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν, ενδεχομένως, ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί επιπλέον πηγές και διδακτικές προσεγγίσεις πέραν των παραδοσιακών που βασίζονται στο βιβλίο.

Σημειωτέον ότι, όταν το βιβλίο προτρέπει σε επιπλέον αναζήτηση, οι μαθητές/-ήτριες δηλώνουν ότι τους δημιουργεί ενδιαφέρον για μάθηση σε μεγαλύτερο βαθμό ($r=0,47$, $p<0,01$), ενώ, γενικότερα, όπως είναι αναμενόμενο, όταν οι συμμετέχοντες/-ουσες αναφέρουν το βιβλίο ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες, συχνά αναφέρουν και ότι αυτό ανταποκρίνεται στην ηλικία τους ($r=0,50$, $p<0,01$).

Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων

Η *Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων*, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι πολυμεταβλητή μέθοδος που μπορεί, εάν υπάρχουν, να αποκαλύψει διακριτές ομάδες ατόμων, τα μέλη των οποίων απαντούν με συγκεκριμένο τρόπο ή δίνουν χαρακτηριστικά μοτίβα απαντήσεων (Vermunt & Magidson, 2002). Η διαφορά των μοτίβων αυτών είναι στατιστικώς σημαντική, συνεπώς οι ομάδες αυτές, με βάση τα κριτήρια που επιλέγονται, είναι διακριτές και μπορεί να αντιπροσωπεύουν ένα σύνολο ατόμων με σαφώς διαφορετικές αντιλήψεις ή πεποιθήσεις.

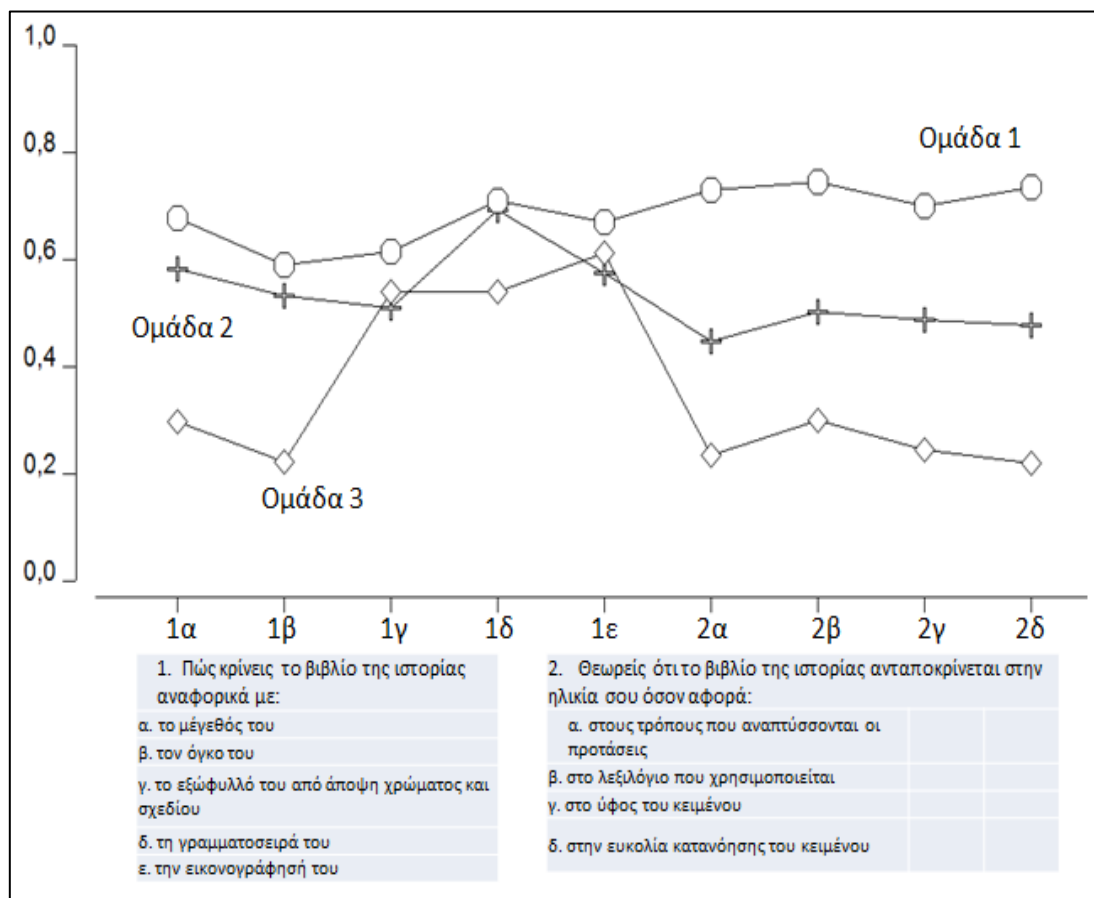
Η διαδικασία κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων/-ουσών σε ομάδες βασίζεται στη *δεσμευμένη πιθανότητα*, δηλαδή στην πιθανότητα να δοθούν συγκεκριμένα μοτίβα απαντήσεων, δεδομένου ότι το άτομο ανήκει σε συγκεκριμένη ομάδα. Η ανάγνωση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής γίνεται σε διαγράμματα (βλ. παρακάτω) που παρουσιάζουν, για κάθε ομάδα, την πιθανότητα να απαντήσει θετικά σε μια σειρά ερωτήσεων. Ως εκ τούτου, όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η πιθανότητα τόσο θετικότερη είναι η απάντηση στη δεδομένη ερώτηση.

Πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από αναλύσεις εισάγοντας κάθε φορά διαφορετικές ερωτήσεις, βάσει των οποίων εξήχθη το προφίλ των ομάδων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι σχετικές ερμηνείες.

Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του βιβλίου

Με την εισαγωγή των ερωτήσεων που αφορούν στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του βιβλίου στην *Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων*, αναδείχθηκαν τρεις ομάδες (Ο1, Ο2, και Ο3) που περιέχουν το 21%, 53% και 26% του δείγματος αντίστοιχα. Τα προφίλ των ομάδων φαίνονται στο Διάγραμμα 1. Τα μέλη της Ομάδας 1 απαντούν θετικότερα στις ερωτήσεις σχετικά με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του βιβλίου, ενώ θεωρούν ότι το βιβλίο ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών/-τριών. Η Ομάδα 3 έχει αρνητική γνώμη για την εμφάνιση του βιβλίου (ερωτήσεις 1α, 1β), καθώς και για το πόσο ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών/-τριών. Η Ομάδα 2 (53% του δείγματος) έχει ενδιάμεση θέση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των ομάδων δεν διαφέρουν σε τρεις ερωτήσεις, καθώς τα μέλη όλων των ομάδων έχουν την ίδια θετική στάση απέναντι στο εξώφυλλο, στη γραμματοσειρά και την εικονογράφηση.

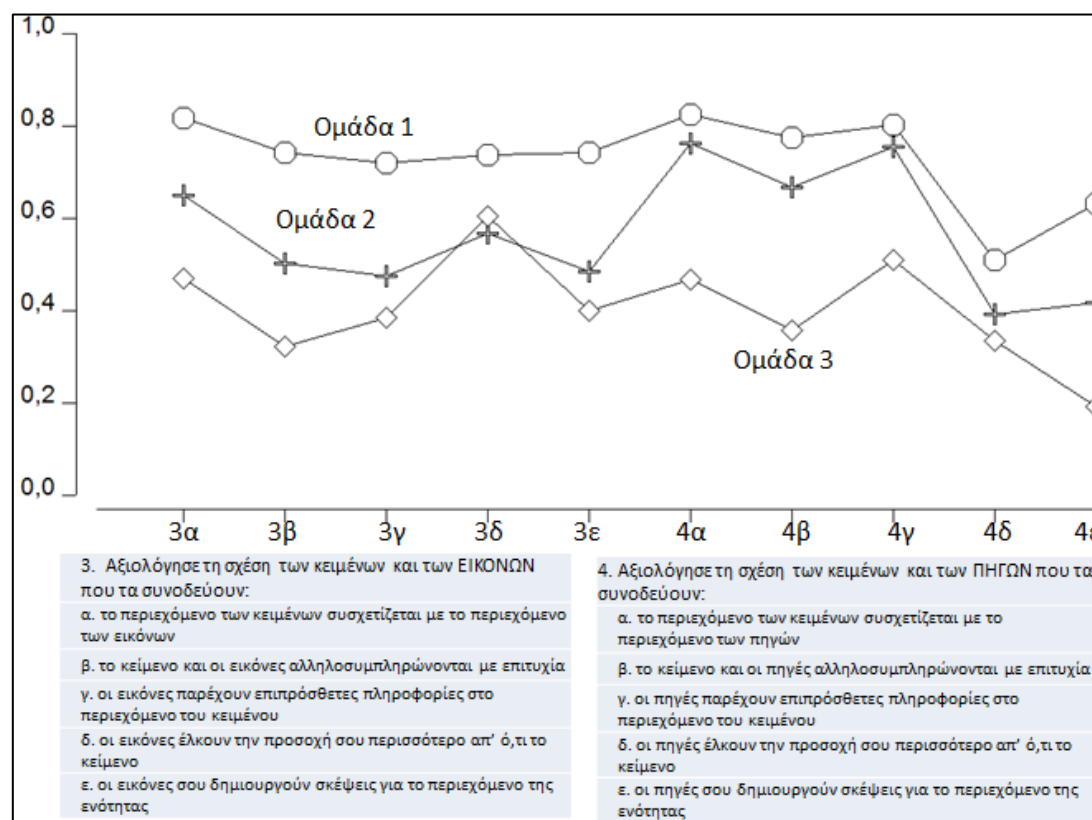
Διάγραμμα 1: Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του βιβλίου
(Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων)



Σύνδεση κειμένων, εικόνων και πηγών

Εισάγοντας τις ερωτήσεις για τη σύνδεση των κειμένων με τις εικόνες και τις πηγές στην Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων αναδείχθηκαν τρεις ομάδες που αποτελούνται από το 21%, 53% και 26% του δείγματος αντίστοιχα. Τα προφίλ των ομάδων φαίνονται στο Διάγραμμα 2. Η Ομάδα 1 απαντά θετικότερα αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ κειμένων και εικόνων, καθώς και για τις σχέσεις κειμένων και πηγών. Η Ομάδα 3 έχει αρνητική στάση απέναντι στις παραπάνω σχέσεις, ενώ η Ομάδα 2 έχει ουδέτερη στάση. Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι Ομάδες 2 και 3 διατυπώνουν παρόμοια άποψη στην ερώτηση 3δ, ενώ οι Ομάδες 2 και 1 έχουν κοινή στάση ως προς τις ερωτήσεις 4α και 4γ.

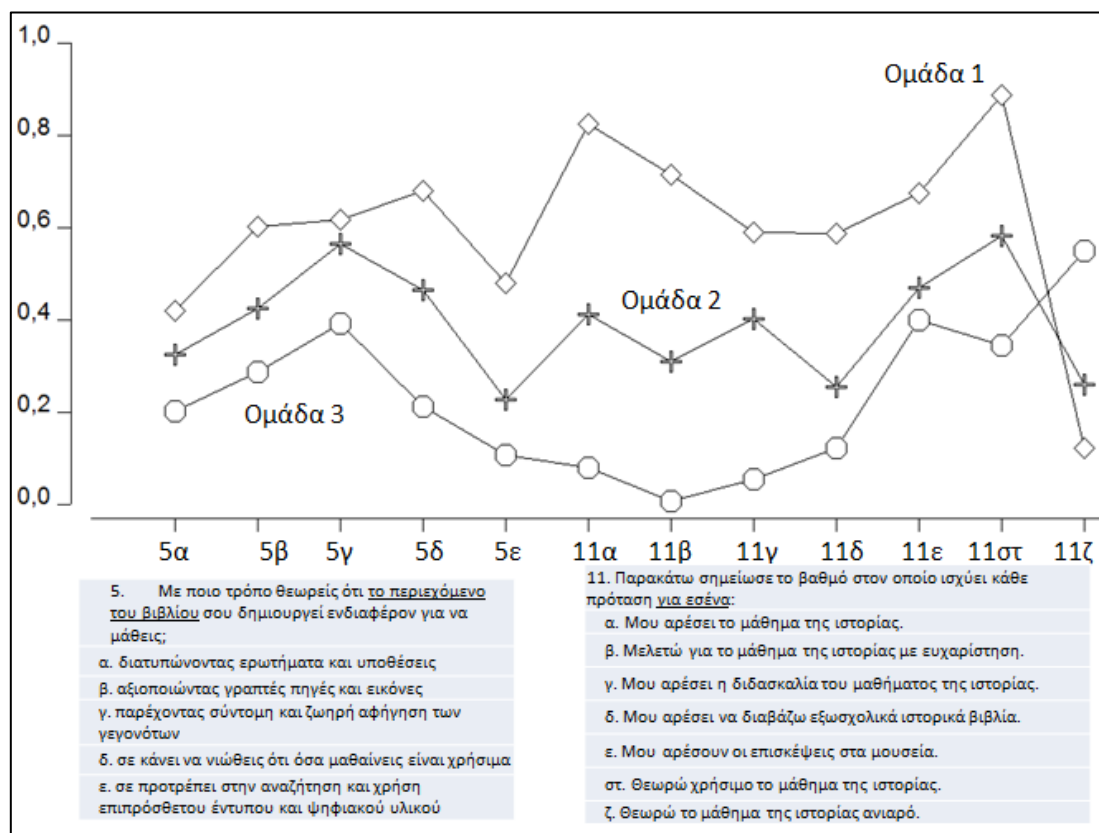
Διάγραμμα 2: Σύνδεση κειμένων, εικόνων και πηγών
(Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων)



Η δημιουργία ενδιαφέροντος για μάθηση και η στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας

Με την εισαγωγή των ερωτήσεων που αναφέρονται στον ρόλο του βιβλίου για το ενδιαφέρον μάθησης και των ερωτήσεων της στάσης απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας στην Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων, αναδείχθηκαν τρεις ομάδες που αποτελούνται από το 19%, 56% και 25% του δείγματος αντίστοιχα. Τα προφίλ των ομάδων φαίνονται στο Διάγραμμα 3. Η Ομάδα 1 απαντά θετικότερα για όλους τους τρόπους που το βιβλίο δημιουργεί ενδιαφέρον για μάθηση και τα μέλη της είναι μαθητές/-ήτριες που έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα. Η Ομάδα 3 έχει αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και υποστηρίζει ότι το βιβλίο μπορεί δημιουργήσει ενδιαφέρον για μάθηση. Η Ομάδα 2 έχει ενδιάμεση στάση και στα δύο ζητήματα.

Διάγραμμα 3: Η δημιουργία ενδιαφέροντος για μάθηση και η στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας (Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων)

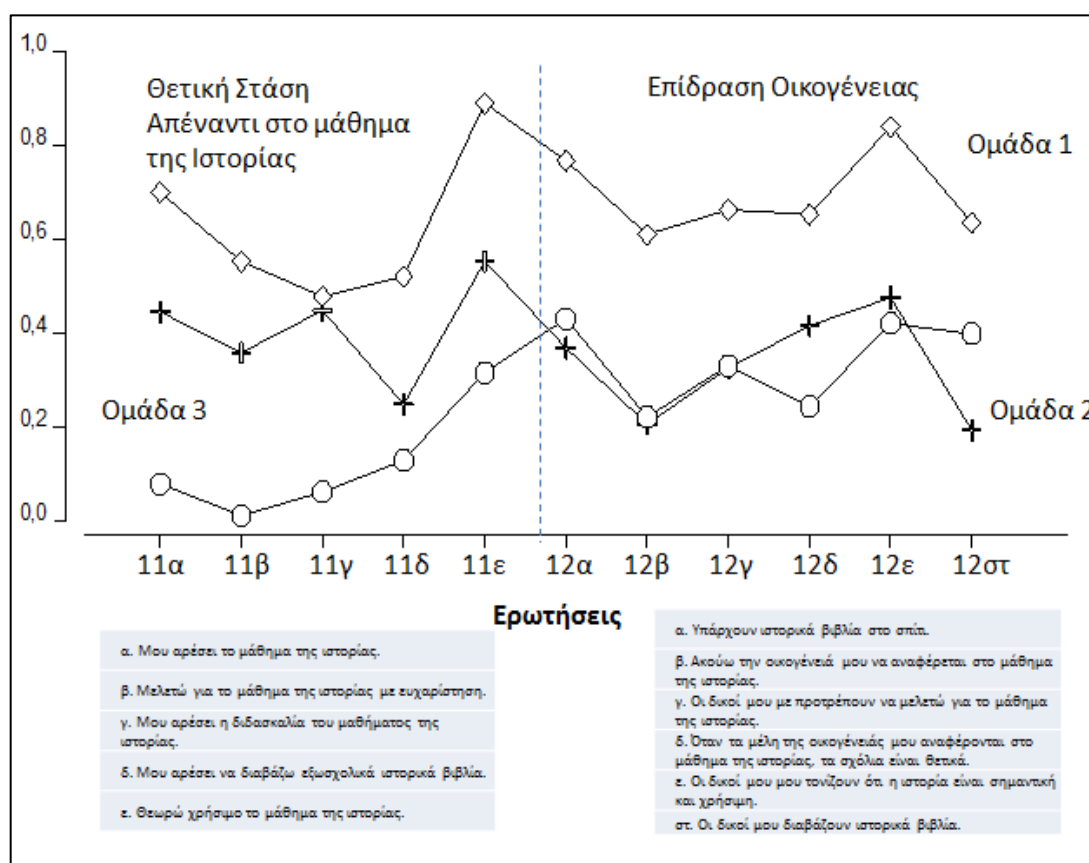


Επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος

Αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν στη στάση των μαθητών/-τριών αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Με την Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων αναδείχθηκαν τρεις ομάδες με ποσοστό 19%, 51% και 30% του δείγματος αντίστοιχα. Τα προφίλ των ομάδων φαίνονται στο Διάγραμμα 4. Η Ομάδα 1 έχει θετικότερη στάση έναντι στο μάθημα της Ιστορίας (απαντά θετικότερα σε όλες τις ερωτήσεις) και φαίνεται να προέρχεται από οικογενειακό περιβάλλον με θετική στάση σε θέματα Ιστορίας. Οι Ομάδες 2 και 3 προέρχονται από οικογένειες με παρόμοια και σχετικά μέτρια στάση και χαμηλότερη από την Ομάδα 1, αλλά τελικά διαφοροποιούνται στη στάση τους έναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Η Ομάδα 3 παρουσιάζει πολύ αρνητική στάση, ενώ η Ομάδα 2 (51% του δείγματος) διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Συμπερασματικά, ένα μικρό σχετικά ποσοστό των παιδιών έχουν υψηλή θετική επίδραση της οικογένειας στο θέμα της Ιστορίας, η οποία φαίνεται να επηρεάζει την στάση τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό, προερχόμενο από οικογενειακό περιβάλλον με ουδέτερη στάση έναντι στην

Ιστορία, αναπαράγει τη στάση αυτή, ενώ το 30% των μαθητών/-τριών διατηρεί, εμφανώς, αρνητική στάση έναντι στο μάθημα της Ιστορίας, η οποία πιθανόν να επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον.

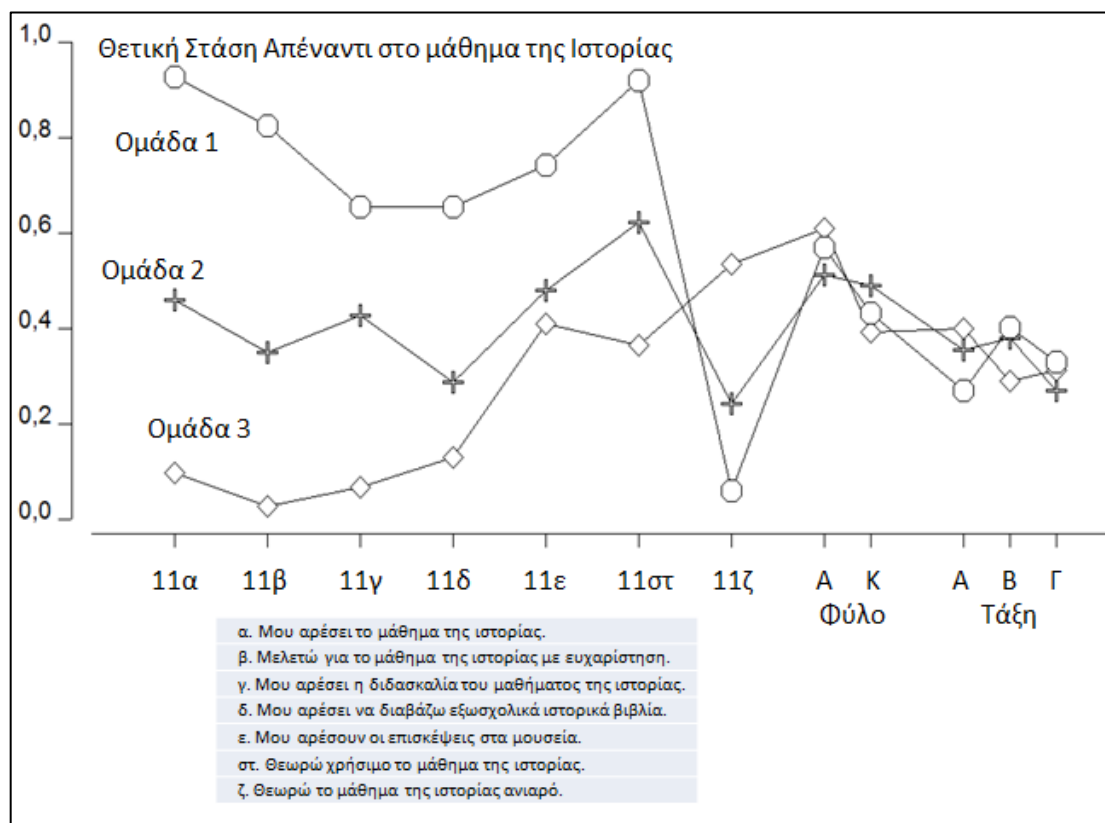
Διάγραμμα 4: Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος
(Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων)



Οι Λανθάνουσες Ομάδες και συσχετίσεις με το φύλο και την τάξη

Αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν στη στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και οι μεταβλητές φύλο και τάξη. Με την Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων αναδείχθηκαν τρεις ομάδες με ποσοστό 16%, 62% και 22% του δείγματος αντίστοιχα. Τα προφίλ των ομάδων σε σχέση με το φύλο και την τάξη φαίνονται στο Διάγραμμα 5. Η Ομάδα 1 έχει θετικότερη στάση έναντι στο μάθημα της Ιστορίας (απαντά θετικότερα σε όλες τις ερωτήσεις). Οι Ομάδες 2 και 3 έχουν μέτρια και χαμηλή στάση αντίστοιχα, όπως εμφανίζονται και στις προηγούμενες αναλύσεις. Το ενδιαφέρον είναι ότι η κατανομή ως προς το φύλο ή την τάξη φοίτησης δεν διαφέρει στις τρεις ομάδες.

Διάγραμμα 5: Συσχέτιση της στάσης απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας με το φύλο και την τάξη (Ανάλυση Λανθανουσών Ομάδων)



Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αναδείξει τις στάσεις μαθητών/-τριών Λυκείου αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και, πιο συγκεκριμένα, ως προς την αισθητική τους, τις επιτελούμενες λειτουργίες, τα κίνητρα μάθησης που καλλιεργούν, την επάρκειά τους για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών.

Με την Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών στηρίχθηκε η παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, ενώ η γενικότερη τάση των στάσεων απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και το βιβλίο αναδείχτηκαν με περιγραφική στατιστική. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια για ανάδειξη των στάσεων των παιδιών και του τρόπου με τον οποίο αυτές σχετίζονται με ορισμένες ανεξάρτητες μεταβλητές. Η πολυμεταβλητή Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων εντόπισε τρεις διακριτές ομάδες μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών. Η πρώτη αντιπροσωπεύεται από μια ομάδα (ποσοστό 16-19%) των συμμετεχόντων/-ουσών, οι οποίοι/-ες έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και είναι φιλικόι/-ές απέναντι στο εγχειρίδιο του

μαθήματος, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματά του, που σχετίζονται με την εμφάνιση/αισθητική, την αποτελεσματική λειτουργία του σε σχέση με τους συνδυασμούς κειμένων, εικόνων και πηγών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλες οι ομάδες έχουν θετική άποψη σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση και τη συνολική αισθητική του εγχειριδίου της Ιστορίας, και επιπλέον, ότι δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο ή την τάξη φοίτησης. Η ανάγκη για εκσυγχρονισμό και καλαισθησία των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας έχει διαπιστωθεί, αν και επιγραμματικά, και σε παλαιότερες μελέτες (Γιαννακόπουλος, 2004). Με την παρούσα έρευνα καταδεικνύεται η διαχρονική θετική σημαντικότητα της αισθητικής, για τη γενικότερη στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο, ακόμη κι αν για το περιεχόμενο δεν είναι τόσο καθολική η αποδοχή.

Οι μαθητές/-ήτριες σε αυτήν την ομάδα προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα, όπου η μελέτη της Ιστορίας ενθαρρύνεται με ποικίλους τρόπους. Στον αντίποδα της ομάδας αυτής υπάρχει μια άλλη μικρή ομάδα (20-30%), η οποία παρουσιάζεται ως απολύτως αρνητική απέναντι στο βιβλίο και το μάθημα της Ιστορίας. Μεταξύ αυτών, μια μεγαλύτερη ομάδα (ποσοστό 50-60%) των μαθητών/-τριών επιδεικνύει μια ενδιάμεση, αδιάφορη ή ουδέτερη θέση σε όλα τα ερωτήματα που αφορούν στα χαρακτηριστικά, τη δομή και τη λειτουργία του βιβλίου.

Ως εκ τούτου, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των μαθητών/-τριών έχει μέτρια ως αρνητική στάση απέναντι στο βιβλίο της Ιστορίας, αλλά και στο ίδιο το μάθημα. Η τάση αυτή φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Το φαινόμενο που καταγράφεται μέσα από την ανάλυση που παρουσιάστηκε, δηλαδή η αρνητική στάση και αδιαφορία των μαθητών/-τριών απέναντι στο βιβλίο και το μάθημα της Ιστορίας, είναι δύσκολο να εξηγηθεί πλήρως από την ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων της παρούσας έρευνας και μόνο μερικές υποθετικές ερμηνείες μπορούν να παρασχεθούν.

Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις των μαθητών/-τριών επηρεάζονται μεν από τις διδακτικές πρακτικές, όπως αναδείχθηκε παραπάνω, αλλά ενδεχομένως η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων στην ιστορική πραγματικότητα να προκαλεί δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος, ιδιαίτερα για θέματα της σύγχρονης ιστορίας, που συχνά τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος προσεγγίζουν τα γεγονότα υπό τη δική τους προσωπική προοπτική. Από την άλλη, γνωρίζοντας τη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του, η αδιαφορία μεγάλης

μερίδας μαθητών/-τριών του Λυκείου για το μάθημα της Ιστορίας ερμηνεύεται από το γεγονός ότι επικεντρώνουν την προετοιμασία και την προσοχή τους μόνο στα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν για τις πανελλήνιες δοκιμασίες εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν έρχονται σε αντίθεση με όσα η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να γνωρίζει από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές και τις μαθήτριες και τη διδακτική εμπειρία. Μολαταύτα, η επιβεβαίωση της αντίληψης αυτής μέσω της εμπειρικής διερεύνησης με την αξιοποίηση σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του μαθήματος της Ιστορίας. Τα πορίσματα μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τους συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων και τις σχετικές επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας, ώστε τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας να αναπροσαρμοστούν σύμφωνα με τις αντιλήψεις αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών, για τη βελτίωση της πρόσληψής τους από την ομάδα στην οποία, εν τέλει, απευθύνονται. Φαίνεται ότι τα εγχειρίδια ικανοποιούν τα αισθητικά κριτήρια των μαθητών/-τριών, οπότε δεν απαιτείται να αφιερωθούν επιπλέον πόροι για την αισθητική αναβάθμισή τους. Αντιθέτως, χρειάζεται περισσότερη προσοχή στην επιλογή των εικόνων και των πηγών, ώστε αυτές να διασυνδέονται οργανικά με το κείμενο, για την παραγωγή ουσιαστικά πολυτροπικών εγχειριδίων, που θα βελτιώσουν την εμπειρία των μαθητών/-τριών και, ενδεχομένως, θα μεταβάλουν θετικά τις στάσεις τους.

Περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος θα ήταν καλό να εστιάστεί τόσο στην εφαρμογή του παρόντος έγκυρου εργαλείου, για να διαπιστωθεί εάν είναι δυνατή η αναπαραγωγή των ευρημάτων, όσο και στην αναζήτηση της αιτιότητας, για τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης των εγχειριδίων και του μαθήματος της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

Βαζούρα, Ζ. (2014) *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου (2002-2009). Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βιγκότски, Λ. (2008) *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα, Γνώση.

Γιαννακόπουλος, Δ. Κ. (2004) Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, σ. 129-142.

Johnsen, E. (1993) *Textbooks in the kaleidoscope – A critical survey of literature and research on educational texts*, Oxford, Scandinavian University Press.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995) *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Έκφραση.

Κελπανίδης, Μ. (2009) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*, 5^η έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (χ.χ.) *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών – Διδακτική Μεθοδολογία – Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf (Πρόσβαση 18 Δεκεμβρίου 2019).

Mattheou, D. (2010) *Changing Educational Landscapes: Educational policies, schooling systems and higher education – A comparative perspective*, Dordrecht Springer Publishers.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1999) Η εικονογράφηση της Ιστορίας και η διακόσμηση των σχολείων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, σ. 50-59.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2003) *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005) Γράφοντας ένα σχολικό εγχειρίδιο: Δυνατότητες και περιορισμοί, στο Βέικου, Χ. (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη, Ζήτη, σ. 152-158.

Παληκίδης, Α. Α. (2009) *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002). Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδημητρίου, Α. (2010) *Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών για το εν χρήσει σχολικό Ιστορίας της Γ' γυμνασίου*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, με στοιχεία Στατιστικής*, Θεσσαλονίκη, Ζυγός.

Σύρου, Σ. (2009) *Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας και Σχολικά Εγχειρίδια Γυμνασίου (1964-2004). Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Soysal, Y. N. & Schissler, H. (2005) Teaching beyond the National Narrative, στο Soysal, Y. N. & Schissler, H. (επιμ.) *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York, Berghahn Books, σ. 1-12.

Stradling, R. (2001) *Teaching 20th-century European history*, Τόμος 257, Strasbourg, Council of Europe.

Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002) Latent class cluster analysis, στο Hagenaars, J. A. & McCutcheon, A. L. (επιμ.) *Applied latent class analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 89-106.

Weinbrenner, P. (1992) Methodologies of Textbook Analysis used to date, στο Bourdillon, H. (επιμ.) *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Amsterdam, Swets and Zeitlinger, σ. 21-34.

Williams, J. H. (2014) Nation, State, School, Textbook, στο Williams, J. H. (επιμ.) *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Rotterdam, Sense Publishers, σ. 1-12.

Οι διοικητικές δεξιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης

Χρήστος Μπακύρτσης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
christosbak1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτείται να αναπτύξουν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων ώστε να τις οδηγήσουν σε ποιοτικότερα αποτελέσματα. Υποστηρίζεται ότι τρεις δεξιότητες, τεχνικές, διαπροσωπικές και νοητικές, είναι απαραίτητες για την εκτέλεση του πολύπλοκου έργου το οποίο καλούνται να διεκπεραιώσουν. Η διερεύνηση των τριών βασικών δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε μέσω της ικανοποίησης, των απαιτήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες που κατέχουν οι διευθυντές/διευθύντριές τους, σε συνάρτηση με την προαγωγή της ποιότητας. Η βασική συμβολή αυτής της έρευνας είναι ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες ώστε οι διευθυντές/διευθύντριες να είναι σε θέση να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Οι δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών μπορούν να διακρίνουν ένα σχολείο σε αποτελεσματικό ή μη, καθώς οι διευθυντές/διευθύντριες με ανεπτυγμένες δεξιότητες μπορούν να επηρεάσουν θετικά το κλίμα του σχολείου, τη διδασκαλία, τη μάθηση και την επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις - κλειδιά: διοικητικές δεξιότητες, τεχνικές, διαπροσωπικές, νοητικές δεξιότητες

Abstract

The purpose of this study is to examine all the skills required of school principals in order for them to achieve better qualitative results. It is argued that three skills, namely technical, interpersonal and conceptual, are necessary for school principals to accomplish complex tasks. The assessment of the three basic skills was carried out through teachers' answers concerning their satisfaction of their principals' skills by reference to quality boost. The main goal of this research is to identify the skills that are considered essential for managers to be able to improve their performance. Principals' skills can define whether a school is effective or not, as principals with strong skills can positively influence school climate, teaching, learning, and communication amongst school community members.

Keywords: managerial skills, technical, human, conceptual skills

1. Εισαγωγή

Οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνουν. Μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, για να ανταποκριθούν στις πολυάριθμες εκπαιδευτικές προκλήσεις υποχρεώνονται πλέον να αναλαμβάνουν πιο σύνθετα καθήκοντα, που απαιτούν κριτική σκέψη και επικοινωνιακές δεξιότητες (Levy & Murnane, 2012). Πολλά προβλήματα παρουσιάζονται όταν οι διευθυντές/διευθύντριες δεν είναι σε θέση να λειτουργήσουν τον οργανισμό, λόγω έλλειψης των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων διοίκησης (Van Scheers κ.ά., 2015). Υπάρχει ο ισχυρισμός ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των διοικητικών δεξιοτήτων (Kanungo & Misra, 1992) καθώς οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι συμπεριφορές που μπορούν να καλλιεργηθούν, σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή τις πνευματικές ικανότητες. Η παραμέληση της ανάπτυξης των διοικητικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στη μη επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, όπως αυτοί αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΦΕΚ 303/τ. Β΄/13-3-2003). Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τις διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και σε συνάρτηση με τις απαιτούμενες δεξιότητες διοίκησης, να τους επισημάνει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, καθιστώντας τους αποδοτικότερους και αποτελεσματικότερους.

Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται την αποσαφήνιση όλων των βασικών όρων διοικητικών δεξιοτήτων και ποιότητας καθώς και την ανάλυση των κυριότερων θεωριών τους. Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθώς και την ανάλυση δεδομένων της έρευνας και, τέλος, η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

2. Η σημαντικότητα των διοικητικών δεξιοτήτων ως εργαλείο επίτευξης ποιοτικότερων στόχων

Οι διοικητικές δεξιότητες, σε αντίθεση με την ηγεσία, είναι ένα πλαίσιο που μέχρι σήμερα δεν τυγχάνει της προσοχής που του αρμόζει (Wright & Taylor, 1994). Η σημαντικότητα ανάπτυξής τους έγκειται στο γεγονός ότι η εστίαση στις δεξιότητες οι

οποίες απαιτούνται για τη θέση του διευθυντή/της διευθύντριας σχολείου μπορεί να τους οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη διοίκηση της σχολικής τους μονάδας. Για να κατανοήσουμε περαιτέρω το έργο με το οποίο είναι επιφορτισμένοι οι διευθυντές/διευθύντριες, αξίζει να εξετάσουμε τους ποικίλους ρόλους που αυτοί διαδραματίζουν. Υπάρχουν 17 ρόλοι του διευθυντή/της διευθύντριας, οι οποίοι κατατάσσονται στις τέσσερις διοικητικές λειτουργίες (Dubrin, 2011). Στη λειτουργία του σχεδιασμού, ο διευθυντής είναι στρατηγικός και εργασιακός σχεδιαστής. Στη λειτουργία της οργάνωσης και στελέχωσης είναι οργανωτής, επικοινωνιακός σύνδεσμος εσωτερικών και εξωτερικών πελατών, διαχειριστής ανθρώπινου προσωπικού, διαχειριστής πόρων και εξοπλισμού, ενώ παράλληλα είναι και υπεύθυνος ανάθεσης καθηκόντων. Στη λειτουργία της ηγεσίας ο διευθυντής είναι εκπρόσωπος, διαπραγματευτής, παρακινητής, συνεργατικός υποκινητής, δημιουργός ομάδων εργασίας, υπεύθυνος επίλυσης προβλημάτων, επιφορτισμένος να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται προωθώντας νέες ιδέες και καινοτομίες και, τέλος, οργανωτής δραστηριοτήτων βελτίωσης του εργασιακού κλίματος. Στη λειτουργία του ελέγχου, παρακολουθεί τη συνολική ανάπτυξη της μονάδας και επιλύει δημιουργικά τυχόν συγκρούσεις και προβλήματα. Όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνουν την πολυπλοκότητα των απαιτήσεων της θέσης του διευθυντή/της διευθύντριας, η οποία απαιτεί υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων.

2.1. Θεωρία διοικητικών δεξιοτήτων του Robert Katz

Το 1955, ο Robert Katz δημοσίευσε στο Harvard Business Review ένα άρθρο σχετικό με τη θεωρία των διοικητικών δεξιοτήτων. Το άρθρο του με τίτλο «*Skills of an effective administrator*», αποτέλεσε σταθμό για όλους τους επόμενους ερευνητές δεξιοτήτων της διοίκησης. Σε αυτό το άρθρο, ο Katz (1955) αναφέρει ότι το προεξέχον δεν έγκειται στα χαρακτηριστικά του διευθυντή/της διευθύντριας ή της προσωπικότητας του/της, αλλά στην ικανότητα εκπλήρωσης των στόχων του οργανισμού που διοικεί. Συγκεκριμένα, ο Katz υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, οδηγώντας τον στην επιχειρηματική αριστεία. Προτείνει ένα μοντέλο που βασίζεται σε τρεις βασικές δεξιότητες:

Τεχνικές δεξιότητες (Technical skills): Είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες σχετικά με ένα συγκεκριμένο είδος εργασίας ή δραστηριότητας. Περιλαμβάνουν ικανότητες σε εξειδικευμένο τομέα, αναλυτική ικανότητα και ικανότητα χρήσης κατάλληλων

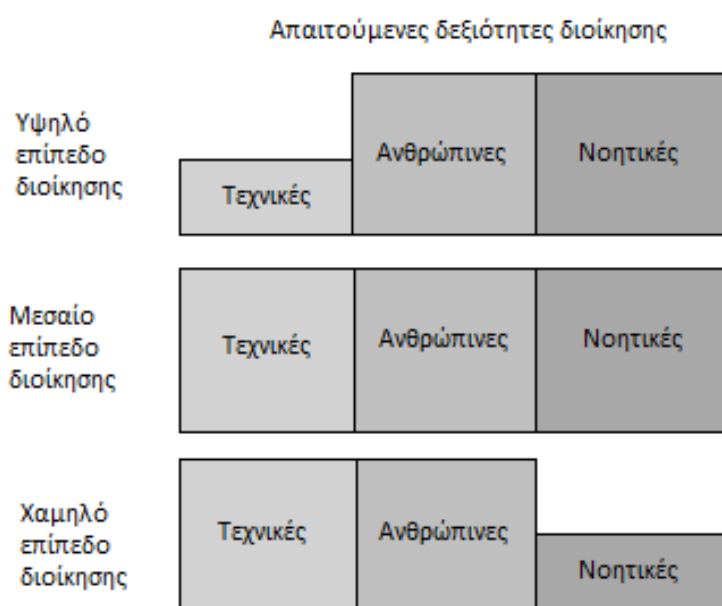
εργαλείων και τεχνικών (Katz, 1955). Περιλαμβάνουν επίσης γνώσεις σχετικά με την οργάνωση (κανόνες, δομή, συστήματα διαχείρισης, χαρακτηριστικά των εργαζομένων) και γνώσεις σχετικά με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες του οργανισμού (τεχνικές προδιαγραφές, δυνατά σημεία και περιορισμοί) (Dubrin, 2011). Οι τεχνικές γνώσεις των προϊόντων και των διαδικασιών είναι απαραίτητες για τον προγραμματισμό και την οργάνωση των εργασιών, την καθοδήγηση και την εκπαίδευση υπαλλήλων με εξειδικευμένες δραστηριότητες, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της απόδοσής τους. Οι τεχνικές δεξιότητες καθίστανται σημαντικότερες σε κατώτερα και μεσαία επίπεδα διοίκησης και λιγότερο σημαντικές στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης. Για τους διοικητές σε υψηλότερο επίπεδο, όπως οι διευθύνοντες σύμβουλοι, οι πρόεδροι και οι ανώτεροι υπάλληλοι, οι τεχνικές δεξιότητες δεν είναι τόσο απαραίτητες, καθώς τα άτομα στο ανώτατο επίπεδο εξαρτώνται από ειδικευμένο τεχνικό επιτελείο για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων αλλά και της καθημερινής λειτουργίας του οργανισμού (Northouse, 2015).

Διαπροσωπικές δεξιότητες (Human skills): Οι ανθρώπινες δεξιότητες ονομάζονται επίσης και διαπροσωπικές δεξιότητες (Werang, 2014). Περιλαμβάνουν τη γενική ικανότητα κατανόησης, αλλαγής, καθοδήγησης και ελέγχου της συμπεριφοράς άλλων ατόμων και ομάδων. Η ικανότητα επικοινωνίας, συντονισμού και κινητοποίησης ατόμων, καθώς και η διαμόρφωση ατόμων σε ομάδες είναι εκείνη που διακρίνει τους αποτελεσματικούς από τους μη αποτελεσματικούς διευθυντές. Ειδικοί τύποι διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η κοινωνική αντίληψη, η θελκτικότητα, η διπλωματία, η πειστικότητα και η προφορική ικανότητα επικοινωνίας είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και τη διατήρηση συνεργατικών σχέσεων σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Οι διευθυντές/διευθύντριες απαιτείται να κατέχουν υψηλό επίπεδο διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να παρακινούν και να ανταμείβουν τους εργαζομένους τους. Οι διαπροσωπικές, όπως και οι νοητικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και να αναπτυχθούν μέσω της εμπειρίας (Tharenou, 2001). Σε έναν οργανισμό για να διαχειριστούν αποτελεσματικά οι διευθυντές/διευθύντριες τις αλληλεπιδράσεις με κάθε εργαζόμενο, πρέπει να κατανοούν τις απόψεις και τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν. Κατανόηση είναι η ικανότητα αναγνώρισης των κινήτρων, των αξιών και των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Η ενημέρωση και η άμεση ανατροφοδότηση από τους υφισταμένους σχετικά με την απόδοση της εργασίας των εργαζομένων, επιτρέπει στους διευθυντές και στις διευθύντριες να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές δεξιότητές

τους (Jones & George, 2011). Οι περισσότεροι/ες διευθυντές/-ύντριες χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να προωθήσουν την ομαδική εργασία, να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη, να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνουν τη βελτίωση των εργαζομένων τους.

Νοητικές δεξιότητες (Conceptual skills): Είναι η ικανότητα εργασίας με ιδέες και έννοιες (Yukl, 2013). Ενώ οι τεχνικές δεξιότητες ασχολούνται με διαδικασίες και υλικά και οι διαπροσωπικές ασχολούνται με ανθρώπους, οι νοητικές ή εννοιολογικές δεξιότητες ασχολούνται με ιδέες. Ένας/μία διευθυντής/-ύντρια με νοητικές δεξιότητες νοιώθει άνετα μιλώντας για ιδέες, οι οποίες διαμορφώνουν έναν οργανισμό, θέτει τους στόχους του, κατανοεί και εκφράζει τις οικονομικές αρχές που τον επηρεάζουν. Γενικά, λειτουργεί ευκολότερα με αφηρημένες και υποθετικές έννοιες. Οι νοητικές δεξιότητες είναι μείζονος σημασίας για τη δημιουργία οράματος και στρατηγικού σχεδιασμού, καθώς αντιλαμβάνονται την επιχείρηση ως σύνολο (Northouse, 2015). Περιλαμβάνουν την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο εξαρτώνται οι διάφορες λειτουργίες του οργανισμού και τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές σε οποιοδήποτε μέρος επηρεάζουν όλες τις άλλες λειτουργίες (Katz, 1974). Σε γενικές γραμμές, οι νοητικές δεξιότητες περιλαμβάνουν αποτελεσματική κρίση, προβλεπτικότητα, διαίσθηση, δημιουργικότητα, ικανότητα ερμηνείας και λύσεις διαφορούμενων και αβέβαιων γεγονότων.

Σχήμα 1: Απαιτούμενες διοικητικές δεξιότητες στα διάφορα επίπεδα ενός οργανισμού (Northouse, 2015)



Παρόλο που και οι τρεις δεξιότητες είναι σημαντικές, η σχετική σημασία τους ποικίλλει ανάλογα με το πόσο ψηλά στην κλίμακα ιεραρχίας βρίσκεται η θέση ευθύνης. Στο χαμηλό επίπεδο (Supervisory management), οι τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες είναι σημαντικότερες για τη λειτουργία του οργανισμού. Στο μεσαίο επίπεδο (Middle management) παρουσιάζεται μια ισορροπία των δεξιοτήτων, ενώ στο υψηλό επίπεδο (Top management), υπερέχουν οι νοητικές δεξιότητες και παράλληλα εξασθενούν οι τεχνικές (Katz, 1974) (Σχήμα 1). Ο Katz αναγνώρισε ότι, ενώ οι δεξιότητες αναλύονται ανεξάρτητα, αλληλοσυνδέονται όταν εφαρμόζονται σε διοικητικά προβλήματα.

2.2. Άλλες θεωρίες διοικητικών δεξιοτήτων

Μετά τον Katz, ο Floyd Mann (1965) διενήργησε μια σειρά μελετών, η οποία υποστήριξε τη σημασία των τριών ευρύτερων κατηγοριών δεξιοτήτων για τους διευθυντές και τις διευθύντριες. Με αυτόν τον τρόπο, παρείχε εμπειρική υποστήριξη στην ιδέα του Katz, ότι δηλαδή απαιτούνται διαφορετικά ποσά δεξιοτήτων στα διαφορετικά επίπεδα διοίκησης εντός του οργανισμού. Τέλος, ο Mann (1965) απέδειξε ότι οι τρεις δεξιότητες είναι αλληλένδετες και ότι σε όλα τα επίπεδα διοίκησης χρειάζεται συνδυασμός των τριών αυτών δεξιοτήτων. Λόγω της δημοτικότητάς του, το άρθρο του Katz, αναδημοσιεύεται το 1974 από το Business Review του Harvard, αναδεικνύοντας την ορθότητα της προσέγγισής του. Με βάση τις υποθέσεις δεξιοτήτων του Katz, τα μεταγενέστερα χρόνια, δημοσιεύονται πολλά άρθρα και βιβλία (Hill, 2003· Analoui κ.ά., 2000· Bigelow, 1991) για τις διοικητικές δεξιότητες και τη σχέση τους με την οργανωτική επιτυχία. Κάθε δημοσίευση προσπαθεί να κάνει ένα από τα δύο:

- να προσθέσει ειδικές δεξιότητες στις θεμελιώδεις δεξιότητες διοίκησης ή
- να περιγράψει σαφέστερα τα συγκεκριμένα καθήκοντα που αποτελούν την κάθε θεμελιώδη δεξιότητα.

Όλοι όμως οι μελετητές αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές/διευθύντριες πρέπει να διαθέτουν έναν συνδυασμό βασικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους. Συνολικά, στις μεταγενέστερες έρευνες, προσδιορίστηκαν επτά επιπρόσθετες δεξιότητες. Αυτές οι κατηγορίες δεξιοτήτων σχετίζονται με την αναλυτική ικανότητα εντοπισμού βασικών μεταβλητών, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την επικοινωνιακή ικανότητα, τη διαγνωστική ικανότητα, την ικανότητα

ευέλικτης αντιμετώπισης ασαφειών και πολύπλοκων καταστάσεων, καθώς και τη διοικητική και διαπροσωπική ικανότητα (Σχήμα 2). Η ικανότητα προσδιορισμού βασικών μεταβλητών απαιτείται περισσότερο στα χαμηλά επίπεδα διοίκησης. Η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η επικοινωνιακή ικανότητα και η διαπροσωπική ικανότητα απαιτούνται σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης, ενώ η διαγνωστική ικανότητα και η ικανότητα ευέλικτης αντιμετώπισης ασαφειών και πολύπλοκων καταστάσεων απαιτούνται στην ανώτατη διοίκηση.

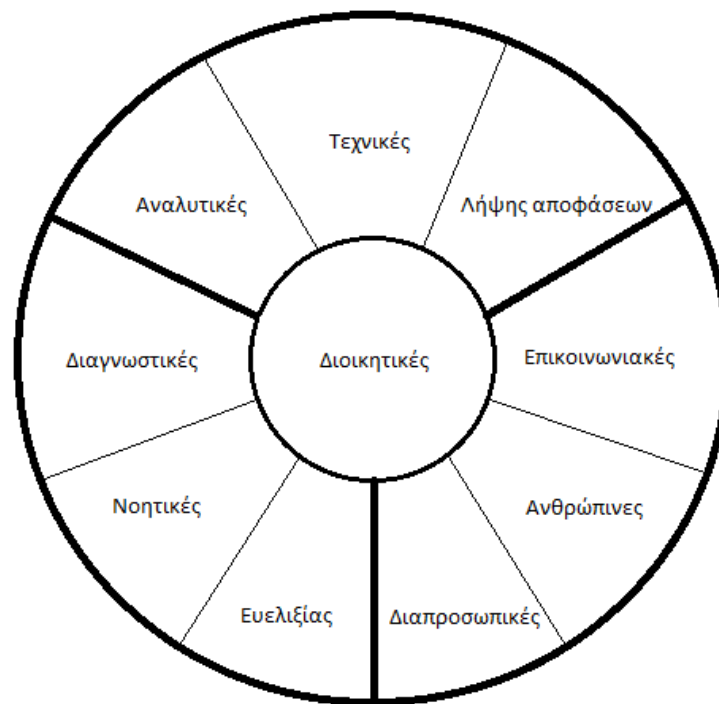
Σχήμα 2: Οι διαστάσεις των διοικητικών δεξιοτήτων που εντόπισαν οι μελετητές, συγκεντρωμένες (Peterson & Fleet, 2004)

Δεξιότητες	Ορισμοί
Τεχνικές	Η ικανότητα να χρησιμοποιεί μεθόδους, διαδικασίες, διεργασίες, εργαλεία, τεχνικές και εξειδικευμένη γνώση για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου.
Αναλυτικές	Η ικανότητα να αναγνωρίζει βασικές μεταβλητές, κατανοώντας πως συσχετίζονται και να αποφασίζει ποιες από αυτές θα πρέπει να λαμβάνουν τη μεγαλύτερη προσοχή.
Λήψης αποφάσεων	Η ικανότητα να επιλέγει αποτελεσματικές λύσεις ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές.
Ανθρώπινες	Η ικανότητα να συνεργάζεται, επικοινωνώντας αποτελεσματικά, να δίνει κίνητρα και να εκπαιδεύει υφιστάμενους, να επιλύει συγκρούσεις ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί με ομαδικό πνεύμα.
Επικοινωνιακές	Η ικανότητα να λαμβάνει και να παρέχει πληροφορίες, σκέψεις, και συναισθήματα, τα οποία είναι κατανοητά από όλους.
Διαπροσωπικές	Η ικανότητα να αναπτύσσει και να διατηρεί μια ανοιχτή σχέση εμπιστοσύνης με την ανώτερη ιεραρχία, με τους υφιστάμενους αλλά και τους ομότιμους του, διευκολύνοντας έτσι την ελεύθερη ανταλλαγή πληροφοριών, παρέχοντας ένα παραγωγικό περιβάλλον εργασίας.
Νοητικές	Η ικανότητα να αναγνωρίζει τον οργανισμό ως σύνολο και να επιλύει προβλήματα συστημικά.
Διαγνωστικές	Η ικανότητα να αναγνωρίζει την πιθανή αιτία ενός προβλήματος μέσα από την εξέταση των συμπτωμάτων, τα οποία παρουσιάζονται στο έργο του.
Ευελιξίας	Η ικανότητα να χειρίζεται ασαφείς και πολύπλοκες καταστάσεις καθώς και να λαμβάνει ταχείες αποφάσεις στις ανάγκες των υφιστάμενων.
Διοικητικές	Η ικανότητα να παρακολουθεί την εξέλιξη πολιτικών και διαδικασιών, να διαχειρίζεται γραφειοκρατικές διαδικασίες με τακτικό τρόπο καθώς και να διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό του οργανισμού του μέσα στα επιτρεπτά όρια.

Αποκαλύπτεται ότι κάθε δεξιότητα επιχειρεί να συμπεριλάβει μια ομάδα συγκεκριμένων καθηκόντων, τα οποία ο/η διευθυντής/διευθύντρια πρέπει να εκτελέσει

για να είναι αποτελεσματικός/-ή. Εννοιολογικά, αυτές οι κατηγορίες δεξιοτήτων θα μπορούσαν να εκπροσωπούνται μέσα στις ήδη τρεις βασικές δεξιότητες, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3. Οι διοικητικές δεξιότητες αποτελούνται από χαρακτηριστικά και από τις τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται από την ανώτατη διοίκηση. Τα ανώτατα στελέχη πρέπει να είναι ικανά να προωθούν σχέδια και πολιτικές, να είναι ενήμερα για την εργασία των υφισταμένων τους, να είναι σε θέση να συντονίζουν διαφορετικές δραστηριότητες, καθώς και να ελέγχουν την πλήρη οργάνωση (Sharma, 2016). Οι νέες κατηγορίες δεξιοτήτων παρουσιάζονται ως υποσύνολα των τριών θεμελιωδών δεξιοτήτων αλλά, με την πάροδο του χρόνου, μπορεί να εξελιχτούν σε ξεχωριστές κατηγορίες (Peterson & Fleet, 2004).

Σχήμα 3: Μοντέλο διοικητικών δεξιοτήτων (Peterson & Fleet, 2004)



Ο Gary Yukl (2013), πέρα από τις τρεις βασικές δεξιότητες, εντόπισε και κάποιες επιπλέον ικανότητες, οι οποίες χρειάζεται να κατέχουν οι διευθυντές/διευθύντριες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνική νοημοσύνη και η ικανότητα μάθησης. Αν και οι ικανότητες θεωρούνται τυπικά ως δεξιότητες, συνήθως περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συμπληρωματικών χαρακτηριστικών. Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν μερικές

ίδιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά, όπως περιγράφονται παρακάτω, αλλά ορίζονται και μετρώνται με μοναδικό τρόπο.

Συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence): *«Είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις»* (Goleman, 1995, σ. 28). Τα συναισθήματα, όπως ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος, η ντροπή, η χαρά, είναι έντονα συναισθήματα που απαιτούν προσοχή και είναι πιθανό να επηρεάσουν τις γνωστικές διαδικασίες και τη συμπεριφορά του ατόμου. Η τελευταία, ακόμα και μετά την εξασθένηση της έντασης των συναισθημάτων, είναι πιθανό να επηρεαστεί και να παραμείνει ως θετική ή αρνητική διάθεση (George, 1995). Η διάρθρωση της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει την αυτογνωσία, τη διαχείριση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση σχέσεων, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι διευθυντές/διευθύντριες με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ικανότεροι στο να λύνουν πολύπλοκα προβλήματα, να σχεδιάζουν την αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου τους, να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις εκάστοτε καταστάσεις και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις κρίσεων.

Κοινωνική νοημοσύνη (Social Intelligence): Είναι η ικανότητα κατανόησης των διοικητικών απαιτήσεων σε ένα συγκεκριμένο διοικητικό περιβάλλον, με ταυτόχρονη επιλογή της καταλληλότερης πολιτικής που θα ακολουθηθεί (Zaccaro κ.ά, 1991). Τα δύο βασικά στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης είναι η κοινωνική αντίληψη (social perceptiveness) και η συμπεριφορική ευελιξία (behavioral flexibility). Κοινωνική αντίληψη ορίζεται η ικανότητα κατανόησης των λειτουργικών αναγκών, των προβλημάτων και των ευκαιριών, τα οποία σχετίζονται με έναν οργανισμό και τα χαρακτηριστικά των μελών, των κοινωνικών σχέσεων και των συλλογικών διαδικασιών, τα οποία θα ενισχύσουν ή θα περιορίσουν τις προσπάθειες επηρεασμού του οργανισμού. Η κοινωνική αντίληψη περιλαμβάνει τις νοητικές δεξιότητες και τις ειδικές γνώσεις που απαιτούνται στη στρατηγική ηγεσία, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας εντοπισμού των απειλών και των ευκαιριών του οργανισμού, καθώς και τη δυνατότητα επιλογής και διαμόρφωσης της καταλληλότερης πολιτικής που θα ασκηθεί. Η κοινωνική αντίληψη περιλαμβάνει επίσης διαπροσωπικές δεξιότητες και βαθιά γνώση του οργανισμού. Συμπεριφορική ευελιξία ορίζεται η ικανότητα και η προθυμία μεταβολής της συμπεριφοράς του ηγέτη, ώστε να εξυπηρετεί τις εκάστοτε συνθήκες μέσα στον οργανισμό που διοικεί. Ένας/μία διευθυντής/-ύντρια με υψηλή

συμπεριφορική ευελιξία στοχάζεται και αξιολογεί τη συμπεριφορά του/της και τη διαφοροποιεί ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Η συμπεριφορική ευελιξία διευκολύνεται από την αυτοπαρακολούθηση (self-monitoring), διότι οι διευθυντές/διευθύντριες με υψηλή αυτοπαρακολούθηση έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της συμπεριφοράς τους και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν τους άλλους (Yukl, 2013).

Ικανότητα μάθησης (Learning Ability): Είναι η ικανότητα μάθησης από την εμπειρία που απέκτησαν οι διευθυντές/διευθύντριες, σε συνάρτηση με την προσαρμογή τους στις αλλαγές και στα νέα δεδομένα (Mumford & Connelly, 1991· Dechant, 1990). Οι οργανισμοί πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς, να καινοτομούν και να ανανεώνονται. Οι διευθυντές/διευθύντριες πρέπει να είναι ευέλικτοι/-ες, ώστε να μαθαίνουν από τα λάθη τους, να αλλάζουν τα αξιώματα και τις πεποιθήσεις τους και να βελτιώνουν τα νοητικά τους μοντέλα. Οι διευθυντές/διευθύντριες που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά αποκτούν κίνητρο για επιτυχία της επιχειρηματικής αριστείας, είναι ανοιχτοί/-ές στις προκλήσεις, έχουν εμπιστοσύνη και περιέργεια να πειραματιστούν με νέες προσεγγίσεις και, τέλος, αναζητούν ενεργά την ανατροφοδότηση (Feedback) σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους.

Σημαντική επικάλυψη εμφανίζεται μεταξύ της κοινωνικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, αν και η δομή της τελευταίας είναι στενά καθορισμένη (Kobe κ.ά., 2001). Η κοινωνική νοημοσύνη περιλαμβάνει πολιτικές ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα κατανόησης του τρόπου λήψης αποφάσεων και του τρόπου χρήσης της πολιτικής τακτικής στον επηρεασμό αποφάσεων και γεγονότων.

Ο Dubrin εντόπισε άλλες δύο διαστάσεις, πέρα από τις βασικές δεξιότητες του Katz. Αυτές είναι οι διαγνωστικές και οι πολιτικές δεξιότητες, οι οποίες λειτουργούν προσθετικά και συνδυαστικά στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών/διευθυντριών:

Διαγνωστικές δεξιότητες (Diagnostic Skills): Οι διευθυντές/διευθύντριες καλούνται συχνά να διερευνήσουν ένα πρόβλημα, να αποφασίσουν ποια είναι η καταλληλότερη λύση και στη συνέχεια να την εφαρμόσουν ως διορθωτικό μέτρο. Οι διαγνωστικές δεξιότητες απαιτούν συχνά ποικιλομορφία δεξιοτήτων, διότι οι διευθυντές/διευθύντριες πρέπει να χρησιμοποιήσουν τεχνικές, ανθρώπινες, νοητικές ή πολιτικές δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων που διαγιγνώσκουν. Ο ρόλος του/της διευθυντή/διευθύντριας επικεντρώνεται στο να φτάνει στη ρίζα των προβλημάτων αλλά και να συστήνει λύσεις (Dubrin, 2011).

Πολιτικές δεξιότητες (Political Skills): είναι η ικανότητα εξεύρεσης ισχύος, μέσω της επιλογής αποτελεσματικών συνδέσμων και συνεργατών, αλλά και η παρεμπόδιση απομάκρυνσής της. Οι διευθυντές/διευθύντριες χρησιμοποιούν τις πολιτικές τους ικανότητες για την απόκτηση της απαραίτητης δύναμης, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που διευθύνουν. Οι πολιτικές δεξιότητες πρέπει να θεωρούνται ως συμπληρωματικές στις συναισθηματικές και βασικές δεξιότητες. Ο υπερβολικός χρόνος που επενδύεται στις πολιτικές δεξιότητες βαίνει σε βάρος της αντιμετώπισης προβλημάτων και της βελτίωσης της παραγωγικότητας (Dubrin, 2011).

2.3. Διοικητικές Δεξιότητες και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο

Προηγούμενες έρευνες θεμελιώνουν την άποψη ότι οι διευθυντές/διευθύντριες διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών τους μονάδων, με αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Hoy & Miskel, 2005). Η αποτελεσματικότητα των οργανισμών διαπιστώθηκε ότι επηρεάζεται από τις διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών (Carmeli & Tishler, 2006). Η έλλειψη δεξιοτήτων διοίκησης μειώνει την αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Van Scheers κ.ά., 2015). Η υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας διοίκησης προσανατολισμένης στην ποιότητα δύναται να προσφέρει αυξημένη αποτελεσματικότητα, λιγότερες αστοχίες, υψηλότερη παραγωγικότητα και βελτιωμένη εικόνα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Brian & Teo, 2001).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια φιλοσοφία διοίκησης που δίνει έμφαση στην ποιότητα του παρεχόμενου προϊόντος και των συναφών υπηρεσιών του και αφορά τις επιχειρήσεις, τις βιομηχανίες αλλά και την εκπαίδευση (Fields, 1993). Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας της ΔΟΠ που διενεργήθηκε (Dean & Bowen, 1994) υποδηλώνει ότι οι βασικές αρχές της ΔΟΠ είναι η εστίαση στους πελάτες, η δέσμευση σε έναν κοινό στόχο, η συνεχής βελτίωση και η ομαδική εργασία. Κάθε μία από τις αρχές αυτές εφαρμόζεται μέσω μιας σειράς πρακτικών, όπως η συλλογή πληροφοριών για τους πελάτες αλλά και διαδικασιών διαχείρισης της συνολικής ποιότητας, όπως η ανάλυση των δεδομένων. Όλες αυτές οι διαδικασίες υποστηρίζονται από τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών διαχείρισης της ποιότητας, όπως τη χρήση εργαλείων (ISO, διάγραμμα Pareto, Ishikawa κ.ά.) αλλά και τεχνικών (κύκλοι ποιότητας, αυτοαξιολόγηση, benchmarking κ.ά.), που πιστοποιούν και βελτιώνουν συνεχώς τα αποτελέσματα των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών. Ο Raffio (1992) στις βασικές αρχές της ΔΟΠ προσθέτει την εμπλοκή των εργαζομένων και τη δέσμευση των

ανώτερων στελεχών, ενώ οι Hart & Bogan (1992) προσδιορίζουν στα διακριτικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ τον ισχυρό πελατοκεντρικό προσανατολισμό, ως μια προσέγγιση διαχείρισης της ποιότητας για απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Μια ολοκληρωμένη θεωρία βασικών αρχών αποτελεί η πυραμίδα ΔΟΠ των Kanji & Asher (1995), η οποία αποτελείται από πέντε βασικές αρχές. Αυτές είναι η δέσμευση της ηγεσίας, η εστίαση στον πελάτη και τον εργαζόμενο, η εστίαση στα δεδομένα, η συνεχής βελτίωση (Kaizen) και η συνολική συμμετοχή (Dahlgaard κ.ά., 2005).

Άλλοι ερευνητές (Powell, 1995· Caudron, 1993) θεωρούν την ΔΟΠ ως αλλαγή κουλτούρας του οργανισμού, συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά που προωθούνται από τους βασικούς εμπνευστές της (Deming, Juran, Crosby) αλλά και του American Baldrige Award. Με αυτόν τον τρόπο, η ποιότητα γίνεται αναπόσπαστο μέρος ενός σχολείου όταν ευθυγραμμιστεί ο οραματισμός του προσωπικού, η σκέψη και η κουλτούρα του σχολείου, ως τρόπου σκέψης ολόκληρου του οργανισμού. Ο διευθυντής/η διευθύντρια καλείται να αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη υιοθέτησης της φιλοσοφίας ολικής ποιότητας στον οργανισμό (Deming, 2000). Εν κατακλείδι, στόχος της ΔΟΠ αποτελεί η βελτίωση των υποδομών και των υπηρεσιών, μέσα από ένα πλαίσιο στρατηγικών σχεδίων, προγραμματισμού, τακτικών και υλοποίησης. Τέλος, η ΔΟΠ στοχεύει στη μέγιστη ικανοποίηση εσωτερικών και εξωτερικών πελατών.

2.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες έχουν τεθεί, είναι οι εξής:

Υπόθεση 1:	Οι διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων (τεχνικές, διαπροσωπικές, νοητικές) σχετίζονται και προβλέπουν την ικανοποίηση των απαιτήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, με στόχο ποιοτικότερα αποτελέσματα.
Υπόθεση 2:	Το επίπεδο των διοικητικών δεξιοτήτων των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων είναι σύμφωνο με το επίπεδο των διοικητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται, σύμφωνα με το μοντέλο Katz.
Υπόθεση 3:	Οι διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων σχετίζονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια ανάπτυξής τους.

Οι ερευνητικές υποθέσεις θα απαντηθούν σύμφωνα με το μοντέλο του Robert Katz και όλες τις νέες διαστάσεις που εντόπισαν οι μελετητές και αποτυπώνονται στην έρευνα των Peterson και Fleet (2004).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 369 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κεντρικής Μακεδονίας και Θράκης. Εκατόν τριάντα έξι (136) ήταν άνδρες και διακόσιες τριάντα τρεις (233) ήταν γυναίκες. Από αυτούς, εβδομήντα επτά (77) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/-ες κατείχαν θέση ευθύνης αφαιρέθηκαν από το δείγμα διότι, στην παρούσα έρευνα μας ενδιέφερε η γνώμη των εκπαιδευτικών για τους/τις διευθυντές/διευθύντριές τους. Η ηλικία των ερωτηθέντων κυμάνθηκε από 25 έως 60 ετών, με μέσο όρο τα 46,34 έτη. Οι σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αποτελούνται από 3 έως 60 εκπαιδευτικούς, με μέσο όρο λίγο κάτω από 23. Τα έτη ενεργής υπηρεσίας των ερωτηθέντων κυμάνθηκαν από 2 έως 35 έτη, με μέσο όρο τα 18,78 έτη και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα κυμάνθηκαν από 1 έως 26 έτη με μέσο όρο τα 7,5 έτη.

3.2. Μέθοδος και ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία διερευνά μεθοδικά διάφορα φαινόμενα, με στατιστικές αναλύσεις, αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικά μοντέλα. Ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε το ερωτηματολόγιο, διότι είναι εύχρηστο, αναλύεται αποτελεσματικά και συμπεριλαμβάνει μεγάλο ερευνητικό δείγμα σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία (Cohen κ.ά., 2007). Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και ελέγχθηκε, ως προς τη στάθμιση και την αξιοπιστία του, από το Εργαστήριο Διοίκησης Επικοινωνίας και Καινοτόμου Εκπαίδευσης (ΕΔΕΚΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Ως εκ τούτου, δεν χρειάστηκε να γίνει πιλοτική έρευνα μικρής κλίμακας για να ελεγχθεί η κατανόηση, η αξιοπιστία και η σαφήνιά του. Τα ανωτέρω τμήματα, τα οποία ήταν και τα επιστημονικά υπεύθυνα του έργου, εκπόνησαν ειδική πανελλήνια έρευνα σχετικά με τις λειτουργικές διαστάσεις των σχολικών μονάδων, την παρούσα περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης με τη συμμετοχή πολλών μεταπτυχιακών φοιτητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν υποσύνολο του έργου και αφορούν τον τομέα ευθύνης του συγγραφέα.

Επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, όπου κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την δυνατότητα, εάν το επιθυμεί, να συμμετάσχει στην έρευνα (Creswell, 2016). Το συνολικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τη διάσταση των αναγκών στη διαμόρφωση ποιοτικών υπηρεσιών, τις διοικητικές δεξιότητες, τη σχέση κόστους-ποιότητας, τη μέριμνα ανάπτυξης, τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, την ομαδική εργασία και την οργανωσιακή κουλτούρα σε σχέση με την ποιότητα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι 42 ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις δεξιότητες του/της διευθυντή/διευθύντριας και «φόρτωσαν» ικανοποιητικά σε έναν από τους τρεις παράγοντες στην παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες σημαντικότητας από το «απόλυτα καθόλου» έως το «απόλυτα πολύ» και η διαβάθμιση της κλίμακας των απαντήσεων κυμάνθηκε από το 1 έως το 100. Η βιβλιογραφία σχετικά με την μεθοδολογία της έρευνας αναφέρει ότι όσο πιο πολλές τιμές – βαθμίδες απαντήσεων έχουμε, τόσο σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιούνται ορισμένες συνθήκες συμφωνίας, με αποτέλεσμα η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων να μπορεί να πραγματοποιηθεί με όρους ποσοτικών μεταβλητών.

3.3. Στατιστική ανάλυση

Κατά την διάρκεια των στατιστικών αναλύσεων, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) για να διαχωριστούν οι μεταβλητές σε παράγοντες. Στην συνέχεια, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha και Cronbach's Alpha if Item Deleted (Reliability analysis). Κωδικοποιήθηκαν οι παράγοντες και πραγματοποιήθηκε ιεραρχική παλινδρόμηση (Hierarchical Regression analysis). Ελέγχθηκαν μεταβλητές μέσω του στατιστικού εξακρίβωσης διαφορών μέσω των όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (independed t-test) και ελέγχου ανάλυσης διασποράς (Analysis of variance). Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συστάδων (Cluster analysis) για να ταξινομηθούν οι παρατηρήσεις σε ομάδες με συγγενικά χαρακτηριστικά και, τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με τον δείκτη συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson's R για να εξεταστεί η συμμεταβλητότητα των παραγόντων.

4. Ανάλυση δεδομένων

4.1. Παραγοντική ανάλυση (Factor analysis)

Η διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης μειώνει τον αριθμό των προς ανάλυση μεταβλητών σε έναν περιορισμένο αριθμό παραγόντων, με αποτέλεσμα να μην περιγράφονται πλέον ως εξαρτημένες μεταβλητές (Carr, 1992· Gorsuch, 1988). Η δομή της παραγοντικής ανάλυσης εξετάζει την παράλληλη διακύμανση των μεταβλητών και ερμηνεύει τις συσχετίσεις που παρατηρούνται ανάμεσά τους, κάτω από το πρίσμα της ομαδοποίησης. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis), η οποία μετατρέπει μία ομάδα τιμών δυνητικά συσχετιζόμενων μεταβλητών σε μία καινούρια ομάδα τιμών μη γραμμικά συσχετιζόμενων μεταβλητών, οι οποίες ονομάζονται συνιστώσες (Components).

Η επάρκεια του δείγματος εκτιμήθηκε με τον δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin, ο οποίος ως αποδεκτή τιμή ορίζει την τιμή $<0,6$ (Kaiser & Rice, 1974). Στη δική μας περίπτωση, ο δείκτης προσέγγισε τη μονάδα (0,979), κάτι που αποδεικνύει τη σημαντικότητα των στοιχείων για την παραγοντοποίηση των μεταβλητών, ενώ και το Bartlett's Test of Sphericity εμφανίζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, καθιστώντας τα στοιχεία κατάλληλα γι' αυτόν τον τύπο αναλύσεων. Κριτήριο για τον προσδιορισμό των παραγόντων αποτέλεσαν οι ιδιοτιμές (eigenvalues) και το ποσοστό διασποράς που ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας. Ιδιοτιμές κάτω από τη μονάδα απορρίφθηκαν (Kaiser & Rice, 1974· Cattell, 1966). Το ποσοστό που ερμηνεύεται έφτασε το 82,275%, θέτοντας εκτός μοντέλου ένα πολύ μικρό ποσοστό της συνολικής διασποράς. Πραγματοποιήθηκε περιστροφή των αξόνων με την ορθογώνια μέθοδο περιστροφής Varimax with Kaiser Normalization. Οι ελάχιστες παραγοντικές φορτίσεις (factor loadings) που θεωρήθηκαν αποδεκτές στην παρούσα έρευνα ήταν αυτές με τιμές πάνω από 0,550. Γενικά, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το αποδεκτό όριο τιμών των παραγοντικών φορτίσεων. Φορτίσεις της τάξης του 0,71 θεωρούνται πολύ υψηλές, 0,63 υψηλές, 0,55 ικανοποιητικές, 0,45 μέτριες και της τάξης του 0,30 μη αξιοποιήσιμες (Comrey, 1973).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

	Παραγοντικές φορτίσεις		
	Παρά-γοντας 1	Παρά-γοντας 2	Παρά-γοντας 3
Τεχνικές δεξιότητες (Cronbach's Alpha 0,991)			
34.8 Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να πετύχουν οι δράσεις του σχολείου.	,808		
34.13 Δεσμεύεται στην πραγματοποίηση των στόχων και των στρατηγικών του σχολείου.	,804		
34.18 Βρίσκει τρόπους να βελτιώνει τις διαδικασίες αλλά και τις δομές του σχολείου.	,803		
34.9 Εφαρμόζει τους στόχους και τις στρατηγικές που αποφασίζονται.	,796		
34.15 Κατανοεί άμεσα, τις μεθοδεύσεις ώστε οι δράσεις να έχουν επιτυχή κατάληξη.	,784		
34.6 Εφαρμόζει μεθόδους δράσης, με ικανότητα χειρισμού την εκάστοτε κατάσταση.	,779		
34.7 Εστιάζει την προσοχή του στην διαρκή βελτίωση των διαδικασιών.	,778		
34.10 Εφοδιάζει τους εκπ/κούς με τα απαραίτητα υλικά για την εκπλήρωση των δράσεων.	,774		
34.17 Αντιμετωπίζει με μέθοδο όλες τις αντιξοότητες που εμφανίζονται.	,771		
34.3 Προσπαθεί να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.	,769		
34.4 Έχει ένα ξεκάθαρο πλάνο δράσεων για τη σχολική χρονιά, το οποίο εφαρμόζει πιστά.	,761		
34.16 Ενημερώνεται και επιμορφώνεται διαρκώς.	,750		
34.12 Δεν αφήνει καμία ενέργεια στην τύχη της.	,748		
34.22 Συντονίζει τις δράσεις των εκπαιδευτικών.	,731		
34.24 Εφαρμόζει τις κατάλληλες πολιτικές ανάλογα με τους στόχους και τις στρατηγικές.	,726		
34.5 Εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις που δείχνουν ότι θα επιφέρουν ποιοτικές αλλαγές.	,719		
Διαπροσωπικές δεξιότητες (Cronbach's Alpha 0,974)			
35.22 Κάνει διερεύνηση των αναγκών των εκπ/κών για βελτίωση των δεξιοτήτων τους.		,828	
35.23 Έχει διαπιστώσει ποιες δεξιότητες είναι αναγκαίες στους εκπαιδευτικούς.		,807	
35.17 Προτρέπει τους/τις εκπ/κούς για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας.		,795	
35.21 Χρησιμοποιεί ενεργά τους/τις εκπ/κούς που επιμορφώνονται σε ειδικές ομάδες έργου.		,781	
35.31 Ενσωματώνει, στις στρατηγικές που χαράσσει, την ενεργοποίηση ομάδων εργασίας.		,771	

	Παραγοντικές φορτίσεις		
	Παρά-γοντας 1	Παρά-γοντας 2	Παρά-γοντας 3
35.33 Προβάλλει στις ομάδες που αναπτύσσει να διαμορφώνουν ένα σχεδιασμένο πλαίσιο δράσης που θα έχει σαφείς στόχους και αναγνωρισμένη την ομάδα ή τα άτομα.		,759	
35.29 Προωθεί την ιδέα ότι εργάζονται αποδοτικότερα, όταν εργάζονται σε ομάδα.		,747	
35.18 Παρακινεί τους/τις εκπ/κούς του σχολείου, στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου.		,735	
35.38 Έχει περάσει ως βασική αρχή, την αναγκαιότητα της ομαδικής εργασίας.		,720	
35.14 Επιμένει στη διαρκή εκπαίδευση των εκπ/κών για βελτίωση των δεξιοτήτων τους.		,702	
35.20 Μειώνει τα εμπόδια των εκπ/κών, στη βελτίωση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων τους.		,664	
33.9 Έχει αναπτύξει μεθόδους διερεύνησης των γενικών αναγκών της τοπικής κοινωνίας.		,575	
35.9 Οι αποφάσεις που παίρνει αναφορικά με τη μείωση των δαπανών ενεργοποιούν το σύνολο των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων που δεν μειώνουν τον ποιότητα.		,569	
33.3 Υπάρχει οργανωμένο σχέδιο αναζήτησης και καταγραφής του συνόλου των αναγκών των μαθητών και έχει ορίσει ομάδα εκπ/κών που ασχολείται με τις εκάστοτε ανάγκες.		,554	
Νοητικές δεξιότητες (Cronbach's Alpha 0,979)			
32.5 Διαμορφώνει ένα «ευνοϊκό» εργασιακό πλαίσιο με στόχο τη βελτίωση της δομής της σχ. μονάδας, ώστε να εξελίσσεται ανάλογα με τις απαιτήσεις/ανάγκες της κοινωνίας.			,815
32.4 Δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.			,800
32.1 Έχει ένα οργανωμένο πλαίσιο δέσμευσης του συνόλου των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διατήρηση των στόχων για τη συστηματική βελτίωση των σχολικών διαδικασιών.			,793
32.17 Ευνοεί την ένταξη και δέσμευση των εκπ/κών ώστε να νοιώθουν ικανοποιημένοι.			,792
32.2 Είναι ανοικτός/ή στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.			,791
32.7 Έχει δομημένο και οριοθετημένο όραμα για τη σχ. μονάδα το οποίο είναι αποδεκτό.			,788
32.16 Δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα αποδοχής των στόχων και των στρατηγικών.			,788
32.18 Δεσμεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην κουλτούρα της προσφοράς ποιοτικού έργου.			,775

	Παραγοντικές φορτίσεις		
	Παρά-γοντας 1	Παρά-γοντας 2	Παρά-γοντας 3
32.14 Προσπαθεί συστηματικά να πείθει τους/τις εκπαιδευτικούς για τη σημαντικότητα των στόχων και των στρατηγικών που πρέπει να εφαρμοστούν.			,767
32.15 Επιμένει να δηλώνει την συμβολή των εκπ/κων στην υλοποίηση των στόχων.			,743
32.10 Είναι υπέρ των συχνών αλλαγών επιδιώκοντας την αποτελεσματικότερη εφαρμογή.			,732
33.15 Η συστηματική εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών και των γονέων είναι εφιαλτήριο για την ουσιαστική στήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.			,655
Kaiser-Meyer-Olkin μέτρο επάρκειας δειγματοληψίας (KMO): 0.979 Sig: ,000			
Σύνολο ιδιοτιμών	29,867	2,564	2,125
% της επεξήγησης διακύμανσης (Σύνολο: 82,275)	30,718	25,805	25,752
* Οι μεταβλητές δεν παρουσιάζονται με την ακριβή διάστασή τους, όπως συμπεριελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο.			

Με την πραγματοποίηση της εξαγωγής των παραγόντων, ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «τεχνικές δεξιότητες», ο δεύτερος «διαπροσωπικές δεξιότητες» και ο τρίτος παράγοντας «νοητικές δεξιότητες», διότι οι μεταβλητές που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τα οποία είναι σύμφωνα με το μοντέλο Katz.

Με την εντολή «Transform», δημιουργήθηκαν τρεις νέες μεταβλητές, όπου τα δεδομένα τους προέρχονταν από την επεξεργασία των δεδομένων των μεταβλητών, όπως αυτά «φόρτωσαν» στην παραγοντική ανάλυση. Ελέγχθηκε η ισότητα των μέσων τιμών με τον δείκτη Independent Samples Test (t-test) και η ισότητα των διασπορών με τον δείκτη Levene's Test for Equality of Variances, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις δεξιότητες σε σχέση με το φύλο. Παράλληλα, ελέγχθηκε και η ανάλυση διασποράς (Anova) των τριών δεξιοτήτων με τα χρόνια υπηρεσίας. Κατά τον έλεγχο, δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στη γνώμη των δύο φύλων σε σχέση με τις διοικητικές δεξιότητες, αλλά ούτε και σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.

4.2. Ιεραρχική παλινδρόμηση (*Hierarchical Regression analysis*)

Κάθε μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης είναι ένα μοντέλο αιτίας-αποτελέσματος, δηλαδή προσπαθεί να προσδιορίσει ένα γραμμικό μοντέλο που να περιγράφει πόσο επηρεάζουν οι ανεξάρτητες μεταβλητές την εξαρτημένη μεταβλητή (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η ιεραρχική παλινδρόμηση πραγματοποιείται σε στάδια και ελέγχει τις επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών με μια προκαθορισμένη σειρά. Ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις παλινδρόμησης (γραμμικότητα, ομοσκεδαστικότητα, ανεξαρτησία και κανονικότητα) και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ιεραρχική παλινδρόμηση. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση «Πώς κρίνετε τη συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζεστε;», η οποία εκφράζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ανεξάρτητες τις τρεις διοικητικές δεξιότητες (Πίνακας 2). Στο πρώτο στάδιο παρουσιάζεται η προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τις διαπροσωπικές δεξιότητες, στο δεύτερο με τις τεχνικές δεξιότητες και στο τρίτο με τις νοητικές δεξιότητες. Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 , ο οποίος εκφράζει το ποσοστό μεταβλητότητας των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγεί μέσω του μοντέλου από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ερμηνεύει το 52,4% στο πρώτο στάδιο, το 60,9% στο δεύτερο στάδιο και το 71,6% στο τρίτο και τελευταίο στάδιο. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες παρουσιάζουν πολύ σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (52,4%). Οι τεχνικές δεξιότητες επιφέρουν αύξηση στην ικανοποίηση κατά 8,5% και οι νοητικές δεξιότητες επιφέρουν αύξηση στην ικανοποίηση των προηγούμενων δύο κατά 10,7%. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν πολύ καθαρά τις επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών, προσδίδοντας μεγάλη ένταση στην υποστήριξη της Υπόθεσης 1.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ιεραρχικής παλινδρόμησης

Μοντέλο	Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	Beta	T	P	Μεταβολή του R ²
1	Διαπροσ. δεξιότητες	,034	,724	20,105	,000	,524
2	Διαπροσ. δεξιότητες	,014	,291	4,962	,000	,609
	Τεχνικές δεξιότητες	,023	,522	8,905	,000	
3	Διαπροσ. δεξιότητες	,005	,113	2,168	,031	,716
	Τεχνικές δεξιότητες	,009	,213	3,764	,000	
	Νοητικές δεξιότητες	,027	,570	11,726	,000	

Εξαρτημένη μεταβλητή: Πως κρίνετε τη συνολική απόδοση του/της διευθυντή/-ύντριας της σχολικής μονάδας που εργάζεστε;

4.3. Ανάλυση συστάδων (Cluster Analysis)

Η ανάλυση συστάδων (Cluster analysis) είναι μια μέθοδος ταξινόμησης παρατηρήσεων σε ομάδες με συγγενικά χαρακτηριστικά. Αποτελεί μια από τις βασικότερες εργασίες εξόρυξης δεδομένων (data mining), ειδικά όταν τα δεδομένα προέρχονται από παραγοντική ανάλυση. Εφαρμόζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εντάσσονται σε ίδιες συστάδες παρατηρήσεις όμοιες μεταξύ τους, παρά σε οποιεσδήποτε άλλες (Everitt κ.ά., 2011). Επιλέχτηκε η μη ιεραρχική μέθοδος ομαδοποίησης με τη χρήση του αλγόριθμου k-means, ο οποίος είναι κατάλληλος για ομαδοποίηση μεγάλου αριθμού παρατηρήσεων. Σκοπός του αλγόριθμου k-means είναι να ελαχιστοποιήσει την Ευκλείδεια απόσταση μεταξύ των παρατηρήσεων και των κέντρων των ομάδων. Μέσω διαδοχικών προσεγγίσεων ο αλγόριθμος k-means διαχωρίζει με τον βέλτιστο τρόπο τις παρατηρήσεις, υπολογίζοντας συνεχώς καινούρια κέντρα ομάδων (centroids), έως ότου να μην υπάρχει λόγος οι παρατηρήσεις να μετακινηθούν από τη μια ομάδα στην άλλη (Johnson & Wichern, 2007).

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συστάδων (Πίνακας 3) του πρώτου παράγοντα, ο καταμερισμός των συστάδων έδειξε ότι στο cluster 2 ανήκουν 252 συμμετέχοντες/-ουσες (68,29%), οι οποίοι/-ες έχουν θετική στάση ως προς τις τεχνικές δεξιότητες του διευθυντή/της διευθύντριας και στο cluster 1 ανήκουν 117 συμμετέχοντες/-ουσες (31,71%), οι οποίοι/-ες έχουν αρνητική στάση. Ο πρώτος παράγοντας κρίνεται ικανοποιητικός, γεγονός που καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των

διευθυντών/διευθυντριών κατέχει μία γκάμα τεχνικών δεξιοτήτων, οι οποίες τους βοηθούν να ανταποκρίνονται στον καθημερινό διοικητικό τους ρόλο. Ως προς τον δεύτερο παράγοντα, 219 συμμετέχοντες/-ουσες (59,34%) έχουν θετική στάση, ενώ 150 (40,66%) έχουν αρνητική στάση ως προς τις διαπροσωπικές δεξιότητες του διευθυντή/της διευθύντριας του σχολείου. Ο δεύτερος παράγοντας κρίνεται ότι κινείται σε μέτρια επίπεδα, γεγονός που καταδεικνύει προβληματική σχέση σχετικά με την αλληλεπίδραση στον χώρο εργασίας τους, τη συνεργασία καθώς και την επικοινωνιακή δεξιότητά τους. Ως προς τον τρίτο παράγοντα, 228 συμμετέχοντες/-ουσες (61,79%) έχουν θετική στάση, ενώ 141 (38,21%) έχουν αρνητική στάση. Ο τρίτος παράγοντας, σε σχέση με την κλίμακα ιεραρχίας στην οποία ανήκει η θέση του διευθυντή/της διευθύντριας σχολικής μονάδας, κρίνεται κι αυτός ικανοποιητικός. Φαίνεται ότι οι διευθυντές/διευθύντριες έχουν όραμα ποιοτικής αναβάθμισης των υπηρεσιών του σχολείου, μέσω σχεδιασμού αποτελεσματικών δράσεων και δημιουργούν μεθοδικά τις κατάλληλες συνθήκες προαγωγής ενός καινοτόμου σχολικού κλίματος, το οποίο είναι απαραίτητη προϋπόθεση βελτίωσης του σχολείου (Moolenaar κ.ά., 2010).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης συστάδων

Τελικά Κέντρα Συστάδων	Συστάδες	
	1 (117)	2 (252)
34.3	53,08	85,60
34.4	49,03	83,09
34.5	45,30	80,29
34.6	47,41	83,85
34.7	49,09	82,88
34.8	50,99	85,13
34.9	51,62	84,86
34.10	55,60	85,96
34.12	48,99	82,49
34.13	51,48	84,14
34.15	52,17	84,20
34.16	47,56	82,95
34.17	49,04	81,87
34.18	49,56	83,27
34.22	50,03	81,88
34.24	49,68	82,33

Τελικά Κέντρα Συστάδων	Συστάδες	
	1 (219)	2 (150)
33.3	74,55	48,97
33.9	70,05	44,71
35.9	80,18	55,07
35.14	79,22	50,63
35.17	76,15	43,55
35.18	80,31	47,04
35.20	81,71	51,43
35.21	80,06	47,37
35.22	75,90	44,13
35.23	76,77	43,76
35.29	80,49	48,70
35.31	79,51	49,64
35.33	76,91	48,13
35.38	81,18	53,17

Τελικά Κέντρα Συστάδων	Συστάδες	
	1 (228)	2 (141)
32.1	77,52	47,80
32.2	75,82	46,13
32.4	80,15	48,99
32.5	82,57	48,72
32.7	77,98	45,37
32.10	71,00	45,13
32.14	77,13	46,85
32.15	76,87	48,66
32.16	80,00	46,82
32.17	79,41	47,90
32.18	77,91	45,79
33.15	76,75	49,14

4.4. Έλεγχος συσχετίσεων

Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης είναι ένα διαδομένο μέτρο ελέγχου γραμμικής συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών. Για τις ανάγκες της έρευνας, διενεργήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των διοικητικών δεξιοτήτων με τον συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson's R. Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων εντοπίστηκαν υψηλές θετικές συσχετίσεις, οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές, σε στάθμη σημαντικότητας 0,01 (Πίνακας 4). Τα αποτελέσματα εμφανίζουν σαφέστατες ενδείξεις συµμεταβολής των τεχνικών, διαπροσωπικών και νοητικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων

Συσχετίσεις Pearsons' R		
	Τεχνικές δεξιότητες	Διαπροσωπικές δεξιότητες
Διαπροσωπικές δεξιότητες	,830**	
Σημαντικότητα	,000	
Νοητικές δεξιότητες	,800**	,761**
Σημαντικότητα	,000	,000

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01.

5. Συζήτηση

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει το σύνολο των δεξιοτήτων των διευθυντών/διευθυντριών των σχολικών μονάδων, ώστε μέσω της χρησιμοποίησης των δεξιοτήτων αυτών στις καθημερινές τακτικές τους, να οδηγήσουν τις σχολικές μονάδες σε ποιοτικότερα αποτελέσματα.

Όσον αφορά την Υπόθεση 1, από τα ευρήματα της ιεραρχικής παλινδρόμησης προκύπτει ότι οι διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση και αποτελούν πολύ ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης των απαιτήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, με στόχο ποιοτικότερα αποτελέσματα. Προγενέστερες έρευνες έχουν αποδείξει την ισχυρή συσχέτιση των διοικητικών δεξιοτήτων με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Hosseinpour κ.ά., 2014· Ghalandari, 2012· Tonidandel κ.ά., 2012· Carmeli & Tishler, 2006), γεγονός που αποτελεί επαρκή προϋπόθεση επιτυχίας ολόκληρου του οργανισμού. Αποτελέσματα έρευνας (Werang, 2014) έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διοικητικών δεξιοτήτων και του βελτιωμένου σχολικού κλίματος, η οποία έχει ευεργετικό αντίκτυπο στη διαδικασία της μάθησης, στη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση στην ποιότητα της διδασκαλίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί ερευνητές

έχουν προσδιορίσει το σχολικό κλίμα μαζί με την ομαδική εργασία και τη συνεργασία ως τα βασικά στοιχεία τα οποία οδηγούν σε βελτιωμένα οργανωτικά και μαθησιακά αποτελέσματα (Saiti, 2012). Όλες οι βασικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντών/διευθυντριών και η έλλειψη έστω και μίας από αυτές μειώνει την ευκαιρία επιτυχίας του οργανισμού (Nazari, 2017). Σε έρευνα (Radipere & Scheers, 2014) συμπεραίνεται ότι η έλλειψη δεξιοτήτων είναι η κύρια αιτία αποτυχίας των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης, τα οποία είναι σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες, προσφέρουν ισχυρή στήριξη στην κοινή πεποίθηση ότι διευθυντές/διευθύντριες με εξαιρετικά υψηλές διοικητικές δεξιότητες είναι σε θέση να οδηγήσουν τις σχολικές τους μονάδες στην επίτευξη των στόχων τους, προάγοντας παράλληλα την ποιότητα των υπηρεσιών τους.

Όσον αφορά την Υπόθεση 2, από τα ευρήματα της ανάλυσης συστάδων των τριών παραγόντων συμπεραίνουμε ότι το επίπεδο των διοικητικών δεξιοτήτων των διευθυντών/διευθυντριών δεν είναι σύμφωνο με το μοντέλο του Katz. Έχοντας υπόψη τη διοικητική ιεραρχία του υπουργείου Παιδείας, οι διευθυντές/διευθύντριες σχολείων τοποθετούνται στο πρώτο επίπεδο της διοικητικής διαβάθμισης (supervisory managers). Σε αυτό το επίπεδο οι τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες είναι σημαντικότερες για τη λειτουργία του οργανισμού από ό,τι οι νοητικές δεξιότητες. Η έρευνα αναδεικνύει την υστέρηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των διευθυντών/διευθυντριών, δημιουργώντας εμπόδια στην ικανοποίηση των εσωτερικών πελατών και την κατανόηση των επιθυμιών και των αναγκών τους. Η διασφάλιση της ικανοποίησης του πελάτη (εσωτερικού ή εξωτερικού) αποτελεί βασική αρχή της ΔΟΠ και η υστέρησή της μειώνει αισθητά τις πιθανότητες για ένα επιτυχημένο επιχειρηματικό αποτέλεσμα. Έρευνα έδειξε (Wilkinson κ.ά., 1998) ότι δίνεται λιγότερη προσοχή στο ζήτημα της δέσμευσης των εργαζομένων στη φιλοσοφία της ΔΟΠ, το οποίο αντικατοπτρίζει μια σχετική παραμέληση των εκτιμήσεων για τους ανθρώπινους πόρους. Ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι οι ανθρώπινες δεξιότητες είναι αυτές στις οποίες τα περισσότερα στελέχη υστερούν και κατά συνέπεια αυτές που χρειάζονται μεγαλύτερη ανάπτυξη (Peterson & Fleet, 2004). Επίσης, μελέτες αποδεικνύουν ότι οι δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με τη διαχείριση των ανθρώπων είναι πιο κρίσιμες για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων στους οργανισμούς (Tonidandel κ.ά., 2012· Carmeli & Tishler, 2006).

Από τα ευρήματα της ανάλυσης συστάδων, διαπιστώθηκε επίσης ότι οι ερωτήσεις με την υψηλότερη τιμή στην υψηλή βαθμολόγηση σχετίζονται με:

- Την προσπάθεια του/της διευθυντή/διευθύντριας να εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα υλικά για την επιτυχή εκπλήρωση των δράσεων που έχουν αναλάβει.
- Τη συστηματική προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι οποίοι/-ες αναλαμβάνουν την καθημερινή υλοποίηση των στόχων και των στρατηγικών που έχουν υιοθετηθεί.
- Την υποστήριξη από τον διευθυντή/τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας των στόχων που έχει αποφασιστεί να εφαρμοστούν.
- Τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών επιτυχίας των δράσεων που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί.
- Την ικανότητα αντίληψης και άμεσης κατανόησης των μεθοδεύσεων που πρέπει να ακολουθηθούν, ώστε οι δράσεις του σχολείου να έχουν επιτυχή κατάληξη.

Η πρώτη, η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση με τις υψηλότερες τιμές σχετίζονται με τεχνικές δεξιότητες, ενώ η δεύτερη και πέμπτη με διοικητικές δεξιότητες (administrative skills), οι οποίες «φόρτωσαν» ικανοποιητικά στις τεχνικές δεξιότητες. Πρακτικά, αυτό το γεγονός δηλώνει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες παρουσιάζουν επάρκεια, όσον αφορά την αντιληπτική τους ικανότητα σχετικά με τις μεθοδεύσεις που πρέπει να ακολουθηθούν από τη μία και τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία δράσεών τους από την άλλη, αλλά και επάρκεια συγκεκριμένων γνώσεων, εργαλείων και διαδικασιών.

Οι ερωτήσεις με τις χαμηλότερες τιμές στη χαμηλή βαθμολόγηση σχετίζονται με το ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια:

- Δεν είναι υπέρμαχος της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ποιότητας.
- Δεν έχει διαπιστώσει ποιες δεξιότητες είναι αναγκαίες στους /στις εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να αποδώσουν ποιοτικότερα στο έργο τους.
- Δεν κάνει συστηματική διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για να διαπιστώσει ποιες πραγματικά είναι οι ανάγκες τους για ανάπτυξη-βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

- Δεν είναι υπέρ των συχνών αλλαγών επιδιώκοντας την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς.
- Δεν έχει αναπτύξει μεθόδους διερεύνησης των γενικών αναγκών της τοπικής κοινωνίας.

Οι αρνητικές γνώμες σχετίζονται με διαπροσωπικές δεξιότητες, καθώς οι διευθυντές/διευθυντριες δεν παρουσιάζουν επαρκή χαρακτηριστικά σε θέματα επιμόρφωσης ποιότητας και ανάπτυξης εκπαιδευτικών, διαπίστωσης αναγκών εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, καθώς και ανάπτυξης καινοτομίας μέσω αλλαγών.

Όσον αφορά την Υπόθεση 3, από τα ευρήματα του ελέγχου συσχετίσεων βρέθηκε ότι υπάρχουν υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των τεχνικών, των διαπροσωπικών και των νοητικών δεξιοτήτων κατά την διάρκεια ανάπτυξής τους, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα κατά την διάρκεια βελτίωσής τους. Έρευνα σχετικά με τις απόψεις αποφοίτων ενός τυπικού προγράμματος MBA στον ελλαδικό χώρο, αναφέρει ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων που παρέχει το πτυχίο τους δεν ανταποκρίνεται πλήρως στο επίπεδο των διοικητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται σε πραγματικές επιχειρήσεις (Mihail & Kloutsiniotis, 2014). Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την κριτική ύπαρξης χάσματος μεταξύ «θεωρίας και πράξης». Με δεδομένο ότι η επιλογή των διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων πραγματοποιείται με μοριοδότηση, η οποία δεν απαιτεί υποχρεωτικά πιστοποιημένες γνώσεις διοίκησης και με δεδομένο ότι οι δεξιότητες, σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή τις πνευματικές ικανότητες, είναι συμπεριφορές που μπορούν να αναπτυχθούν, κρίνεται απαραίτητη οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης των διοικητικών δεξιοτήτων.

6. Συμπεράσματα

Οι δεξιότητες των διευθυντών/διευθυντριών έχουν αποτελέσει αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος, διότι συμβάλλουν σημαντικά στην ορθή λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την προαγωγή του καινοτόμου κλίματος, αυξάνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα των εκάστοτε οργανισμών (Hosseinpour κ.ά., 2014).

Από τις απαντήσεις των ερευνητικών υποθέσεων προκύπτει ότι μεταξύ των απαιτήσεων/προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των δεξιοτήτων διοίκησης, υπάρχει

πολύ ισχυρή εξάρτηση. Με άλλα λόγια, όταν βελτιώνονται οι δεξιότητες διοίκησης του διευθυντή ή της διευθύντριας τότε βελτιώνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό αποτελεί στόχο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Συγχρόνως, οι διοικητικές δεξιότητες αποτελούν πολύ σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του διευθυντή/της διευθύντριας. Η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνει τα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης των εργαζομένων, οδηγώντας τον οργανισμό σε υψηλότερα επίπεδα αποδόσεων (Jun κ.ά., 2006). Η εστίαση στους εργαζομένους, η δέσμευση σε έναν κοινό στόχο, η συνεχής βελτίωση και η ομαδική εργασία προάγουν την ποιότητα και, μέσα από ένα συνεργατικό στυλ ηγεσίας, προωθούν τη σχολική οργάνωση στην οργανωτική βελτίωση (Marks & Printy, 2003). Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι διευθυντές/διευθύντριες της Κεντρικής Μακεδονίας και Θράκης διαθέτουν ένα πλήθος τεχνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, αποκαλύπτεται ότι χειρίζονται αποτελεσματικά την εκάστοτε κατάσταση, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για να πετύχουν οι προαποφασισμένες δράσεις, βελτιώνουν τις διαδικασίες αλλά και τις δομές του σχολείου, συντονίζουν, δεν αφήνουν καμία ενέργεια στην τύχη της και κατανοούν άμεσα τις μεθοδεύσεις που πρέπει να ακολουθηθούν για την επιτυχή εκπλήρωση των δράσεων και την επιτυχή πραγματοποίηση των στόχων και των στρατηγικών του σχολείου.

Από την άλλη, αποκαλύπτεται ότι οι διευθυντές/διευθύντριες υστερούν σε διαπροσωπικές δεξιότητες, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει την πραγματοποίηση του οράματος της ΔΟΠ, στην οποία η συμμετοχή των εργαζομένων αποτελεί βασική αρχή. «Οι επιτυχημένοι οργανισμοί διαθέτουν διευθυντικά στελέχη με καλά αναπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητες» (Whetten & Cameron, 2007, σ. 5). Αμοιβαία εμπιστοσύνη, ανοιχτή επικοινωνία, δημιουργική σκέψη και συλλογική προσπάθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών/διευθυντριών αποτελούν ισχυρή βάση βελτίωσης της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρει η Αργυροπούλου (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017, σ. 69): «Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και έχει ιδιαίτερη σημασία να τις διαθέτει ή να τις αποκτήσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού ολόκληρη η ύπαρξη του θεσμού και η σπουδαιότητα του ρόλου του εξαρτάται από το ανθρώπινο στοιχείο».

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ανάπτυξη της ηγεσίας των διευθυντών/διευθυντριών (Smylie & Denny, 1990). Οι ανάγκες και οι

απόψεις των εκπαιδευτικών δεν συμπίπτουν ποτέ, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συγκρούσεις συμφερόντων. Αναζητώντας τις βασικές αιτίες δημιουργίας αιτιών των συγκρούσεων και χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα τους ενωτικούς συνδέσμους των αντικρουόμενων πλευρών, εξαλείφονται τα όποια εμπόδια παρουσιάζονται, δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ποιοτικότερες και αποδοτικότερες υπηρεσίες.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι το επίπεδο των νοητικών δεξιοτήτων είναι ικανοποιητικό. Η σπουδαιότητα των νοητικών δεξιοτήτων αυξάνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο της θέσης ευθύνης, παρέχοντας μια σαφή ένδειξη ποιοτικότερης διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος. Το εύρημα αυτό δημιουργεί τη βάση για «συζήτηση» προς την κατεύθυνση παραχώρησης συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων στους διευθυντές/στις διευθύντριες των σχολικών μονάδων, βασισμένων στην καινοτομία και στον προγραμματισμό. Η ύπαρξη προσανατολισμού σε ένα πιο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζοντας την αυτόνομη σχολική μονάδα ως την κυρίαρχη μονάδα για βελτίωση, καθώς και η αναδιανομή της εξουσίας στη λήψη αποφάσεων, είναι σε θέση να λειτουργήσει ως το κύριο μέσο ενίσχυσης και αειφορίας για βελτίωση της εκπαίδευσης (Malen κ.ά., 1990). Το συγκεντρωτικό πρότυπο λειτουργίας του δημοσίου τομέα συνδέεται με μειονεκτήματα, όπως η ανεπαρκής δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η έλλειψη δημιουργικότητας, αλλά και η αποξένωση από την τοπική κοινωνία.

Η έρευνα αποκάλυψε επίσης ότι οι τρεις θεμελιώδεις διοικητικές δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα κατά τη διάρκεια βελτίωσής τους. Πρακτικά, αυτό υποδηλώνει ότι οι οργανισμοί πρέπει να επικεντρώσουν μέρος των προγραμμάτων ανάπτυξης των διευθυντών/διευθυντριών τους τόσο στη βελτίωση των υφιστάμενων δεξιοτήτων, όσο και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (Mumford κ.ά., 2007). Όταν οι διευθυντές/διευθύντριες αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, ωφελούνται όχι μόνο προσωπικά και επαγγελματικά, αλλά επιφέρουν θετική επιρροή και σε όλους τους εμπλεκόμενους, καθιστώντας τους οργανισμούς τους οποίους διευθύνουν αποτελεσματικότερους (Tonidandel κ.ά., 2012). Η συνεχής βελτίωση είναι συχνά συνώνυμη με τη συνολική διαχείριση της ποιότητας. Το Υπουργείο Παιδείας και οι εμπλεκόμενοι φορείς φαίνεται να συνεπικουρούν προς αυτή την κατεύθυνση, προωθώντας επιμορφωτικά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων, τα οποία εξοπλίζουν τους/τις διευθυντές/διευθύντριες με μηχανισμούς μάθησης, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την ιδέα της δια βίου ανάπτυξης δεξιοτήτων. Σύμφωνα με έρευνα (Αντύπας,

2018) σχετικά με τα αναγκαία επιμορφωτικά αντικείμενα κοινωνικών δεξιοτήτων, τα εκπαιδευτικά διευθυντικά στελέχη που συμμετείχαν, ανέφεραν ότι επιθυμούσαν να επιμορφωθούν στις επικοινωνιακές δυσλειτουργίες και την τέχνη της πειθούς, σε ποσοστό 56,18%. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που ασκούν διοίκηση για θέματα ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Όπως εξήγησε ο Vygotsky (1978, σ. 90): «*Η μάθηση δεν αποτελεί από μόνη της εξέλιξη. Ωστόσο, η κατάλληλα οργανωμένη μάθηση έχει ως αποτέλεσμα τη διανοητική ανάπτυξη και θέτει σε λειτουργία ποικίλες αναπτυξιακές διαδικασίες, οι οποίες θα ήταν αδύνατο να ενεργοποιηθούν εάν δεν υπήρχε η μάθηση*».

6.1. Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αρμόζει να εξεταστούν υπό το πρίσμα ορισμένων περιορισμών, όπως τα συμπεράσματα ως προς την αιτιότητα. Παρουσιάζεται αναλυτικά πώς οι διοικητικές δεξιότητες του διευθυντή/της διευθύντριας σχετίζονται και προβλέπουν την ικανοποίηση των απαιτήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ποιότητα. Το γεγονός ότι η ικανοποίηση ενδέχεται να πηγάζει από διαφορετικούς παράγοντες, όπως κοινωνικούς, συναισθηματικούς ή ψυχολογικούς, πρέπει να μας καταστήσει επιφυλακτικούς ως προς το αποτέλεσμα της ικανοποίησης. Ένας δεύτερος περιοριστικός παράγοντας αυτής της μελέτης αφορά το πλήθος καθώς και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος. Ένα πανελλήνιο ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικών με συμμετοχή όλων των τύπων σχολείων και βαθμίδων εκπαίδευσης, θα μπορούσε αφενός να συνδράμει στην αύξηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, αφετέρου θα επεξηγούσε σαφέστερα τη διασύνδεση των διοικητικών δεξιοτήτων των διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη αποκαλύπτει επίσης την ανάγκη ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάπτυξης διοικητικών δεξιοτήτων. Ενδιαφέρον θα ήταν να πραγματοποιηθεί μια έρευνα η οποία θα αξιολογεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο θα αποκαλύπτονταν η ένταση και το μέγεθος της ανάπτυξης των θεμελιωδών δεξιοτήτων που προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017) Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σ. 53–72.
- Analoui, F., Labbaf, H. & Noorbakhsh, F. (2000) Identification of clusters of managerial skills for increased effectiveness: the case of the steel industry in Iran, *International Journal of Training and Development*, 4(3), σ. 217–234.
- Bigelow, J. D. (1991) *Managerial Skills Development*, California, Sage, Thousand Oaks.
- Brian, H. H. & Teo, C. (2001) Translating customers' voices into operations requirements - A QFD application in higher education, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(2), σ. 195–226.
- Carmeli, A. & Tishler, A. (2006) The relative importance of the top management team's managerial skills, *International Journal of Manpower*, 27(1), σ. 9–36.
- Carr, S. C. (1992) A primer on the use of Q-technique factor analysis, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25(3), σ. 133–138.
- Cattell, R. B. (1966) The Scree Test For The Number Of Factors, *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), σ. 245–276.
- Caudron, S. (1993) Change keeps TQM programs thriving, *Personnel Journal*, 72(10), σ. 104–109.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*, 6^η έκδοση, Routledge.
- Comrey, A. L. (1973) *A First Course in Factor Analysis*, New York, Academic Press.
- Creswell, J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, 2^η έκδοση, Αθήνα, Ίων.
- Dahlgaard, J. J., Khanji, G. K. & Kristensen, K. (2005) *Fundamentals of Total Quality Management*, 1^η έκδοση, Routledge.
- Dean, J. W. & Bowen, D. E. (1994) Management Theory and Total Quality: Improving Research and Practice through Theory Development, *The Academy of Management Review*, 19(3), σ. 392–418.
- Dechant, K. (1990) Knowing How to Learn: The 'Neglected' Management Ability, *Journal of Management Development*, 9(4), σ. 40–49.
- Deming, W. E. (2000) *The new economics for industry, government, education*, 2^η έκδοση, Cambridge, Mass, The MIT Press.

- Dubrin, A. J. (2011) *Essentials of Management*, 9^η έκδοση, Mason, OH, ΗΠΑ, South-Western.
- Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M. & Stahl, D. (2011) *Cluster Analysis*, 5^η έκδοση, Chichester, West Sussex, Ηνωμένο Βασίλειο, Wiley.
- Fields, J. C. (1993) *Total Quality for Schools: A Suggestion for American Education*, Milwaukee, Wis, Brown.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015) *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Κριτική.
- Zaccaro, S. J., Gilbert, J. A., Thor, K. K. & Mumford, M. D. (1991) Leadership and social intelligence: Linking social perspectiveness and behavioral flexibility to leader effectiveness, *The Leadership Quarterly*, 2(4), σ. 317–342.
- George, J. M. (1995) Leader Positive Mood and Group Performance: The Case of Customer Service, *Journal of Applied Social Psychology*, 25(9), σ. 778–794.
- Ghalandari, K. (2012) Investigation of the effect of management skills (Technical, human and cognitive) on productivity of human resources in Iran, *World Applied Sciences Journal*, 20(3), σ. 476–480.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantam Books.
- Gorsuch, R. L. (1988) Exploratory Factor Analysis, στο Nesselroade, J. R. & Cattell, R. B. (επιμ.) *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, 2^η έκδοση, New York, Plenum Press, σ. 231-258.
- Hart, C. W. & Bogan, C. E. (1992) *The Baldrige: What It Is, How It's Won, How to Use It to Improve Quality in Your Company*, New York, McGraw-Hill.
- Hill, L. A. (2003) *Becoming a Manager: How New Managers Master the Challenges of Leadership*, 2^η έκδοση, Boston, Harvard Business Review Press.
- Hosseinpour, M., Tamimi, L., Hosseinpour, N., Hashami, K. & Jafarzadeh, S. (2014) Study the Relationship between Principals' Management Skills and their Effectiveness in Karaj 4th District Primary Schools, *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), σ. 113–117.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005) *Educational administration: theory, research, and practice*, 7^η έκδοση, Boston, McGraw-Hill.
- Johnson, R. A. & Wichern, D. W. (2007) *Applied multivariate statistical analysis*, Upper Saddle River, N. J., Pearson Prentice Hall.
- Jones, G. R. & George, J. M. (2011) *Contemporary management*, 7^η έκδοση, New York, McGraw-Hill/Irwin.

Jun, M., Cai, S. & Shin, H. (2006) TQM practice in maquiladora: Antecedents of employee satisfaction and loyalty, *Journal of Operations Management*, 24(6), σ. 791–812.

Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974) Little Jiffy, Mark IV, *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 34(1), σ. 111–117.

Kanji, G. K. & Asher, M. (1995) *Total Quality Management Process: A Systematic Approach*, Madras, Productivity Press.

Kanungo, R. N. & Misra, S. (1992) Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills, *Human Relations*, 45(12), σ. 1311–1332.

Katz, R. L. (1955) Skills of an Effective Administrator, *Harvard Business Review*, 33(1), σ. 33–42.

Katz, R. L. (1974) Skills of an Effective Administrator, *Harvard Business Review*, 52(5), σ. 90–102.

Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R. & Rickers, J. D. (2001) Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence, *Current Psychology*, 20(2), σ. 154–163.

Levy, F. & Murnane, R. J. (2012) *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*, Princeton University Press.

Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1990). What Do We Know about Site-Based Management: A Case Study of the Literature-A Call for Research, στο Clune, W. H. & White, J. F. (επιμ.) *Choice and Control in American Education: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*, London, Falmer Press, σ. 289–342.

Mann, F. C. (1965) Toward an understanding of the leadership role in formal organizations, στο Dubin, R., Homans, G. C., Mann, F. C. and Miller, D. C. (επιμ.) *Leadership and Productivity*, San Francisco, CA, Chandler Publishing, σ. 68–103.

Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), σ. 370–397.

Mihail, D. & Kloutsiniotis, P. (2014) The impact of an MBA on managerial skills and career advancement: The Greek case, *The International Journal of Management Education*, 12(3), σ. 212–222.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010) Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position and Schools' Innovative Climate, *Educational Administration Quarterly*, 46(5), σ. 623–670.

Mumford, M. D. & Connelly, M. S. (1991) Leaders as creators: Leader performance and problem solving in ill-defined domains, *The Leadership Quarterly*, 2(4), σ. 289–315.

Mumford, V. T., Campion, A. M. & Morgeson, F. (2007) The Leadership Skills Strataplex—Leadership Skill Requirements across Organizational Levels, *The Leadership Quarterly*, 18(2), σ. 154–166.

Nazari, R. (2017) The Impact of Mental Skills on Management Skills and Selecting Management Models on Sports Managers, *International Journal of Sport Culture and Science*, 5(3), σ. 124–133.

Northouse, P. G. (2015) *Leadership: Theory and Practice*, 7^η έκδοση, Los Angeles, SAGE Publications Inc.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010) *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών, Ομάδα Πληθυσμού Έρευνας: Διευθυντές σχολικών μονάδων*. Διαθέσιμο στο http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/2dieuthintes.pdf (Πρόσβαση 7 Δεκεμβρίου 2019).

Peterson, T. O. & Fleet, D. D. V. (2004) The ongoing legacy of R. L. Katz, *Management Decision*, 42(10), σ. 1297–1308.

Powell, T. C. (1995) Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study, *Strategic Management Journal*, 16(1), σ. 15–37.

Radipere, S. & Scheers, L. V. (2014) Investigating whether a lack of marketing and managerial skills is the main cause of business failure in South Africa, *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 8(4), σ. 402–411.

Raffio, T. (1992) Quality and Delta Dental Plan of Massachusetts, *Sloan Management Review*, 34(1), σ. 101–110.

Saiti, A. (2012) Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, 20(2), σ. 110–138.

Sharma, M.L. (2016) Different Managerial Skills in Corporate Governance, *Paripex - Indian Journal Of Research*, 5(9), σ. 166–167.

Smylie, M. A. & Denny, J. W. (1990) Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective, *Educational Administration Quarterly*, 26(3), σ. 235–59.

Tharenou, P. (2001) Going up? Do Traits and Informal Social Processes Predict Advancing in Management?, *The Academy of Management Journal*, 44(5), σ. 1005–1017.

Tonidandel, S., Braddy, P. W. & Fleenor, J. W. (2012) Relative importance of managerial skills for predicting effectiveness, *Journal of Managerial Psychology*, 27(6), σ. 636–655.

Yukl, G. A. (2013) *Leadership in Organizations*, 8^η έκδοση, Essex, Pearson.

Van Scheers, L., Adesoga, A. & Johan, B. (2015) Determining the Managerial Skills' Training Needs of Retail and Wholesale Industry in Tshwane Area of Gauteng, *Journal of Accounting and Management*, 5(2), σ. 77–88.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

Werang, R., Basilius (2014) Principals' Managerial Skills, School Organizational Climate, and Teachers' Work Morale at State Senior High Schools in Merauke Regency-Papua-Indonesia, *International Journal of Science and Research*, 3(6), σ. 691–695.

Whetten, D. A. & Cameron, K. S. (2007) *Developing management skills*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Wilkinson, A., Redman, T., Snape, E. & Marchington, M. (1998) *Managing with Total Quality Management: Theory and Practice*, London, Macmillan.

Wright, P. L. & Taylor, D. S. (1994) *Improving Leadership Performance: Interpersonal Skills for Effective Leadership*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία: Εκπαιδευτική πολιτική, ενταξιακή πρακτική και κριτικές επισημάνσεις

Γεώργιος Α. Μουτσινάς

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΜΑ Επιστήμες της Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

giorgio7_cool@hotmail.com

Ευανθία Κ. Τσαλίκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Διδάκτωρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, UCL Institute of Education

evanthia.tsaliki@ucl.ac.uk

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά βιβλιογραφική ανασκόπηση, που στοχεύει στην πραγμάτευση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στο Ηνωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα στην Αγγλία. Μεθοδολογικά, κατόπιν μιας συστηματικής βιβλιογραφικής αναζήτησης, ανασκοπούνται 18 συναφείς εμπειρικές μελέτες. Ειδικότερα, στην πάροδο των τελευταίων 41 ετών στη χώρα αυτήν, ένα σύνολο θεσμικών στρατηγικών, με πιο πρόσφατη αυτή του Νόμου του 2014, αναδεικνύει την πολιτειακή απόπειρα προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υποκείμενη στις εκάστοτε επικρατούσες αξίες και πεποιθήσεις. Εντούτοις, σύμφωνα με τα πορίσματα των ανασκοπούμενων ερευνών σε διαχρονικό επίπεδο, πέραν της διεξαγωγής αποτελεσματικών ενταξιακών πρακτικών σε ένα εύρος Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ή/και Αναπηριών (ΕΕΑ/Α) αλλά και εκπαιδευτικών πλαισίων, ένα σύνολο ανασταλτικών παραγόντων κατέστησε αντίστοιχες δράσεις λιγότερο επιτυχείς. Παράλληλα, οι αδυναμίες της σχετικής τρέχουσας βρετανικής νομοθεσίας και πολιτικής αποτελούν προκλήσεις για την έμπρακτη εφαρμογή των αρχών της συνεκπαίδευσης προς όφελος των εκεί εργαζομένων, των αποδεκτών της και των γονέων τους.

Λέξεις - κλειδιά: Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ενταξιακή εκπαίδευση, Μεγάλη Βρετανία/ Ηνωμένο Βασίλειο, Αγγλία, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική πρακτική

Abstract

The present paper constitutes a literature review, which aims at the discussion of inclusive educational policy and practice in the United Kingdom and in particular England.

Methodologically, following a systematic bibliographic search, 18 relevant empirical studies are reviewed. More specifically, a set of institutional strategies, with most recent the Act of 2014, highlights the state-supported attempt to promote inclusive education being subject to case prevailing values and beliefs, over the last 41 years in this country. Nevertheless, according to the reviewed research findings over time, apart from conducting effective inclusive practices in a range of Special Educational Needs and/or Disabilities (SEN/Ds) and educational settings, a set of limiting factors has rendered corresponding initiatives less successful. At the same time, the weaknesses of the current associated British legislation and policy challenge the implementation of the principles of inclusion in the interest of all concerned recipients, professionals, and their parents.

Keywords: Special education, inclusive education, Great Britain/United Kingdom, England, educational policy, educational practice

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική επιχειρεί την αντιμετώπιση των εκάστοτε ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, ως ανταπόκριση στην πολυμορφία και την ετερογένεια των μαθητικών πληθυσμών (Lawson κ.ά., 2013). Έτσι, στη Μεγάλη Βρετανία η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) βρίσκεται σε ταχεία ανάπτυξη, ιδίως αναφορικά με την ανάδειξη της ενταξιακής εκπαίδευσης (Lauchlan & Greig, 2015) υπό την έννοια της ισότιμης και ενεργού πρόσβασης, δέσμευσης και εμπλοκής των ατόμων οριζόμενων ως έχοντα Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α) στη διδασκαλία ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με στόχο την αντίστοιχη σχολική και κοινοτική συμμετοχικότητά τους (UNESCO, 2005, 2017· Conner, 2016· Florian & Black-Hawkins, 2011). Ταυτόχρονα, έχει αναγνωριστεί η παγκοσμίως διαδεδομένη επιρροή των βρετανικών πολιτειακών κατευθύνσεων στη συνεκπαίδευση των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α, με πλέον αντιπροσωπευτική την εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας (Jones & Symeonidou, 2017· Howie, 2010).

Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι η τρέχουσα βρετανική ώθηση για την εφαρμογή της συμπερίληψης υπόκειται σε διάσταση μεταξύ της αναπτυξιακής πολιτικής, της ιδεολογίας και της πρακτικής, σε βάρος των εκπαιδευομένων με ΕΕΑ/Α (Glazzard, 2013· Hodgkinson, 2010). Χαρακτηριστικά, στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν αναδυθεί δύο

αντιθετικές τάσεις ως προς την ενιαία εκπαίδευση, η μετριοπαθής προοπτική, η οποία περιλαμβάνει και τα ειδικά σχολεία για την εξειδικευμένη ανταπόκριση στις ΕΕΑ/Α των μαθητών/-τριών και η ριζοσπαστική, ιδεαλιστική άποψη, που υποστηρίζει την πλήρη κατάργηση οποιωνδήποτε δομών ειδικής εκπαίδευσης (Allan, 2015· Topping, 2012· Low, 2007). Για την αποσαφήνιση των τάσεων αυτών, οφείλουν να εξεταστούν οι οπτικές των μαθητών/-τριών, των γονέων τους, των εκπαιδευτικών τους και των διοικητικών στελεχών των σχολικών τους μονάδων, ως ουσιωδών συντελεστών της συνεκπαίδευσης στην πράξη (Frederickson & Cline, 2015). Εκ παραλλήλου, η διερεύνηση των θεωρήσεων, των αξιών και των πεποιθήσεων που διέπουν τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναμένεται να καταδείξει τις ιδιότυπες σχέσεις ισχύος που νοηματοδοτούν και ανατροφοδοτούνται από ρευστές, πολύπλευρες και αμφιλεγόμενες ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (Ball, 2012· Foucault, 2008· Farrell, 2001), καλλιεργώντας συστημικές ανισότητες στους μαθητικούς πληθυσμούς (Youdell, 2011).

Για τους παραπάνω λόγους, σκοπός της ανά χείρας εργασίας είναι η προσέγγιση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στην Αγγλία, βάσει επικαιροποιημένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ως εκ τούτου, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της βρετανικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στη δεύτερη ενότητα αναλύεται η μεθοδολογία της συστηματικής αναζήτησης εμπειρικών δεδομένων σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της ένταξης και στην τρίτη ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανασκόπησης τους. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα επιχειρείται μια κριτική θεώρηση της υφιστάμενης συναφούς νομοθεσίας, πολιτικής και πρακτικής στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Το νομοθετικό και πολιτικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία

Στην πάροδο των τελευταίων 41 ετών, η ενταξιακή εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο ανακλά τις επικρατούσες αξίες και πεποιθήσεις, ενσωματωμένες στην εκάστοτε νομοθεσία (Lauchlan & Greig, 2015· Norwich, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, θεσμική αφετηρία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτέλεσε η δημοσίευση της Έκθεσης Warnock το 1978, όπου υποστηρίχθηκε ότι μόνο το 2% των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α πρέπει να φοιτά σε ειδικά σχολεία (DES, 1978). Έπειτα, η ψήφιση του Εκπαιδευτικού Νόμου του 1981 από το Συντηρητικό Κόμμα εισήγε τον όρο των ΕΕΑ

με μια σχετική εννοιολογική ασάφεια όσον αφορά στους οργανικούς και τους κοινωνικοπολιτισμικούς αιτιολογικούς τους παράγοντες και θεσμοθέτησε τη χορήγηση αντίστοιχων διαγνώσεων στα άτομα (DfEE, 1981). Κατ' αυτόν τον τρόπο, δρομολογήθηκε μια ιδεολογική μετατόπιση από το ιατρικό–διαγνωστικό στο κοινωνικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας και από την *ενσωμάτωση* (integration) στην *ένταξη* (inclusion), μέσω της κατοχύρωσης προνοιακών προσαρμογών προσανατολισμένων στην εξατομικευμένη ανταπόκριση στο εύρος των ΕΕΑ των μαθητών/-τριών σε γενικά, παρά σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία (Conner, 2016· Norwich, 2014· Glazzard, 2013).

Κατόπιν, υιοθετώντας τις διεθνείς ενταξιακές αρχές της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), το Νομοσχέδιο του 1997 («Excellence for all Children») (DfEE, 1997) και η ψήφιση του αντίστοιχου Νόμου το 2001 για τις ΕΕΑ και την Αναπηρία από το Νέο Εργατικό Κόμμα συστηματοποίησαν την πολιτειακή δέσμευση για την ποιοτική και αποτελεσματικότερη διεπιστημονική ένταξη των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α στη γενική εκπαίδευση. Η τότε νομοθεσία κατέστησε παράνομες τις διακρίσεις σε βάρος αυτών από μέρους των κατά περίπτωση απασχολούμενων επαγγελματιών, ενώ επικεντρώθηκε στην εμπλοκή των ατόμων στις διαδικασίες της διάγνωσης και της υποστήριξής τους (Shevlin & Rose, 2008· DfES, 2001), εντούτοις χωρίς συντονισμό της μέριμνας για τους/τις μαθητές/-ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνους/-ες με αναπηρίες (Norwich, 2014). Επίσης, το 2000, ο Δείκτης της Ενιαίας Εκπαίδευσης διανεμήθηκε σε όλα τα βρετανικά σχολεία υπό την κυβερνητική εποπτεία, διευκολύνοντας τη βέλτιστη εφαρμογή της συμπερίληψης (Booth κ.ά., 2000).

Περαιτέρω, συναφείς εθνικές στρατηγικές (DfES, 2004^α, 2004^β) εστίασαν στην προέκταση της εν λόγω υποστήριξης των εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, πέραν του σχολικού, και σε κοινοτικό επίπεδο, υπογραμμίζοντας βέβαια και τη συμβολή των ειδικών σχολείων (Lauchlan & Greig, 2015· Glazzard, 2013· Hodgkinson, 2010). Επιπροσθέτως, οι παραπάνω θεσμικές εξελίξεις συνοδεύτηκαν από νομοθεσία στοχευμένη στην ευρύτερη εξάλειψη των διακρίσεων κατά των ατόμων με ΕΕΑ/Α, προβλέποντας εύλογες προσαρμογές και για τη συνεκπαίδευσή τους (TSO, 1995, 2010). Στη συνέχεια, το 2005, η πρόεδρος της Επιτροπής Warnock εξέφρασε επιφυλάξεις αναφορικά με τη δυνατότητα πλήρους υποστήριξης των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α στις γενικές δομές εκπαίδευσης, προτάσσοντας τη μέγιστη μαθησιακή τους συμμετοχή, ασχέτως του πλαισίου τοποθέτησής τους (Warnock, 2005). Παράλληλα, διατυπώθηκε θεσμικά ότι η

υπερβολική ανίχνευση ΕΕΑ στον βρετανικό μαθητικό πληθυσμό εμπόδισε την εστιασμένη υποστήριξη των συνθετότερων περιστατικών εκπαιδευομένων (OFSTED, 2010), ενώ τονίστηκε η αναγκαιότητα ενίσχυσης της γονικής εμπιστοσύνης στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α, περιορίζοντας τον συγκεντρωτισμό του (Lamb, 2009, 2013).

Έτσι, το Νομοσχέδιο του 2011 (DfE, 2011), η ψήφιση του Νόμου «Children and Families» το 2014 (DfES, 2014) και η αναθεώρηση του Κώδικα Πρακτικής (ΚΠ) για τις ΕΕΑ/Α το 2015 (DfE & DoH, 2015) από τον συνασπισμό του Συντηρητικού με το Φιλελεύθερο Δημοκρατικό Κόμμα, διέδρυναν το δικαίωμα των γονέων ως προς την επιλογή της φοίτησης των παιδιών τους και σε ειδικά σχολεία, αποσκοπώντας στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και την προστασία τους. Παράλληλα, οι διαγνώσεις ΕΕΑ/Α αντικαταστάθηκαν σταδιακά από «Σχέδια Εκπαίδευσης, Υγείας και Πρόνοιας» (ΣΕΥΠ), ενώ το ηλικιακό εύρος των αποδεκτών της ΕΑΕ επεκτάθηκε από τη γέννησή τους έως και τα 25 έτη. Ακόμη, δρομολογήθηκε η στενότερη, αποκεντρωμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών και των υπηρεσιών υγείας και κοινωνικής μέριμνας, για την έγκαιρη διάγνωση και την εξατομικευμένη υποστήριξη των ατόμων, επιτρέποντας την αυτοχρηματοδότηση των παροχών τους (Robinson κ.ά., 2018· Conner, 2016· Lauchlan & Greig, 2015· Norwich & Eaton, 2015· Norwich, 2014, 2017). Τα ανωτέρω θεσπίστηκαν με προτεραιότητα την ανοδική κοινωνική κινητικότητα των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α (DfE, 2018β).

Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά, για τον εντοπισμό των μελετών που ανασκοπούνται στην επόμενη ενότητα της εργασίας, πραγματοποιήθηκε μια συστηματική βιβλιογραφική αναζήτηση διάρκειας δέκα ημερολογιακών μηνών (Οκτώβριος του 2018 έως Ιούλιος του 2019), στην προσπάθεια ανταπόκρισης στα ζητούμενά της, με δομημένο, κατανοητό και διαφανή τρόπο (Gough κ.ά., 2017). Ειδικότερα, η πρόσβαση στις ανασκοπηθείσες παραπομπές αποκτήθηκε διαμέσου των διεθνών βάσεων δεδομένων «Academic Search Complete», «EBSCO Host», «Education Research Complete», «Elsevier», «Emerald Insight», «ERIC», «JSTOR», «MEDLine», «ProQuest», «PsycINFO», «PubMed», «Routledge», «SAGE», «ScienceDirect», «Scopus», «Springer», «Taylor & Francis», «Web of Science» και «Wiley», όπως και μέσω της μηχανής αναζήτησης «Google Scholar». Εκεί, πληκτρολογήθηκαν και συνδυάστηκαν

μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους οι λέξεις–κλειδιά της εργασίας στην αγγλική και την ελληνική γλώσσα. Εκτός αυτών, έγινε χρήση και κάποιων φράσεων εννοιολογικά ισοδύναμων ή παρεμφερών με τους βασικούς όρους της αναζήτησης, αποβλέποντας στη μεγαλύτερη δυνατή της εμβέλεια.

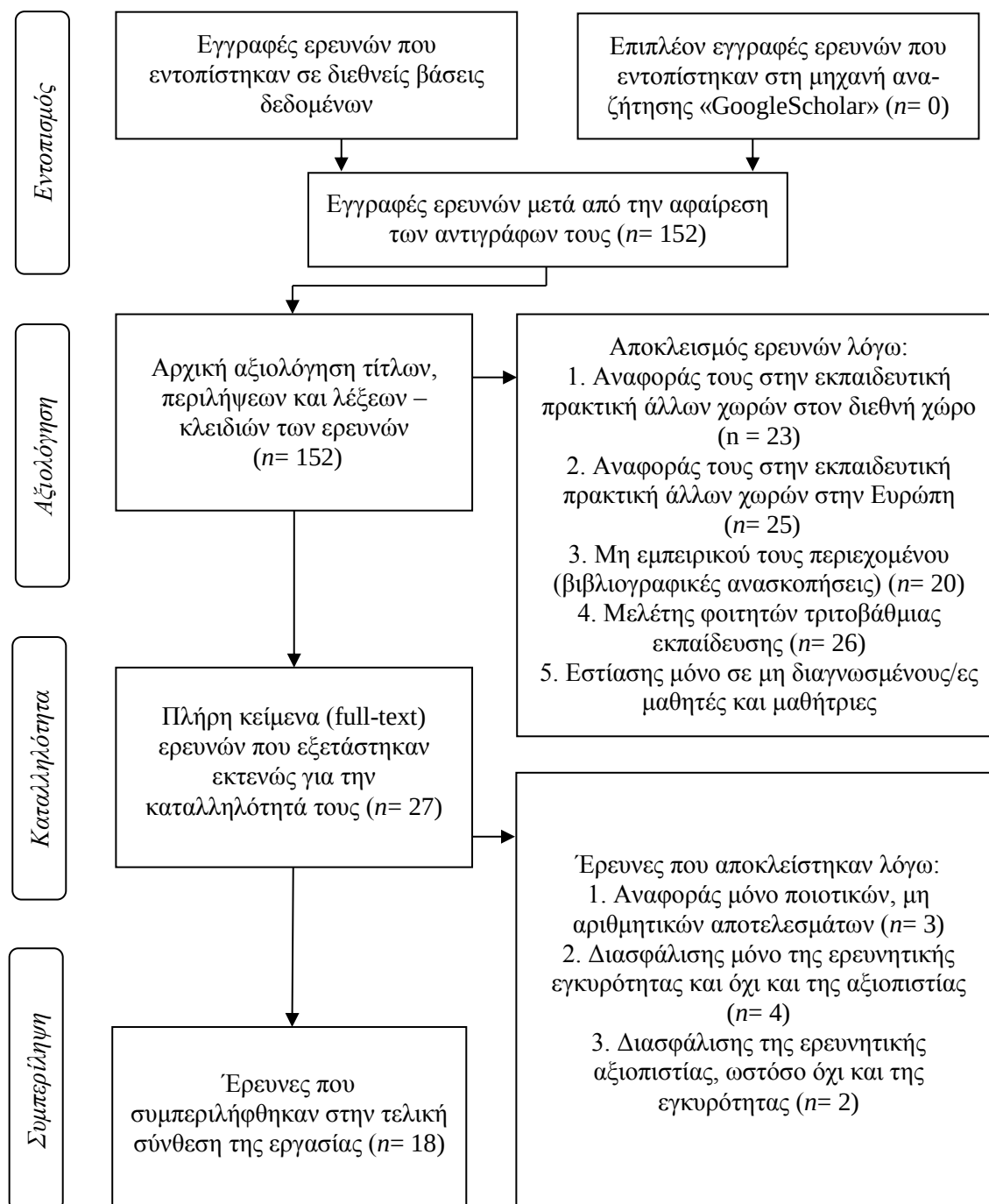
Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι όροι: «education» («εκπαίδευση»), «special education» («ειδική εκπαίδευση» ή «ειδική αγωγή και εκπαίδευση»), «inclusive education» («ενιαία» ή «ενταξιακή» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση»), «inclusion», «educational inclusion» («ένταξη», «συμπερίληψη», «συνεκπαίδευση»), «special educational needs and/or disabilities» («ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες»), «Great Britain» («Μεγάλη Βρετανία»), «United Kingdom» (Ηνωμένο Βασίλειο), «England» («Αγγλία»), «education / educational policy» («εκπαιδευτική πολιτική»), «special educational policy», «inclusion / inclusive policy», «special educational agenda», «inclusive agenda» («ενταξιακή / συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική»), «educational practice» («εκπαιδευτική πρακτική»), «special educational practice» και «inclusive practice» («ενταξιακή / συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική»). Το χρονικό διάστημα της αναζήτησης ορίστηκε μεταξύ των ετών 2000-2019, δεδομένης της απόπειρας επικαιροποιημένης προσπέλασης των προαναφερθέντων στόχων της εργασίας.

Κατόπιν αυτών, η ηλεκτρονική αναζήτηση απέδωσε 173 αναφορές που πραγματεύονταν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική στη Μ. Βρετανία. Στη συνέχεια, το υλικό αξιολογήθηκε ως προς την καταλληλότητά του για το θέμα της εργασίας (βάσει ορισμένων προϋποθέσεων, όπως επεξηγούνται παρακάτω). Έτσι, εξετάστηκαν λεπτομερώς τα ερευνητικά ερωτήματα ή/και οι ερευνητικές υποθέσεις των μελετών, οι υιοθετηθείσες μέθοδοι έρευνας από τους συγγραφείς τους, τα κυριότερα ευρήματά τους, καθώς και οι μεθοδολογικές αδυναμίες των εκάστοτε προσεγγίσεων και οι περιορισμοί τους. Αναλυτικότερα, οι επιλέξιμες μελέτες έπρεπε να είναι πρωτογενούς, εμπειρικής φύσης, δηλαδή να αναφέρονται σε διεξαγωγή έρευνας με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων και όχι σε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, είτε συμβατικές είτε συστηματικές, να έχουν λάβει χώρα στο Ηνωμένο Βασίλειο και να αφορούν σε διδασκομένους με ΕΕΑ/Α ηλικίας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των προκείμενων βαθμίδων, σε αντιδιαστολή με την ανώτατη/τρίτοβάθμια εκπαίδευση (GOV.UK, χ.χ.). Την ίδια στιγμή, οι μελέτες απαιτούταν να επικεντρώνονται στην απεικόνιση ή/ και την αποτίμηση ενταξιακών σχολικών περιβαλλόντων μάθησης και να μεταχειρίζονται

εργαλεία συλλογής δεδομένων που πληρούσαν τουλάχιστον ένα κριτήριο εγκυρότητας και ένα αξιοπιστίας για τη συναγωγή των συμπερασμάτων τους, αποδίδοντάς τα με κατ' ελάχιστον ένα ποσοτικό αποτέλεσμα (Dundar & Fleeman, 2017· Jesson κ.ά., 2011). Το τελικό σώμα παραπομπών που προέκυψε αποτέλεσαν συνολικά 18 ερευνητικά άρθρα δημοσιευμένα σε έγκριτα (peer-reviewed) επιστημονικά περιοδικά από το 2002 έως και το 2019. Αξιοσημείωτα, όλες οι αναφορές ήταν αγγλόγλωσσες, εξαιτίας της απουσίας αντίστοιχων ελληνόγλωσσων.

Η διαδικασία εντοπισμού, αξιολόγησης και συμπερίληψης των μελετών στην εργασία, καθώς και οι λόγοι του αποκλεισμού ενός μεγάλου αριθμού ερευνών από αυτήν αναπαρίστανται διαγραμματικά στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1: Πορεία επιλογής των μελετών για την ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική στη Μ. Βρετανία [προσαρμογή από Moher κ.ά. (2009)]



Η ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική στη Μ. Βρετανία: Επισκόπηση εμπειρικών δεδομένων

Έρευνες σε μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ/Α

Καταρχάς, μια μελέτη περίπτωσης (Adderley κ.ά., 2015), μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης με 28 μαθητές/-ήτριες 5-9 ετών με διαγνωσμένες ή άτυπες ΕΕΑ/Α, αποτίμησε τις ενταξιακές συνθήκες σε ένα Γενικό Δημοτικό Σχολείο (ΓΔΣ) στη βορειοανατολική Αγγλία. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ανεξαρτήτως της ηλικίας των παιδιών, καταγράφηκε η έντονη ανισοκατανομή της διδακτικής και της ψυχοσυναισθηματικής τους υποστήριξης από μέρους των γενικών δασκάλων και η αντίστοιχη χωροταξική τους αποστασιοποίηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις Τυπικά Αναπτυσσόμενους/-ες (ΤΑ) συμμαθητές/-ήτριες τους στην τάξη, αλλά και στα διαλείμματα. Περαιτέρω, παρατηρήθηκε το αίσθημα της μοναξιάς των ερευνώμενων, η ανεπαρκής ανάπτυξη δικτύων συνομηλίκων από πλευράς τους και η δυσκολία ανταπόκρισής τους στα ακαδημαϊκά κριτήρια της αξιολόγησής τους.

Εξειδικεύοντας, οι Humphrey και Symes (2010), βάσει δύο σταθμισμένων εργαλείων προσδιορισμού βιωμένων συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού (My Life in School Checklist – MLSC) και αυτοαντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης (Social Support Scale for Children – SSSC), εκτίμησαν τις ενταξιακές εμπειρίες 40 μαθητών/-τριών με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και ισάριθμων με δυσλεξία (90,8% άρρενες), μέσης ηλικίας 13,9 χρόνων, σε 12 Γενικά Γυμνάσια (ΓΓ) στη βορειοδυτική Αγγλία. Συγκριτικά με μια ομάδα ελέγχου ΤΑ ισάριθμων συνομηλίκων, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό διαδοχικό προβάδισμα των δύο πρώτων ομαδοποιήσεων σε περιστατικά λεκτικού και μη λεκτικού σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο και στατιστικά μη σημαντικές διαομαδικές διαφορές σε ό,τι αφορούσε την ψυχοσυναισθηματική στήριξη αυτών από μέρους των εκπαιδευτικών τους.

Ταυτόχρονα, πολλαπλές μελέτες περίπτωσης των Webster και Blatchford, το 2019, διαμέσου αξιολόγησης σχολικών αρχείων, νατουραλιστικής παρατήρησης στην τάξη και ημιδομημένων συνεντεύξεων με 49 μαθητές και μαθήτριες 13-14 ετών με διαγνωσμένες γνωστικές και μαθησιακές ΕΕΑ/Α σε 34 ΓΓ ανά την Αγγλία, περιέγραψαν τις ενταξιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων/-ουσών. Στην έρευνα αναδείχθηκε η «ένας προς έναν» ανάθεση παραεπαγγελματιών Βοηθών Διδασκαλίας (ΒΔ) στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες κυρίως για την ψυχοσυναισθηματική τους ενίσχυση μέσω παραινέσεων, η παροχή απλοποιημένων, επαναλαμβανόμενων και

χρονικά παρατεταμένων οδηγιών και εργασιών σε εκείνους/-ες, καθώς και τα αισθήματα μειονεξίας και στιγματισμού τους επειδή τοποθετούνταν σε ολιγομελείς τάξεις χαμηλής επίδοσης.

Έρευνες σε γονείς μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α

Αφενός, επισκόπηση των Bajwa-Patel και Devecchi (2014), βάσει ενός τυποποιημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς λόγων επιλογής σχολείου φοίτησης και συμπεριληπτικών του συνθηκών (Parental and School Choice Interaction Questionnaire – PAsCI) σε 65 γονείς ισάριθμων μαθητών/-τριών 5-12 ετών με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α (21 εκ των οποίων με αισθητηριακές ή/ και κινητικές αναπηρίες), οι οποίοι/-ες φοιτούσαν με φθίνουσα σειρά σε ειδικά σχολεία, σε γενικά σχολεία με ΒΔ ή σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες γενικών σχολείων στη βορειοανατολική Αγγλία, αντιπαρέβαλε το ενταξιακό πλαίσιο των μονάδων αυτών. Στη συγκεκριμένη μελέτη, εκτός από το θετικό προβάδισμα των ειδικών σχολείων, στις άλλες δύο δομές αποτιμήθηκαν αρνητικά η συμπερίληψη των παιδιών σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δράσεις, η προαγωγή των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησής τους, όπως και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων.

Κατ' επέκταση, οι Holt κ.ά., το 2019, ύστερα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με 40 εκπαιδευτικούς και 24 γονείς 64 μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α 13-16 χρόνων που φοιτούσαν σε τρία ειδικά γυμνάσια και σε ειδικές μονάδες ενσωματωμένες σε δύο ΓΓ στη νοτιοανατολική Αγγλία, περιέγραψαν το ενταξιακό περιβάλλον των παραπάνω σχολείων. Στη μελέτη, βρέθηκε ότι οι πιο εύποροι γονείς βρετανικής εθνικότητας, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και κάτοικοι αστικών κέντρων, χρηματοδοτούσαν οι ίδιοι την ταχύρρυθμη έκδοση ιδιωτικών ΣΕΥΠ για κοινωνικά αποδεκτές ΕΕΑ/Α για τα παιδιά τους, όπως η δυσλεξία ή οι ΔΑΦ. Ανάλογα χρηματοδοτούνταν και η φοίτηση των μαθητών/-τριών, έπειτα από την απόρριψή τους από πλήρως συμπεριληπτικές δομές εκπαίδευσης. Επίσης, στις σχολικές μονάδες αναφέρθηκε η πλειοψηφική διεξαγωγή εξειδικευμένων παρεμβάσεων θεραπείας και αποκατάστασης των εκπαιδευομένων, οι χαμηλές και ανακριβείς διδασκαλικές προσδοκίες για τη μαθησιακή και την κοινωνικο-συναισθηματική τους πρόοδο, αλλά και η δυσκολία ευθυγράμμισης των ενταξιακών δράσεων με τις εξετασιοκεντρικές προδιαγραφές του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ).

Αφετέρου, μια επισκόπηση σε εθνικό επίπεδο (Parsons & Lewis, 2010), μέσω ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς κινήτρων και συναισθημάτων για την τοποθέτηση εκπαιδευομένων σε κατ' οίκον διδασκαλία, σε 27 γονείς ισάριθμων κατ' οίκον διδασκόμενων μαθητών/-τριών 5-11 ετών με ΕΕΑ/Α (13 εξ αυτών με ΔΑΦ) στο Ηνωμένο Βασίλειο, διερεύνησε το πλαίσιο της εκπαίδευσής τους. Ως αιτιολόγηση της συγκεκριμένης επιλογής των ερωτώμενων, αντί των γενικών σχολείων, προσδιορίστηκαν η περιορισμένη εμπλοκή τους στη σχολική λήψη αποφάσεων, ο σχολικός εκφοβισμός των παιδιών τους και η ψυχοσυναισθηματική τους δυσαρέσκεια, τα πολυπληθή μαθητικά τμήματα, η ανεπάρκεια των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η περιορισμένη ευελιξία του ΑΠ. Επιπλέον, παρά την πλειοψηφική αυτοχρηματοδότηση της κατ' οίκον διδασκαλίας και την ελλιπή κρατική της εποπτεία, αναφέρθηκε η γονική ικανοποίηση από αυτήν κατά 85%.

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς ή/και ΒΔ μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α

Αρχικά, ο Hodgkinson, το 2013, διενεργώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις με 32 δασκάλους/-ες γενικής παιδείας, με διδακτική εμπειρία 2-25 ετών από 16 δημοτικά σχολεία ανά την Αγγλία, μελέτησε τις ενταξιακές τους πρακτικές. Στη συγκεκριμένη έρευνα, καταγράφηκε η πλειοψηφική παραδοχή των συμμετεχόντων/-ουσών για τη μη διεξαγωγή συμπεριληπτικών δράσεων παρά τη θεωρητική αποδοχή της ένταξης, εξαιτίας της ακαδημαϊκής – βαθμολογικής εστίασης του ΑΠ, της ανεπάρκειας διδακτικού χρόνου, του εύρους των ΕΕΑ/Α των παιδιών, καθώς και της περιορισμένης συναφούς κατάρτισης των διδασκόντων τους.

Περαιτέρω, οι Goodman και Burton (2010), βάσει ημιδομημένων συνεντεύξεων με 18 εκπαιδευτικούς ισάριθμων ΓΤ στη βορειοδυτική, τη δυτική και τη νοτιοανατολική Αγγλία, εξέτασαν τις εκεί τρέχουσες ενταξιακές συνθήκες για μαθητές και μαθήτριες με συμπεριφορικές ή κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες. Στη μελέτη αυτή βρέθηκαν η αριθμητική ανεπάρκεια των ΒΔ και η αυξημένη τοποθέτηση των διδασκόμενων σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες στα ερευνώμενα γυμνάσια ή σε κατ' οίκον διδασκαλία. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν η ελλιπής σχετική κατάρτιση και οργανωτική και συμβουλευτική υποστήριξη του προσωπικού των σχολικών μονάδων, η περιορισμένη διεπιστημονική του συνεργασία, η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών συμπεριληπτικών πρακτικών και η διαφωνία των

συμμετεχόντων/-ουσών με τους γονείς των μαθητών/-τριών, αναφορικά με τους κατά περίπτωση τιθέμενους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς διδακτικούς στόχους.

Ακόμη, μια επισκόπηση εθνικής έκτασης (Koshy & Pinheiro-Torres, 2013), μέσω ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς προσεγγίσεων ενιαίας εκπαίδευσης σε 284 δασκάλους/-ες ισάριθμων ΓΔΣ στο Ηνωμένο Βασίλειο, σκιαγράφησε την εκεί υφιστάμενη ενταξιακή μέριμνα για χαρισματικούς/-ές μαθητές/-ήτριες. Στην προκείμενη έρευνα, παρά την κατά 96% τήρηση αρχείων με τα σχετικά διαγνωσμένα παιδιά στις σχολικές μονάδες, στο 89% εξ αυτών αναφέρθηκε απουσία σαφούς συμπεριληπτικής πολιτικής, ενώ ποσοστό 31% των εκεί υπηρετούντων εκπαιδευτικών δεν γνώριζε την προβλεπόμενη νομοθεσία. Ταυτόχρονα, ως ενταξιακές πρακτικές επισημάνθηκαν η μειοψηφική πραγματοποίηση ενδοσχολικών εκπαιδευτικών επισκέψεων και η ανάλογη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές λέσχες.

Στον αντίποδα, οι Symes και Humphrey, το 2011, κατόπιν ημιδομημένων συνεντεύξεων με 25 ΒΔ μαθητών/-τριών με ΔΑΦ, εξέτασαν τις ενταξιακές συνθήκες σε 8 ΓΓ της βορειοδυτικής Αγγλίας. Στη μελέτη αυτήν αποτυπώθηκε η κατά πλειοψηφία εξατομικευμένη υποστήριξη των διδασκομένων σε διάφορα μαθήματα ανά τάξη, εστιάζοντας κυρίως στην κινητοποίησή τους και τη διατήρηση της προσοχής τους, την καλλιέργεια των οργανωτικών τους δεξιοτήτων, τη διαχείριση τυχόν κοινωνικοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών τους δυσχερειών, την τήρηση των οδηγιών των εκπαιδευτικών τους, όπως και στην ολοκλήρωση και τη διόρθωση των εργασιών τους. Επίσης, διαπιστώθηκαν η ανεπαρκής κατάρτιση των ερωτώμενων και η περιορισμένη εμπλοκή τους στη σχολική λήψη αποφάσεων λόγω έλλειψης χρόνου.

Επίσης, πολλαπλές μελέτες περίπτωσης των Webster και Blatchford (2015) αξιολόγησαν το περιβάλλον της ένταξης 48 παιδιών 9 και 10 ετών με διάγνωση μαθησιακών, συμπεριφορικών ή κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών σε 45 ΓΔΣ στη νοτιοανατολική Αγγλία. Διαμέσου δομημένης παρατήρησης στις τάξεις, τήρησης σημειώσεων πεδίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους ισοπληθείς ΒΔ των μελετώμενων, διαπιστώθηκε ο προφανής διαχωρισμός τους από τους/τις δασκάλους/-ες γενικής παιδείας και τους/τις ΤΑ συνομηλίκους τους στην τάξη, αλλά και η περιορισμένη διεξαγωγή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών. Συμπληρωματικά, κατεγράφησαν το υψηλό αίσθημα ευθύνης των ΒΔ, το χαμηλό σχολικό τους κύρος, η ανεπαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και διδακτική ετοιμότητα αυτών και των γενικών

εκπαιδευτικών, καθώς και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ τους για την υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών.

Από την άλλη πλευρά, οι Webster κ.ά., το 2010, στο Ηνωμένο Βασίλειο, διασαφήνισαν τη συμβολή των ΒΔ στο μαθησιακό και ενταξιακό πλαίσιο των μονάδων πρόσληψής τους, μέσω επισκόπησης με ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για την αποτίμηση της προόδου διδασκομένων με ΕΕΑ/Α (Main Pupil Support Scale – MPSS) σε 4.091 δασκάλους/-ες και 1.864 ΒΔ, ημιδομημένων συνεντεύξεων με 105 και 114 εργαζομένους/-ες αντίστοιχων ειδικοτήτων και 188 μαθητές/μαθήτριες με ΕΕΑ/Α 5-12 χρόνων, όπως και διαμέσου συστηματικής παρατήρησης σε 47 ΓΔΣ. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν την περιορισμένη θετική επίδραση των ΒΔ στη μαθησιακή αυτενέργεια και την ακαδημαϊκή επίδοση των υποστηριζόμενων παιδιών ανεξαρτήτως της ηλικίας τους, αλλά συναρτήσει της σοβαρότητας της διάγνωσής τους. Εξίσου, εντοπίστηκαν ο άμεσος και εξατομικευμένος, εντούτοις συγκεκριμένος και διεκπεραιωτικός παιδαγωγικός ρόλος των ΒΔ, η εμφανής χωροταξική τους αποστασιοποίηση από την υπόλοιπη τάξη και η ελλιπής, μη συγχρονισμένη αλληλεπίδρασή τους με την ολομέλεια της.

Εκτός αυτών, μελέτη περίπτωσης του Glazzard (2011), έπειτα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης με 19 εκπαιδευτικούς και 8 ΒΔ, περιέγραψε τις ενταξιακές συνθήκες σε ένα ΓΔΣ στη βόρεια Αγγλία. Στην έρευνα αυτήν, ανεξάρτητα από την ειδικότητα των συμμετεχόντων/-ουσών, αποτυπώθηκαν τόσο συμπεριληπτικές όσο και διαχωριστικές πρακτικές, σε συνάρτηση με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των συνεντευζιζόμενων απέναντι στην ένταξη. Παράλληλα, ως ανασταλτικές παράμετροι των επιδιωκόμενων δράσεων αποσαφηνίστηκαν η ανεπαρκής στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η ελλιπής κατάρτιση και ενδοϋπηρεσιακή συνεργασία του προσωπικού του, η αποσπασματικότητα του ΑΠ, η δυσκολία εξισορρόπησης μεταξύ της εξατομικευμένης υποστήριξης των μαθητών/-τριών και της ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως και οι αντίστοιχες αποφάσεις των γονέων τους σχετικά με τη φοίτησή τους.

Προεκτείνοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μελέτη περίπτωσης των Avramidis κ.ά., το 2002, αξιολόγησε το ενταξιακό περιβάλλον ενός ΓΤ στη νοτιοδυτική Αγγλία. Διαμέσου ημιδομημένων συνεντεύξεων με 24 εκπαιδευτικούς και συμμετοχικής παρατήρησης στην τάξη, βρέθηκε η αυξημένη υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών αναλόγως των σχετικών αντιλήψεων των ερευνώμενων και η ικανοποίησή τους από τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α και από τη

συνεργασία με τους γονείς τους. Βέβαια, διατυπώθηκαν ενδοιασμοί των συμμετεχόντων/-ουσών για την κοινωνική ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων συναρτήσει της περιορισμένης διεξαγωγής συναφών εξωσχολικών δράσεων, της ελλιπούς διεπιστημονικής στελέχωσης, δικτύωσης και υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, καθώς και της ανεπαρκούς κατάρτισης και οργανωσιακής υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, πολλαπλές μελέτες περίπτωσης των Paliokosta και Blandford (2010) στην Αγγλία, πραγματοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις με 43 εκπαιδευτικούς και συστηματική παρατήρηση στην τάξη, συνέκριναν το ενταξιακό πλαίσιο τριών ΓΓ. Παρά τη θεωρητική αποδοχή της ένταξης από τους/τις εργαζόμενους/-ες, ως κοινοί αποτρεπτικοί παράγοντες της διενέργειας συμπεριληπτικών πρακτικών επισημάνθηκαν η περιορισμένη ευελιξία του ΑΠ, η ανεπαρκής χρηματοδότηση των σχολείων και η μη εκσυγχρονισμένη υλικοτεχνική τους υποδομή. Ομοίως, περιγράφηκαν οι δυσχέρειες διαχείρισης του διδακτικού χρόνου των συμμετεχόντων/-ουσών για τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, ο ανεπαρκής ενδοϋπηρεσιακός και διεπιστημονικός τους συντονισμός, η ελλιπής τους κατάρτιση, η χαμηλή επαγγελματική τους αυτοαντίληψη, αλλά και οι στερεοτυπικές τους εντυπώσεις για τους/τις διδασκόμενους/-ες με ΕΕΑ/Α, ακολουθώντας το ιατρικό–διαγνωστικό ή/και φιλανθρωπικό μοντέλο για την υποστήριξή τους.

Ερευνες σε διοικητικά στελέχη των σχολείων των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α

Καταρχάς, το 2002, επισκόπηση των Evans και Lunt, βάσει ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου με σκοπό την αυτοαναφορά περιβαλλόντων συνεκπαίδευσης από 60 διευθυντές/-ύντριες ισοπληθών ΓΔΣ ανά την Αγγλία και την Ουαλία, μελέτησε το εκεί υπάρχον ενταξιακό πλαίσιο. Ως συμπεριληπτικές πρακτικές, κατεγράφησαν με φθίνουσα σειρά η υποστήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α σε γενικές τάξεις με ΒΔ, η διδασκαλία τους σε ειδικές μονάδες ενσωματωμένες σε γενικά σχολεία, η εκ περιτροπής φοίτηση των παιδιών σε γενικό και ειδικό σχολείο και η εν μέρει κατ' οίκον διδασκαλία μαθητών/-τριών με συμπεριφορικές ή κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες.

Επιπλέον, μια εθνική επισκόπηση (Lindsay κ.ά., 2005), χορηγώντας ένα μη τυποποιημένο ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό δομών ενιαίας εκπαίδευσης και της

επίβλεψής τους σε 97 προϊσταμένους τοπικών διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Local Education Authorities) στην Αγγλία και την Ουαλία, προσδιόρισε την εκεί παρεχόμενη ενταξιακή μέριμνα για μαθητές/μαθήτριες με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ). Ως συμπεριληπτικές προσεγγίσεις βρέθηκαν, κατ' αύξουσα σειρά, η φοίτηση των εκπαιδευομένων σε ειδικά σχολεία όμορα με γενικά, σε γενικά σχολεία με ΒΔ και σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες γενικών σχολείων (53,6%, όπου το 22% εξ αυτών διδασκόταν μαζί με παιδιά με ΔΑΦ), παρακολουθώντας συνεδρίες λογοθεραπείας σε πλειοψηφικά κλινικά πλαίσια. Επίσης, παρά την υψηλή προτεραιότητα της ένταξης για το 89,2% των συμμετεχόντων/-ουσών, διαπιστώθηκε η ως επί το πλείστον ελλιπής εποπτεία της εφαρμογής της στα σχολεία της διεύθυνσής τους.

Υιοθετώντας διαφορετική εστίαση, επισκόπηση των Male και Rayner (2007), βάσει ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς δράσεων συνεκπαίδευσης και των προκλήσεών τους από 167 διευθυντές ισάριθμων ειδικών δημοτικών σχολείων ανά την Αγγλία, εξέτασε το εκεί υφιστάμενο ενταξιακό περιβάλλον. Στην εν λόγω μελέτη εξήχθη ότι συστηματικές και περιστασιακές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία με ΤΑ συνομηλίκους τους προσφέρονταν σε ποσοστά 21,5% και 42,3% αντίστοιχα, ενώ στο 36,2% των σχολείων αναφέρθηκε απουσία ανάλογου πλαισίου. Ταυτόχρονα, ως ανασταλτικοί παράγοντες των εκάστοτε συμπεριληπτικών δράσεων επισημάνθηκαν οι ποικίλες ΕΕΑ/Α των διδασκομένων, η ανεπαρκής κατάρτιση, διεπιστημονική συνεργασία και συμβουλευτική υποστήριξη του προσωπικού των σχολικών μονάδων, όπως και η αυστηρότητα της κάλυψης του ΑΠ.

Σύνοψη

Ανακεφαλαιώνοντας, στο διάστημα 2002-2019, κατά κύριο λόγο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη Μ. Βρετανία (Αγγλία) έχει αποτυπωθεί η διεξαγωγή αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών σε γενικές τάξεις με ΒΔ, σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες γενικών σχολείων και σε ειδικά σχολεία (Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Glazzard, 2011· Lindsay κ.ά., 2005· Avramidis κ.ά., 2002), καθώς και σε εν μέρει κατ' οίκον διδασκαλία (Evans & Lunt, 2002). Ωστόσο, λιγότερο επιτυχείς ενταξιακές δράσεις έχουν υλοποιηθεί σε γενικές τάξεις με ΒΔ ή σε ειδικές μονάδες ενσωματωμένες σε γενικά σχολεία, με μαθητές και μαθήτριες με συμπεριφορικές ή κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες (Webster & Blatchford, 2015·

Goodman & Burton, 2010·), με δυσλεξία, με ΔΑΦ (Holt κ.ά., 2019· Humphrey & Symes, 2010· Parsons & Lewis, 2010) και με γνωστικές, αισθητηριακές ή/και κινητικές ΕΕΑ/Α (Webster & Blatchford, 2019· Bajwa-Patel & Devecchi, 2014), αλλά και με νοητική αναπηρία σε ειδικά σχολεία (Male & Rayner, 2007).

Ως ανασταλτικές παράμετροι των σκοπούμενων πρακτικών, έχουν εξαχθεί η ανεπαρκής στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (Glazzard, 2011· Avramidis κ.ά., 2002), η ελλιπής επαγγελματική ανάπτυξη, διδακτική ετοιμότητα, οργανωτική και συμβουλευτική υποστήριξη των εκεί απασχολούμενων, με πλειοψηφικό προβάδισμα των ΒΔ, καθώς και η περιορισμένη ενδοϋπηρεσιακή και διεπιστημονική τους συνεργασία (Webster & Blatchford, 2015, 2019· Symes & Humphrey, 2011· Goodman & Burton, 2010). Στα παραπάνω, έχουν προστεθεί η πίεση της τήρησης του ΑΠ (Holt κ.ά., 2019), το εύρος των ΕΕΑ/Α των διδασκόμενων (Paliokosta & Blandford, 2010· Male & Rayner, 2007), το αριθμητικό μέγεθος των σχολικών τους τμημάτων (Webster & Blatchford, 2019· Parsons & Lewis, 2010), η ανεπάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου (Hodkinson, 2013), όπως και η ασυμφωνία μεταξύ των εργαζομένων και των γονέων των μαθητών/-τριών ως προς την υποστήριξη των τελευταίων (Glazzard, 2011· Goodman & Burton, 2010).

Τα συγκεντρωτικά στοιχεία των ερευνών για την ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική στη Μ. Βρετανία παρουσιάζονται στους Πίνακες 1.1 και 1.2.

Πίνακας 1.1: Συγκεντρωτικά στοιχεία των μελετών για τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική στη Μ. Βρετανία (2002-2019) (μέρος Α')

A/A	Περιοχή Μ. Βρετανίας	Ερευνητές	Είδος έρευνας	Δείγμα
1.	BA Αγγλία	Adderley κ.ά. (2015)	Μελέτη περίπτωσης	28 παιδιά 5-9 ετών με διαγνωσμένες ή άτυπες ΕΕΑ/Α σε ένα ΓΔΣ
2.	ΒΔ Αγγλία	Humphrey και Symes (2010)	Οιονεί πειραματικό σχέδιο	40 μαθητές και μαθήτριες με ΔΑΦ και ισάριθμοι με δυσλεξία (90,8% άρρενες), μέσης ηλικίας 13,9 χρόνων, σε 12 ΓΤ
3.	Αγγλία (εθνική εμβέλεια)	Webster και Blatchford (2019)	Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης	49 μαθητές και μαθήτριες 13- 14 ετών με διαγνωσμένες γνωστικές και μαθησιακές ΕΕΑ/Α σε 34 ΓΤ
4.	BA Αγγλία	Bajwa- Patel και Devecchi (2014)	Επισκόπηση	65 γονείς ισοπληθών παιδιών 5-12 ετών με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α (21 εκ των οποίων με αισθητηριακές ή/ και κινητικές αναπηρίες), οι οποίοι φοιτούσαν με φθίνουσα σειρά σε ειδικά σχολεία, σε γενικά σχολεία με ΒΔ, ή σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες γενικών σχολείων
5.	NA Αγγλία	Holt κ.ά. (2019)	Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης	40 εκπαιδευτικοί και 24 γονείς 64 μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α 13-16 χρόνων που φοιτούσαν σε τρία ειδικά γυμνάσια και σε ειδικές μονάδες ενσωματωμένες σε δύο ΓΤ
6.	Ηνωμένο Βασίλειο (εθνική έκταση)	Parsons και Lewis (2010)	Επισκόπηση	27 γονείς ισάριθμων κατ' οίκον διδασκόμενων παιδιών 5-11 ετών με ΕΕΑ/Α (13 εξ αυτών με ΔΑΦ)
7.	Αγγλία (εθνική εμβέλεια)	Hodkinson (2013)	Ποιοτική έρευνα	32 γενικοί δάσκαλοι με διδασκτική εμπειρία 2-25 ετών από 16 δημοτικά σχολεία
8.	ΒΔ, δυτική και NA Αγγλία	Goodman και Burton (2010)	Ποιοτική έρευνα	18 εκπαιδευτικοί ισοπληθών ΓΤ, όπου φοιτούσαν μαθητές και μαθήτριες με συμπεριφορικές ή κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες

A/A	Περιοχή M. Βρετανίας	Ερευνητές	Είδος έρευνας	Δείγμα
9.	Ηνωμένο Βασίλειο (εθνική έκταση)	Koshy και Pinheiro- Torres (2013)	Επισκόπηση	284 δάσκαλοι/-ες ισάριθμων ΓΔΣ, όπου φοιτούσαν χαρισματικοί μαθητές/-ήτριες
10.	ΒΔ Αγγλία	Symes και Humphrey (2011)	Φαινομενολογική ποιοτική έρευνα	25 ΒΔ μαθητών/-τριών με ΔΑΦ σε 8 ΓΤ
11.	ΝΑ Αγγλία	Webster και Blatchford (2015)	Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης	48 παιδιά 9 και 10 ετών με διάγνωση μαθησιακών, συμπεριφορικών, ή κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών, με ισοπληθείς ΒΔ σε 45 ΓΔΣ
12.	Ηνωμένο Βασίλειο (εθνική εμβέλεια)	Webster κ.ά. (2010)	Μικτή έρευνα	4.091 δάσκαλοι, 1.864 ΒΔ και 188 μαθητές και μαθήτριες με ΕΕΑ/Α 5-12 χρόνων σε 47 ΓΔΣ
13.	Βόρεια Αγγλία	Glazzard (2011)	Μελέτη περίπτωσης	19 εκπαιδευτικοί και 8 ΒΔ σε ένα ΓΔΣ
14.	ΝΔ Αγγλία	Avramidis κ.ά. (2002)	Μελέτη περίπτωσης	24 εκπαιδευτικοί σε ένα ΓΤ
15.	Αγγλία (εθνική έκταση)	Paliokosta και Blandford (2010)	Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης	43 εκπαιδευτικοί τριών ΓΤ
16.	Αγγλία και Ουαλία (εθνική εμβέλεια)	Evans και Lunt (2002)	Επισκόπηση	60 διευθυντές ισοπληθών ΓΔΣ
17.	Αγγλία και Ουαλία (εθνική έκταση)	Lindsay κ.ά.(2005)	Επισκόπηση	97 προϊστάμενοι τοπικών διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Local Education Authorities)
18.	Αγγλία (εθνική εμβέλεια)	Male και Rayner (2007)	Επισκόπηση	167 διευθυντές ισάριθμων ειδικών δημοτικών σχολείων

Πίνακας 1.2: Συγκεντρωτικά στοιχεία των μελετών για τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική στη Μ. Βρετανία (2002-2019) (μέρος Β')

A/A	Ερευνητές	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Αποτελέσματα
1.	Adderley κ.ά. (2015)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης	Ανεξαρτήτως της ηλικίας των μαθητών/-τριών, έντονη ανισοκατανομή της διδακτικής και της ψυχοσυναισθηματικής τους υποστήριξης από μέρους των γενικών δασκάλων και αντίστοιχη χωροταξική τους αποστασιοποίηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις ΤΑ συμμαθητές/-ήτριες τους στην τάξη, αλλά και στα διαλείμματα. Αίσθημα μοναξιάς των ερευνώμενων, ανεπαρκής ανάπτυξη δικτύων συνομηλίκων από πλευράς τους και δυσκολία ανταπόκρισής τους στα ακαδημαϊκά κριτήρια της αξιολόγησής τους.
2.	Humphrey και Symes (2010)	My Life in School Checklist – MLSC και Social Support Scale for Children – SSSC	Συγκριτικά με μια ισομελή ομάδα ελέγχου ΤΑ συνομηλίκων, στατιστικά σημαντικό διαδοχικό προβάδισμα των δύο πρώτων ομαδοποιήσεων σε περιστατικά λεκτικού και μη λεκτικού σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο και στατιστικά μη σημαντικές διαφορές σε ό,τι αφορούσε την ψυχοσυναισθηματική στήριξη αυτών από μέρους των εκπαιδευτικών τους.
3.	Webster και Blatchford (2019)	Αξιολόγηση σχολικών αρχείων, νατουραλιστική παρατήρηση στην τάξη και ημιδομημένες συνεντεύξεις	Ένας προς έναν ανάθεση παραεπαγγελματιών ΒΔ στους εκπαιδευόμενους κυρίως για την ψυχοσυναισθηματική τους ενίσχυση μέσω παραινέσεων, παροχή απλοποιημένων, επαναλαμβανόμενων και χρονικά παρατεταμένων οδηγιών και εργασιών σε εκείνους, καθώς και αισθήματα μειονεξίας και στιγματισμού τους επειδή τοποθετούνταν σε ολιγομελείς τάξεις χαμηλής επίδοσης.
4.	Bajwa-Patel και Devecchi (2014)	Parental and School Choice Interaction Questionnaire – PASCI	Εκτός από το θετικό προβάδισμα των ειδικών σχολείων, στις άλλες δύο δομές αποτιμήθηκαν αρνητικά η συμπερίληψη των παιδιών σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δράσεις, η προαγωγή των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησής

A/A	Ερευνητές	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Αποτελέσματα
5.	Holt κ.ά. (2019)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις	τους, όπως και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων. Οι πιο εύποροι γονείς βρετανικής εθνικότητας, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και κάτοικοι αστικών κέντρων χρηματοδοτούσαν οι ίδιοι την ταχύρρυθμη έκδοση ιδιωτικών ΣΕΥΠ για κοινωνικά αποδεκτές ΕΕΑ/Α για τα παιδιά τους, όπως η δυσλεξία ή οι ΔΑΦ. Ανάλογη χρηματοδότηση της φοίτησης των μαθητών/-τριών, έπειτα από την απόρριψή τους από πλήρως συμπεριληπτικές δομές εκπαίδευσης. Πλειοψηφική διεξαγωγή εξειδικευμένων παρεμβάσεων θεραπείας και αποκατάστασης των εκπαιδευομένων, χαμηλές και ανακριβείς διδασκαλικές προσδοκίες για τη μαθησιακή και την κοινωνικοσυναισθηματική τους πρόοδο και δυσκολία ευθυγράμμισης των ενταξιακών δράσεων με τις εξετασιοκεντρικές προδιαγραφές του εθνικού ΑΠ.
6.	Parsons και Lewis (2010)	Ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς κινήτρων και συναισθημάτων για την τοποθέτηση εκπαιδευομένων σε κατ' οίκον διδασκαλία	Ως αιτιολόγηση της κατ' οίκον διδασκαλίας αντί των γενικών σχολείων, προσδιορίστηκαν η περιορισμένη εμπλοκή των ερωτώμενων στη σχολική λήψη αποφάσεων, ο σχολικός εκφοβισμός των παιδιών τους και η ψυχοσυναισθηματική τους δυσαρέσκεια, τα πολυπληθή μαθητικά τμήματα, η ανεπάρκεια των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η περιορισμένη ευελιξία του ΑΠ. Παρά την πλειοψηφική αυτοχρηματοδότηση της κατ' οίκον διδασκαλίας και την ελλιπή κρατική της εποπτεία, αναφέρθηκε η γονική ικανοποίηση από αυτήν (85%). Πλειοψηφική παραδοχή των συμμετεχόντων/-ουσών για τη μη διεξαγωγή συμπεριληπτικών δράσεων παρά τη θεωρητική αποδοχή της ένταξης, εξαιτίας της ακαδημαϊκής – βαθμολογικής εστίασης του ΑΠ, της ανεπάρκειας διδακτικού χρόνου, του
7.	Hodkinson (2013)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις	Πλειοψηφική παραδοχή των συμμετεχόντων/-ουσών για τη μη διεξαγωγή συμπεριληπτικών δράσεων παρά τη θεωρητική αποδοχή της ένταξης, εξαιτίας της ακαδημαϊκής – βαθμολογικής εστίασης του ΑΠ, της ανεπάρκειας διδακτικού χρόνου, του

A/A	Ερευνητές	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Αποτελέσματα
8.	Goodman και Burton (2010)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις	εύρους των ΕΕΑ/Α των παιδιών, καθώς και της περιορισμένης συναφούς κατάρτισης των διδασκόντων τους. Αριθμητική ανεπάρκεια των ΒΔ και αυξημένη τοποθέτηση των διδασκόμενων σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες στα ερευνώμενα γυμνάσια ή σε κατ' οίκον διδασκαλία. Ελλιπής σχετική κατάρτιση και οργανωτική και συμβουλευτική υποστήριξη του προσωπικού των σχολείων, περιορισμένη διεπιστημονική του συνεργασία, έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών συμπεριληπτικών πρακτικών και διαφωνία των συμμετεχόντων/-ουσών με τους γονείς των μαθητών/-τριών αναφορικά με τους κατά περίπτωση τιθέμενους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς διδακτικούς στόχους.
9.	Koshy και Pinheiro-Torres (2013)	Ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς προσεγγίσεων ενιαίας εκπαίδευσης	Παρά την κατά 96% τήρηση αρχείων με τα σχετικά διαγνωσμένα παιδιά στις σχολικές μονάδες, στο 89% εξ αυτών αναφέρθηκε απουσία σαφούς συμπεριληπτικής πολιτικής, ενώ ποσοστό 31% των εκεί υπηρετούντων εκπαιδευτικών δεν γνώριζε την προβλεπόμενη νομοθεσία. Μειωψηφική πραγματοποίηση ενδοσχολικών εκπαιδευτικών επισκέψεων και ανάλογη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε εξωσχολικές λέσχες.
10.	Symes και Humphrey (2011)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις	Κατά πλειοψηφία εξατομικευμένη υποστήριξη των διδασκόμενων σε διάφορα μαθήματα ανά τάξη, εστιάζοντας κυρίως στην κινητοποίησή τους και τη διατήρηση της προσοχής τους, την καλλιέργεια των οργανωτικών τους δεξιοτήτων, τη διαχείριση τυχόν κοινωνικοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών τους δυσχερειών, την τήρηση των οδηγιών των εκπαιδευτικών τους, όπως και στην ολοκλήρωση και τη διόρθωση των εργασιών τους. Ανεπαρκής κατάρτιση

A/A	Ερευνητές	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Αποτελέσματα
11.	Webster και Blatchford (2015)	Δομημένη παρατήρηση των μαθητών/-τριών στις τάξεις, τήρηση σημειώσεων πεδίου και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους ΒΔ	των ερωτώμενων και περιορισμένη εμπλοκή τους στη σχολική λήψη αποφάσεων λόγω έλλειψης χρόνου. Προφανής διαχωρισμός των εκπαιδευομένων από τους/τις γενικούς δασκάλους/-ες και τους/τις ΤΑ συνομηλίκους τους στην τάξη και περιορισμένη διεξαγωγή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών. Υψηλό αίσθημα ευθύνης των ΒΔ, χαμηλό σχολικό τους κύρος, ανεπαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και διδακτική ετοιμότητα αυτών και των γενικών εκπαιδευτικών, καθώς και ελλιπής επικοινωνία μεταξύ τους για την υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών.
12.	Webster κ.ά. (2010)	Main Pupil Support Scale – MPSS, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εργαζομένους και συστηματική παρατήρηση στις τάξεις	Περιορισμένη θετική επίδραση των ΒΔ στη μαθησιακή αυτενέργεια και την ακαδημαϊκή επίδοση των υποστηριζόμενων παιδιών ανεξαρτήτως της ηλικίας τους, αλλά συναρτήσει της σοβαρότητας της διάγνωσής τους. Άμεσος και εξατομικευμένος, εντούτοις συγκεχυμένος και διεκπεραιωτικός παιδαγωγικός ρόλος των ΒΔ, εμφανής χωροταξική τους αποστασιοποίηση από την υπόλοιπη τάξη και ελλιπής, μη συγχρονισμένη αλληλεπίδρασή τους με την ολομέλειά της.
13.	Glazzard (2011)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης	Ανεξάρτητα από την ειδικότητα των συμμετεχόντων/-ουσών, αποτυπώθηκαν τόσο συμπεριληπτικές όσο και διαχωριστικές πρακτικές, σε συνάρτηση με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των συνεντευξιαζόμενων απέναντι στην ένταξη. Ως ανασταλτικές παράμετροι των συμπεριληπτικών δράσεων, αποσαφηνίστηκαν η ανεπαρκής στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η ελλιπής κατάρτιση και ενδούπηρεσιακή συνεργασία του προσωπικού του, η αποσπασματικότητα του ΑΠ, η δυσκολία εξισορρόπησης μεταξύ της εξατομικευμένης υποστήριξης των

A/A	Ερευνητές	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Αποτελέσματα
14.	Avramidis κ.ά. (2002)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση στην τάξη	μαθητών/-τριών και της ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως και οι αντίστοιχες αποφάσεις των γονέων τους σχετικά με τη φοίτησή τους. Αυξημένη υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών αναλόγως των σχετικών αντιλήψεων των ερευνώμενων και ικανοποίησή τους από τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α και από τη συνεργασία με τους γονείς τους. Ενδοιασμοί των συμμετεχόντων/-ουσών για την κοινωνική ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων συναρτήσει της περιορισμένης διεξαγωγής συναφών εξωσχολικών δράσεων, της ελλειπούς διεπιστημονικής στελέχωσης, δικτύωσης και υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, καθώς και της ανεπαρκούς κατάρτισης και οργανωσιακής υποστήριξης των εκπαιδευτικών.
15.	Paliokosta και Blandford (2010)	Ημιδομημένες συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση στην τάξη	Παρά τη θεωρητική αποδοχή της ενιαίας εκπαίδευσης, ως κοινοί αποτρεπτικοί παράγοντες της διενέργειας συμπεριληπτικών πρακτικών επισημάνθηκαν η περιορισμένη ευελιξία του ΑΠ, η ανεπαρκής χρηματοδότηση των σχολείων και η μη εκσυγχρονισμένη υλικοτεχνική τους υποδομή. Δυσχέρειες διαχείρισης του διδακτικού χρόνου των συμμετεχόντων/-ουσών για τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, ανεπαρκής ενδοϋπηρεσιακός και διεπιστημονικός τους συντονισμός, ελλιπής τους κατάρτιση, χαμηλή επαγγελματική τους αυτοαντίληψη και στερεοτυπικές τους εντυπώσεις για τους διδασκόμενους με ΕΕΑ/Α, ακολουθώντας το ιατρικό – διαγνωστικό ή/ και φιλανθρωπικό μοντέλο για την υποστήριξή τους. Ως ενταξιακές πρακτικές, κατεγράφησαν με φθίνουσα σειρά η υποστήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α σε γενικές τάξεις με ΒΔ, η διδασκαλία τους σε ειδικές μονάδες
16.	Evans και Lunt (2002)	Ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με σκοπό την αυτοαναφορά	

A/A	Ερευνητές	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Αποτελέσματα
		περιβαλλόντων συνεκπαίδευσης	ενσωματωμένες σε γενικά σχολεία, η εκ περιτροπής φοίτηση των παιδιών σε γενικό και ειδικό σχολείο και η εν μέρει κατ' οίκον διδασκαλία μαθητών/-τριών με συμπεριφορικές ή κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες.
17.	Lindsay κ.ά.(2005)	Ένα μη τυποποιημένο ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό δομών ενιαίας εκπαίδευσης και της επίβλεψής τους	Ως συμπεριληπτικές προσεγγίσεις για εκπαιδευομένους με ΕΓΔ, βρέθηκαν κατ' αύξουσα σειρά η φοίτηση των μαθητών/-τριών σε ειδικά σχολεία όμορα με γενικά, σε γενικά σχολεία με ΒΔ και σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες γενικών σχολείων (53,6%, όπου το 22% εξ αυτών διδασκόταν μαζί με παιδιά με ΔΑΦ), παρακολουθώντας συνεδρίες λογοθεραπείας σε πλειοψηφικά κλινικά πλαίσια. Παρά την υψηλή προτεραιότητα της ένταξης για το 89,2% των συμμετεχόντων/-ουσών, διαπιστώθηκε η ως επί το πλείστον ελλιπής εποπτεία της εφαρμογής της στα σχολεία της διεύθυνσής τους.
18.	Male και Rayner (2007)	Ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς δράσεων συνεκπαίδευσης και των προκλήσεών τους	Συστηματικές και περιστασιακές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία με ΤΑ συνομηλίκους τους προσφέρονταν σε ποσοστά 21,5% και 42,3% αντίστοιχα, ενώ στο 36,2% των σχολείων αναφέρθηκε απουσία ανάλογου πλαισίου. Ως ανασταλτικοί παράγοντες των εκάστοτε συμπεριληπτικών δράσεων, επισημάνθηκαν οι ποικίλες ΕΕΑ/Α των διδασκομένων, η ανεπαρκής κατάρτιση, διεπιστημονική συνεργασία και συμβουλευτική υποστήριξη του προσωπικού των σχολικών μονάδων, όπως και η αυστηρότητα της κάλυψης του ΑΠ.

Κριτική διάσταση της ενταξιακής εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία

Αφενός, σε απόπειρα μιας κριτικής θεώρησης της τρέχουσας ενταξιακής νομοθεσίας στο Ηνωμένο Βασίλειο και ειδικότερα στην Αγγλία, θετικά έχουν αποτιμηθεί η ηλικιακή διεύρυνση των ωφελουμένων της ΕΑΕ και η κατοχύρωση της

εμπλοκής τους στις εκάστοτε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Μολαταύτα, έχει υποστηριχθεί πως οι υφιστάμενες ρυθμίσεις δρομολόγησαν την επέκταση και τη συστηματοποίηση των προηγούμενων αρχών και πρακτικών, όχι όμως και την ανανέωσή τους. Τουναντίον, επέφεραν περαιτέρω γραφειοκρατική ταξινόμηση των μαθητικών πληθυσμών και των δομών τοποθέτησής τους σύμφωνα με κατηγορίες ατομικής παθολογίας (Norwich & Eaton, 2015· Norwich, 2014), χωρίς να ληφθεί μέριμνα για τους/τις διδασκόμενους/-ες με εντοπισμένες αλλά όχι επίσημα διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α (Robinson κ.ά., 2018).

Ειδικότερα, στον Νόμο του 2014 δεν διατυπώθηκε ένας ρεαλιστικός, σαφής ορισμός των ΕΕΑ, αλλά και της ένταξης, παραβλέποντας την υπαγωγή τους σε ένα αλληλεπιδραστικό αιτιακό μοντέλο που ενσωματώνει ενδοατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες για την προσωποποιημένη υποστήριξη των μαθητών/-τριών (Cooper & Jacobs, 2011), όπως έχει ήδη προταθεί διεθνώς (WHO, 2013). Μάλιστα, αντιμετωπίζοντας την ενιαία εκπαίδευση και ως ζήτημα γονικής-ιδιωτικής επιλογής (Lauchlan & Greig, 2015· Norwich, 2014), υπό τις πολιτικές πιέσεις της εμπορευματοποίησης των παρεχόμενων δημόσιων υπηρεσιών εκπαίδευσης και υγείας (Glazzard, 2013), η πρόσφατη νομοθεσία πιθανόν απήλλαξε τα γενικά σχολεία από την ενταξιακή τους ευθύνη (Conner, 2016).

Την ίδια στιγμή, δεν επισημάνθηκε ρητά η ανάγκη της φοίτησης των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια διαμέσου της άρσης των δομικών φραγμών στην προσβασιμότητά τους. Αντίθετα, ο ισχύων ΚΠ για τις ΕΕΑ/Α επικεντρώθηκε στην επαναφορά των εκπαιδευομένων στην κανονικότητα, για την από εκείνους υπερπήδηση των εγγενών εμποδίων ενός ουσιαστικά αμετάβλητου εκπαιδευτικού συστήματος (Tomlinson, 2017· Conner, 2016· Gray & Norwich, 2014), ενοχοποιώντας ως αποκλίνοντες/-ουσες από τη συμβατική νόρμα όσους/-ες δεν επιτυγχάνουν να ομαλοποιηθούν (Dunne, 2009· Goodley, 2007).

Ακόμη, δεν επεξηγήθηκε ο διεπιστημονικός ρόλος των ΣΕΥΠ, μη προσφέροντας εναλλακτικές και όχι γενικευμένες νόμιμες επιλογές διάγνωσης και υποστήριξης των ΕΕΑ των ατόμων πέραν του ιατρικού μοντέλου, θέτοντας σημαντικά τη συμπερίληψή τους σε αλληλεξάρτηση με τους διαθέσιμους κρατικούς πόρους (Webster & Blatchford, 2019· Robinson κ.ά., 2018· Norwich & Eaton, 2015· Norwich, 2014) και ενίοτε προτείνοντας ιδιωτικά σχολεία για τη φοίτησή τους (Holt κ.ά., 2019). Αξιοσημείωτα, στα ΣΕΥΠ αποδόθηκε μια θεσμικά ενδυναμωμένη θέση, μην

αμφισβητώντας την ιδεολογική τους αξία ως μονοδιάστατων, τυπικών διαγνωστικών γνωματεύσεων (Norwich, 2010).

Επιπλέον, έγινε ελάχιστη αναφορά στην κρατική παρακολούθηση των συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων και της εισδοχής των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α στις γενικές δομές εκπαίδευσης. Απεναντίας, ο Νόμος του 2014 εστίασε στη μετρήσιμη ακαδημαϊκή πρόοδο των διδασκομένων, εξισώνοντας τα συνολικά τους επιτεύγματα με τις βαθμολογικές τους επιδόσεις (Graham, 2016· Lauchlan & Greig, 2015) υπό την επίδραση των αυξανόμενα ανταγωνιστικών τάσεων της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Alexiadou κ.ά., 2016· Hodgkinson, 2010). Τέλος, η αποκέντρωση των παρεχόμενων υποστηρικτικών υπηρεσιών, σε ανταπόκριση των τοπικών διευθύνσεων εκπαίδευσης και των σχολείων στις κατά περίπτωση γονικές αποφάσεις, έλαβε έναν περισσότερο πληροφοριακό παρά εξατομικευμένο και προσβάσιμο συμβουλευτικό χαρακτήρα (Conner, 2016· Lauchlan & Greig, 2015), χωρίς συγκεκριμένες κατευθύνσεις σε ό,τι αφορά τη διευθέτηση πιθανών διαφωνιών μεταξύ τους (Norwich & Eaton, 2015· Norwich, 2014, 2017).

Αφετέρου, εμπειρικά, η τρέχουσα ενταξιακή πολιτική στη Μ. Βρετανία δεν έχει ακόμη δρομολογήσει τη συστηματική υλοποίηση συμπεριληπτικών δράσεων εξίσου ενδοσχολικά και εξωσχολικά και την ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων συνομηλίκων με και χωρίς ΕΕΑ/Α (Alston & Kilham, 2004), καθώς και δεσμών αποδοχής, εγγύτητας και αμοιβαιότητας με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, σε αντιστάθμιση του ενδεχόμενου κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών/-τριών (Adderley κ.ά., 2015· Bajwa-Patel & Devecchi, 2014· Paliokosta & Blandford, 2010· Male & Rayner, 2007). Το γεγονός αυτό αντιτίθεται στη ρητή αναφορά των αγγλικών ΑΠ τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια, σχετικά με την έννομη επιτακτικότητα της εφαρμογής εσκεμμένων και μεθοδικών ενταξιακών προσεγγίσεων που καλύπτουν το μεγαλύτερο δυνατό εύρος του μαθητικού δυναμικού και που διαχέονται σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα και σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής (DfE, 2014β, σ. 8· DfE, 2013, σ. 8). Ενδεικτικά των παραπάνω διαπιστώσεων είναι τα περιστατικά εκφοβισμού παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, σε αμφίδρομη σχέση με τη χαμηλή διαμαθητική δικτύωση των ατόμων αυτών (Humphrey & Symes, 2010· Parsons & Lewis, 2010). Στον αντίποδα, είναι εφικτή η διεξαγωγή και εξωσχολικών ενταξιακών πρακτικών για την ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένων των μεταφερόμενων από γεωγραφικά απομακρυσμένες

περιοχές, με προϋπόθεση την κατάλληλη οργάνωση και χρηματοδότηση των μονάδων (Goodman & Burton, 2010· Humphrey & Symes, 2010· Avramidis κ.ά., 2002).

Περαιτέρω, η βρετανική ενταξιακή πρόνοια δεν έχει ανταποκριθεί επαρκώς στο δίλημμα μεταξύ της ισότιμης και ενεργού συμμετοχικότητας των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α στα δρώμενα της κάθε σχολικής κοινότητας για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της συμμόρφωσής τους στα προκαθορισμένα ΑΠ και ακαδημαϊκά κριτήρια της αξιολόγησής τους (Adderley κ.ά., 2015· Glazzard, 2011· Parsons & Lewis, 2010· Lindsay κ.ά., 2005· Avramidis κ.ά., 2002). Μάλιστα, η εστίαση στη βαθμολογική αριστεία ενισχύεται μέσω της συστηματικής συναφούς κρατικής επιθεώρησης και λογοδοσίας των γενικών σχολείων και της κατάταξής τους σε πίνακες απόδοσης (Webster & Blatchford, 2015, 2019· Hodgkinson, 2013), ενώ έχει καταγραφεί η ελλιπής ανάλογη εποπτεία των συμπεριληπτικών τους πρακτικών (OFSTED, 2018· Lindsay κ.ά., 2005).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συγκεράσουν αντικρουόμενες θεσμικές επιταγές που υποστηρίζουν τη νεοφιλελεύθερη επιλογή οποιωνδήποτε εκπαιδευτικών δομών από τους αποδέκτες τους, τον ανταγωνισμό των σχολείων για τη χρηματοδότησή τους με κριτήριο τη βαθμολογική τους αποδοτικότητα, τηρώντας μια επιχειρησιακή λογική υπό τους όρους της διεθνούς δημοσιονομικής λιτότητας, αλλά και την επίτευξη κοινωνικά δίκαιων και θεμιτών διδακτικών πρακτικών (Done & Murphy, 2018· Moore & Clarke, 2016· Thrift, 2006). Τα ανωτέρω δυσχεραίνονται και από τη γενικόλογη αναφορά του ισχύοντος εθνικού ΑΠ στη νομικά επιβεβλημένη ισότιμη ανταπόκριση των διδασκόντων στις ΕΕΑ/Α των διδασκομένων τους, στη βάση ενός εύρους δεικτών διαφοράς (DfE, 2014α· Alexander, 2012). Η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμοσιμότητα της ενιαίας εκπαίδευσης, οι προκατειλημμένες διδασκαλικές θεωρήσεις του δυναμικού των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α και η έμφαση στις ποσοτικοποιημένες τους επιδόσεις έχουν εκληφθεί ως εκτόνωση των προκείμενων πιέσεων, συρρικνώνοντας τη μάθηση στις γνωστικοκεντρικές της διαστάσεις (Lloyd, 2008· Armstrong, 2005).

Συνεπώς, απαιτείται ο αναπροσδιορισμός της κουλτούρας, της οργάνωσης, των προσδοκιών και των προγραμμάτων σπουδών του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολουθώντας ένα περισσότερο συνεκτικό μαθητοκεντρικό σκεπτικό (ethos) (Glazzard, 2011· Male & Rayner, 2007· Evans & Lunt, 2002) και πιο ευέλικτους τρόπους συνεκπαίδευσης των παιδιών σε τάξεις μικτής ικανότητας (Webster & Blatchford, 2019). Συγκεκριμένα, η υποστήριξη των διακριτών ΕΕΑ/Α ορισμένων

μαθητών/-τριών και η καθολική τροποποίηση της διδασκαλίας για όλους είναι δυνατόν να θεαθούν ως τα άκρα ενός ρευστού και ισορροπημένου συνεχούς (Norwich, 2008· Lewis & Norwich, 2005· Lindsay, 2003· Dyson, 2001). Στο ίδιο κλίμα, η παραδοσιακή αξιολόγηση των εκπαιδευομένων πρέπει να συνυπολογίσει τις δημιουργικές τους ικανότητες και τα κυμαινόμενα μαθησιακά τους κίνητρα (Hatton, 2013· Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Sternberg, 2009). Για μια τέτοια αναδιάρθρωση έχει ήδη εκδηλωθεί επίσημη θεσμική πρόθεση (OFSTED, 2019), καθώς οι εξεταστικοκεντρικές και οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πολιτικές της Αγγλίας έχουν κριθεί διαχρονικά αλληλοαποκλειόμενες (HoCESC, 2006· AC, 2002).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της παρεχόμενης μέριμνας βάσει των εκάστοτε προφίλ των μαθητών/-τριών, διαγνωσμένων ή μη, δεν έχει μέχρι στιγμής αποτρέψει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους (Glazzard, 2011· Humphrey & Symes, 2010), δεδομένης της ιατροκατευθυνόμενης προσέγγισης των EEA/A από τους/τις εκπαιδευτικούς τους (Webster & Blatchford, 2019· Lindsay κ.ά., 2005), η οποία προτάσσει την αφομοίωση των διδασκομένων από επιβεβλημένα πρότυπα ομαλότητας (Slee, 2001· Dockrell & Lindsay, 2000). Παράλληλα, στα γενικά σχολεία υπάρχει σύγχυση της ένταξης με την ενσωμάτωση, στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μετασχηματίσουν σε πράξη την ενίοτε ασαφή και αντιφατική κρατική υπόδειξη πολιτικά ορθών πρακτικών, που συχνά αγνοεί τις πραγματικές συνθήκες της διδασκαλίας (Paliokosta & Blandford, 2010· Galton & MacBeath, 2008· Male & Rayner, 2007), ενώ επικρατεί η φοίτηση των παιδιών με EEA/A σε ενσωματωμένες ειδικές μονάδες (Jones & Symeonidou, 2017· Goodman & Burton, 2010· Lindsay κ.ά., 2005). Ομοίως, η λειτουργία των ειδικών σχολείων συνεχίζεται εξαιτίας της αστοχίας των γενικών σχολείων να συντελέσουν το αιτούμενο συμπεριληπτικό τους έργο (Norwich, 2012· Reindal, 2010), μη επιτρέποντας την υιοθέτηση υπεραπλουστευμένων και μεροληπτικών οπτικών υπέρ ή κατά ενός εκ των παραπάνω περιβαλλόντων (Allan, 2015· Farrell, 2000).

Έτσι, στη Μ. Βρετανία προκύπτει η ανάπτυξη ενός δυαδικού, διαχωριστικού συστήματος εκπαίδευσης των μαθητών/-τριών με και χωρίς EEA/A (Symes & Humphrey, 2011· Webster κ.ά., 2010· Evans & Lunt, 2002), εξυπηρετώντας σκοπιμότητες κρατικής επίβλεψης, διαλογής, διαμοιρασμού και κοινωνικού ελέγχου των μαθητικών πληθυσμών (Biebricher, 2011). Μεταξύ αυτών, η τριμηνιαία και ετήσια απογραφή των επιδόσεων των διδασκομένων με EEA/A ανά διάγνωση και δομή εκπαίδευσής τους (DfE, 2019) έχει επιτείνει τη θεσμική τους ορατότητα ως

μειονοτήτων (Goodley & Runswick-Cole, 2011). Το εν λόγω φαινόμενο ενισχύεται από τις εκάστοτε γονικές επιλογές της τοποθέτησης των παιδιών σε δομές ειδικής εκπαίδευσης ή της κατ' οίκον διδασκαλίας τους, συναρτήσει του ποικίλου μορφωτικού, οικονομικού και κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου των γονέων τους (Holt κ.ά., 2019· Goodman & Burton, 2010· Parsons & Lewis, 2010), απηχώντας μια τακτική καταναλωτισμού των εκπαιδευτικών αγαθών που νομιμοποιεί αδικίες μεταξύ προνομιούχων και μειονεκτούντων μαθητικών πληθυσμών (Galloway κ.ά., 2013· HoCESC, 2006· Riddell κ.ά., 2002).

Επιπροσθέτως, η αυτονομία των σχολικών μονάδων όσον αφορά στην εγγραφή ή την απόρριψη των υποψήφιων μαθητών/-τριών τους εκτιμάται πως έχει οδηγήσει στον χαρακτηρισμό των εκπαιδευομένων με ΕΕΑ/Α ως σχολικά ανεπιθύμητων (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014· West & Hind, 2007). Πρόσφατα, από τον ηλεκτρονικό τύπο της Αγγλίας αποκαλύφθηκε ότι 4.500 μαθητές και μαθήτριες με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α ωθήθηκαν από τα σχολεία τους σε κατ' οίκον διδασκαλία το σχολικό έτος 2018-2019, με προσχηματική αιτιολογία την αποφυγή της σχολικής τους απομόνωσης, σημειώνοντας αύξηση 77% σε σχέση με τους/τις 1.355 διδασκόμενους/-ες το έτος 2010-2011 (Weale & McIntyre, 2018), ενώ 49.100 έφηβοι με υποεπίδοση και συμπεριφορικές δυσκολίες διαγράφηκαν συγκεκριμένα και ανεξήγητα (off-rolling) από τους καταλόγους των 330 σχολείων φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 2012-2017, υπό την πίεση του διαχειριστικού κόστους της υποστήριξής τους (Weale, 2018). Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι τη σχολική χρονιά 2017-2018 ποσοστό 30% 900 γονέων μαθητών/-τριών με ΔΑΦ αναγκάστηκε να παραιτηθεί από την εργασία του και ότι το 49% από αυτούς οδηγήθηκε σε ελαστικές μορφές απασχόλησης επειδή τα παιδιά τους αποχωρούσαν πρόωρα από τις σχολικές τους μονάδες (56%) ή φοιτούσαν εκεί εν μέρει (45%) (Weale & McIntyre, 2018).

Επίσης, η μη χορήγηση αναγνωρισμένων επαγγελματικών πιστοποιήσεων στους εφήβους με ΕΕΑ/Α, έπειτα από τη φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία, θεωρείται ότι υποτιμά την προσωπικότητά τους ως οικονομικά μη παραγωγικών πολιτών (Shah, 2013· Yates & Roulstone, 2013). Άλλωστε, εκτιμάται ότι ο εργασιακά ενεργός πληθυσμός με αναπηρίες στην Αγγλία αποτελεί το 46,3% των αντίστοιχων ατόμων με ηλικία πρόσφορη για εργασία, σε σχέση με το 76,4% των εργαζομένων χωρίς ΕΕΑ/Α (ODI, 2012), ενώ η υποεκπροσώπηση των φοιτητών με ΕΕΑ/Α στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως τούς οδηγεί σε μετέπειτα χαμηλόμισθη απασχόληση (Gibson, 2012· Barnes, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, ίσως αναπαράγονται ήδη υφιστάμενες ασυμμετρίες εξουσίας σε βάρος συγκεκριμένων ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων, καθόσον η σχολική τους αποτυχία ή διαρροή συνεπάγονται επιβλαβείς μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη θετική τους αυτοεικόνα, την αυταξία τους (Cole, 2005), την αυτοπραγμάτωσή τους και την κοινωνική τους ευημερία (Taylor κ.ά., 2017· Hodgkinson, 2013· Koshy & Pinheiro-Torres, 2013), παρά τις αντίθετες πολιτειακές επιδιώξεις (DfE, 2018β). Την ίδια στιγμή, αναδεικνύονται η διαπλοκή (intersectionality) και η αλληλοτροφοδότηση των EEA/A με πολλαπλές και επικαλυπτόμενες μορφές κοινωνικού μειονεκτήματος (disadvantage), όπως η εθνικότητα/φυλή και το κοινωνικοοικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, οξύνοντας και διαιωνίζοντας τυχόν ιεραρχίες ισχύος που αντιμετωπίζουν οι αποδέκτες της συνεκπαίδευσης (Parsons & Platt, 2017· Soldatic & Pini, 2009). Η βρετανική θεσμική αναγωγή των προαναφερθεισών διαφορών τους σε πάγια βιολογικά τους ελλείμματα (DfES, 2004α), ακολουθώντας σχετικές διεθνείς εισηγήσεις (OECD, 2000), έχει παρερμηνεύσει τη φύση των EEA τους, αποπλαισιώνοντάς τες από τα κοινωνικοπολιτικά τους συμφραζόμενα (Tomlinson, 2017· Norwich, 2014· Exley & Ball, 2011).

Πέραν αυτών, πλειοψηφικά, δεν έχει επιτευχθεί η αποκεντρωμένη ενδοϋπηρεσιακή και πολυεπιστημονική υποστήριξη των παιδιών, ως ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες και περιστασιακά αναντίστοιχες με τη διδακτική πρακτική νομοθετικές κατευθύνσεις (Hodkinson, 2013· Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Goodman & Burton, 2010· Paliokosta & Blandford, 2010· Male & Rayner, 2007· Evans & Lunt, 2002). Στην πράξη, η παιδαγωγική ευθύνη της συμπερίληψης έχει μεταφερθεί ποιοτικά και ποσοτικά από τους/τις εκπαιδευτικούς στο βοηθητικό διδακτικό προσωπικό των γενικών σχολείων, περιορίζοντας την επιζητούμενη πρόοδο, παρώθηση, αυτοπεποίθηση και ανεξαρτητοποίηση των μαθητών/-τριών με EEA/A (Webster & Blatchford, 2015· Bajwa-Patel & Devecchi, 2014· Webster κ.ά., 2010).

Αναλυτικότερα, παρότι στους/στις ΒΔ έχει αποδοθεί ένας ρόλος αυθεντίας στην ΕΑΕ, τους ανατίθενται συγχρόνως διαδικαστικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες και η αμφισημία τους έχει μετριάσει τη συνεισφορά και των δύο στη διδασκαλία (Webster, 2014· Hancock κ.ά., 2010· Wedell, 2005). Συμπληρωματικά, η δυνατότητα των ΒΔ να αντικαθιστούν βραχυπρόθεσμα τους/τις εκπαιδευτικούς στις τάξεις, για την ελάφρυνση του εργασιακού τους φόρτου, μάλλον έχει περιπλέξει τα καθήκοντα και των δύο (Webster κ.ά., 2012· Hutchings κ.ά., 2009). Εν τω μεταξύ, η εξάρτηση των μαθητών/-

τριών με ΕΕΑ/Α από τους/τις ΒΔ φαίνεται να αυξάνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευομένων και οι διδάσκοντες/-ουσές τους εναλλάσσονται καθημερινά (Symes & Humphrey, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, οι ΒΔ αποτελούν πλέον το 27,8% του σχολικού εργατικού δυναμικού στο Ηνωμένο Βασίλειο (DfE, 2018γ), εγείροντας προβληματισμούς εάν η πρόσληψή τους αντισταθμίζει ή συγκαλύπτει μακροχρόνιες ενταξιακές αδυναμίες της βρετανικής γενικής εκπαίδευσης (Webster & Blatchford, 2019), η οποία έως και το 2027 αναμένεται να συμπεριλάβει μαθητές/-ήτριες με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α που θα ανέλθουν στο 14,6% του συνολικού σημερινού μαθητικού πληθυσμού της χώρας (DfE, 2018α).

Ταυτόχρονα, δεν έχει δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο και σταθερό πλαίσιο συνεχιζόμενης, στοχευμένης και ερευνητικά τεκμηριωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων εργαζομένων (Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Symes & Humphrey, 2011· Avramidis κ.ά., 2002). Ενδεικτικά, προτείνεται η εισαγωγή μοντέλων από κοινού κατάρτισης διαφορετικών επαγγελματιών (I CAN & TCT, 2008) και προγραμμάτων ομότιμης παρατήρησης (peer observation) δόκιμων συμπεριληπτικών στρατηγικών ανά γνωστικό αντικείμενο μεταξύ των νεοδιόριστων και των πεπειραμένων εκπαιδευτικών (Goodman & Burton, 2010· Martin & Dowson, 2009· Morewood, 2009). Ανάλογα, συστήνεται η από κοινού διαλογική προετοιμασία των μαθημάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους ΒΔ (Russell κ.ά., 2013), αποσκοπώντας στη συνδιδασκαλία (co-teaching) μαθησιακά και κοινωνικοπολιτισμικά ανομοιογενών ομάδων μαθητών/-τριών (Francis κ.ά., 2017· Rix κ.ά., 2009). Τέτοιες πρωτοβουλίες, συνδυαστικά με την επαρκή στελέχωση και διοίκηση των δομών, θα μπορούσαν να ελαττώσουν την αναποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος των εκεί απασχολούμενων (Webster & Blatchford, 2015· Paliokosta & Blandford, 2010· Lindsay κ.ά., 2005), ενθαρρύνοντας ολιστικές, συνεργατικές προσεγγίσεις μάθησης (Illeris, 2005).

Εκ παραλλήλου, η κριτική αναμόρφωση της παιδαγωγικής ταυτότητας όλων των στελεχών της εκπαίδευσης προσδοκάται να διευρύνει την αναστοχαστικότητά τους ως προς τη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών, να βελτιώσει τις αναπαραστάσεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την ένταξη (Infante & Matus, 2009· Robinson, κ.ά., 2018· Hodgkinson, 2013· Glazzard, 2011· Avramidis κ.ά., 2002) και να τους καταστήσει αυτοδύναμους συντελεστές έμπρακτων, αυθεντικών και βιώσιμων πολιτικών ενιαίας

εκπαίδευσης (Braun κ.ά., 2010· Lingard, 2007· Ainscow κ.ά., 2006). Μάλιστα, η επανατοποθέτηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως των κατεξοχήν αρμοδίων για τη μάθηση των διδασκομένων τους (Azorín & Ainscow, 2018) θα καταρρίψει τις περιοριστικές τους πεποιθήσεις που ταυτίζουν τη συμπερίληψη με την παροχή χρηματικά εξαρτώμενων προνοιακών υπηρεσιών με γνώμονα φαινομενικά αδιαμφισβήτητους κλινικούς μηχανισμούς (Galloway κ.ά., 2013· Rose, 2002), εφόσον η μη προσχεδιασμένη διοχέτευση επενδύσεων στα σχολικά περιβάλλοντα ενδέχεται να αποπροσανατολίσει την ιδεολογική ενταξιακή τους αναπροσαρμογή (Topping, 2012). Εν συνεχεία, οι χειραφετητικές προεκτάσεις της διδασκαλίας θα ενδυναμώσουν τους/τις εκπαιδευομένους/-ες, ώστε να ανατρέψουν συνειδητά τις κυριαρχικές δομές των συμφερόντων που πλήττουν την ισότιμη αυτοδιάθεσή τους στο σχολικό και το κοινωνικό γίγνεσθαι (Nussbaum, 2007· Clough, 2005).

Καταλήγοντας, δεν έχουν εξομαλυνθεί οι εντάσεις μεταξύ των τοπικών διευθύνσεων εκπαίδευσης, των σχολείων και των γονέων των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ/Α μέσω της τακτικής ενημέρωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης των τελευταίων, όσον αφορά στις κατά περίπτωση διαθέσιμες δομές φοίτησης των παιδιών και τις εκεί διεξαγόμενες πρακτικές (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014· Koshy & Pinheiro-Torres, 2013· Glazzard, 2011· Goodman & Burton, 2010· Parsons & Lewis, 2010). Η δραστηριοποίηση των υφιστάμενων συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ανά διεύθυνση εκπαίδευσης είναι δυνατόν να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτές (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014· Parsons & Lewis, 2010). Βέβαια, οφείλουν πάντοτε να λαμβάνονται υπόψη ο δυναμικός, μη στατικός χαρακτήρας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Allan & Brown, 2001· Slee & Allan, 2001), το σφαιρικό όφελος των αποδεκτών της ως μελών δικαιωματικά συμμετοχικών, πλουραλιστικών κοινοτήτων μάθησης (Conner, 2016· Florian, 2008· Sandkull, 2005) και τα αισθήματα, οι απόψεις ή και οι επιθυμίες των ίδιων των διδασκομένων σχετικά με ζητήματα που άπτονται άμεσα της καθημερινότητάς τους, διασφαλίζοντας την ελευθερία του αυτοπροσδιορισμού τους (Lindsay κ.ά., 2005· Lewis & Porter, 2004).

Επίλογος

Διαμέσου μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η παρούσα εργασία προσέγγισε την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική στο Ηνωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα στην Αγγλία. Σε θεσμικό επίπεδο, οι πολιτειακές απόπειρες προώθησης της συμπερίληψης αναδεικνύονται ως υποκείμενες στις

εκάστοτε επικρατούσες αξίες και πεποιθήσεις. Αντίστοιχα, η αποτελεσματικότητα των ενταξιακών πρακτικών σε ένα εύρος ΕΕΑ/Α και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προκύπτει να είναι εξαρτώμενη από ποικίλους πλαισιακούς, ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες των εμπλεκόμενων εργαζομένων, όπως η ανεπαρκής επαγγελματική τους ταυτότητα, υποστήριξη και συνεργασία. Εν τέλει, πρόκληση παραμένει η διαχείριση των αντικρουόμενων ιατροκεντρικών, δημοκρατικών και νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών που διέπουν τις θεσμικές βάσεις και τις έμπρακτες προεκτάσεις της βρετανικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

AC [Audit Commission] (2002) *Special educational needs: A mainstream issue*, London, HMSO [Her Majesty's Stationary Office]. Διαθέσιμο στο <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323062030/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/SEN-summary-mainstream%20issue.pdf> (Πρόσβαση 22 Μαρτίου 2019).

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. & Shaw, P. A. (2015) Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices, *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), σ. 106-121. DOI: 10.1080/08856257.2014.964580 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), σ. 295-308. DOI: 10.1080/13603110500430633 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Alexander, R. J. (2012) Neither national nor a curriculum?, *Forum*, 54(3), σ. 369-384. Διαθέσιμο στο http://eprints.whiterose.ac.uk/76274/1/Alexander_Neither_national_nor_a_curriculum_Forum.pdf (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A. S., Lundahl, L. & Lundström, U. (2016) Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England, *Research in Comparative and International Education*, 11(1), σ. 13-33. DOI: 10.1177/1745499916631065 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Allan, J. (2015) Waiting for inclusive education? An exploration of conceptual confusions and political struggles, στο Kiuppis, F. & Sarromaa Haustätter, R. (επιμ.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 2^η έκδοση, New York, NY, Peter Lang Publishing, σ. 181-189.

Allan, J. & Brown, S. (2001) Special schools and inclusion, *Educational Review*, 53(2), σ. 199-207. DOI: 10.1080/00131910120055624 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Alston, J. & Kilham, C. (2004) Adaptive education for students with special needs in the inclusive classroom, *Australian Journal of Early Childhood*, 29(3), σ. 24-33. Διαθέσιμο στο <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2014/06/AJEC0403.pdf> (Πρόσβαση 28 Μαρτίου 2019).

Armstrong, D. (2005) Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education, *Oxford Review of Education*, 31(1), σ. 135-151. DOI: 10.1080/0305498042000337237 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002) Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England, *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), σ. 143-163. DOI: 10.1080/13603110010017169 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Azorín, C. & Ainscow, M. (2018) Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, Advance online publication. DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019) .

Bajwa-Patel, M. & Devecchi, C. (2014) ‘Nowhere that fits’: The dilemmas of school choice for parents of children with Statements of Special Educational Needs (SEN) in England, *Support for Learning*, 29(2), σ. 117-135. DOI: 10.1111/1467-9604.12052 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Ball, S. J. (2012) *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*, 2^η έκδοση, Abingdon, Routledge.

Barnes, C. (2007) Disability, higher education and the inclusive society, *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), σ. 135-145. DOI: 10.1080/01425690600996832 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Biebricher, T. (2011) The biopolitics of ordoliberalism, *Foucault Studies*, 12, σ. 171-191. DOI: 10.22439/fs.v0i12.3339 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. J. (2010) Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning, *Journal of Education Policy*, 25(4), σ. 547-560. DOI: 10.1080/02680931003698544 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Clough, P. (2005) Exclusive tendencies: Concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion, στο Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (επιμ.) *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice*, Abingdon, Routledge Falmer, σ. 73-81.

Cole, B. A. (2005) ‘Good faith and effort?’ – Perspectives on educational inclusion, *Disability & Society*, 20(3), σ. 331-344. DOI: 10.1080/09687590500060794 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Conner, L. (2016) Reflections on inclusion: How far have we come since Warnock and Salamanca? *Research in Teacher Education*, 6(1), σ. 18-23. DOI: 10.15123/PUB.5096 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Cooper, P. & Jacobs. B. (2011) *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*, Chichester, Wiley-Blackwell.

DES [Department of Education and Science] (1978) *Report of the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London, HMSO. Διαθέσιμο στο <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf> (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfE [Department for Education] (2011) *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability – A consultation*, Green paper. London, TSO [The Stationary Office]. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/198141/Support_and_Aspiration_Green-Paper-SEN.pdf (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfE (2013) *The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf (Πρόσβαση 30 Σεπτεμβρίου 2019).

DfE (2014α) *The national curriculum in England: Framework document*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (Πρόσβαση 20 Μαρτίου 2019).

DfE (2014β) *The national curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework document*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf (Πρόσβαση 30 Σεπτεμβρίου 2019).

DfE (2018α) *National pupil projections – Future trends in pupil numbers: July 2018*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/723851/2018Release_Projections_Text.pdf (Πρόσβαση 3 Μαρτίου 2019).

DfE (2018β) *Schools that work for everyone: Government consultation response*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/706243/Schools_that_work_for_everyone-Government_consultation_response.pdf (Πρόσβαση 7 Μαρτίου 2019).

DfE (2018γ) *School workforce in England: November 2017*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/719772/SWFC_MainText.pdf (Πρόσβαση 3 Μαρτίου 2019).

DfE (2019) *School census 2018 to 2019: Guide for schools and LAs, version 1.7*, London, DfE. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/779031/2018_to_2019_School_Census_Guide_V1_7.pdf (Πρόσβαση 24 Μαρτίου 2019).

DfE & DoH [Department for Education & Department of Health] (2015) *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*, London, DfE & DoH. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfEE [Department for Education and Employment] (1981) *Education Act 1981*, London, HMSO. Διαθέσιμο στο http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/pdfs/ukpga_19810060_en.pdf (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfEE (1997) *Excellence for all children: Meeting special educational needs*, Green paper, London, DfEE. Διαθέσιμο στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf> (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfES [Department for Education and Skills] (2001) *Special educational needs and disability Act (SENDA) 2001*, London, HMSO. Διαθέσιμο στο https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/pdfs/ukpga_20010010_en.pdf (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfES (2004α) *Every child matters*, London, HMSO. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

DfES (2004β) *Removing barriers to achievement: The government's strategy for SEN*, Nottingham, DfES. Διαθέσιμο στο https://dera.ioe.ac.uk/4955/13/8b56f1b2944d88f593e89ae3009fa5c3_Redacted.pdf (Πρόσβαση 22 Μαρτίου 2019).

DfES (2014) *Children and families Act 2014*, London, HMSO. Διαθέσιμο στο https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga_20140006_en.pdf (Πρόσβαση 4 Μαρτίου 2019).

Dockrell, J. & Lindsay, G. (2000) Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), σ. 24-41. DOI: 10.1080/088562500361682 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Done, E. J. & Murphy, M. (2018) The responsabilisation of teachers: A neoliberal solution to the problem of inclusion, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), σ. 142-155. DOI: 10.1080/01596306.2016.1243517 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Dundar, Y. & Fleeman, N. (2017) Applying inclusion and exclusion criteria, στο Boland, A., Cherry, M. G. & Dickson, R. (επιμ.) *Doing a systematic review: A student's guide*, 2^η έκδοση, London, Sage, σ. 79-92.

Dunne, L. (2009) Discourses of inclusion: A critique, *Power and Education*, 1(1), σ. 42-56. DOI: 10.2304/power.2009.1.1.42 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Dyson, A. (2001) The Gulliford lecture – Special needs in the twenty-first century: Where we've been and where we're going, *British Journal of Special Education* 28(1), σ. 24-29. DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00200 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Evans, J. & Lunt, I. (2002) Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), σ. 1-14. DOI: 10.1080/08856250110098980 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Exley, S. & Ball, S. J. (2011) Something old, something new: Understanding Conservative education policy, στο Bochel, H. (επιμ.) *The Conservative Party and social policy*, Bristol, The Policy Press, σ. 97-118.

Farrell, A. (2001) Policy research, στο Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-

Blatchford, I. (επιμ.) *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*, Buckingham, Open University Press, σ. 240-253.

Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), σ. 153-162. DOI: 10.1080/136031100284867 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Florian, L. (2008) Inclusion – Special or inclusive education: Future trends, *British Journal of Special Education*, 35(4), σ. 202-208. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011) Exploring inclusive pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37(5), σ. 813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Foucault, M. (2008) *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979* (μτφρ. G. Burchell), New York, NY, Palgrave Macmillan.

Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B. & Travers, M. C. (2017) Exploring the relative lack of impact of research on ‘ability grouping’ in England: A discourse analytic account, *Cambridge Journal of Education*, 47(1), σ. 1-17. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1093095 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Frederickson, N. & Cline, T. (2015) *Special educational needs, inclusion and diversity*, 3^η έκδοση, Maidenhead, Open University Press.

Galloway, D., Armstrong, D. & Tomlinson, S. (2013) *The assessment of special educational needs: Whose problem?*, 2^η έκδοση, Abingdon, Routledge. DOI: 10.4324/9781315845012 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Galton, M. & MacBeath, J. (2008) *Teachers under pressure*, London, Sage.

Gibson, S. (2012) Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities, *Disability & Society*, 27(3), σ. 353-369. DOI:10.1080/09687599.2012.654987 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Glazzard, J. (2011) Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants, *Support for Learning*, 26(2), σ. 56-63. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Glazzard, J. (2013) A critical interrogation of the contemporary discourses associated with inclusive education in England, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), σ. 182-188. DOI: 10.1111/1471-3802.12018 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Goodley, D. (2007) Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies, *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), σ. 317-334. DOI: 10.1080/13603110701238769 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2011) Problematizing policy: Conceptions of ‘child’, ‘disabled’ and ‘parents’ in social policy in England, *International Journal of*

Inclusive Education, 15(1), σ. 71-85. DOI: 10.1080/13603116.2010.496197 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010) The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), σ. 223-237. DOI: 10.1080/13632752.2010.497662 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Gough, D., Olivier, S. & Thomas, J. (2017) Introducing systematic reviews, στο Gough, D., Olivier, S. & Thomas, J. (επιμ.) *An introduction to systematic reviews*, 2^η έκδοση, London, Sage, σ. 1-18.

GOV.UK (χ.χ.) *School leaving age*. Διαθέσιμο στο <https://www.gov.uk/when-you-can-leave-school> (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Graham, L. J. (2016) Reconceptualising inclusion as participation: Neoliberal buck-passing or strategic by-passing? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), σ. 563-581. DOI: 10.1080/01596306.2015.1073021 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Gray, P. & Norwich, B. (2014) An overview of issues emerging as the policy context changes – The Coalition Government's policy on SEND: Aspirations and challenges?, *Journal of Research in Special Educational Needs* 14(2), σ. 122-127. DOI: 10.1111/1471-3802.12027_3 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Hancock, R., Hall, T., Cable, C. & Eyres, I. (2010) 'They call me wonder woman': The job jurisdictions and work-related learning of higher level teaching assistants, *Cambridge Journal of Education*, 40(2), σ. 97-112. DOI: 10.1080/0305764X.2010.481382 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Hatton, L. A. (2013) Disciplinary exclusion: The influence of school ethos, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), σ. 155-178. DOI: 10.1080/13632752.2012.726323 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

HoCESC [House of Commons Education and Skills Committee] (2006) *Special educational needs: Third Report of Session 2005-06*, Τόμος I, HoCESC Publication No. HC 478-1, London, HMSO. Διαθέσιμο στο <https://publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmmeduski/478/478i.pdf> (Πρόσβαση 22 Μαρτίου 2019).

Hodkinson, A. (2010) Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges, *British Journal of Special Education*, 37(2), σ. 61-67. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2010.00462.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Hodkinson, A. (2013) Inclusion 'All present and correct?' A critical analysis of New Labour's inclusive education policy in England, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4), σ. 242-262. Διαθέσιμο στο <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-4-12.pdf> (Πρόσβαση 23 Μαρτίου 2019).

Holt, L., Bowlby, S. & Lea, J. (2019) Disability, special educational needs, class,

capitals, and segregation in schools: A population geography perspective, *Population, Space and Place*, 25(4). DOI: 10.1002/psp.2229 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Howie, D. (2010) A comparative study of the positioning of children with special educational needs in the legislation of Britain, New Zealand and the Republic of Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), σ. 755-776. DOI: 10.1080/13603110802578436 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Humphrey, N. & Symes, W. (2010) Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), σ. 77-91. DOI: 10.1080/08856250903450855 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Hutchings, M., Seeds, K., Coleman, N., Harding, C., Mansaray, A., Maylor, U., Minty, S. & Pickering, E. (2009) *Aspects of school workforce remodeling: Strategies used and impact on workload and standards*, Report No. DCSF-RR153, London, Department for Children, Schools and Families [DfCSF]. Διαθέσιμο στο <https://dera.ioe.ac.uk/10822/1/DCSF-RR153.pdf> (Πρόσβαση 19 Μαρτίου 2019).

I CAN & TCT [The Communication Trust] (2008) *Speech, language and communication and the children's workforce*, Issue Brief No. 5, London, I CAN & TCT. Διαθέσιμο στο <http://licensing.ican.org.uk/sites/licensing.ican.org.uk/files/Evidence/5 ICT SLC and Childrens Workforce.pdf> (Πρόσβαση 27 Μαρτίου 2019).

Illeris, K. (2005) A comprehensive understanding of human learning, στο Jarvis, P. & Parker, S. (επιμ.) *Human learning: An holistic approach*, Abingdon, Routledge, σ. 87-100.

Infante, M. D. & Matus, C. (2009) Policies and practices of diversity: Reimagining possibilities for new discourses, *Disability & Society*, 24(4), σ. 437-445. DOI: 10.1080/09687590902879049 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011) *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*, Thousand Oaks, California, Sage.

Jones, C. & Symeonidou, S. (2017) The hare and the tortoise: A comparative review of the drive towards inclusive education policies in England and Cyprus, *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), σ. 775-789. DOI: 10.1080/13603116.2017.1283715 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Koshy, V. & Pinheiro-Torres, C. (2013) 'Are we being de-gifted, Miss?' Primary school gifted and talented co-ordinators' responses to the Gifted and Talented Education Policy in England, *British Educational Research Journal*, 39(6), σ. 953-978. DOI: 10.1002/berj.3021 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lamb, B. (2009) *Lamb inquiry: Special educational needs and parental confidence*, Publication No. DCSF-01143-2009, Nottingham, DfCSF [Department for Children, Schools and Families]. Διαθέσιμο στο <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130321053358/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/01143-2009DOM-EN.pdf> (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2019).

Lamb, B. (2013) Accountability, the local offer and SEND reform: A cultural revolution?, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), σ. 70-75. DOI: 10.1111/1471-3802.12026_7 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lauchlan, F. & Greig, S. (2015) Educational inclusion in England: Origins, perspectives and current directions, *Support for Learning*, 30(1), σ. 69-82. DOI: 10.1111/1467-9604.12075 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lawson, H., Boyask, R. & Waite, S. (2013) Construction of difference and diversity within policy and practice in England, *Cambridge Journal of Education*, 43(1), σ. 107-122. DOI: 10.1080/0305764X.2012.749216 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lewis, A. & Norwich, B. (2005) How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties?, στο Lewis, A. & Norwich, B. (επιμ.) *Special teaching for special children? A pedagogy for inclusion*, Maidenhead, Open University Press, σ. 1-14.

Lewis, A. & Porter, J. (2004) Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice, *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), σ. 191-197. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2004.00313.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lindsay, G. (2003) Inclusive education: A critical perspective, *British Journal of Special Education*, 30(1), σ. 3-12. DOI: 10.1111/1467-8527.00275 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lindsay, G., Dockrell, J. E., Mackie, C. & Letchford, B. (2005) Local education authorities' approaches to provision for children with specific speech and language difficulties in England and Wales, *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), σ. 329-345. DOI: 10.1080/08856250500156053 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lingard, B. (2007) Pedagogies of indifference, *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), σ. 245-266. DOI: 10.1080/13603110701237498 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Lloyd, C. (2008) Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion?, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), σ. 221-236. DOI: 10.1080/13603110600871413.

Low, C. (2007) A defence of moderate inclusion and the end of ideology, στο Cigman, R. (επιμ.) *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, Abingdon, Routledge, σ. 3-14.

Male, D. B. & Rayner, M. (2007) Who goes to SLD schools? Aspects of policy and provision for pupils with profound and multiple learning difficulties who attend special schools in England, *Support for Learning*, 22(3), σ. 145-152. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00462.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Martin, A. J. & Dowson, M. (2009) Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational

practice, *Review of Educational Research*, 79(1), σ. 327-365. DOI: 10.3102/0034654308325583 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement, *PLOS Medicine*, 6(7). DOI: 10.1371/journal.pmed1000097 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Moore, A. & Clarke, M. (2016) 'Cruel optimism': Teacher attachment to professionalism in an era of performativity, *Journal of Education Policy*, 31(5), σ. 666-677. DOI: 10.1080/02680939.2016.1160293 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Morewood, G. D. (2009) Seeing the big picture: Organising effective whole-school deployment of support staff, *Curriculum Briefing*, 8(1), σ. 8-13. Διαθέσιμο στο <http://www.gdmorewood.com/wp-content/uploads/2015/05/6-Support-Staff-GDM-Nov-09.pdf> (Πρόσβαση 28 Μαρτίου 2019).

Norwich, B. (2008) *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*, Abingdon, Routledge.

Norwich, B. (2010) A response to 'Special educational needs: A new look', στο Terzi, L. (επιμ.) *Special educational needs: A new look – Key debates in educational policy*, 2^η έκδοση, London, Continuum, σ. 47-114.

Norwich, B. (2012) How inclusion policy works in the UK (England): Successes and issues, στο Boyle, C. & Topping, K. (επιμ.) *What works in inclusion?* Maidenhead, Open University Press, σ. 53-65.

Norwich, B. (2014) Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: A perspective from England, *British Journal of Special Education*, 41(4), σ. 403-425. DOI: 10.1111/1467-8578.12079 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Norwich, B. (2017) The future of inclusive education in England: Some lessons from current experiences of special educational needs, *Reach: Journal of Special Needs Education in Ireland*, 30(1), σ. 4-21.

Norwich, B. & Eaton, A. (2015) The new Special Educational Needs (SEN) legislation in England and implications for services for children and young people with social, emotional and behavioural difficulties, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), σ. 117-132. DOI: 10.1080/13632752.2014.989056 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Nussbaum, M. C. (2007) *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*, London, Harvard University Press.

ODI [Office for Disability Issues] (2012) *Disability facts and figures – Employment*. Διαθέσιμο στο <https://www.gov.uk/government/publications/disability-facts-and-figures/disability-facts-and-figures> (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2000) *Special needs education: Statistics and indicators*, Paris, OECD.

OFSTED [Office for Standards in Education] (2010) *The special educational needs and disability review: A statement is not enough*, OFSTED Publication No. 090221, Manchester, OFSTED. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413814/Special_education_needs_and_disability_review.pdf (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2019).

OFSTED (2018) *School inspection handbook: The framework for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005*, OFSTED Publication No. 150066, Manchester, OFSTED. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730127/School_inspection_handbook_section_5_270718.pdf (Πρόσβαση 19 Μαρτίου 2019).

OFSTED (2019) *Education inspection framework 2019 – Draft: Equality, diversity and inclusion statement*, OFSTED Publication No. 180047, Manchester, OFSTED. Διαθέσιμο στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/771294/EIF_EDI_draft_statement_for_consultation_140119.pdf (Πρόσβαση 7 Μαρτίου 2019).

Paliokosta, P. & Blandford, S. (2010) Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures, *Support for Learning*, 25(4), σ. 179-186. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Parsons, S. & Lewis, A. (2010) The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: Views of parents from an online survey, *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), σ. 67-86. DOI: 10.1080/13603110802504135 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Parsons, S. & Platt, L. (2017) The early academic progress of children with special educational needs, *British Educational Research Journal*, 43(3), σ. 466-485. DOI: 10.1002/berj.3276 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Reindal, S. M. (2010) What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), σ. 1-12. DOI: 10.1080/08856250903450806 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Riddell, S., Wilson, A., Adler, M. & Mordaunt, E. (2002) Parents, professionals and special educational needs policy frameworks in England and Scotland, *Policy & Politics*, 30(3), σ. 411-425. DOI: 10.1332/030557302760094766 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009) What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review, *Support for Learning*, 24(2), σ. 86-94. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2009.01404.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Robinson, D., Moore, N. & Hooley, T. (2018) Ensuring an independent future for young people with Special Educational Needs and Disabilities (SEND): A critical examination of the impact of education, health and care plans in England, *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(4), σ. 479-491. DOI: 10.1080/03069885.2017.1413706 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Rose, R. (2002) Including pupils with special educational needs: Beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice, *Westminster Studies in Education*, 25(1), σ. 67-76. DOI: 10.1080/0140672020250107 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Russell, A., Webster, R. & Blatchford, P. (2013) *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*, Abingdon, Routledge.

Sandkull, O. (2005) Strengthening inclusive education by applying rights-based approach to education programming, *Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC)*. Glasgow, 1-4 Αυγούστου 2005. Σκωτία, The University of Strathclyde. Διαθέσιμο στο <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/StrengtheningIE.pdf> (Πρόσβαση 26 Μαρτίου 2019).

Shah, S. (2013) Remembering school in different historical worlds: Changing patterns of education in the lives of disabled children and young people, στο Curran, T. & Runswick-Cole, K. (επιμ.) *Disabled children's childhood studies: Critical approaches in a global context*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, σ. 57-88.

Shevlin, M. & Rose, R. (2008) Pupils as partners in education decision-making: Responding to the legislation in England and Ireland, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), σ. 423-430. DOI: 10.1080/08856250802387430 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Slee, R. (2001) Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility, *Cambridge Journal of Education*, 31(3), σ. 385-397. DOI:10.1080/03057640120086620 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Slee, R. & Allan, J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in sociology of Education*, 11(2), σ. 173-192. DOI: 10.1080/09620210100200073 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Soldatic, K. & Pini, B. (2009) The three Ds of welfare reform: Disability, disgust and deservingness [Special issue], *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), σ. 77-95. DOI: 10.1080/1323238X.2009.11910862 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Sternberg, R. J. (2009) Wisdom, intelligence, creativity, synthesized: A model of giftedness, στο Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D. J. (επιμ.) *The Routledge international companion to gifted education*, Abingdon, Routledge, σ. 255-264.

Symes, W. & Humphrey, N. (2011) The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in mainstream secondary schools, *British Journal of Special Education*, 38(2), σ. 57-64. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2011.00499.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Tereshchenko, A. & Travers, M. C. (2017) Factors deterring schools from mixed attainment teaching practice, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), σ. 327-345. DOI: 10.1080/14681366.2016.1256908 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Thrift, N. (2006) Re-inventing invention: New tendencies in capitalist commodification, *Economy and Society*, 35(2), σ. 279-306. DOI: 10.1080/03085140600635755 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Tomlinson, S. (2017) *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*, Abingdon, Routledge. DOI: 10.4324/9781315646237 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Topping, K. (2012) Conceptions of inclusion: Widening ideas, στο Boyle, C. & Topping, K. (επιμ.) *What works in inclusion?*, Maidenhead, Open University Press, σ. 9-19.

TSO (The Stationery Office) (1995) *Disability discrimination Act 1995*, London, TSO. Διαθέσιμο στο http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/pdfs/ukpga_19950050_en.pdf (Πρόσβαση 18 Μαρτίου 2019).

TSO (2010) *Equality Act 2010*, London, TSO. Διαθέσιμο στο https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga_20100015_en.pdf (Πρόσβαση 18 Μαρτίου 2019).

Yates, S. & Roulstone, A. (2013) Social policy and transitions to training and work for disabled young people in the United Kingdom: Neo-liberalism for better and for worse?, *Disability & Society*, 28(4), σ. 456-470. DOI:10.1080/09687599.2012.717874 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Youdell, D. (2011) *School trouble: Identity, power and politics in education*, Abingdon, Routledge. DOI:10.4324/9780203839379 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Πρόσβαση 5 Μαρτίου 2019).

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (Πρόσβαση 29 Μαρτίου 2019).

UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Πρόσβαση 29 Μαρτίου 2019).

Warnock, M. (2005) *Special educational needs: A new look*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.

Weale, S. (2018) More than 49,000 pupils 'disappeared' from English schools – study, *The Guardian*, 18 Απριλίου. Διαθέσιμο στο https://www.theguardian.com/education/2019/apr/18/more-than-49000-pupils-disappeared-from-schools-study?CMP=share_btn_tw (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Weale, S. & McIntyre, N. (2018) Thousands of children with special needs excluded

from schools, *The Guardian*, 23 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο <https://www.theguardian.com/education/2018/oct/23/send-special-educational-needs-children-excluded-from-schools> (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Webster, R. (2014) 2014 Code of Practice: How research evidence on the role and impact of teaching assistants can inform professional practice, *Educational Psychology in Practice*, 30(3), σ. 232-237. DOI: 10.1080/02667363.2014.917401 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Webster, R. & Blatchford, P. (2015) Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools, *British Educational Research Journal*, 41(2), σ. 324-342. DOI:10.1002/berj.3144 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Webster, R. & Blatchford, P. (2019) Making sense of 'teaching', 'support' and 'differentiation': The educational experiences of pupils with Education, Health and Care Plans and Statements in mainstream secondary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), σ. 98-113. DOI: 10.1080/08856257.2018.1458474 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010) Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), σ. 319-336. DOI:10.1080/08856257.2010.513533 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

Webster, R., Russell, A. & Blatchford, P. (2012) *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*, Abingdon, Routledge.

Wedell, K. (2005) Dilemmas in the quest for inclusion, *British Journal of Special Education*, 32(1), σ. 3-11. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2005.00363.x (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

West, A. & Hind, A. (2007) School choice in London, England: Characteristics of students in different types of secondary schools, *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), σ. 498-529. DOI:10.1080/01619560701313234 (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2019).

WHO [World Health Organization] (2013) *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva, WHO. Διαθέσιμο στο <https://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf?ua=1> (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2019).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο - Διδακτικά Εγχειρίδια: Προβλήματα - Αναντιστοιχίες - Προτάσεις

Κωνσταντίνα Καλαούζη

Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας ΑΠΘ

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 Φιλολόγων 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

kalaouzi@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται η ανάγκη ανασχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, στο γυμνάσιο, σε μία συνολική βάση. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από τη διαπίστωση σοβαρών αναντιστοιχιών μεταξύ των σκοπών και στόχων που τίθενται στο ΑΠΣ και την αποτύπωσή τους στα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια, αλλά και στη μεθοδολογική και διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη. Προτείνεται η αναδιαμόρφωση του ΑΠΣ βάσει δεικτών επιτυχίας και επάρκειας, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κάτι που από το 2015 εφαρμόζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Περιγράφονται τα κομβικά σημεία των καινοτομιών του ΑΠΣ της Κύπρου και κατατίθενται προτάσεις για μία (δια)θεματική δομή που θα καλύπτει ανά τάξη τις προσλαμβανόμενες των μαθητών/-τριών, φέρνοντάς τους σε επαφή με ποικίλα ενδιαφέροντα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και ακολουθώντας μία διάρθρωση με έμφαση όχι στην κάλυψη μορφοσυντακτικών φαινομένων, αλλά στο τι πραγματικά μαθαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια.

Λέξεις - Κλειδιά: ΑΠΣ αρχαίας ελληνικής γλώσσας, γυμνάσιο, δείκτες επιτυχίας–επάρκειας

Abstract

The present paper describes the need to redesign the Ancient Greek Language Curriculum in the Greek High School. This need derives from the acknowledgement of the failure to include the main aims and objectives described in the Ancient Greek Language Curriculum in the existing textbooks, as well as the serious discrepancies between the methodological and didactic approach applied in the classroom. It is proposed to reformulate the curriculum based on indicators of success and competence, taking into account the principles of differentiated teaching, which has been implemented by the Ministry of Education and Culture of Cyprus since 2015. We try to outline the pivotal points of the innovations of the Cyprus Curriculum

and propose the implementation of a cross- curricula structure that will bring the students in touch with various interesting texts of different ancient Greek genres. As a result, students will learn to use grammar and syntactic structures as a means of understanding, through cooperation and embracement of learning strategies that will lead them to accumulate knowledge and help them realize how they really learn.

Keywords: Ancient Greek Language Curriculum, high school, success indicators–competence indicators

Εισαγωγή

Ο κύριος σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) – Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για τα αρχαία ελληνικά, που ισχύει από το 2003, περιγράφεται ως ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός, σκοπός που επιτυγχάνεται μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων και την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η μελέτη των κειμένων στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ αρχαίας ελληνικής γλώσσας, 2003). Μεταξύ των γενικών στοχεύσεων περιλαμβάνεται η γνωριμία με την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, ενώ αναγνωρίζεται η άμεση συσχέτιση του αρχαίου με τον νεοελληνικό πολιτισμό. Η επίτευξη των στόχων βασίζεται στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, με επιλογές κειμένων που θεωρείται ότι αντανakλούν μία σφαιρική εικόνα του αρχαίου κόσμου και συνδέονται με τη σύγχρονη ζωή. Οι γενικοί άξονες του ΔΕΠΠΣ χωρίζονται χονδρικά σε τρεις ενότητες: Το γνωστικό περιεχόμενο, τους γενικούς στόχους και τις ενδεικτικές έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Είναι χαρακτηριστικό ότι, στο κομμάτι του γνωστικού περιεχομένου, η προβολή των πολιτισμικών θεμάτων που συγκροτούν εν πολλοίς τον αρχαιοελληνικό κόσμο, συνιστά μία σύντομη, φευγαλέα αναφορά, ενώ κεντρική θέση έχει η γλωσσική, λεξιλογική και σημασιολογική προσέγγιση και για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

Πιο συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν μία σταδιακή εξοικείωση με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, σε επίπεδο συστήματος γλώσσας αλλά και σε λεξιλογικό – σημασιολογικό επίπεδο, να γνωρίσουν βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας χωρίς επέκταση σε λεπτομέρειες, ώστε να εξοικειωθούν με τις

ιδιοτυπίες της και να μπορούν να διακρίνουν τις αντιστοιχίες με τη νέα ελληνική. Ως σημαντικός στόχος, επίσης, προβάλλεται η συνειδητοποίηση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας, η εξοικείωση με κείμενα της αρχαίας ελληνικής, με έμφαση σε κείμενα της αττικής διαλέκτου, και η άσκηση στη γλωσσική κατανόησή τους, με τη βοήθεια πάντοτε ενός κατάλληλου γλωσσικού υπομνηματισμού, χωρίς να επιδιώκεται βαθύτερη ερμηνεία τους. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι άξονες ανά τάξη και περιγράφονται οι στόχοι ανά θεματική ενότητα και προτεινόμενες δραστηριότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, 2003).

Η αρχαία ελληνική γλώσσα στο γυμνάσιο

Τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, σε κάθετο (από τάξη σε τάξη) και σε οριζόντιο άξονα (από την αρχή έως το πέρας μιας σχολικής χρονιάς), μας οδηγούν στην επισήμανση στοιχείων για την ανάδειξη της προβληματικής του μαθήματος. Συγκεκριμένα:

Στο γυμνάσιο το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μειώθηκε κατά μία (1) ώρα την εβδομάδα (και κατά 2 ώρες στη Γ΄ τάξη του εσπερινού γυμνασίου), και συνοδεύτηκε από την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης. Στο πλαίσιο αυτό οι διδακτικοί στόχοι επαναπροσδιορίστηκαν, με απώτερο στόχο την εκδήλωση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών/-τριών.

Στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, το μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» αποσκοπεί στην ομαλή μετάβαση των μαθητών/-τριών, με παιγνιώδη τρόπο, στην εξοικείωση με την πολιτισμική διάσταση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Διδάσκεται βάσει εγχειριδίων ανθολογημένης μορφής, όπου περιλαμβάνονται μικρά, αυτούσια ή διασκευασμένα, αποσπάσματα κειμένων που ανήκουν στην ιστοριογραφία, τη φιλοσοφία, τη μυθολογία των Ξενοφώντα, Αισώπου, Πλάτωνα, Λουκιανού, Αρριανού, Ισοκράτη, Διοδώρου Σικελιώτη, Αντωνίνου Λιβεράλι, Αιλιανού και Μεγάλου Βασιλείου στην Α΄ γυμνασίου, των Αιλιανού, Λουκιανού, Ξενοφώντα, Ιωάννη Χρυσόστομου, Πλουτάρχου, Πολυβίου, Πausανία, Λυσία, Πλάτωνα, Κριτία, Γάιου Μουσωνίου Ρούφου, Ψευδο-Καλλισθένη, Αλκιδάμα, Διονυσίου Περιηγητή στη Β΄ γυμνασίου και των Ηροδότου, Λυσία, Ξενοφώντα, Ισοκράτη, Πολυβίου, Πλουτάρχου, Λυκούργου, Πλάτωνα, Αισχίνη, Λουκιανού στη Γ΄ γυμνασίου. Από τα 47 συνολικά κείμενα των τριών σχολικών εγχειριδίων του γυμνασίου, επιλέγονται και διδάσκονται τελικά τα 29. Στη Γ΄ τάξη, επιπλέον, διδάσκονται, κατά το δεύτερο τετράμηνο του

σχολικού έτους, επιλεγμένα αποσπάσματα από το κείμενο του Αρριανού «Αλεξάνδρου Ανάβαση», σε πρωτότυπη γλωσσική μορφή.

Ειδικότερα, στην Α΄ γυμνασίου προσφέρεται το διδακτικό βιβλίο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου», των Μπεζαντάκου Ν., Παπαθωμά Α., Λουτρινάκη Ε. και Χαραλαμπίκου Β., από τον Σεπτέμβριο έως τη λήξη του σχολικού έτους. Το βιβλίο περιλαμβάνει 18 διδακτικές ενότητες, εκ των οποίων διδάσκονται, πλήρως ή μερικώς, οι πρώτες 13. Οι ενότητες 14 - 18 δεν διδάσκονται και το σύνολο των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών είναι 48. Τα κυριότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, η επαφή τους με κείμενα των παλαιότερων μορφών της γλώσσας μας, ώστε να μπορούν να τα κατανοήσουν, και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους για τον ελληνικό πολιτισμό.

Στη Β΄ γυμνασίου προσφέρεται το διδακτικό βιβλίο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου», των Α. Παπαθωμά, Μ. Γαλάνη-Δράκου, Β. Καμπουρέλλη και Ε. Λουτρινάκη, από τον Σεπτέμβριο έως τη λήξη του σχολικού έτους. Το βιβλίο περιλαμβάνει 18 διδακτικές ενότητες, εκ των οποίων δεν διδάσκονται οι 1, 10, 15, 17, 18, και το σύνολο των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών είναι 48. Τα κυριότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες περαιτέρω με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, να ασκηθούν σε κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και να συνειδητοποιήσουν ότι η νέα ελληνική γλώσσα αποτελεί εξέλιξη της αρχαίας.

Στη Γ΄ γυμνασίου προσφέρεται το διδακτικό βιβλίο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου», των Μπεζαντάκου Ν., Αστυρακάκη Ε., Γαλάνη-Δράκου και Χαραλαμπίκου Β., από τον Σεπτέμβριο έως τις 15 Μαρτίου, με σύνολο προβλεπόμενων ωρών 34. Το βιβλίο αυτό περιλαμβάνει 18 διδακτικές ενότητες, εκ των οποίων δεν διδάσκονται οι 3, 5, 7, 12. Τα κυριότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να συζητούν ιδέες, απόψεις και προβλήματα της αρχαίας εποχής σε σχέση με αυτά της σύγχρονης, επισημαίνοντας τις συνέχειες ή τις ασυνέχειες, να αναγνωρίζουν δομές του αρχαίου κειμένου αντίστοιχες με τα κείμενα της νέας ελληνικής και να αποδίδουν το αρχαίο κείμενο σε ορθό νεοελληνικό λόγο. Από τις 16 Μαρτίου έως τη λήξη του σχολικού έτους προσφέρεται το διδακτικό βιβλίο «Αρριανού Αλεξάνδρου Ανάβαση» των Μπούρα Ν., Ναστούλη Κ. και Σακελλαρίου Ν., με σύνολο προβλεπόμενων ωρών 14. Τα κυριότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η κατανόηση εκτενέστερων

αποσπασμάτων συνεχούς κειμένου, η απόδοση του αρχαίου κειμένου σε νεοελληνικό λόγο και η εμπέδωση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων που έχουν διδαχθεί.

Η παράθεση των παραπάνω μπορεί να μας οδηγήσει σε μερικές χρήσιμες διαπιστώσεις. Η επιλογή κειμένων και συγγραφέων που ανθολογούνται, δεν υπακούει σε μία θεματική λογική που θα διευκόλυνε τη σύγκριση ζητημάτων μεταξύ αρχαίου και νεότερου πολιτισμού. Η παράβλεψη ενός μεγάλου αριθμού κειμένων και η συνεπαγόμενη παράβλεψη και των αντίστοιχων μορφοσυντακτικών φαινομένων δεν βοηθά στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας των διδασκομένων, αντίθετα συντείνει στη δημιουργία μιας έντονης αποσπασματικότητας και σύγχυσης. Τα επιλεγμένα κείμενα δεν είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας ούτε γίνεται αντιληπτή η διαφορά των κειμενικών ειδών, στα οποία θα έπρεπε να δίνεται έμφαση ανά τάξη. Ο μεγάλος αριθμός των διδακτέων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων υπερισχύει κατά πολύ των ζητούμενων που θα οδηγούσαν τους/τις μαθητές/-ήτριες σε μία εμβάθυνση σε ζητήματα αρχαιογνωσίας, ενώ ο συσχετισμός τους με κείμενα είναι μικρός και οι προτεινόμενες ασκήσεις εμπέδωσης υπακούουν σε μία μηχανιστική λογική, ακολουθώντας ως επί το πλείστον ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, λοιπόν, ανακύπτει το ερώτημα: Υπάρχει συστοιχία του ΑΠΣ για την αρχαία ελληνική γλώσσα με τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια ή τα τελευταία, σε συνδυασμό με τις οδηγίες διδασκαλίας που κάθε χρόνο αποστέλλονται με μικρές διαφοροποιήσεις, δημιουργούν μία ηχηρή αναντιστοιχία που αντανακλάται στη διδακτική διαδικασία και στα (φτωχά) μαθησιακά αποτελέσματα;

Συστοιχίες ή αναντιστοιχίες;

Πέρα από τις σωστές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το ΑΠΣ, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο χαρακτηρίζεται έντονα από το φαινόμενο της αναντιστοιχίας, που ως έννοια αναφέρεται στον έλεγχο ή στην αξιολόγηση της αντιστοιχίας και συμβατότητας των διαφόρων παραγόντων του εκπαιδευτικού οικοδομήματος μιας χώρας. Για παράδειγμα, για να προκύψει ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση πρέπει να υπάρχει εναρμόνιση των νομικών κειμένων, συνταγματικών διατάξεων, προεδρικών και υπουργικών διαταγμάτων και σκοπών της εκπαίδευσης –τα οποία εκφράζουν τις εκπαιδευτικές προθέσεις της Πολιτείας– με το πρόγραμμα σπουδών και της στενής διασύνδεσης και επαλληλίας του με πολλαπλές όψεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας, καθώς και με τα ποικίλα

εκπαιδευτικά μέσα (π.χ. σχολικά εγχειρίδια, συμβατές διδακτικές δεξιότητες εκπαιδευτικών κ.λπ.) (Φλουρής, 1992, 1995). Εάν τα αλληλεξαρτώμενα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. διατάγματα, σκοποί εκπαίδευσης, σχολικό πρόγραμμα, εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση κ.λπ.) έχουν συνοχή μεταξύ τους και εναρμονίζονται με τις προθέσεις της Πολιτείας, τότε υπάρχει αντιστοιχία. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου κάποιο από τα εκπαιδευτικά μέσα (προθέσεις, πρόγραμμα σπουδών, βιβλία κ.λπ.) δεν συνάδει με τα άλλα ή ακόμη χειρότερο αντιστρατεύεται, αντιβαίνει ή ανατρέπει τα άλλα, τότε υπάρχει αναντιστοιχία.

Οι έρευνες που έχουν γίνει, τόσο στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα της δεκαετίας του 1980 (Φλουρής 1992, 1995) όσο και στο ισχύον (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007) στη χώρα μας, έχουν δείξει ότι επικρατεί η εκπαιδευτική αντιφατικότητα στα προγράμματα σπουδών και, κατά συνέπεια, υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στον νομοθετικό, τον πολιτικό, το διοικητικό, τον επιστημονικό, τον παιδαγωγικό και τον εκπαιδευτικό λόγο. Η σύγκρουση των λόγων αναδεικνύει το φαινόμενο της αναντιστοιχίας που υποσκάπτει το εκπαιδευτικό οικοδόμημα στη χώρα μας και έχει επιπτώσεις και σε ποικίλες άλλες όψεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας, γιατί προκαλεί «διάρρηξη» στην εναρμόνιση της σχολικής γνώσης, με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Ο/Η εκπαιδευτικός, επομένως, εξαναγκάζεται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως προς τις ποικίλες ελλείψεις που δημιουργούνται, οι οποίες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο. Τέτοιου είδους αδυναμίες έχουν ως αποτέλεσμα να μην ανανεώνεται το εκπαιδευτικό μας σύστημα και να διατηρούνται αναλλοίωτες οι δομές του, αντί να δημιουργούνται οι ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη συνεχή βελτίωση και ριζική αλλαγή του. Όλα τα παραπάνω καθιστούν αναπόδραστη τη διάσπαση της εσωτερικής συνοχής του εκπαιδευτικού οικοδομήματος (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, στο ισχύον ΑΠΣ για τα Αρχαία ελληνικά, παρατηρείται μία βασική αντίφαση ανάμεσα στους γενικούς στόχους και τις κατευθύνσεις που δίνονται ανά τάξη. Θα έλεγα ότι η στοχοθεσία του ΑΠΣ δεν λαμβάνει υπ' όψιν της το μείζον ζήτημα της αρχαιογνωσίας και ανθρωπογνωσίας, καθώς φαίνεται το κέντρο βάρους τελικά να πέφτει στην εκμάθηση και αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Επιπλέον, ο σχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων, σε συνδυασμό με την αναπροσαρμογή της ύλης λόγω της μείωσης κατά μία ώρα της αρχαίας ελληνικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου, δημιουργούν μία αρκετά ηχηρή αναντιστοιχία,

που εκδηλώνεται στην τάξη ως ένα κυνήγι της «ύλης» με παράβλεψη αρκετών εκ των ανθολογημένων κειμένων. Μιας ύλης που, κατά γενική ομολογία, στηρίζεται στη συνεχή αντιμετώπιση από τους μαθητές και τις μαθήτριες νέων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, τα οποία αδυνατούν να παρακολουθήσουν, πόσο μάλλον να κατανοήσουν, αφού πολλές φορές η διδασκαλία του φαινομένου στα αρχαία (επί παραδείγματι της μετοχής) προηγείται χρονικά σε σχέση με τη διδασκαλία του στη νεοελληνική ή το νέο γραμματικό φαινόμενο απαντάται μεμονωμένα στο κείμενο και η εκμάθησή του γίνεται εντελώς αποπλαισιωμένα σε σχέση με την επικοινωνιακή του λειτουργία. Επιπλέον, η αναντιστοιχία γίνεται ακόμα πιο κραυγαλέα εξαιτίας των δύσκολων και αποσπασματικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία πολλές φορές παρακάμπτονται για να διδαχθεί το λεξιλόγιο ή η γραμματική της ενότητας. Έτσι, όμως, ο στόχος της γνωριμίας με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό μέσα από τη γνωριμία με γραμματειακά είδη αποτυγχάνει.

Δεν πρέπει, λοιπόν, να μας ξενίζει το γεγονός ότι, στην πλειονότητά τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν βρίσκουν το μάθημα ελκυστικό ούτε γίνονται αποδέκτες της μορφωτικής του αξίας. Η μηχανιστική προσέγγιση των κειμένων απομακρύνει από τους ειδικούς σκοπούς, ενώ η απομάκρυνση από το πνεύμα των διδασκομένων οδηγεί σταδιακά τους/τις μαθητές/-ήτριες στον παραγκωνισμό του μαθήματος.

Μερικές ακόμα παρατηρήσεις. Επειδή οι στόχοι των ΑΠΣ συνδέονται άρρηκτα με τη μεθοδολογία διδασκαλίας και τα διδακτικά εγχειρίδια, χρειάζεται να τονίσουμε ότι παρατηρείται μία γενικότερη σοβαρή αναντιστοιχία, εάν παρατηρήσουμε προσεκτικά τα ζητούμενα των ΑΠΣ σε σχέση με τα υπάρχοντα βιβλία για τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο. Καταρχάς, τα κείμενα που έχουν επιλεγεί για να διδαχθούν στους μαθητές και στις μαθήτριες είναι κατά κανόνα αποσπασματικά, σε αρκετές περιπτώσεις δυσνόητα και δεν «συγκινούν» το μαθητικό κοινό, καθώς, ως επί το πλείστον, τα ζητήματα που παρουσιάζονται ακροθιγώς δεν συνοδεύονται από επιπλέον υλικό που θα ανήγαγε τα προς επεξεργασία θέματα στο σήμερα, άρα στα βιώματά τους. Επιπλέον, στη Γ' γυμνασίου διδάσκεται η μετάφραση του βασικού κειμένου της κάθε ενότητας, μια μετάφραση που συνήθως δίνεται έτοιμη και δεν προκύπτει μέσα από διαδικασίες συνεργατικής αποκωδικοποίησης και ερμηνείας του περιεχομένου. Επίσης, η ύλη της γραμματικής, αλλά και των συντακτικών φαινομένων, παρά τις μειώσεις που έχουν γίνει, εξακολουθεί να είναι μεγάλη και ο ωφέλιμος διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, για να καλυφθεί και να αφομοιωθεί. Τα αποτελέσματα για την επίτευξη των σκοπών, σχετικά με τη γλωσσική και πολιτιστική προσέγγιση,

είναι αμφισβητούμενα και μη μετρήσιμα, καθώς το μάθημα πλέον δεν συμπεριλαμβάνεται στις τελικές εξετάσεις, ενώ δεν έχουν εφαρμοστεί δείκτες αξιολόγησης, ώστε να υπάρξει ένας γόνιμος αναστοχασμός ως προς τη βελτίωση ή την αλλαγή επιμέρους στοιχείων που θα βελτίωναν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επομένως, για να συνοψίσουμε, το ελληνικό ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ για τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο, παρά τις σωστές παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν, όπως διαγράφονται στη γενική σκοποθεσία, εμφανίζει σοβαρά προβλήματα γενικεύσεων, ενώ δεν αντικατοπτρίζει τους στόχους του στα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια. Τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια δεν ανανεώνονται συχνά, γεγονός που συνδέεται με μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, καθώς σχετίζεται με τις διαδικασίες ελέγχου, αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Φλουρή 1995).

Προβληματική του μαθήματος - Παρελθόν vs παρόν

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν μας, τα παραπάνω αλλά και έναν από τους βασικούς στόχους των ΑΠΣ των αρχαίων ελληνικών, που είναι η συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/-ήτριες της σχέσης συνέχειας μεταξύ της αρχαίας και νεότερης γλώσσας, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Τα ισχύοντα σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άλλοτε αναδεικνύουν και άλλοτε όχι τη σχέση και την αλληλεξάρτηση των δύο μορφών της γλώσσας μας. Στοιχείο σύγκλισης των δύο γλωσσικών μορφών αποτελεί η χρήση του όρου «Ελληνική Γλώσσα», στο πλαίσιο του ΑΠΣ γυμνασίου και λυκείου για τα μαθήματα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, της λογοτεχνίας και της νεοελληνικής γλώσσας. Η πρόθεση του νομοθέτη είναι σαφής: Η ελληνική γλώσσα και η γραπτή παραγωγή στη διαχρονική θεώρηση και εξέλιξή της προσεγγίζεται ως αδιάσπαστο όλον. Ωστόσο, η πρόθεση αυτή εξαντλείται στην παράθεση και μόνον του ενιαίου τίτλου αναφοράς, καθώς και σε περαιτέρω θεωρητικές προσεγγίσεις. Στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια των παραπάνω μαθημάτων δεν υποδεικνύονται τεχνικές και δράσεις διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες να επιτρέπουν την εφαρμοσμένη σύγκλιση των δύο μορφών της γλώσσας μας, με αποτέλεσμα τα στοιχεία απόκλισης τους να υπερισχύουν. Ανάμεσα στα στοιχεία εκείνα, τα οποία ενισχύουν την απόκλιση μεταξύ της αρχαίας και της νέας ελληνικής, ιδιαίτερα αναφέρουμε εδώ τα ακόλουθα:

Στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου παρατηρούνται χάσματα και ασυνέχειες στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στην αρχαία και τη νέα ελληνική. Επίσης, διαφοροποιείται η ορολογία απόδοσης ίδιων φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης της γλώσσας, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στον μαθητή. Για παράδειγμα, η αιτιατική που συνοδεύεται από πρόθεση ονομάζεται «προθετικό σύνολο» στη νέα ελληνική και «εμπρόθετος προσδιορισμός» στην αρχαία, με αποτέλεσμα, συχνά, να μην ταυτοποιείται η χρηστικότητα αυτού του εκφραστικού μέσου.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, γίνεται κατανοητό ότι η αρχαία και η νέα ελληνική δεν προσεγγίζονται στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης ως ενιαίο όλον αλλά ως ανεξάρτητες μορφές.

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών δεν ταυτίζεται μόνο με τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Είναι κυρίως η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στην αυθεντική τους μορφή. Οι σκοποί του μαθήματος υπηρετούνται μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και μέσω της ερμηνείας των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόταν εν προκειμένω ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, από τη μεταρρύθμιση του 1976 και εξής, στράφηκε από την ανατομική μελέτη της λέξης στη φράση και το νόημα. Η γλωσσοκεντρική προσέγγιση στόχευσε στην απαγκίστρωση από το διδακτικό φορμαλισμό της αττικιστικής γλωσσικής παράδοσης. Οι εισηγητές της γλωσσοκεντρικής μεθόδου υιοθετούν την άποψη ότι η λέξη αποκτά σημασιολογική οντότητα μέσα στο γλωσσικό της περιβάλλον, προσανατολίζοντας τη μελέτη της γλώσσας προς τη λειτουργική θεώρηση των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και τις φράσεις, σε συνθήκες φυσικού λόγου. Τη γλωσσοκεντρική μέθοδο διαδέχθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία διερευνά το κείμενο ως μονάδα νοήματος. Στόχος της είναι η θεματική προσέγγιση των κειμένων, η κατανόηση των θεματικών κέντρων, η άμεση και βιωματική πρόσληψη του περιεχομένου του, χωρίς να προϋποτίθεται κάποια δομική ή λεκτική επεξεργασία του ή η μετάφρασή του.

Παρά το ότι η επιστημολογία της διδακτικής μεθοδολογίας των αρχαίων ελληνικών υποστηρίζει ότι η προσέγγιση των κειμένων οφείλει να γίνεται με τρόπο διερευνητικό, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να φτάσουν στην προσωπική επικοινωνία με τα κείμενα και σε αισθητική απόλαυση του περιεχομένου τους, εντούτοις η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών δεν έχει εγκολπωθεί ακόμη τη γόνιμη

αυτή οπτική που θα συνεπικουρήσει στην ουσιαστική αλλαγή των ρόλων του δασκάλου και του μαθητή. Παράλληλα, οι δημιουργοί των θεσμικών κειμένων δεν έχουν λάβει ακόμα υπ' όψιν ότι η χρήση της αρχαιοελληνικής γλώσσας στο σχολείο δεν προορίζεται για τον προφορικό λόγο, αλλά επιχειρεί να καταστήσει τον/τη μαθητή/-ήτρια ικανό να προβαίνει σε κριτική θεώρηση της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

Θα ήταν αποδοτικότερο το θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να στοχεύει σε μια γόνιμη σύγκριση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με τη σύγχρονη πραγματικότητα, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτούν κίνητρα ενασχόλησης με την αρχαία ελληνική γραμματεία.

Το παράδειγμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχαία ελληνική γλώσσα της Κύπρου

Σε αντίθεση με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου εισήχθη από το 2008, ενώ το 2013 ξεκίνησε η αναμόρφωσή του μετά από αξιολόγηση ειδικής Επιστημονικής Επιτροπής. Η διαπίστωση προβλημάτων στην εφαρμογή του οδήγησε στην αναδόμησή του με βάση Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας. Οι Δείκτες Επιτυχίας αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αναμένεται να επιτευχθούν κατά τάξη ή συνδυασμό τάξεων και κατά επίπεδο εκπαίδευσης. Οι Δείκτες Επάρκειας αναφέρονται στο τι πρέπει να διδαχθεί ο/η μαθητής/-ήτρια, για να επιτύχει καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως, οι Δείκτες Επιτυχίας αναφέρονται στον/στη μαθητή/-ήτρια και τα επιτεύγματά του/της, ενώ οι Δείκτες Επάρκειας αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και τη διδακτική του μεθοδολογία και καλύπτουν τα διδακτέα για όλα τα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/-τριών, ούτως ώστε να γίνεται διαφοροποίηση σύμφωνα με τις πραγματικές τους ανάγκες. Η επιλογή αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί στρέφει την προσοχή από τη διδακτέα ύλη στις εξατομικευμένες ανάγκες του/της μαθητή/-ήτριας. Οι δείκτες, στην ουσία, διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να δουλέψουν σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας.

Στην ουσία, υπάρχουν δύο βασικοί άξονες: Τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα διδακτέα για την επίτευξή τους, οπότε και η διδασκαλία αποκτά έναν νέο προσανατολισμό που αφορά τη διδασκαλία του/της μαθητή/-ήτριας και την ικανοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών του αναγκών. Ταυτόχρονα, η οργάνωση με βάση τους Δείκτες προωθεί την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαγνώσουν τόσο τις αδυναμίες των

μαθητών/-τριών, όσο και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και να οργανώσουν για όλους ένα επιτυχές μαθησιακό πλαίσιο.

Η εφαρμογή του αναμορφωμένου ΑΠΣ ακολούθησε όλα τα προαπαιτούμενα στάδια: Υπήρξε, δηλαδή, πιλοτική εισαγωγή, αξιολόγηση, επιμόρφωση στελεχών, συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δημιουργία κοινοτήτων μάθησης εντός των σχολικών μονάδων.

Πιο συγκεκριμένα: Οι Δείκτες Επιτυχίας – Δείκτες Επάρκειας στο μάθημα των αρχαίων του γυμνασίου αναπτύχθηκαν σε έναν πίνακα ανά τάξη για κάθε διακριτή ενότητα, ο οποίος περιλαμβάνει τις πυρηνικές γνώσεις (πληροφορίες, έννοιες, δεξιότητες κ.ά.) που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ανά βαθμίδα. Κάθε πίνακας περιλαμβάνει τα αξιολογητέα και τα διδακτέα, που αφορούν στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Παρόλο που το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας παραμένει πρωτίστως γλωσσικό, ενισχύεται σημαντικά και από στοιχεία αρχαιογνωστικού τύπου (γνώση της εποχής, του συγγραφέα και του έργου). Συγκεκριμένα: Τα διδασκόμενα αρχαιοελληνικά κείμενα αντιμετωπίζονται ως αντιπροσωπευτικά δείγματα συγκεκριμένων γενών και ειδών της αρχαιοελληνικής γραμματείας, τις ειδολογικές συμβάσεις των οποίων ακολουθούν, μιμούνται και διασκευάζουν, ενίοτε ριζικά, και ως προϊόντα ενός συγκεκριμένου ιστορικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, τις αξίες του οποίου αντανακλούν.

Στο γυμνάσιο, η κλιμάκωση σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να δίνεται έμφαση σε δύο ανά τάξη κειμενικά είδη: το Απόφθεγμα και τους Μύθους Ζώων στην Α' τάξη, στα κειμενικά είδη του Μύθου και της Ιστοριογραφίας στη Β' τάξη, και στα κειμενικά είδη της Ιστοριογραφίας και του Φιλοσοφικού Λόγου στην Γ' γυμνασίου. Ειδικότερα, στην Α' γυμνασίου, στόχος είναι κατά κύριο λόγο η γνωριμία των μαθητών/-τριών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, από το πρωτότυπο και από μετάφραση, και η μύησή τους στη λειτουργία του, σύμφωνα με τους Δείκτες Επιτυχίας – Δείκτες Επάρκειας, έτσι ώστε βαθμιαία να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν απλούς αρχαίους Έλληνες συγγραφείς από το πρωτότυπο. Στη Β' και Γ' γυμνασίου επιδιώχθηκε η γνωριμία των μαθητών/-τριών με συνθετότερα δείγματα αρχαίου ελληνικού λόγου, καθώς θεωρήθηκε αυτονόητη η σταδιακή άσκηση των νέων στη γνώση της δομής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και στη μελέτη των πιο σημαντικών γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ αρχαίας και νέας γλώσσας (στη μορφολογία, τη

σύνταξη και το λεξιλόγιο), με ιδιαίτερη προσοχή στο λεξιλόγιο, όπου κρύβονται οι περισσότερες παγίδες για τον χρήστη της νέας ελληνικής, και στη χρήση ενός λεξικού της αρχαίας (λ.χ. μέσα από την ηλεκτρονική «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»). Η κατάκτηση μεταφραστικής ικανότητας κειμένων απλού λεξιλογίου και απλής δομής είναι η δεύτερη παράλληλη ικανότητα στην οποία στοχεύει το ΑΠΣ.

Για να διασαφηνιστούν τα παραπάνω μπορούμε να δούμε ένα συγκριτικό παράδειγμα, για τη διδασκαλία μιας ενότητας που περιλαμβάνεται τόσο στο ελληνικό (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Τάξη Α΄, Ενότητα 6) όσο και στο κυπριακό διδακτικό εγχειρίδιο (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2018, Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου, Μέρος Β΄, Ενότητα 6). Η αντιπαραβολή των προτεινόμενων ασκήσεων σε σχέση με τους στόχους που επιτυγχάνονται, συνιστά ένα αρκετά αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του τρόπου που το Αναλυτικό Πρόγραμμα αντανακλάται στο διδακτικό εγχειρίδιο και, στη συνέχεια, περνά στους μαθητές και στις μαθήτριες και αποδεικνύει ακριβώς τη σύγκλιση ή την απόκλιση από τους σκοπούς και στόχους που τίθενται.

Πίνακας 1

Κείμενο: Αισώπου Μύθοι, «Η Ομορφιά δεν είναι το παν» (διασκευή)

Δομή ενότητας ελληνικού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις	Δομή ενότητας κυπριακού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις
Α ΜΕΡΟΣ Σύντομο εισαγωγικό σημείωμα.	Σύνθετη γλώσσα.	Α ΜΕΡΟΣ Σύντομο εισαγωγικό σημείωμα.	Απλή γλώσσα.
Παράθεση διασκευασμένου μύθου Αισώπου.		Παράθεση διασκευασμένου μύθου Αισώπου.	
	Η επεξεργασία καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό. Συνήθως ως άτυπη πρακτική χρησιμοποιείται η διανομή μιας έτοιμης μετάφρασης.	Χωρισμός του κειμένου σε νοηματικές ενότητες (κατά κώλα) με καθοδηγητικές διευκρινίσεις – Άσκηση συνεργασίας (ομαδική επεξεργασία) για προσπέλαση νοήματος.	Διευκόλυνση προσέγγισης νοήματος από τους ίδιους τους μαθητές, συνεργασία σε ομάδες, ενσωμάτωση μαθητών διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας.

Δομή ενότητας ελληνικού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις	Δομή ενότητας κυπριακού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις
		Σύντομος λεξιλογικός πίνακας.	Λέξεις περιορισμένες, αλλά αρκετές ώστε να βοηθήσουν στη νοηματική απόδοση.
	Δεν υπάρχουν ασκήσεις κατά-νόησης με βάση το κείμενο, ούτε ασκήσεις μετάφρασης.	Ασκήσεις κατανόησης και μετάφρασης.	Δίνονται μεταφραστικές επιλογές και ζητείται από τους μαθητές να τεκμηριώσουν ποια είναι η σωστότερη μεταφραστική απόδοση και γιατί – Εγείρεται διάλογος στην τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει μόνο μία αλλά πολλές μεταφραστικές εκδοχές.
Γλωσσικά σχόλια	Εξαιρετικά μεγάλος κατάλογος. Δεν δίνονται οι λέξεις κλειδιά που θα βοηθούσαν τους μαθητές να προσπελάσουν μόνοι το κείμενο, αλλά σχόλια που οδηγούν σε μία τυπική μετάφραση.	Έχουν ήδη δοθεί.	
Ερμηνευτικά σχόλια	Δίνονται έτοιμα.	Δεν δίνονται έτοιμα.	Προκύπτουν μέσα από την κατανόηση του νοήματος που οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες κατέκτησαν.
Ερωτήσεις κατανόησης	Απαντώνται βάσει της έτοιμης μετάφρασης και των ερμηνευτικών σχολίων.	Ερωτήσεις κατανόησης.	Απαντώνται μέσα από τη βαθύτερη σταδιακά κατακτώμενη γνώση και συζήτηση.
Λεξιλογικός πίνακας με βάση το ρήμα «πίνω»		Β ΜΕΡΟΣ Λεξιλόγιο: Παραγωγή και σύνθεση	Ασκήσεις σύγκρισης νοήματος και εντο-

Δομή ενότητας ελληνικού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις	Δομή ενότητας κυπριακού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις
		με βάση ρήματα του κειμένου: «μανθάνω» «προσέχω».	πισμού σημασιολογικών αλλαγών μέσα από ασκήσεις που προάγουν την επαγωγική κατανόηση.
Λεξιλογικές ασκήσεις.	Οι ασκήσεις που επιλέγονται δεν αναδεικνύουν τη σχέση μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας.	Λεξιλογικές ασκήσεις.	Οι ασκήσεις αναδεικνύουν τις πολλαπλές σημασιολογικές μεταβολές των ρημάτων ανάλογα με το προτασιακό περιεχόμενο. Π.χ. «Να υπογραμμίσετε τη σωστή σημασία που έχει το ρ. μαθαίνω στις πιο κάτω προτάσεις» - Το κάθε παράδειγμα αναδεικνύει μια διαφορετική σημασία.
Β ΜΕΡΟΣ Παραγωγή ουσιαστικών από ρήματα: Θεωρία	Δίνεται ένας κατάλογος έτοιμης θεωρίας που συνήθως δεν γίνεται κατανοητή από την πλειονότητα των μαθητών/-τριών γιατί είναι υπερβολικά συμπυκνωμένη.	Δεν συμπεριλαμβάνεται το συγκεκριμένο κομμάτι θεωρίας.	
Ασκήσεις	Οι ασκήσεις που ακολουθούν είναι λίγες και δε βοηθούν στην εμπέδωση. Βασίζονται στην μηχανιστική συμπλήρωση κενών.		
Γ ΜΕΡΟΣ Γραμματική – Ουσιαστικά Α Κλίσης	Προτείνεται η συμπλήρωση των καταλήξεων με βάση τον πίνακα καταλήξεων που πα-	Υπάρχει σύνδεση με πρότερη γνώση ουσιαστικών Β' κλίσης. Για την Α' κλίση δίνεται η ρίζα της	Οι ασκήσεις ωθούν σταδιακά τους μαθητές στη διαπίστωση και καταγραφή των

Δομή ενότητας ελληνικού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις	Δομή ενότητας κυπριακού σχολικού εγχειριδίου	Παρατηρήσεις
Παρατηρήσεις με δοσμένους κανόνες και εξαιρέσεις	ρουσιάζεται στο βιβλίο. Δεν παρακινούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες στη χρήση βιβλίων αναφοράς.	λέξης και προτείνεται η συμπλήρωση των καταλήξεων με αναζήτηση από τη γραμματική.	κανόνων. Συμπληρώνουν τους κανόνες στο τέλος μόνοι τους.
Ασκήσεις εμπέδωσης	Όλες οι ασκήσεις που προτείνονται στηρίζονται στην απόμνημόνευση των τύπων, δεν υπάρχει διαβάθμιση, οι τύποι ζητούνται ως επί το πλείστον αποπλαισιωμένοι από το κείμενο.	Δίνεται ποικιλία ασκήσεων εμπέδωσης.	Υπάρχει διαβάθμιση στη δυσκολία των προτεινόμενων ασκήσεων – Πολλές από αυτές στηρίζονται στο υπάρχον κείμενο.

Θα πρέπει να προσθέσω ότι στο κυπριακό διδακτικό εγχειρίδιο υπάρχει ενσωματωμένο και τετράδιο ασκήσεων, που αξιοποιεί τα διδαχθέντα θέτοντας επιπλέον ασκήσεις μεταφραστικής και ερμηνευτικής προσέγγισης και αξιοποιώντας ουσιαστικά τη διδαχθείσα θεωρία, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στο αντίστοιχο ελληνικό διδακτικό εγχειρίδιο.

Παράλληλα, όπως περιγράφηκε παραπάνω, το κυπριακό εγχειρίδιο βασίζεται στους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας του αντίστοιχου ΑΠΣ. Έτσι λοιπόν, οι Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας για τη συγκεκριμένη ενότητα είναι οι παρακάτω.

Πίνακας 2

Δείκτες επιτυχίας	Δείκτες επάρκειας
Α.Ι. Κατανοούν και ερμηνεύουν το αρχαιοελληνικό κείμενο ως προς το περιεχόμενό του. Α.Ι.1. Εντοπίζουν τον χώρο, τον χρόνο, τα πρόσωπα και τα γεγονότα που αφορούν ένα αρχαιοελληνικό κείμενο. Α.Ι.2. Αποδίδουν το περιεχόμενο του κειμένου σε νεοελληνικό λόγο.	Α.Ι.1.1. Αναφορά στον χώρο, τον χρόνο, τα πρόσωπα και τα γεγονότα. Α.Ι.2.1.1. Κατανόηση της κατά κώλα γραφής και αναγνώριση του νοηματι-

Δείκτες επιτυχίας	Δείκτες επάρκειας
A.I.3. Συνδέουν τον δημιουργό και το κείμενό του με το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο.	κού κέντρου, γύρω από το οποίο οργανώνονται και ιεραρχούνται τα επιμέρους νοήματα. A.I.2.1.2. Ερμηνεία λέξεων με βάση τη γνώση της Νέας Ελληνικής. A.I.2.1.3. Αλλαγή της σειράς των λέξεων, για να ανταποκρίνεται στη νεοελληνική σύνταξη, όπου χρειάζεται. A.I.3.1. Πληροφορίες για τον δημιουργό. A.I.3.2. Γραμματειακό είδος: αποφθέγματα, μύθοι. Αξιοποίηση.
A.I.4. Κατανοούν το νόημα του αρχαιοελληνικού κειμένου, αναγνωρίζουν τα διαχρονικά μηνύματα και συνειδητοποιούν την ανθρωποκεντρική διάσταση του αρχαίου κόσμου.	A.I.4.1. Κατανόηση του νοήματος του αρχαιοελληνικού κειμένου. A.I.4.2. Διαχρονικά μηνύματα και ιδέες A.I.4.3. Ανθρωποκεντρική διάσταση του αρχαίου κόσμου. A.I.4.3. Επικαιροποίηση του κειμένου.
A.I.5. Διευρύνουν την κατανόηση ενός κειμένου με τη συμπληρωματική διδασκαλία παράλληλων κειμένων του ίδιου ή άλλων συγγραφέων (Προαιρετικά).	A.I.5.1. Συγκριτική θεώρηση απλών αρχαιοελληνικών κειμένων.
A.II.3.11. Αναγνωρίζουν και κατανοούν τη γραμματική και συντακτική λειτουργία του ουσιαστικού.	A.II.3.11.3. Γραμματική λειτουργία του ουσιαστικού: α. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ουσιαστικό: -γένος (αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο) -κλίση (α' και β') -πτώση (ονομαστική, γενική, δοτική, αιτιατική και κλητική) -αριθμός (ενικός και πληθυντικός). β. Κλίση του ουσιαστικού: -Διάκριση θέματος, χαρακτήρα, κατάληξης -Κλίση ουσιαστικών β' (αρσενικά και θηλυκά σε -ος και ουδέτερα σε -ον) και α' κλίσης (αρσενικά σε -ας και -ης, θηλυκά σε -α και -η) -Τα ουδέτερα σχηματίζουν στον ενικό και στον πληθυντικό τρεις πτώσεις όμοιες: την ονομαστική, την αιτιατική και την κλητική.

Η χρήση των Δεικτών βοηθά όχι μόνο στην οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της. Το διδακτικό εγχειρίδιο, επίσης, είναι

απόλυτα εναρμονισμένο τόσο στους Δείκτες, όσο και στις γενικές και ειδικές στοχεύσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και των παιδαγωγικών αρχών που το διέπουν. Οι Δείκτες Επιτυχίας–Δείκτες Επάρκειας, λοιπόν, συμβάλλουν τόσο στη διάγνωση των προαπαιτούμενων γνώσεων (αρχική–διαγνωστική αξιολόγηση,) όσο και στον καθορισμό των διδακτέων (πληροφορίες, έννοιες, δεξιότητες, τρόπος σκέψης και στρατηγικές, στάσεις και αξίες), τα οποία πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε κάθε βαθμίδα και στάδιο ανάπτυξής τους στην ίδια τάξη, καθώς και από τάξη σε τάξη, και εντάσσονται στην καθημερινή διδασκαλία και στη διαγνωστική και τελική αξιολόγηση. Σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης που διευκολύνεται από το παρόν ΑΠΣ αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, η συνεχής δηλαδή διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούνται στην κατανόηση κειμένων μέσω της συμμετοχής τους σε ποικίλες ασκήσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τις συνεχείς διορθώσεις βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που βοηθούν στην αυτοδιόρθωση και την επαναδιατύπωση για βελτίωση του αρχικού κειμένου.

Τι έχουν μάθει, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες, έχοντας ολοκληρώσει την 6^η ενότητα του βιβλίου αρχαίας ελληνικής γλώσσας της Α΄ γυμνασίου στην Ελλάδα, και τι στην Κύπρο; Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, δεν έχουν κατακτήσει τις ίδιες γνώσεις. Το ελληνικό εγχειρίδιο αποτυγχάνει να παρακινήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αυτενεργήσουν, προάγει μια μηχανιστική αναπαραγωγή κανόνων και την εφαρμογή τους σε μη διαβαθμισμένης δυσκολίας ασκήσεις και, κυρίως, δεν ωθεί στην ερμηνεία και εμβάθυνση, τόσο σε διεργασίες κατανόησης όσο και επαγωγικής κατάκτησης της γνώσης. Με την έννοια αυτή, οι στοχεύσεις του ΑΠΣ δεν επιτυγχάνονται, παρόλο που δεν υπάρχει κάποιος εφαρμόσιμος μηχανισμός αξιολόγησης που να το αποδεικνύει. Αντίθετα, τα αναμορφωμένα διδακτικά εγχειρίδια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας της Κύπρου, παρατηρείται να έχουν μεγάλη σύγκλιση με τους στόχους του ΑΠΣ, διαρκή έλεγχο ανά ενότητα των αναμενόμενων γνώσεων που θα πρέπει να κατακτήσει ο/η μαθητής/-ήτρια, αλλά και των διδακτικών πρακτικών που χρειάζεται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να πετύχει τον στόχο του.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Το παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε πιο πάνω αποτελεί έναν δείκτη των αποτελεσμάτων της αντιστοιχίας (Κύπρος) και της αναντιστοιχίας (Ελλάδα) μεταξύ των ΑΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων, που έχει ως συνέπεια την επίτευξη

διαφορετικών στόχων στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο. Θεωρώ ότι δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η αναγκαιότητα ενός συστηματικού, συνολικού ανασχεδιασμού του ΑΠΣ, με βάση Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, ώστε να μπορούν συνεχώς να αποτιμώνται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του και να γίνονται συστηματικές διορθώσεις, για να επιτυγχάνονται καλύτερα διδακτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα. Επίσης, η αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων θεωρώ ότι είναι επιβεβλημένη. Τα υπάρχοντα εγχειρίδια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο περιλαμβάνουν κείμενα που τελικά δεν διδάσκονται, αλλά και κείμενα που μέσα από τη διδακτική πράξη έχουν αποδειχτεί ακατάλληλα λόγω της αυξημένης γλωσσικής δυσκολίας που παρουσιάζουν. Επιπλέον, δεν υπάρχει θεματική συνοχή των κειμένων που, παρόλο που είναι ανθολογημένα, θα μπορούσαν να υπακούουν σε κάποιους γενικούς θεματικούς άξονες που να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/-τριών και να τη διευκολύνουν. Η χρήση επί παραδείγματι περισσότερων μύθων ή η συμπερίληψη κειμένων της Βυζαντινής εποχής και του Ευαγγελίου, γλωσσικά προετοιμάζουν καλύτερα τις δεξιότητες των μαθητών/-τριών προκειμένου να εισαχθούν ομαλότερα στον αρχαιοελληνικό λόγο, ο οποίος ίσως θα ήταν χρήσιμο να μην ταυτίζεται απόλυτα με την αττική διάλεκτο. Επιπλέον, η αρχαιογλωσσία είναι καλό να συνδέεται άρρηκτα με την αρχαιογνωσία, με πληροφορίες για το συγκεκριμένο, τους συγγραφείς και την εποχή τους και τις διαχρονικές ιδέες που συνενώνουν το αρχαίο παρελθόν με το σήμερα. Η θεματική κατάταξη κειμένων, η ομαδοποίηση κειμενικών ειδών και των χαρακτηριστικών τους και η χρήση παράλληλων κειμένων, μεταφρασμένων ή σύγχρονων, θα βοηθούσε σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι συζητήσεις περί αναγκαιότητας διδασκαλίας ή όχι της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο θα πρέπει να ανακατευθυνθούν σε μία συζήτηση για το πώς η διδασκαλία τους θα γίνει πιο ελκυστική και πιο αποτελεσματική. Η αναδιάρθρωση των ΑΠΣ, η χρήση αξιολογικών δεικτών, η συστηματική και έγκαιρη επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και σύνθεση νέων αντίστοιχων με τα ΑΠΣ εγχειριδίων και η προσαρμογή των ζητούμενων στο υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις που μπορούν να στοιχειοθετήσουν μία καλύτερη απορρόφηση και αποδοχή του μαθήματος. Σε αυτά, αν προστεθεί και η χρήση βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στη διδασκαλία, η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), η επαγωγική αναζήτηση της γνώσης, οι αναστοχαστικές διαδικασίες και η ένταξη της

θεματικής του μαθήματος στη συγχρονία με παραδείγματα που αγγίζουν το μαθητικό κοινό, μπορούν μεσοπρόθεσμα να αλλάξουν τη στάση απαξίωσης προς το μάθημα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να πάψουν να ανακαλούν καταλόγους επιχειρημάτων κάθε φορά που οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτούν: «Κυρία/κύριε, σε τι μας χρησιμεύουν τα αρχαία»;

Βιβλιογραφία

Βαρμάζης, Ν. (1992) *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.*

Βαρμάζης, Ν. (1999) *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου, Αθήνα, Πατάκη.*

Βερτσέτης, Αθ. (2003) *Διδακτική της αρχαίας γραμματείας, Αθήνα, ιδιωτική έκδοση.*

Βοσκός, Α., Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992) *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση, Αθήνα, Καρδαμίτσα.*

Γκλαβάς, Σ., Καραγεωργίου, Α. (2007) Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, σ. 5-23. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf> (Πρόσβαση 4 Οκτωβρίου 2019).

Δελβερούδη, Ρ. (2017) Σκέψεις για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, *Η ΑΥΓΗ*, 12 Αυγούστου. Διαθέσιμο στο <http://www.avgi.gr/article/10811/8355476/skepseis-gia-to-mathema-ton-archaion-ellenikon> (Πρόσβαση 4 Οκτωβρίου 2019).

Δελμούζος, Α. (1950) *Το Κρυφό Σκοτειό. 1908-1911, Αθήνα, Γαλλικό Ινστιτούτο.*

Flouris, G. & Passias, G. (2003) A Critical Appraisal of the Curriculum Reform in Greece (1980- 2002): Trends, Challenges and Perspectives, *European Education*, 35(3), p. 73-90.

Κακριδής, Ι. Θ. (2000) *Το μεταφραστικό πρόβλημα, Αθήνα, Εστία.*

Κασσωτάκης, Μ. (2004) Η Αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα, στο Παπακωνσταντίνου, Θ. & Λαμπράκη-Παγανού, Α. (επιμ.) *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών*, σ. 21-60.

Κέφη, Γ. (2018) *Απόψεις μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2758766/theFile>* (Πρόσβαση 4 Οκτωβρίου 2019).

Μπονίδης, Κ., Χοντολίδου, Ε. (1997) Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας, στο Βάμβουκα, Μ., Χουρδάκη, Α. (επιμ.) *Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα*, σ. 188-224.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Αρχαίας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Πρόσβαση 7 Οκτωβρίου 2019).

Πόλκας, Λ. (2001) *Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html.

Σακέλλη, Δ. (2018) *Η διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου: Διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για το μαθήματα και το διδακτικό εγχειρίδιο «Αρχαία ελληνική γλώσσα» της Α΄ Γυμνασίου*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/45404/1/45404.pdf> (Πρόσβαση 4 Οκτωβρίου 2019).

Σκιαδάς, Α. (1980) *Από το πρωτότυπο στη μετάφραση, Πρωτότυπο και Μετάφραση, Πρακτικά Συνεδρίου*. ΕΚΠΑ, Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978. Αθήνα, Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2018) *Αναλυτικά Προγράμματα, Δείκτες επιτυχίας – επάρκειας*, Κύπρος. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html (Πρόσβαση 7 Οκτωβρίου 2019).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2018) *Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου, Μέρος Α' & Β', 2018 - 2019*, Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Φλουρής, Γ. (1983) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (1992) Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: Μια πτυχή της κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη, σ. 206-239.

Φλουρής, Γ. (1995) Αναντιστοιχία μεταξύ Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας, στο Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 328-367.

Φλουρής, Γ., Ιβρίντελη, Μ. (2007) Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια. Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις*

της εποχής μας. Ιωάννινα, 17–20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, σ. 40-48.

Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2004). Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών: «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώτα Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980- 2000), στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 125-137.

Φουντοπούλου, Μ. Ζ., (2005) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ): Ψυχολογική θεμελίωση και μαθησιακή τεκμηρίωση, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 2, Αθήνα.

Εκπαίδευση Μέσω Συντελεστικών Αλυσίδων Μάθησης

Ευαγγελία Γλαβά
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
ΜΑ Ειδικής Αγωγής
evelyn_glava@hotmail.com

Κωνσταντίνος Σερέτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ78
MA in Education
MA in Inclusive Education & Technology
kostashap@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό τη χρήση ενός εκ των μεθοδολογικών εργαλείων της θεωρίας της συμπεριφοράς, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση του σε μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα στην από μέρους τους κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η περιγραφόμενη παρέμβαση έκανε χρήση συντελεστικών αλυσίδων μάθησης σε τέσσερις διδακτικές ενότητες τριών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή). Σε όλες τις παραπάνω ενότητες η εφαρμογή της συντελεστικής αλυσίδας συνοδεύτηκε από σταδιακή εξαφάνιση του διακριτικού ερεθίσματος (E^D), ενώ παράλληλα η μετάβαση από τη μία συντελεστική τάξη στην επόμενη έγινε υπό την προϋπόθεση εμφάνισης σταθερής συμπεριφοράς στο σύνολο των δοκιμών με ποσοστό επιτυχίας 80%. Το πρόγραμμα ενίσχυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν Αμετάβλητης Αναλογίας (συνεχούς ενίσχυσης, AA1) με χρήση κοινωνικών αλλά και υλικών ενισχυτών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο τέλος της κάθε παρέμβασης, κατάφεραν να κατακτήσουν τους στόχους των εννοιών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ενώ επιπροσθέτως γενικεύθηκε η συμπεριφορά αυτή και σε άλλα πλαίσια. Συνάμα, μειώθηκαν σημαντικά οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εκδήλωναν οι συμμετέχοντες/-ουσες σε παρόμοιες ασκήσεις που τους δόθηκαν κατόπιν.

Λέξεις - Κλειδιά: συντελεστική αλυσίδα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ψυχολογία της Συμπεριφοράς, διακριτικά ερεθίσματα

Abstract

The following intervention aimed at forming operant conditioning chains at four different taught subjects of the curriculum, using gradual fading out of discriminative stimulus (DS). The

intervention targeted on four students, two boys and two girls, all diagnosed with special educational needs (SEN). Transition from one chain to the other required the stability of subjects' behavior throughout all tests, with a success percentage of at least 80%. The specific compound schedule of reinforcement used, was that of continuous reinforcement (AA1). After the intervention ended, all students were capable of successfully completing all objectives posed by the curricula on each taught subject. Moreover, students were able to apply such successful behavior on everyday tasks that demanded use of their acquired knowledge. Interestingly, their occasional distractive or adverse behavior was explicitly minimized.

Keywords: operant conditioning, behavior analysis, special educational needs, continuous reinforcement, discriminative stimulus

Εισαγωγή

Οι παρατηρούμενες μεταβολές στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού έχουν τα τελευταία χρόνια οδηγήσει σε μια αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας. Γίνεται, λοιπόν, φανερή η ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/μαθήτριας, στα διαφορετικά στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και το μαθησιακό τους προφίλ. Στο καθολικό αυτό αίτημα εντάσσεται και η διαπιστωμένη ανάγκη συμπερίληψης της θεωρίας του Συμπεριφορισμού στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών/-τριών. Όπως κατέδειξαν πολλές έρευνες, η Συμπεριφοριστική προσέγγιση έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αλλά είναι εξίσου αποτελεσματική τόσο στα παιδιά που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Smith κ.ά., 1997, 2000), όσο και στους μαθητές και στις μαθήτριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Θεμελιωτής της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς υπήρξε ο B. F. Skinner και εν συνεχεία ο J. B. Watson, οι οποίοι και υποστήριζαν ότι η θεωρία αυτή αποτελεί μια εναλλακτική οπτική για τα φαινόμενα που διαδραματίζονται στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου. Ως εκ τούτου, οι τελευταίοι αντιτίθενται στους/στις υποστηρικτές/-ίκτριες άλλων σχολών όσον αφορά την πηγή των δράσεων, των συναισθημάτων, των σκέψεων και των κινήτρων. Επιπλέον, μέσω της παραπάνω θεωρίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτικά ωφέλιμη παρουσίαση των ψυχολογικών φαινομένων σε αναλογία με το

φυσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά διαδραματίζονται (Mellon, 2004· Skinner, 1957). Ο συμπεριφορισμός απορρίπτει την πρακτική ερμηνεία της προσωπικότητας με βάση παράγοντες όπως η ηλικία, η λειτουργία του νευρικού συστήματος, οι σκέψεις και η ψυχοπαθολογία. Η απόδοση των αιτιών μιας συμπεριφοράς στις προαναφερθείσες έννοιες δεν προσδίδει απτά και ικανοποιητικά στοιχεία, αντίθετα η συμπεριφορά καλύπτεται από ένα πέπλο άγνοιας και παραγκωνίζονται οι πραγματικές αιτίες, όπως η αλληλεπίδραση του ατόμου και των πρότερων βιωμάτων του (Mellon, 2013).

Έργο του/της αναλυτή/-ύτριας συμπεριφοράς είναι να διερευνά όλες τις συμπεριφορές πειραματικά, αλλά και τις επιδράσεις των ερεθισμάτων που προκύπτουν από αυτές. Οι συμπεριφορές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τις δημόσια παρατηρήσιμες και τις ιδιωτικά παρατηρήσιμες, οι οποίες έχουν ίσο βαθμό βαρύτητας για τον/την ερευνητή/-ήτρια και η αιτία εμφάνισής τους προκύπτει από το ιστορικό του ατόμου (Christensen, 2007).

Κάθε συμπεριφορά του ανθρώπου είναι μία δράση. Κάθε δράση προκύπτει από ένα πρότερο ερέθισμα του περιβάλλοντος αποσκοπώντας σε μία μετέπειτα επιθυμητή συνέπεια. Αν αναγνωρίσουμε τον προγενόμενο παράγοντα εμφάνισης κάθε συμπεριφοράς – δράσης, είναι εύκολο να προβλέψουμε -ή ακόμα και να προκαλέσουμε- μία επιθυμητή συμπεριφορά, μια συμπεριφορά δηλαδή ωφέλιμη για το ίδιο το άτομο (Pierce & Cheney, 2004). Η συντελεστική συμπεριφορά δεν αφορά μία και μόνο δράση, αλλά μία τάξη -ή μία σειρά- δράσεων, οι οποίες έχουν την ίδια συνέπεια. Αυτές, λοιπόν, αποτελούν τις λειτουργικές τάξεις, ένα σύνολο δηλαδή κοινών συμπεριφορών με ίδια συγκεκριμένη συνέπεια, οι οποίες είναι λειτουργικά ισότιμες (Cooper κ.ά., 2007). Το πέρασμα από τη μία στην επόμενη λειτουργική τάξη είναι σταδιακό και προϋποθέτει την πλήρη κατάκτηση της πρότερης συμπεριφοράς από το άτομο. Η προαναφερθείσα διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς στην παρούσα μελέτη γίνεται χρήση αυτών ακριβώς των λειτουργικών τάξεων, προκειμένου να επιτευχθούν από τους/τις μαθητές/-ήτριες συγκεκριμένες δεξιότητες σε ενότητες μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια, η συντελεστική αλυσίδα χρησιμοποιείται ως μια εναλλακτική προσέγγιση στη μάθηση, ως μία ακόμη μορφή και μέθοδος διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι γνωστικοί -και όχι μόνο- στόχοι.

Συμπεριφορισμός και μάθηση

Το Συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης αποτελεί ένα από τα πιο αποτελεσματικά και ευρέως χρησιμοποιούμενα μοντέλα εκπαίδευσης, το οποίο εδραιώθηκε στην εκπαίδευση το πρώτο μισό του 20^{ού} αιώνα. Συγκεκριμένα, εμπίπτει σε μία πρώτη προσπάθεια για συστηματοποίηση της διερεύνησης των ψυχολογικών και παιδαγωγικών φαινομένων, χρησιμοποιώντας μεθόδους και τεχνικές θετικών επιστημών. Έτσι δημιουργείται μια ολόκληρη σχολή επιστημονικής σκέψης, με κέντρο διερεύνησης τη μάθηση (Γενά & Γαλάνης, 2007).

Η θεωρία της Συμπεριφοράς επηρέασε ιδιαίτερα την εκπαίδευση, την οποία και προσανατόλισε προς μια σαφή κατεύθυνση, με συγκεκριμένους στόχους, σκοπούς και περιεχόμενο. Ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, με τα έργα των Bloom και Tyler, δίνεται έμφαση σε αυστηρά αναλυτικά προγράμματα, με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που πρέπει να επιτευχθούν (βλ. σχετικά ταξινομικά σχήματα στόχων κ.λπ.). Στο κέντρο της μάθησης είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/-ήτριες, των οποίων η επίτευξη ελέγχεται συγκριτικά και με βάση την αρχική τους αξιολόγηση (Pierce & Cheney, 2004).

Ενισχυτές & διακριτικά ερεθίσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις συνέπειες των δράσεών της. Οι συνέπειες είναι ερεθίσματα του περιβάλλοντος τα οποία επέρχονται κατόπιν εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Όταν αυτή εμφανίζεται πιο συχνά, τα παραπάνω ερεθίσματα ονομάζονται ενισχυτικά ερεθίσματα ή απλά ενισχυτές. Ένας ενισχυτής πρέπει ταυτόχρονα και να παράγει δράση αλλά και να αυξάνει την εκδήλωση των μορφών της μελλοντικά. Η εμφάνιση ενός ενισχυτή έχει πλήρη συσχέτιση με τα διακριτικά ερεθίσματα (Mellon, 2013).

Δράση	➡	Συνέπεια	➡	Αύξηση Δράσεων
Δράση	➡	Όχι Συνέπεια	➡	Μείωση Δράσεων

Τα διακριτικά ερεθίσματα είναι εκείνα που ελέγχουν τη συμπεριφορά του ατόμου και αλλάζουν την πιθανότητα εμφάνισης δράσεων μιας λειτουργικής τάξης με βάση τις παρεχόμενες συνέπειες ή στέρηση αυτών. Εμφανίζονται δηλαδή πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς και καθορίζουν τη δράση του ατόμου. Εκείνα τα

διακριτικά ερεθίσματα που προκαλούν αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς του ατόμου ονομάζονται (σύμφωνα με την επιστήμη του Συμπεριφορισμού) E^D , όπου E νοείται το ερέθισμα και D η αποτελεσματικότητά του. Το E^D προκαλεί το ενισχυτικό ερέθισμα E^E , δηλαδή την επιθυμητή συμπεριφορά. Όταν είναι παρόν το E^D , το άτομο και η δράση (Δ) του έχουν ενισχυθεί στο παρελθόν και άρα βάσει αυτού του ιστορικού είναι πιθανό να εμφανίσει παρόμοια συμπεριφορά μελλοντικά. Αντίθετα, ως E^A ορίζεται το ερέθισμα που αναστέλλει τις επιθυμητές δράσεις, καθώς με την παρουσία αυτού, το άτομο δεν έλαβε ενίσχυση στο παρελθόν και έτσι δεν θα προχωρήσει σε παρόμοια δράση στο μέλλον (Mellon, 2009).

$$E^D: \Delta \rightarrow E^E$$
$$E^A: \Delta \rightarrow (\text{ΑΠΟΥΣΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ})$$

Προκειμένου να γίνουν ευκολότερα αντιληπτές οι παραπάνω συνθήκες, παρατίθεται ενδεικτικά ένα παράδειγμα από την εκπαιδευτική πράξη: Ο μαθητής Κ συνηθίζει να αντιγράφει με πολύ αργό ρυθμό από τον πίνακα, ενώ δείχνει να δυσανασχετεί όταν του ζητείται κάτι τέτοιο. Η επιθυμητή συμπεριφορά (EE) του μαθητή ή αλλιώς ο εκπαιδευτικός στόχος, θα μπορούσε να είναι ο παρακάτω: «να αντιγράφει ο μαθητής, λέξεις και προτάσεις από τον πίνακα γρήγορα και ορθογραφικώς σωστά». Ο εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει ότι σε κάποιες περιπτώσεις στο παρελθόν, ο μαθητής είχε δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επιτραπέζια παιχνίδια, ιδίως στο πλαίσιο ομαδικής δραστηριότητας με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες του, δραστηριότητα που ο εκπαιδευτικός σχεδίαζε για τους/τις μαθητές/-ήτριες του ως ανταμοιβή συνήθως με το πέρας της διδακτικής ώρας κι εφόσον οι μαθητές/-ήτριες είχαν ολοκληρώσει το σύνολο των εργασιών τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε εμφανές σημείο στην έδρα, μερικά από τα επιτραπέζια παιχνίδια που αρέσουν στον μαθητή Κ. Ο μαθητής τα παρατηρεί και αντιλαμβάνεται ότι αν προχωρήσει στην ολοκλήρωση της άσκησης του (αντιγραφή), τότε θα έχει τη δυνατότητα να παίξει με τα επιτραπέζια στο τέλος. Με άλλα λόγια, στο παράδειγμα αυτό, η προσμονή της επιβράβευσης μέσω του επιτραπέζιου παιχνιδιού αποτελεί το διακριτικό ερέθισμα (ED), το οποίο οδηγεί τον μαθητή σε δράση (Δ) – δηλαδή εν προκειμένω στην αυτόνομη, γρήγορη και σωστή αντιγραφή λέξεων από τον πίνακα. Μάλιστα, όταν η δράση (Δ) αυτή επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και δείχνει να έχει τρόπον τινά παγιωθεί, τότε μπορούμε να πούμε ότι ο

μαθητής έχει εμφανίσει την επιθυμητή συμπεριφορά -ή κατά πλήρη αντιστοιχία με την εκπαιδευτική πράξη- ότι «ο μαθητής έχει πετύχει τον διδακτικό στόχο».

Στο ίδιο παράδειγμα, εάν στην έδρα αντί για τα επιτραπέζια παιχνίδια, ο εκπαιδευτικός είχε τοποθετήσει φύλλα εργασίας με επιπλέον ασκήσεις αντιγραφής, αυτά πιθανόν θα λειτουργούσαν αποτρεπτικά για τον μαθητή, αφού δεν θα προχωρούσε με την αρχική του αντιγραφή προκειμένου να μην λάβει και άλλη άσκηση στο τέλος. Στην περίπτωση αυτή, τα φύλλα εργασίας με τις επιπλέον ασκήσεις αποτελούν το ερέθισμα ΕΔ, ένα ερέθισμα δηλαδή που δεν οδηγεί σε δράση τον μαθητή. Συνολικά, για το παραπάνω παράδειγμα, για τις περιπτώσεις μαθητών και μαθητριών που θα αναφερθούν παρακάτω στην παρούσα μελέτη, αλλά και γενικά για οποιαδήποτε απόπειρα πρακτικής εφαρμογής συντελεστικής αλυσίδας στην σχολική τάξη, θα πρέπει να τονιστεί πως προκειμένου να χαρακτηριστεί μια διδασκαλία επιτυχημένη, ιδανικά η επιθυμητή συμπεριφορά ενός μαθητή/-ήτριας θα πρέπει να εμφανίζεται όσο συχνότερα, με αντιστρόφως ανάλογη (δηλαδή όσο το δυνατόν μικρότερη) συχνότητα εμφάνισης του διακριτικού ερεθίσματος. Ιδανικά, σε τελικό στάδιο, η εν λόγω συμπεριφορά θα πρέπει να έχει παγιωθεί με πλήρη απουσία του διακριτού ερεθίσματος.

Συντελεστική διάκριση χωρίς λάθη

Η Συντελεστική Διάκριση χωρίς λάθη αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο η παραγωγή διακρίσεων προκαλεί μείωση του ποσοστού εμφάνισης των «λαθών», δηλαδή των δράσεων όπου το E^A είναι εμφανές. Με αυτό τον τρόπο το άτομο εμφανίζει περισσότερες «σωστές» δράσεις και μεταξύ άλλων αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του (Mellon, 2009). Τα διακριτικά ερεθίσματα σταδιακά αποσύρονται και η συμπεριφορά παγιώνεται και γενικεύεται. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης, προκειμένου οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, μαθητές και μαθήτριες, αφενός να μειώσουν σταδιακά τις λανθασμένες δράσεις μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να αυξήσουν τις επιθυμητές δράσεις, με απώτερο σκοπό την κατάκτηση γνωστικών στόχων των ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και την περαιτέρω γενίκευση αυτών.

Γενίκευση της αποτελεσματικότητας

Βασικό σημείο ένδειξης μιας αποτελεσματικής παρέμβασης είναι και ο βαθμός γενίκευσης που θα εκφραστεί από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες μαθητές/-ήτριες μετά το πέρας της. Ζητούμενο είναι να μπορεί το άτομο να εμφανίζει τις επιθυμητές συμπεριφορές, όχι μόνο στο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, αλλά και σε κάθε άλλο πλαίσιο στο οποίο θα εμφανίζονται παρόμοια διακριτικά ερεθίσματα (Γενά & Γαλάνης, 2007). Γι' αυτόν τον σκοπό έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες, οι οποίες έχουν στηρίξει τις πειραματικές τους παρεμβάσεις στις αρχές της θεωρίας της Συμπεριφοράς και έχουν επιφέρει την επιζητούμενη γενίκευση (Smith κ.ά, 1997, 2000). Σημαντικός παράγοντας επίσης που σχετίζεται με την επίτευξη της επιζητούμενης γενίκευσης της συμπεριφοράς – στόχου, είναι η ηλικία των υποκειμένων στα οποία εφαρμόζεται η εκάστοτε παρέμβαση. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η πλειονότητα των ερευνών περιλαμβάνει δείγματα μαθητών/-τριών μικρών ηλικιακά κατηγοριών (Eldevik κ.ά., 2006).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός από ένα άρτια σχεδιασμένο και εφαρμοσμένο θεραπευτικό πρόγραμμα, η γενίκευση προϋποθέτει τη συμβολή και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, τόσο των εκπαιδευτών/θεραπευτών όσο και των μελών της οικογένειας του παιδιού, αλλά και πιστή εφαρμογή από τους προαναφερόμενους των αρχών της ανάλυσης της συμπεριφοράς. Ειδικά στην περίπτωση των ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, οι γονείς με κατάλληλη εποπτεία και εκπαίδευση αποτελούν ίσως τον πιο σημαντικό θεραπευτή (Bibby κ.ά., 2002· Luiselli κ.ά., 2000· Smith κ.ά., 2000· Sheinkopf & Siegal, 1998).

Μεθοδολογία

Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η εκτεταμένη ατομική ανάλυση με σταδιακή εξαφάνιση του διακριτικού ερεθίσματος (E^D) (Christensen, 2007), με κύριο σκοπό την εκμάθηση:

- 1) Της πράξης της αφαίρεσης με κρατούμενο
- 2) Του κανόνα των ρημάτων σε –ώνω
- 3) Της ώρας
- 4) Της αξίας των χρημάτων (ευρώ).

Όλες οι παραπάνω ενότητες και οι επιμέρους στόχοι τους υπάρχουν στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική & Επαγγελματική Αγωγή) στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μαθητών/-τριών που φοιτούν σε Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε, επιπλέον σκοπός της παρούσας έρευνας πέρα από την εκμάθηση των εν λόγω εννοιών ήταν και η γενίκευση της συμπεριφοράς αυτής σε άλλα πλαίσια.

Χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα ενίσχυσης αμετάβλητης αναλογίας (AA1), όπου ενισχύθηκε κατά μέσο όρο κάθε επιθυμητή δράση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα. Στο πρόγραμμα αμετάβλητης αναλογίας, η ενίσχυση βασίζεται στον αριθμό των εκδηλωμένων δράσεων μιας συντελεστικής τάξης, με τον αριθμό αυτόν να μένει σταθερός από το ένα ενισχυτικό ερέθισμα στο άλλο (Mellon, 2013). Στην παρούσα μελέτη, σε όλες τις παρεμβάσεις που έγιναν για κάθε μαθητή/-ήτρια χρησιμοποιήθηκε η συνθήκη:

1 δράση ➡ 1 ενίσχυση

Ειδικότερα, για κάθε δράση (π.χ. μια σωστή πράξη αφαίρεσης), ο/η εκάστοτε μαθητής/-ήτρια λάμβανε και μία ενίσχυση (π.χ. κοινωνικό ενισχυτή «μπράβο, το έκανες τέλεια!»), η οποία ακολουθούσε άμεσα την επιθυμητή δράση.

Χρησιμοποιήθηκαν ως εποπτικά μέσα οπτικά βοηθήματα, μάρκες, χάρτινα νομίσματα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης (π.χ. μπουκάλια νερού, εφημερίδα, κινητό τηλέφωνο), μαρκαδόροι, ηλεκτρονικός υπολογιστής. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκαν κατόπιν αξιολόγησης και για λόγους οικονομίας και εργονομίας, διάφοροι κοινωνικοί ενισχυτές όπως ο έπαινος αλλά και κάθε άλλη μορφή κοινωνικής αποδοχής ή προσοχής (Γενά & Γαλάνης, 2007). Εν προκειμένω, τέτοιοι ενισχυτές ήταν μία αγκαλιά, ένα χάδι στο χέρι, χειροκρότημα, αλλά και επιφωνήματα όπως «Μπράβο!», «Είσαι αστέρι!» κ.λπ.

Συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 4 μαθητές/-ήτριες ηλικίας 16-18 χρόνων που φοιτούσαν σε δομή ειδικής αγωγής (Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Αττική). Ο Τ και ο Κ έχουν διάγνωση Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, ενώ η Α και η Γ έχουν διάγνωση Μέτριας Νοητικής Υστέρησης. Οι μαθητές/-ήτριες επίσης παρακολουθούσαν θεραπευτικά πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης σε ιδιωτικό

κέντρο ειδικών θεραπειών, στα Νότια προάστια Αττικής. Για κάθε μαθητή/-ήτρια, επιλέχθηκε ενότητα ξεχωριστού μαθήματος, στο οποίο κατόπιν αρχικής αξιολόγησης είχε διαπιστωθεί ότι αντιμετώπιζε σχετικές δυσκολίες.

Χώρος & χρόνος

Η παρέμβαση διήρκησε στο σύνολό της 38 συνεδρίες για κάθε μαθητή/-ήτρια, με τρεις συναντήσεις εβδομαδιαίως, διάρκειας είκοσι λεπτών η κάθε μία, τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον χώρο του κέντρου ειδικών θεραπειών, το οποίο παρακολουθούσε το θεραπευτικό πρόγραμμα των μαθητών/-τριών.

Κριτήρια επιτυχίας

Όπως προαναφέρθηκε, η διαμόρφωση της συμπεριφοράς-στόχου αποτελείται από μια συντελεστική αλυσίδα λειτουργικών τάξεων. Το κριτήριο επιτυχίας για να περάσει ο/η ερευνητής/-ήτρια σε επόμενη λειτουργική τάξη, ορίστηκε σε ποσοστό 80% σταθερής εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, αν σε κάποιο βήμα της συντελεστικής αλυσίδας οι μαθητές/-ήτριες δεν είχαν επιτύχει τον στόχο αυτό, τότε δεν προχωρούσαν στο επόμενο βήμα (βλ. ακόλουθα παραδείγματα ανά μάθημα και παρέμβαση).

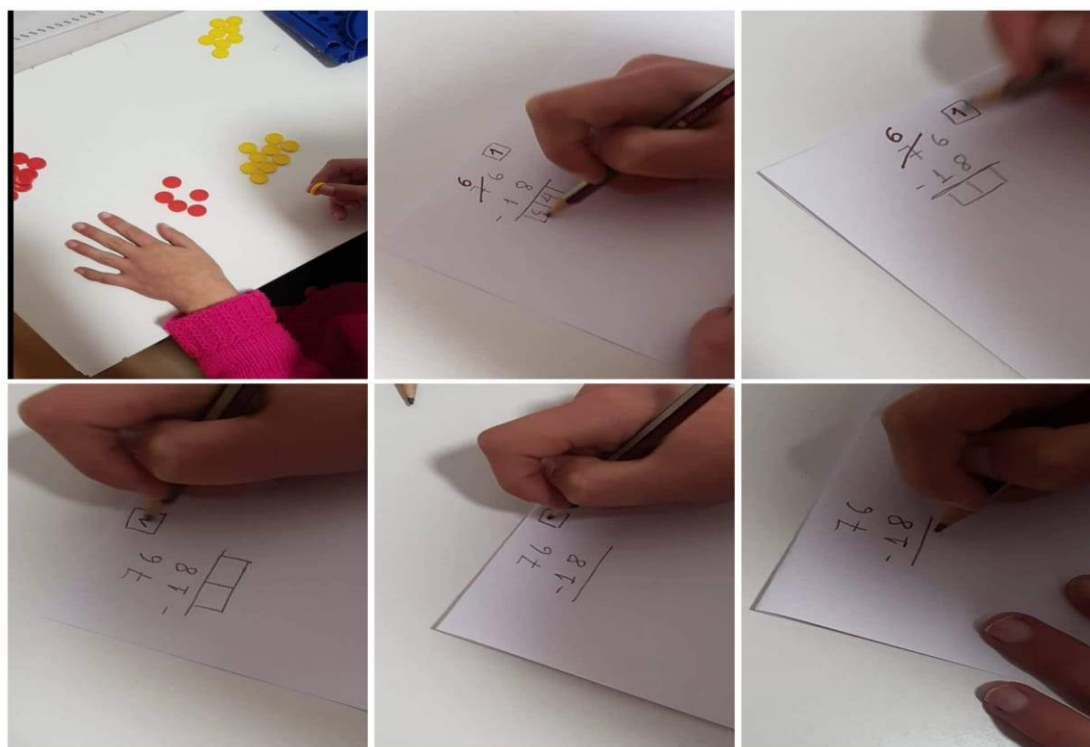
Λειτουργικές τάξεις - Παρέμβαση

Μαθηματικά - Συντελεστική αλυσίδα «κάνω αφαίρεση με κρατούμενο»

Πριν την έναρξη της παρέμβασης με τη μαθήτρια Α, προηγήθηκαν 4 συνεδρίες επανάληψης της έννοιας της απλής αφαίρεσης, χωρίς κρατούμενο με τη βοήθεια μαρκών, ώστε να γίνει επανάληψη της έννοιας του «μειώνω και δανείζω».

Ακολούθησαν 34 συνεδρίες με σκοπό την εκμάθηση της μαθηματικής πράξης της αφαίρεσης με κρατούμενο. Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 5 λειτουργικές τάξεις, δηλαδή 5 βήματα/φάσεις. Οι δοκιμές ήταν πολλές σε κάθε λειτουργική τάξη και η μαθήτρια περνούσε στην επόμενη τάξη (ή φάση) μόνο όταν το ποσοστό επιτυχίας της πληρούσε το κριτήριο που είχε τεθεί εξ αρχής (δηλαδή τουλάχιστον 80% ποσοστό επιτυχίας ανά λειτουργική τάξη). Ως διακριτικό ερέθισμα E^D τέθηκαν οπτικά βοηθήματα ολοκληρωμένης και ημι-ολοκληρωμένης αφαίρεσης με κρατούμενο, με σταδιακή εξαφάνιση μέρους τους από τη μία στην επόμενη λειτουργική τάξη. Αρχικά,

η βοήθεια και η ενίσχυση ήταν πλήρης, αφού στη 1^η λειτουργική τάξη τα κουτάκια θέσεων ήταν ήδη συμπληρωμένα δίπλα στην αφαίρεση, όπως και το κρατούμενο, ενώ είχε μειωθεί η δεκάδα του μειωτέου και είχαν συμπληρωθεί οι μονάδες στο αποτέλεσμα (βλ. Εικόνα 1). Από τη 2^η τάξη σταδιακά αποσύρονταν τα διακριτικά ερεθίσματα. Έτσι παρέμειναν συμπληρωμένα τα κουτάκια θέσεων, το κρατούμενο και η ήδη ελαττωμένη δεκάδα του μειωτέου, ενώ στην 3^η λειτουργική τάξη υπήρχαν μόνο τα κουτάκια θέσεων για το αποτέλεσμα και το κρατούμενο. Τέλος, στην 4^η τάξη υπήρχε μόνο το κουτάκι του κρατουμένου, έως ότου αποσυρθούν τελείως όλα τα διακριτικά ερεθίσματα (E^D) στην 5^η λειτουργική τάξη, προκειμένου να ολοκληρωθεί η συμπεριφορά – στόχος αυτόνομα από τη μαθήτριά. Για κάθε μία σωστή δράση η μαθήτριά λάμβανε έναν ενισχυτή που κατόπιν αρχικής αξιολόγησης είχε διαπιστωθεί ότι τον επιζητούσε.

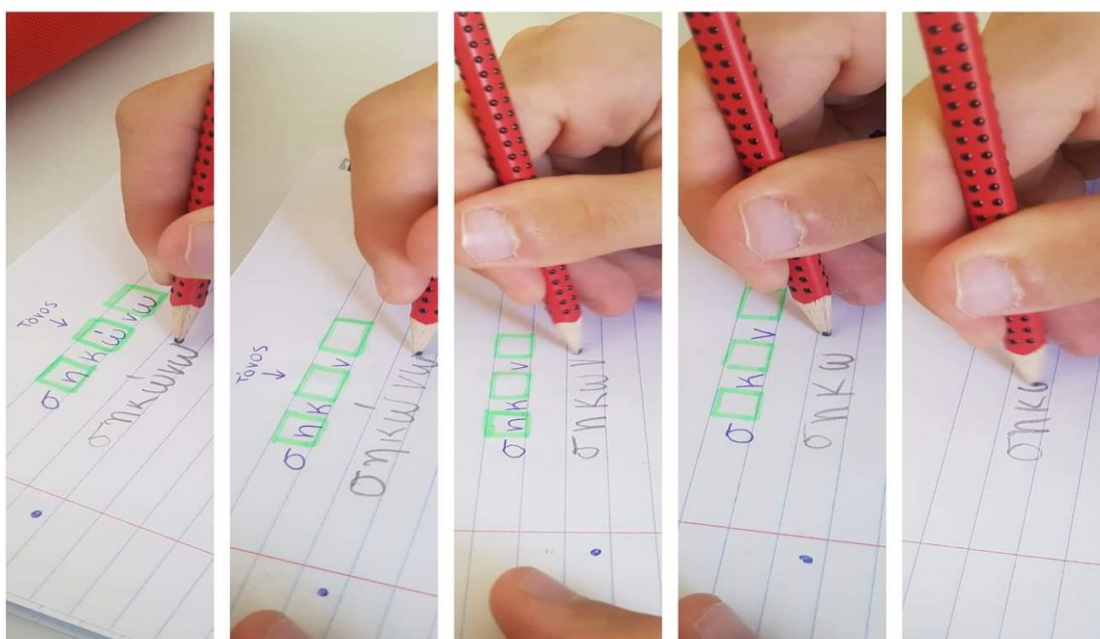


Εικόνα 1: Συντελεστική αλυσίδα «κάνω αφαίρεση με κρατούμενο»

Γλώσσα - Συντελεστική αλυσίδα «ρήματα σε -ώνω»

Πριν την έναρξη της παρέμβασης με τον μαθητή T, προηγήθηκαν 4 συνεδρίες επανάληψης του κανόνα της κατάληξης των ρημάτων (-ώνω), ο οποίος είχε κατακτηθεί σε προηγούμενη τάξη.

Ακολούθησαν επίσης 34 συνεδρίες με σκοπό την εκμάθηση του γραμματικού κανόνα των ρημάτων σε -ώνω, μέσω 5 στο σύνολο λειτουργικών τάξεων. Ως διακριτικό ερέθισμα Ε^D τέθηκαν οπτικά βοηθήματα ολοκληρωμένου και ημι-ολοκληρωμένου ορθογραφικού παραδείγματος ρημάτων σε -ώνω, με σταδιακή εξαφάνιση μέρους τους από τη μία στην επόμενη λειτουργική τάξη. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, στην 1^η λειτουργική τάξη η βοήθεια ήταν καθολική, καθώς ο μαθητής έπρεπε απλά να αντιγράψει κάποια ρήματα στα οποία είχαν σημειωθεί με χρωματιστό μαρκαδόρο τα δύσκολα σημεία (π.χ. η, ι, αι, ω) και υπήρχε διακριτικό ερέθισμα για το σημείο του τόνου (βλ. Εικόνα 2). Στη 2^η τάξη, ο μαθητής έπρεπε να συμπληρώσει μέσα στα κουτάκια τα -ω από την κατάληξη -ώνω και να την αντιγράψει, ενώ στην 3^η έπρεπε να βάλει και τον τόνο με απουσία του διακριτικού ερεθίσματος. Στην 4^η τάξη, συμπλήρωνε τα άλλα γράμματα που είχε η λέξη (π.χ. -ι, -η), ενώ στην 5^η λειτουργική τάξη καλούταν να ολοκληρώσει τη συμπεριφορά-στόχο αυτόνομα χωρίς διακριτικό ερέθισμα. Για κάθε μία σωστή δράση ο μαθητής λάμβανε έναν ενισχυτή, που κατόπιν αρχικής αξιολόγησης, είχε διαπιστωθεί ότι τον επιζητούσε.

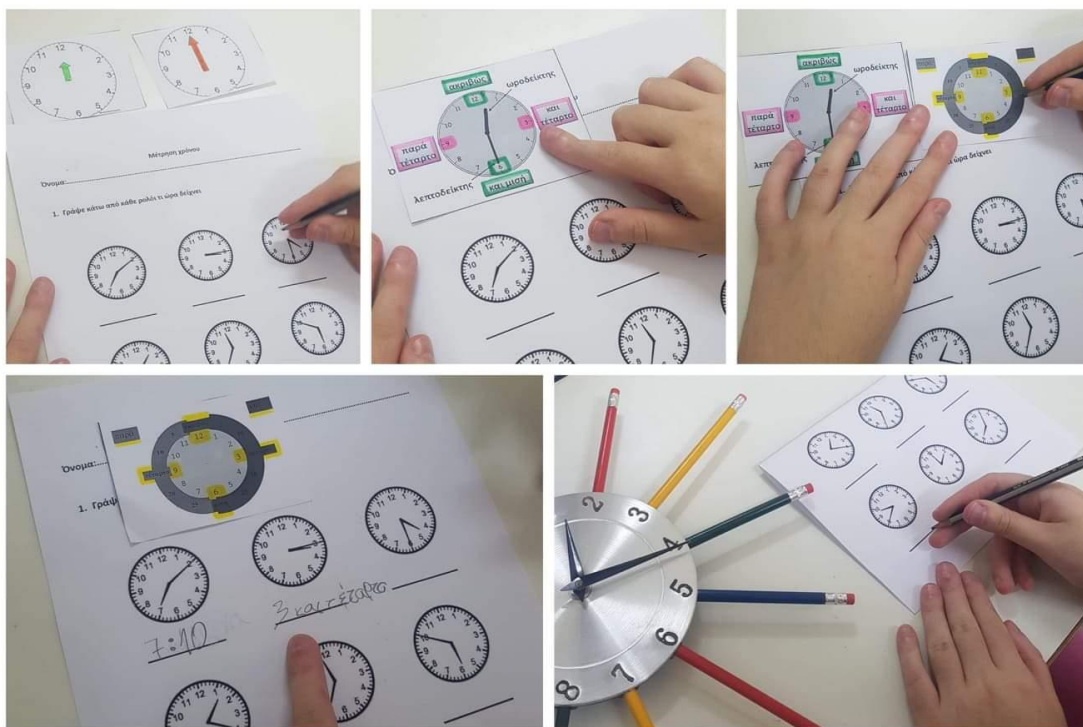


Εικόνα 2: Συντελεστική αλυσίδα «ρήματα σε -ώνω»

Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή - Συντελεστική αλυσίδα «εκμάθηση, αναγνώριση ώρας»

Πριν την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 4 συνεδρίες με σκοπό την επαφή του Κ. με την έννοια του χρόνου -πρωί, μεσημέρι, βράδυ- και τις αντίστοιχες δραστηριότητες ανά χρονική στιγμή (ύπνος, πρωινό, σχολείο, φαγητό, διάβασμα, βούρτσισμα δοντιών, ύπνος κ.λπ.). Επίσης, πραγματοποιήθηκε επανάληψη της λειτουργίας του ωροδείκτη και του λεπτοδείκτη, γνώσεις που υπήρχαν από το δημοτικό και είχαν κατακτηθεί πλήρως.

Εν συνεχεία, στην πρώτη λειτουργική τάξη ο μαθητής μέσω οπτικού βοηθήματος το οποίο λειτουργούσε ως διακριτικό ερέθισμα (E^D), έπρεπε να προβεί σε αναγνώριση βασικών σημείων του ρολογιού («ακριβώς», «και τέταρτο», «και μισή», «παρα τέταρτο») και μόνο, ενώ στη 2^η καλούταν να αναγνωρίσει όλα τα σημεία (ώρα και λεπτά, πέρα από τα βασικά σημεία του ρολογιού της προηγούμενης λειτουργικής τάξης) με τη βοήθεια πάλι ενός διακριτικού ερεθίσματος. Στην 3^η λειτουργική τάξη αποσύρθηκε το πρώτο διακριτικό ερέθισμα (των βασικών σημείων του ρολογιού), ενώ στην 4^η αφαιρέθηκε και το επόμενο οπτικό βοήθημα (όλων των σημείων) και κλήθηκε ο μαθητής να χρησιμοποιήσει αυτόνομα το αναλογικό ρολόι.



Εικόνα 3: Συντελεστική αλυσίδα «εκμάθηση & αναγνώριση της ώρας»

Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή - Συντελεστική αλυσίδα «αξία χρημάτων και ταύτιση αξίας χρημάτων με αντίστοιχη αξία αντικειμένου»

Πριν την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 4 συνεδρίες επανάληψης προηγούμενης γνώσης, όπως αναγνώριση και διάκριση χαρτονομισμάτων και κερμάτων.

Αρχικά, παρουσιάστηκαν 6 αντικείμενα με διακριτικό ερέθισμα (E^D) στο κάθε ένα το αντίστοιχο καρτελάκι με την τιμή του. Η Γ έπρεπε να κοιτάει την τιμή του αντικειμένου που της ζητούνταν και να δίνει το αντίστοιχο χαρτονόμισμα ή κέρμα στον ερευνητή. Ο σκοπός ήταν διττός, δηλαδή και να προσδιορίζει την αξία κάποιων καθημερινών προϊόντων, αλλά και να χρησιμοποιεί τα νομίσματα λειτουργικά στις συναλλαγές της. Στην επόμενη λειτουργική τάξη, κατόπιν εκπλήρωσης του αρχικού κριτηρίου επιτυχίας (80%), αποσύρονταν οι δύο καρτέλες με τις τιμές από τα προϊόντα και έπρεπε η Γ να δώσει αυτόνομα τα σωστά νομίσματα. Σταδιακά, στην 3η λειτουργική τάξη αποσύρθηκαν άλλες 2 καρτέλες με τιμές, με σκοπό στην 4η να αποσυρθούν όλα τα διακριτικά ερεθίσματα και να επέλθει αυτόνομα η επιθυμητή συμπεριφορά-στόχος: «να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει την αξία καθημερινών αντικειμένων/προϊόντων και να χρησιμοποιεί το σωστό κέρμα ή χαρτονόμισμα ώστε να τα αγοράζει».



Εικόνα 4: Συντελεστική αλυσίδα «αξία των ευρώ και ταύτιση με αντικείμενα»

Μετά από το χρονικό διάστημα ενός μήνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της παρέμβασης (follow-up), στο σχολικό πλαίσιο, στον χώρο του κέντρου ειδικών θεραπειών αλλά και στο σπίτι, ώστε να ληφθούν δεδομένα για τη διαπίστωση της εκπλήρωσης του στόχου της γενίκευσης και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά, καθώς ολοκληρώθηκαν όλα τα βήματα των συντελεστικών αλυσίδων από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, οι οποίοι κατάφεραν στην τελευταία λειτουργική τάξη να εκδηλώσουν τη συμπεριφορά-στόχο (E^E), αυτόνομα και λειτουργικά, με πλήρη απουσία των διακριτικών ερεθισμάτων E^D . Συγκεκριμένα, η επιθυμητή συμπεριφορά από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εμφανιζόταν μετά το πέρας της παρέμβασης κατά μέσο όρο σε ποσοστό επιτυχίας 95%, με άλλα λόγια 15% επιπλέον σε σχέση με το αρχικό κριτήριο επιτυχίας που είχε τεθεί (80%). Το ίδιο ενθαρρυντικά ήταν και τα αποτελέσματα του follow-up, το οποίο διεξήχθη έναν μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης. Οι μαθητές/-ήτριες φάνηκε να έχουν κατακτήσει και παγιώσει την επιθυμητή συμπεριφορά και να καταφέρνουν να ολοκληρώνουν τα ζητούμενα στις μαθησιακές ενότητες αυτόνομα σε ποσοστό 80% σε όλα τα πλαίσια (σπίτι, σχολικό πλαίσιο, κέντρο ειδικών θεραπειών και στην καθημερινή ζωή, εν γένει), πετυχαίνοντας και τον στόχο της γενίκευσης. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η μαθήτρια Γ, η οποία ήταν σε θέση μετά το τέλος της παρέμβασης να επιλέγει το προϊόν της αρεσκείας της από το κυλικείο του σχολείου, δίνοντας για το συγκεκριμένο προϊόν το σωστό νόμισμα. Ομοίως, ο μαθητής Κ ήταν σε θέση να αναγνωρίζει την ώρα στο ρολόι του χωρίς βοήθεια και να ενημερώνει τον εκπαιδευτικό ότι πλησιάζει η ώρα του διαλείμματος ή να απαντάει στην ερώτηση «τι ώρα είναι;» στην καθημερινότητά του.

Επιπλέον, θετικά ήταν τα δεδομένα που αφορούσαν τις πρότερες ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών, τα οποία εμφάνιζαν σημάδια αποφυγής, άρνησης ή ακόμα και επιθετικές συμπεριφορές σε περιπτώσεις όπου η απαίτηση των ασκήσεων από τους εκπαιδευτικούς ήταν υψηλή για τα ίδια ή όταν δεν ήταν καθόλου ενισχυτικές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-ήτριες έγιναν πιο δεκτικοί σε παρόμοιες ασκήσεις που τους δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας της παρέμβασης. Οι εν λόγω ασκήσεις και οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και εκτελέστηκαν με τρόπο πάλι βασισμένο στις αρχές της ανάλυσης της συμπεριφοράς.

Επιπλέον, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, πάρθηκαν ακόμα περισσότερα στοιχεία για τους ενισχυτές του/της κάθε μαθητή/-ήτριας, ώστε να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά στη διαμόρφωση και τροποποίηση πιθανών «προβληματικών» συμπεριφορών. Τέλος, συλλέχθηκαν δεδομένα για τον τρόπο εκμάθησης του κάθε παιδιού (ποιο μαθησιακό στυλ του ταιριάζει), στοιχεία που μπορούν να σταθούν σημαντικοί αρωγοί στον σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσής του, από εκπαιδευτικούς, θεραπευτές/τριες αλλά και γονείς.

Συμπεράσματα - Περιορισμοί

Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση και αναλύοντας τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν, διαφαίνονται αρκετά θετικά στοιχεία και μία σημαντική δυναμική όσον αφορά τη χρήση της θεωρίας της Συμπεριφοράς και ειδικότερα της εκμάθησης μέσω συντελεστικής αλυσίδας σε μαθητές/-ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί το γεγονός πως η παραπάνω μελέτη αφορούσε επιλεγμένες ενότητες συγκεκριμένων μαθημάτων και έλαβε χώρα σε προκαθορισμένο και άρα προβλέψιμο περιβάλλον. Επίσης, συμμετείχε μονάχα μια μικρή ομάδα μαθητών/-τριών, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και πιθανώς αναμενόμενες συμπεριφορές και αποτελέσματα. Επομένως, η όποια απόπειρα γενίκευσης των προαναφερθέντων αποτελεσμάτων απαιτεί μια σαφώς μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα, προσανατολισμένη σε επιπλέον διδακτικές ενότητες, με ικανοποιητικό δείγμα μαθητών/-τριών και συλλογή σημαντικού όγκου δεδομένων προς επιβεβαίωση των όποιων υποθέσεων έρευνας έχουν τεθεί.

Η γενίκευση επιπλέον κάποιων εκ των αποκτημένων γνώσεων των μαθητών/-τριών σε καθημερινές συνήθειες και πρακτικές τους (βλ. προαναφερθέν παράδειγμα με εγρήματα συναλλαγές στο κυλικείο), θέτει εύλογα το ερώτημα αν κι εφόσον η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω συντελεστικής αλυσίδας θα μπορούσε να έχει ευρύτερη πρακτική στην καθημερινή ζωή των μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μήπως, τελικά, τα θετικά στοιχεία από την παρουσιαζόμενη παρέμβαση αλλά και αντίστοιχες μελλοντικές, δεν περιορίζονται σε αμιγώς γνωστικό επίπεδο, αλλά θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε επίπεδο ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και άρα τελικά να αποφέρουν το ξεπέρασμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-ήτριες στην καθημερινότητα τους.

Με δεδομένο μάλιστα ότι ο χώρος της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης προϋποθέτει εξ ορισμού ένα σημαντικό ποσοστό διαφοροποίησης της διδασκαλίας (σε περιεχόμενο, διαδικασία, μαθησιακό περιβάλλον κ.λπ.) και άρα ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται στο πλαίσιο αυτό να προσαρμόσει την καθημερινή του/της διδακτική πρακτική σε ένα μαθητικό δυναμικό με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, προκύπτει αβίαστα το ερώτημα, εάν κι εφόσον μια διδακτική παρέμβαση σαν αυτή που περιγράφηκε στη σημερινή μελέτη θα μπορούσε να εφαρμοστεί με αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα και σε ένα γενικό σχολικό πλαίσιο, ενδεχομένως σε έναν πιο «ομοιογενές» μαθητικό πληθυσμό. Συνειρμικά, μια μελλοντική ερευνητική υπόθεση θα μπορούσε να αφορά την πιθανότητα η μάθηση μέσω συντελεστικής αλυσίδας να εφαρμοστεί σε μια τάξη γενικού σχολείου. Άλλωστε, όπως προκύπτει από την περιγραφή της παρούσας μελέτης, κάθε σχετική παρέμβαση δεν απαιτείται να χαρακτηρίζεται πάντα από υψηλά επίπεδα συνθετότητας, αντίθετα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω απλών εκπαιδευτικών πρακτικών, σε μια κοινή σχολική αίθουσα, με σχετικά συνηθισμένα μέσα και υλικά διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, N. T., Mudford, O. C. & Reeves, D. (2002) Progress and outcome for children with autism receiving parent-managed intensive interventions, *Research in Developmental Disabilities*, 23, σ. 81-104.

Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007) Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού, *Εγκέφαλος*, 44, σ. 89-99.

Christensen, L. B. (2007) *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*, Αθήνα, Παπαζήση.

Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007) *Applied behavior analysis*, 2^η έκδοση, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.

Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E. & Smith, T. (2006) Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, σ. 211-224.

Luiselli, J. K., O' Malley-Cannon, B., Ellis, J. T. & Sison, R. W. (2000) Home- based behavioral intervention for young children with autism/ pervasive developmental disorder: A preliminary evaluation of outcome in relation to child age and intensity of service delivery, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, σ. 426-438.

Mellon, R. (2004) Η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ πειραματικής και εφαρμοσμένης ψυχολογίας: Μεθοδολογικές προτάσεις για πειραματικούς ψυχολόγους, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, σ. 203-226.

Mellon, R. (2009) Superstitious perception: Adventitious reinforcement and punishment as determinants of repetitive eccentric interpretations, *Behavior Research and Therapy*, 47, σ. 868-875.

Mellon, R. (2013) *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*, Αθήνα, Τόπος.

Pierce, W. D. & Cheney, C. D. (2004) *Behavior Analysis and Learning*, 3^η έκδοση, , London, Lawrence Erlbaum Associates.

Sheinkopf, S. J., & Siegal, B. (1998) Home- based behavioral treatment of young children with autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, σ. 15-23.

Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Smith, T., Buch, G. A. & Gamby, T. E. (2000) Parent-directed intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder, *Research in Developmental Disabilities*, 21, σ. 297-309.

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M. & Lovaas, O. I. (1997) Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder, *American Journal of Mental Retardation*, 102, σ. 238-249.

Smith, T., Groen, A. D. & Wynn, J. W. (2000) Randomized trial of intensive early intervention for children with Pervasive Developmental Disorder, *American Journal on Mental Retardation*, 105, σ. 269-285.

Προφίλ εκπαιδευτικού, στιλ αγωγής, τυπολογία και διαχείριση τάξης: Αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις

Άννα Συμεωνίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
1ο Δημοτικό Σχολείο Περαιάς
dj1994@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το προφίλ του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με το «στιλ αγωγής» ή «στιλ διδασκαλίας» ή «στιλ συμπεριφοράς» ή «μορφή ηγεσίας», την τυπολογία και τη διαχείριση της τάξης. Συγκεκριμένα, οι επιλογές του/της εκπαιδευτικού, οι αρχές του/της, οι πρακτικές οργάνωσης των διαφόρων τομέων του έργου του/της, οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραδοχές που τις στηρίζουν, η αποτελεσματικότητά τους και οι συνεπαγωγές από τη συστηματική εφαρμογή τους, που είναι αντικείμενο καθημερινού προβληματισμού του/της εκπαιδευτικού της πράξης, σκιαγραφούν εμμέσως το προφίλ του/της. Δηλαδή, το προφίλ του/της εκπαιδευτικού που έχει όλες τις εξουσίες και τις αρμοδιότητες συγκεντρωμένες στο πρόσωπό του/της ή αυτού/αυτής που καθοδηγεί διακριτικά τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αυτόνομη και συλλογική δράση ή του/της εκπαιδευτικού με το ελευθεριάζον στιλ, που δίνει απόλυτη ελευθερία στους μαθητές και στις μαθήτριες και παραμένει συνήθως απάθης για αυτά που συμβαίνουν στην τάξη. Επιπρόσθετα, σκιαγραφούν το προφίλ όλων αυτών που παρουσιάζουν συνδυασμό χαρακτηριστικών των παραπάνω τύπων, ανάμεσα και πέρα από αυτούς.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαιδευτικός, προφίλ, στιλ, τάξη, διαχείριση

Abstract

This paper examines the teacher's profile in relation to the "style of education" or "style of teaching" or "teaching behavioral style" or "leadership style", along with their corresponding typology and type of classroom management. In particular, teachers' choices, the principles and practices they draw upon to organize the various fields of their work, the philosophical, pedagogical, psychological and sociological assumptions that underlie their teaching decisions, the effectiveness and the implications of their systemic application, resulting from everyday reflection on their teaching practice, implicitly outline teachers' profile. In particular, the article

makes close reference to the authoritarian teacher profile, holding all authority, the type of teacher who scaffolds students discreetly towards autonomous learning and the teacher with the libertine style that gives total freedom to the students and usually remains indifferent to what is happening in the classroom. In addition, the article further outlines those profiles which combine characteristics of the afore-mentioned types, across and beyond them.

Keywords: teacher, profile, style, class, management

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μέσα από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, εξετάζει το προφίλ του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με το στιλ αγωγής, την τυπολογία και τη διαχείριση της τάξης, όπως αυτά αποτυπώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς το προφίλ του/της εκπαιδευτικού, δηλαδή το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που έχει ο/η εκπαιδευτικός, επηρεάζουν το στιλ αγωγής/διδασκαλίας/συμπεριφοράς/ηγεσίας που εφαρμόζει, το οποίο μπορεί να είναι αυταρχικό ή δημοκρατικό-συμμετοχικό ή ελευθεριάζον ή συνδυασμός χαρακτηριστικών των διαφόρων στιλ. Επιπρόσθετα, εξετάζεται επίσης πώς το στιλ αγωγής, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την προσωπική θεωρία που έχει αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τις σπουδές και τις προσωπικές εμπειρίες, επηρεάζει με τη σειρά του τη διαμόρφωση του χώρου στην τάξη, αλλά και τη διαχείριση της τάξης, στις περιπτώσεις συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στους/στις μαθητές/-ήτριες.

Στιλ αγωγής και προφίλ εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι όροι «στιλ αγωγής» ή «στιλ διδασκαλίας» ή «στιλ συμπεριφοράς » ή «μορφή ηγεσίας» αναφέρονται ως «ένα ενιαίο σύνολο από ενέργειες, μέσα, τεχνικές και τύπους συμπεριφοράς του παιδαγωγού γενικά στη σχέση του με τον παιδαγωγούμενο ή ειδικότερα με τον μαθητή» (Ξωχέλλης, 2007, σ. 621). Υπάρχουν κατά βάση δύο αντίθετοι τύποι στιλ, *το αυταρχικό και το δημοκρατικό*, το καθένα με τα γνωρίσματά του.

Συγκεκριμένα, στο αυταρχικό στιλ κυριαρχεί ο/η αρχηγός της ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α καθορίζει τους διδακτικούς στόχους, τη μέθοδο διδασκαλίας, την κατανομή της εργασίας στα μέλη της ομάδας, δίνει εντολές, ελέγχει, αξιολογεί ο/η ίδιος/α ατομικά και προσωπικά κάθε μέλος της ομάδας, αποδίδει επαίνους, επιβάλλει κυρώσεις, αποφεύγει την προσωπική και συναισθηματική επαφή με τα μέλη της ομάδας.

Σε αντίθεση, στο δημοκρατικό στιλ ο/η εκπαιδευτικός συζητά, συμβουλεύει, βοηθά τα μέλη της ομάδας, συμμετέχει ενεργά συντονίζοντας τις εργασίες, προάγει την πρωτοβουλία και την κριτική σκέψη. Επιπλέον, επαινεί και ασκεί κριτική «συλλογική και αιτιολογημένα και το προϊόν της εργασίας πιστώνεται συλλογικά στην ομάδα» (Ξωχέλλης, 2007, σ. 621).

Σύμφωνα με τον Αραβανή (1997, σ. 37, 38) το αδιάφορο και αυταρχικό στιλ του/της εκπαιδευτικού έχει αρνητική επίδραση στη διδακτική πράξη, σε αντίθεση με το δημοκρατικό, το οποίο επιδρά θετικά στην ύπαρξη κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών. Επιπρόσθετα, ο Ξωχέλλης (2002, σ. 621-623) αναφέρει ότι ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως η συμπεριφορά και η σχολική επίδοση των μαθητών/-τριών μεταβάλλονται με την αλλαγή του στιλ του/της εκπαιδευτικού. Έχει παρατηρηθεί πως η απόδοση των μαθητών/-τριών αυταρχικών εκπαιδευτικών ήταν ποσοτικά υψηλότερη σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών/μαθητριών των δημοκρατικών εκπαιδευτικών, η απόδοση των οποίων, όμως, διέφερε ποιοτικά. Δηλαδή, οι μαθητές/-ήτριες στο δημοκρατικό στιλ είχαν αναπτύξει πρωτοβουλία, επιμονή στους στόχους, κριτική και δημιουργική σκέψη, χωρίς εντάσεις και επιθετικότητα, δημιουργώντας φιλικές, συνεργατικές διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα περιβάλλον κυριαρχούμενο από το θετικό κλίμα εργασίας, σε αντίθεση με την εικόνα που παρουσίαζε το αυταρχικό στιλ ηγεσίας (ένταση, επιθετικότητα, αρνητικό κλίμα εργασίας, αραιό πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων κ.ά.) (Ξωχέλλης, 2007).

Υπάρχει, βέβαια, και το ελευθεριάζον στιλ, όπου ο/η εκπαιδευτικός εκθέτει γενικές και αόριστες θέσεις, παραμένει συνήθως απαθής για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, δίνει απόλυτη ελευθερία στους/στις μαθητές/-ήτριες, με αποτέλεσμα να επικρατεί συχνά σύγχυση στους μαθητές και στις μαθήτριες για το ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ποια όχι. Οι εκπαιδευτικοί με το ελευθεριάζον στιλ, συνήθως δυσκολεύονται να κατευθύνουν την τάξη (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 13· Blanchet & Trognon, 1997, σ. 130).

Σύμφωνα με τους/τις ειδικούς το *αυταρχικό στιλ*, αν και δίνει την εντύπωση πως διευθετεί εύκολα τα προβλήματα, στην πραγματικότητα δημιουργεί εντάσεις που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών. Το ιδανικότερο στιλ εξουσίας είναι το *δημοκρατικό/συμμετοχικό*, διότι δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-ήτριες, και συμβάλλει ώστε οι μαθητές/-ήτριες, να γίνουν κοινωνικά και ηθικά αυτόνομοι/ες. Όταν ο/η εκπαιδευτικός πλησιάζει τους/τις μαθητές/-ήτριες με αληθινό ενδιαφέρον, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και βοηθά να αναπτυχθούν μεταξύ τους σχέσεις με λιγότερα προβλήματα. Γενικά, το στιλ συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού, *αδιάφορο*, *αυταρχικό* ή *δημοκρατικό*, έχει και τις αντίστοιχες επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών.

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης επισημαίνουν πως το στιλ αγωγής/διδασκαλίας/συμπεριφοράς/ηγεσίας σχετίζεται με την προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού για την παιδαγωγική σκέψη και τη διδακτική πράξη, από όπου σκιαγραφείται έμμεσα το προφίλ του/της και παρέχονται στοιχεία για την προσωπικότητά του/της. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη βιβλιογραφία κάθε εκπαιδευτικός έχει διαμορφωμένη τη δική του/της προσωπική θεωρία α) από τις εμπειρίες του/της ως μαθητής/-ήτρια και ως διδάσκων/-ουσα, β) από την παιδαγωγική φιλοσοφία, τις επιστημονικές θεωρίες μάθησης, ανάπτυξης και διδασκαλίας που διδάχθηκε και κατέχει και, γ) από τη γενικότερη κοσμοθεωρία του/της, που είναι ένα σύστημα γνώσεων, στάσεων και εμπειριών σχετικών με το διδακτικό έργο, συχνά χαλαρό και μεταβαλλόμενο, συνήθως ασυστηματοποίητο και αρκετές φορές αντιφατικό.

Γεγονός είναι πως η προσωπική θεωρία κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου παίζει σημαντικό ρόλο, διότι χρησιμοποιείται συνειδητά ή ασυνείδητα από τους/τις εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσουν ζητήματα καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να στοχεύουν στη συνειδητοποίηση, συστηματοποίηση και εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και της συσχέτισής της με τη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα με βάση την προσωπική τους θεωρία, που στην πράξη αποδεικνύεται ισχυρότερη από τις επίσημες επιστημονικές θεωρίες της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης (μπιχεβιοριστική-νεομπιχεβιοριστική, ανθρωπιστική, ψυχοδυναμική, ερευνητική), παρά το γεγονός ότι οι τελευταίες επηρεάζουν τη διδακτική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, σε βαθμό ώστε στοιχεία

τους να ενσωματώνονται οργανικά στην προσωπική θεωρία του/της εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 29-48).

Συγκεκριμένα, στον 20^ο αιώνα έχουν αναπτυχθεί τέσσερις παιδαγωγικό-διδασκτικές θεωρίες, βάσει των οποίων θεμελιώνονται αντίστοιχες «σχολές» παιδαγωγικής σκέψης και πράξης, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου. Αυτές είναι: α) Η συμπεριφοριστική (μπιχεβιοριστική-νεομπιχεβιοριστική) σχολή, με κύριο εκφραστή τον B. F. Skinner (1904-1990), που θεωρεί ότι η φύση του παιδιού είναι *tabula rasa*, ότι το περιεχόμενο και ο ρυθμός ανάπτυξης καθορίζονται από τις εξωτερικές συνθήκες και ότι το παιδί, ως παθητικός δέκτης, πρέπει να υποστεί την προγραμματισμένη παρέμβαση των ενηλίκων (οικογένεια και σχολείο) για να αποκτήσει εφόδια, ώστε να ενταχθεί επιτυχώς και να επιβιώσει στην τάξη των ενηλίκων. β) Η ανθρωπιστική σχολή, με κύριο εκπρόσωπο τον C. Rogers (1902-1987), βασική θέση της οποίας είναι ότι το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικά προδιαγεγραμμένη την πορεία της ανάπτυξής του, ότι τα παιδιά εξαντλούν τις δυνατότητες ανάπτυξης μόνον όταν βρεθούν σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης και πως το έργο του/της εκπαιδευτικού είναι να εξασφαλίσει συνθήκες επιλογών και αυτορρύθμισης και να βοηθήσει το αναπτυσσόμενο άτομο να ξεκαθαρίσει το νόημα που έχουν γι' αυτό οι προσωπικές του εμπειρίες. γ) Η ψυχοδυναμική σχολή, που πιστεύει ότι το παιδί έχει εν δυνάμει την επιθυμία και την ικανότητα να εξελιχτεί σε αυτορρυθμιζόμενο άτομο και ότι η ανάπτυξή του είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ του εσωτερικού κόσμου και του εξωτερικού περιβάλλοντος του παιδιού, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τη διάδραση και την επικοινωνία των ατόμων. Ο/Η μαθητής/-ήτρια αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο, ενώ ο/η εκπαιδευτικός είναι ο/η σύμβουλος και διαμεσολαβητής της γνώσης και της ανάπτυξης. Κύριοι εκπρόσωποι είναι οι W. Glasser και R. Dreikurs, που κατά τη δεκαετία του 1970 δημοσίευσαν εργασίες τους για τη σχολική πειθαρχία. δ) Η ερευνητική σχολή, η οποία έχει ως αντικείμενο την ανάδειξη των συνθηκών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συστηματική έρευνα της διδασκτικής πραγματικότητας, οι θεωρητικοί της σχολής κατέληξαν σε προτάσεις οργάνωσης της σχολικής τάξης, ρύθμισης των διαπροσωπικών σχέσεων, μεθόδευση της διδασκαλίας με σκοπό την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς παρά την εκ των υστέρων αντιμετώπισή τους. Αντιπροσωπευτικό των προσεγγίσεων αυτής της σχολής είναι το μοντέλο σχολικής πειθαρχίας του Kounin (Αρβανίτη, 2018·

Φωτεινής 2018· Κωνσταντίνου, 2015· Δουλγέρης, 2014· Skinner, 2013· Χατζόπουλος, 2012· Κουρκούτας, 2011· Ματσαγούρας, 2008, 2011).

Συμπερασματικά, από το πώς οργανώνει ο/η εκπαιδευτικός τον χώρο της σχολικής αίθουσας διευθετώντας τα θρανία και τα έπιπλα, το πώς μεθοδεύει τη διδασκαλία του/της και την άσκηση πειθαρχίας, καθώς και από την κοινωνική οργάνωση των μαθητών/-τριών, είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα για το αν η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών συντελούνται σε συνθήκες διδασκαλικού ελέγχου ή αυτονομίας, αν προωθείται η μορφή της άμεσης ή έμμεσης διδασκαλίας καθώς και κατ' επέκταση για το προφίλ και γενικότερα την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού. Κι αυτό επειδή οι συνειδητές ή μη επιλογές των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν, μεταξύ άλλων, τη σχολική αίθουσα ως χώρο, τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών/-τριών, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την άσκηση της σχολικής πειθαρχίας ως προς τα συγκεκριμένα θέματα, καθορίζονται από την προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού της πράξης. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως απώτερη επιδίωξη της εκπαίδευσης την ανάπτυξη αυτόνομων ατόμων, ομαλά εντασσόμενων στο κοινωνικό σύνολο. Διαφοροποιούνται, όμως, ως προς τον τρόπο που επιλέγουν για να φτάσουν στον στόχο τους. Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις ταλαντεύονται καθημερινά μεταξύ των δύο άκρων «δασκαλικός έλεγχος-μαθητική αυτονομία» και ο/η εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να προσδιορίσει τη θέση του/της και να κάνει τις ανάλογες επιλογές και συνθετικές υπερβάσεις. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να τύχει προσεκτικότερης θεωρητικής και πρακτικής εξάσκησης που θα του/της επιτρέψει να κατανοεί τη φύση και τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς, να παρεμβαίνει προληπτικά με κατάλληλες διδακτικό-οργανωτικές επιλογές, να αντιμετωπίζει και να διευθετεί με παιδαγωγικούς τρόπους τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγούρας, 2008, σ. 38-39, 60 – 63).

Τυπολογία τάξης και προφίλ εκπαιδευτικού

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, αναφερόμενοι στη σχολική αίθουσα ως χώρο, επισημαίνουν ότι η σχολική τάξη είναι ένα σύστημα, οργανωμένο λογικά, που απαρτίζεται από στοιχεία τα οποία θίγουν διαφορετικές λειτουργικές πτυχές ~~τομείς~~ της σχολικής τάξης, όπως ο φυσικός χώρος, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν επιλεγεί με μια κοινή λογική και διέπονται από αμοιβαίες σχέσεις. Υπάρχει πλήθος τύπων σχολικών τάξεων, καθένας από τους οποίους εντάσσεται σε τέσσερις

ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες είναι: α) Ο συγκεντρωτικός τύπος τάξης, όπου τα θρανία τοποθετούνται σε σειρές με προσανατολισμό προς τον πίνακα, για να διευκολύνεται η δασκαλομαθητική επικοινωνία. Στον τύπο αυτόν της τάξης όλες οι εξουσίες είναι συγκεντρωμένες στο πρόσωπό του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α χρησιμοποιεί κυρίως τον μονόλογο και τις ερωτήσεις για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μορφοποίησης της συμπεριφοράς για την εγκαθίδρυση, διατήρηση και αποκατάσταση της πειθαρχίας. Β) Ο μεταβατικός τύπος τάξης, όπου τα θρανία τοποθετούνται σε σχήμα «Π», για να διευκολύνεται τόσο η δασκαλομαθητική όσο και η διαμαθητική επικοινωνία. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως τον κατευθυνόμενο διάλογο και προσεγγίσεις πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα το μοντέλο Kounin. Στον τύπο αυτό τάξης εμπεριέχονται στοιχεία που προετοιμάζουν τη μετάβαση από τον συγκεντρωτικό τύπο τάξης στον συλλογικό, με περιορισμό του διδασκαλικού ελέγχου και παραχώρηση εδάφους στη μαθητική επιλογή, καθώς και διδασκαλία με τη μορφή κατευθυνόμενου διαλόγου ή κατευθυνόμενης διερεύνησης. Γ) Ο συμμετοχικός τύπος σχολικής τάξης, όπου κυριαρχούν οι διαμαθητικές σχέσεις, η αυτονομία των μαθητών/-τριών και οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας. Χρησιμοποιούνται τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα, με τα θρανία τοποθετημένα συνήθως ανά δύο αντικριστά, για να διευκολύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία των ομάδων, άλλωστε «...η ομαδική εργασία επιτρέπει από τη φύση της τον έλεγχο από την ομάδα, την αλληλοβοήθεια των μελών της και τη διόρθωση των λαθών σε μια χαλαρή, ευχάριστη και πλήρως υποστηρικτική ατμόσφαιρα» (Νημά & Καψάλης, 2002, σ. 127). Επίσης, οι αρμοδιότητες ασκούνται συλλογικά με τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών, μέσα από διαλεκτικές διαπραγματεύσεις και δημοκρατικές διαδικασίες και με αξιοποίηση της μαθητικής συμμετοχής στη διατύπωση και εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς, για παράδειγμα το μοντέλο πειθαρχίας του Glasser. Δ) Ο μεικτός τύπος τάξης, όπου ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει συνήθως τη διδακτική ώρα με άμεση μορφή διδασκαλίας (μονολογικός, διαλογικός τύπος, διδασκαλική καθοδήγηση, δασκαλομαθητικές σχέσεις) και στο δεύτερο ήμισυ της ώρας ενεργοποιεί τις διαμαθητικές σχέσεις, τη μαθητική αυτονομία, τη συνδιερεύνηση του διδακτικού αντικειμένου. Τα θρανία τοποθετούνται σε σχήμα διπλού «Π», για να διευκολύνεται η δασκαλομαθητική επικοινωνία στο πρώτο μέρος και η εταιρική συνεργασία στο δεύτερο μέρος, με την κατάλληλη διευθέτηση των θρανίων, η οποία μπορεί να γίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα. Για τη διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας χρησιμοποιούνται μοντέλα συμβουλευτικής κατεύθυνσης, για

παράδειγμα το μοντέλο του Dreikurs (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 42-44, 333-336, 349-363· Glasser, 1990· Χατζηδήμου, 1984· Kounin, 1970).

Ο/Η εκπαιδευτικός διευθετεί τον χώρο της σχολικής αίθουσας σύμφωνα με τις αντιλήψεις του για το είδος της επικοινωνίας και τον ρόλο των μαθητών/-τριών, που θεωρεί κατάλληλα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η διάταξη των θρανίων επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών/-τριών στο μάθημα και τη διαμαθητική επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/-ήτριες. Υπάρχουν πολλοί δυνατοί τρόποι διευθέτησης των θρανίων, όμως «...δεν υπάρχει μια άριστη μορφή διάταξης, αλλά πάντα μια καταλληλότερη από άλλες για το συγκεκριμένο μάθημα, τον συγκεκριμένο δάσκαλο, τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, τη συγκεκριμένη μέθοδο, τη συγκεκριμένη διδασκαλία κ.λπ.» (Νημά & Καψάλης, 2002, σ. 186). Έτσι, για παράδειγμα, η μετωπική διάταξη (κατά σειρές διευθέτηση των θρανίων) διευκολύνει τη δασκαλοκεντρική και μονολογική μορφή διδασκαλίας, προσφέροντας δυνατότητα άνετης επικοινωνίας ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-ήτριες, ενώ ελαχιστοποιεί τη διαμαθητική επικοινωνία. Η διάταξη σε σχήμα «Π» ή ημικυκλίου προσφέρεται μεν για δασκαλομαθητική επικοινωνία και διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, γιατί όλοι/ες οι μαθητές/-ήτριες αισθάνονται δίπλα στον/στην εκπαιδευτικό, μεγιστοποιεί όμως, ταυτόχρονα, και τη διαμαθητική επικοινωνία. Στο ελληνικό σχολείο συναντάμε συνήθως τη μετωπική διάταξη (κατά σειρές) θρανίων, την ομαδική διάταξη και τη διάταξη σε σχήμα «Π». Για τις περισσότερες τάξεις, που στεγάζονται σε αίθουσες κανονικών διαστάσεων (7,2 X 7,2, όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2008, σ. 91), προσφέρεται το σχήμα «Π», γιατί οι φάσεις της μονολογικής διδασκαλίας είναι σύντομες και παρεμβάλλονται συνήθως μεταξύ διαλογικών μορφών. Επίσης, σε περίπτωση διδασκαλίας κατά ομάδες, εύκολα γίνεται η μετάβαση από το σχήμα «Π» στην ομαδική διάταξη και αντίστροφα (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 91). Η διάταξη των θρανίων (αντικριστά) ανά δύο ή ανά τρία ευνοεί την ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας και την εκτός μαθήματος επικοινωνία, αλλά αν ο/η εκπαιδευτικός δεν ξέρει να τη χρησιμοποιεί, υπάρχει κίνδυνος δημιουργίας ομάδων ελεύθερης συζήτησης. Υπάρχουν πολλές μορφές διάταξης θρανίων, άλλες κατάλληλες και άλλες ακατάλληλες για συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας, τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ανάλογα με τις επιδιώξεις, τη δημογραφία της τάξης, το μέγεθος της τάξης ως χώρου, τα διαθέσιμα υλικά και το περιθώριο του διδακτικού χρόνου (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 42-43, 89-91, 96· Edwards, 1997· Burden, 1995· Lampert, 1995· Weinstein, 1987). Η

διευθέτηση, λοιπόν, του χώρου και των αντικειμένων της αίθουσας της τάξης του/της εκπαιδευτικού, μας παρέχουν στοιχεία για το στιλ εκπαίδευσης που παρέχει, σκιαγραφώντας εμμέσως την προσωπικότητα και το προφίλ του/της εκπαιδευτικού.

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, επίσης, επισημαίνουν πως το είδος των σχέσεων (δασκαλομαθητικές ή διαμαθητικές) που αναπτύσσονται μέσα σε μια τάξη, παρέχουν στοιχεία για την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, στις δασκαλομαθητικές σχέσεις κυριαρχεί η μονοδρομική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή/-ήτριας, ο λόγος και η δράση του/της εκπαιδευτικού, οι σχέσεις εξάρτησης του/της μαθητή/-ήτριας με τον/την εκπαιδευτικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά υποδηλώνουν ένα προφίλ αυταρχικού/-ής εκπαιδευτικού, όπου όλα στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινούν από και καταλήγουν στον/στην εκπαιδευτικό. Στις διαμαθητικές σχέσεις, αντιθέτως, δημιουργείται ευνοϊκό πλαίσιο για να συμμετέχει ο/η εκπαιδευτικός ως συντονιστής/συντονίστρια, εμψυχωτής/εμψυχώτρια ή ισότιμο μέλος της ομάδας. Στην περίπτωση αυτή ο λόγος του/της παίρνει τη μορφή της υποβοήθησης και της ανατροφοδότησης, χρησιμοποιώντας τη μορφή της μη επικριτικής γλώσσας και εκφράζοντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον, την αποδοχή, την εκτίμηση και την στήριξη του/της, τόσο ως προς τις σχολικές εργασίες του/της μαθητή/-ήτριας όσο και ως προς τις εξωσχολικές του/της δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 41-42). Τα χαρακτηριστικά αυτά υποδηλώνουν το δημοκρατικό, συνεργατικό, συμμετοχικό προφίλ του/της εκπαιδευτικού, που στοχεύει στην αυτόνομη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, η οποία είναι το ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου.

Ως προς τη μεθόδευση της διδασκαλίας, κυρίαρχες έννοιες είναι η μέθοδος διδασκαλίας και οι μορφές διδασκαλίας, άμεσες ή έμμεσες.

Η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στο εσωτερικό σκεπτικό που συνδέει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες κατά την πορεία της ωριαίας διδασκαλίας βρίσκονται σε χρονική αλληλουχία και οδηγούν τον μαθητή/τη μαθήτρια στη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Αναφέρεται, δηλαδή, στις διαδικασίες μέσω των οποίων αναμένεται ο μαθητής/η μαθήτρια να κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκόμενης έννοιας, με τη βοήθεια των κυρίαρχων συλλογισμών που είναι ο επαγωγικός (πορεία σκέψης, από το μερικό στο γενικό), ο απαγωγικός (από το γενικό στο μερικό) και ο αναλογικός (από το μερικό στο μερικό) (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014· Ματσαγγούρας, 1998, σ. 76-83, 2008, σ. 51-53).

Ως προς τις μορφές διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός που λειτουργεί με την παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας επιλέγει μορφές άμεσης διδασκαλίας, όπως ο

μονόλογος, επιδείξεις από μέρους των εκπαιδευτικών κ.ά.. Ο/Η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως διαδικασία μετάδοσης ή μεταβίβασης γνώσης και τη διαδικασία της μάθησης ως πρόσληψη και αποθήκευση πληροφοριών. Κέντρο της διδασκαλίας είναι ο/η εκπαιδευτικός, που έχει τον αποκλειστικό έλεγχο της όλης διαδικασίας και αποφασίζει για το περιεχόμενο, τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, την επικοινωνία, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Τις μορφές έμμεσης διδασκαλίας επιλέγουν εκπαιδευτικοί που στηρίζονται στην αντίληψη της διδασκαλίας που προέρχεται από τη γνωστική ψυχολογία μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/-ήτρια κατά τη διδασκαλία επεξεργάζεται ενεργά τις πληροφορίες και μέσα από αυτές οικοδομεί μόνος του/της τις γνώσεις. Οι διάφορες μορφές έμμεσης διδασκαλίας παρέχουν στους/στις μαθητές/-ήτριες δυνατότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων για την επίλυση προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων και έκφρασης συμπερασμάτων μέσω λεκτικών διατυπώσεων, γραφικών αναπαραστάσεων και δραματοποίησης. Η εμπειρία από την εφαρμογή προγραμμάτων έμμεσης διδασκαλίας απέδειξε πως όλοι/ες οι μαθητές/-ήτριες δεν έχουν τα εσωτερικά κίνητρα και τις απαιτούμενες δεξιότητες για την ελεύθερη διερεύνηση θεμάτων σχολικής γνώσης, ιδιαίτερα οι μαθητές/-ήτριες των χαμηλών κοινωνικομορφωτικών στρωμάτων. Για τον λόγο αυτό, σήμερα, αναζητάται τρόπος σύνθεσης των δυο μορφών διδασκαλίας, με άμεσες μορφές διδασκαλίας και συστηματικής καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και μορφές διαμαθητικής συνεργασίας που κινούνται στα πλαίσια της «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding), σύμφωνα με τη νέο - βυγκοτσκιανή θεωρία μάθησης και ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 40).

Διαχείριση τάξης και προφίλ εκπαιδευτικού

Η οργάνωση και η διεύθυνση της σχολικής τάξης θεωρείται από τους ψυχοπαιδαγωγούς ως σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα δυσκολότερο και πολυπλοκότερο από το διδακτικό έργο. Μια καλά οργανωμένη τάξη βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να φέρει εις πέρας το διδακτικό έργο με θετικές επιπτώσεις στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 60· Emmer, 1995). Πολλοί/-ές ψυχοπαιδαγωγοί θεωρούν πως κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οργάνωση της τάξης και τη στήριξη της μάθησης και να μη θεωρείται

ως γνωστική βάση του διδακτικού επαγγέλματος μόνο το διδακτικό αντικείμενο, γιατί είναι πολύ δύσκολο ο/η εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με οργανωτικές ενέργειες, άμεσα και ταυτόχρονα, στις πολυποίκιλες και συχνά αντικρουόμενες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 61).

Η σχολική πειθαρχία υπάγεται στην οργάνωση της τάξης. Ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρει ότι η σχολική πειθαρχία είναι μεταξύ των πρωταρχικών θεμάτων που απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς και την κοινή γνώμη σε ξένες χώρες, όπως επίσης και η ορθολογική οργάνωση της τάξης. Οι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την πειθαρχία στην πέμπτη θέση, στην ιεράρχηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Για τους/τις εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικό θέμα είναι αταξία ή απειθαρχία των μαθητών/-τριών, κάτι που για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών σημαίνει «απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης συμπεριφοράς», «που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 61, 271). Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να έχουν τη μορφή της απροσεξίας στο μάθημα, της επιθετικότητας, της εριστικότητας, της βιαιοπραγίας, των βανδαλισμών, της κλοπής, της αντίδρασης, της εναντίωσης και της περιφρόνησης, γενικά, ως προς την οργανωμένη σχολική ζωή, προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, τη σχολική περιουσία κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 271· Καϊλα & Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, 1995, σ. 157).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρείται ως αταξία οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς, που σε μια δεδομένη στιγμή εμποδίζει τη ροή της διδασκαλίας, τη μάθηση των μαθητών και μαθητριών, είναι επικίνδυνη (ψυχολογικά και φυσικά) για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καταστρέφει τη σχολική περιουσία και σχετίζεται με το σχολικό ήθος, δηλαδή με ό,τι δεν επιτρέπεται ή δεν αρμόζει στον χώρο του σχολείου, όπως κάπνισμα, προκλητική ενδυμασία, στιλ μαλλιών κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 278· Burden, 1995, σ. 4· Levin & Nolan, 1991, σ. 24). Η σύγχρονη Παιδαγωγική εξηγεί τα αίτια της αταξίας με τις θεωρίες της ελλειμματικότητας και της μη ικανοποίησης των αναγκών. «...Οι εκπρόσωποι της θεωρίας της ελλειμματικότητας αναφέρονται κυρίως σε κοινωνική ελλειμματικότητα... Με βάση τη θεωρία της ελλειμματικότητας, η αταξία αποδίδεται στην αναπτυξιακή αδυναμία του παιδιού να οργανώσει και να εκφράσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται άμεση διδασκαλία, στήριξη και εμμόνη, ώσπου να φτάσει ο μαθητής σε ικανοποιητικό επίπεδο συμπεριφοράς. Η τιμωρητική στάση του εκπαιδευτικού δεν έχει νόημα, διότι

δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού. Η θεωρία των αναγκών είναι μεταγενέστερη και αναγνωρίζει ότι το παιδί γεννιέται με πολλές δυνατότητες, αλλά επειδή αυτές ευρίσκονται σε πορεία ανάπτυξης, έχουν ανάγκη από την κατάλληλη στήριξη. Όταν το άμεσο περιβάλλον αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ζωτικές ανάγκες του παιδιού, αυτό διαμαρτύρεται με κάθε διαθέσιμο τρόπο. Και σε αυτή την περίπτωση η τιμωρητική αντιμετώπιση δεν έχει νόημα, αλλά επιβάλλεται η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού και η εκπαίδευσή του σε αποδεκτούς τρόπους ικανοποίησης των αναγκών» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 284, 285).

Για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει, αρχικά, την αρχή της ελάχιστης παρέμβασης, δίνει, δηλαδή, «τόσες πληροφορίες και οδηγίες, όσες είναι απολύτως αναγκαίες στους συγκεκριμένους μαθητές, για να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο τους... Στην περίπτωση της οργάνωσης της τάξης και της σχολικής πειθαρχίας, η αρχή της ελάχιστης παρέμβασης σημαίνει ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού για την αποκατάσταση της τάξης θα γίνει με τον απλούστερο και λιγότερο καταπιεστικό τρόπο». Πιθανόν να «αρκεί μια ματιά... χωρίς σχόλια, επιπλήξεις και απειλές». Ακολούθως, θα χρησιμοποιήσει την αρχή της προοδευτικής παρέμβασης. «Η αρχή της προοδευτικότητας πρέπει να διέπει σε όλες της τις διαστάσεις την πειθαρχική παρέμβαση του εκπαιδευτικού και τον επιβάλλει να κινείται από τις έμμεσες προς τις άμεσες, από τις παιδοκεντρικές προς τις δασκαλοκεντρικές και από τις λιγότερο περιοριστικές προς τις περισσότερο περιοριστικές και έντονες πειθαρχικές παρεμβάσεις» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 291, 292).

Όταν τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι επίμονα, τότε ο/η εκπαιδευτικός θα αναγκαστεί να επιβάλλει ποινές που έχουν τη μορφή των φυσικών ή λογικών συνεπειών. Στις φυσικές συνέπειες «ο εκπαιδευτικός δεν διαμεσολαβεί μεταξύ πράξεων και συνεπειών, παρά μόνο για να καταστήσει εμφανή τη σχέση της πράξης του με τα δυσμενή για τον ίδιο αποτελέσματα της πράξης... Ο Rousseau τη θεωρεί αποδεκτή μορφή ποινής και συνιστά για παράδειγμα, ο μαθητής που έσπασε το τζάμι της τάξης να υποστεί τις συνέπειες του ψύχους, για να εκτιμήσει την αναγκαιότητα του τζαμιού και το ανεύθυνο της πράξης του... Οι λογικές συνέπειες... διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό, συχνά με τη συμμετοχή των μαθητών, με τέτοιον τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η λογική συσχέτιση μεταξύ παράβασης και των συνεπειών που θα υποστεί ο παραβάτης... Ο μαθητής καλείται ανάλογα με την περίπτωση: α) να αποκαταστήσει φθορές και ακαταστασίες που προκάλεσε β) να στερηθεί προνομίων

λόγω κακής χρήσης υλικών γ) να υποστεί... τα ίδια που προκάλεσε με τις πράξεις του στους συμμαθητές του και δ) να υιοθετήσει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς προκειμένου να γίνει αποδεκτός στην κοινή ζωή της τάξης» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 301-302). Κάποιοι παιδαγωγοί προτείνουν ήπιες ψυχολογικές ποινές. Οι ψυχολογικές ποινές είναι τιμωρητικές ποινές, όπως και οι σωματικές. Ενώ οι σωματικές προκαλούν κούραση και σωματικούς πόνους, οι ψυχολογικές προκαλούν «κοινωνική απομόνωση». Το παιδί συνήθως απομακρύνεται «από το θρανίο του, από τη μαθητική ομάδα ή ακόμη και από την τάξη». Προκαλούν επίσης «...συναισθηματική αποστέρηση... Ο εκπαιδευτικός κρατά μια αποστασιοποιημένη στάση, για να δηλώσει τη δυσαρέσκειά του και την αποδοκιμασία της συμπεριφοράς του μαθητή... που αίρεται μόλις αλλάξει προς το αναμενόμενο η συμπεριφορά του μαθητή» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 291-292, 301-304).

Οι αποδεκτές ποινές με βάση την ελληνική νομοθεσία είναι η ωριαία αποβολή, η αλλαγή τμήματος και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Απαγορεύονται επίσης από την ελληνική νομοθεσία και απορρίπτονται από τη σύγχρονη Παιδαγωγική οι σωματικές ποινές : «... η ελληνική νομοθεσία αποδέχεται τις εξής ποινές: α) την παρατήρηση β) την επίπληξη γ) την ωριαία αποβολή δ) την αποβολή από το σχολείο μέχρι πέντε ημέρες και ε) την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος», που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπονται «αλλαγή τμήματος με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και την αλλαγή σχολείου με τη συναίνεση των γονέων» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 277, 309, 310· ΠΔ 104/79, άρθρο 27· ΠΔ 201/98, άρθρο 13, παρ. 8· ΠΔ 79/2017, άρθρο 14, παρ. 5· Ν. 4559/2018, άρθρο 23, παρ. ια).

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατάλληλα εκπαιδευτεί ως προς το πώς θα οργανώσουν τη σχολική τάξη και πώς θα αντιμετωπίσουν προβλήματα σχετικά με τη σχολική πειθαρχία, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα βασιζόμενοι στην προσωπική τους εμπειρία, στην κοινή λογική αλλά και στην επικρατούσα διδακτική κουλτούρα (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 272-277· Jones F. & Jones L. S., 1998, σ. 275· Παγιατάκης, 1960, σ. 5). Γεγονός είναι πως η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του Έλληνα και της Ελληνίδας εκπαιδευτικού παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες μέχρι σήμερα. Θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να αποκτήσει επαρκεί θεωρητική κατάρτιση και να εξασκηθεί στην πράξη, ώστε να κατανοεί τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς, να παρεμβαίνει προληπτικά και με κατάλληλες διδακτικές και οργανωτικές επιλογές, για παράδειγμα συνδυασμό

διδασκικών και οργανωτικών δραστηριοτήτων που μεγιστοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στο μάθημα και ελαχιστοποιούν τη δημιουργία προβλημάτων, και τέλος να αντιμετωπίζουν και να αποκαθιστούν με παιδαγωγικούς τρόπους τα προβλήματα συμπεριφοράς, για παράδειγμα την εξασφάλιση της μαθητικής συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης και αποκατάστασης της προβληματικής συμπεριφοράς. Συχνά οι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί, μη έχοντας επαρκή ενημέρωση και εξάσκηση στους παραπάνω τομείς του έργου τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς με αυταρχικές μεθόδους ελέγχου, που αποσκοπούν στην αποθάρρυνση της προβληματικής συμπεριφοράς, και υιοθετούν συντηρητικές αντιλήψεις και πρακτικές στη διδακτική πράξη, οργανώνοντας εμπειρικά τη σχολική τάξη.

Γεγονός είναι πως αυτός ο πρακτικός εμπειρισμός αποδεικνύεται ανίκανος να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του/της, υπογραμμίζοντας έτσι την ανάγκη της επιστημονικής κατάρτισης του/της εκπαιδευτικού. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο νεοδιόριστοι/-ες εκπαιδευτικοί, που ως φοιτητές/-ήτριες υποστήριζαν φιλελεύθερες ή ριζοσπαστικές θέσεις, να αναγκάζονται από την πίεση των απαιτήσεων της τάξης να υιοθετήσουν συντηρητικές αντιλήψεις και πρακτικές στη διδακτική πράξη. Η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου και η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών δημιουργεί στους/στις εκπαιδευτικούς το άγχος της επαγγελματικής επιβίωσης και τους/τις αναγκάζει να αναθεωρήσουν απόψεις και να υιοθετήσουν παραδοσιακές γνωστές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 62-63).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού είναι ο σημαντικότερος παράγων, μεταξύ άλλων, όπως η ποιότητα του μαθήματος, τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, το πρόγραμμα διδασκαλίας, το ωράριο, το προσωπικό του σχολείου, ο/η διευθυντής/-ύντρια, οι σχέσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς κ.ά., που επιδρούν στο κλίμα, στις σχέσεις και στις συμπεριφορές που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014· Ματσαγγούρας, 2008, σ. 226· Χατζηδήμου, 2006, σ. 101-103· Hoover & Kindsvatter, 1997, σ. 1· Fontana, 1996, σ. 76). Έτσι κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί, λόγω της προσωπικότητάς τους, αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα σε σχέση με άλλους δύσκολες συμπεριφορές, ανεξάρτητα από το εάν έχουν εκπαιδευτεί με τον ίδιο τρόπο στην αντιμετώπιση της αταξίας–απειθαρχίας. Στην έρευνα των Λεονταρή και Κυρίδη (1999) αναφέρεται πως στοιχεία της

προσωπικότητας ενός/μιας εκπαιδευτικού, όπως καλοσύνη, χιούμορ και ευγένεια, συμβάλλουν αποφασιστικά στην πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Δουλγερός (2014) σε έρευνά του με δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες/-είς υποστήριξαν πως η υπομονή, η αγάπη, το χιούμορ, οι ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης συμβάλλουν στην πρόληψη της σχολικής απειθαρχίας. Επίσης ο Αραβανής (1986) αναφέρει πως η αγάπη, η αξιοπιστία, τα ανθρωπιστικά αισθήματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών. Επιπρόσθετα, σε μελέτες, όπως του Τριλιανού (1993) και του Αραβανή (2000), αναφέρεται πως ο έπαινος είναι ένα αποτελεσματικό μέσο στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς και προληπτικό της απείθαρχης συμπεριφοράς των παιδιών.

Επιπλέον, ο Χατζηδήμου (2006) αναφέρει πως ο/η εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται παιδαγωγικά, όταν, μεταξύ άλλων, προβαίνει σε ενέργειες όπως: κατανοεί τα προβλήματα των μαθητών/-τριών, τους συμπαραστέκεται και συζητά μαζί τους, δίνει απαντήσεις και λύσεις επιστημονικά τεκμηριωμένες. Επιπρόσθετα, αναζητά τις αιτίες που οδηγούν σε παραπτώματα, δεν επιβάλλει κυρώσεις πριν συζητήσει με τους/τις μαθητές/-ήτριες και τους γονείς τους για να βρει τις αιτίες που οδήγησαν στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Με τη χρήση του διαλόγου, ο/η εκπαιδευτικός πετυχαίνει το κατάλληλο κλίμα για τη διεξαγωγή του μαθήματος, δεν συμπεριφέρεται αυταρχικά, είναι ειλικρινής και έντιμος/η απέναντι στους μαθητές και στις μαθήτριες, καταβάλλει προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες ότι η συμπεριφορά τους επιδρά θετικά ή αρνητικά στους/στις ίδιους/ες αλλά και σε όλους/ες τους/τις άλλους/ες. Επιπλέον, δεν τον/την επηρεάζουν τα αρνητικά σχόλια των μαθητών και μαθητριών για το άτομό του/της και τέλος, καταφέρνει να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα, όχι γιατί φοβούνται την απειλή, την τιμωρία ή για να κερδίσουν τον έπαινο (Χατζηδήμου, 2006, σ. 104-107). Από το πώς, λοιπόν, αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, εμμέσως μπορούν να αντληθούν στοιχεία για τις παιδαγωγικές του/της θέσεις, πόσο συντηρητικές ή φιλελεύθερες και ριζοσπαστικές είναι οι αντιλήψεις και πρακτικές που υιοθετεί κατά τη διδακτική πράξη, πόσο, δηλαδή, *αυταρχικός, δημοκρατικός ή ελευθεριάζων* τύπος είναι (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 227, 228· Πυργιωτάκης, 1999, σ. 233, 292).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, οι επιλογές του/της εκπαιδευτικού, οι αρχές, οι πρακτικές οργάνωσης των διαφόρων τομέων του έργου του/της, οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραδοχές που τις στηρίζουν, η αποτελεσματικότητά τους και οι συνεπαγωγές από τη συστηματική εφαρμογή τους, που είναι αντικείμενο καθημερινού προβληματισμού του/της εκπαιδευτικού της πράξης, σκιαγραφούν εμμέσως το προφίλ του/της: Προφίλ αυταρχικό, με όλες τις εξουσίες και τις αρμοδιότητες συγκεντρωμένες στο πρόσωπό του/της εκπαιδευτικού, προφίλ δημοκρατικό, το προφίλ αυτού/ής που καθοδηγεί διακριτικά τους/τις μαθητές/-ήτριες στην αυτόνομη και συλλογική δράση, προφίλ του/της εκπαιδευτικού με το ελευθεριάζον στιλ, που δίνει απόλυτη ελευθερία στους/στις μαθητές/-ήτριες και παραμένει συνήθως απαθής για αυτά που συμβαίνουν στην τάξη, αλλά και συνδυασμός χαρακτηριστικών των παραπάνω τύπων, ανάμεσα και πέρα από αυτούς.

Βιβλιογραφία

- Αραβανής, Γ. (1986) *Φιλοσοφικά και ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*, Αθήνα, Φελέκη.
- Αραβανής, Γ. (1997) *Αυθεντία και εκπαίδευση. Παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Αραβανής, Γ. (2000) *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Αρβανίτη, Γ. (2018) *Η αποτύπωση του ζητήματος της σχολικής κύρωσης της “ωριαίας απομάκρυνσης από το διδασκόμενο μάθημα” στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/> (Πρόσβαση 23 Μαΐου 2020) .*
- Blanchet, A. & Trognon, A. (1997) *Ψυχολογία ομάδων*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Burden, P. R. (1995) *Classroom Management and Discipline*, New York, Longman.
- Δουλγέρης, Γ. (2014) *Η διαχείριση της μαθητικής απειθαρχίας στο Δημοτικό Σχολείο. Ιστορική ανασκόπηση και σημερινή πραγματικότητα*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο <http://repo.lib.duth.gr>jspui>bitstream>DoulgerisGrigorios.pdf> (Πρόσβαση 26 Μαΐου 2020).
- Edwards, C. H. (1997) *Classroom Discipline and Management*, Columbus, Ohio, Merrill.
- Emmer, E. (1995) Teacher Managerial behaviors, στο Anderson, L. (επιμ.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon.
- Fontana, D. (1996 [1986]) *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφρ. Μ. Λώμη), Αθήνα, Σαββάλας.
- Glasser, W. (1990) *The Quality School*, New York, Harper and Row.
- Hoover, H. & Kindsvatter, R. (1997) *Democratic Discipline*, Columbus, Ohio, Merrill.
- Jones, F. I. & Jones, L. S. (1998) *Comprehensive Classroom Management*, London, Allyn and Bacon.
- Καΐλα, Μ. & Τσαμπαρλή - Κιτσαρά, Α. (1995) *Το νηπιαγωγείο του εγκλήματος ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο*, στο Καΐλα, Μ. (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2011) *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα, Τόπος.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015) *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*,

Αθήνα, Gutenberg.

Kounin, J. (1970) *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Λεονταρή, Α. & Κυρίδης, Α. (1999) Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν, *Νέα Παιδεία*, 92, σ. 159 – 181.

Lampert, N. (1995) Seating arrangement, στο Anderson, L. (επιμ.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon.

Levin, J. & Nolan, G. (1991) *Principles of Classroom Management*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice-Hall.

Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (Επίτομο) I. Θεωρία της διδασκαλίας II. Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Νόμος 4559/2018 (ΦΕΚ 142/Α'/03.08.2018) *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*.

Ξωχέλλης, Π. (2007) Στιλ αγωγής (ή διδασκαλίας ή συμπεριφοράς), στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, σ. 621 – 623.

Παγιατάκης, Σ. (1960) *Σύγχρονη Πρακτική Παιδαγωγική-Οδηγητική*, Αθήνα.

Προεδρικό Διάταγμα 104/79 (ΦΕΚ 23/Α'/07.02.1979) *Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως*.

Προεδρικό Διάταγμα 201/98 (ΦΕΚ 161/Α'/13.07.1998) *Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α'/01.08.2017) *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Skinner, B. F. (2013) *Περί συμπεριφορισμού* (μτφρ. Ρ. Μέλλον & Ε. Τσούκαρης), Αθήνα, Πεδίο.

Τριλιανός, Θ. (1993) *Η αντίληψη των δασκάλων για την ενθάρρυνση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία*, Αθήνα, Συμμετρία.

Φωτεινής, Α. (2018) *Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική προσέγγιση των παραγόντων του χώρου, του παιδαγωγικού κλίματος και της πειθαρχίας*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιον Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο <http://olympias.lib.uoi.gr>jspui> bitstream> M.E.ΦΩΤΕΙΝ... PDF> (Πρόσβαση 25 Μαΐου 2020).

Χατζηδήμου, Δ. (1984) *Γενική Διδακτική*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2006) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζόπουλος, Δ. (2012) *Διδακτική φυσικής αγωγής*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χατζηδήμου, Δ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014) *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη: Εκπαιδευτικές - διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*, Αθήνα, Διάδραση.

Weinstein, G. (1987) Seating patterns, στο N. Gage (επιμ.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon.

Λάμψη διά της απουσίας: Μια σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση στην ιστορία της τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αθηνά Εξάρχου
Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης
aexarhou@hotmail.com

Περίληψη

Δεδομένης της κατάργησης του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης από το πρόγραμμα μαθημάτων επιλογής του λυκείου, το άρθρο επιχειρεί να θέσει συνοπτικά το ζήτημα της διδασκαλίας της στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρεται κατ' αρχάς στη διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης ως επιστήμη που επεξεργάζεται διδακτικές προτάσεις και επιβλέπει την εφαρμογή τους. Στο πλαίσιο αυτό, συζητείται ο τρόπος παρουσίασης ενός εκθέματος στη σχολική τάξη μέσω της οργάνωσης κατάλληλης διδακτικής κατάστασης. Παρατίθενται επίσης τα στοιχεία έρευνας που εκπονήθηκε το 2014 σε σχολεία της Αττικής σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης και γίνεται κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η έναρξη συζήτησης σχετικά με τον ρόλο που δυνητικά θα είχε η Ιστορία της Τέχνης στο πρόγραμμα μαθημάτων, εάν της επιφυλασσόταν ένας τέτοιος ρόλος στο άμεσο μέλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Ιστορία της τέχνης, διδακτική, διδακτικές καταστάσεις, ποιοτική έρευνα

Abstract

Taking into consideration the removal of art history as an optional subject from the lyceum curriculum, this article is a brief overview of the way art history has been and could be taught in Greek secondary education. It first touches upon the didactics of art history as the discipline that works out didactical proposals and monitors their implementation. In this context, the presentation of a museum exhibit in the classroom is used as a didactical situation example. Data collected from field research conducted in the schools of Attica in 2014 is also presented here, along with a critical evaluation of its results. The objective of this article is to initiate discussion regarding the potential role of art history in the school curriculum, provided that it gains such a role in the near future.

Keywords: Art history, didactics, didactical situations, field research

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να περιγράψει και να αναλύσει μια διδακτική πρόταση για την Ιστορία της Τέχνης ως μάθημα στο ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο. Η πρόταση βασίζεται στη θεωρία που έχει έως τώρα παραχθεί από τη διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης και άλλες ειδικές διδακτικές, δεδομένης της επιτυχούς μεταφύτευσης εννοιών και μεθόδων της διδακτικής των Μαθηματικών στα εδάφη άλλων επιστημονικών αντικειμένων. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, εφόσον η Ιστορία της Τέχνης αφαιρέθηκε πρόσφατα από το πρόγραμμα μαθημάτων της Γ΄ τάξης γενικού λυκείου, το άρθρο αυτό δεν έχει λόγο ύπαρξης. Και όμως: Ακόμη και αν ο χαρακτήρας του είναι ουτοπικός και αναφέρεται σε μια αβέβαιη μελλοντική τάξη πραγμάτων, είναι ανάγκη να διερευνηθεί αν μπορεί να υπάρξει εναλλακτική οδός και ποια κατεύθυνση θα μπορούσε η οδός αυτή να έχει.

Υπό κανονικές συνθήκες, η διδακτική κάθε γνωστικού αντικειμένου τελεί σε σχέση αλληλεξάρτησης με το σχολικό μάθημα. Αφενός, τα πορίσματα των μελετών σε ακαδημαϊκό επίπεδο μεταφράζονται στο σχολικό περιβάλλον με τη μορφή κατάλληλα μεταποιημένης γνώσης. Αφετέρου, οι αλλαγές που προκύπτουν στα σχολικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και το γενικό δομικό και διοικητικό πλαίσιο του σχολείου επιστρέφουν στη διδακτική ως ύλη προς εξέταση και πιθανή αναθεώρηση των ζητουμένων της. Δεδομένου ότι το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στη Γ΄ τάξη γενικού λυκείου δεν διδασκόταν έως τώρα από ιστορικούς της τέχνης, διαπιστώνεται ένα παράδοξο χάσμα: Η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης στο πανεπιστήμιο προετοίμαζε και συνεχίζει να προετοιμάζει τους/τις φοιτητές/-ήτριες για την τέλεση ενός έργου που δεν υφίσταται.

Βασική αρχή της διδακτικής είναι η πεποίθηση ότι η διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης στη σχολική τάξη είναι μια πράξη σύνθετη και κάθε άλλο παρά αυτονόητη. «Διδάσκω την Ιστορία της Τέχνης» δεν σημαίνει απλώς «τηρώ κατά γράμμα την ύλη του σχολικού βιβλίου», παρότι αυτή δείχνει να είναι η προφανής οδός. Προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία του διαβιβαστικού ρόλου της διδακτικής, θα αναφερθώ επιγραμματικά στο περιεχόμενο των μελετών της και στις μεθόδους που υιοθετεί, καθώς και στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε πρόσφατα σε δείγμα ελληνικών σχολείων. Απώτερος στόχος του κειμένου αυτού είναι η απόδοση μεγαλύτερης προσοχής σε ένα αντικείμενο που δεν έχει λάβει μέχρι σήμερα τη σημασία που του αξίζει.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι παρατηρήσεις και προτάσεις που ακολουθούν προέρχονται από την έρευνα που πραγματοποίησα ως μέρος της διδακτορικής διατριβής μου (Εξάρχου Α., 2019). Τα συμπεράσματα που εξήγαγα μετά την ολοκλήρωση της εν λόγω έρευνας σε σχολεία της Αττικής, χρησιμοποιήθηκαν ως πρώτη ύλη για τον σχεδιασμό διδακτικών καταστάσεων οι οποίες, όμως, παραμένουν υποθέσεις διατυπωμένες σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς απτά αποτελέσματα.

Είναι, τέλος, γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης εξακολουθεί να διδάσκεται στα Λύκεια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στη διατριβή μου, όμως, επέλεξα να επικεντρωθώ στην Ιστορία της Τέχνης ως μάθημα που απευθύνεται στο ευρύ κοινό: Σε μαθητές και μαθήτριες που είναι πρωτίστως θεατές και όχι δημιουργοί, και δεν επιλέγουν απαραίτητα να ασχοληθούν επαγγελματικά με μια καλλιτεχνική δραστηριότητα. Βασική μου μέριμνα ήταν να καταδείξω ότι το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης, εάν υπερβεί τα όρια της απλής μετάδοσης γνώσεων, μπορεί να καταστήσει τον/τη μαθητή/-ήτρια όχι απλώς έναν καταρτισμένο δέκτη οπτικών ερεθισμάτων, αλλά ένα κριτικό υποκείμενο ικανό για εμπεριστατωμένη διάκριση, επιλογή και απόρριψη. Καθώς η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης επεξεργάζεται διδακτικές καταστάσεις που φωτίζουν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα εξεταζόμενα έργα, π.χ. από τη σκοπιά των σπουδών φύλου ή των μετααποικιακών σπουδών, γίνεται εμφανές ότι ο ρόλος του μαθήματος είναι διαμορφωτικός του τρόπου σκέψης των μαθητών και μαθητριών πέραν της διεύρυνσης της αισθητικής παιδείας τους.

Το επιστημολογικό προφίλ της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης

Αντικείμενο της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης είναι η διερεύνηση των φαινομένων που συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας της Τέχνης. Όπως όμως η Ιστορία της Τέχνης διεκδικεί το δικαίωμα της εννοιολόγησής της στον πληθυντικό (ιστορίες της τέχνης), έτσι και η διδακτική της μπορεί να εμφανίζεται με πολλαπλές ενσαρκώσεις, ανάλογα με τους εκάστοτε πομπούς και δέκτες της. Μεθοδολογικές έννοιες που επινοήθηκαν και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής των Μαθηματικών λειτούργησαν ως αφετηρία για την ανάπτυξη ανάλογων θεωρητικών βάσεων και στις διδακτικές άλλων γνωστικών αντικειμένων. Καθώς οι έννοιες αυτές ήταν διατυπωμένες με γενικό και «εύκαμπτο» τρόπο, υιοθετήθηκαν ως όροι από κάθε ξεχωριστή διδακτική, με ταυτόχρονη όμως προσαρμογή του πεδίου αναφοράς τους σε κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο. Έτσι και στην περίπτωση της

διδασκτικής της Ιστορίας της Τέχνης, το διδακτικό αντικείμενο, το διδακτικό συμβόλαιο, η διδακτική μετατόπιση και οι διδακτικές καταστάσεις αποτελούν εργαλειακές έννοιες που μπορούν να προσαρμοσθούν ανάλογα, ώστε να ανταποκρίνονται στα ζητούμενα της συγκεκριμένης επιστήμης.

Η πιο σημαντική ίσως από τις προαναφερθείσες έννοιες είναι εκείνη της διδακτικής μετατόπισης (*transposition didactique*) (Chevallard, 1985). Ο όρος αναφέρεται στη διαδικασία μετάβασης από την ακαδημαϊκή γνώση στη σχολική γνώση μέσω μιας σειράς μετασχηματισμών και προσαρμογών. Η μεταβιβαστική αυτή διαδικασία δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη. Συναντά δυσχέρειες, εμπόδια και προβλήματα που έχουν να κάνουν με την εκκρίωση της γνώσης από το πλαίσιο στο οποίο αρχικά ανήκε και μέσα στο οποίο είχε συνδεθεί με άλλα δεδομένα, και τη μεταφύτευσή της σε ένα καινούριο πλαίσιο διαφορετικών απαιτήσεων και συσχετισμών. Τις περισσότερες φορές η προέλευση και τα συμφοραζόμενα της ακαδημαϊκής γνώσης χάνονται, καθώς η γνώση που πρόκειται να διδαχθεί είναι αδύνατον να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά εκείνης από την οποία πηγάζει.

Η εξέταση αυτών των διεργασιών από κάθε ειδική διδακτική αποβλέπει στην κριτική τους αποτίμηση και την εξεύρεση λύσεων σε εγγενή προβλήματα, όπως η αποσπασματικότητα, η ψευδο-αντικειμενική πληροφόρηση, η μονομέρεια του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και ο αποκλεισμός της ασυνέχειας, της αμφισβήτησης και της παρέκκλισης, με σκοπό την *οικοδόμηση μιας κοινής κουλτούρας* (Κάββουρα, 2011, σελ. 20). Η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης έχει να αντιμετωπίσει μια επιπλέον παράμετρο στο εν λόγω ζήτημα, εκείνη της σχετικής ασάφειας ως προς το ποια γνώση ακριβώς πρέπει να θεωρηθεί ότι ταυτίζεται με την επιστήμη αναφοράς. Η μετατόπιση θα προκύψει από την ύλη που διδάσκεται στην οικεία σχολή στο εγχώριο πανεπιστήμιο; Μπορεί το πεδίο αναφοράς να εκτείνεται σε οποιαδήποτε σχετική διεθνή βιβλιογραφία; Σε ποιο βαθμό είναι η διδακτική μετατόπιση εξαρτημένη από ιδεολογικά κριτήρια; Η ποικιλία των απαντήσεων στα ερωτήματα αυτά υποδηλώνει και την πολλαπλότητα στις μορφές της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης, εφόσον η ταυτότητα των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν είναι αναπόφευκτα καθοριστική.

Αλληλένδετη με τη διδακτική μετατόπιση είναι η παραγωγή διδακτικών καταστάσεων. Εφόσον καθοριστεί η διδακτέα ύλη, το επόμενο βήμα είναι η οργάνωση των μαθημάτων που αποτελούν προϊόντα της. Τόσο ο/η διδάσκων/-ουσα στη σχολική τάξη όσο και ο/η ερευνητής/-ήτρια της διδακτικής έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν

το μάθημα επινοώντας και εφαρμόζοντας πραγματικές ή υποθετικές διδακτικές καταστάσεις, ως εναλλακτικές στο γνώριμο σύστημα οργάνωσης του σχεδίου μαθήματος. Οι διδακτικές καταστάσεις διαθέτουν δομή, στόχους, και προσφέρονται ως παραδείγματα για διδακτική έρευνα. Οι φάσεις που διέπουν μια διδακτική κατάσταση, κατά τον Guy Brousseau (Brousseau, 1997), είναι:

- Η δράση (ο/η καθηγητής/-ήτρια παρουσιάζει στους/στις μαθητές/-ήτριες τα δεδομένα μιας άσκησης και τους αναθέτει τη λύση της).
- Η επικοινωνία-διατύπωση (εκφράζονται ιδέες και ξεκινάει συζήτηση γύρω από την επίλυση της άσκησης).
- Η επικύρωση (οι ιδέες και προτάσεις των μαθητών/-τριών ελέγχονται και επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται).
- Η θεσμοποίηση (ο/η καθηγητής/-ήτρια συνδέει την άσκηση με το πρόγραμμα σπουδών και το εγχειρίδιο) (Brousseau στο Κολέζα, 2009, σελ. 148).

Τα ανωτέρω στάδια θα μπορούσαν κάλλιστα να εφαρμοστούν και στο μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης, μέσα από διδακτικές καταστάσεις οργανωμένες από τον/την ερευνητή/-ήτρια ή τον/την εκπαιδευτικό. Εκείνο που καθιστά τις διδακτικές καταστάσεις περισσότερο ελκυστικές στη διδακτική έρευνα είναι η έμφαση που δίνει ο σχεδιασμός διδακτικών καταστάσεων στην επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος, υπαρκτού ή υποθετικού, αντί για την απλή διεξαγωγή ενός μαθήματος στο πλαίσιο της σχολικής ύλης. Για παράδειγμα, ενώ το θέμα ενός σχεδίου μαθήματος μπορεί να είναι «Ίμπρεσιονισμός» ή «Η τέχνη του 17^{ου} αιώνα», μια διδακτική κατάσταση θα ξεκινούσε με αφορμή ένα θεωρητικό ζήτημα, όπως: «Συζητήστε πώς αλλάζει το νόημα ενός έργου τέχνης, όταν αυτό τοποθετείται μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά ή εννοιολογικά πλαίσια» (βλ. και ανάλυση της διδακτικής κατάστασης πιο κάτω).

Το πλεονέκτημα μιας διδακτικής κατάστασης έναντι του σχεδίου μαθήματος έγκειται στην απόδοση ιδιαίτερης προσοχής στην ανταπόκριση των μαθητών/-τριών στα προτεινόμενα ερεθίσματα. Ο/Η καθηγητής/-ήτρια επιδιώκει όχι απλώς τη μετάδοση γνώσης και την κάλυψη της ύλης αλλά το κέντρισμα του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών και την όξυνση της κριτικής τους σκέψης. Το γεγονός ότι μια διδακτική κατάσταση θέτει ανοιχτά και προσπαθεί να αντιμετωπίσει ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη (πλήξη, αδυναμία ανάπτυξης επιχειρημάτων), εμπεριέχει ως έναν βαθμό το στοιχείο του απρόβλεπτου και καθιστά τον χαρακτήρα

της πειραματικό σε σχέση με ένα τυπικό σχέδιο μαθήματος, αυτό όμως φαίνεται να είναι, από την άποψη του επιστημονικού οφέλους, και το δυνατό της σημείο.

Υποθετικές διδακτικές καταστάσεις: ένα παράδειγμα

Συνήθως, η εκπαίδευση των υποψηφίων διδασκόντων/-ουσών προβλέπει: α) την επίδειξη στην πανεπιστημιακή τάξη ενός υποδειγματικού μαθήματος, β) την πρακτική άσκηση για σύντομο χρονικό διάστημα σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση της οποίας ο/η ειδικευόμενος/-η συντάσσει αναφορά προς διόρθωση από τον/την πανεπιστημιακό καθηγητή/-ήτρια και γ) την προετοιμασία ξενάγησης σε μουσείο ή γκαλερί. Το «υποδειγματικό» μάθημα περιλαμβάνει την εκπόνηση ενός σχεδίου μαθήματος. Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα στον τομέα της διδακτικής προτιμά την οργάνωση διδακτικών καταστάσεων. Οι διδακτικές καταστάσεις έχουν συγκεκριμένη δομή – βήματα που ακολουθεί ο/η διδάσκων/-ουσα κατά την επίλυση μιας άσκησης και αποσκοπούν στην πυροδότηση διαλόγου μέσα στην τάξη και στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών και μαθητριών.

Με αφορμή το θέμα που τέθηκε ανωτέρω, δηλαδή τι συμβαίνει στην περίπτωση της αναπλαισίωσης του έργου τέχνης, μια κατάλληλη διδακτική κατάσταση θα μπορούσε να σχεδιαστεί ως εξής: Ας πάρουμε ως παράδειγμα μια μάσκα «χορού των ζώων» από την πολιτεία Guerrero στο Μεξικό. Πρόκειται για έκθεμα που συναντά ο επισκέπτης στη συλλογή του Βρετανικού Μουσείου στο Λονδίνο. Η εν λόγω μάσκα παύει να αποτελεί μαγικό-τελετουργικό αντικείμενο από τη στιγμή που αποσπάται από το αρχικό της πλαίσιο, εκείνο της κοινότητας στην οποία ανήκε, και τοποθετείται στη βιτρίνα του μουσείου. Η αλλαγή πλαισίου εν προκειμένω είναι ταυτόχρονα χωροταξική και εννοιολογική: η χρήση του αντικειμένου αλλάζει, η μαγική του αύρα εξατμίζεται και η μάσκα μετατρέπεται σε πηγή εθνογραφικών πληροφοριών και αισθητικό αντικείμενο προορισμένο για παρατήρηση.



Εικόνα 1: Μάσκα «χορού των ζώων». Προέλευση: πολιτεία Guerrero, Μεξικό.
Από τη συλλογή του Βρετανικού Μουσείου. Δεκαετία 1970. Διαθέσιμο στο
https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=640372&partId=1&searchText=mask+Guerrero&page=1
(Πρόσβαση Οκτώβριος 2019)

Μια περαιτέρω εννοιολογική προσαρμογή συμβαίνει, όταν τίθεται το ζήτημα της γνησιότητας της μάσκας. Το Βρετανικό Μουσείο παραθέτει στην ιστοσελίδα του την προέλευση και τη χρονολογία απόκτησής της, χωρίς περαιτέρω λεπτομέρειες. Θα μπορούσε, επομένως, ο θεατής να εικάσει ότι η μάσκα χρησιμοποιούνταν σε παραδοσιακούς/θρησκευτικούς χορούς. Υπάρχουν, όμως, μελετητές που αμφισβητούν ότι οι μάσκες αυτού του τύπου είναι αυθεντικές και υποστηρίζουν ότι πρόκειται για διακοσμητικά αντικείμενα φτιαγμένα για πώληση σε τουρίστες (Stevens, 2014). Το ερώτημα σε αυτή την περίπτωση είναι εάν χάνει την αξία του το έργο, όταν διαπιστωθεί ότι είναι αντίτυπο.

Εάν θέλαμε, λοιπόν, να οργανώσουμε μια διδακτική κατάσταση γύρω από αυτό το θέμα, θα ακολουθούσαμε τα προαναφερθέντα στάδια της δράσης, της επικοινωνίας-διατύπωσης, της θεσμοποίησης και ενδεχομένως της επικύρωσης. Ο/Η καθηγητής/-ήτρια δηλαδή θέτει τα δεδομένα της άσκησης στους/στις μαθητές/-ήτριες (τους δείχνει τη μάσκα και τους ζητά να υποθέσουν την προέλευση και τη λειτουργία της), τους/τις ενθαρρύνει να εκφέρουν απόψεις και να ξεκινήσουν τη συζήτηση (θέτει δηλαδή

ερωτήματα, όπως τι αλλάζει όταν η μάσκα μετατρέπεται σε μουσειακό έκθεμα και τι συμβαίνει όταν τίθεται υπό αμφισβήτηση η γνησιότητά της), επιβεβαιώνει ή απορρίπτει τις εκπεφρασμένες απόψεις και συμπεράσματα και ενδεχομένως συνδέει την άσκηση με το αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο. Εάν η διδακτική κατάσταση εφαρμοστεί και αποτύχει, δεν βρει δηλαδή την επιθυμητή ανταπόκριση στην τάξη ή οι μαθητές/-ήτρίες δυσκολευτούν να απαντήσουν στα ερωτήματα, τότε θα πρέπει να αναθεωρηθούν οι όροι της και να εξεταστούν οι λόγοι της αποτυχίας.

Παρότι το εν λόγω παράδειγμα θα μπορούσε να διδαχθεί στο πλαίσιο του Κεφαλαίου 9, του βιβλίου Ιστορίας της Τέχνης της Γ' λυκείου, που πραγματεύεται «Εξω-ευρωπαϊκούς πολιτισμούς», η τέχνη της Λατινικής Αμερικής δεν συμπεριλαμβάνεται στην ύλη. Παρ' όλα αυτά, ιδανικά ο/η καθηγητής/-ήτρια μπορεί να θέτει προς συζήτηση στην τάξη έργα και ασκήσεις που υπερβαίνουν τα όρια του σχολικού εγχειριδίου. Ζητούμενο, εξάλλου, της διδακτικής έρευνας είναι η ανάπτυξη «ζωντανών» μαθημάτων, μαθημάτων δηλαδή στα οποία η ύλη δεν είναι σταθερή και πάγια επαναλαμβανόμενη, αλλά επιλέγεται από τον/την διδάσκοντα/-ουσα ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης, αλλά και σύμφωνα με σύγχρονα προβλήματα της επιστήμης αναφοράς.

Έρευνα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά το έτος 2014

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Κατά τη διάρκεια του έτους 2014 (σχολικό έτος 2013-14), και στο πλαίσιο της διατριβής μου, διεξήγαγα έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής υπό τη μορφή συνέντευξης από τους/τις καθηγητές/-ήτρίες του μαθήματος «Ιστορία της Τέχνης», που διδασκόταν είτε ως μάθημα επιλογής στα δημόσια και ιδιωτικά λύκεια, είτε ως μάθημα κορμού στα μουσικά και καλλιτεχνικά γυμνάσια. Η έρευνα έγινε με την άδεια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και κατέγραψε δεδομένα από ένα ιδιωτικό και οκτώ (8) δημόσια σχολεία του νομού μέσω συνεντεύξεων με 11 διδάσκοντες/-ουσες. Η έρευνα αυτή δεν είχε απλώς διαπιστωτικό χαρακτήρα, αλλά ευελπιστούσε να δώσει και μια σχετικά αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης μέσω της προσωπικής μαρτυρίας των εμπλεκόμενων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν τρεις κύριους θεματικούς άξονες, δηλαδή: α) τη χρήση του σχολικού βιβλίου, β) τον τρόπο διδασκαλίας του

μαθήματος και γ) την ανταπόκριση των μαθητών/-τριών. Επιθυμητό ήταν οι απαντήσεις να μην είναι μονολεκτικές, αλλά να επιτρέπουν τη συζήτηση, πράγμα που επετεύχθη. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Τηρείτε τη δομή και την ύλη του σχολικού βιβλίου; Συμβουλευέστε επικουρικά το βιβλίο καθηγητή;
2. Λαμβάνετε υπόψη τις οδηγίες του προγράμματος σπουδών;
3. Η προσέγγισή σας στα διδασκόμενα έργα τέχνης είναι παραδοσιακή ή ενσωματώνει και στοιχεία πιο σύγχρονων ερευνών (ανατροπή γραμμικότητας, κοινωνικές αναφορές);
4. Ποια είναι τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε; Κάνετε χρήση μέσων τεχνολογίας;
5. Αναθέτετε ασκήσεις ή/και εργασίες στους μαθητές;
6. Οργανώνετε επισκέψεις σε μουσεία;
7. Ανταποκρίνονται οι μαθητές στα ερεθίσματα της διδασκαλίας; Ποιο ρόλο θεωρείτε ότι παίζει το κοινωνικό τους υπόστρωμα;

Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με κριτήριο τις υποθέσεις και παρατηρήσεις που είχαν καταγραφεί στη διατριβή μου, σχετικά με τα προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος με τον τρόπο που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο. Η υπόθεση εργασίας μου στηρίχθηκε στο ενδεχόμενο οι διδάσκοντες/-ουσες να τηρούν πιστά τη δομή και την ύλη του σχολικού βιβλίου, χωρίς να προσπαθούν να υπερβούν τα «εσκαμμένα» της γραμμικότητας και των παραδοσιακών προσεγγίσεων στα έργα τέχνης. Επιδίωξή μου ήταν να διαπιστωθεί όχι μόνο εάν η πραγματικότητα ανταποκρίνεται στις υποθέσεις, αλλά κυρίως με ποιους τρόπους προσπαθούν οι ίδιοι/-ες οι διδάσκοντες/-ουσες να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και ποια είναι η αντίδραση των μαθητών/-τριών.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων έγινε με κριτήριο αφενός την επαλήθευση ή διάψευση της υπόθεσης εργασίας και αφετέρου τις παρατηρήσεις και προτάσεις για βελτιώσεις του μαθήματος που έχουν διατυπωθεί στη διατριβή μου. Ως προς το πρώτο σκέλος, δηλαδή την υπόθεση εργασίας, τα ευρήματα ήταν κατά κάποιον τρόπο αντιφατικά: Παρόλο που η πλειοψηφία των καθηγητών/-τριών δεν χρησιμοποιούσε το σχολικό εγχειρίδιο για τη διεξαγωγή του μαθήματος, εν τούτοις

ακολουθούσε σε μεγάλο βαθμό τη δομή και προσέγγιση που υιοθετεί το βιβλίο. Ακόμη και όταν το μάθημα διδασκόταν μέσω διαφανειών, ντοκιμαντέρ κ.λπ., η αφήγηση ήταν και πάλι γραμμική και επικεντρωνόταν στην περιγραφή των μορφολογικών στοιχείων με σκοπό να είναι σε θέση οι μαθητές/-ήτριες απλώς να αναγνωρίζουν τα καλλιτεχνικά ρεύματα και να μπορούν να ξεχωρίζουν το ένα από το άλλο.

Στο πλαίσιο της διατριβής μου υποστηρίχθηκε ότι, παρά τα περιθώρια αυτενέργειας που αφήνει το πρόγραμμα σπουδών στον/στη διδάσκοντα/-ουσα, η εξάρτηση από το σχολικό βιβλίο είναι συνήθως παρούσα. Η λύση που προτάθηκε ήταν η δυνατότητα να επιλέγει ο/η ιδίος/-α ο/η καθηγητής/-ήτρια την ύλη του μαθήματος μέσα από μια απεριόριστη γκάμα βιβλιογραφικών πηγών. Ενώ η έρευνα στα λύκεια έδειξε ότι η ελευθερία στην επιλογή της ύλης είναι κάτι που αρκετοί/-ές καθηγητές/-ήτριες επιθυμούσαν να έχουν, η περίπτωση του γυμνασίου, όπου δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σχολικό εγχειρίδιο, απέδειξε το αντίθετο: Η καθηγήτρια υποχρεώθηκε να συλλέξει μόνη της τις εικόνες και τις πληροφορίες που χρειαζόταν, γεγονός που την «κούρασε». Δήλωσε ότι θα προτιμούσε να υπήρχε έτοιμο βιβλίο που θα την είχε απαλλάξει από αυτόν τον κόπο. Εάν η αντίδραση αυτή είναι μεμονωμένη, είναι κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα και αναρωτιέται κανείς αν η πλήρης απουσία εγχειριδίου στο λύκειο θα γεννούσε την ίδια δυσανασχέτηση.

Αναφορές σε κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις ως επί το πλείστον παραλείπονται. Σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι το ζήτημα της υπέρβασης των παραδοσιακών προσεγγίσεων δεν είχε απασχολήσει τους/τις διδάσκοντες/-ουσες καθόλου. Όπως προαναφέρθηκε, οι καθηγητές/-ήτριες του δείγματος, εκτός από τους/τις εικαστικούς, δεν διέθεταν σπουδές στην ιστορία της τέχνης. Ο λόγος για τον οποίο επέλεξαν να διδάξουν αυτό το μάθημα είναι είτε επειδή έχουν εκπαιδευτεί σε συγγενή αντικείμενα (αρχαιολογία, αρχιτεκτονική) είτε επειδή η τέχνη τους συγκινούσε και, όπως δύο εξ αυτών δήλωσαν, «είναι το πιο ενδιαφέρον μάθημα που έχουν διδάξει ποτέ». Παρ' όλο, λοιπόν, που οι καλές προθέσεις υπήρχαν, στην πράξη εμφανίζονταν προβλήματα τα οποία οι διδάσκοντες/-ουσες είτε αποδέχονταν ως αναπόφευκτα είτε προσπαθούσαν να επιλύσουν με ανάμεικτα αποτελέσματα. Η απάθεια και πλήξη του ακροατηρίου ήταν ένα από αυτά.

Οι περισσότεροι/-ες καθηγητές/-ήτριες του δείγματος δήλωσαν ότι δυσκολεύονταν να εισαγάγουν θέματα προς συζήτηση στην τάξη, γιατί οι προσπάθειές τους δεν έβρισκαν ανταπόκριση: το μαθητικό κοινό είναι νωθρό. Αν και θεωρούν ότι το οικογενειακό υπόβαθρο παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης

του/της μαθητή/-ήτριας απέναντι στην τέχνη, είναι πεπεισμένοι ότι την κύρια ευθύνη φέρει το σύστημα των πανελλήνιων εξετάσεων, που απορροφά πλήρως την προσοχή των παιδιών. Οφείλει να παραδεχτεί κανείς ότι το γεγονός αυτό επηρεάζει τη διεξαγωγή του μαθήματος με εργασίες και ασκήσεις, δεν αποτελεί όμως ικανή δικαιολογία και για την αδυναμία έναρξης συζήτησης. Ορισμένοι/-ες καθηγητές/-ήτριες αντιλαμβάνονταν ότι ένας τρόπος προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών/-τριών τους είναι η εισαγωγή θεμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή και τα εξωσχολικά τους ενδιαφέροντα. Τα αποτελέσματα σε αυτή την περίπτωση ήταν εμφανώς ενθαρρυντικά.

Δεν είναι όμως όλοι διατεθειμένοι να διαγνώσουν τι ενδιαφέρει το κοινό τους ή άλλες φορές κάνουν λανθασμένη διάγνωση: Ο καθηγητής, για παράδειγμα, που θεώρησε ότι η ανάλυση έργων με θέμα την εκτέλεση πολιτικών κρατουμένων θα είχε θετική ανταπόκριση, έπεσε έξω. Αυτή η διαπίστωση δεν υπονοεί ότι το μάθημα θα πρέπει να είναι απολύτως προσαρμοσμένο στις επιθυμίες των παιδιών. Δεν σημαίνει όμως ότι οι προτιμήσεις τους θα αγνοούνται συνεχώς χωρίς καμία επίπτωση. Μερικές φορές είναι απαραίτητο ο/η διδάσκων/-ουσα να έχει την ευελιξία να μετατρέπει ένα φαινομενικά ασύνδετο παράδειγμα σε διδάξιμη ύλη. Όταν, λοιπόν, οι μαθητές/-ήτριες ειρωνικά ζητούν από τον καθηγητή να τους δείξει «κανένα βιντεοκλίπ», αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ευκαιρία για ανάλυση και ερμηνεία της αισθητικής και των νοημάτων που χαρακτηρίζουν και αποδίδονται σε ένα τέτοιο βιντεοκλίπ. Ευνόητο είναι επίσης ότι «προκλητικά» θέματα, όπως το γυμνό, δεν θα αντιμετωπιστούν από τους/τις μαθητές/-ήτριες με την ωριμότητα ενός ενήλικου ακροατηρίου. Αυτός όμως δεν είναι λόγος για να αποφεύγονται: Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι να προωθεί τη σεμνοτυφία, αλλά να αφουγκράζεται τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις προκαταλήψεις των μαθητών/-τριών, δοκιμάζοντας τρόπους διαχείρισής τους.

Στο πλαίσιο της διατριβής μου επισημάνθηκε επίσης η ανάγκη ανάληψης της ευθύνης για την επίσκεψη στο μουσείο από τον ίδιο τον/την καθηγητή/-ήτρια που συνοδεύει το τμήμα. Οι παρατηρήσεις αυτές αναφέρονται σε επαρκείς συνθήκες που αντανακλώνται και μέσα από το πρίσμα της έρευνας. Οι επισκέψεις σε μουσεία ήταν ελάχιστες και, όταν πραγματοποιούνταν, ο/η καθηγητής/-ήτρια κατά κανόνα επαφιόταν στην ξενάγηση που οργάνωνε ο/η υπάλληλος του μουσείου, χωρίς ιδιαίτερη δική του συμμετοχή. Από την άλλη, τα ζητήματα που μπορούν να τεθούν μέσω διδακτικών καταστάσεων, δηλαδή η προσέγγιση έργων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η ανάδειξη της σημασίας του ερμηνευτικού πλαισίου και η αναφορά σε άλλες κουλτούρες εκτός της κυρίαρχης δυτικής, φαίνεται ότι δεν είχαν ποτέ τεθεί στην τάξη

από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες, κυρίως γιατί δεν είχαν οι ίδιοι προβληματιστεί αρκετά πάνω σε αυτά.

Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στη Γ' λυκείου έχει πλέον καταργηθεί, το άρθρο αυτό επιδίωξε να θέσει συνοπτικά τις παραμέτρους του ζητήματος της αισθητικής εκπαίδευσης στο ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο. Περιέγραψε τις βασικές μεθόδους της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης δίνοντας ένα παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης ενός μουσειακού εκθέματος. Παρουσίασε επίσης τα πορίσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στο πρόσφατο παρελθόν σε σχολεία της Αττικής, υπονοώντας ότι ναι μεν υπήρχαν προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι ο ιδανικός τρόπος να αντιμετωπιστούν ήταν η εξάλειψη του ίδιου του μαθήματος.

Το πρόγραμμα μαθημάτων στη σημερινή του μορφή αγνοεί σχεδόν εντελώς την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/-τριών, ζητώντας τους απλώς να εκπονούν ενίοτε πρότζεκτ ποικίλης ύλης. Οι συνεντεύξεις με τους/τις καθηγητές/-ήτριες που δίδασκαν έως τώρα την Ιστορία της Τέχνης αποκάλυψαν ότι πολλά από τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση μπορούν πράγματι να βελτιωθούν, εάν οι διδάσκοντες/-ουσες εμβαθύνουν οι ίδιοι/-ες περισσότερο στο αντικείμενο που διδάσκουν. Μια από τις πλέον κοινότοπες διαπιστώσεις σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης θα μπορούσε να αποτελεί ιδανική αφετηρία για μια κίνηση προς αυτήν την κατεύθυνση, υπό την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι θα επανέλθει και θα διδαχθεί από τους ανθρώπους που εκπαιδεύτηκαν ακριβώς για το έργο αυτό.

Βιβλιογραφία

Beitone, A., Decugie, M-A. κ.ά. (2004) *Les Sciences Economiques et Sociales*, Bruxelles, De Boeck.

Belting, H. κ.ά. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (μτφρ. Λ. Γυιόκα), Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας.

Brousseau, G. (1980) L'échec et le contrat, *Recherches*, 41, σ. 177-182. Διαθέσιμο στο http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/31/65/PDF/Brousseau_1980_echec_et_contrat.pdf (Πρόσβαση Οκτώβριος 2019).

Brousseau, G. (1997) Theory of Didactical Situations in Mathematics (μτφρ. στα Αγγλικά N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield), στο *Mathematics Education Library*, 19, Dordrecht, Kluwer Academic.

Brousseau, G. (2013) *Introduction à l'Ingénierie Didactique*, αδημοσίευτο άρθρο. Διαθέσιμο στο <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2013/12/Introduction-%C3%A0-ling%C3%A9nierie-didactique3.pdf> (Πρόσβαση Οκτώβριος 2019).

Chevallard, Y. (1985) *La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1989) On didactic transposition theory: Some introductory notes, *International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*. Bratislava, 3-7 Αυγούστου 1988, σ. 51-62. Διαθέσιμο στο http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf (Πρόσβαση Οκτώβριος 2019).

Cramer, E. κ.ά. (2004) Enseigner l'histoire de l'art, *Didactiques d'Histoire de l'Art*, Université de Liège, Liege, Editions du 17 Mars.

Cramer, E. κ.ά. (2005) S'engager dans l'éducation culturelle, *Didactiques d'Histoire de l'Art*, Université Libre de Bruxelles, Liege, Editions du 17 Mars.

Duncan, C. (2005) *Civilizing Rituals. Inside public art museums*, Routledge.

Εξάρχου Α. (2019) *Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης. Ιστορία της Τέχνης και Οπτικός Πολιτισμός στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ).

Elkins, J. (2002) *Stories of Art*, Routledge.

Fernie, E. (1995) *Art History and its Methods. A Critical Anthology*, London– New York, Phaidon.

Ζαφειράκου, Α. (επιμ.) (2000) *Μουσεία και Σχολεία. Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ζιρώ, Ο., Μερτζάνη, Ε., Πετρίδου, Β. (2007) *Ιστορία της Τέχνης*, Γ' τάξη γενικού λυκείου, βιβλίο του μαθητή, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Harris, J. (2001) *The New Art History: A critical introduction*, Routledge.

Hatt, M. & Klonk, C. (2006) *Art History. A critical introduction to its methods*, Manchester, Manchester University Press.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (επιμ.) (2005) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Δ. Καρακατσάνη), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Δ. (2011) *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κολέζα, Ε. (2009) *Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος.

Kuzniak, A. (2004) La Théorie des situations didactiques de Brousseau, *L' Ouvert*, 110, σ. 17-33. Διαθέσιμο στο https://www.academia.edu/40533560/LA_TH%C3%89ORIE_DES_SITUATIONS_DIDACTIQUES_DE_BROUSSEAU (Πρόσβαση Οκτώβριος 2019).

Preziosi, D. (επιμ.) (1998) *The Art of Art History: A Critical Anthology*, Oxford, Oxford University Press.

Stevens, B. (2014) *Mexican Dance Masks. An important book by Donald Cordry*. Διαθέσιμο στο <https://mexicandancemasks.com/?p=455> (Πρόσβαση Οκτώβριος 2019).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (ΦΕΚ 131/Τ. Β' /07-02-2002) *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Ιστορίας της Τέχνης (επιλογής Γ' τάξης Ενιαίου Λυκείου)*. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/depps-aps/programma_spoudon_lykeiou_2002.pdf

Ο ρόλος των ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών στη σχολική πράξη και στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πελαγία Κογκούλη
Διδάκτωρ Διδακτικής της Ιστορίας, ΑΠΘ
pelagia_kogouli@yahoo.gr

Περίληψη

Η ύπαρξη της βιβλιοθήκης έχει μια μακρά πορεία και, ενώ ο ρόλος και η λειτουργία της αλλάζει μέσα στο διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο κάθε περιόδου, η σημασία της παραμένει πάντοτε εξαιρετικά μεγάλη και συμβάλλει στην καλλιέργεια της παιδείας του ανθρώπου. Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες αποτελούν τον πυρήνα της πνευματικής ζωής ενός πανεπιστημίου. Εκεί βρίσκουμε έναν χώρο αναζήτησης της γνώσης, έναν πραγματικό χώρο πνευματικής τελειοποίησης. Η παρούσα ανακοίνωση προσπαθεί να ιχνηλατήσει τη σημαντικότητα της παρουσίας των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών και τη διεύρυνση του έργου που καλούνται να διαδραματίσουν τόσο στις τοπικές κοινωνίες όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, παρουσιάζεται η σπουδαιότητα της παρουσίας της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, στο τελευταίο μέρος της παρούσας ανακοίνωσης γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας.

Λέξεις - κλειδιά: ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, σχολικές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτική διαδικασία, πληροφοριακός γραμματισμός, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

During its long history, the role and function of the library has changed in different social and political times, but its significance is huge and contributes to the cultivation of human's education. As it is well known, academic libraries constitute the core of universities' intellectual life. They are the places for quest of knowledge, real places of intellectual perfection. This paper attempts to stress the significance of academic libraries and their active role in local societies and the educational process. Hence, this paper attempts to present the significance of

school libraries in the educational process. The last part of this paper presents High School teachers' opinions about the role both of the academic and the school libraries in the educational process.

Keywords: academic libraries, school libraries, education process, information literacy, teachers' opinions

1. Εισαγωγή

Η ύπαρξη βιβλιοθήκης ανέκαθεν αποτελεί πολιτιστικό δείκτη κάθε κοινωνίας. Έτσι, είναι φυσικό να υπάρχει ανάπτυξη των βιβλιοθηκών, όταν υπάρχουν συνθήκες πολιτικής και κοινωνικής ωριμότητας. Η ανάπτυξη των βιβλιοθηκών συνδέεται με αναπτυγμένες πολιτιστικές και πνευματικές δραστηριότητες των ατόμων που απαρτίζουν το κοινωνικό σύνολο, τα οποία στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη, την προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση. Το αστικό περιβάλλον αλλά και η οικονομική ανάπτυξη είναι παράγοντες που ευνοούν την αναζήτηση της γνώσης, της πληροφορίας και της καλλιέργειας (Gates, 1990).

Ανάλογα με τη λειτουργία τους και την αρχή που τις υποστηρίζει χωρίζονται σε εθνικές, σχολικές, ακαδημαϊκές, δημόσιες και ειδικές. Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στον ρόλο των ακαδημαϊκών και των σχολικών βιβλιοθηκών και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει τη σημαντικότητα της παρουσίας των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών και τον νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει τόσο στις τοπικές κοινωνίες όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εξελίξεις, άλλωστε, των τελευταίων δεκαετιών δεν θα μπορούσαν φυσικά να αφήσουν ανεπηρέαστο έναν τέτοιο σημαντικό χώρο, ώστε τώρα να μιλάμε πια για τη δημιουργία ενός νέου «πολιτισμού» πληροφόρησης, ενός «Ενιαίου Χώρου Πληροφόρησης» (Μώκος, 1998) με ανοιχτή πρόσβαση, που χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια. Από την άλλη μεριά, επιχειρείται να αναδειχθεί η σημαντική συμβολή των σχολικών βιβλιοθηκών, αφού τα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά και ουσιώδη. Το σχολείο του μέλλοντος δεν μπορεί να εννοηθεί χωρίς τη σχολική βιβλιοθήκη. Αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, ένα εργαλείο που θα τους βοηθήσει να παρουσιάσουν στους/στις μαθητές/-ήτριες την οδό, προκειμένου να διαχειρίζονται τις πληροφορίες αποτελεσματικά και με κριτική σκέψη (Kuhlthau, 2010· Mondloch, 2001). Οι σχολικές

βιβλιοθήκες, άλλωστε, προσφέρουν τις κατάλληλες υπηρεσίες και δίνουν τις απαραίτητες ευκαιρίες για μάθηση, ενώ παράλληλα προσφέρουν στους/στις μαθητές/-ήτριες διά βίου δεξιότητες αυτοεκπαίδευσης (White, 2012).

Στη συνέχεια αυτής της μελέτης θα παρουσιάσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως προς τον ρόλο τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος της σχολικής Ιστορίας. Συγκεκριμένα, θα διερευνήσουμε πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στη σημαντικότητα της συμβολής τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο μάθημα της Ιστορίας, κατά πόσο πιστεύουν ότι θα μπορούσε να υπάρξει σύνδεση αυτών των δύο βιβλιοθηκών και ποια οφέλη θα υπήρχαν από αυτήν τη διαδικασία. Από την άλλη μεριά, θα αναζητήσουμε κατά πόσο πιστεύουν ότι οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες διακρίνονται από εξωστρέφεια και ανοιχτότητα τόσο ως προς τους/τις ίδιους/-ες όσο και ως προς τους/τις μαθητές/-ήτριές τους, και κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας.

2. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών

Η σημαντικότητα των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών είναι αναμφίβολη, αφού αποτελούν τον πυρήνα των πανεπιστημίων και είναι βασικός πυλώνας στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ενεργή υποστήριξη της διδασκαλίας, της μάθησης, της έρευνας αλλά και της εφαρμογής των επιστημών (Βαζαίου & Κωσταγιόλας, 2013). Ακόμα και σε περιόδους οικονομικής ύφεσης- όπως είναι αυτή που βιώνουμε στην παρούσα περίοδο- δεν αλλοιώνεται ο πολυδιάστατος ρόλος τους και η ζήτηση των υπηρεσιών από τους χρήστες τους αυξάνεται (Kostagiolas κ.ά., 2012), ενώ αναδεικνύεται έτσι και ο κοινωνικός τους χαρακτήρας σε περιόδους οικονομικής κρίσης (Rooney-Browne, 2009).

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία και το γενικότερο πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο δεν άφησαν ανεπηρέαστη τη λειτουργία των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Νέες προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπιστούν μεταβάλλοντας το παραδοσιακό μοντέλο της μεταφοράς της γνώσης αλλά και της διαχείρισης της πληροφορίας (Κλαψόπουλος κ.ά., 2016). Συγκεκριμένα, η δεκαετία του '90 αποτέλεσε για τα πανεπιστήμια μια μεγάλη πρόκληση λόγω αυτής της ανάπτυξης της τεχνολογίας, της αύξησης των εκπαιδευτικών δαπανών, αλλά και των νέων παιδαγωγικών κατευθύνσεων, με τις

ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες να καθιερώνουν τη θέση τους ως οργανισμοί παροχής πληροφοριακών πηγών και εκπαιδευτικών πόρων πληροφορίας (Κλαψόπουλος κ.ά., 2016, σ. 30). Αντιλαμβανόμαστε, δηλαδή, ότι μπορούμε να κάνουμε λόγο για έναν πιο σύνθετο ρόλο ως προς την ακαδημαϊκή πληροφόρηση. Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες καλούνται να λειτουργήσουν ως επιστημονικός ενδιάμεσος, ως παροχέας μαθησιακών διαδικασιών, προωθώντας σημαντικά την απόκτηση Πληροφοριακής Παιδείας (Μπαλατζάρας & Καπιδάκης, 2006).

Ο τρόπος παραγωγής, μεταφοράς και αξιοποίησης της πληροφορίας δημιουργεί έναν νέο «πολιτισμό» πληροφόρησης, διαμορφώνοντας έτσι έναν «Ενιαίο Χώρο Πληροφόρησης» (Μπώκος, 1998), τον οποίο καλούνται να υπηρετήσουν οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες μέσα από την οργάνωση των υπηρεσιών πληροφόρησης σε ένα ενιαίο περιβάλλον λειτουργίας, πρόσβασης στις πληροφορίες και εξυπηρέτησης των ποικίλων αναζητήσεων του χρήστη, την ενσωμάτωση του περιβάλλοντος στον διεθνή ενιαίο χώρο πληροφόρησης μ' έναν αποτελεσματικό τρόπο και τέλος με την παροχή όλων των εργαλείων και των δυνατοτήτων που απαιτεί και επιβάλλει η λογική της ανάπτυξης ενός ενιαίου χώρου πληροφόρησης (Μπώκος, 1998, σ. 29).

Παράλληλα, η αναβάθμιση του ρόλου των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών τοποθετήθηκε από τους/τις ερευνητές/ερευνήτριες και στο πλαίσιο της διαχείρισης και της υποστήριξης της αποτελεσματικής πρόσβασης στις πληροφορίες και τη γνώση (Μπώκος, 1999). Επακόλουθο αυτής της επιταγής αλλά και της τεχνολογικής εξέλιξης ήταν η δημιουργία *ψηφιακών βιβλιοθηκών*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών η *ψηφιακή βιβλιοθήκη* παρέχει έναν χώρο στον οποίο προσφέρονται καινοτόμες στρατηγικές για την εκπαιδευτική διαδικασία και δίνεται η δυνατότητα να βελτιωθούν οι δεξιότητες που υπάρχουν σχετικά με τους υπολογιστές (Ανδρέου, 2005). Γίνεται, δηλαδή, αντιληπτό ότι η ηλεκτρονική βιβλιοθήκη αποτελεί έναν σημαντικό χώρο στον οποίο ο εκπαιδευόμενος μπορεί όχι μόνο να αναζητήσει, να ανακτήσει, να χειριστεί και να επανασχηματοποιήσει την πληροφορία, αλλά η ίδια να λειτουργήσει και ως περιβάλλον μάθησης μέσα από την παρουσίαση έργων σε διάφορες μορφές (π.χ. μουσεία, έργα τέχνης, έντυπο υλικό κ.λπ. - Τοράκη, 2002).

3. Ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών

Στη σημερινή κοινωνία, στην κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας όπως αυτή χαρακτηρίζεται, οι σχολικές βιβλιοθήκες καλούνται να παίξουν ενεργό ρόλο στην

εκπαιδευτική πράξη. Η ύπαρξη της βιβλιοθήκης σ' ένα σχολείο συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, εφόσον ο/η μαθητής/-ήτρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο για την αναζήτηση αλλά και τη διαχείριση της πληροφορίας (Boelens, 2012). Επίσης, μέσα από τη μέθοδο της «καθοδηγούμενης έρευνας» οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος και μέσα από μια προσωπική ματιά τις πληροφορίες που τους δίνονται στο πλαίσιο μιας ευρείας σειράς πληροφοριακών πηγών (Kuhlthau, 2010). Η ένταξη της βιβλιοθήκης στη σχολική ζωή είναι απαραίτητη, αφού μέσα από αυτή μπορούμε να έχουμε πολύ σημαντικά αποτελέσματα, όπως είναι η ενεργοποίηση του/της μαθητή/-ήτριας προκειμένου να αναζητήσει την κατάλληλη πληροφορία, η συνεργατική μάθηση αλλά και η βελτίωση των ικανοτήτων του/της μαθητή/-ήτριας για σύνθεση, αξιολόγηση και δημιουργία (Δαρδανός, 2005· Κολοβός & Μπάλιου, 2003). Τα ερευνητικά δεδομένα (Pickering-Thomas, 2011: "School Libraries. Making a Difference", χ.χ.) έρχονται να επισφραγίσουν τα πολλαπλά οφέλη που υπάρχουν από την εμπλοκή των βιβλιοθηκών στη σχολική πράξη. Οι μαθητές/-ήτριες αφενός μπαίνουν σε διαδικασία να μάθουν τους κανόνες της πληροφοριακής οργάνωσης και τα ταξινομικά συστήματα που χρησιμοποιούν οι βιβλιοθήκες, και αφετέρου γίνονται οι ίδιοι ερευνητές, γίνονται κριτικοί αναγνώστες που επιλέγουν μέσα από πολυάριθμες πηγές το υλικό που θα τους οδηγήσει στη γνώση (Ρουσομάνης, 2009). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι με τη χρήση της βιβλιοθήκης στη σχολική πράξη οι μαθητές/-ήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες διαμόρφωσης και διατύπωσης ερωτημάτων, αναπτύσσουν ερευνητικές ικανότητες και μπαίνουν στη διαδικασία να ανακαλύψουν μόνοι/-ες τους την πληροφορία, να επιλέξουν την κατάλληλη πληροφορία που θα τους/τις οδηγήσει στη λύση του προβλήματος που τους τέθηκε, να διατυπώσουν τις σωστές ερωτήσεις, αλλά και να αντιμετωπίσουν κριτικά το υλικό που θα ανακαλύψουν (Moskina, 2013). Αυτά τα οφέλη αναδεικνύονται ιδιαιτέρως στη σχολική Ιστορία. Με την εμπλοκή των βιβλιοθηκών στο μάθημα της Ιστορίας δίνεται η δυνατότητα στον/στη μαθητή/-ήτρια να έρθει σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές, καθώς ανοίγεται ένας κόσμος μπροστά του/της που θα τον/τη βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα την εργασία του ιστορικού, ο οποίος ακολουθεί τα ίχνη του παρελθόντος. Παράλληλα, ο/η μαθητής/-ήτρια έρχεται σε επαφή με μια πληθώρα πηγών, τις οποίες θα πρέπει να αξιολογήσει και να υποβάλει σε κριτικό έλεγχο και διασταύρωση, προκειμένου να ελέγξει την αξιοπιστία τους και να καταλήξει σε έγκυρα αποτελέσματα. Πρέπει, δηλαδή, ο/η μαθητής/-ήτρια να μελετήσει τις πηγές του/της μέσα στο πλαίσιο της

πολυπρισματικότητας, το οποίο θα τον/την οδηγήσει στην κατανόηση του «άλλου», στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού, πολιτικού και ιδεολογικού πρίσματος που επιδρά στη διαμόρφωση των ιστορικών ερμηνειών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Επίσης, η επαφή των μαθητών/-τριών με αντικρουόμενες πηγές τους/τις βοηθά να έρθουν σε επαφή με επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα στην Ιστορία. Μέσα από έρευνες έχει αναδειχθεί ότι η εκμάθηση διαχείρισης συγκρουσιακών θεμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη μαθησιακών και γνωστικών δεξιοτήτων (thinking skills), όπως η δεξιότητα δημιουργικής σκέψης, η οποία καθιστά τον/τη μαθητή/-ήτρια ικανό/-ή να γενικεύσει και να εξελίξει τις ιδέες του/της, να προτείνει πιθανές υποθέσεις, να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του/της και να αναζητήσει εναλλακτικές λύσεις, η δεξιότητα διεξαγωγής έρευνας (enquiry), η δεξιότητα της τεκμηρίωσης (reasoning skills) των απόψεών του/της καθώς μπαίνει στη διαδικασία να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη γλώσσα και τα κατάλληλα επιχειρήματα, η δεξιότητα αξιολόγησης, με την οποία ο/η μαθητής/-ήτρια αξιολογεί αυτό που διαβάζει και ακούει, ενώ παράλληλα μαθαίνει να αξιολογεί την αξία της εργασίας του/της και την εργασία των άλλων και να μη δέχεται ακρίτως όλες τις πληροφορίες (Oxfam, 2006, σ. 3).

Από την άλλη μεριά, μέσα από την εμπλοκή των βιβλιοθηκών στη σχολική πράξη, παρατηρούνται πολλαπλά οφέλη και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Αφενός τους δίνεται η ευκαιρία να εμπλουτίσουν το υλικό της διδασκαλίας τους, αλλά και τις γνώσεις τους για ένα μεγάλο φάσμα ζητημάτων, και αφετέρου μπορούν να βοηθηθούν ως προς την πιο αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων (Ρουσομάνης, 2009). Ο/Η εκπαιδευτικός διατηρεί τον ρόλο του καθοδηγητή, αφού η πληροφορία στην οποία έχει πρόσβαση ο/η μαθητής/-ήτρια μπορεί να είναι πολύ εκτενής, με αποτέλεσμα να τον αποπροσανατολίσει, και παράλληλα βοηθά τον/τη μαθητή/-ήτρια να αξιοποιήσει δημιουργικά τις πηγές του/της και το υλικό του/της. Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες του/της στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και την εξοικείωση με τη διδακτική επίλυση προβλημάτων (Kuhlthau, 2010).

Παράλληλα, στη σύγχρονη εποχή μια έννοια που είναι πολύ σημαντική είναι ο πληροφοριακός γραμματισμός που είναι σαφώς συνδεδεμένος και με την ύπαρξη των βιβλιοθηκών. Αποτελεί πρώτιστο ζητούμενο για την εκπαίδευση ένας/μια πληροφοριακά εγγράμματος/-η μαθητής/-ήτρια. Ένας/μια μαθητής/-ήτρια που να μπορεί να αξιολογεί κριτικά την εκάστοτε πληροφορία, ένας/μια μαθητής/-ήτρια που θα είναι σε θέση να αναζητήσει και να βρει μόνος/-η του/της το απαιτούμενο υλικό,

ένας/μία μαθητής/-ήτρια που θα εμπλουτίζει τις γνώσεις του/της για τα εκάστοτε θέματα, αλλά και που θα είναι σε θέση να αλλάζει παγιωμένες αντιλήψεις και στάσεις (Ζαρβαλά, 2006).

Παρόλο, όμως, που η σχολική βιβλιοθήκη δεν βρήκε τη θέση που της αξίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί ωστόσο ένα βασικό μαθησιακό κέντρο που χρειάζεται να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Οδηγός Σχολικών Βιβλιοθηκών, 2002).

4. Μεθοδολογικό πλαίσιο

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η συμβολή των σχολικών βιβλιοθηκών στη σχολική πράξη έχει συνδεθεί με πολλαπλά οφέλη τόσο για τους/τις μαθητές/-ήτριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς (Boelens, 2012· Kuhlthau, 2010). Ωστόσο, παρά τη σπουδαία προσφορά των σχολικών αλλά και των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία που να καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε κίνητρο για να προβούμε στην έρευνα αυτή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο των ακαδημαϊκών και των σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας.

4.2. Το δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί δημόσιων ημερήσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 φιλόλογοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε γυμνάσια και σε λύκεια της Αττικής. Για τη σύνθεση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η *βολική δειγματοληψία*. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (13 άτομα) ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι (7 άτομα) ήταν άντρες. Όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 46- 55 ετών. Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώσαμε ότι, πέρα από το βασικό τους πτυχίο, αρκετοί/-ές διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο (9 άτομα) ή βρισκόντουσαν σε διαδικασία εκπόνησης της τελικής μεταπτυχιακής τους εργασίας (3 άτομα). Απαραίτητη παράμετρος για τη συμμετοχή τους στην έρευνα

ήταν η προϋπηρεσία τουλάχιστον δέκα (10) ετών στη δημόσια εκπαίδευση. Η παράμετρος αυτή τέθηκε, επειδή θεωρήθηκε απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να είχαν συμμετάσχει τουλάχιστον στη δεύτερη φάση του Β' προγράμματος εκσυγχρονισμού των σχολικών βιβλιοθηκών που χρηματοδοτήθηκε από το 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, το οποίο προέβλεπε τη δημιουργία και τη στελέχωση ενός μεγάλου αριθμού σχολικών βιβλιοθηκών.

4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), καθώς προσφέρει τη δυνατότητα σε ένα ήδη υπάρχον σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων να προσθαφαιρεθούν ερωτήσεις, να αλλάξουν σειρά ή ακόμα και να υποβληθούν διευκρινιστικά ερωτήματα στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα, δίνοντάς τους με τον τρόπο αυτόν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και στη διάρκεια που επιθυμούν (Verma & Mallick, 2004, σ. 247).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον προσωπικό χώρο των ερωτηθέντων/-θισών, μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων/-ουσών και διήρκεσαν από 35 μέχρι 45 λεπτά. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2017, ενώ το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν είκοσι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Για την επεξεργασία και την ανάλυση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2008). Μετά από επανειλημμένες αναγνώσεις του υλικού, σημειώθηκαν κώδικες δίπλα στο κείμενο και έγινε σύγκριση μεταξύ των κωδίκων, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και να διαμορφωθούν οι κατηγορίες στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα της έρευνας, ζητήθηκε από τρεις συμμετέχοντες/-ουσες να ελέγξουν την κωδικοποίηση, ώστε να διαπιστωθεί αν κατά τη γνώμη τους κατανοήθηκαν ορθώς τα λεγόμενά τους.

Το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων αποτελούνταν από είκοσι δύο (22) συνολικά ερωτήματα και χωριζόταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητούνταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και περιέχονταν πέντε (5) επιμέρους ερωτήματα που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τον τύπο σχολείου όπου υπηρετούσαν. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου

αποτελούνταν από δεκαεπτά (17) ερωτήματα ανοιχτού τύπου, με τα οποία διασφαλίζεται η ελεύθερη ανάπτυξη των απαντήσεων, αλλά και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος και επικοινωνίας μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου/-ης. Τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν με βάση τα ερωτήματα της έρευνας και αφορούσαν τα εξής ερευνητικά ζητήματα:

1. τη σημαντικότητα της συμβολής τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία,
2. τη συμβολή τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας,
3. την ύπαρξη σύνδεσης ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών,
4. τα οφέλη από τη διαδικασία σύνδεσης ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών,
5. την ύπαρξη ανοιχτότητας και εξωστρέφειας των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

5.1. Συμβολή ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανάλυση των δεδομένων έδωσε πολύ σημαντικά ευρήματα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη σημαντικότητα της συμβολής των ακαδημαϊκών και των σχολικών βιβλιοθηκών, παρατηρούμε ότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί είναι απολύτως πεπεισμένοι/-ες ότι η σχολική βιβλιοθήκη συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η πρόσβαση των μαθητών/-τριών σ' ένα πλούσιο υλικό- και κυρίως στα λογοτεχνικά έργα- θα τους/τις βοηθήσει στον τρόπο που αναζητούν μία πληροφορία, στον τρόπο που σκέφτονται, αλλά και στην ευρύτερη καλλιέργειά τους. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Εκπαιδευτικός (01): *«Η σχολική βιβλιοθήκη σίγουρα συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναζητήσει και να βρει επιπλέον υλικό για το μάθημά του -σε άλλο ύφος και μορφή από αυτό του σχολικού βιβλίου- εμπλουτίζοντας έτσι τη διδασκαλία μιας ενότητας. Το υλικό μπορεί να είναι κείμενα, εικόνες, ποιήματα, λογοτεχνικά έργα, που ο εκπαιδευτικός κρίνει πως δένουν με τη συγκεκριμένη ενότητα».*

Εκπαιδευτικός (07): *«Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώσεις που χρειάζονται για την εκπόνηση εργασιών αλλά και τη διερεύνηση των πνευματικών τους οριζόντων».*

Παράλληλα, πιστεύουν ότι μέσω των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών απομακρύνονται οι μαθητές/-ήτριες από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και αποκτούν πρόσβαση σε μια πληθώρα πηγών και πληροφοριών, γεγονός που θα συμβάλει στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα βοηθήσει πολύ τους/τις μαθητές/-ήτριες να διεκπεραιώνουν τις ερευνητικές τους δεξιότητες.

Εκπαιδευτικός (11): *«Θεωρώ ότι οι μαθητές θα είχαν πολλά οφέλη από την εμπλοκή τους με τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Οφέλη, όπως η εκμάθηση ερευνητικής διαδικασίας, είσοδος σε έναν χώρο γνώσης χωρίς όρια, ομαδοσυνεργατική δουλειά, θα βγαίνουν από τα στενά όρια του σχολείου».*

Από την άλλη μεριά, ως προς τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η πρόσβασή τους σε αυτές θα τους προσέφερε πολλαπλά οφέλη, όπως είναι η εμβάθυνση στην επιστήμη τους, η εξέλιξή τους στον τομέα της διδασκαλίας, ακόμα και η αύξηση της αυτοεκτίμησής τους.

Εκπαιδευτικός (16): *«Αυτοεπιμόρφωση, εξέλιξη στον τομέα της διδασκαλίας, αυτοεκτίμηση, δια βίου μάθηση και δυνατότητα χρήσης ενός χώρου που κακώς θεωρείται «άβατο» ή για λίγους».*

Στον συγκεκριμένο άξονα δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τα προσωπικά τους στοιχεία (π.χ. φύλο, σπουδές, τύπος σχολείου).

Πίνακας 1

Οφέλη σχολικών και ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Κατάταξη
Αποτελεσματικότερη διδασκαλία του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου	20	1
Εμβάθυνση στο διδακτικό αντικείμενο του εκάστοτε εκπαιδευτικού	20	1
Εξέλιξη στον τομέα της διδασκαλίας	20	1
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών	19	2
Πρόσβαση σε πλούσιο υλικό	17	3
Ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών	11	4
Απομάκρυνση από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο	10	5
Αύξηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών	7	6

5.2. Συμβολή ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τη συμβολή των ακαδημαϊκών και των σχολικών βιβλιοθηκών στο μάθημα της Ιστορίας, παρατηρούμε ότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί είναι απολύτως πεπεισμένοι/-ες ότι η σχολική βιβλιοθήκη αφενός βοηθάει τους/τις μαθητές/-ήτριες να αυξήσουν τη φιλιανγνωσία τους ως προς την Ιστορία (αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα) και αφετέρου συμβάλλει στο να μυηθούν οι μαθητές/-ήτριες στην έρευνα και την επιλογή του κατάλληλου υλικού αλλά και τη διασταύρωση και τον έλεγχο, γεγονός που θα τους οδηγήσει στην επίλυση των εκάστοτε ζητούμενων.

Εκπαιδευτικός (12): «Πιστεύω πολύ στη συμβολή των βιβλιοθηκών και ειδικά στο πως μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή να αγαπήσει την Ιστορία. Αυτό νομίζω ότι είναι κάτι που το έχουμε ξεχάσει».

Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, από την άλλη μεριά, φέρνουν τους/τις μαθητές/-ήτριες σε επαφή με πληθώρα πηγών και κυρίως με πρωτογενείς πηγές, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για να μάθουν πώς να λειτουργούν ως ερευνητές, πώς θα

μπορούν να αξιολογούν αυτό που διαβάζουν, αλλά και πώς αναδεικνύονται οι ιστορικές ερμηνείες.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν:

Εκπαιδευτικός (20): «Πιστεύω ότι είναι πολύ θετικό να έχει πρόσβαση ο μαθητής σε μια βιβλιοθήκη πανεπιστημίου. Φανταστείτε την έκπληξή του, όταν θα δει πόσο πολύ μεγάλο υλικό υπάρχει για την Ιστορία».

Εκπαιδευτικός (18): «Μια βιβλιοθήκη πανεπιστημίου μπορεί να δώσει, εκτός των άλλων, και ένα μεγαλύτερο εύρος ερμηνειών».

Εκπαιδευτικός (04): «Πιστεύω ότι σε έναν χώρο, όπως είναι η βιβλιοθήκη ενός πανεπιστημίου, ο μαθητής θα μαγευτεί από την Ιστορία».

Παράλληλα, όσον αφορά τη δική τους εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται ότι είναι σημαντικό γι' αυτούς το γεγονός ότι μέσω των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών τους δίνεται η ευκαιρία να εμπλουτίσουν το υλικό της διδασκαλίας τους, αλλά και τις γνώσεις τους για ένα μεγάλο φάσμα ζητημάτων, και να εμπλουτίσουν σημαντικά τη διδασκαλία τους.

Στον συγκεκριμένο άξονα δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τα προσωπικά τους στοιχεία (π.χ. φύλο, σπουδές, τύπος σχολείου).

Πίνακας 2

Συμβολή ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Κατάταξη
Ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας	20	1
Επιλογή του κατάλληλου υλικού από τους μαθητές και διασταύρωση των πληροφοριών	20	1
Πρόσβαση σε πληθώρα πηγών	18	2
Πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές	13	3
Πρόσβαση σε διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις	12	4
Εμβάθυνση στο διδακτικό αντικείμενο του εκάστοτε εκπαιδευτικού	11	5
Εμπλουτισμός της διδασκαλίας	9	6

5.3. Σύνδεση ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα της σύνδεσης ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών παρατηρούμε ότι οι μισοί/-ές εκπαιδευτικοί (10 άτομα) πιστεύουν ότι η συνεργασία τους είναι εφικτή και συγκεκριμένα αυτή μπορεί να γίνει μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, διαδικτυακές πλατφόρμες ή με από κοινού διοργάνωση αφιερωμάτων σε έργα σημαντικών πνευματικών ανθρώπων.

Εκπαιδευτικός (01): *«Σίγουρα θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές βιβλιοθήκες και τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Π.χ. διοργανώνοντας από κοινού αφιερώματα σε έργα συγγραφέων, καλλιτεχνών, επιστημόνων, ποιητών κ.λπ. ή αφιερώματα σε γεγονότα πολύ σημαντικά σε τοπικό, εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο».*

Εκπαιδευτικός (03): *«Βέβαια θα μπορούσε να γίνει (ενν. η συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές βιβλιοθήκες και τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες). Μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα ή διαδικτυακές πλατφόρμες. Παράλληλα, χρειάζονται εξειδικευμένα άτομα γι' αυτό, όπως οι βιβλιοθηκονόμοι».*

Οι υπόλοιποι/-ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει κάποιου είδους συνεργασία των δύο βιβλιοθηκών. Συγκεκριμένα, παραθέτουν κάποια σειρά από προβλήματα και δυστοκίες που υπάρχουν, τα οποία εμποδίζουν την εμπλοκή των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στη σχολική, με πρώτο και βασικό πρόβλημα την έντονη γραφειοκρατία (ιδιαίτερος στο θέμα της μετακίνησης των μαθητών/-τριών), η οποία εμποδίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, θεωρούν ότι αφενός δεν υπάρχει η απαραίτητη εμπλοκή των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών σε διαδικασίες σύνδεσης των σχολικών μονάδων με τον ακαδημαϊκό χώρο, και αφετέρου εξέφρασαν τον φόβο ότι κάποιοι/-ες μαθητές/-ήτριες μπορεί να μην επιδείξουν την κατάλληλη συμπεριφορά σε έναν τέτοιο χώρο (π.χ. σεβασμός στην ησυχία που πρέπει να τηρείται) και τον απαραίτητο σεβασμό στο υλικό που υπάρχει.

Αναφέρουν σχετικά οι εκπαιδευτικοί:

Εκπαιδευτικός (19): *«Υπάρχουν πολλά προβλήματα και πολλά εμπόδια για να γίνει αυτό (ενν. η συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές βιβλιοθήκες και τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες). Κάτι τέτοιο απαιτεί πολλά πράγματα, πιο ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα με λιγότερη ξύλινη υποχρεωτική γνώση, λιγότερη γραφειοκρατία στο θέμα της μετακίνησης των μαθητών, οπωσδήποτε επαναλειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών*

και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών μέσα από ημερίδες, για να μπορούν να παρακινήσουν και τους μαθητές τους».

Εκπαιδευτικός (05): «Τίθεται θέμα ησυχίας και ίσως καταστροφής βιβλίων».

Εκπαιδευτικός (13): «Δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες».

Πίνακας 3

Σύνδεση ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Κατάταξη
Εφικτή μια συνεργασία σχολικών και ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών	10	1
Αδύνατη η συνεργασία σχολικών και ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών λόγω μεγάλης γραφειοκρατίας	10	1
Απροθυμία συνεργασίας από πλευράς ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών	8	2
Προβληματισμός αν θα τηρηθούν οι απαραίτητοι κανόνες από πλευράς των μαθητών	3	3

5.4. Οφέλη από τη σύνδεση ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών

Κατ' αντιστοιχία με το παραπάνω ερώτημα οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν τα οφέλη από τη σύνδεση ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών. Έτσι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (13 άτομα) θεωρεί ότι θα υπάρξουν πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη σύνδεση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι μέσα από τη συνεργασία των σχολικών και των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών θα εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με διάφορες εκδηλώσεις και δρώμενα (όπως ημερίδες ή αφιερώματα για διάφορα ιστορικά θέματα) και παράλληλα θα μπορούσαν να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια στους/στις εκπαιδευτικούς για τις εξελίξεις που υπάρχουν στο πλαίσιο της λειτουργίας των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, αλλά και όσον αφορά το καινούριο υλικό με το οποίο εφοδιάζονται οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, ιδιαίτερος ως προς την επιστήμη της Ιστορίας αλλά και τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Εκπαιδευτικός (01): «Το ανοιχτό σχολείο πάντα έχει οφέλη από τέτοιου είδους επαφές».

Εκπαιδευτικός (17): «Θα μπορούσαν να γίνονται ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς ως προς τις εξελίξεις της Ιστορίας».

Εκπαιδευτικός (12): «Θα μπορούσαν να αναλαμβάνουν επιμορφωτικά σεμινάρια. Η γνώση είναι κατά κάποιο τρόπο στα χέρια τους».

Οι υπόλοιποι/-ες εκπαιδευτικοί (7 άτομα) παρατηρούμε να είναι σκεπτικοί/-ές απέναντι σε αυτή τη συνεργασία ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών, με τους/τις περισσότερους/-ες (4 άτομα) να είναι σκεπτικοί/-ές ως προς τις πρακτικές δυσκολίες που θα προέκυπταν από μία τέτοια προσπάθεια συνεργασίας, ενώ υπήρχαν και εκπαιδευτικοί (3 άτομα) που ήταν απολύτως αρνητικοί/-ές και δύσπιστοι/-ες ως προς τα οφέλη που θα μπορούσαν να προκύψουν από μία τέτοια συνεργασία.

Πίνακας 4

Οφέλη από τη σύνδεση ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Κατάταξη
Εμπλουτισμός εκπαιδευτικής διαδικασίας	13	1
Πληροφόρηση εκπαιδευτικών για το νέο υλικό- νέες πηγές που υπάρχει ως προς την επιστήμη της Ιστορίας	9	2
Ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις	5	3
Δυσκολίες στο να πραγματοποιηθεί συνεργασία ακαδημαϊκών και σχολικών βιβλιοθηκών	4	4
Μη ύπαρξη ωφέλειας	3	5

Ανοιχτότητα και εξωστρέφεια των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών

Τέλος, όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ζητούμενο που εξετάστηκε, δηλαδή την ύπαρξη ανοιχτότητας και εξωστρέφειας των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (16 άτομα) θα επιθυμούσε να υπήρχε μεγαλύτερη εξωστρέφεια από τις τελευταίες. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο- απαλλαγμένο από την τροχοπέδη της γραφειοκρατίας- στο οποίο οι μαθητές/-ήτριες θα μπορούσαν να επισκέπτονται τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και να βγαίνουν από τα στενά όρια του σχολείου. Αυτές οι επισκέψεις θα μπορούν να είναι προσαρμοσμένες στην ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, ενώ

παράλληλα θα μπορούσαν να διοργανώνονται ημερίδες που να ενημερώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική χρήση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών τόσο από τους/τις ίδιους/-ες όσο και από τους/τις μαθητές/-ήτριές τους.

Αναφέρουν σχετικά οι εκπαιδευτικοί:

Εκπαιδευτικός (16): «Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες πρέπει να είναι πιο ανοιχτές στη σχολική πράξη και οι υπεύθυνοι να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο κατάλληλο, για να εργαστούν οι μαθητές εκεί».

Εκπαιδευτικός (02): «Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την πρόσβαση που θα ήθελαν στις βιβλιοθήκες του πανεπιστημίου. Ίσως και γι' αυτό δεν επιδιώκεται και από αυτούς κάτι τέτοιο σε ικανοποιητικό βαθμό».

Εκπαιδευτικός (09): «Θα ήθελα να διοργανώνονται σεμινάρια από τους υπεύθυνους των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών ως προς την αποτελεσματική τους χρήση».

Εκπαιδευτικός (10): «Θεωρώ ότι για τους μαθητές μου που είναι στο γυμνάσιο πρέπει να υπάρχει μία διαφορετική οργάνωση των επισκέψεων στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Πιστεύω ότι δεν είναι ώριμοι και έτοιμοι για την εργασία σ' αυτές, οπότε χρειάζεται να δημιουργείται εκατέρωθεν το κατάλληλο πλαίσιο, για να γίνει κάτι τέτοιο».

Πίνακας 5

Ανοιχτότητα και εξωστρέφεια των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Κατάταξη
Μεγαλύτερη εξωστρέφεια	16	1
Περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες από τους εκπαιδευτικούς	11	2
Περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, για να μπορούν να εργαστούν στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες	8	3
Διοργάνωση ημερίδων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική χρήση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών	5	4

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η έρευνα που εκπονήθηκε είχε ανιχνευτικό χαρακτήρα και αποσκοπούσε να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο

τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν στη συμβολή τόσο των σχολικών όσο και των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα οφέλη που μπορούν να προσφέρουν στους/στις ίδιους/-ες, αλλά και στους/στις μαθητές/-ήτριές τους στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούσαν ότι θα ήθελαν ν' αρχίσουν να λειτουργούν και πάλι οι σχολικές βιβλιοθήκες σ' ένα οργανωμένο πλαίσιο και να ξεπεραστούν όλα αυτά τα εμπόδια που οδήγησαν στον τερματισμό του φιλόδοξου προγράμματος που αφορούσε τη δημιουργία και την οργάνωση σχολικών βιβλιοθηκών.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από την εμπλοκή των σχολικών βιβλιοθηκών στη σχολική πράξη οι μαθητές/-ήτριες ενεργοποιούνται, προκειμένου να αναζητήσουν την κατάλληλη πληροφορία, και βελτιώνουν τις ικανότητές τους για σύνθεση, διασταύρωση και αξιολόγηση. Παράλληλα, γίνονται κριτικοί αναγνώστες, οι οποίοι/-ες θα επιλέξουν μέσα από πολυάριθμες πηγές το υλικό που θα τους οδηγήσει στη γνώση, και μπαίνουν στη διαδικασία να ανακαλύψουν μόνοι/-ες τους την πληροφορία, να επιλέξουν την κατάλληλη πληροφορία που θα τους/τις οδηγήσει στη λύση του προβλήματος που τους τέθηκε. Όλα αυτά τα οφέλη πιστεύουν ότι θα αναδειχθούν ακόμα περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας, αφού η σχολική βιβλιοθήκη θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες αφενός στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας τους ως προς την Ιστορία, και αφετέρου θα συμβάλει στο να μυηθούν οι μαθητές/-ήτριες στην έρευνα και την επιλογή του κατάλληλου υλικού, αλλά και στη διασταύρωση και τον έλεγχο, γεγονός που θα τους/τις βοηθήσει να λειτουργήσουν ως ερευνητές/-ήτριες.

Από την άλλη μεριά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες βοηθούν τους/τις μαθητές/-ήτριες να έρθουν σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές, να γίνουν οι ίδιοι/-ες ερευνητές/-ήτριες, κατανοώντας καλύτερα την εργασία του/της ιστορικού. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός εμπλουτίζει τη διδασκαλία του/της, βοηθάει τον/τη μαθητή/-ήτρια να αξιοποιήσει δημιουργικά τις πηγές του/της και το υλικό του/της, ενώ του/της δίνεται η ευκαιρία να εμπλουτίσει ο/η ίδιος/-α το υλικό της διδασκαλίας του/της, αλλά και τις γνώσεις του/της για ένα μεγάλο φάσμα ζητημάτων.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υπερβούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη μεγάλη γραφειοκρατία και να υπάρξει η δυνατότητα ενός «ανοίγματος» των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών προς το σχολείο, κυρίως μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, αφιερώματα, επισκέψεις των μαθητών/-τριών και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε η σχολική βιβλιοθήκη να βρει επιτέλους τη θέση που της αξίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (2005) Ηλεκτρονικές Πηγές Πληροφόρησης και Βιβλιοθήκες: Εκπαίδευση και Αξιολόγηση, στο Παπατσικουράκης Χ. & Σίτας, Α. (επιμ.) *Από τη Βιβλιοθηκονομία στην Επιστήμη της Πληροφόρησης: μελέτες προς τιμήν του Γ. Μ. Κακούρη*, Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, σ.103-172. Διαθέσιμο στο <http://eprints.rclis.org/7390/1/kakouris.pdf> (Πρόσβαση 27 Σεπτεμβρίου 2018).

Βαζαίου, Σ. & Κωσταγιόλας, Π. (2013) Διοίκηση Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών υπό το καθεστώς της δημοσιονομικής κρίσης: συρρικνώσεις και συγχωνεύσεις σε αντιδιαστολή με την ανάπτυξη και τις συμμαχίες, *Επιστροφή στο μέλλον: οι αξίες του παρελθόντος οδηγοί για το μέλλον, Πρακτικά 22ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών, 23-25 Οκτωβρίου 2013. Πάτρα, Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 165-172. Διαθέσιμο στο <http://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/13367/22psab018b.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (Πρόσβαση 21 Σεπτεμβρίου 2017).

Boelens, H. (2012) What is a school library?: International Guidelines, *International Association of School Librarianship (IASL)*. Διαθέσιμο στο <https://indianschoollibraryassociation.files.wordpress.com/2012/10/sig-research-school-libraryaugust2012.pdf> (Πρόσβαση 27 Σεπτεμβρίου 2017).

Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαρδανός, Γ. (επιμ.) (2005) *Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία. Κείμενα πολιτικής βιβλίου*, Αθήνα, Gutenberg.

Fox, E. A. (επιμ.) (1993) *Sourcebook on Digital Libraries: Report for the National Science Foundation*, TR- 93-35, Blacksburg, VA, Dept. of Computer Science, Virginia Tech. Διαθέσιμο στο <http://fox.cs.vt.edu/DLSB.html> (Πρόσβαση 12 Δεκεμβρίου 2018).

Ζαρβαλά, Χ. (2006) Η Πληροφοριακή Παιδεία στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: *Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα, 12 –14 Μαΐου 2006. Διαθέσιμο στο http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/11_%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A8%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf (Πρόσβαση 25 Σεπτεμβρίου 2017).

Gates, J.K. (1990) *Introduction to librarianship*, New York, Neal- Schuman.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική.

Κλαψόπουλος, Γ., Μπαλατζάρας, Μ., Ζαπουνίδου, Σ. & Πατρινός, Δ. (2016) Ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και υπηρεσίες πληροφοριακής παιδείας: η ανάπτυξη της διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας IL SEAB, *Hellenic Academic*

Libraries Journal, 2(1), σ. 29-46. Διαθέσιμο στο <http://healjournal.seab.gr/index.php/hli/article/view/82>. (Πρόσβαση 15 Σεπτεμβρίου 2017).

Κολοβός, Φ. & Μπάλιου, Α. (2003) Πολιτιστικά αντικείμενα σε δικτυωμένα περιβάλλοντα, στο Σιώκη, Κ. (επιμ.) *Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες Ανοικτής και Συνεχούς Πρόσβασης, Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Λάρισα, 6, 7, και 8 Νοεμβρίου 2002. Αθήνα, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας, σ. 201-217.

Kostagiolas, Petros A., Papadaki, E., Kanlis, G. & Papavlasopoulos, S. (2012) Responding to Crises with Alliances: Evidence from an Academic Library Survey in Greece, *Advances in Librarianship*, 36, σ. 247-279.

Kuhlthau, C. (2010) Guided Inquiry: School Libraries in the 21st Century, *School Libraries Worldwide*, 16(1), σ. 17-28.

Μπαλατζάρας, Μ. & Καπιδάκης, Σ. (2006) Αξιοποίηση Αποθετηρίων Μαθησιακών Αντικειμένων για την Υποστήριξη Διαδικασιών Διά Βίου Μάθησης: ο Ρόλος των Βιβλιοθηκών, *Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες και Κοινωνίες των Πολιτών: δημιουργώντας δεσμούς γνώσης, δημοκρατίας και πολιτισμού στο ψηφιακό περιβάλλον, 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Πάτρα, 1-3 Νοεμβρίου 2006. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο <http://lekkythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/11261/15psab050a.pdf?sequence=1> (Πρόσβαση 25 Σεπτεμβρίου 2017).

Μπρίντζη, Χ. (2006) Οι βιβλιοθήκες χθες, σήμερα και αύριο. Επιστημονική ημερίδα από τη βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Ευγενίδου αφιερωμένη στους φίλους του βιβλίου και των βιβλιοθηκών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, σ. 199-202.

Μώκος, Γ. (1998) Ενιαίος χώρος πληροφόρησης: ο ρόλος των Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών στο Ελληνικό περιβάλλον, *Οργάνωση & Συνεργασία Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών στην Ψηφιακή Εποχή, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Βόλος, 4-6 Νοεμβρίου 1998, σ. 19-33. Διαθέσιμο στο <http://lekkythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/12036/7psab003.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Πρόσβαση 21 Σεπτεμβρίου 2017).

Μώκος, Γ. (1999) Από τη «διάχυση» των λειτουργιών στην «ανασύνθεση» του ρόλου: Η μελλοντική θέση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική και ερευνητική Διαδικασία. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Ρόδος, 20-22 Οκτωβρίου 1999. Διαθέσιμο στο <http://eprints.rclis.org/9761/> (Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2018).

Mondloch, B. (2011) Libraries of the 21st Century, *School Library Monthly*, 27(7), σ. 45-47.

Moskina, V. (2013) Information seeking behavior of national minorities' secondary school students for scientific research purposes, *79th IFLA General Conference and Assembly, IFLA World Library and Information Congress*. Singapore, 17-23 August 2013. Διαθέσιμο στο <http://library.ifla.org/69/1/101-moskina-en.pdf> (Πρόσβαση 28 Σεπτεμβρίου 2018).

Oxfam Development Education Programme (2006) *Teaching Controversial Issues*. Διαθέσιμο στο http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx (Πρόσβαση 28 Σεπτεμβρίου 2018).

Pickering-Thomas, N., Crow, S. R. & Franklin, L. L. (2011) *Information literacy and information skills instruction. Applying research to practice in the 21st century school library*, California, ΗΠΑ, ABC-CLIO, LLC.

Ρουσομάνης, Κ. (2009) Ασφαλής χρήση του Διαδικτύου: Διδασκαλία στο χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009. Διαθέσιμο στο http://epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/eisigiseis/777_rousomanis_c.doc (Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2018).

Rooney-Browne, C. (2009) Rising to the challenge: A look at the role of public libraries in times of recession, *Library Review*, 58(5), σ. 341–352.

Σταυρόπουλος, Ν. & Παναγιώτογλου, Π. (2002) Προσέγγιση της αναγκαιότητας του ρόλου της ψηφιακής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι υπηρεσίες της σύγχρονης ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης, στο Σιώκη, Κ. (επιμ.) *Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες Ανοικτής και Συνεχούς Πρόσβασης, Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Λάρισα, ΤΕΙ Λάρισας, 6, 7, και 8 Νοεμβρίου 2002, σ. 97-118.

School Libraries. Making a Difference (χ.χ.). Διαθέσιμο στο http://www.schoollibrariesadvocacy.org.uk/toolkit/making_a_difference.pdf (Πρόσβαση 26 Μαΐου 2014).

Τοράκη, Κ. (2002) Ψηφιακές βιβλιοθήκες στο ελληνικό διαδίκτυο: σημερινή εικόνα και ρόλος, στο Σιώκη, Κ. (επιμ.) *Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες Ανοικτής και Συνεχούς Πρόσβασης: Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Λάρισα, ΤΕΙ Λάρισας, 6, 7, και 8 Νοεμβρίου 2002, σ.133- 147.

ΥΠΕΠΘ (2002) *Οδηγός Σχολικών Βιβλιοθηκών που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΚ*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004) *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, (επιμ. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Έ. Γρίβα), Αθήνα, Τυπωθήτω.

White, B. (2012) Guaranteeing access to knowledge: The role of libraries, *WIPO Magazine*, 4. Διαθέσιμο στο http://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2012/04/article_0004.html (Πρόσβαση 12 Δεκεμβρίου 2018).

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο

☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία: ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45 και πάνω

3. Σπουδές:

☐ Διδακτορικό δίπλωμα
☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
☐ Μετεκπαίδευση
☐ Άλλο/α πτυχίο/α:

3.1 Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ ☐

ΠΕΚ ☐

Άλλη.....

4. Χρόνια υπηρεσίας: ☐ 10-20 ☐ 21- 30 ☐ 31 και πάνω

4.1. Χρόνια που διδάσκετε το μάθημα της Ιστορίας: ☐ 10-20 ☐ 21- 30 ☐ 31 και πάνω

5. Τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετείτε:

☐ Δημόσια εκπαίδευση ☐ Ιδιωτική εκπαίδευση

☐ Γυμνάσιο

☐ Ημερήσιο ☐ Καλλιτεχνικό
☐ Μουσικό σχολείο ☐ Αθλητικό
☐ Διαπολιτισμικό
☐ Εσπερινό
☐ Πρότυπο Πειραματικό
☐ Εκκλησιαστικό

☐ Λύκειο

☐ ΓΕΛ	☐ ΕΠΑΛ
☐ Ημερήσιο	☐ Εσπερινό
☐ Πρότυπο Πειραματικό	☐ Αθλητικό
☐ Εκκλησιαστικό	☐ Μουσικό
☐ Καλλιτεχνικό	☐ Διαπολιτισμικό

Ερωτήματα:

- 1) Πιστεύετε ότι η σχολική βιβλιοθήκη συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία; Θετικά; Αρνητικά; Καθόλου;
- 2) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως προς τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών;
- 3) Πιστεύετε ότι η σχολική βιβλιοθήκη συμβάλλει στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
- 4) Υπάρχουν δυσκολίες από την εμπλοκή των σχολικών βιβλιοθηκών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
- 5) Πιστεύετε ότι η ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη συμβάλλει στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
- 6) Αν είχατε τη δυνατότητα, θα επιθυμούσατε την εμπλοκή των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στο μάθημα της Ιστορίας;
- 7) Υπάρχουν δυσκολίες από την εμπλοκή των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
- 8) Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές βιβλιοθήκες και τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;
- 9) Πιστεύετε ότι θα υπήρχαν οφέλη από αυτήν τη συνεργασία;
- 10) Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες;
- 11) Πιστεύετε ότι υπάρχουν εμπόδια ως προς την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες;
- 12) Αν υπάρχουν εμπόδια, πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει κάτι ως προς αυτό;
- 13) Ποια οφέλη θα υπήρχαν από την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες;
- 14) Θεωρείτε πως οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες; Και αν όχι, γιατί συμβαίνει αυτό;
- 15) Θα θέλατε οι μαθητές σας να εκπονούν εργασίες με υλικό από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες;
- 16) Ποια οφέλη πιστεύετε ότι θα είχαν οι μαθητές σας από την εμπλοκή τους με τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες;
- 17) Τι είναι αυτό που θα ευνοούσε την εμπλοκή των μαθητών σας με τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες;

Τα ελληνικά δημόσια σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί: Χαρακτηριστικά και λειτουργίες – Μία εμπειρική διερεύνηση

Σοφία Πουλημένου

Εκπαιδευτικός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
sofiapoulim14@gmail.com

Μανώλης Κουτούζης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΕΑΠ
ekoutouzis@eap.gr

Περίληψη

Η μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην κοινωνία της μάθησης απαιτεί από τα σύγχρονα σχολεία να μετασχηματιστούν σε μανθάνοντες οργανισμούς. Η δόμηση μιας ισχυρής μαθησιακής κουλτούρας και η ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας των σχολείων συνδέεται άρρηκτα με τη βιωσιμότητά τους, όπως έχει φανεί από έρευνες. Η παρούσα εμπειρική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει αν τα ελληνικά δημόσια σχολεία έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των μανθάνοντων οργανισμών, αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο DLOQ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα σχολεία φαίνεται να λειτουργούν σε αρκετά καλό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης. Απαιτείται, ωστόσο, περαιτέρω διερεύνηση, τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, των χαρακτηριστικών και των λειτουργιών τους.

Λέξεις - κλειδιά: μανθάνοντες οργανισμοί, σχολεία, DLOQ

Abstract

The transition from knowledge society to learning society requires from modern schools to become learning organizations. Research has shown that the building of a strong learning culture and the strengthening of schools' learning ability is an integral part to their sustainability. This study aims to investigate whether the features of a learning organization have been incorporated into Greek public schools' function by making use of the research tool DLOQ. The findings show that schools tend to act as learning organizations. However, a further investigation, both quantitatively and qualitatively, of schools' characteristics and function is required.

Keywords: learning organizations, schools, DLOQ

Εισαγωγή

Η μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην κοινωνία της μάθησης απαιτεί από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όλων των βαθμίδων, δημόσιους και ιδιωτικούς, να οικοδομήσουν μια ισχυρή μαθησιακή κουλτούρα, η οποία θα τους καταστήσει ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συνεχώς νέες αναδυόμενες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία που έχουν οικοδομήσει μια ισχυρή κουλτούρα μάθησης και έχουν ενσωματώσει στις λειτουργίες τους τα χαρακτηριστικά των οργανισμών που μαθαίνουν χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά και με υψηλή απόδοση (Tichnor-Wagner κ.ά., 2016· Silins κ.ά., 2002), ενδυναμώνουν την ατομική και συλλογική μάθηση (Retna & Tee Ng, 2016) και διαμορφώνουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, προάγοντας τον ανοικτό διάλογο (Higgins κ.ά., 2012) και την αποτελεσματική επικοινωνία (Seashore Louis & Lee, 2016). Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι ο μετασχηματισμός τους σε οργανισμούς μάθησης προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό της οργανωσιακής τους κουλτούρας και των πρακτικών τους, με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στην παροχή ευκαιριών ενεργού εμπλοκής στις οργανωσιακές λειτουργίες σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ponpuswamy & Manohar, 2016).

Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μαθάνοντες οργανισμούς, σε οργανισμούς δηλαδή που συνεχώς μαθαίνουν και καλλιεργούν μια τέτοια κουλτούρα ώστε η συνεχής μάθηση να συντελείται σε επίπεδο ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και κοινωνικό (Watkins & Kim, 2018· Yang κ.ά., 2004· Marsick & Watkins, 2003· Watkins, 1996· Watkins & Golembiewski, 1995· Watkins & Marsick, 1992α, 1992β, 1994), κρίνεται σήμερα περισσότερο επιτακτικός από ποτέ (European Commission, 2018· OECD, 2018). Όμως, οι υπάρχουσες παραδοσιακές δομές εκπαίδευσης φαίνεται πως δεν μπορούν να ικανοποιήσουν αυτές τις απαιτήσεις και να θέσουν έτσι την εκπαίδευση στο επίκεντρο της κοινωνίας, ούτε και να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/ήτριες για τη νέα, διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και να αποτελέσουν μοχλό μετασχηματισμού των κοινωνικών συνθηκών (European Commission, 2018· OECD, 2017· Kools & Stoll, 2016· Kalantzis & Cope, 2013· Middlewood κ.ά., 2005). Ταυτόχρονα, η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών αλλάζει το τι, το πώς και το γιατί της μάθησης (Marquardt, 2002). Η τεχνολογία παρέχει στα σχολεία ευκαιρίες βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (OECD, 2010) καθώς και εύκολο και γρήγορο διαμοιρασμό γνώσεων και πληροφοριών. Παράλληλα,

με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων τα σχολεία συμμετέχουν σε δίκτυα, ενδυναμώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη μεταξύ τους συνεργασία και παρέχοντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-ήτριες τη δυνατότητα επικοινωνίας με εκπαιδευτικές κοινότητες, οπουδήποτε στον κόσμο και οποιαδήποτε στιγμή (Kools & Stoll, 2016· OECD, 2010).

Στο ελληνικό συγκείμενο, σε όλα τα παραπάνω προστίθενται το προσφυγικό ζήτημα και οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης που βίωσε ή/και βιώνει η ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία, με εμφανείς τις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση (OECD, 2017· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές/-ήτριες βιώνουν έντονο άγχος και στρες όσον αφορά τη σχολική τους εκπαίδευση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Ακρίβου κ.ά., 2016) και οι εκπαιδευτικοί έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με θεσμικές αλλαγές, για τις οποίες ούτε ενημερώνονται, ούτε επιμορφώνονται, γεγονός που τους/τις ωθεί να διαμορφώσουν μια αρνητική στάση για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Κοντογεωργίου κ.ά., 2015). Ταυτόχρονα, ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων, που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα και σε ορισμένες περιπτώσεις φέρει άμεσα ή έμμεσα τραύματα πολέμου (OECD, 2017), επιλέγει να μείνει μόνιμα ή προσωρινά στην Ελλάδα φέρνοντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα ελληνικά σχολεία αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις.

Όλα αυτά, λοιπόν, διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη και ενδεχομένως προκλητική συγκυρία για την εκπαίδευση, η οποία οφείλει να αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και αυτοπραγμάτωσης του ατόμου και μοχλό κοινωνικού μετασχηματισμού. Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, η ενίσχυση της μαθησιακής ικανότητας των σχολείων και η δημιουργία ευέλικτων σχολικών δομών φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητες, αν όχι αναγκαιότητες, (OECD, 2017) στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Μαθαίνοντες οργανισμοί : Θεωρητικές προσεγγίσεις

Μαθαίνων είναι ο οργανισμός που συνεχώς μαθαίνει και ο οποίος καλλιεργεί μια τέτοια κουλτούρα, ώστε η συνεχής μάθηση να συντελείται σε όλα τα επίπεδα (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό, κοινωνικό) ενός τύπου οργανισμού, εφόσον

συντρέχουν οι κατάλληλες συνθήκες, οργανωθούν οι οργανωσιακές δομές και τεθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (Örtenbland, 2001). Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε μανθάνοντα όμως δεν είναι το τέλος ή το αποτέλεσμα μιας οργανωσιακής στρατηγικής ή ενός στρατηγικού σχεδίου (Watkins & Marsick, 1999)· είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ενεργά όλα τα μέλη του οργανισμού, εναρμονίζοντας με τέτοιο τρόπο τις ατομικές και ομαδικές τους δράσεις με τις στρατηγικές και τις δομές του οργανισμού και αξιοποιώντας στο μέγιστο όχι μόνο τη μάθηση που συντελείται μέσα στον οργανισμό αλλά όλα τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά και πρακτικές.

Στη σχετική με τους «οργανισμούς που μαθαίνουν» βιβλιογραφία αποτυπώνονται ποικίλες προσεγγίσεις (Goh, 1998· Garvin, 1993· Senge, 1990· Pedler κ.ά., 1989) με διαφορετικές θεωρητικές αφηρηρίες και σημεία ενδιαφέροντος αλλά και με ορισμένα κοινά σημεία. Οι περισσότερες προσεγγίσεις κάνουν λόγο για την ύπαρξη ενός κοινού οράματος, το οποίο υποδηλώνει την επιθυμητή κατεύθυνση προς την οποία θα κινηθεί ο οργανισμός (Örtenbland, 2004· Goh, 1998· Senge, 1990), διαμορφώνεται συλλογικά και δομείται από τις αλληλεπιδράσεις των μελών. Επίσης, αναφέρουν τις ευέλικτες οργανωσιακές δομές, οι οποίες υποστηρίζουν σημαντικές μαθησιακές διαδικασίες, όπως την ατομική και ομαδική μάθηση, τη μεταφορά και διαχείριση της γνώσης και τη δημιουργία συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας μάθησης (Watkins & Kim, 2018· Song κ.ά., 2008· Pedler κ.ά., 1989) με βασικά χαρακτηριστικά τον πειραματισμό, τη συμμετοχή και τον διάλογο (Garvin, 1993), την παροχή του απαραίτητου χώρου και χρόνου για ανατροφοδότηση, την αποδοχή των λαθών, της αποτυχίας και της διαφορετικότητας (Örtenbland, 2004). Τέλος, οι περισσότερες προσεγγίσεις εκλαμβάνουν τους οργανισμούς ως οργανικές οντότητες που έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, όπως τα άτομα (Örtenbland, 2018· Watkins & Kim, 2018· Yang κ.ά., 2004).

Η πολυδιάστατη φύση των οργανισμών, η συνθετότητα των περιβαλλόντων μέσα στα οποία αυτοί λειτουργούν αλλά και η ύπαρξη τόσο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων, παρά τα κοινά τους σημεία, έχουν εγείρει ποικίλα ερωτήματα και δημιουργούν ίσως σύγχυση σε όλους/-ες εκείνους/-ες που επιθυμούν να εργαστούν προς τον μετασχηματισμό ενός οργανισμού σε μανθάνοντα. Ο οργανισμός μπορεί να λειτουργεί ως διευκολυντής, υποστηρικτής ή διαχειριστής της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στους κόλπους του ή μπορεί να είναι ο ίδιος μια μαθησιακή οντότητα ή ακόμη μια οργανική δομή, η οποία εξαρτάται από τη μάθηση των μελών του

(Örtenbland, 2018). Μπορεί φυσικά να είναι συνδυασμός των παραπάνω ή και όλα αυτά μαζί. Η προσέγγιση των Marsick και Watkins (2003) εκλαμβάνει τους οργανισμούς ως οργανωσιακές μαθησιακές οντότητες που διευκολύνουν και υποστηρίζουν τη μάθηση των μελών τους, λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές που αναπτύσσονται στο εσωτερικό και εξωτερικό τους περιβάλλον, κι αυτό την καθιστά μια σύγχρονη και ολοκληρωμένη προσέγγιση (Örtenbland, 2018) που φαίνεται ότι μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις.

Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης - Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των μαθαίνοντων οργανισμών

Ένας μαθαίνων οργανισμός έχει ενσωματωμένη την ικανότητα να μαθαίνει και να μετασχηματίζεται. Διαθέτει οργανωσιακές δομές που επιτρέπουν στα μέλη να εμπλέκονται σε δράσεις τυπικής και άτυπης μάθησης που ενθαρρύνουν τον διάλογο, προωθούν την ομαδική μάθηση και παρωθούν τα άτομα να συνδέουν συστηματικά τον οργανισμό τους με το περιβάλλον του. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση είναι μια συνεχής ενσωματωμένη διαδικασία που χρησιμοποιείται στρατηγικά, συνδέεται με την καθημερινή εργασία και πρακτική και διαμοιράζεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1994). Σημαντικό είναι ότι την ευθύνη της μάθησης δεν την αναλαμβάνουν μόνο οι ηγέτες ή μόνο μερικά άτομα στον οργανισμό. Όλα τα μέλη του οργανισμού καλούνται να συνεισφέρουν στον οργανισμό, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν σε αυτόν, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και των αποτελεσμάτων αυτής και να αποδίδουν λόγο, κάτι που απαιτεί νέα μάθηση. Κάθε προσπάθεια που αποσκοπεί στη μάθηση υποστηρίζεται και επιβραβεύεται με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω και μέσω διαφόρων συστημάτων επιβράβευσης. Αυτό δημιουργεί μια συνθήκη ασφάλειας στα μέλη, ώστε να αναλαμβάνουν υπολογισμένα ρίσκα, να πειραματίζονται στην καθημερινή τους πρακτική, να εκλαμβάνουν τα λάθη και τις αποτυχίες ως μαθησιακές ευκαιρίες και να διαμοιράζονται πληροφορίες και καλές πρακτικές.

Η μάθηση σε ατομικό, ομαδικό αλλά και οργανωσιακό επίπεδο, η οποία θα επιφέρει τον μετασχηματισμό του οργανισμού, προϋποθέτει την υιοθέτηση ενός νέου, διαφορετικού τρόπου σκέψης και δράσης, όπου τα άτομα-μέλη του οργανισμού έρχονται αντιμέτωπα με τις παραδοχές, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα πιστεύω τους, τα οποία καλούνται να διερευνήσουν, να αμφισβητήσουν ή ακόμη και να τροποποιήσουν. Η συνεχής αυτή διαδικασία είναι εκείνη που οδηγεί τα άτομα στην

κατάκτηση της νέας γνώσης και τα εμπλέκει σε μια αέναη διαλεκτική σχέση με τη μάθηση, τα ωθεί να επαναπροσδιορίσουν τις εγκαθιδρυμένες ομαδικές και οργανωσιακές λειτουργίες, να συμμετέχουν σε ποιοτικές συζητήσεις αναφορικά με τους κοινούς τους στόχους, με την αποκάλυψη της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας των απόψεών τους (Laiken, 2002) και τα υποκινεί να αναλάβουν δράση επάνω σε προβλήματα που έχουν πραγματικό νόημα (Yorks & Marsick, 2006).

Οι Επτά Διαστάσεις (7 Dimensions) των μανθανόντων οργανισμών που προτείνονται στην εν λόγω προσέγγιση καλύπτουν όλα τα επίπεδα μάθησης του οργανισμού, προσδιορίζοντας σαφώς τις μεταξύ τους σχέσεις (Yang κ.ά., 2004), παρέχοντας ένα εργαλείο διάγνωσης της τρέχουσας κατάστασης του οργανισμού και προτείνοντας σημεία και πεδία στα οποία οφείλει να εστιάσει το ενδιαφέρον του ο οργανισμός, προκειμένου να επιτύχει τον μετασχηματισμό του (Watkins & Kim, 2018). Δεν αφορούν συγκεκριμένες συμπεριφορές, αλλά αποτελούν επιτακτικές απαιτήσεις δράσης (action imperatives), στρατηγικά σημεία επίτευξης στόχων (strategic leverage points - Yang κ.ά., 2004), στα οποία πρέπει να εμπλακούν τα μέλη του οργανισμού. Μια τέτοια ιδέα λειτουργεί ως όραμα για τον οργανισμό και όχι ως ένα σημαντικό γεγονός. Απαιτεί πολλές μικρές παρεμβάσεις που θα απομακρύνουν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μάθηση και θα ενισχύσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που τη διευκολύνουν.

Σε ατομικό επίπεδο, ένας οργανισμός που μαθαίνει θέτει τη μάθηση των μελών του στο επίκεντρο, παρέχοντας μαθησιακές ευκαιρίες αλλά και τον κατάλληλο χώρο, χρόνο και τους απαραίτητους πόρους αξιοποίησής τους (Kim κ.ά., 2017). Αξίες και παραδοχές που υπογραμμίζουν ότι η μάθηση είναι μια συνεχής και δια βίου διαδικασία καθοδηγούν τα μέλη και τα ωθούν να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους, να διευρύνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Παράλληλα, η επιστημονική έρευνα αποτελεί μέρος της καθημερινής πρακτικής και κινητοποιεί τα μέλη να αναλάβουν δράση μέσα κι έξω από τον οργανισμό (European Commission, 2018).

Σε ομαδικό επίπεδο, ένας οργανισμός που μαθαίνει προωθεί την ομαδική μάθηση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, αποδεχόμενος τις προσωπικές απόψεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μελών, επιβραβεύοντας συστηματικά τις ομαδικές προσπάθειες και λαμβάνοντας υπόψη τις αποφάσεις της ομάδας. Τα άτομα, έτσι, υποκινούνται να συμμετέχουν και να είναι ενεργά μέλη των ομάδων που λειτουργούν στον οργανισμό, καθώς αισθάνονται ότι η γνώμη τους έχει αξία, αποκτούν

αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στους άλλους και εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις διαδικασίες και τις πρακτικές που στοχεύουν στην ομαδική και οργανωσιακή ανάπτυξη.

Σε επίπεδο οργανισμού, θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία, η ενσωμάτωση και η αποτελεσματική αξιοποίηση μηχανισμών που θα συλλέξουν και θα διαμοιράσουν τη γνώση στα μέλη του οργανισμού (Kools & Stoll, 2016). Τα άτομα-μέλη του οργανισμού έχουν εύκολη πρόσβαση σε ευρήματα ερευνών και αποτελέσματα πρακτικών, ώστε να αξιολογούν την πορεία προς την εκπλήρωση του οράματος του οργανισμού, να επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς στόχους και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συνήθη εμπόδια που παρεμβαίνουν στην υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων. Ταυτόχρονα, η δημιουργία ενός κοινού οράματος παρέχει στον οργανισμό ένα αίσθημα κατεύθυνσης που αφορά τόσο το παρόν όσο και το μέλλον (Kools & Stoll, 2016) αλλά και ένα αίσθημα αυτονομίας (European Commission, 2018), καθώς του επιτρέπει να καθορίσει τη δική του, μελλοντική εικόνα μέσα στο ευρύτερο σύστημα στο οποίο λειτουργεί.

Τέλος, σε επίπεδο συστήματος, ο οργανισμός όχι μόνο αποδέχεται, αλλά και αποζητά πιθανές συνεργασίες που ξεπερνούν τα φυσικά του όρια, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αποκτώντας ευελιξία (Kools & Stoll, 2016· OECD, 2010). Τα μέλη του οργανισμού αξιοποιώντας τους κατάλληλους οργανωσιακούς μηχανισμούς ανιχνεύουν το εξωτερικό τους περιβάλλον, σχεδιάζουν τις στρατηγικές τους και αξιολογούν τα αποτελέσματα της εργασίας τους, τα οποία καθοδηγούν τη μελλοντική τους δράση (Marsick κ.ά., 2000). Ζωτικός παράγοντας εξέλιξης και ανάπτυξης για τον οργανισμό φαίνεται να είναι η ηγεσία, η οποία καλείται να ενοποιήσει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη προς την κατεύθυνση της μάθησης, να μεταφράσει το όραμα σε στρατηγική και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, όπου όλα τα μέλη θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στις οργανωσιακές λειτουργίες (Kools & Stoll, 2016). Η ηγεσία χρησιμοποιείται στρατηγικά, αξιοποιώντας την παραγόμενη στους κόλπους του οργανισμού γνώση ως εργαλείο και ως μέσο αλλαγής και ανάπτυξης. Οι ηγέτες στον οργανισμό που μαθαίνει ηγούνται με το παράδειγμά τους, διαμοιράζουν την ηγεσία στα μέλη (Middlewood κ.ά., 2005) και η οικοδόμηση κουλτούρας μάθησης και συνεργασίας αποτελεί προτεραιότητά τους.

Χαρακτηριστικά και διαδικασίες που προσδιορίζουν το σχολείο ως μαθηθάνοντα οργανισμό

Η περιγραφή των χαρακτηριστικών και των διαδικασιών που προσδιορίζουν ένα σχολείο ως μαθηθάνοντα οργανισμό δεν είναι δυνατό να εξαντληθεί μέσα σε λίγες γραμμές. Η πολυπλοκότητα των συνθηκών και των συνεργειών τους σε έναν σχολικό οργανισμό απαιτεί την εις βάθος διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών από τη μια της κάθε σχολικής μονάδας και από την άλλη του ευρύτερου εκπαιδευτικού, κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού γίνεσθαι του οποίου αποτελεί μέρος.

Η δημιουργία ενός σχολείου που μαθαίνει απαιτεί αρχικά στροφή στον τρόπο που σκέφτονται τα άτομα (Kofman & Senge, 1993), τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (OECD, 2018). Η μάθηση δεν εκλαμβάνεται ως παραγόμενο προϊόν, αλλά κατανοείται ως μια δια βίου διαδικασία (Kools & Stoll, 2016) και οργανώνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να αναγνωρίζεται η κοινωνική της φύση (OECD, 2017· OECD, 2010). Μια οργανωσιακή σχολική κουλτούρα με προσανατολισμό προς τη μάθηση απαιτεί σκληρή δουλειά από όλους/-ες, χωρίς υπερβολές, θέτοντας σαφείς και ξεκάθαρες προσδοκίες για το πώς και το γιατί της μάθησης και εφαρμόζοντας συναφείς διαδικασίες αποτίμησης.

Οι αξίες και τα πιστεύω που καθορίζουν το ήθος και την κουλτούρα του σχολείου διέπονται από αμοιβαία αποδοχή και αλληλοσεβασμό, από την ευαισθησία στις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα όλων των μελών και την παραδοχή ότι ο καθένας και η καθεμία είναι ικανός/-ή να μάθει, να διδάξει και να διδαχτεί (Middlewood κ.ά, 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνεται το όραμα της σχολικής μονάδας από τον ηγέτη, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/-ήτριες, τους γονείς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες ανάγκες και να αντανακλά την επιθυμητή κατάσταση του οργανισμού (Masters, 2016).

Το σχολείο δεν αρκεί να παρέχει απλά ευκαιρίες μάθησης στα μέλη του, οφείλει να προκαλεί και να ενισχύει την από κοινού εργασία δημιουργώντας υποστηρικτικές δομές, διευρύνοντας τα φυσικά του όρια και αναπτύσσοντας συνεργασίες, επιβραβεύοντας κάθε προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή. Ενισχύει τη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, σε σχέδια δράσης και σε κάθε μορφής έρευνα, ώστε να δώσει στα μέλη την απαιτούμενη ευελιξία και αυτονομία να ελέγξουν και να αξιολογήσουν την αποκτηθείσα γνώση. Οικοδομεί επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά με σκοπό να εξετάσουν,

να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές (OECD, 2017). Η επιτυχία των σχολείων ως οργανισμών που μαθαίνουν έγκειται στο πόσο καλά οι άνθρωποι εργάζονται μαζί, καθώς προσπαθούν να οικοδομήσουν μια συλλογική ταυτότητα και να επιλύσουν προβλήματα, ώστε να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει έχει ηγέτες που δεσμεύονται οι ίδιοι/-ες στην προσωπική τους μάθηση, εμπνέουν και εμπνέονται από τους άλλους (European Commission, 2018) και είναι ικανοί/-ές να συνεργαστούν με εκπαιδευτικούς, μαθητές/-ήτριες και την ευρύτερη κοινότητα στη διατύπωση του οράματος του σχολείου και στον προσδιορισμό των στρατηγικών προς την υλοποίησή του (OECD, 2017). Αν και στις ηγετικές πρακτικές εμπλέκονται όλα τα μέλη του οργανισμού, ο/η επίσημος/-η ηγέτης του σχολείου είναι εκείνος/-η που κατέχει τον διαμεσολαβητικό ρόλο στις προσπάθειες μετασχηματισμού του οργανισμού (Marsick & Watkins, 2003· Senge & Sterman, 1992), δημιουργώντας ευκαιρίες για άσκηση ηγεσίας και παρέχοντας συνεχή και συστηματική υποστήριξη (Klar κ.ά., 2016· Hallinger, 2011). Τέτοιοι ηγέτες υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις, θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες από τις παραδοσιακές και καλοδέχονται την αλλαγή, επιδεικνύοντας πάθος και φαντασία (Middlewood κ.ά., 2005). Έχουν την ικανότητα να ασκούν σημαντική επιρροή στις συνθήκες και την κουλτούρα του σχολείου, να έχουν εμπιστοσύνη σε κάθε μέλος χωριστά, αλλά και στον οργανισμό στο σύνολό του και να βρίσκονται σε μια συνεχή εγρήγορση. Διερωτώνται, διερευνούν, αναστοχάζονται και επαγρυπνούν. Αξιοποιούν ευρήματα ερευνών και μελετών για να πάρουν αποφάσεις και συμμετέχουν σε προγράμματα που βελτιώνουν τις ηγετικές και οργανωσιακές τους πρακτικές (Sharrat & Planche, 2018). Συμμετέχουν ενεργά στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό διάλογο και γίνονται οι αληθινοί λειτουργοί της αλλαγής.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των σχολείων που εκλαμβάνουν τη μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία είναι η ύπαρξη μηχανισμών που ενημερώνουν τα μέλη για τα αποτελέσματα των στρατηγικών τους, παρέχοντάς τους συνεχή ανατροφοδότηση (OECD, 2010) και επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν στοιχεία και δεδομένα κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών στρατηγικών (OECD, 2017). Όταν το σχολείο γνωρίζει πού ήταν, πού έφτασε και τι επιθυμεί να πετύχει, είναι σε θέση να αξιολογήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του και να προσδιορίσει τα απαιτούμενα μέσα και τους απαραίτητους πόρους που θα το βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων. Τα άτομα που αισθάνονται υπεύθυνα για τη μάθησή τους εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στην

αυτοαξιολόγησή τους (Middlewood κ.ά., 2005) και το σχολείο που θέτει τη μάθηση στο επίκεντρο αποκτά μια «υπεύθυνη αυτονομία» (“accountable autonomy” - European Commission, 2018), την οποία ξέρει και μπορεί να διαχειριστεί προς όφελός του.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό απαιτεί ένα σύνολο μικρών παρεμβάσεων από όλους/-ες τους/τις εμπλεκόμενους/-ες. Σταδιακά οικοδομείται ένα σχολείο που συνεχώς μαθαίνει, επιδεικνύει ευελιξία, μετασχηματίζεται και επαναπροσδιορίζεται. Οπωσδήποτε, η προσπάθεια αυτή θα συναντήσει εμπόδια και δυσκολίες, που με τις κατάλληλες στρατηγικές μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Ο μετασχηματισμός των σχολείων δεν σημαίνει ότι όλα τα σχολεία θα έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά στον ίδιο βαθμό και ότι θα λειτουργούν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Σημαίνει ακριβώς το αντίθετο· κάθε σχολείο θα ανακαλύψει τον δικό του τρόπο να εκπληρώσει τους στόχους του και να υλοποιήσει το όραμά του.

Η έρευνα

Η ταυτότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των μανθανόντων οργανισμών μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια «Οργανισμός Μάθησης»;
- Πώς εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική τους μονάδα ως μανθάνοντα οργανισμό και πώς αποτυπώνουν τη λειτουργία της ως οργανισμό που μαθαίνει;

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στον ερευνητικό σχεδιασμό μικτών μεθόδων (mixed methods research design - Creswell, 2009, 2011), με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Επιλέχθηκε ο σχεδιασμός της ενσωμάτωσης (embedded design), ο οποίος εξυπηρετεί την ταυτόχρονη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, με τη μία μορφή να υποστηρίζει την άλλη (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα, προτεραιότητα δόθηκε στην ποσοτική προσέγγιση των δεδομένων (quantitative approach). Αξιοποιήθηκε ο επεξηγηματικός ερευνητικός σχεδιασμός (explanatory research design), προκειμένου να συσχετιστούν δύο ή περισσότερες μεταβλητές.

Με τη μέθοδο της «δειγματοληψίας ευκολίας» (convenience sampling) ορίστηκε ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας, στον οποίο ανήκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων (συνολικά 1859 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων). Η Περιφέρεια Ιονίων Νήσων αριθμεί 103 σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 124 εκπαιδευτικοί από τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα του ηλεκτρονικού, χωρισμένου σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τη συνοδευτική επιστολή, όπου δινόταν η ταυτότητα της έρευνας και ζητούνταν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/-ουσών. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organization - DLOQ), όπως αναπτύχθηκε από τις Yang, Marsick και Watkins (2004) στη σύντομη μορφή του, μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την Παπάζογλου (2016). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 21 κλειστές ερωτήσεις, που μετρούν καθεμιά από τις επτά διαστάσεις του μαnθάνοντος οργανισμού σε εξαβάθμια κλίμακα Likert, από το 1 (Σχεδόν Ποτέ) έως το 6 (Σχεδόν Πάντα). Στην τελευταία ενότητα υπήρχε μια ανοικτή ερώτηση, η οποία αποσκοπούσε στην εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/-ουσών σχετικά με την έννοια του «Οργανισμού Μάθησης».

Αφού πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος (pilot test) και εκ νέου διαμόρφωση ορισμένων ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Απρίλιο 2018 έως τον Ιούνιο 2018. Από τα 320 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν συνολικά, συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν 124 (ποσοστό απόκρισης 38,75%), τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων έγινε με την χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), Έκδοση 21. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης που δομούν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, υπολογίστηκε ο συντελεστής Alpha του Cronbach, ο οποίος πήρε τιμές από 0,862 έως 0,949, τιμές μεγαλύτερες από το 0,700 που θεωρείται η κατώτατη αποδεκτή τιμή (Taber, 2016· Cortina, 1993). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, αφού κωδικοποιήθηκαν, εντάχθηκαν σε θεματικούς άξονες οι οποίοι προέκυψαν από την ανάλυση λόγου.

Το προφίλ του δείγματος

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες (68,5%), ενώ οι άντρες αντιπροσώπευαν το 31,5% του δείγματος. Οι περισσότεροι/-ες συμμετέχοντες/-ουσες (41,1%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές του δείγματος, το 34,7% των συμμετεχόντων/-ουσών κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης. Όσον αφορά τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των ερωτηθέντων/-εισών, το 42,7% είχε 9-15 έτη υπηρεσίας. Ταυτόχρονα, ένα μεγάλο μέρος αυτών (73,4 %) απασχολούνταν ως μόνιμοι/-ες εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων/-εισών (71,8 %) ήταν δάσκαλοι/-ες ΠΕ70. Αναφορικά με τη θέση των συμμετεχόντων/-ουσών στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι/-ες (75,8%) υπηρετούσαν στα σχολεία ως εκπαιδευτικοί, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών σε θέση ευθύνης (διευθυντές/-ύντριες και υποδιευθυντές/-ύντριες) που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 24,2%. Η πλειονότητα (54%) των σχολικών μονάδων του δείγματος είχαν 100-250 μαθητές/-ήτριες. Οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί (66,1%) υπηρετούσαν στην περιφερειακή ενότητα της Κέρκυρας (Πιν. 1, Παράρτημα.).

Παρουσίαση ποσοτικών ευρημάτων της έρευνας

Από τη διερεύνηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζουν τις σχολικές τους μονάδες ως οργανισμούς που μαθαίνουν και υποστηρίζουν πως έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των μανθανόντων οργανισμών σε αρκετά καλό βαθμό (Πιν. 2):

Πίνακας 2: Μέσος όρος Οργανισμού Μάθησης

Descriptive Statistics					
	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	124	1,48	6,00	4,2293	,96046

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι ανά επίπεδο των σχολικών οργανισμών, με το κοινωνικό επίπεδο να συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο και το ατομικό τον χαμηλότερο:

Πίνακας 3: Μέσοι Όροι ανά διάσταση

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	124	1,40	6,00	3,9895	,95924
ΟΜΑΔΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		1,20	6,00	4,2065	1,09126
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		1,33	6,00	4,1855	1,06835
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		1,43	6,00	4,5357	1,09702

Ο πίνακας 4 συγκεντρώνει τις πτυχές ανά διάσταση και επίπεδο με τον υψηλότερο και τον χαμηλότερο μέσο όρο:

Πίνακας 4: Υψηλότεροι & χαμηλότεροι ΜΟ ανά διάσταση

	ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΥΨΗΛΟΤΕΡΟΣ ΜΟ	ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟΣ ΜΟ
ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΝΕΧΗΣ ΜΑΘΗΣΗ	Βοήθεια του ενός προς τον άλλο (ΜΟ=4,16 ΤΑ=1,185)	Επιβράβευση μάθησης (ΜΟ=3,42 ΤΑ= 1,623)
	ΕΡΕΥΝΑ & ΔΙΑΛΟΓΟΣ	Αλληλοσεβασμός (ΜΟ=4,82 ΤΑ=1,112)	Ανατροφοδότηση (ΜΟ=3,42 ΤΑ=1,623)
ΟΜΑΔΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Προσαρμογή στόχων ανάλογα με τις ανάγκες (ΜΟ=4,49 ΤΑ= 1,219)	Επιβράβευση επιτυχιών ομάδας ΜΟ=3,98 ΤΑ= 1,436)
	ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	Πρόσβαση στις απαιτούμενες πληροφορίες (ΜΟ= 4,74 ΤΑ= 1,188)	Αποτίμηση επαγγελματικής ανάπτυξης (ΜΟ= 3,52 ΤΑ=1,428)
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΑΤΟΜΩΝ	Αναγνώριση πρωτοβουλιών (ΜΟ= 4,55 ΤΑ=1,225)	Υποστήριξη εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν «υπολογισμένα» ρίσκα (ΜΟ=4,17 ΤΑ=1,319)
	ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	Ανταλλαγή απόψεων & πληροφοριών (ΜΟ= 4,68 ΤΑ=1,185)	Υιοθέτηση ευρύτερης στάσης για τον ρόλο του σχολείου (ΜΟ=4,30 ΤΑ= 1,236)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Υποστήριξη μάθησης εκπαιδευτικών (ΜΟ= 4,67 ΤΑ=1,383)	Συνεχής αναζήτηση ευκαιριών μάθησης (ΜΟ= 4,30 ΤΑ=1,367)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, οι πτυχές εκείνες που εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η παροχή βοήθειας του ενός προς τον άλλο, οι συμπεριφορές των

εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από αλληλοσεβασμό, η δυνατότητα που έχουν οι ομάδες να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες, η ύπαρξη συστημάτων που παρέχουν πρόσβαση στα μέλη σε απαιτούμενες πληροφορίες και η αναγνώριση των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν όλα τα μέλη. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει η δυνατότητα τα μέλη να ανταλλάσσουν πληροφορίες και απόψεις με φορείς της ευρύτερης κοινότητας και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να υποστηρίζονται από τη σχολική ηγεσία.

Αντίθετα, η επιβράβευση της μάθησης και των επιτυχιών των ομάδων, η παροχή ανατροφοδότησης, η ύπαρξη ενσωματωμένων συστημάτων ικανών να αποτιμήσουν την επίδραση που ασκούν οι προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναλάβουν «υπολογισμένα» ρίσκα, η υιοθέτηση μιας ευρύτερης στάσης για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία αλλά και η συνεχής αναζήτηση ευκαιριών μάθησης από την πλευρά των διευθυντών/-ντριών παρουσιάζονται αδύναμα, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες.

Πίνακας 5: Στατιστικές συσχετίσεις

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΕΠΙΠΕΔΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ			
	ΑΤΟΜΙΚΟ	ΟΜΑΔΙΚΟ	ΟΡΓΑΝΩ- ΣΙΑΚΟ	ΚΟΙΝΩ- ΝΙΚΟ
ΦΥΛΟ ΕΚΠ/ΚΩΝ	t=2,061 df=122 p=0,041*	t=3,530 df=122 p=0,01*	t=2,294 df=122 p=0,024*	t=1,863 df=122 p=0,065*
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠ/ΚΗ ΥΠΗΡ.	F _{1,463} = 1,332 df=3 p=0,0228*	F _{2,290} = 0,352 df=3 p=0,832*	F _{0,795} = 0,911 df=3 p=0,499*	F _{1,513} = 1,798 df=3 p=0,216*
ΘΕΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛ. ΜΟΝΑΔΑ	t=1,722 df=122 p=0,088*	t=1,745 df=122 p=0,084*	t=2,099 df=122 p=0,038*	t=2,004 df=122 p=0,047*
*Στάθμη σημαντικότητας p=0,05				

Ο πίνακας 5 συγκεντρώνει τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν. Όπως φαίνεται, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχολικές τους μονάδες λειτουργούν ως μαθαίνοντες οργανισμοί σε περισσότερο ικανοποιητικό βαθμό σε σχέση με τους άντρες σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αφορούν την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τα τέσσερα επίπεδα του μαθαίνοντος οργανισμού έδειξε ότι δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολό τους. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μόνο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς που έχουν 9-15 έτη προϋπηρεσίας σε σχέση με εκείνους/-ες που έχουν 16-20 ($p=0,040$). Οι έχοντες/-ουσες 9-15 έτη υπηρεσίας χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης περισσότερο ικανοποιητική σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τέλος, η θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν τη σχολική τους μονάδα, αναφορικά με το αν αυτή λειτουργεί ως μαθαίνων οργανισμός. Συγκεκριμένα, η θέση στη σχολική μονάδα εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση στο οργανωσιακό ($t=2,099$, $df=122$, $p=0,038<0,05$) και στο κοινωνικό ($t=2,004$, $df=122$, $p=0,047<0,05$) επίπεδο του οργανισμού, ενώ δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Οι διευθυντές/-ύντριες και οι υποδιευθυντές/-ύντριες χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης περισσότερο ικανοποιητική σε οργανωσιακό και κοινωνικό επίπεδο σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς.

Στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν και σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές ελέγχου (ηλικία, πρόσθετες σπουδές και περιφερειακή ενότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, μέγεθος της σχολικής μονάδας), οι οποίοι όμως έδειξαν ότι στην παρούσα έρευνα δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις ερευνητικές μεταβλητές (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό, κοινωνικό επίπεδο του μαθαίνοντος οργανισμού).

Η έννοια «Οργανισμός Μάθησης» σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Γράφημα 1: Η έννοια «Οργανισμός Μάθησης»



Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς ο οργανισμός μάθησης είναι: α) ένα σύστημα αλληλεπιδρώντων δομών και ατόμων και β) ένα πλαίσιο υποστήριξης και προαγωγής της μάθησης.

Στο σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, τα άτομα υιοθετούν πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στη μάθηση, στη διεύρυνση, στον εμπλουτισμό και στη διάχυση της γνώσης, στηριζόμενοι στη συνεργασία των μελών, στην ανατροφοδότηση, στον γόνιμο διάλογο αλλά και στην ευελιξία μεθόδων και μέσων με τα οποία θα επιτευχθεί η μάθηση. Ενδεικτική η παρακάτω απάντηση:

Γ- 39: «Είναι ένας οργανισμός/ομάδα, τα μέλη του οποίου αλληλεπιδρούν, ώστε να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Στόχος είναι η ατομική αλλά και η συλλογική εξέλιξη και βελτίωση. Ένας τρόπος να επιτευχθεί ο στόχος είναι η ανατροφοδότηση και η συζήτηση μεταξύ των μελών».

Ένας μαnθάνων οργανισμός είναι για τους εκπαιδευτικούς το ιδανικό σχολείο, το οποίο έχει τη δική του προσωπικότητα, που δεν εφησυχάζει με τα καθιερωμένα, αλλά προσανατολίζεται προς το δικό του όραμα, θέτει τους δικούς του στόχους, αφουγκράζεται τις ανάγκες και καθορίζει τα μέσα και τους τρόπους που θα το βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στον ρόλο του. Πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό που εξελίσσεται, βελτιώνεται και ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία με την κοινωνία, αναζητώντας

πηγές μάθησης και τρόπους διάχυσης της μάθησης αυτής προς όλες τις κατευθύνσεις.

Ενδεικτικές οι παρακάτω απαντήσεις:

Γ- 59: *«Το σχολείο με όραμα... με δική του προσωπικότητα, που φυσικά παρέχει γνώση και μάθηση με δικό του τρόπο όμως, όχι (με) τον τυπικό... δηλ. ως ανεξάρτητη μονάδα που έχει βάλει δικούς της στόχους, μεθόδους, λαμβάνοντας υπ' όψιν παράγοντες που γνωρίζει η ίδια η σχολική μονάδα... προϋποθέτει ομαδικότητα, πολύ καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και κοινό όραμα... το θεωρώ πολύ δύσκολο στην πράξη».*

Α- 122: *«Γενικά, το Σχολείο σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν ανήκει πρέπει να λειτουργεί σαν μια αεικίνητη και πολλαπλή αντλία Μάθησης η οποία από πολλές εισόδους πρέπει να αντλεί Μάθηση και από πολλές εξόδους πρέπει να την διαχέει προς κάθε κατεύθυνση».*

Επίσης το σχολείο ορίζεται ως πλαίσιο υποστήριξης, ενθάρρυνσης και προαγωγής της μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, όπου αξιοποιούνται όλες οι μορφές μάθησης προς όφελος των μαθητών/-τριών και δίνεται η ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά και επιστημονικά, μέσω της επιμόρφωσης, η οποία θεωρείται αναγκαία, και της δια βίου μάθησης.

Ενδεικτική η παρακάτω απάντηση:

Γ-36: *«Όταν επεκτείνονται συνεχώς οι δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να δημιουργείται διαρκώς το επιθυμητό αποτέλεσμα και να καλλιεργείται διαρκώς η συλλογική φιλοδοξία και να διευρύνονται νέοι τρόποι σκέψης».*

Συζήτηση

Κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η συζήτηση σχετικά με τους μανθάνοντες οργανισμούς έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα, ωθώντας τους μελετητές στη δόμηση διάφορων μοντέλων που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά τους, τις λειτουργίες τους και τις απαραίτητες συνθήκες μετασχηματισμού των οργανισμών σε μανθάνοντες. Μια τέτοια ιδέα φαίνεται ιδιαίτερα ελκυστική για τους σχολικούς οργανισμούς, καθώς εμπεριέχουν στις δομές και τις λειτουργίες τους την παραγωγή, τον διαμοιρασμό και τη διάχυση της γνώσης και φαίνεται να αυτοπροσδιορίζονται από τη μαθησιακή τους ικανότητα. Αν και διεθνώς έχουν υλοποιηθεί αρκετές εμπειρικές μελέτες, οι οποίες επιχειρούν να εξετάσουν αν τα σχολεία λειτουργούν ως μανθάνοντες οργανισμοί και

αν αυτό επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα και με ποιο τρόπο, στην Ελλάδα παρόμοια ερευνητικά εγχειρήματα είναι ακόμη ελάχιστα.

Από τους στατιστικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν φάνηκε ότι οι παράγοντες που διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία των σχολικών τους μονάδων ως οργανισμών μάθησης είναι το φύλο, τα έτη συνολικής υπηρεσίας και η θέση τους στη σχολική μονάδα. Προηγούμενες έρευνες (Koutouzis & Papazoglou, 2016· Παπάζογλου, 2016· Δεκούλου, 2012) έδειξαν ότι οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών πέραν του βασικού πτυχίου εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, εύρημα που δεν προέκυψε στην παρούσα μελέτη.

Η διερεύνηση και η ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι περισσότεροι εκλαμβάνουν τον μαnθάνοντα εκπαιδευτικό οργανισμό ως ένα σύστημα μέσα στο οποίο άτομα και δομές αλληλεπιδρούν, συντονίζοντας τις προσπάθειες και τις πρακτικές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχυθεί η μάθηση. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου η ύπαρξη ευέλικτων οργανωσιακών δομών (Watkins & Kim, 2018· Song κ.ά., 2008· Pedler κ.ά., 1989) επιτρέπει στα μέλη να εμπλέκονται ενεργά σε μαθησιακές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας τη μάθηση στρατηγικά (Marsick & Watkins, 1994) και αναλαμβάνοντας την ευθύνη όχι μόνο της προσωπικής τους μάθησης και ανάπτυξης (Senge, 1990), αλλά και της οικοδόμησης μιας οργανωσιακής μαθησιακής κουλτούρας που θα αποτελέσει τη βάση για τη μακροπρόθεσμη βελτίωση του σχολείου (Watkins & Kim, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι μια σχολική μονάδα που λειτουργεί ως μαnθάνων οργανισμός βρίσκεται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, διαμορφώνει όμως το δικό της όραμα και καθορίζει τα μέσα και τους τρόπους που θα την βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στον ρόλο της και να υλοποιήσει τους στόχους της. Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος και η συστημική σύνδεση του οργανισμού που μαθαίνει αποτελούν ίσως τα βασικότερα χαρακτηριστικά του, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Marsick & Watkins, 2003· Goh, 1998· Senge, 1990· Pedler κ.ά., 1989) και όπως έχει αναδειχθεί κι από πρότερες μελέτες (Παπάζογλου, 2016· Kurland κ.ά., 2010· Sillins κ.ά., 2002).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι σχολικές μονάδες στα Ιόνια Νησιά φαίνεται να έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους όλες τις διαστάσεις του μαnθάνοντος οργανισμού σε έναν σχετικά σημαντικό βαθμό, συμπέρασμα στο οποίο έχουν καταλήξει και πρότερες έρευνες για τα ελληνικά σχολεία (Βορβή κ.ά., 2016·

Παπάζογλου, 2016· Βύσσα, 2009). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην τρέχουσα οικονομική και κοινωνική κατάσταση και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ελλάδα. Παρόμοια έρευνα (Moloi, 2010), η οποία υλοποιήθηκε σε δύσκολα και πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα έδειξε ότι η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως μανθανόντων οργανισμών επιδρά θετικά στην ενίσχυση της μαθησιακής ικανότητας όλων των εμπλεκόμενων, εξασφαλίζοντας τη δέσμευσή τους στην προσωπική τους μάθηση και στη συλλογική αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το σχολείο. Η άμεση ανταπόκριση του σχολείου στις κοινωνικές ανάγκες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος απαιτεί από τα σχολεία να λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν (Tichnor-Wagner κ.ά., 2016· Silins κ.ά., 2002).

Οι διαφορές που εμφάνισε το φύλο των εκπαιδευτικών σε αναφορά με τα τρία επίπεδα του οργανισμού (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό), και το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας ως οργανισμού μάθησης περισσότερο ικανοποιητική σε σχέση με τους άντρες, θα έλεγε κανείς ότι ίσως σχετίζεται με τις προσδοκίες και τις αξίες των δύο φύλων. Οι Bryk κ.ά. (1996) αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν εργασιακά περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, όπου η διαπροσωπική επικοινωνία ενθαρρύνεται και τα άτομα εμπλέκονται σε γόνιμο διάλογο. Η προτίμησή τους αυτή ενδεχομένως να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν και χαρακτηρίζουν τη σχολική τους μονάδα, αξιολογώντας περισσότερο θετικά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης που εμπίπτουν στα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Η μεταβλητή ελέγχου που αφορά τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να εμφανίζει διαφοροποιήσεις στο ατομικό και κοινωνικό επίπεδο του οργανισμού για τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν 9-15 έτη και για εκείνους/-ες που έχουν 16-20 έτη υπηρεσίας. Οι μεν πρώτοι/-ες χαρακτηρίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντα οργανισμού περισσότερο ικανοποιητική σε σχέση με τους/τις τελευταίους/-ες. Σύμφωνα με τον Day (2003), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται 10-15 χρόνια έχουν προσαρμοστεί συνειδητά στην κουλτούρα του σχολείου και θεωρούν τον εαυτό τους αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, αισθάνονται σιγουριά για τις γνώσεις και τις πρακτικές τους, εμπλέκονται ενεργά σε ένα μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διακατέχονται από αισθήματα αυξημένης ωριμότητας και λειτουργούν με περισσότερη ασφάλεια. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 15 έως 20 χρόνια υπηρεσίας περνούν τη λεγόμενη «κρίση μέσης ηλικίας» (Day,

2003), με έντονες ανακατατάξεις στην προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή, η οποία απορροφά μεγάλο μέρος της ενέργειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φτάνουν να απομυθοποιούν τον ρόλο τους, έχοντας ίσως την αίσθηση μιας μικρής απογοήτευσης για τη μη εκπλήρωση των στόχων και των προσδοκιών τους. Οι διαφορές που προκύπτουν στο ατομικό επίπεδο του οργανισμού ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες, υποδηλώνουν στην ουσία τις αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δύναμη που έχουν τα άτομα ως μέλη του οργανισμού να επηρεάσουν τη λειτουργία του και να συμβάλουν στην ανάπτυξή του.

Όσον αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε κοινωνικό επίπεδο, φαίνεται πως η ομάδα εκπαιδευτικών με 9-15 έτη έχει μια πιο αισιόδοξη αντίληψη για τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα και για τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες/-ίδες διευθυντές/-ύντριες χρησιμοποιούν τη μάθηση, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν 16-20 έτη υπηρεσίας, και οι οποίοι εκφράζουν αμφιβολίες για το αν τελικά το σχολείο καταφέρνει να επιτύχει τον κοινωνικό του ρόλο και αν οι διευθυντές/-ύντριες αξιοποιούν την παραγόμενη γνώση προς όφελος του ίδιου του οργανισμού, αλλά και της κοινωνίας. Η πολυετής εμπειρία τους έχει φέρει αντιμέτωπους με ποικίλες προκλήσεις, στις οποίες άλλοτε υποχρεώθηκαν και άλλοτε προθυμοποιήθηκαν να αντεπεξέλθουν. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων είκοσι χρόνων έχει εγείρει ανησυχίες, φόβους, ίσως ακόμη και διλήμματα, δημιουργώντας τους την εντύπωση ότι οι κόποι και οι προσπάθειές τους δεν τυγχάνουν της ανάλογης αναγνώρισης. Όλα αυτά τους καθιστούν επιφυλακτικούς/-ές κι αυτό αντικατοπτρίζεται στις απόψεις τους για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε κοινωνικό επίπεδο. Τέλος, η θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, όσον αφορά το οργανωσιακό και κοινωνικό επίπεδο του σχολείου. Τα στελέχη (διευθυντές/-ύντριες και υποδιευθυντές/-ύντριες) θεωρούν ότι οι σχολικές τους μονάδες έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του μαθαίνοντος οργανισμού στα δύο αυτά επίπεδα, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες θεωρούν τη λειτουργία τους απλά ικανοποιητική. Οι διευθυντές/-ύντριες της παρούσας μελέτης φαίνεται πως έχουν συνειδητοποιήσει τη σημαντική ανάγκη και μεριμνούν ώστε οι οργανωσιακές λειτουργίες και πρακτικές να ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες των μελών, όσο και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο οργανισμός (OECD, 2017· Leithwood κ.ά., 2006). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι δηλώσεις τους αντιπροσωπεύουν τις δικές τους προσωπικές εκτιμήσεις για τη λειτουργία του οργανισμού σε οργανωσιακό

και κοινωνικό επίπεδο και φαίνεται να επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι οι διευθυντές/-ύντριες τείνουν να εκτιμούν τη γενική απόδοσή τους ως υψηλή, ακόμη και όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απεικονίζουν χαμηλές εκτιμήσεις (LoVette κ.ά., 2001, όπως αναφέρεται στο Κεραμίδα, 2011). Στην πραγματικότητα, οι αντιλήψεις των διευθυντών/-ντριών αντανακλούν την εντύπωση που οι ίδιοι έχουν για τη λειτουργία του οργανισμού, η οποία φαίνεται να απέχει από αυτό που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως αποτελεσματικό. Το ερώτημα παραμένει ανοικτό και, πέρα από την ποσοτική του διερεύνηση, απαιτεί και μια ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να διαφανούν οι διαφοροποιήσεις στις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατά πόσο αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προκλήσεις της σύγχρονης απαιτητικής πραγματικότητας.

Συμπεράσματα & περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εμπειρική μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων ως μανθανόντων οργανισμών.

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και πως τα σχολεία δεν αρκεί μόνο να παράγουν γνώση, αλλά και να εκλάβουν τη μάθηση ως μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού, ενσωματώνοντας στη λειτουργία τους το μοντέλο των μανθανόντων οργανισμών.

Οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σχολική μονάδα ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδρώντων δομών και ατόμων, που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μέσο ανταπόκρισης στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι ελληνικές σχολικές μονάδες έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους όλες τις διαστάσεις των μανθανόντων οργανισμών σε έναν σχετικά σημαντικό βαθμό, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό στις τρέχουσες συγκυρίες, όπου η ελληνική κοινωνία βιώνει τις επιπτώσεις μιας μεγάλης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής κρίσης. Αναδεικνύεται μια δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη της μάθησης όλων των μελών, η οποία είναι σε θέση να ενδυναμώσει τη μαθησιακή ικανότητα του σχολικού οργανισμού και να επιφέρει θετικά μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η εικόνα που παρουσιάζουν οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί για τις σχολικές τους μονάδες είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική και αισιόδοξη. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι τα ελληνικά δημόσια σχολεία δεν επιδέχονται βελτιώσεις. Το ασταθές και αβέβαιο μέλλον της ελληνικής πραγματικότητας επιτάσσει οι προσπάθειες μετασχηματισμού των σχολείων να ενταθούν και να γίνουν περισσότερο συστηματικές, ώστε να ισχυροποιηθεί η μαθησιακή τους ικανότητα και να γίνουν δημιουργοί της αλλαγής.

Η υλοποίηση της παρούσας μελέτης σε σχολικές μονάδες συγκεκριμένης περιφέρειας αποτελεί κι έναν από τους περιορισμούς της. Παρόμοιες έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν και σε σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, δημόσιες και ιδιωτικές, σε ολόκληρη την Ελλάδα, ώστε να διερευνηθούν διαφορετικές αντιλήψεις. Επίσης, μια συγκριτική μελέτη με σχολεία άλλων χωρών θα είχε ιδιαίτερη αξία.

Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν νέα ερωτήματα που χρήζουν μελλοντικής διερεύνησης, τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής. Η λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία και ο μετασχηματισμός τους σε οργανισμούς που μαθαίνουν απαιτεί ποικίλες παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες δεν δύνανται να αποτυπωθούν μόνο ποσοτικά. Είναι απαραίτητος ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογιών. Η μελέτη των στάσεων, των αντιλήψεων αλλά και των πρακτικών όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα προσφέρει μια πληρέστερη εικόνα για τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ακρίβου, Ε., Μπονώτη, Φ. & Δεμιρτζάκη, Ε. (2016) Οι αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για την οικονομική κρίση, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(2), σ. 305-322.

Βορβή, Ι., Δανιηλίδου, Ε. & Παπαγάλου, Φ. (2016) Η ανάπτυξη της ικανότητας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης, *Νέος Παιδαγωγός*, 7, σ. 421-42.

Βύσσα, Ε. (2009) *Οργανισμοί που μαθαίνουν – Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Bryk, A., Camburn, E. & Seashore, K. (1997) Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences, revised paper, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, 8-12 Απριλίου 1996. Madison, WI, Center on Organization and Restructuring of Schools.

Cortina, J. M. (1993) What is coefficient alpha? An examination of theory and applications, *Journal of Applied Psychology*, 78(1), σ. 98-104.

Creswell, J. W. (2009) *Research design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3^η έκδοση, ΗΠΑ, SAGE.

Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Καβουράκος), Αθήνα, Ίων.

Δεκούλου, Π. (2012) *Οργανωσιακή μάθηση στις επιχειρήσεις μέσω μαζικής ενημέρωσης και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Day, C. (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών- Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (μτφρ. Α. Βακάκη), Αθήνα, Τυπωθήτω.

ET 2020 Working Group Schools (2018) Guiding Principles for policy development in school education, *Policies to support teachers and school leaders in schools as learning organizations*. Leuven, ET 2020 Working Group Schools, 2-5 Μαΐου 2017. Leuven, Βέλγιο, Flemish Ministry for Education and Learning.

Garvin, D. A. (1993) Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 71(4), σ. 78-91.

Goh, C. S. (1998) Toward a learning organization: The strategic building blocks, *Advanced Management Journal*, 63(2), σ. 15-22.

Hallinger, P. (2011) Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research, *Journal of Educational Administration*, 19(2), σ. 125-142.

Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. & Fowler, A. (2011) Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning, *Journal of Educational Change*, 13, σ. 67-94.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2016) *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2015, Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κεραμίδα, Γ. (2011) *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κοντογεωργίου Α., Κολοκοτρώνης Δ. & Λαπούσης Γ. (2015) Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μια ποιοτική έρευνα, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, σ. 178-193.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση - Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης), Αθήνα, Κριτική.

Kim, K., Watkins, K. & Lu, Z. (2017) The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance, *European Journal of Training and Development*, 41(2), σ. 177-193.

Klar, H. W., Huggins, K. S., Hammonds, H. L. & Buskey, F. C. (2016) Fostering the capacity for distributed leadership: a post-heroic approach to leading school improvement, *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), σ. 111-137.

Kofman, F. & Senge, P. M. (1993) Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations, *Organizational Dynamics*, 22(2), σ. 5-23.

Kools, M. & Stoll, L. (2016) What makes a school a learning organization, *OECD Education Working Papers*, no137, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en> (Πρόσβαση 8 Μαρτίου 2019).

Koutouzis E. & Papazoglou A. (2016) Transforming Greek Primary Schools into Learning Organizations, *XII International Transformative Learning Conference*. Tacoma, WA, 20-23 Οκτωβρίου 2016. Parkland, WA, ΗΠΑ, Pacific Lutheran University.

Kurland, H., Peretz, H. & Hertz- Lazarowitz, R. (2010) Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision, *Journal of Educational Administration*, 48(1), σ. 7-30.

Laiken, M. (2002) *Managing the Action/Reflection Polarity Through Dialogue: A Path to Transformative Learning*, Ottawa, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, NALL Research Network.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006) *Successful School Leadership, What It Is and How It Influences Pupil Learning*, Research Report no 800, National College for School Leadership, University of Nottingham.

Marquardt, J. M. (2002) *Building the Learning Organization- Mastering the 5 Elements for Corporate Learning*, 2^η έκδοση, Davies-Black Publishing.

Marsick, V., Bitterman, J. & van der Veen, R. (2000) *From the Learning Organizations to Learning Communities: Toward a Learning Society*, Washington, Center on Education and Training for Employment.

Marsick, V.J. & Watkins, K. E. (2003) Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire, *Advances in Developing Human Resources*, 5, σ. 132-151.

Masters, N. G. (2016) *Schools as Learning Organizations*, Australian Council for Educational Research.

Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005) *Creating a Learning School*, London, Sage Publications Inc.

Moloi, K., C. (2010) How can schools build learning organizations in difficult education contexts, *South African Journal of Education*, 30, σ. 621-633.

OECD (2010) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Paris, OECD Publications.

OECD (2010) *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A systematic approach to technology- based school innovations*, Paris, OECD Publications.

OECD (2017) *Education Policy in Greece - A Preliminary Assessment*, Paris, OECD Publications.

OECD (2018) *The Future We Want- The Future of Education and Skills- Education 2030*, Paris, OECD Publications.

Örtenbland, A. (2001) On differences between organizational learning and learning organization, *The Learning Organization*, 8(3), σ. 125-133.

Örtenbland, A. (2004) The learning organization: towards an integrated model, *The Learning Organization*, 11(2), σ. 129-144.

Örtenbland, A. (2018) What does 'learning organization' mean? *The Learning Organization*, 25(3), σ. 150-158.

Παπάζογλου, Α. (2016) *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1989) Towards the learning company, *Management Education and Development*, 20(1), σ. 1-8.

Ponnuswammy, I. & Manohar, H. L. (2016) Impact of learning organization culture on performance in higher education institutions, *Studies in Higher Education*, 41(1), σ. 21-36.

Retna K. & Ng Tee, P. (2016) The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools, *British Education, Leadership, Management & Administration Society*, 30(1), σ. 10-18.

Seashore Louis, K. & Lee, M. (2016) Teacher's capacity for organizational learning: the effects of school culture and context, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), σ. 534-556.

Senge, P. M. (1990) *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, New York, NY, Doubleday.

Senge, P. M. & Sterman, J. D. (1992) Systems thinking and organizational learning: Acting locally and thinking globally in the organization of the future, *European Journal of Operational Research*, 59, σ. 137-150.

Sharrat, L. & Planche, B. (2018) A Symphony of Skills, *The Learning Professional*, 39(1), σ. 26-30.

Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002) Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, 38(5), σ. 613-642.

Song, H. J., Kim, Y. J., Chermack, T. J. & Yang, B. (2008) *Cross Cultural Perspectives of the Learning Organization: Assessing the validity and reliability of the DLOQ in Korea*. Διαθέσιμο στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501646.pdf> (Πρόσβαση 8 Μαρτίου 2019).

Taber, K. S. (2017) The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education, *Research Science Education*, 48. Διαθέσιμο στο https://rd.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9602-2?wt_mc=Internal.Event.1.S.EM.ArticleAuthorOnlineFirst (Πρόσβαση 8 Μαρτίου 2019).

Tichnor-Wagner, A., Harrison, C. & Cohen - Vogel, L. (2016) Cultures of Learning in Effective High Schools, *Educational Administration Quarterly*, 52(4), σ. 602-642.

Yang, B., Watkins, K. & Marsick., V. (2004) The construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation, *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), σ. 31- 55.

Yorks, L. & Marsick, V. J. (2006) Μάθηση σε οργανισμούς και μετασχηματισμός, στο Mezirow, J. (επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Watkins, K. E. (1996) Of Course Organizations Learn!, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 72, σ. 89-96.

Watkins, K. E. & Golembiewski, T. R. (1995) Rethinking Organization Development for the Learning Organization, *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(1), σ. 86-101.

Watkins, K. E. & Kim, K. (2018) Current status and promising directions for research on the learning organization, *Human Resource Development Quarterly*, 29, σ. 15-29.

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1992α) Towards a theory of informal and incidental learning in organizations, *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), σ. 287-300.

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1992β) Building the learning organization: a new role for human resource developers, *Studies in Continuing Education*, 14(2), σ. 115-129.

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1999) Looking Again at Learning in the Learning Organization: A Tool that can Turn into a Weapon, *Learning Organization*, 6(5), σ. 207-211.

Παράρτημα

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (n=124)	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Φύλο	Άνδρας	39	31,5
	Γυναίκα	85	68,5
Ηλικία	21-30	15	12,1
	31-40	51	41,1
	41-50	30	24,2
	51-60	28	22,6
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	Ναι	43	34,7
	Όχι	81	65,3
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	Ναι	10	8,1
	Όχι	114	91,9
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	Ναι	8	6,5
	Όχι	116	93,5
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου	Ναι	14	11,3
	Όχι	110	88,7
Διδακτορικό Δίπλωμα	Ναι	1	0,8
	Όχι	123	99,2
Άλλες Πρόσθετες Σπουδές	Ναι	5	4
	Όχι	119	96
Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία	0-8	19	15,3
	9-15	53	42,7
	16-20	22	17,7
	>20	30	24,2
Σχέση εργασίας	Ωρομίσθιος/α	0	0
	Αναπληρωτής/-ώτρια	33	26,6
	Μόνιμος/η	91	73,4
	ΠΕ70- Δάσκαλος/α	89	71,8
	ΠΕ 07- Γερμανική Γλώσσα	2	1,6
	ΠΕ-86- Πληροφορικής	5	4,0
	ΠΕ-05- Γαλλική Γλώσσα	3	2,4
	ΠΕ08- Εικαστικά	1	0,8
	ΠΕ-32- Θεατρική Αγωγή	1	0,8
	ΠΕ-71- Δάσκαλος/α ΕΑΕ	6	4,8
Ειδικότητα			

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (n=124)	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Θέση στη Σχολική Μονάδα	ΠΕ-06- Αγγλική Γλώσσα	5	4,0
	ΠΕ-11- Φυσικής Αγωγής	5	4,0
	ΠΕ-16- Μουσικός	2	1,6
	ΠΕ-60- Νηπιαγωγός	4	3,2
	ΕΒΠ(Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό)	1	0,8
	Εκπαιδευτικός σε θέση ευθύνης (Δ/ντής/τρια, Υπ/ντής/τρια)	30	24,2
	Εκπαιδευτικός	94	75,8
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	<100 μαθητές/-ήτριες	46	37,1
	100-250 μαθητές/-ήτριες	67	54
	>250 μαθητές/-ήτριες	11	8,9
	Κέρκυρα (Κέρκυρα)	82	66,1
Περιφερειακή Ενότητα εργασίας	Κέρκυρα (Παξοί)	2	1,6
	Λευκάδα	15	12,1
	Κεφαλληνία (Κεφαλονιά)	10	8,1
	Κεφαλληνία (Ιθάκη)	1	0,8
	Ζάκυνθος	14	11,3

Εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας της Louise M. Rosenblatt στο ποίημα της Μαρίας Πολυδούρη «Μόνο γιατί μ' αγάπησες»

Κορουσινιώ-Μαρία Τσιαρή
Εκπαιδευτικός - 3ο Δημοτικό Σχολείο Χίου
tsiari_sonia@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της Louise M. Rosenblatt και η δυνατότητα αξιοποίησής τους για τη διδακτική προσέγγιση του ποιήματος της Μαρίας Πολυδούρη *Μόνο γιατί μ' αγάπησες*. Μέσω της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης επιδιώκεται η αισθητική ενατένιση και απόλαυση του κειμένου, βασισμένη στη συναλλαγή του/της αναγνώστη/-τριας με το κείμενο μέσω μιας δημιουργικής ανάγνωσης. Ο/Η αναγνώστης/-τρια εστιάζει την προσοχή του/της σε αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο και αποκωδικοποιεί με βάση τα δικά του/της συναισθήματα ό,τι είναι κωδικοποιημένο σε αυτό.

Λέξεις - κλειδιά: συναλλακτική θεωρία, Rosenblatt, κείμενο, συγγραφέας, αναγνώστης, αισθητική ανάγνωση

Abstract

This article discusses the theoretical principles of Louise M. Rosenblatt's transactional reading theory and its potential when applied as a teaching approach on Maria Polidouris' poem: *Just because you love me*. Through this approach the aesthetic contemplation and enjoyment of the text is pursued, based on the reader's transaction with the text through a creative reading. The reader focuses on what he/she experiences from the text and interprets what is coded within it based on his/her own feelings.

Keywords: transactional theory, Rosenblatt, text, writer, reader, aesthetic reading

Εισαγωγή

Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης ή Αναγνωστική Θεωρία είναι η θεωρητική ενασχόληση που περικλείει ποικίλες εκδοχές και προσεγγίσεις της λογοτεχνικής θεωρίας, που αφορούν την έννοια και τον ρόλο του/της αναγνώστη/-τριας και συνάμα επιχειρούν να εξηγήσουν τις ποικίλες ανταποκρίσεις των αναγνωστών/-τριών στα λογοτεχνικά κείμενα. Η Susan Suleiman διακρίνει έξι εκδοχές της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και τις κατηγοριοποιεί ως εξής: ρητορική, σημειωτική-στρουκτουραλιστική, φαινομενολογική, ιστορική-κοινωνιολογική, ερμηνευτική και υποκειμενική-ψυχαναλυτική (Suleiman & Crosman, 1980). Οι εκδοχές αυτές ενδιαφέρονται για τον ρόλο του/της αναγνώστη/-τριας και, παρά την ανομοιογένεια που τις χαρακτηρίζει εξαιτίας των διαφορετικών επιστημολογικών επιρροών των εκπροσώπων τους, δεν αποκλείουν η μια την άλλη (Τζιόβας, 2003). Οι θεωρητικοί της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην αναζήτηση του νοήματος στην αναγνωστική πράξη, απορρίπτουν την ύπαρξη μιας και μοναδικής ορθής ερμηνείας, αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών, όπου κάθε ερμηνεία χαρακτηρίζεται ως μοναδική, και τονίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του/της αναγνώστη/-τριας καθώς εκείνος/-η είναι ο/η κύριος/-α υπεύθυνος/-η για τη δόμηση του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου (Πολίτης, 2003). Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt, που ανήκει στην υποκειμενική-ψυχαναλυτική εκδοχή της Αναγνωστικής θεωρίας. Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αξιοποίηση της «συναλλακτικής» θεωρίας της Rosenblatt στη διδακτική προσέγγιση του ποιήματος *Μόνο γιατί μ' αγάπησες* της Μαρίας Πολυδούρη. Αρχικά, θα παρουσιασθεί συνοπτικά η θεωρία που ανέπτυξε και διαμόρφωσε η L. M. Rosenblatt και στη συνέχεια θα εξετασθεί αν το ποίημα αυτό μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης της εν λόγω θεωρίας.

Η Λογοτεχνία και η διδακτική της: Η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt

Louise M. Rosenblatt

Η Louise M. Rosenblatt ήταν πρωτοπόρος θεωρητικός της λογοτεχνίας και της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, άμεσα επηρεασμένη από τις απόψεις του John Dewey. Εφάρμοσε καινοτόμες ιδέες και νέες γνώσεις στον χώρο της λογοτεχνίας, που λειτούργησαν ως πρότυπο για τους/τις άλλους/-ες θεωρητικούς, ανοίγοντας παράλληλα πολλούς δρόμους στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας. Η Rosenblatt

ανέλυσε τη θεωρία της σε σχέση με την εκπαίδευση, όπου ο/η αναγνώστης/-τρια ταυτίζεται με τον/τη μαθητή/-ήτρια (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Η έμφαση στη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης, η αμφισβήτηση της ύπαρξης μιας και μόνης ορθής ερμηνείας και η έμφαση στον ιδιαίτερα ενεργητικό ρόλο του/της αναγνώστη/-τριας στη διαδικασία της ανάγνωσης αποτελούν τις βασικές θεωρητικές αρχές της θεωρίας της Rosenblatt και θέτουν στο επίκεντρο της συζήτησης τη σχέση και τη συνεύρεση του/της αναγνώστη/-τριας με το κείμενο (Rosenblatt, 1978, 1995).

Θεωρητικές αρχές της «συναλλακτικής» αναγνωστικής θεωρίας

Η Rosenblatt θεωρεί την ανάγνωση ως *«την πραγμάτωση του λογοτεχνικού έργου, τη δε βίωση της αναγνωστικής διαδικασίας ως την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία»* (Πολίτης, 1996, σ. 23). Στη συναλλακτική θεωρία το ενδιαφέρον στρέφεται στη σχέση και τη συνεύρεση του/της αναγνώστη/-τριας με το κείμενο. Η Rosenblatt χρησιμοποιεί τους όρους *συναλλαγή* και *συναλλακτική* για να περιγράψει τη σχέση κειμένου και αναγνώστη/-τριας, δίνοντας έμφαση στη σημαντικότητα του/της αναγνώστη/-τριας και του κειμένου σε ένα συνεχές δούναι και λαβείν στις μεταξύ τους σχέσεις (Rosenblatt, 1969, 1995). Ο/Η αναγνώστης/-τρια, αφού ενεργοποιήσει τον προσωπικό του/της κόσμο και τις εμπειρίες του/της, δημιουργεί μια σχέση *συναλλαγής* με το λογοτεχνικό έργο, το οποίο δεν υποβαθμίζεται, αφού ο/η ίδιος/-α σε συνδυασμό με το κείμενο δημιουργούν το λογοτεχνικό γεγονός (Rosenblatt, 1978, 1988). Έτσι, η εμπειρία της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται ως μια προσωπική και ατομική δραστηριότητα (Σιορίκης, 2013). Είναι, επομένως, σημαντικό για αυτόν/-ήν που διαβάζει να βιώσει την επαφή του/της με το λογοτεχνικό έργο ως ατομική και προσωπική εμπειρία και να έχει την ελευθερία να δει μέσα σε αυτό ό,τι ο/η ίδιος/-α επιθυμεί. Η λογοτεχνική ανάγνωση είναι μια πράξη που επηρεάζει τον/την αναγνώστη/-τρια την ώρα που διαβάζει αλλά και μετά την ανάγνωση, αφού λειτουργεί ως εμπειρία που τον/τη βοηθάει και τον/την οδηγεί σε άλλες λογοτεχνικές εμπειρίες, όπου όσο πιο ομαλά έχει βιώσει την πρώτη τόσο πιο ομαλά θα βιώσει και τις επόμενες. Η *συναλλακτική* θεωρία της Rosenblatt είναι *«μια αξιοπρόσεχτη θεωρητική πρόταση για την αναγνωστική διαδικασία»* (Πολίτης, 1996, σ. 33), με σαφή πορεία διδακτικής προσέγγισης, η οποία θα αναπτυχθεί παρακάτω.

Αρχικά, κατά τη φάση της έκκλησης του κειμένου, δηλαδή κατά την πρώτη επαφή του/της αναγνώστη/-τριας με το κείμενο, τα κειμενικά στοιχεία του κειμένου μαγνητίζουν το ενδιαφέρον του/της. Έτσι, το κείμενο λειτουργεί ως κίνητρο,

ενεργοποιώντας στοιχεία της εμπειρίας του/της αναγνώστη/-τριας από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Σε αυτό το σημείο πραγματοποιείται η πρώτη αντίδραση του/της αναγνώστη/-τριας σε συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις. Έπειτα, το κείμενο λειτουργεί ως δοκιμαστικό πλαίσιο και ο/η αναγνώστης/-τρια διαμορφώνει διάφορες υποθέσεις και προσδοκίες, ελέγχοντας έτσι τα όρια της λογοτεχνικής του/της εμπειρίας σε σχέση με το κείμενο (Πολίτης, 1996· Rosenblatt, 1978, 1995). Στη συνέχεια, ο/η αναγνώστης/-τρια καλείται να ελέγξει αν οι υποθέσεις και οι προσδοκίες του/της ανταποκρίνονται στη δυναμική του κειμένου, δηλαδή αυτοκρίνεται και συζητά με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες του/της και τον/την εκπαιδευτικό για αυτή την εμπειρία. Ο/Η αναγνώστης/-τρια αναδημιουργεί το κείμενο μέσα από τη συναλλαγή του/της με αυτό, συνδέοντας ό,τι ενυπάρχει ήδη στο κείμενο με τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντά του/της, μετατρέποντας την πράξη της ανάγνωσης σε μια αισθητική εμπειρία (Πολίτης, 1996· Rosenblatt, 1978, 1995).

Παράλληλα, ο/η αναγνώστης/-τρια, με τη δυνατότητα της εκλεκτικής προσοχής που διαθέτει, μπορεί και μετακινείται σε διάφορα σημεία του κειμένου ανάλογα με τις κειμενικές ενδείξεις που μαγνητίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του/της (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Έτσι, ο/η αναγνώστης/-τρια έχει τη δυνατότητα υιοθέτησης αισθητικής ή μη αισθητικής στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό έργο που πραγματεύεται κάθε φορά (Πολίτης, 1996). Στη μη αισθητική ανάγνωση, η ανάγνωση έχει καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα, καθώς ο/η αναγνώστης/-τρια στρέφει την προσοχή του/της σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου που θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει μετά την ανάγνωση (π.χ. οδηγίες χρήσης). Έτσι, δεν υπάρχει σχέση συναλλαγής μεταξύ κειμένου και αναγνώστη/-τριας (Rosenblatt, 1989). Αντίθετα, στην αισθητική ανάγνωση του κειμένου, ο/η αναγνώστης/-τρια ενδιαφέρεται περισσότερο για τη βαθύτερη ουσία του κειμένου αλλά και για αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο. Ο/Η ίδιος/-α, συνδυάζοντας τα συναισθήματά του/της και τις ιδέες που ενυπάρχουν στο κείμενο, αναλύει ό,τι υπάρχει στις κειμενικές ενδείξεις (Πολίτης, 1996· Rosenblatt, 1978). Επομένως, η υιοθέτηση αισθητικής στάσης από τους/τις αναγνώστες/-τριες απέναντι στα λογοτεχνικά έργα κρίνεται απαραίτητη για την εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας κατά τη διδασκαλία στην τάξη.

Η λογοτεχνία έχει ως στόχο την ανάπτυξη ευπροσάρμοστων και ξεχωριστών προσωπικοτήτων μέσω ενός ευχάριστου, δημιουργικού και περιπετειώδους ταξιδιού, και όχι την ανάπτυξη αυτόματων και παθητικών ατόμων μέσω μιας υποχρεωτικής και τυπικής διαδικασίας (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013· Rosenblatt, 1995). Έτσι, οι

αναγνώστες/-τριες καλούνται να βιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες μπορούν από τη λογοτεχνία, προσεγγίζοντάς την προσωπικά και αυθόρμητα (Σιορίκης, 2013· Rosenblatt, 1995). Σε αυτό το ταξίδι, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α οφείλει να γνωρίζει τι θέλει να διδάξει, είναι περισσότερο διαμεσολαβητικός (Σακελλαριάδη, 1999). Ο/Η ίδιος/-α καλείται να προσαρμόσει την πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου στις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών του, αλλά και να επιλέξει τα κατάλληλα έργα για αυτούς/-ές ανάλογα με τα πιστεύω τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε σχέση με τη λογοτεχνία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005· Πολίτης, 2003). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνήσει με τον/τη κάθε μαθητή/-ήτρια ξεχωριστά χωρίς να κυριαρχεί πάνω του/της, αλλά και να τον/την οδηγήσει στη συζήτηση και την ανταλλαγή των εμπειριών του/της με τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-ήτριες, όπου οι θέσεις όλων είναι ισάξιες.

Σχεδιάζοντας μια διδασκαλία με θέμα: *Μόνο γιατί μ' αγάπησες*

Στο σημείο αυτό, αρχικά θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην ποιήτρια και την υπόθεση του ποιήματος, έπειτα θα γίνει αναφορά στην οριοθέτηση της διδακτικής πρότασης και στη στοχοθεσία της διδασκαλίας και τέλος θα παρουσιαστεί η πορεία της διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος.

Η Μαρία Πολυδούρη και το ποίημα «Μόνο γιατί μ' αγάπησες»

Η Μαρία Πολυδούρη γεννήθηκε στην Καλαμάτα το 1902. Εκεί ολοκλήρωσε τις γυμνασιακές σπουδές της και το 1921 γράφτηκε στη Νομική. Δημοσίευσε αρκετά ποιήματά της σε διάφορα περιοδικά (π.χ. Έσπερος Σύρου, Ελληνική Επιθεώρηση). Το 1928 εκδόθηκε η πρώτη ποιητική της συλλογή *Οι τρίλιες που σβήνουν* και στα τέλη του 1929 εκδόθηκε η δεύτερη ποιητική της συλλογή *Ηχώ στο χάος*. Έγραψε ακόμα μια ατιτλοφόρητη νουβέλα, που αργότερα της δόθηκε ο τίτλος *Μυθιστόρημα*. Το 1928 προσβλήθηκε από φυματίωση εξαιτίας των στερήσεων και του άστατου τρόπου ζωής και χρειάστηκε να νοσηλευτεί. Πέθανε τον Απρίλη του 1930 σε ηλικία 28 ετών. Η Μαρία Πολυδούρη εντάσσεται στη νεορομαντική ποίηση της γενιάς του 1920. Το κύριο θέμα των ποιημάτων της είναι ο έρωτας, που από νωρίς συνδέθηκε με τη ζωή της. Το συναίσθημα αυτό εκφράζεται με πάθος, με μελαγχολία ή πόνο και πολύ συχνά συνδέεται με το θάνατο (Ζωγράφου, 1961). Το ποίημα *Μόνο γιατί μ' αγάπησες* ανήκει

στην ποιητική συλλογή *Οι τρίλιες που σβήνουν*, που δημοσιεύτηκε το 1928 και έχει βιοματικό χαρακτήρα. Πρόκειται για μια έμμεση ερωτική εξομολόγηση προς ένα πρόσωπο που δεν βρίσκεται πια στη ζωή και αποτελεί έναν ύμνο στον έρωτα, ο οποίος δίνει νόημα στη ζωή.

Η υπόθεση του ποιήματος

Η ποιήτρια εξομολογείται στον αγαπημένο της, που δεν βρίσκεται πια στη ζωή, ότι η αγάπη του ήταν η πηγή της έμπνευσής της και εξακολουθεί ακόμα να την εμπνέει. Μόνο γιατί κάποτε τη φίλησε, αισθάνεται τον εαυτό της πιο όμορφο και στην ψυχή της παραμένει η παλιά συγκίνηση. Μόνο γιατί τα μάτια του την κοίταξαν με αγάπη, βρήκε νόημα η ύπαρξή της. Αναπολεί τον θαυμασμό και την αγάπη στο βλέμμα του. Αυτή η στιγμή δεν φεύγει από τον νου της. Αισθάνεται ότι ήρθε στον κόσμο επειδή εκείνος την αγάπησε κι έτσι νιώθει ολοκληρωμένη. Έζησε για να πλουτίζει τα όνειρά του και ακόμα και ο θάνατος της φαίνεται γλυκός, μόνο γιατί την αγάπησε (Μερτίκα & Πανουργιά-Σαββανή, 2014).

Οριοθετήσεις και στοχοθεσία

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί πως η παρούσα διδακτική προσέγγιση απευθύνεται στους/στις μαθητές/-ήτριες της Γ΄ τάξης γυμνασίου. Το θέμα του ποιήματος –ο έρωτας– είναι ένα από τα θέματα που απασχολούν ιδιαίτερα τους/τις νεαρούς/-ές μαθητές/-ήτριες. Βέβαια, με κάποιες τροποποιήσεις μπορεί να υλοποιηθεί και στη Γ΄ τάξη λυκείου, δεδομένου ότι οι μαθητές/-ήτριες σε αυτή την ηλικία βιώνουν συνήθως σε μεγαλύτερο βαθμό τα έντονα συναισθήματα που εκφράζονται στο ποίημα. Πρωταρχικός σκοπός της διδακτικής προσέγγισης είναι η γνωριμία των μαθητών/-τριών με ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά και αξιόλογα ποιήματα της Μαρίας Πολυδούρη, ένα ποίημα από τα χαρακτηριστικότερα της Γενιάς του '20. Επίσης, γενικός στόχος είναι το να γνωρίσουν και να αγαπήσουν οι μαθητές/-ήτριες το ποίημα ως λογοτεχνικό έργο, έτσι ώστε «να αναζητούν και μόνοι τους τη συντροφιά αισθητικά αναγνωρισμένων λογοτεχνικών έργων στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους» (Στάμος, 2013, σ. 128). Επιμέρους στόχοι της παρούσας διδακτικής προσέγγισης είναι η κατανόηση των δομικών χαρακτηριστικών του ποιήματος, η αναγνώριση των συναισθημάτων και η ανάδειξη προσωπικών βιωμάτων των μαθητών/-τριών, η

καλλιέργεια και η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών, η αισθητική απόλαυση του κειμένου και η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας.

Η μέθοδος της διδακτικής προσέγγισης

Η προσέγγιση στο ποίημα είναι μαθητοκεντρική, καθώς οι μαθητές/-ήτριες πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην προσέγγιση του ποιήματος, έτσι ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με το κείμενο. Επίσης, οι μαθητές/-ήτριες ενθαρρύνονται να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, καλούνται να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές τους, παρακολουθώντας έτσι όχι μόνο τη δική τους αναγνωστική περιπέτεια αλλά και των συμμαθητών/-τριών τους. Η παρούσα διδακτική προσέγγιση αξιοποιεί τις θεωρητικές αρχές της *συναλλακτικής* θεωρίας της Rosenblatt, όπου η πράξη της ανάγνωσης θα μπορούσε να σχηματιστεί σε τρεις διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις αναγνωστικής αντίδρασης. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει τον τρόπο που αντιδρά ο/η αναγνώστης/-τρια στο κείμενο που διαβάζει, όπου ο/η ίδιος/-α σημειώνει πάνω στο κείμενο ό,τι του/της προκαλεί την όποια αντίδραση. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τον τρόπο που διαμορφώνει το κείμενο την αντίδραση του/της αναγνώστη/-τριας, όπου ο/η ίδιος/-α προσπαθεί να συνειδητοποιήσει και να κατανοήσει το γιατί αντιδρά όπως αντιδρά στο κείμενο. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι/-ες αναγνώστες/-τριες, όπου ο καθένας και η καθεμία μοιράζεται την αναγνωστική του/της αντίδραση με τις αναγνώσεις των άλλων αναγνωστών/-τριών, οπότε υπάρχει και η πιθανότητα κάποιος/-α να διαφοροποιήσει την τελική του/της αντίδραση.

Πορεία διδασκαλίας

1^η Φάση

Οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να ακούσουν το ποίημα καθώς το διαβάζει ο/η εκπαιδευτικός ή μπορούν να το διαβάσουν οι ίδιοι/-ες σιωπηρά ή μεγαλόφωνα, κατά τη φάση της έκκλησης του κειμένου. Έπειτα, ύστερα από την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, μπορούν να σημειώσουν πάνω στο κείμενο κάποιες πρώτες σκέψεις σχετικά με το ποίημα ή κάποια συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ή ό,τι άλλο επιθυμούν (Πολίτης, 1996). Έτσι, το κείμενο λειτουργεί ως κίνητρο, οπότε και ενεργοποιούνται στοιχεία της εμπειρίας των μαθητών/-τριών από τη ζωή ή/και τη

λογοτεχνία. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτοντας ερωτήσεις του τύπου, «τι αισθάνεσαι, σκέφτεσαι, θυμάσαι, φαντάζεσαι, επιθυμείς, φοβάσαι;», μπορεί να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες σε μια πρώτη αντίδραση σε ορισμένες κειμενικές ενδείξεις ή σε ολόκληρο το κείμενο.

2^η Φάση

Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να αξιοποιήσουν το κείμενο ως προσχέδιο, στηριζόμενοι/-ες στις κειμενικές ενδείξεις, και έτσι μπορεί να διαμορφωθεί ένα πρώτο δοκιμαστικό πλαίσιο (Πολίτης, 1996). Το ποιητικό *εγώ* (α' ενικό πρόσωπο), που ταυτίζεται με την ποιήτρια, απευθύνεται προς ένα *εσύ* (β' ενικό πρόσωπο), του οποίου η παρουσία είναι νοερή. Το ποιητικό *εγώ* τραγουδάει μόνο γιατί αυτό το *εσύ*, στο οποίο απευθύνεται, το «*αγάπησε στα περασμένα χρόνια*» (παρελθόν). Η ποιήτρια εξομολογείται στον αγαπημένο της ότι τα ποιήματά της έχουν πηγή την αγάπη του, η οποία εξακολουθεί να την εμπνέει και στο παρόν, σε κάθε εποχή του χρόνου, «*και σε ήλιο...και σε βροχή, σε χιόνια*». Ένα δυνατό και έντονο συναίσθημα, όπως το συναίσθημα του έρωτα και της αγάπης, μπορεί να αποτελέσει πηγή ποιητικής έμπνευσης. Ένα τέτοιο συναίσθημα μπορεί να προκαλέσει διάφορες αντιδράσεις στους/στις μαθητές/-ήτριες, ανάλογα με τις εμπειρίες τους από τη ζωή και τη λογοτεχνία (μνήμη συναισθήματος έρωτα ή αγάπης που έχουν βιώσει, άρνηση ενός τέτοιου συναισθήματος, ανάκληση ενός ερωτικού ποιήματος, ενός τραγουδιού ή μιας ταινίας).

3^η Φάση

Στην τρίτη φάση, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να διαμορφώσουν διάφορες προσδοκίες και υποθέσεις σε σχέση με το κείμενο (Πολίτης, 1996). Το συναίσθημα του έρωτα και της αγάπης μπορεί να είναι ευχάριστο, δυσάρεστο, αμοιβαίο, παραγωγικό, λυπηρό, τρυφερό, καταστροφικό, μελαγχολικό, αναζωογονητικό, καταθλιπτικό. Μπορεί να αποτελεί μια ανάμνηση, επιθυμία ή όνειρο. Μπορεί να προκαλεί συγκίνηση, αποστροφή, δύναμη, θλίψη, έμπνευση, απογοήτευση. Οι μαθητές/-ήτριες στο σημείο αυτό μπορούν να ανασύρουν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους/τις καθοδηγεί θέτοντας διάφορες ερωτήσεις: «Τι πιστεύεις, ελπίζεις, επιθυμείς, επιδιώκεις, αναγνωρίζεις, επιλέγεις;». Έπειτα, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να ελέγξουν αν οι προσδοκίες και οι υποθέσεις

που διαμόρφωσαν, οι οποίες ίσως διαφέρουν για τον καθένα και την καθεμία, ανταποκρίνονται στη δυναμική του κειμένου και έτσι οδηγούνται στη συζήτηση και ανταλλαγή των εμπειριών και των απόψεών τους με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις άλλους/-ες μαθητές/-ήτριες, τις κρίνουν και τέλος αυτοκρίνονται (Πολίτης, 1996).

Συνεχίζοντας την αναγνωστική πράξη, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να αναζητήσουν και να εντοπίσουν τα κειμενικά στοιχεία που αποδίδονται στο συναίσθημα του έρωτα και της αγάπης και μπορούν να επιχειρήσουν να τα εντάξουν και αυτά σε ένα δοκιμαστικό πλαίσιο. Η αγάπη αυτή είναι σωματική (*με κράτησες στα χέρια σου, με φίλησες στο στόμα, τα μάτια σου με κύτταζαν*) και παραμένει αναλλοίωτη με το πέρασμα του χρόνου και των εποχών (*ήλιο, βροχή, χιόνια, νύχτα, ακόμα*). Η ποιήτρια αναπολεί συγκινημένη τον έρωτα και την αγάπη του χαμένου εραστή (*μ' αγάπησες στα περασμένα χρόνια, και με φίλησες στο στόμα, με κράτησες στα χέρια σου*) και εξομολογείται πως η αγάπη του δίνει τροφή στην έμπνευσή της (*δε τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες*). Νιώθει τον εαυτό της πιο όμορφο και αγνό (*είμαι ωραία σαν κρίνο ολάνοιχτο*) και αδυνατεί να ξεχάσει το ρίγος της συγκίνησης από τη σωματική επαφή με το αγαπημένο πρόσωπο (*κι έχω ένα ρίγος στην ψυχή μου ακόμα*). Οι επαναλήψεις ολόκληρων στίχων συντελούν στην υπογράμμιση της έντασης και της διάρκειας του ερωτικού αυτού συναισθήματος.

Οι μαθητές/-ήτριες κατά τη συναλλαγή τους με το κείμενο μπορούν να επιχειρήσουν να το αναδημιουργήσουν στηριζόμενοι/-ες στις κειμενικές ενδείξεις και στα στοιχεία που ήδη ενυπάρχουν σε αυτό (Πολίτης, 1996). Η αγάπη και ο έρωτας ως σκοπός ζωής μπορεί να οδηγούν στη λύτρωση και στην ποιητική έμπνευση (*δε τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες*), στην καταξίωση της ύπαρξης (*περήφανα στολίστηκε το υπέρτατο της ύπαρξής μου στέμμα*), στην αίσθηση της πληρότητας και της ολοκλήρωσης (*στην άχαρη ζωή την ανεκπλήρωτη...Μόνο γιατί μ' αγάπησες γεννήθηκα*), στην οδύνη της απώλειας του αγαπημένου προσώπου (*ωραίε, που βασίλεψες*) αλλά και στην πλήρη εξοικείωση με τον θάνατο (*κι έτσι γλυκά πεθαίνω μονάχα γιατί τόσο ωραία μ' αγάπησες*). Έτσι, το συναίσθημα του έρωτα και της αγάπης κινείται ανάμεσα στο εσύ και το εγώ, τη ζωή και τον θάνατο, την πληρότητα και τη στέρηση, την τρυφερότητα και τη μελαγχολία, τον βουβό πόνο και την έντονη νοσταλγία του αγαπημένου προσώπου, το παρελθόν και το παρόν.

Οι μαθητές/-ήτριες, με τη δυνατότητα της εκλεκτικής προσοχής που διαθέτουν, μπορούν πλέον να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα ή περισσότερα κειμενικά στοιχεία, που προέκυψαν από την πράξη της ανάγνωσης, και στο δοκιμαστικό πλαίσιο

στο οποίο τα εντάσσουν (Πολίτης, 1996). Επίσης, μπορούν να τα προσεγγίσουν προσωπικά και αυθόρμητα, στηριζόμενοι/-ες στα δικά τους βιώματα, τις εμπειρίες, τις ιδιαιτερότητες, τις γνώσεις, την προσωπικότητα, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους. Επομένως, γίνεται λόγος για ποικίλες αναγνώσεις, αφού ο/η κάθε μαθητής/-ήτρια μπορεί να βιώσει την πράξη της ανάγνωσης με τον δικό του/της ατομικό τρόπο. Ο/Η μαθητής/-ήτρια μπορεί να συζητήσει και να ανταλλάξει την εμπειρία του/της από τη λογοτεχνία με τις αντίστοιχες εμπειρίες και αναγνώσεις των συμμαθητών/-τριών και του/της εκπαιδευτικού και στη συνέχεια μπορεί να αναδημιουργήσει το δικό του/της μοναδικό ποίημα, μέσω μιας δημιουργικής κι ευχάριστης περιπέτειας, όπου ενεργοποιούνται όχι μόνο οι γνώσεις αλλά και τα συναισθήματά του/της (Πολίτης, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο, ενεργοποιώντας δηλαδή τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, τις γνώσεις και τις μηνύες των μαθητών/-τριών θα μπορούσε δυνητικά να επιτευχθεί η αισθητική ανάγνωση του εν λόγω λογοτεχνικού έργου στη σχολική τάξη.

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η προσπάθεια διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος *Μόνο γιατί μ' αγάπησες* της Μαρίας Πολυδούρη, αξιοποιώντας τη *συναλλακτική* αναγνωστική θεωρία της Louise M. Rosenblatt, ώστε να αναδειχθεί η διαφοροποίηση στο αναγνωστικό αποτέλεσμα όταν ο/η αναγνώστης/-τρια απολαμβάνει αισθητικά το κείμενο μέσω της ανάγνωσης ως δημιουργικής εξερεύνησης. Παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές αρχές της συναλλακτικής θεωρίας, και στη συνέχεια, αφού έγινε μια μικρή αναφορά στην ποιήτρια *Μαρία Πολυδούρη* και στην υπόθεση του ποιήματος, δόθηκε έμφαση στις διδακτικές της προεκτάσεις. Η προσπάθεια προσέγγισης του ποιήματος *Μόνο γιατί μ' αγάπησες*, αξιοποιώντας τις θεωρητικές αρχές της συναλλακτικής θεωρίας, κατέδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να οδηγηθούν στην αισθητική ανάγνωση του κειμένου. Ο/Η μαθητής/-ήτρια, κατά τη διάρκεια μιας δημιουργικής κι ευχάριστης περιπέτειας, δύναται να αντιδράσει σε συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις που ενδεχομένως να μαγνητίσουν την προσοχή του/της, στηριζόμενος/-η σε στοιχεία της εμπειρίας του/της από τη ζωή και τη λογοτεχνία, να συζητήσει και να ανταλλάξει απόψεις κι εμπειρίες με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές του/της και εν τέλει να αναδημιουργήσει το δικό του/της ποίημα. Η συναλλακτική αναγνωστική θεωρία δεν

περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη συνταγή διδασκαλίας, αλλά παρέχει την ελευθερία στους/στις εμπλεκόμενους/-ες, εκπαιδευτικούς και μαθητές/-ήτριες, να αυτενεργήσουν, τηρώντας ωστόσο τις θεμελιώδεις αρχές της και πιο συγκεκριμένα τη *συναλλαγή* κειμένου και αναγνώστη/-τριας για την αναδημιουργία του κειμένου.

Βιβλιογραφία

Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, Ντ. (2013) «Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μια Ελένη...» Συνδυασμός των Λογοτεχνικών Θεωριών-Νέα Κριτική και Αναγνωστικές Θεωρίες-στη Διδασκαλία της Ποίησης, στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τζ. (επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 29-53.

Ζωγράφου, Λ. (1961) *Μαρία Πολυδούρη: Άπαντα*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005) Η Συμβολή της Θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον Εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, στο Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 53-78.

Μερτίκα, Θ. & Πανουργιά-Σαββανή, Σ. (2014) *Ερμηνευτικές Αναλύσεις στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα, Πατάκη.

Πολίτης, Δ. (1996) Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η «Συναλλακτική» Θεωρία της L. M. Rosenblatt, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, σ. 21-33. Διαθέσιμο στο [https://www.academia.edu/4358620/Πολίτης Δ. 1996 Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η Συναλλακτική Θεωρία της L.M.Rosenblatt. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας τόμος 11 αρ. σελ. 21- 33](https://www.academia.edu/4358620/Πολίτης_Δ._1996_Ο_Ρόλος_του_Αναγνώστη_και_η_Συναλλακτική_Θεωρία_της_L.M.Rosenblatt._Επιθεώρηση_Παιδικής_Λογοτεχνίας_τόμος_11_αρ._σελ._21-33) (Πρόσβαση 02 Σεπτεμβρίου 2019).

Πολίτης, Δ. (2003) *Ο Αναγνώστης στην Ποίηση για Παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: Θεωρητικές Διαπιστώσεις και Διδακτικές Προεκτάσεις*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20122#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 02 Σεπτεμβρίου 2019).

Rosenblatt, R. M. (1969) Towards a Transactional Theory of Reading, *Journal of Literacy Research*, 1(1), σ. 31-49. Διαθέσιμο στο <http://jlr.sagepub.com/content/1/1/31.full.pdf+html> (Πρόσβαση 02 Σεπτεμβρίου 2019).

Rosenblatt, L. M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois Univ. Press.

Rosenblatt, L. M. (1988) Writing and Reading: The Transactional Theory, *Conference on Reading and Writing Connections*. Illinois, ΗΠΑ, 19-21 Οκτωβρίου 1986. Educational Resources Information Center. Διαθέσιμο στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292062.pdf> (Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019).

Rosenblatt, L. M. (1989) The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research, στο Ch. R. Cooper (επιμ.) *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, NJ, Ablex, σ. 33-53.

Rosenblatt, L. M. (1995) *Literature as Exploration*, 5^η έκδοση, New York, Modern Language Association.

Σακελλαρίδη, Ε. (1999) Ο Μυστικός Κήπος: Λογοτεχνική Κριτική και Θεωρία, η άλλη διάσταση της Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 43-51.

Σιορίκης, Χ. (2013) Απ' τα λόγια στα δέντρα: Δραστηριότητες για τη Φιλαναγνωσία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στο Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ. (επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 85-116.

Στάμος, Αθ. Ν. (2013) Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού των αδελφών Γκριμ Οι μουσικοί της Βρέμης, στο Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ. (επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 117-164.

Suleiman, R. S. and Crosman, I. (1980) *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, NJ, Princeton University Press. Διαθέσιμο στο https://play.google.com/books/reader?id=QeX_AwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=el&pg=GBS.PP1 (Πρόσβαση 20 Σεπτεμβρίου 2019).

Τζιόβας, Δ. (2003) *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αθηνά Βρόντου
Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
avrontou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της ανά χείρας μελέτης, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού έργου, είναι η εξέταση της επίδρασης των μεταβλητών της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και μεθόδους στη διδασκαλία τους. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2017-2018 μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα οποία απαντήθηκαν από 364 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Τρεις μεταβλητές της θεωρίας –η στάση απέναντι στη συμπεριφορά, τα υποκειμενικά πρότυπα και ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος– εξήγησαν το 40% της διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν επιβεβαιώνουν τη διαγνωστική ισχύ της Θεωρίας Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς στη διερεύνηση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός καινοτόμου σχολικού περιβάλλοντος, ενώ από τη συνολική θεώρηση αυτών προκύπτουν διαπιστώσεις, οι οποίες συζητούνται. Συνολικά, η αξιοποίηση της συγκεκριμένης θεωρίας αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των ψυχολογικών διαστάσεων που διέπουν την πρόθεση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου να εφαρμόσει καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.

Λέξεις - κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, πρόθεση, καινοτόμα προγράμματα

Abstract

The aim of this study, which is part of a broader research project, was to investigate factors influencing teachers' intention to use innovative programs and practices in their teaching. The survey was based on Theory of Planned Behavior (TPB) and conducted during the school year 2017-2018. The sample consisted of 364 primary school teachers in Attica who answered anonymous questionnaires. Three variables of TPB theory, namely the attitude towards the

behavior, the subjective norms and the perceived behavioral control, explained 40% of the variance in teachers' intentions. These results confirm the predictive validity of the TPB in relation to participants' intention. The implications of the findings are also discussed. In general, this survey is the first attempt to use TPB theory in order to explore teaching staffs' psychological dimensions as well as their intention to apply innovative teaching methods in class.

Keywords: Teachers, intention, innovative programs

Εισαγωγή

Στην εποχή της διά βίου μάθησης και των αυξημένων απαιτήσεων της αγοράς, η ανάπτυξη ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Barbara Ishinger, διευθύντρια εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ, *«την προηγούμενη γενιά, οι δάσκαλοι μπορούσαν να αναμένουν ότι αυτά που διδάσκουν θα αρκούσαν για ολόκληρη τη ζωή των μαθητών τους. Η σημερινή αποστολή της εκπαίδευσης είναι να καταρτίσει πολίτες έτσι ώστε να ανταποκριθούν με συνέπεια στις αλματώδεις αλλαγές που επιτάσσει ο σύγχρονος τρόπος ζωής και να είναι σε θέση να προσαρμοστούν ή να ανταποκριθούν σε δουλειές που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί»* (όπως αναφέρεται στο Ανθοπούλου, 2013, σ. 43).

Στο ως άνω πλαίσιο, η μάθηση εξελίσσεται και από απομνημονευτική/ατομική γίνεται ομαδοσυνεργατική/διερευνητική, τείνοντας στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των μαθητών/-τριών και των δασκάλων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (CIDREE, 1999· Fullan, 1991, 2001). Η σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως το φυσικό περιβάλλον ανάπτυξης καινοτόμων ιδεών και πρακτικών, ενώ ο ρόλος του δασκάλου στην υποστήριξη της ως άνω διαδικασίας είναι αποφασιστικής σημασίας και δυνάμενος να εγγυηθεί ένα ποιοτικό αποτέλεσμα.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η σχολική καινοτομία, όπως κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, αποτελεί μια διαδικασία η οποία εμπλέκει ένα πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν και τη συνδιαμορφώνουν, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην ψυχολογία του/της εκπαιδευτικού ώστε να εφαρμόσει καινοτόμες πρακτικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας

του/της. Κατά συνέπεια, η έρευνα, υπό το φως της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), αποσκοπεί στο να αποτυπώσει την αλληλεπίδραση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στην πρόθεση των διδασκόντων να αναπτύξουν ένα δημιουργικά καινοτόμο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πρόθεση συνιστά την κινητοποίηση του ατόμου υπό τη μορφή μίας συνειδητής απόφασης να αναλάβει δράση για την πραγματοποίηση μίας συμπεριφοράς (Montano & Kasprzyk, 2015· Κουλιεράκης, 2000) ή, πιο απλά, αποτελεί τη «*σκόπιμη, με συνειδητή προσπάθεια ενέργεια*» (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 1495). Παράλληλα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πρόθεση συμμετοχής και αυτοδέσμευσης των εκπαιδευτικών για βελτίωση, εκσυγχρονισμό και προσαρμογή της σχολικής μονάδας στα νέα δεδομένα συνιστά κατά κύριο λόγο εσωτερική διαδικασία και συγχρόνως αναδεικνύεται ως σημαντική συνιστώσα λειτουργίας του αυτόνομου και δημιουργικά καινοτόμου σχολείου (MacBeath κ.ά., 2004).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ερωτήθηκαν αναφορικά με τα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί με την ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία τους (βλ. σχετικά: Παράρτημα Ερωματολογίου και Παράρτημα Πινάκων). Πρόκειται για θεσμοθετημένα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία αποσκοπούν στην ανάδειξη ενός καινοτόμου σχολικού κλίματος, βάσει της υπ' αρ. 188142/ΓΔ4/2-11-2017 εγκυκλίου με θέμα: «*Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2017-18*» και αφορούν ειδικότερα την Αγωγή Υγείας, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα Πολιτιστικά Θέματα, καθώς και τα ευρωπαϊκά προγράμματα και συμπράξεις που υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Σωκράτης, Comenius, Erasmus).

Κατόπιν αυτών, στόχοι της παρούσας έρευνας είναι (α) η μέτρηση των μεταβλητών της θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), δηλαδή της πρόθεσης, της στάσης, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δραστηριότητες του σχολείου τους και (β) η διερεύνηση του βαθμού που η στάση, τα υποκειμενικά πρότυπα και ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος δύνανται να διαμορφώσουν την πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Το θεωρητικό σχήμα του Ajzen για την πρόθεση του ατόμου

Η θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) θεμελιώθηκε από τον Ajzen (1985) και μαζί με τη θεωρία της Έλλογης Δράσης (Theory of Reasoned Action – TRA) (Ajzen & Fishbein, 1980), της οποίας αποτελεί επέκταση, συνιστούν τις δύο επικρατέστερες θεωρίες της σύγχρονης Κοινωνικής Ψυχολογίας για την εξήγηση και πρόβλεψη της εκδήλωσης, από την πλευρά του ατόμου, μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Θεμελιώδες αξίωμα της εν λόγω θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτελεί το γεγονός ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει μια συμπεριφορά «Α» (Ajzen & Fishbein, 1980, σ. 6). Σε διαφορετική διατύπωση, η πρόθεση για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς αποτελεί τον κυριότερο προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσης της ίδιας συμπεριφοράς.

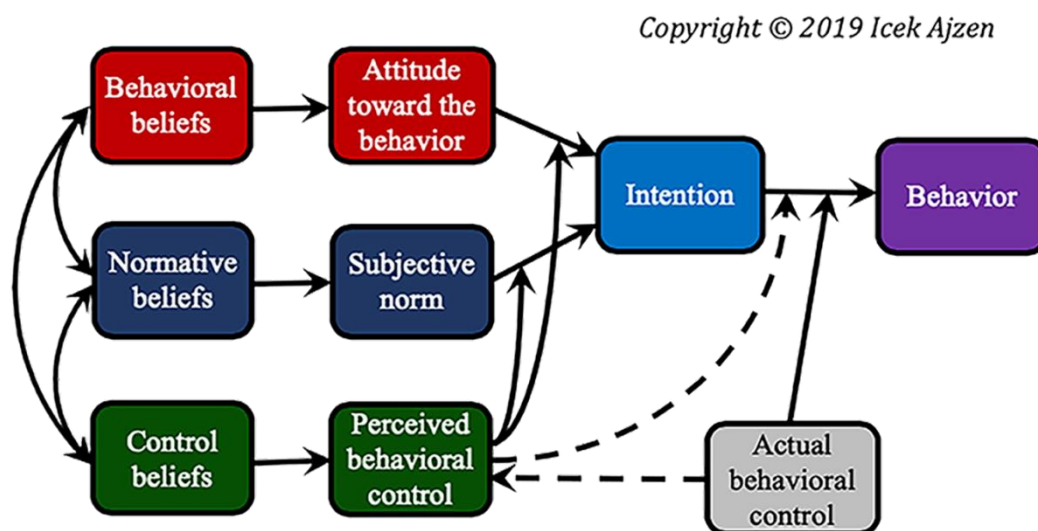
Η πρόθεση αυτή με τη σειρά της επηρεάζεται από τρεις μεταβλητές:

- i. Τη «στάση του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά» (attitude towards the behaviour). Με τον όρο αυτό νοείται «η συνολική θετική ή αρνητική αξιολόγηση του ατόμου για τη συμπεριφορά που πρόκειται να εκδηλώσει», π.χ. εάν το άτομο αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά ως καλή, ωφέλιμη, ευχάριστη ή δυσάρεστη (Ajzen & Fishbein, 1980).
- ii. Τα «υποκειμενικά πρότυπα» (subjective norms). Με τον όρο αυτό νοείται «η συνολική αντίληψη του ατόμου για την κοινωνική πίεση που αντιλαμβάνεται ότι δέχεται ως προς το να εκδηλώσει ή όχι μια συμπεριφορά», δηλαδή για την κοινωνική πίεση που δέχεται το άτομο ώστε να συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Ajzen & Fishbein, 1980).
- iii. Τον «αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο» (perceived behavioral control), ο οποίος αντανακλά την αντίληψη του ατόμου για τον έλεγχο που έχει επάνω στη συμπεριφορά (Αλεξόπουλος κ.ά., 2008, σ. 44), με άλλα λόγια, συσχετίζεται με «τον βαθμό κατά τον οποίο το άτομο θεωρεί την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς εύκολη ή δύσκολη» (Κοκκινάκη, 2006, σ. 131).

Η μεταβλητή του «αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς», σε συνδυασμό με τους άλλους δύο παράγοντες, ασκούν επίδραση στη σχέση πρόθεσης – συμπεριφοράς (Shepherd, 1999) και στην εν λόγω περίπτωση λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες, όσον αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση καινοτόμων προσεγγίσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι δύνανται να εκδηλώσουν μια συμπεριφορά όταν έχουν ισχυρή πρόθεση και

θετική στάση απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά, όταν αντιλαμβάνονται ότι δέχονται επίδραση από το περιβάλλον τους και όταν έχουν όλες τις απαραίτητες συνθήκες που διευκολύνουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζεται η θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς:



Αναλυτικότερα, η «στάση απέναντι στη συμπεριφορά» διαμορφώνεται από τις «συμπεριφορικές πεποιθήσεις» (behaviour beliefs). Οι «συμπεριφορικές πεποιθήσεις» σχετίζονται με τις πιθανές συνέπειες που θα προκύψουν από την εκδήλωση της συμπεριφοράς και τη θετική ή αρνητική αξιολόγηση αυτών των συνεπειών για το ίδιο το άτομο (Ajzen & Fishbein, 1980). Στο πλαίσιο αυτό, «εάν ένα άτομο πιστεύει ότι μια δική του συμπεριφορά «Α» θα έχει συγκεκριμένες θετικές συνέπειες, τότε το άτομο αυτό θα έχει γενικότερα θετική στάση απέναντι σε αυτήν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αντιθέτως, εάν θεωρεί ότι μια δική του συμπεριφορά «Α» θα έχει συγκεκριμένες αρνητικές συνέπειες, στην περίπτωση αυτή θα έχει αντίστοιχα αρνητική στάση απέναντι σε αυτήν την συμπεριφορά» (Φασούλης κ.ά., 2009, σ. 174-175).

Αντίστοιχα, τα «υποκειμενικά πρότυπα» καθορίζονται από τις «ρυθμιστικές/κανονιστικές πεποιθήσεις» (normative beliefs) (Ajzen & Fishbein, 1980). Οι πεποιθήσεις αυτές σχετίζονται με τις προσδοκίες των «σημαντικών άλλων» αναφορικά με τη συμπεριφορά που το άτομο πρόκειται να εκδηλώσει και το κίνητρο συμμόρφωσης του ατόμου με αυτές τις προσδοκίες. «Το άτομο δηλαδή που θεωρεί ότι συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς -των οποίων τη γνώμη εκτιμά και το επηρεάζουν-

πιστεύουν ότι πρέπει να έχει μια συμπεριφορά «Α», δέχεται μια σχετική κοινωνική πίεση ως προς το να αναπτύξει αυτή τη συμπεριφορά «Α»» (Ajzen & Fishbein, 1980, όπως αναφέρεται στο Φασούλης κ.ά., 2009, σ. 175).

Τέλος, η μεταβλητή του «αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου» διαμορφώνεται από τις «πεποιθήσεις ελέγχου» (control beliefs), «οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη συγκεκριμένων και αντικειμενικών παραγόντων, όπως αυτοί εκλαμβάνονται από το άτομο και είτε διευκολύνουν είτε δυσχεραίνουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς του» (Ajzen, 2006, σ. 1, όπως αναφέρεται στο Φασούλης κ.ά., 2009, σ. 176).

Η εν λόγω θεωρία έχει εφαρμοσθεί με υψηλή διαγνωστική ισχύ σε μεγάλο αριθμό ερευνών από διάφορα επιστημονικά πεδία (Ajzen, 2006) με σκοπό να προβλέψει και να ερμηνεύσει την πιθανότητα ότι τα άτομα θα εκδηλώσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Στον χώρο της εκπαίδευσης, υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν, διαχρονικά, ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης/διευθυντές (Φασούλης κ.ά., 2009), εκπαιδευτικοί (Αργυροπούλου, 2018· Γιάντσιοι, 2015· Αλεξόπουλος κ.ά., 2008· Koutromanos & Kibirige, 2006α, 2006β· Cox & Koutromanos, 2004), γονείς (Κουτρομάνος & Παπαϊωάννου, 2004β), μαθητές (Κουτρομάνος & Παπαϊωάννου, 2004α), αλλά και φοιτητές (Cheon κ.ά., 2012). Μέσα από διαδικασίες μετά-ανάλυσης που ακολουθήθηκαν έχει αποδειχθεί αφενός η ισχυρή προγνωστική αξία της Θεωρίας Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς έναντι άλλων θεωριών, όπως αυτή της Θεωρίας της Έλλογης Δράσης, αφετέρου η επιτυχής εφαρμογή της σε συμπεριφορές, οι οποίες δεν είναι υπό τον απόλυτο έλεγχο της βούλησης του ατόμου (Sheeran, 2002· Armitage & Conner, 2001· Godin & Kok, 1996). Στις μέρες μας, η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς θεωρείται η πιο ισχυρή και άρτια δομημένη θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας στην ερμηνεία και την πρόβλεψη της ανθρώπινης πρόθεσης και συμπεριφοράς.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχτηκε ως η πιο κατάλληλη για τη μελέτη των στόχων της έρευνας είναι η επισκόπηση (survey research). Πρόκειται για μια μέθοδο που έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες που αφορούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες στην εκπαίδευση, ενώ συγχρόνως έχει χρησιμοποιηθεί στο σύνολο των ερευνών που αξιοποίησαν τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (βλ. Ajzen,

2006), η οποία αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο. Επισημαίνεται ότι το εν λόγω άρθρο παρουσιάζει μόνον τα δεδομένα που προέρχονται από μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας (Βρόντου, 2019). Αναλυτικότερα:

I. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Οι μεταβλητές/ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1988, 1991) ήταν i) της πρόθεσης, ii) της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, iii) των υποκειμενικών προτύπων και iv) του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου. Η συγκρότηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε α) στις οδηγίες κατασκευής του θεμελιωτή της Θεωρίας (Ajzen, 2019) και β) σε προηγούμενες έρευνες που εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη θεωρία στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ειδικά σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Φασούλης, Κουτρομάνος, & Αλεξόπουλος, 2009· Αλεξόπουλος, Φασούλης, & Κουτρομάνος, 2008· Κουτρομάνος, 2008). Ειδικότερα:

Η «*πρόθεση*» των εκπαιδευτικών εξετάστηκε διαμέσου τριών διαφορετικών προτάσεων-δηλώσεων. Η αξιολόγησή τους έγινε με τη χρήση διατακτικών μεταβλητών της κλίμακας Likert με τιμές 1 έως 5 (i. *Προτίθεμαι* / ii. *Θα προσπαθήσω* / iii. *Σχεδιάζω να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους*: Διαφωνώ απόλυτα-Συμφωνώ απόλυτα) (Cronbach's alpha: .870).

Οι «*στάσεις*» απέναντι στη συμμετοχή στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους αξιολογήθηκαν αξιοποιώντας πενταβάθμια διπολική κλίμακα (1 έως 5) σημασιολογικής διαφοροποίησης. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δείξουν τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους διαμέσου πέντε ζευγών επιθέτων στην πρόταση: «*Η συμμετοχή μου στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα είναι*»: Τα ζεύγη επιθέτων ήταν: επιβλαβές/ευεργετικό, ευχάριστο/δυσάρεστο, καλό/κακό, μάταιο/αξιόλογο, διασκεδαστικό/βαρετό (Cronbach's alpha: .906).

Τα «*υποκειμενικά πρότυπα*» αξιολογήθηκαν διαμέσου τεσσάρων διαφορετικών δηλώσεων-προτάσεων και μετρήθηκαν επίσης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Μία

από αυτές ήταν: Η πλειοψηφία των πιο σημαντικών για μένα ατόμων πιστεύουν ότι: «πρέπει να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους» (Cronbach's alpha: 814). Στο σημείο αυτό, προγενέστερη έρευνα (Cox & Koutromanos, 2004) επισημαίνει ότι τα πιο σημαντικά πρόσωπα για τους/τις δασκάλους/-ες προέρχονταν από τον επαγγελματικό τους χώρο (π.χ. διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, προϊστάμενος, μαθητές).

Ο «αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος» (Cronbach's alpha: 867) μετρήθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα διαμέσου τριών προτάσεων-δηλώσεων:

- i. «Εάν ήθελα θα μπορούσα εύκολα να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους».
- ii. «Εξαρτάται κυρίως από μένα εάν θα συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους».
- iii. «Πιστεύω ότι μπορώ να ελέγξω τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή μου στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους».

II. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελούνταν από 364 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προέρχονταν από 175 δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας αφορούσε το διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως και τον Δεκέμβριο του 2017, αφού προηγήθηκε πιλοτική έρευνα απευθυνόμενη σε 31 εκπαιδευτικούς σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Αναφορικά με τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διαπιστώνονται τα εξής:

- Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος, ανάλογα με την περιφέρεια που ανήκε το σχολείο τους, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικοί (N=237, 65,1%) ανήκουν σε σχολεία στην περιφέρεια της Α' και Β' Αθήνας. Το υπόλοιπο δείγμα είναι κατανεμημένο στις υπόλοιπες περιφέρειες, με τον μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών (N=11, 3%) να προέρχεται από την περιφέρεια της Δυτικής Αττικής.

- Ως προς το φύλο, το δείγμα της έρευνας δεν είναι ισομερώς κατανεμημένο, αφού πάνω από τα 2/3 του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανήκουν στο γυναικείο φύλο (76,4%), ενώ το υπόλοιπο 23,6% αντιστοιχεί στο ανδρικό.

- Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το δείγμα της παρούσας έρευνας αντιπροσωπεύει σε παρόμοιο ποσοστό όλες τις διαμορφωθείσες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό (33%) αντιστοιχεί σε προϋπηρεσία >21 ετών, ήτοι σε 120 εκπαιδευτικούς, ακολουθούν οι κατηγορίες 16 έως 20 έτη (23,1%), 11-15 έτη (24,2%) ενώ, τέλος, το μικρότερο ποσοστό (19,8%) συμμετοχής στην έρευνα κατέχει η κατηγορία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διέθεταν 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας.

- Σχετικά με τη θέση που κατέχουν οι ερωτηθέντες/-είς στο σχολείο, η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος κατέχει οργανική θέση στο σχολείο όπου εργάζεται (86,3%), ενώ μόνο το 13,7% είναι αναπληρωτές/-ώτριες-ωρομίσθιοι/-ες ή βρίσκονται στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω απόσπασης.

- Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων/-ουσών, το δείγμα της έρευνας διακρίνεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες και συγκεκριμένα σε αυτούς/-ές που είχαν «αρκετά προσόντα» ως προς τις σπουδές τους και σε αυτούς/-ές που είχαν «λιγότερα προσόντα». Στους/στις εκπαιδευτικούς με αρκετά προσόντα ανήκουν όσοι/όσες διαθέτουν πρόσθετους ακαδημαϊκούς τίτλους (όπως 2ο πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό δίπλωμα, σε συνδυασμό με Διδασκαλείο ή πιστοποιήσεις στις ΤΠΕ), ενώ σε αυτούς/-ές με λιγότερα προσόντα ανήκουν όσοι/όσες διαθέτουν μόνο το βασικό τους πτυχίο ή και έχουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ Α΄ ή Β΄ επιπέδου. Βάσει αυτών, παρατηρείται ισομερής κατανομή του δείγματος εκπαίδευσης, καθώς 189 (51,9%) εκπαιδευτικοί διαθέτουν «αρκετά προσόντα» και 175 (48,1%) εκπαιδευτικοί έχουν «λιγότερα προσόντα».

III. Η ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Science-SPSS), έκδοση 21 για Windows (βλ. <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>). Το πρώτο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης περιελάμβανε την εξέταση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's alpha (Cronbach's alpha reliability). Σύμφωνα με τον De Vellis (1991), η τιμή 0,70 αποτελεί το κατώτερο ικανοποιητικό επίπεδο για την εσωτερική αξιοπιστία μιας ενότητας ερωτήσεων/κλίμακας.

Εν συνεχεία, αξιοποιήθηκαν:

(α) Η περιγραφική ανάλυση, όπου για τις απαντήσεις κάθε εκπαιδευτικού στις προαναφερθείσες μεταβλητές υπολογίστηκε ο Μέσος Όρος (MO) και η Τυπική Απόκλιση (TA), προκειμένου να διαμορφωθεί μια συνολική τιμή για την πρόθεσή του, τη στάση του, τα υποκειμενικά πρότυπα και τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο να συμμετάσχει στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο του.

(β) Οι συσχετίσεις Pearson (two tailed), προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (στάση απέναντι στη συμπεριφορά, υποκειμενικά πρότυπα, αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος) και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική καινοτομία.

(γ) Τέλος, καταβλήθηκε προσπάθεια ανάδειξης των αιτιωδών σχέσεων που προκύπτουν μεταξύ των μεταβλητών (Ρούσσος & Τσαούσης, 2006), προβαίνοντας σε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical regression analysis). Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η επίδραση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, στην πρόθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (βλ. Παράρτημα Πινάκων, Πίνακας 2) έδειξαν ότι οι 364 εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας έχουν σχετικά θετική πρόθεση ($MO=3,77$, $TA=,803$) να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς επίσης θετική στάση ($MO= 4,09$, $TA=,779$) απέναντι σε αυτή τη συμμετοχή. Όσον αφορά τα υποκειμενικά πρότυπα, δηλαδή στο κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρόσωπα και φορείς του περιβάλλοντός τους θα επιδοκίμαζαν τη συμμετοχή τους στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, έχουν μέσο όρο 3,44 ($TA=,789$), δηλαδή σχετικά μέτριο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι δέχονται κάποιου είδους πίεση από το περιβάλλον τους γι' αυτή τη συμμετοχή τους. Ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος έχει τον μικρότερο μέσο όρο ($MO=3,32$, $TA=,945$) σε σχέση με τις άλλες μεταβλητές της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Η τιμή αυτή του μέσου όρου δείχνει ότι το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας πιστεύει ότι έχει

σε σχετικά μέτριο βαθμό τον γενικό έλεγχο, όσον αφορά τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεσή του να συμμετάσχει στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Από την ανάλυση των συσχετίσεων (βλ. Παράρτημα Πινάκων, Πίνακας 3) προκύπτει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και της στάσης απέναντι σε αυτή τη συμμετοχή ($r=,246, p<,05$), των υποκειμενικών προτύπων ($r=,551, p<,05$) και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου ($r=,541, p<,05$). Επιπλέον, ο Πίνακας 3 δείχνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση και μεταξύ των άλλων μεταβλητών της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, η στάση απέναντι στη συμμετοχή αναφορικά με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων συσχετίζεται θετικά με τα υποκειμενικά πρότυπα ($r=,262, p<,05$) και με τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο ($r=,159, p<,05$). Επίσης, ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος συσχετίζεται θετικά με τα υποκειμενικά πρότυπα ($r=,508, p<,05$).

Τέλος, η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς προέβλεψε το 40% της διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο τους (βλ. Παράρτημα Πινάκων, Πίνακας 4). Σύμφωνα με τις τιμές «beta», τα υποκειμενικά πρότυπα ($beta=,348, p<,05$) και ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος ($beta=,348, p<,05$) έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση σε αυτήν την εξήγηση της πρόθεσης ενώ η στάση απέναντι στη συμμετοχή εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων έχει τη δεύτερη μεγαλύτερη επίδραση ($beta=,099, p<,05$). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η πρόθεση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται, πρώτον, από το εάν θα έχουν τις απαραίτητες συνθήκες και τους παράγοντες να συμμετάσχουν στις καινοτομίες (αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος), καθώς και από το εάν θα τους/τις επιδοκιμάσουν σε αυτή τη συμμετοχή τους πρόσωπα που θεωρούν σημαντικά (υποκειμενικά πρότυπα) και, δεύτερον, από τις θετικές τους στάσεις απέναντι σε αυτή την συμμετοχή τους.

Συζήτηση επί των συμπερασμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσέγγιση

που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), καθώς η πρόθεση για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς συνιστά τον κυριότερο προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσης της ίδιας συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, οι στάσεις, τα υποκειμενικά πρότυπα και ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος αποτέλεσαν τους κεντρικούς άξονες-μεταβλητές, βάσει των οποίων εκφράστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών. Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν καταρχήν ότι η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων είναι μετρήσιμη. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επέδειξαν σχετικά ισχυρή πρόθεση ($MO = 3,77$, $TA = ,803$) ως προς τη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης θετική στάση ($MO = 4,09$, $TA = ,779$), γεγονός το οποίο συνάδει με ό,τι ορίζει η βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών, η οποία αντιμετωπίζει τους/τις εκπαιδευτικούς ως βασικούς συντελεστές της αλλαγής στα σχολεία (Day, 1999). Όσον αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της έρευνας που μελετήθηκαν μέσω της μεταβλητής των υποκειμενικών προτύπων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν δέχονται ιδιαίτερα μεγάλη κοινωνική πίεση ως προς το θέμα της συμμετοχής τους ($MO = 3,44$, $TA = ,789$). Ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος έχει τον μικρότερο μέσο όρο ($MO = 3,32$, $TA = ,945$) σε σχέση με τις άλλες μεταβλητές της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι επικρατούσες συνθήκες σε μία σχολική μονάδα (ενδεικτικά: συμμετοχικό κλίμα, επάρκεια ειδικού εξοπλισμού, έλλειψη χρόνου) δύνανται να ελέγξουν μερικώς την πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος και κατ' επέκταση να ευνοήσουν ή όχι την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό ευρήματα προηγούμενων ερευνών (ενδεικτικά: Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ. 139· Παπαχρήστου & Μαζέρας, 2016, σ. 216· Αγγελίδου & Κρητικού, 2006, σ. 9· Χατζηπαναγιώτου, 2001) επιβεβαιώνουν σχετικά ότι οι μη ευνοϊκές συνθήκες αναστέλλουν διαχρονικά την ανάπτυξη ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Από την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τις Pearson συσχετίσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της πρόθεσης των εκπαιδευτικών και των άλλων τριών μεταβλητών, ενώ από τα αποτελέσματα των παλινδρομικών αναλύσεων προκύπτει ότι οι μεταβλητές των

υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου εξηγούν από κοινού το 40% της διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο τους. Αντίθετα, ο παράγοντας της στάσης φαίνεται ότι επιδρά στην πρόθεσή τους σε δεύτερο χρόνο. Από τα ανωτέρω αποτελέσματα προκύπτει επομένως η ανάγκη της ενίσχυσης τόσο των υποκειμενικών προτύπων των εκπαιδευτικών, ήτοι των «σημαντικών άλλων», όσο και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου. Προγενέστερες έρευνες (Koutromanos, 2005) επισημαίνουν ότι μεταξύ των ατόμων που επηρεάζουν περισσότερο τις αποφάσεις των δασκάλων είναι τα στελέχη της εκπαίδευσης, ενώ έρευνα της Μπινιάρη (2012) επισημαίνει τον καταλυτικό ρόλο του/της διευθυντή/-ύντριας της σχολικής μονάδας, ο/η οποίος/-α επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στους/στις εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τις πρωτοβουλίες τους και διαμορφώνοντας σαφείς στόχους και οράματα για τη σχολική μονάδα που διοικεί, δύναται να συμβάλει στην επίτευξη κλίματος συνεργασίας και δημιουργικής εργασίας, επιτρέποντας κατά τους DuFour & Eaker (1998) να χαράξουν δυναμικά την καινοτόμο κατεύθυνση του σχολείου. Άλλες έρευνες (Ψαράς, 2016) επισημαίνουν την επιρροή ή κοινωνική πίεση των «διαμορφωτών της κοινής γνώμης», των εκπαιδευτικών δηλαδή εκείνων, οι οποίοι είναι θετικά διακείμενοι/-ες απέναντι στην έννοια της σχολικής καινοτομικότητας και δύνανται να επιδράσουν θετικά στην πρόθεση και των πιο επιφυλακτικών συναδέλφων τους, μειώνοντας τις αντιστάσεις τους ή τις προσωπικές τους ανησυχίες σε ζητήματα που άπτονται της καινοτομικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό, οι «διαμορφωτές της κοινής γνώμης» αποκτούν «κρίσιμους ρόλους» ως προς τη διαχείριση της «κρίσιμης μάζας», του ολοένα δηλαδή και αυξανόμενου πλήθους ατόμων που εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα ο ρυθμός υιοθέτησης στο εξής να είναι αυτοϋποστηριζόμενος (Καλέση, 2008· Rogers, 2003, 1995).

Εξίσου καθοριστικής σημασίας αναδεικνύεται και η ενίσχυση του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αισθανθούν περισσότερο ασφαλείς ως προς την εμπλοκή τους σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Για το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η ενίσχυση αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ενδυνάμωσης της διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Εκτιμάται ότι η διεύρυνση των περιθωρίων αυτονομίας θα αποτελέσει μέσο παρόθησης των ικανότερων εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τη

χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής τους μονάδας (Καλογιάννης, 2013). Άλλες έρευνες (Κουτρομάνος, 2008) επισημαίνουν τη σπουδαιότητα ανάπτυξης της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (ύπαρξη ειδικού εξοπλισμού και σύγχρονων τεχνολογικών πόρων), όπως και της δημιουργίας κατάλληλου συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, διαμέσου της ενίσχυσης και διεύρυνσης των ηγετικών ρόλων (Πασιάς, 2016, σ. 13).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία διαμορφώνει την πρόθεση συμμετοχής τους σε ύστερο χρόνο, η βιβλιογραφική επισκόπηση επισημαίνει ότι η ενίσχυση και αυτής της μεταβλητής παραμένει ουσιώδης. Προγενέστερες έρευνες επισημαίνουν την καθοριστική επίδραση του παράγοντα «στάση» στη διαμόρφωση μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), ενώ κατά τον Baker (1992) οι έρευνες στάσεων παρέχουν κοινωνικούς δείκτες για την αλλαγή των πεποιθήσεων και συνεπώς τις ευκαιρίες για επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών. Τέλος, σύμφωνα με πιο πρόσφατη έρευνα, η διερεύνηση της στάσης δύναται να συμβάλει στην άμβλυνση των εγγενών ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή τους σε μία καινοτομία (Ψαράς, 2016), γεγονός που δύναται να συντελέσει σταδιακά στην ενίσχυση της πρόθεσης συμμετοχής τους. Προτάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσαν να είναι η παροχή κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, σχετικά με την αναγκαιότητα και την καλλιέργεια της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν αλλά και να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε δράσεις διεύρυνσης της καινοτομικής ανάπτυξης της σχολικής τους μονάδας.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της Θεωρίας Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς στη διερεύνηση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν ένα σύγχρονο, καινοτόμο και πολύπλευρο σχολικό συγκείμενο στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συγκεκριμένη θεωρία είναι εφαρμόσιμη, ενώ δύναται να αποτελέσουν ένα εύχρηστο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση μερικών παραγόντων που διαμορφώνουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εκδηλώσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, δηλαδή να αξιοποιήσουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και προγράμματα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των μαθητών/-τριών και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Περιορισμοί της έρευνας και ερευνητικές προοπτικές

Η παρούσα έρευνα, στηριζόμενη στο θεωρητικό υπόβαθρο της Θεωρίας Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985, 1991), αρέστηκε στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μεταβλητή της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επειδή, ωστόσο, η πρόθεση δεν ισοδυναμεί με την ίδια τη συμπεριφορά, αλλά αποτελεί τον κυριότερο προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσής της, μελλοντικά θα μπορούσε να εξεταστεί η μεταβλητή της συμπεριφοράς, δηλαδή το κατά πόσο στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί συνετέλεσαν στη διαμόρφωση καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο σχολείο τους. Την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στην πρόθεση και τη συμπεριφορά δύναται να υποστηρίξει έρευνα σχετική με την αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (Terhart, 2013). Τα αποτελέσματα αυτής επισημαίνουν ότι, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αξία της καινοτομικότητας της σχολικής μονάδας αλλά και του σχολικού συστήματος εν γένει, εκφράζοντας προθυμία συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις, στην ερώτηση αναφορικά με το κατά πόσο οι ίδιοι/-ες αλλάζουν τελικά τις δικές τους διδακτικές πρακτικές, η πλειοψηφία του ίδιου δείγματος φαίνεται να αντιστέκεται (Terhart, 2013).

Τέλος, περαιτέρω διεύρυνση του ποσοστού διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών που δεν προβλέφθηκε στην παρούσα έρευνα, δύναται να επιτευχθεί μέσω της διερεύνησης των συμπεριφορικών, ρυθμιστικών/κανονιστικών πεποιθήσεων, καθώς επίσης και των πεποιθήσεων ελέγχου που διέπουν τις ήδη μελετηθείσες μεταβλητές της στάσης, των υποκειμενικών προτύπων και αντίστοιχα του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου, προκειμένου το μοντέλο της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς να αποκτήσει ακόμη μεγαλύτερη επεξηγηματική ισχύ.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2006) Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Δ/νση Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής, εισήγηση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.

Αλεξόπουλος, Ν., Φασούλης, Κ. & Κουτρομάνος, Γ. (2008) Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, σ. 42-55.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (2013) *Εκπαίδευση και Καινοτομία στον 21ο αιώνα. Ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας. Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ίδρυμα Λαμπράκη, σ. 43.

Αργυροπούλου, Α. (2018) *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου. Από τη θεωρία στην πράξη*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.

Ajzen, I. (1985) From intention to action: A theory of planned behavior, στο Kuhl, J. & Beckmann, J. (επιμ.) *Action control: From cognition to behavior*, New York, Springer-Verlag, σ. 11-40.

Ajzen, I. (1988) *Attitudes, personality, and behavior*, Milton-Keynes, Ηνωμένο Βασίλειο, Open University Press.

Ajzen, I. (1991) The Theory of Planned Behavior, στο *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, σ. 179-210.

Ajzen, I. (2006) *Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. Διαθέσιμο στο <https://www.unix.oit.umass.edu/~ajzen>.

Ajzen, I. (2019) *Constructing A Theory Of Planned Behavior Questionnaire*. Διαθέσιμο στο <https://people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, NJ, ΗΠΑ, Prentice Hall.

Armitage, C. J. & Conner, M. (2001) Efficacy of the theory of planned behaviour: A metaanalytic review, *British Journal of Social Psychology*, 40, σ. 471-499.

Βρόντου, Α. (2019) *Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση της σχολικής αυτονομίας, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού και καινοτόμου σχολικού κλίματος-περιβάλλοντος*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

Baker, C. (1992) *Attitudes and language* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Clevedon, Αγγλία, Multilingual Matters. Διαθέσιμο στο https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/01.html.

Γιάντσιοις, Β. (2015) *Προθέσεις των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η διερεύνηση της σχέσης με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις, μεταπτυχιακή εργασία*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M. & Song, J. (2012) An investigation of Mobile Learning Readiness in Higher Education based on the Theory of Planned Behavior, *Computers & Education*, 59(3), σ. 1054-1064. Διαθέσιμο στο <https://www.learntechlib.org/p/66460/>.

CIDREE (1999) *Across the great Divides. Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης* (μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Α. Γαλανοπούλου), Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>.

Cox, M. & Koutromanos, G. (2004) Using the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour to explain primary teachers' intentions to use ICT and their actual use in practice, στο Bennet, R. (επιμ.) *Proceedings of the Information Technology in Teacher Education Annual Conference*. University College Chester, Ηνωμένο Βασίλειο, 5-7 Ιουλίου 2004, σ. 20.

Day, C. (1999) *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*, London-Philadelphia, Falmer Press.

De Vellis, R. F. (1991) *Scale Development: Theory and Applications* (Applied Social Research Methods Series, 26), Newbury Park, CA, ΗΠΑ, Sage Publications.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998) *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*, Alexandria, VA, ΗΠΑ, Association for Supervision and Curriculum Development.

Fullan, M. (1991) *The new meaning of education change*, London, Cassell.

Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*, 3^η έκδοση, New York, Teachers College Press.

Godin, G. & Kok, G. (1996) The theory of planned behavior: A review of its applications in health-related behaviors, *American Journal of Health Promotion*, 11, σ. 87-98.

Καλέση, Μ. (2008) Υιοθέτηση Καινοτομιών από Οργανισμούς, *Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης & Οικονομίας στην Ελληνική γλώσσα, Πρακτικά, ΕΣΔΟ*. Λάρισα, 4-5 Ιουλίου 2008. Λάρισα, ΤΕΙ Λάρισας, σ. 48-66. Διαθέσιμο στο <http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/pro2008.html> (Πρόσβαση 25 Απριλίου 2017).

Καλογιάννης, Δ. (2013) *Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας. Διαδικασίες, μέθοδοι και*

προκλήσεις, Αθήνα, Γρηγόρη.

Κοκκινάκη, Φ. (2006) *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Κουλιεράκης, Γ., (2000) Κοινωνικό-Ψυχολογικά Μοντέλα της συμπεριφοράς σε σχέση με την υγεία και την αρρώστια, στο Κουλιεράκης, Γ., Μεταλληνού, Ο. & Πάντζου, Π., *Συμπεριφορές της Υγείας – Πρότυπα και Μεταβολές, Κοινωνιολογική και Ψυχολογική Προσέγγιση των Νοσοκομείων/Υπηρεσιών Υγείας*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 15-96.

Κουτρομάνος, Γ. (2008) Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, εισήγηση στο 6ο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή *Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Κύπρος, Σεπτέμβριος 2008.

Κουτρομάνος, Ι. Γ. & Παπαϊωάννου, Α. Γ. (2004α). Οι προθέσεις των μαθητών σχετικά με τη συνέχιση της φοίτησής τους σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου: εφαρμογή της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour), εισήγηση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα». Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούνιος 2004.

Κουτρομάνος, Ι. Γ. & Παπαϊωάννου, Α. Γ. (2004β). Παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς σχετικά με την εγγραφή του/των παιδιού/ών τους σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου: εφαρμογή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour), εισήγηση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα». Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούνιος 2004.

Koutromanos, G. (2005) *Factors that affect head teachers', district officers' and school counsellors' support for the uptake and use of Information Communication Technology by Greek primary teachers*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, London, King's College London, University of London.

Koutromanos, G. & Kibirige, I. (2006α) Attitudes, subjective norms and perceived behavioural control as predictors of undergraduate students' intention to have cheap home access to Internet use, εισήγηση στο *International conference of the Education Association of South Africa (EASA) and Kenton Education Association*. Southern Cape, Νότια Αφρική, 28 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2006.

Koutromanos, G. and Kibirige, I. (2006β) Factors predicting teachers' intentions to use the educational software of road safety education "The Chariot of the Sun", εισήγηση στο *International conference of the Education Association of South Africa (EASA) and Kenton Education Association*. Southern Cape, Νότια Αφρική, 28 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2006.

Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017) Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), σ. 126-147.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπινιάρη, Α. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

MacBeath, J and Galton, M (2004) *A Life in Secondary Teaching: Finding Time for Learning*, London, NUT.

Montano, D. E. & Kasprzyk, D. (2015) Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model, στο Glanz, K., Rimer, B. K. & Viswanath K. V. (επιμ.) *Health behavior: Theory, research and practice*, ΗΠΑ, Josey-Bass, Wiley, σ. 95-124.

Παπαχρήστου, Α. & Μαζέρας, Α. (2016) Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και η σχέση του με το περιβάλλον, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, σ. 209-216. Διαθέσιμο στο <http://erkyna.gr> (Πρόσβαση 10 Ιανουαρίου 2018).

Πασιάς, Γ. (2016) Περιλήψεις κεντρικών εισηγήσεων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος Προβληματισμός – Διερεύνηση, 14–15 Νοεμβρίου 2015, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, σ. 12-13. Διαθέσιμο στο <http://www.erkyna.gr> (Πρόσβαση 10 Ιουνίου 2017).

Ρούσσοις, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2006) *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, 2η αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Rogers, E. M. (1995) *Diffusion of innovations*, 4^η έκδοση, New York, Free Press.

Rogers, E. M. (2003) *Diffusion of innovations*, 5^η έκδοση, New York, Free Press.

Sheeran, P. (2002) Intention-behaviour relations: a conceptual and empirical review, *European Review of Social Psychology*, 12, σ. 1-36.

Shepherd, R. (1999) Social determinants of food choice, *Proceedings of the Nutrition Society*, 58(4), σ. 807-812.

Terhart, E. (2013) Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth, *School Leadership & Management*, 33(5), σ. 486-500. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.793494> (Πρόσβαση 9 Σεπτεμβρίου 2019).

Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Γ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2009) Διοικητικά στελέχη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, σ. 173-188.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.

Ψαράς, Χ. (2016) *Διαχείριση της καινοτομίας και ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της εισαγωγής Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Τμήμα της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

1) Ποια από τα παρακάτω προγράμματα έχετε υλοποιήσει στο σχολείο σας τα 4 τελευταία έτη;

	✓
Αγωγή Υγείας	
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	
Πολιτιστικά θέματα	
Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συμπράξεις που υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Σωκράτης, Comenius, Erasmus)	
Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε):	

2) Παρακαλώ απαντήστε για το εάν προτίθεστε να συμμετάσχετε σε εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο σας.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Προτίθεται να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
Θα προσπαθήσω να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
Σχεδιάζω να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5

3) Παρακαλώ να εκφράσετε τις απόψεις σας για το κατά πόσον μπορείτε να συμμετάσχετε στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εάν ήθελα θα μπορούσα εύκολα να συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
Εξαρτάται κυρίως από μένα εάν θα συμμετάσχω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
Πιστεύω ότι μπορώ να ελέγξω τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή μου στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5

4) Παρακαλώ να εκφράσετε τις στάσεις σας απέναντι στην εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο σας.

Η συμμετοχή μου στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα είναι:

Επιβλαβής	1	2	3	4	5	Ευεργετική
Δυσάρεστη	1	2	3	4	5	Ευχάριστη
Κακή	1	2	3	4	5	Καλή
Μάταιη	1	2	3	4	5	Αξιόλογη
Βαρετή	1	2	3	4	5	Διασκεδαστική

5) Παρακαλώ να απαντήσετε στο κατά πόσο πιστεύετε ότι το επαγγελματικό σας περιβάλλον, θα επιδοκιμάσει την πρόθεσή σας να συμμετάσχετε στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο σας.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η πλειοψηφία των πιο σημαντικών για μένα ατόμων (από το επαγγελματικό μου περιβάλλον) πιστεύουν ότι πρέπει να συμμετάσχω την εισα-	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
γωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.					
Αναμένεται από εμένα (από το επαγγελματικό μου περιβάλλον) να συμμετάσχω την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
Τα άτομα (από το επαγγελματικό μου περιβάλλον) των οποίων τη γνώμη εκτιμώ στη ζωή μου θα επιδοκιμάσουν να συμμετάσχω την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
Τα άτομα από το επαγγελματικό μου περιβάλλον των οποίων τη γνώμη εκτιμώ στη ζωή μου συμμετέχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία.	1	2	3	4	5

Πίνακες

Πίνακας 1: Προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στα σχολεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

	Απαντήσεις		% of Cases
	N	%	
Αγωγή Υγείας	207	30,0%	58,0%
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	206	29,9%	57,7%
Πολιτιστικά θέματα	241	34,9%	67,5%
Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συμπράξεις που υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Σωκράτης Comenius, Erasmus)	36	5,2%	10,1%
Σύνολο	690	100,0%	193,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 2: Μέσος Όρος (ΜΟ) και Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) για την πρόθεση, τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά, τα υποκειμενικά πρότυπα και τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία τους

	<i>ΜΟ</i>	<i>ΤΑ</i>
Πρόθεση	3,77	,803
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά	4,09	,779
Υποκειμενικά πρότυπα	3,44	,789
Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος	3,32	,945

Πίνακας 3: Pearson συσχετίσεις για την πρόθεση, τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά, τα υποκειμενικά πρότυπα και τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία τους

		Π	Σ	ΥΠ	ΑΣΕ	
Πρόθεση (Π)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,246** ,000	,551** ,000	,541** ,000	
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά (Σ)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)		1	,262** ,000	,159** ,002	
Υποκειμενικά Πρότυπα (ΥΠ)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)			1	,508** ,000	
Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος (ΑΣΕ)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)				1	

**,.

Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01 (2-tailed).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για την επίδραση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία τους

	<i>Adjusted R²</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Πρόθεση	,400			
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά.		,099	2,534	,019
Υποκειμενικά πρότυπα.		,348	7,209	,000
Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος.		,348	7,365	,000

*: Το p είναι στατιστικά σημαντικό (p<,05)..

«Πολυτεχνίτες του λόγου» ή «Έχει γούστο...!»: Μία πρόταση εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης των θετικών γνωστικών αντικειμένων με άξονα τη Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt

Παρασκευή Ακριτίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας

parakritidou@yahoo.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία προτείνεται μια εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία, κατά την οποία μεταφέρεται ο τρόπος προσέγγισης λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο διδασκαλίας των αντικειμένων των θετικών επιστημών. Συγκεκριμένα, τα διδακτικά βήματα που περιγράφονται εκκινούν από τη Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt, μία δηλαδή από τις αναγνωστικές θεωρίες της Λογοτεχνίας, όπου προτάσσεται η οπτική του/της κάθε αναγνώστη/-τριας-μαθητή/-ήτριας απέναντι στο εκάστοτε κείμενο και ενθαρρύνεται η ελεύθερη κατάθεση της υποκειμενικής ερμηνείας του περιεχομένου του. Στόχος του συγκεκριμένου εγχειρήματος είναι να καταδείξει ότι μια τέτοια αισθητικού τύπου προσέγγιση είναι, με κατάλληλες προσαρμογές, εφικτή και συμβατή και με τον λόγο των θετικών επιστημών. Μάλιστα, μέσα από την έμφαση που δίνεται στον λόγο, ανεξαρτήτως κειμενικού είδους, και με βάση την υπέρβαση στεγανών και διακρίσεων μεταξύ επιστημονικού και λογοτεχνικού λόγου, προσδοκά να ελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, κυρίως όσων έχουν ενισχυμένη τη γλωσσική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ενώ χάρη στη βιωματικότητα που εγείρεται από τη διδακτική προσέγγιση, δύναται να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών στα θετικά αντικείμενα όπου θα εφαρμοστεί και να προλάβει τυχόν μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις - κλειδιά: Συναλλακτική θεωρία, επιλεκτική προσοχή, αισθητικές ερωτήσεις, ανακαλυπτική μάθηση

Abstract

What the present article proposes is an alternative teaching methodology through which the way of approaching a literary text is introduced into the teaching of scientific school subjects. Namely, the teaching steps which are described stem from Transactional theory by L. M.

Rosenblatt, one of the Reader Response theories concerning Literature, where the subjective point of view of each reader-student towards any literary text is given priority and a free expression of the idiosyncratic interpretation of it is encouraged as well. The purpose of the attempt in question is to show that such an aesthetic approach is possible and compatible with the speech of scientific school subjects with only a few adjustments. What is intended is to attract the interest of the students, especially those gifted with linguistic intelligence, through emphasis on language and speech irrespective of the literary genre / type of the text. Moreover, thanks to the connection to the personal experience of each student distinctively which is roused by the teaching approach, this method improves students' academic performance and prevents learning difficulties.

Keywords: Transactional theory, selective attention, aesthetic questions, discovery learning

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία καταπιάνεται με τη διδακτική των σχολικών αντικειμένων των θετικών επιστημών. Συγκεκριμένα, προτείνει μια διαθεματική, από την άποψη της μορφής της διδασκαλίας, διδακτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο τη Συναλλακτική θεωρία της Ανάγνωσης για τη Λογοτεχνία και ως υλικό τη Γλώσσα συνολικά, ως σημειωτικό σύστημα, και το λεξιλόγιο ειδικότερα, με έμφαση στη βιωματική/εκφραστική σημασία των λέξεων, ως έναυσμα για τη δημιουργία προσωπικών συμβόλων και συμβολισμών, στο πλαίσιο μιας συναισθηματικής και αισθητικής προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης. Αρχικά, αναφέρονται με μια κατάλληλη όσο και συνοπτική ανάλυση οι θεωρητικοί πυλώνες της διδακτικής πρότασης. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται επακριβώς η ταυτότητα της μεθοδολογίας και παρατίθεται το σκεπτικό της υπό συζήτηση διδακτικής πρότασης και της εφαρμογής της. Τέλος, καταγράφονται τα βήματα της διδακτικής προσέγγισης και μια ενδεικτική αξιολόγηση, καθώς και τα σχετικά συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα είναι μία έννοια που αναφέρεται στην κατάργηση των ορίων μεταξύ των διακριτών μαθημάτων και την συνακόλουθη αντιμετώπιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας, που προκύπτει σταδιακά μέσω διερεύνησης και ανακάλυψης

(Ματσαγγούρας, 2002, σ. 24). Έτσι, αφενός συνδέεται με την εφαρμογή της ανακαλυπτικότητας στη μάθηση και διδασκαλία, αφετέρου φέρνοντας πιο κοντά τα διδακτικά αντικείμενα με διαβαθμισμένους τρόπους και πρακτικές (Καλδή & Κόνσολας, 2016· Ματσαγγούρας, 2002), δίνει το έναυσμα για συγκερασμό τους, όχι μόνο σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και μορφής, δηλαδή διδακτικής μεθοδολογίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η πρόταση που κατατίθεται εδώ, επιχειρώντας να συνδέσει το διδακτικό περιεχόμενο των θετικών αντικειμένων με τη διδακτική μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος της Λογοτεχνίας και, συγκεκριμένα, με τις αναγνωστικές πρακτικές της Συναλλακτικής θεωρίας της Louise Rosenblatt.

Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης ή των πολλαπλών ευφυϊών, διατυπώθηκε από τον Howard Gardner και προτείνει διάφορες διαστάσεις νοημοσύνης αντί μίας μονολιθικής εκδοχής της (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 345-355). Οι τύποι που έχει εντοπίσει ο εισηγητής της είναι η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική, η σωματική-κινηστική, η χωροαντιληπτική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η νατουραλιστική. Χωρίς να διαφωνούμε με την ανάγκη για την παραπάνω πολλαπλή διάκριση και προκειμένου για την καλύτερη διαχείριση της ποικιλότητας του μαθησιακού κοινού, θεωρούμε αφενός ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ανεύρει μέσα και τρόπους να αναπτύξει τα κυρίαρχα είδη νοημοσύνης κάθε μαθητή/-ήτριας, αφετέρου δε να ενισχύσει και τους τύπους εκείνους της νοημοσύνης για τους οποίους δεν διακρίνεται ο/η μαθητής/-ήτρια, προκειμένου για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του/της (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 130). Από την άλλη πλευρά, ένας/μία εκπαιδευτικός που θα λειτουργεί πρωτίστως ο/η ίδιος/-α ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, δεν μπορεί παρά να βρει τρόπους να συγκεράσει τα διάφορα είδη νοημοσύνης μέσα από διδακτικές δραστηριότητες και επιλογές, ώστε να αναδείξει το ενιαίο της ανθρώπινης προσωπικότητας, κάτι που συμβαδίζει άλλωστε και με την ενιαιότητα και τη σφαιρική αντίληψη της γνώσης. Οι τύποι νοημοσύνης που ευνοούνται από την εν λόγω μεθοδολογική πρόταση είναι περισσότερο ο γλωσσικός και ο ενδοπροσωπικός, εφόσον δίνεται έμφαση αφενός στην ανάγνωση κειμένων σχετικών με τον εκάστοτε εκπρόσωπο μιας επιστήμης, του οποίου η θεωρία μελετάται, αφετέρου η «ανάγνωση» της προσωπικότητάς του και ο προσωπικός αναστοχασμός των μαθητών/-τριών αναφορικά με τη συμβολική του έργου του στο πλαίσιο της

πορείας της ζωής και της βιοθεωρίας του, αλλά και ο διαπροσωπικός, μιας και τονίζεται η διυποκειμενικότητα της αναγνωστικής διαδικασίας και η επαφή μαθητή-αναγνώστη και δημιουργού-συγγραφέα του κειμένου.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Bearne, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να οριστεί ως «η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους, τις εκπαιδευτικές πηγές, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους αξιολόγησης, με στόχο την ανταπόκριση της διδασκαλίας στις διαφοροποιημένες ανάγκες κάθε μαθητή, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες μάθησής του» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 17). Εν προκειμένω η τροποποίηση άπτεται δύο πεδίων: Καταρχάς, υπαγορεύεται από το στυλ μάθησης κάθε μαθητή με βάση τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner, όπως προτείνεται γενικά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 130-131). Έπειτα, στο πλαίσιο της δυναμικής και μη γραμμικής πορείας/κατεύθυνσης που δύνανται να λάβουν οι τροποποιήσεις στις οποίες συνίσταται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, προτείνεται όχι ακριβώς η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 101), αλλά η μερική μεταβολή του προσανατολισμού της μάθησης, το οποίο σημαίνει και διεύρυνση των μαθησιακών πηγών προς αξιοποίηση. Συγκεκριμένα, οι πηγές που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για έμπνευση των μαθητών/-τριών, θεωρούμε ότι οφείλουν να είναι τα βιογραφικά στοιχεία του/της εκάστοτε επιστήμονα, εφευρέτη ή σπουδαίας προσωπικότητας εν γένει, με συμβολή σε κάποιο επιστημονικό πεδίο, καθώς ζητούμενο είναι να εστιάσει ο/η μαθητής/-ήτρια στον «πολυμήχανο» άνθρωπο και να «συνδιαλεχθεί» μαζί του, ώστε να συνδεθεί η όποια επιστημονική προσφορά του με την προσωπικότητά του (ή όψεις της) και με τη συνολική του πορεία στην κοινωνία και τον χρόνο. Κάτι τέτοιο θα προσέδιδε στη διδακτική των θετικών επιστημών μια πιο ανοιχτή, δημιουργική και διαλογική ματιά, κάτι που λείπει κατά τη γνώμη μας από τη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων, και θα μπορούσε να εκβάλει σε νέες ιδέες από μαθητές/-ήτριες που θα έχουν με κάποιον τρόπο εμπνευστεί μέσω μιας εναλλακτικής/μη τυποποιημένης προσέγγισης των επιστημονικών θεωριών και επιτευγμάτων. Τα εργαλεία για ένα τέτοιο εγχείρημα μπορούν να παράσχουν οι ανθρωπιστικές σπουδές, με την ανοιχτότητα και την υποκειμενικότητα που ενίοτε και σε μεγαλύτερο βαθμό προσφέρουν. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει

η εφαρμογή της Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt στη διδασκαλία θετικών αντικειμένων, καθώς μνείες σε βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανιχνεύονται στο έργο της (Κουρτέσης, 2016, σ. 140).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα εναλλακτικό πλαίσιο και μία φιλοσοφία που υποστηρίζει ένα ευρύ μεταρρυθμιστικό σχέδιο για την εκπαίδευση με μαθητοκεντρικό και συνεργατικό προσανατολισμό, με στόχο την αποδοχή και την επιτυχή διαχείριση της πάσης φύσεως διαφορετικότητας, ανεξαρτήτως γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, και την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους, με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ταλέντα του/της κάθε μαθητή/-ήτριας μεμονωμένα, αλλά και στο επίπεδο ενός μαθητικού συνόλου με ετερόκλητα στοιχεία που απαιτούν «ενορχήστρωση» από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αρμονική λειτουργία του σχολικού θεσμού (Παναγιώτου, 2018· Στασινός, 2013· Erten & Savage, 2012· Thomazet, 2009· Σούλης, 2008).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη νοούνται οι ιδιαίτερες γλωσσικές δεξιότητες που «μεταφράζονται» ως αυξημένη γλωσσική νοημοσύνη στο πλαίσιο της θεωρία του Gardner και θα όφειλαν, κατά τη γνώμη μας, να αξιοποιούνται δεόντως ως βάση για τη μάθηση ακόμη και σε μη γλωσσικά διδακτικά αντικείμενα. Ο δε μαθητοκεντρικός και συνεργατικός προσανατολισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στη φύση των διεργασιών της αναγνωστικής ανταπόκρισης, σύμφωνα με τα στάδια της θεωρίας της Rosenblatt, η οποία λαμβάνεται στην εν λόγω πρόταση ως βάση.

Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt

Η Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης, την οποία εισηγήθηκε η Louise M. Rosenblatt, είναι μια από τις Αναγνωστικές θεωρίες της Λογοτεχνίας και μάλιστα η μόνη που αναπτύσσεται εξ αρχής σε σχέση με την εκπαίδευση, με έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του/της αναγνώστη/-τριας – μαθητή/-ήτριας. Προτείνει μια «ανοιχτή» εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, η οποία συνίσταται στα εξής ενδεικτικά στάδια (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 58-75):

1. Προετοιμασία του περιβάλλοντος, η οποία αντιστοιχεί στην αφόρμηση της διδακτικής πορείας και μπορεί να συντελεστεί μέσα από την επεξεργασία του

τίτλου του κειμένου.

2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών/-τριών, όπου οι μαθητές/-ήτριες καταθέτουν την αισθητική τους εμπειρία ως αποτέλεσμα της «συναλλαγής» τους με το κείμενο, η οποία δίνει έμφαση στην ατομικότητα και το προσωπικό βίωμα.
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης, όπου με τη διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού οι μαθητές/-ήτριες κατευθύνονται, στη βάση μιας συλλογικής διερευνητικής και ανακαλυπτικής επεξεργασίας, να αποσυμβολίσουν πιο μεθοδικά και οργανωμένα τα βασικά του σημεία, ώστε να στοιχειοθετήσουν από κοινού το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο που συνέχει το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο.
4. Έκφραση της ανταπόκρισης, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από μια ατομική ή ομαδική δημιουργική εργασία μέχρι ένα πιο εκτεταμένο είδος μελέτης, όπως είναι, για παράδειγμα, ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας ή ένα σχολικό πρόγραμμα.

Από τα παραπάνω συνάγονται τα εξής για την αναγνωστική διαδικασία:

- Ο ανακαλυπτικός και διερευνητικός της χαρακτήρας, εφόσον η εισηγήτρια της θεωρίας ομολογεί ανοιχτά, δίνοντας και σε μια της μονογραφία τον τίτλο, «Η Λογοτεχνία ως Εξερεύνηση», την επίδραση που της άσκησε η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης, όπως την εισηγήθηκε ο παιδαγωγός John Dewey (Κουρτέσης, 2016, σ. 36· Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 6).
- Ο υποκειμενικός και βιωματικός της χαρακτήρας, ο οποίος καταλήγει σε μια πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων εδραζόμενη σε υποκειμενικά κριτήρια και εμπειρίες, στη βάση της βιωματικότητας και την μέσω αυτής γνωριμία με τον Εαυτό και τον Κόσμο και, επομένως, την ψυχική ωρίμανση, αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση καθώς και την κοινωνικοποίηση αντίστοιχα (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 8· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 58, 78).
- Η φαντασία και η δημιουργικότητα, η οποία επιστρατεύεται χάρη στα παρακάτω:
 - Την ιδιαίτερη προσωπική θέαση του κειμένου από τον/την κάθε αναγνώστη/-τρια – μαθητή/-ήτρια.
 - Τη διυποκειμενική ανάμιξη των ιδεών και πληροφοριών αναγνώστη/-

τριας και συγγραφέα για τη νοηματοδότηση του εκάστοτε κειμένου, με αποτέλεσμα μια νοερή εικόνα ή μια υπερβατική εμπειρία (Nell, 1994 στο Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 6).

- Τις προτεινόμενες εικασίες και προβλέψεις για την ενδεχόμενη εξέλιξη της ιστορίας ως το πρώτο από τα βήματα της ανταπόκρισης (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 5).
- Τον αποσυμβολισμό και την αισθητοποίηση των κειμενικών ενδείξεων (λέξεων, εικόνων, συναισθημάτων, στάσεων, ιδεών) που λειτουργούν ως άδηλα ή επιμελώς κρυμμένα ορόσημα της προσωπικής πορείας κάθε δημιουργού αλλά και ως οικουμενικά σύμβολα, προσβάσιμα στον/στην κάθε αναγνώστη/-τρια, ο οποίος τα επενδύει με το δικό του βιωματικό «φορτίο» κάθε φορά (Κουρτέσης, 2016, σ. 27).
- Τη δημιουργική μετάπλαση του υλικού του λογοτεχνικού κειμένου με άλλον τρόπο, γλωσσικό ή μη (Κουρτέσης, 2016, σ. 59).
- Την ενσυναισθητική ταύτιση με την προσωπικότητα του δημιουργού και τη συμμετοχή σε μια κατάσταση ή γεγονός, που βιώνοντάς το τον ώθησε στη λογοτεχνική δημιουργία (Rosenblatt, 2005, σ. 63).
- Η ελευθερία και το δημοκρατικό πνεύμα, εφόσον στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης διδάσκοντος/-ουσας – μαθητών/-τριών θα πρέπει ο/η διδάσκων/-ουσα να δίνει στους/στις μαθητές/-ήτριες θάρρος να εκφράσουν τις προσωπικές τους προσεγγίσεις-«καταθέσεις», αλλά και την αίσθηση πως αυτές είναι ευπρόσδεκτες όχι απλώς παρά αλλά και χάρη στην ποικιλία και τη διαφοροποίησή τους από τα κριτικά δεδομένα ή από την προσωπική άποψη του/της εκπαιδευτικού (Πολίτης, 1996, στο Κουρτέσης, 2016, σ. 37-38).
- Η εκκίνησή της από τα βιογραφικά στοιχεία ενός/μιας συγγραφέα, ως έναυσμα για ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της μέθεξης μαθητών/-τριών – αναγνωστών/-τριών στο κείμενο κατά την προετοιμασία του εισαγωγικού πλαισίου, στη βάση μιας εκλεκτικής συγγένειας που θα έχει διαισθητικά εντοπίσει ο/η κάθε μαθητής/-ήτρια – αναγνώστης/-τρια για τον εαυτό του με κάποια πτυχή της προσωπικότητας ενός/μιας συγγραφέα και χωρίς, πάντως, η συνολική αναγνωστική προσέγγιση να περιχαράκωνεται μόνο στη βιογραφία του/της δημιουργού, με κίνδυνο να εστιάζει σε επαληθεύσιμα γεγονότα του

λογοτεχνικού κειμένου, σε πληροφορίες που αφορούν την Ιστορία της Λογοτεχνίας ή αποκλειστικά τη ζωή του/της συγγραφέα (Κουρτέσης, 2016, σ. 44· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 74).

- Ο συνδυασμός ατομικού και κοινωνικού, εφόσον η προσωπική νοσηματοδότηση και οικοδόμηση της «αλήθειας» εντάσσεται σε μια κοινότητα αναγνώστων/-τριών (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 8· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 72).
- Η προσπάθεια ανασύνθεσης του λογοτεχνικού έργου ως συνολικής εμπειρίας, η οποία προσφέρει μέσα από την κειμενική οργάνωση και τις κειμενικές ενδείξεις την αίσθηση της εργασίας του δημιουργού του (Rosenblatt, 2005, σ. 71).
- Η έννοια της ανταπόκρισης είναι κεντρική στη Συναλλακτική θεωρία και, μάλιστα, έχει λάβει διάφορες διαστάσεις με τη μελέτη της από άλλους θεωρητικούς. Μεταξύ των κατηγοριών ανταπόκρισης (σε σύντομες ιστορίες) περιλαμβάνονται κατά τον James Squire (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 4, 7· Squire, 1963) η λογοτεχνική εκτίμηση, η ερμηνευτική, η αφηγηματική αντίδραση, οι συνδέσεις, η βιωματική απορρόφηση, η κανονιστική εκτίμηση και διάφορες άλλες. Ως άλλη κατηγορία έχει, μάλιστα, προταθεί και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του έργου (Probst, 1992 στο Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 4-5), σε συσχετισμό προφανώς με το περιεχόμενό του και όχι ως μια στείρα και ξερή απαρίθμηση γενικών και ασύνδετων γνώσεων και πληροφοριών, η οποία θα κρινόταν σε μια τέτοια περίπτωση γενικώς εξοβελιστέα, ως ασύμβατη με το συνολικό πνεύμα της θεωρίας.

Άλλες έννοιες που αναφέρονται στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής και ενδιαφέρουν ιδιαιτέρως εδώ, είναι οι εξής:

- Η εκλεκτική προσοχή, που ως όρος είναι δανεισμένος από τον κλάδο της Ψυχολογίας. Έχει να κάνει με την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης εστίασης ή στάσης του/της αναγνώστη/-τριας απέναντι στο κείμενο, καθορίζοντας το εύρος της αναγνωστικής σκοπιάς και των προσδοκιών, καθώς και την επιλογή των αντιδράσεων που σχετίζονται με αυτό (Rosenblatt, 1978, σ. 42 στο Κουρτέσης, 2016, σ. 29, 28, υποσημ. 26).
- Η αισθητική ανάγνωση, ένα από τα είδη ανάγνωσης τα οποία υποβάλλει η εκλεκτική προσοχή του/της αναγνώστη/-τριας ενός κειμένου, λογοτεχνικού ή

μη. Όπως πληροφορούμαστε από τον Κουρτέση (2016, σ. 30-31), χωρίς να υποπίπτει σε ανεύθυνο συναισθηματισμό, «στην αισθητική ανάγνωση ο αναγνώστης εστιάζει σε όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού γεγονότος, δηλαδή στην ίδια την εμπειρία της αναγνωστικής διαδικασίας και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Ο αισθητικός αναγνώστης προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τις εικόνες και τις έννοιες των λέξεων του κειμένου. Την ίδια στιγμή, όμως, η προσοχή του είναι στραμμένη εντός του: στα συναισθήματα, στους συνειρμούς, στις ιδέες και στις στάσεις που οι λέξεις αυτές και ο ήχος τους πυροδοτούν μέσα του, σε μια κατάσταση ενεργητικής ακρόασης του εαυτού που οδηγεί τον αναγνώστη στη σύνθεση των στοιχείων αυτών σε μία δομή». Σύμφωνα με τη Rosenblatt, το ίδιο κείμενο, λογοτεχνικό ή μη, μπορεί να αναγνωσθεί με αισθητικό προσανατολισμό εκ μέρους του/της ίδιου/-ας ή και διαφορετικών αναγνωστών/-τριών και, επομένως, να αναδειχθούν διαφορετικές υφές και ποιότητές του, ακόμη κι αν δεν είναι λογοτεχνικό (Κουρτέσης, 2016, σ. 32· Rosenblatt, 1988). Επιπλέον, κάθε αναγνώστης/-τρια έχει το δικαίωμα να επιλέγει για διάφορα είδη κειμένων τον δικό του/της τρόπο ανάγνωσης, ο οποίος ενδέχεται να κινείται πάνω στο συνεχές μεταξύ του αισθητικού και του πληροφοριακού/μη αισθητικού τρόπου ανάγνωσης και να αναδεικνύει αντίστοιχα επίπεδα αισθητικής εμπειρίας, ανταποκρινόμενος κατά περίπτωση τόσο σε γνωστικές όσο και σε συναισθηματικές πτυχές του κειμενικού υλικού, ανάλογα με τη φύση, την ψυχική κατάσταση και τις εμπειρίες των αναγνωστών/-τριών και ανάλογα με τις «λαβές» που δίνει αυτό (Roen & Karolides, 2005). Τελικά, η Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης αφορά θεωρητικά κάθε είδος κειμένου και όχι αποκλειστικά τα λογοτεχνικά. Ο/Η ίδιος/-α ο/η αναγνώστης/-τρια έχει τη δύναμη να προσδώσει στο κείμενο περισσότερο αισθητικές ιδιότητες και χαρακτήρα και, κατά περίπτωση, ακόμη και να καθορίσει την εξ ύπαρχής ρευστή, με βάση την αναπόφευκτη μείξη των κειμενικών ειδών, φύση του (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 9). Σύμφωνα με τον Raines (2005, σ. 31), η διδακτική προώθηση του αισθητικού τρόπου ανάγνωσης θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία σκεπτόμενων και κριτικών αναγνωστών/-τριών, εφόσον εξάλλου είναι βεβαιωμένη η συμβολή της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, με τον τρόπο της «συναλλαγής», στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του/της έφηβου/-ης αναγνώστη/-τριας – μαθητή/-ήτριας (Κουρτέσης, 2016, σ. 46).

- Ο αισθητικός τύπος ερώτησης, ο οποίος προδιαθέτει τον/τη μαθητή/-τρια – αναγνώστη/-τρια στην υιοθέτηση της προαναφερθείσας αισθητικής στάσης και ανάγνωσης, δηλαδή μιας βιωματικής προσέγγισης, και που εστιάζει την εκλεκτική προσοχή του/της στην προσωπική ανταπόκριση-αντίδρασή του/της απέναντι στο κείμενο, ενθαρρύνοντας τη συναλλαγή του με το λογοτεχνικό κείμενο με βάση τα στάδια-βήματα που αναφέρθηκαν στην αρχή (Κουρτέσης, 2016, σ. 59).

Τέλος, τονίζεται από τον Κουρτέση (2016, σ. 143) πως «οι διδακτικές προεκτάσεις της Συναλλακτικής θεωρίας χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω».

Πραγματισμός και εμπειρισμός στην εκπαίδευση (John Dewey)

Αν η Συναλλακτική θεωρία συνιστά το θεμέλιο για τη διαμόρφωση της παρούσας μεθοδολογικής πρότασης, η μαθησιακή θεωρία του John Dewey αποτελεί μια πλατύτερη βάση για τη στήριξη και εδραίωσή της. Αυτό ισχύει, πρώτον, επειδή η ίδια η Rosenblatt ομολογεί την επιρροή του Dewey στη διατύπωση της δικής της θεωρίας και αυτό φαίνεται από συγκεκριμένες κοινές λεξικές επιλογές, όπως «συναλλαγή» με την έννοια της εμπειρίας και «ανταπόκριση». Δεύτερον, πολλές από τις έννοιες που συμπλέκονται στο πλαίσιο της θεωρίας του Dewey ανταποκρίνονται, με τον τρόπο που επεξηγούνται από τον εισηγητή τους, στην αντίληψη που διαπνέει την παρούσα πρόταση. Πιο συγκεκριμένα (Elkjaer, 2009, σ. 106-125), κοινά στοιχεία είναι α) η δημιουργική ανταπόκριση σε εξωτερικά μαθησιακά ερεθίσματα παράλληλα με τη στόχευση στο μέλλον, εφόσον επιδιώκεται η μέσα από την εξοικείωση με προσωπικότητες της επιστήμης ενθάρρυνση να ακολουθήσουν οι μαθητές/-ήτριες παρεμφερή επιστημονική πορεία, ακολουθώντας και προεκτείνοντας τα υπάρχοντα «μονοπάτια», β) το παιχνίδι και η εξάσκηση της φαντασίας, εφόσον μιλάμε για μια πιο ελεύθερη, ανοιχτή και αισθητικού τύπου «ανάγνωση» των θετικών επιστημών, γ) η διωποκειμενικότητα της εμπειρίας-συναλλαγής, χωρίς να αναιρείται η βαρύτητα της βιωματικότητας που τη συνοδεύει και η οποία προεξάρχει στην επιλογή των επιστημονικών φυσιογνωμιών από τους/τις μαθητές/-ήτριες και στην εκλεκτική προσοχή και συγκράτηση γνώσεων, οι οποίες εκφράζουν τα υποκείμενα της μάθησης ως αποτέλεσμα μιας εκλεκτικής συγγένειας συναισθηματικής φύσεως, δ) η υπόρρητη και αφανής σύνδεση των φαινομενικά αποσπασματικών εμπειριών που συγκροτούν τον ενιαίο χαρακτήρα της συναλλαγής ατόμου και περιβάλλοντος, υποσύνολο της

οποίας αποτελεί και η γνώση, ε) η μάθηση ως κατανόηση του κόσμου και του εαυτού μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης/διοχέτευσης της εμπειρίας του/της κάθε μαθητή/-ήτριας προς συμβατές γι' αυτόν επιστημονικές προσωπικότητες και αντίστοιχα μονοπάτια γνώσης και του συνακόλουθου στοχασμού επάνω στην προσφερόμενη εμπειρία. Σε αυτή τη λογική κινείται η παρούσα πρόταση.

Βιβλιοθεραπεία

Ένας ορισμός με εκπαιδευτική εστίαση για τη βιβλιοθεραπεία θα μπορούσε να είναι ο εξής (Παπαδοπούλου, 2004): Η βιβλιοθεραπεία είναι εκείνη η διαδικασία γενικότερης διαπαιδαγώγησης, αλλά και ειδικότερα γλωσσικής αγωγής, η οποία σχετίζεται με την εργαλειακή αξιοποίηση των βιβλίων, λογοτεχνικών ή μη, με την έννοια ενός δυναμικού γλωσσικού υλικού ως πηγής. Λειτουργώντας σε επίπεδο πρόληψης και απευθυνόμενη σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και όχι σε μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, έχει ως κύριο μέλημα και στόχο να βοηθηθούν οι νέοι άνθρωποι να επιλύσουν προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς μέσω μιας συναισθηματικής προσέγγισης της γνώσης ή αλλιώς στο πλαίσιο ενός συναισθηματικού γραμματισμού, ο οποίος θα διεκπεραιώνεται ως επί το πλείστον με τη χρήση της εκφραστικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/-ήτριες υπό τη μορφή ατομικής μελέτης ή ομαδικής αλληλεπίδρασης.

Τα σημεία όπου τέμνεται πιο εστιασμένα η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται εδώ με τη βιβλιοθεραπεία, είναι τα παρακάτω (Παπαδοπούλου, 2004):

- Συνομιλούν και οι δύο με την αναγνωστική-εκπαιδευτική προσέγγιση της L. M. Rosenblatt για τη Λογοτεχνία σε επίπεδο διαδικασίας/σταδίων και είδους ανάγνωσης (με συγκεκριμένο σκοπό έναντι αισθητικής).
- Οι νέοι μαθαίνουν μέσα από την ταύτιση με πρότυπα, τα οποία απαντούν σε λογοτεχνικά ή μη κείμενα.
- Η επιλογή του γλωσσικού υλικού γίνεται εν μέρει σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/-ήτριας.
- Ο στόχος είναι για τους/τις μαθητές/-ήτριες η αυτοκατανόηση, όπως θα προκύψει από την πρόσληψη του γλωσσικού υλικού και τη συζήτηση και τον αναστοχασμό επάνω στο κείμενο που θα χρησιμοποιηθεί.

- Προκρίνεται η βιογραφία προσώπων ως βιβλιοθεραπευτική πηγή άντλησης προτύπων συμπεριφοράς για την υπέρβαση προσωπικών προβλημάτων, αντίστοιχη με ένα αφήγημα ρεαλιστικής πεζογραφίας.

Αντιθέτως, τα σημεία στα οποία διαφοροποιείται η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται εδώ από τη βιβλιοθεραπεία, είναι:

- Το γλωσσικό υλικό που επιλέγεται σχετίζεται αυστηρά με το διδακτικό αντικείμενο μιας θετικής επιστήμης και εκκινεί από αυτό.
- Οι μαθητές/-ήτρίες επιλέγουν από μόνοι τους την επιστημονική προσωπικότητα που τους εμπνέει για να ασχοληθούν με την εργοβιογραφία της, με τη συνδρομή βέβαια του/της εκπαιδευτικού.
- Το είδος του προσανατολισμού που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές/-ήτρίες μέσω της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης αφορά και τον τομέα της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας (Παπαδοπούλου, 2004, σ. 103), μέσω της ταύτισης με κορυφαίες βιογραφούμενες επιστημονικές προσωπικότητες-πρότυπα, οι οποίες ανακουφίστηκαν από τα προσωπικά τους προβλήματα μέσω της ενασχόλησής τους με την επιστήμη.

Δημιουργική γραφή

Η Δημιουργική Γραφή, ως προτεινόμενη δραστηριότητα έκφρασης της αναγνωστικής ανταπόκρισης, μπορεί να λειτουργήσει σε διάφορα αλληλοαναιρούμενα ή αλληλοσυμπληρούμενα μεταξύ τους πλαίσια (Αναγνώστου, 2018, σ. 42-69). Ένα από αυτά εμπνέεται από την ψυχαναλυτική θεωρία του Lacan και δίνει χώρο και έμφαση στην υποκειμενική «αλήθεια» του/της κάθε μαθητή/-ήτριας. Η παιδαγωγική αυτή κατεύθυνση συνταιριάζει με τη λογοτεχνική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης που έχει τεθεί ως πλαίσιο αναφοράς της παρούσας πρότασης αλλά, επιπλέον, όπως θα διαφανεί από το είδος των κειμένων δημιουργικής γραφής που θα ζητηθεί, αφήνει περιθώρια και χώρο για προσωπικό αναστοχασμό, με στόχο την αυτοανακάλυψη και την ανάδυση μιας άλλου τύπου, με πιο ανθρώπινο πρόσωπο αλλά και ουσιαστικό περιεχόμενο και συγκρότηση, «δημιουργικής», «επιστημονικής» ταυτότητας των μαθητών/-τριών. Σημαντική είναι εδώ και η ευκαιρία που δίνεται για προβληματισμό και εξιχνίαση των ορίων λογοτεχνικού και επιστημονικού λόγου.

Η προτεινόμενη μεθοδολογική προσέγγιση

Το σκεπτικό της πρότασης

Η σύλληψη της εν λόγω ιδέας της διδακτικής προσέγγισης εδράζεται σε συγκεκριμένες συνιστώσες, συγκεκριμένα σε: α) Κάποιες βασικές αρχές σχετικές με τη φύση του/της μαθητή/-ήτριας και της μάθησης, β) ορισμένες επιταγές της διδασκαλίας και της μάθησης όπως προκύπτουν από τις προαναφερθείσες αρχές, γ) στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάστηκε προηγουμένως, δ) επιστημονικές παρατηρήσεις στο πλαίσιο μελέτης του λόγου, λογοτεχνικού και μη, και της διδασκαλίας του, καθώς και ε) συνήθειες πρακτικές που συνεπιφέρουν «απρόσμενες» εξελίξεις στο πεδίο της διδακτικής πράξης και καινοτομίας.

Αρχικά, η παρατήρηση ότι η Συναλλακτική θεωρία διαθέτει ένα δυναμικό για περαιτέρω διερεύνηση αποτελεί το έναυσμα για τη διατύπωση της συγκεκριμένης μεθοδολογικής πρότασης. Άλλωστε, από τη στιγμή που η Συναλλακτική θεωρία προέρχεται και δομήθηκε μέσα από τη θεωρία για την ανακαλυπτική μάθηση, η οποία προσιδιάζει στην πειραματική φύση των θετικών επιστημών, μοιάζει σαν η Συναλλακτική θεωρία να αποδίδει, δικαίως, στην αρχική της πηγή, μιαν αντίληψη και έναν τρόπο που είχε προηγουμένως δανειστεί από αυτόν τον κλάδο.

Έτσι, η εν λόγω πρόταση φιλοδοξεί να εφαρμόσει μια ενιαίου τύπου προσέγγιση των κειμένων, ανεξαρτήτως γένους και είδους λόγου, λογοτεχνικού ή επιστημονικού, κάτι που νομιμοποιείται με βάση τις διακηρύξεις της θεωρίας των κειμενικών ειδών αλλά και της Συναλλακτικής θεωρίας σχετικά με το ρευστό και το δυσδιάκριτο των μεταξύ τους ορίων. Συγκεκριμένα, προτείνει αντί μιας πληροφοριακής ανάγνωσης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των θετικών διδακτικών αντικειμένων, αλλά και των ίδιων των θεωριών ως «κειμένων» με την ευρύτερη έννοια, μιαν αισθητικού τύπου ανάγνωση, η οποία προϋποθέτει την παραδοχή πως οι λέξεις λειτουργούν ως έναν βαθμό και στον καθημερινό μη λογοτεχνικό λόγο, όχι ως απλά σημαίνοντα αλλά ως σύμβολα σε ένα δεύτερο επίπεδο, χάρη στη βιωματική σημασία και φόρτιση την οποία δεν απεκδύονται ακόμη και σε ένα σχολικό εγχειρίδιο μη γλωσσικού διδακτικού περιεχομένου και η οποία είναι ορατή για έναν «ευαίσθητο» δέκτη της γλώσσας.

Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιείται με θετικό πρόσημο η ιδιότητα της εκλεκτικής προσοχής, η οποία προσανατολίζει τον/την κάθε μαθητή/-ήτρια σε επιστημονικές προσωπικότητες με τις οποίες ταυτίζεται ψυχολογικά σε λανθάνον επίπεδο, με

αποτέλεσμα να είναι σε θέση να συγκρατήσει περισσότερες πληροφορίες γι' αυτές στη μνήμη του, μέσα από την επαφή με τον λόγο τον δικό του ή τον λόγο γι' αυτόν. Άλλωστε, εφόσον επιστρατεύονται και ερωτήσεις μη αισθητικού τύπου στο πλαίσιο διδασκαλίας του αισθητικού λόγου της λογοτεχνίας, λογικά θα πρέπει να είναι θεμιτό και το αντίστροφο, δηλαδή η εφαρμογή ερωτήσεων αισθητικού τύπου σε αντικείμενα όπου δεν αναμένεται παρόμοια προσέγγιση – πόσο μάλλον που οι ερωτήσεις γενικά μπορούν να τοποθετηθούν με κριτήριο την αισθητικότητα τους σε ένα συνεχές, όπου μπορεί κανείς να κινηθεί χαλαρά. Με την παραπάνω παρατήρηση συνάδει και η άποψη περί συνεχούς των επιστημονικών κλάδων με την ιστορική επιστήμη και τη διδακτική της ως ενδιάμεσου/υβριδικού (Βαζούρα, 2007, σ. 17).

Έπειτα, δεδομένης της εργαλειακής χρήσης της Λογοτεχνίας ως ιστορικής πηγής, θεωρούμε πως δύναται να παίζει πάλι τον ίδιο ή παρεμφερή ρόλο στο πλαίσιο κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης, με επικέντρωση στα βιογραφικά είδη που αφορούν προσωπικότητες των θετικών επιστημών. Αυτό δεν μπορεί να γίνει μονοσήμαντα αλλά μέσω μιας συνολικής πολυδιάστατης και πολυπαραγοντικής θεώρησης του επιστημονικού έργου και του/της δημιουργού του για τις θετικές επιστήμες, στη βάση των προσωπικών συμβολισμών από τους οποίους προκύπτουν οι υποκειμενικές αρέσκειες και απαρέσκειες μαθημάτων από τους/τις μαθητές/-ήτριες – αναγνώστες/-τριες. Η διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει το πρότυπο των τεσσάρων σταδίων της Louise. M. Rosenblatt και να αξιοποιήσει περισσότερα σημεία και πρακτικές της θεωρίας της.

Μπορεί, λοιπόν, να ξεκινήσει με εικασίες, όχι για το τέλος και την κατάληξη ενός/μίας επιστήμονα ή της θεωρίας του αλλά πρωτίστως για την προϊστορία της ανακάλυψής του/της, επιχειρώντας μια στροφή προς το παρελθόν, αλλά δευτερευόντως και για την τύχη και τον αντίκτυπό της, με βάση τις κριτικές που θα λάβει από την υπόλοιπη επιστημονική κοινότητα. Στην ουσία ζητείται από τους/τις μαθητές/-ήτριες, όπως ζητείται, στην περίπτωση του/της λογοτέχνη, να αποκωδικοποιήσουν ένα πεζό ή ένα ποίημα μπαίνοντας στη λογική του, να «μπουν στο μυαλό» του/της επιστήμονα, να τον δουν ως ανθρώπινη προσωπικότητα και να συμμετέχουν με τη φαντασία τους στον δρόμο που τον/την οδήγησε στη συγκεκριμένη ανακάλυψη (Rosenblatt, 2005, σ. 63). Με τον τρόπο αυτόν, ακολουθείται κυρίως εκείνη η κατηγορία ανταπόκρισης όπου το ενδιαφέρον πέφτει στο περικείμενο του –επιστημονικού και όχι λογοτεχνικού– έργου ενός δημιουργού, αλλά και τις συνδέσεις, που αφορούν εδώ τον συσχετισμό ενός/μίας επιστήμονα και του έργου του/της με το μέλλον, τη θεωρία του/της με την πρακτική

της εφαρμογή και τον τομέα του/της με άλλους κλάδους του επιστητού. Αυτή η μείξη ανταποκρίσεων, λαμβάνοντας ως υλικό πληροφορίες για την προσωπική ζωή και τα βιώματα του/της επιστήμονα, όπως είναι θεμιτό και στη διδακτική της Λογοτεχνίας, θέτει τις βάσεις για τη σύλληψη της κοσμοθεωρίας και της ιδεολογίας που λειτουργεί ως πλαίσιο για τη δημιουργία της θεωρίας του/της. Κατά κάποιον τρόπο, αυτού του είδους η προτεινόμενη πλαισιοθέτηση της μάθησης στα διδακτικά αντικείμενα των θετικών επιστημών αντιστοιχεί στη συγκεκριμενοποίηση ενός γλωσσικού κειμένου, την ένταξή του δηλαδή στα συμφραζόμενα και στο περιεχόμενο, στο πλαίσιο του οποίου παρήχθη. Αυτό σημαίνει, στην περίπτωση μας, την εικονική και συμβολική ανασύνθεση των συνθηκών επινόησης και διατύπωσης μιας επιστημονικής θεωρίας. Η κίνηση εδώ είναι από το όλον στο μέρος.

Έπειτα, το γεγονός ότι ο όρος «εκλεκτική προσοχή» έχει αντληθεί από τη Rosenblatt από τον κλάδο της Ψυχολογίας, δημιουργεί κατά κάποιον τρόπο την προσδοκία της επανεμφάνισής της στο προσκήνιο, όπως συμβαίνει στο σημείο αυτό της μεθοδολογικής πρότασης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Dewey, εισηγητή της θεωρίας για την ανακαλυπτική μάθηση, που αποτέλεσε πηγή για τη διαμόρφωση της Συναλλακτικής θεωρίας, η μαθησιακή εμπειρία συνίσταται στον μετασχηματισμό μιας συναισθηματικής εμπειρίας σε στοχαστική από το υποκείμενο που βιώνει μια ανακάλυψη (Elkjaer, 2009, σ. 114), κάτι που σημαίνει ότι το συναίσθημα δεν μπορεί να διαχωριστεί από το λογικό κομμάτι εκείνου/-ης που επεξεργάζεται μια πληροφορία, ό,τι είδους κι αν είναι αυτή.

Επομένως, η συναισθηματική πλευρά θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στην προσέγγιση της –τυπικά λογικής– επιστημονικής γνώσης των θετικών διδακτικών αντικειμένων. Αυτό σημαίνει πως κάθε μαθητής/-ήτρια – «αναγνώστης/-τρια» μπορεί να έχει τη δική του/της αντίληψη για το πώς προέκυψε μια επιστημονική θεωρία, καθώς εξετάζει από τη δική του/της σκοπιά τη βιογραφία και εργογραφία ενός/μίας επιστήμονα. Μέσα, όμως, από τον αναστοχασμό και την αυτοπαρατήρηση, θα φτάσει στο σημείο να κατανοήσει την υποκειμενικότητα στη βίωση του κόσμου, η οποία αφορά και τον τομέα των επιστημών, όπου πολύ συχνά απαντώνται επιστημονικές θεωρίες αντικρουόμενες μεταξύ τους, με επαρκή τεκμηρίωση και πειραματικό έλεγχο, και οι οποίες κάποτε, τελικά, συμπληρώνουν η μία την άλλη, αποτελώντας –σε ένα άλλο και όχι κειμενικό πια επίπεδο– ερμηνευτικές εκδοχές των ανθρώπινων όντων για τον κόσμο, δηλαδή το έργο ενός/μίας δημιουργού.

Εν κατακλείδι, πέραν της κατάκτησης της σχολικής γνώσης στο πεδίο των θετικών επιστημών, μια τέτοια προσέγγιση μπορεί κάλλιστα να καταλήξει σε μια ευρύτερη μείξη των κειμενικών ειδών, αλλά και των θεματικών περιοχών που εμπλέκονται στη βιογραφία ενός προσώπου, μέσω της άσκησης της δημιουργικής γραφής από τους/τις μαθητές/-ήτριες ή της προσκόμισης σχετικού υλικού προς επεξεργασία στην τάξη, γεγονός μέσα από το οποίο φαίνεται το ενιαίο και αδιάσπαστο του ανθρώπινου πνεύματος, παρά τον κατακερματισμό των ποικίλων πνευματικών δραστηριοτήτων, πολιτιστικών ή επιστημονικών, θετικών ή θεωρητικών.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Ο γενικός σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η διαμόρφωση μαθητών/-τριών κατά το πρότυπο του *homo universalis*, οι οποίοι/ες μέσα από την ανακάλυψη των συνιστωσών της επιστημονικής πορείας μιας προσωπικότητας των θετικών επιστημών και της ερμηνείας του τρόπου αλληλεπίδρασής τους, οδηγούνται σταδιακά στη σύνθεση της δικής τους προσωπικότητας ως ενιαίας και αδιαίρετης, ενστερνιζόμενοι/ες κατ' αντιστοιχία και την ανάγκη σφαιρικότητας της γνώσης. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται οι μαθητές/-ήτριες, στο σύνολό τους, να αντιληφθούν ότι οι επιστημονικές ενασχολήσεις αντικατοπτρίζουν τις γενικότερες πνευματικές ανησυχίες ενός εκάστου ατόμου, καθώς και να διερευνήσουν πώς αντιστοιχίζονται και πώς προκύπτουν οι επιστημονικές ιδέες, με βάση τα υποκειμενικά βιώματα, τις εμπειρίες και την προσωπική «μυθολογία» κάθε επιστήμονα. Για τους/τις μαθητές/-ήτριες με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη και αυξημένη συμβολική σκέψη, οι οποίοι/-ες πιθανώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τα θετικά διδακτικά αντικείμενα, τούτο γίνεται εφικτό μέσω μιας οδού, της γλωσσικής, που τους αντιπροσωπεύει και τους εκφράζει περισσότερο, παράλληλα με την ομαλή εισαγωγή τους στον κόσμο των θετικών διδακτικών αντικειμένων.

Οι διδακτικοί στόχοι της πρότασης περιλαμβάνουν τα παρακάτω για τους/τις μαθητές/-ήτριες:

- Να αφομοιώσουν την εκάστοτε προς διδασκαλία ενότητα ενός θετικού μαθήματος.
- Να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από την ενασχόληση με διάφορες επιστημονικές προσωπικότητες, τη συζήτηση για τη βιογραφία τους και την εκλεκτική συγγένεια/ταύτιση μαζί τους.

- Να αντιληφθούν τις διαθεματικές/διεπιστημονικές συνδέσεις μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων, τόσο μέσω του περιεχομένου διδασκαλίας όσο και μέσω της μεθοδολογικής του προσέγγισης.
- Να συνηθίσουν στους τρόπους επιστημονικής σκέψης.
- Να κατανοούν τη σύνδεση ατόμου και κοινωνίας.
- Να γνωρίσουν τη βιογραφία και εργογραφία σημαντικών προσωπικοτήτων των θετικών επιστημών.

Η μέθοδος που προτείνεται για την πορεία διδασκαλίας προέρχεται από τη Συναλλακτική θεωρία για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων της L. M. Rosenblatt, ως ένα οικονομικό και συστηματικό μοντέλο διδασκαλίας με ευρύτερη δυνατότητα εφαρμογής, συνεπικουρούμενη από τη μέθοδο project και με αξιοποίηση στοιχείων και πρακτικών της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης για εκπαιδευτική εφαρμογή στη μάθηση και διδασκαλία.

Ως διδακτικό υλικό θα λειτουργήσουν ο πίνακας, το σχολικό εγχειρίδιο του αντίστοιχου διδακτικού αντικειμένου, λευκές κόλλες και γραφική ύλη, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και πρόσβαση στο διαδίκτυο, μυθιστορηματικές ή μη λογοτεχνικές βιογραφίες θετικών επιστημόνων, έντυπο ή ηλεκτρονικό υλικό με ερμηνείες και προσεγγίσεις του έργου τους, καθώς και οποιεσδήποτε πρόσθετες πληροφορίες σχετίζονται με οποιονδήποτε τρόπο με αυτούς. Ο αριθμός των διδακτικών ωρών που απαιτούνται για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης, υπαγορεύεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε θετικού διδακτικού αντικειμένου και εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του/της κάθε διδάσκοντος/-ουσας, με βάση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού του κοινού.

Περιγραφή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων

Α΄ Φάση: Προετοιμασία του περιβάλλοντος

Κατά την έναρξη της διδακτικής περιόδου, που δύναται να καταλαμβάνει και ολόκληρο το σχολικό έτος, ο/η διδάσκων/-ουσα προαναγγέλλει στους/στις μαθητές/-ήτριες τους διδακτικούς στόχους και τους δίνει μια εικόνα της διαφορετικής μεθοδολογικής προσέγγισης που θα ακολουθηθεί. Ως αφορμή, μπορεί ο/η διδάσκων/-ουσα να προτρέψει τους/τις μαθητές/-ήτριες να διατρέξουν τον πίνακα περιεχομένων με τους τίτλους των ενοτήτων. Σε διαφορετική περίπτωση, γράφει στον πίνακα την ονομασία, τον τίτλο μιας επιστημονικής θεωρίας ή ανακάλυψης ή έναν

επιστημονικό τύπο, με σκοπό να στοχαστούν οι μαθητές/-ήτριες πάνω σε αυτόν, και με καταιγισμό ιδεών να αναφέρουν ό,τι ανακαλούν με αφορμή αυτό το δεδομένο ή, σε περίπτωση που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με αυτήν τη γνώση, να εικάσουν από την ονομασία του ή τα σύμβολά του τι μπορεί να δηλώνει/σημαίνει/εννοεί. Θα μπορούσαν, ακόμη, να επινοήσουν μια φανταστική ιστορία με τα στοιχεία που συνθέτουν την επιστημονική πληροφορία που τους δίνεται, σε ατομικό ή συνεργατικό επίπεδο. Εναλλακτικά, η αφόρμηση θα μπορούσε να γίνει με αναφορά σε έναν/μία ή περισσότερους/ες Νομπελίστες επιστήμονες που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο ή με αφορμή κάποια σημαντική ημερομηνία γενικά ή μια σημαντική ημερομηνία που να αφορά τη ζωή κάποιου/-ας επιστήμονα ειδικότερα (π.χ. με βάση το doodle του Google). Αφού οι μαθητές/-ήτριες κατανοήσουν ότι η θεωρητική γνώση, ακόμη και των θετικών επιστημών, περνά μέσα από τη γλωσσική οδό, καλούνται να εντοπίσουν όλες τις επιστημονικές προσωπικότητες που μνημονεύονται ακροθιγώς ή εκτενέστερα στο σχολικό εγχειρίδιο του υπό επεξεργασία θετικού διδακτικού αντικειμένου. Κατόπιν, ο/η διδάσκων/-ουσα προτρέπει τους/τις μαθητές/-ήτριες να αναζητήσουν στοιχεία της βιογραφίας των προσώπων και να επιλέξει ο/η κάθε μαθητής/-ήτρια την επιστημονική φυσιογνωμία/προσωπικότητα που θα του/της έχει ελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον. Με πρωτοβουλία του/της διδάσκοντα/-ουσας οι μαθητές/-ήτριες σχηματίζουν ομάδες, με κριτήριο τον/την κοινό/-ή επιστήμονα που τυχαία και χωρίς να το γνωρίζουν έχουν επιλέξει, και τους ανατίθεται η μελέτη της ζωής και του έργου του/της και, συγκεκριμένα, ένας όσο γίνεται ξεκάθαρος, συστηματικός και συνοπτικός συσχετισμός ζωής και επιστημονικού έργου, αν και όπου μπορεί να αναπτυχθεί. Η αναζήτηση πληροφοριών μπορεί να γίνει μέσω διαδικτύου ή και να επεκταθεί στη βιβλιογραφική αναζήτηση και την επίσκεψη σε μια δημόσια, ακαδημαϊκή ή άλλη βιβλιοθήκη ή την αξιοποίηση ή/και τον εμπλουτισμό της προσωπικής συλλογής βιβλίων κάθε μαθητή/-ήτριας. Ως τελικό προϊόν των εργασιών της κάθε ομάδας ζητείται μια γραπτή αναφορά, όπου θα αναδεικνύονται ο παράγοντας ή οι παράγοντες (ιστορική συγκυρία, σκέψη, συναίσθημα, γεγονός, εμπειρία, βίωμα, προσλαμβάνουσες) που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για μια επιλογή, ιδέα, ερώτημα, θεωρία, τύπο, επίτευγμα, εφεύρεση, επινόηση, στον επιστημονικό κλάδο στον οποίον διακρίθηκε η κάθε προσωπικότητα.

Β' Φάση: Αρχική ανταπόκριση των μαθητών/-τριών

Κάθε ομάδα μαθητών/-τριών προσκομίζει στην ολομέλεια της τάξης το προϊόν των εργασιών της και το παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες. Ακολουθεί διομαδικός διάλογος με τη μορφή σύγκρισης και προβληματισμός σχετικά με τα κοινά βιώματα των επιστημόνων που οδηγούν σε παρόμοια επιστημονικά αποτελέσματα, αλλά και επισήμανση και ερμηνεία των σημείων όπου διαφοροποιείται κάθε προσωπικότητα. Έτσι, με την αθροιστική συνδρομή του μαθητικού συνόλου και μέσω της δυναμικής αναπαράστασης και ανασύνθεσης των συνθηκών και της διαδικασίας μιας ανακάλυψης ή διατύπωσης μιας θεωρίας εν εξελίξει, κατά το πρότυπο μιας πειραματικής προσομοίωσης ή ενός εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής του τύπου «Στο λογοτεχνικό εργαστήρι του Χ», ιχνηλατείται το μονοπάτι απ' όπου πέρασε για να φτάσει στη διατύπωση μιας επιστημονικής θεωρίας και αναδεικνύεται η ιδιαίτερη συμβολή κάθε επιστήμονα. Επιπλέον, έρχονται στη επιφάνεια πληροφορίες σχετικά με: α) τον τρόπο εργασίας κάθε επιστήμονα (που αφορά το παρόν του/της), β) τον στόχο που ήθελε να πετύχει καταπιανόμενος/-η με ένα συγκεκριμένο επιστημονικό ζήτημα (που αφορά το μέλλον) και γ) τις γνώσεις που συνδύασε για να καταλήξει στο δικό του/της δημιουργικό αποτέλεσμα/προϊόν (που αφορά το παρελθόν του/της), οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για το περιεχόμενο της επόμενης φάσης της πορείας διδασκαλίας.

Γ' Φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Ο/Η διδάσκων/-ουσα, αφού κάνει μια εισαγωγή υπό τύπον ανακεφαλαίωσης, κατά την οποία παραδίδει με μετωπική διδασκαλία την υπό συζήτηση θεωρία, τύπο, ανακάλυψη ή, γενικά, επιστημονική πληροφορία, εστιάζει πια όχι στο πρόσωπο που την παρήγαγε, αλλά στην ίδια την επιστημονική γνώση. Στη συνέχεια, με τη στέρηση θεωρητική του κατάρτιση, την αναλύει εις βάθος ανάγοντας εκ παραλλήλου τους/τις μαθητές/-ήτριες στο θεωρητικό υπόβαθρο της εκάστοτε «πρωτότυπης» επιστημονικής ιδέας και στον τρόπο που συνδύασε ο δημιουργικός επιστημονικός νους τις προϋπάρχουσες πληροφορίες, όπως προβλήθηκαν μερικώς κατά την προηγούμενη φάση, εντάσσοντάς τες δηλαδή στο ευρύτερο επιστημονικό πλαίσιο. Συμπληρωματικά, σχολιάζεται ο αντίκτυπος της επιστημονικής ανακάλυψης/θεωρίας/ευρήματος στην επιστημονική κοινότητα, κατά πόσον δηλαδή «προχώρησε» τη σκέψη των μεταγενέστερων επιστημόνων του ίδιου ή άλλου επιστημονικού κλάδου,

λειτουργώντας ως έναυσμα, βάση και κίνητρο για νέες ανακαλύψεις. Με την παραπάνω διαδικασία συνδέεται η ατομική δράση με την κοινωνική πραγματικότητα, τόσο τη σύγχρονη της εκάστοτε επιστημονικής προσωπικότητας όσο και διαχρονικά ως τη στιγμή της διδασκαλίας, εφόσον τα επιστημονικά της επιτεύγματα είναι πλέον κοινό «κτήμα ες αεί».

Δ' Φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης

Εφόσον έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία της διδακτικής ενότητας και η προσέγγιση της ή των εκάστοτε επιστημονικών προσωπικοτήτων, προτείνεται ως επιστέγασμα μια πιο δημιουργικού τύπου ανασύσταση της γνώσης που αποκόμισαν και συγκράτησαν οι μαθητές/-ήτριες, στη βάση του τι εκφράζει τον/την καθέναν/καθεμία τους ως πληροφορία αλλά και του ή των ιδιαίτερων τύπων νοημοσύνης και των κλίσεων και ενδιαφερόντων, καθώς και του τρόπου απόδοσης της μαθησιακής εμπειρίας που προηγήθηκε. Επομένως, προτείνονται τα εξής:

- Μαθητές/-ήτριες με αυξημένη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη θα μπορούσαν να δραματοποιήσουν βιώματα και επεισόδια της ζωής ενός/μίας επιστήμονα.
- Μαθητές/-ήτριες με αυξημένη διαπροσωπική νοημοσύνη θα μπορούσαν να αναδείξουν τις ψυχολογικές καταστάσεις ενός/μίας επιστήμονα που σχετίζονται με τη δεδομένη χρονική περίοδο-σταθμό μιας του/της ανακάλυψης.
- Μαθητές/-ήτριες με αυξημένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη θα μπορούσαν να αποτυπώσουν και να κοινωνήσουν στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, με κάποιον τρόπο, την αίσθηση που τους υπέβαλε η μελέτη της βιογραφίας ενός/μίας επιστήμονα, ρίχνοντας φως στις ομοιότητες με τη δική τους ως τώρα προσωπική πορεία, ώστε να προϊδεαστούν για το δυναμικό που διαθέτουν για να επηρεάσουν και να αλλάξουν τις ζωές τις δικές τους και των άλλων, αν το αξιοποιήσουν κατάλληλα διοχετεύοντάς το σε αξιόλογες ενασχολήσεις.
- Μαθητές/-ήτριες με αυξημένη γλωσσική νοημοσύνη θα μπορούσαν να παραγάγουν βιογραφικές καταγραφές ημερολογιακής ή μυθιστορηματικής υφής για τις επιστημονικές προσωπικότητες, για τις οποίες δεν διατίθεται κάποιο λογοτεχνικό αντίστοιχο.
- Μαθητές/-ήτριες με αυξημένη λογικομαθηματική νοημοσύνη θα μπορούσαν να επιχειρήσουν είτε τη διατύπωση εναλλακτικών θεωριών για το επιστημονικό

ζήτημα που εξετάστηκε, στηριζόμενοι σε δεδομένα και πληροφορίες που έπονται της ζωής και της δράσης του/της αντίστοιχου/-ης επιστήμονα και με στόχο την εξακρίβωση της καθολικής ισχύος της αρχικής θεωρίας, είτε τη διατύπωση αντίθετων ή αντίστροφων θεωριών, στηριζόμενοι/-ες στα κενά, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις της εν λόγω θεωρίας που έχουν επισημανθεί, και με στόχο την τελειοποίησή της θεωρίας, την εξεύρεση τρόπων επίλυσης πρακτικών προβλημάτων και τη διευθέτηση καταστάσεων που σχετίζονται με την εφαρμογή της.

Στο τέλος διατίθενται όσες διδακτικές ώρες χρειάζονται για την παρουσίαση των προϊόντων έκφρασης της ανταπόκρισης και την αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης από τους/τις μαθητές/-ήτριες.

Κριτική - Αξιολόγηση

Η παραπάνω διδακτική προσέγγιση, αν και σύνθετη στη σύλληψή της, είναι απλή στην εφαρμογή της. Αντλεί από πολλές σύγχρονες θεωρητικές πηγές που τάσσονται υπέρ της καινοτομίας, του μαθητοκεντρισμού και της ισότητας στην εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται από το ότι αφήνει αρκετές πρωτοβουλίες στους/στις μαθητές/-ήτριες να ακολουθήσουν το προσωπικό μονοπάτι τους για τη γνώση και την ανακάλυψη του εαυτού τους. Παράλληλα, τους βοηθά να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες παρέχοντάς τους επιλογές, να οικειοποιηθούν τον επιστημονικό τρόπο εργασίας και σκέψης, καθώς και να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις μέσα από την ποικιλία και εναλλαγή δραστηριοτήτων. Επίσης, η πρόταση είναι αρκετά συγκροτημένη και λεπτομερής αλλά και τόσο γενική, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε πληθώρα διδακτικών αντικειμένων των θετικών επιστημών και, τέλος, δύναται να προσαρμοστεί στον διδακτικό χρόνο που διατίθεται για το καθένα από αυτά. Μια επιπλέον πρόταση-δυνατότητα θα ήταν η ανωτέρω διδακτική προσέγγιση να διεκπεραιωθεί μέσω συνδιδασκαλίας, δηλαδή με την παρουσία φιλολόγου, όπου θα έκρινε απαραίτητο ο/η διδάσκων/-ουσα του θετικού αντικειμένου, για γλωσσική υποστήριξη αλλά και ενίσχυση της ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών.

Βεβαίως, αποτελεί στοίχημα το αν οι μαθητές/-ήτριες καταφέρουν να επιδείξουν τον κατάλληλο βαθμό ενσυναίσθησης, ώστε να διεισδύσουν στο μυαλό ενός/μίας θετικού/-ής επιστήμονα και να αναπαραστήσουν ικανοποιητικά τον τρόπο

σκέψης του/της, ακολουθώντας την ίδια διανοητική πορεία, εμπνεύσεις, δημιουργικούς συνδυασμούς, ώστε να καταφέρουν να συλλάβουν συνολικά το πολυσύνθετο και πολυδιάστατο σκηνικό γέννησης μιας επιστημονική ιδέας. Ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος μαθητών/-τριών με ιδιαίτερη γλωσσική νοημοσύνη για τα –συνήθως αδιάφορα έως απωθητικά– θετικά διδακτικά αντικείμενα λόγω των μη γλωσσικών συμβολικών συστημάτων που χρησιμοποιούν.

Προϋπόθεση, όμως, για την επιτυχή εφαρμογή της πρότασης αποτελεί η, όχι πάντα δεδομένη και προς όλες τις κατευθύνσεις, αλλά σίγουρα αναμενόμενη και συνθήκης για τα παιδιά φιλομάθεια και υγιής περιέργεια των μαθητών/-τριών, για το παρελθόν, τις ζωές των σημαντικών προσωπικοτήτων που έχουν επιλέξει ή θα μπορούσαν να επιλέξουν ως πρότυπα, τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμόρφωσαν αυτές και το έργο τους και, γενικά, ό,τι δεν προβάλλεται ως δόκιμη γνώση στο πλαίσιο απόκτησης στοχευμένης μόρφωσης ακαδημαϊκού τύπου.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι η επιστημονική γνώση σε φυσικές, θετικές και θεωρητικές επιστήμες αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, κατ' αντιστοιχία με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, εφόσον ο άνθρωπος είναι μέρος του πρώτου. Επομένως, τόσο οι θεωρίες που τις περιγράφουν όσο και οι επιστημονικές μέθοδοι διδακτικής τους προσέγγισης εν τέλει προσομοιάζουν ή και τέμνονται κάπου. Αυτόν τον συγκερασμό οφείλουν να προωθήσουν και να κάνουν ορατό στους/στις μαθητές/-ήτριες, μέσα από διαθεματικές και συνεργατικού τύπου προσεγγίσεις, οι διδάσκοντες/-ουσες στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Αναγνώστου, Ν. (2018) *Κόκκινη κλωστή γραμμένη. Δημιουργική γραφή: στοιχεία ιστορίας, θεωρίας, παιδαγωγικής*, Αθήνα, Επέκεινα.

Βαζούρα, Ζ. Α. (2007) *Η Διδακτική της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία των γλωσσών*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Α. (2017) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*, Αθήνα, Πεδίο.

Elkjaer, B. (2009) Πραγματισμός: μια μαθησιακή θεωρία για το μέλλον, στο Illeris K. (επιμ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 106-128.

Erten, O. & Savage, R. (2012) Moving forward in inclusive education research, *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), σ. 221-233.

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016) *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2007) Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας, στο Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 53-78.

Κουρτέσης, Η.-Π. (2016) *Η Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη: η περίπτωση της ποίησης στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, διπλωματική εργασία, Πάτρα, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία (ΤΕΑΠΗ). Διαθέσιμο στο <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/10009> (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019).

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012) Εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη. Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Αθήνα, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ). Διαθέσιμο στο http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019).

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων – Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, σ. 19-36.

Παναγιώτου, Ν. (2018) Σκοποί και χαρακτηριστικά της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, *Ελευθερία*, 13. Διαθέσιμο στο <https://www.eleftheria.gr/m/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/item/210096.html> (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019).

Παπαδοπούλου, Σ. (2004) *Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν... σε μαθητές που σιωπούν... Μια θεωρητική πρόταση με απλές διδακτικές εφαρμογές από τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας στη διδασκαλία της Γλώσσας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Raines, A. (2005) Louise Rosenblatt: an advocate for nurturing democratic participation through literary transactions, *Talking Points*, 17(1), σ. 28-31. Διαθέσιμο στο <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/TP/TP0171-oct05/TP0171Louise.pdf> (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019).

Roan, D. & Karolides, N. (2005) Louise Rosenblatt: a life in literacy, *The Alan Review*, 32(3), σ. 59-65. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.21061/alan.v32i3.a.11> (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019).

Rosenblatt, L. (1988) *Technical report No. 416. Writing and reading: the Transactional theory*, Washington DC, The National Institute of Education – US Department of Education.

Rosenblatt, L. (2005) *Making meaning with texts: selected essays*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Σούλης, Σ.-Γ. (2008) *Ένα σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*, Αθήνα, Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2013) *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*, Αθήνα, Παπαζήση.

Thomazet, S. (2009) From integration to inclusive education does changing the terms improve practice?, *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), σ. 553-563.

Χατζιγεωργίου, Γ. (2012) *Γνώθι το Curriculum, Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα, Διάδραση.

Επιμορφωτικού έργου συνέχεια... μια μελέτη περίπτωσης

Αικατερίνη Καραγιώργου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας

E-mail: kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) ΠΕ70 του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Θεσσαλίας, το σχολικό έτος 2018-19, και στην εμπειριστατωμένη εξέταση, μέσω της ποσοτικής ανάλυσης, παραμέτρων από την υλοποίησή τους, με στόχο την ανατροφοδοτική αποτύπωση-αποτίμησή τους. Η μελέτη διαρθρώνεται σε τρία διακριτά μέρη: θεωρητικό, εμπειρικό, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορική συνέχεια των φορέων με επιμορφωτικό ρόλο στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως σήμερα, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται η μεθοδολογία της έρευνας, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και η συζήτηση των ερευνητικών πορισμάτων. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία το ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας υλοποίησε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σημαντικές επιμορφωτικές δράσεις, πρωτίστως αυτοβελτιωτικής και δευτερευόντως τεχνοκρατικής σύλληψης, με βάση τις θεωρίες μάθησης και τις εκπαιδευτικές και διδακτικές αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων, με στόχο την αντιμετώπιση των ελλείψεων των εκπαιδευτικών (defect approach), την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (growth approach), την παροχή λύσεων στα προβλήματά τους (problem-solving approach) και την εισαγωγή αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (change approach).

Λέξεις - κλειδιά: επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)

Abstract

The present study focuses on the training activities of the Education Coordinators of Primary School Teachers in the Regional Educational Coordination Center of Thessaly during the school year 2018-2019 and explores, through quantitative analysis, the implementation parameters of these activities in order to get feedback for assessment-evaluation. The study is

structured in 3 distinct parts: theoretical, empirical, conclusions and suggestions. In the first part, the historical continuity of training centers in primary education is presented briefly, as well as the purpose of the study, the objectives and the research questions. In the second part, the methodology of the research, the analysis of the research data and the discussion of the research findings are presented. In the third part, the findings and the conclusions, according to which, the Regional Educational Coordination Center of Thessaly implemented important training activities in primary education, are further discussed. The activities were primarily self-improving and secondarily of technocratic conception and were implemented on the basis of the theories of learning and the educational and didactic principles of adult education. They aimed at dealing with the defects of the educators (defect approach), their personal and professional development (growth approach), providing solutions to their problems (problem-solving approach) and the introduction of changes in the educational system (change approach).

Keywords: training, educators, Education Coordinator of Primary School Teachers, Regional Educational Coordination Center

Εισαγωγή

Αποτελεί εγνωσμένη διαπίστωση ότι η διά βίου εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι το πλέον πρόσφορο μέσο για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους και την εν γένει επαγγελματική τους ανάπτυξη (Gaible & Burns, 2005). Ως εκ τούτου -και στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του- το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Θεσσαλίας επιλήφθηκε ενός επιμορφωτικού έργου λειτουργικά και οργανικά ενταγμένου στον στρατηγικό σχεδιασμό του (Bryson, 2004).

Ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού έργου διήλθε μια σειράς σταδίων, με αρχικό στάδιο τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και τη διερεύνηση των αναγκών της ομάδας αναφοράς (εκπαιδευτικούς), κατόπιν τον καθορισμό και τη διατύπωση των σκοπών και στόχων, στη συνέχεια την επιλογή περιεχομένων, στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας και, τέλος, τη δόμηση και εκτέλεση του προγράμματος και την αξιολόγησή του (Παπασταμάτης, 2003· Χασάπης, 2000).

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Ιστορική αναδρομή

Στο παρελθόν, απάντηση στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επιχείρησαν να δώσουν η Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και η Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) (1979–1991/92), για τους/τις εκπαιδευτικούς της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης αντίστοιχα, οι οποίες ακολούθησαν συντηρητικά παιδαγωγικά μοντέλα (Μαυροειδής, 2001) και αδυνατούσαν να προσαρμοστούν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ειδικά στις νέες τεχνολογίες (Κασσωτάκης, 2002). Με το νομοθετικό διάταγμα 4588/1966 τίθεται σε λειτουργία η Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) για την επιμόρφωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων στα παιδαγωγικά. Κατόπιν, τίθεται σε ισχύ (1992-1993) ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), τα οποία θεσμοθετήθηκαν με τον νόμο 1566/1985.

Επιπροσθέτως, με τον νόμο 1824/1988 θεσμοθετούνται ως φορείς επιμόρφωσης τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ, καθώς και οι σχολικές μονάδες, ωστόσο αυτή η αρμοδιότητα ανακαλείται -προσωρινά- από τα ΑΕΙ και ΤΕΙ (νόμος 2009/1992). Με τον νόμο 2327/1995 ιδρύονται: το ΕΣΥΠ (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας), το οποίο παράλληλα με την προαγωγή θεμάτων εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής επιλαμβάνεται της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) για την προώθηση της έρευνας, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕΚΕ) που εισάγει την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και τα Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικών (ΜΟΚΕΣΕ), τα οποία δεν ενεργοποιήθηκαν ποτέ. Την περίοδο 1995-1999, με το πρόγραμμα Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί στις ΤΠΕ αλλά και στην αξιοποίηση λογισμικών κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Παράλληλα, τα ΠΕΚ ενεργούσαν επικουρικά (Ταρατόρη, 2000) στον θεσμό των σχολικών συμβούλων (νόμος 1304/82), ενισχύοντας το επιμορφωτικό έργο τους. Οι ανωτέρω φορείς, αν και μπόρεσαν να καλύψουν βασικές ανάγκες κάποιων εκπαιδευτικών, πρόσφεραν επιμόρφωση αποσπασματικά και χωρίς σαφή στοχοθεσία (Vosniadou & Kollias, 2001). Το 2002 -και αφού αναγνωρίστηκαν αυτές οι αδυναμίες- ιδρύεται (νόμος 2986/2002) ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ),

ένα νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με αποστολή τον συντονισμό, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής επιμορφωτικής πολιτικής.

Ένας μακροχρόνιος επιμορφωτικός θεσμός ήταν και το Μαράσλειο Διδασκαλείο, το οποίο λειτούργησε με την αρχική του μορφή, δηλαδή ως θεσμός παραγωγής εκπαιδευτικών στελεχών (Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2014), ως το 1996. Ωστόσο, με τον νόμο 2327/95 αναδιοργανώθηκε η μετεκπαίδευση και ιδρύθηκαν νέα Διδασκαλεία με επιμορφωτική δράση, που υπάγονταν στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, ενώ το 2012 ανεστάλη η λειτουργία τους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), μια ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, που ιδρύθηκε το 1964 (νομοθετικό διάταγμα 4379/1964), με έργο τον σχεδιασμό και τη μέριμνα για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και την αξιολόγησή τους, παύεται με την υπ' αρ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και από 24-02-2012 αρχίζει η λειτουργία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ενός επιτελικού επιστημονικού φορέα, με αρμοδιότητες μεταξύ άλλων «την εναρμόνιση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών... ως προς τις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής)» α.2, παρ.3, εδαφ. γγ' του νόμου 3966 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011).

1.2. Επιμορφώσεων συνέχεια...

Σήμερα, με τον νόμο 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» έχουν ιδρυθεί τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), στα οποία -μεταξύ των αρμοδιοτήτων- ανατίθεται «...η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών...» (άρθ. 4, παρ. 3, εδ. α', νόμος 4547/2018). Ωστόσο, ως μοναδικοί (με το ΙΕΠ) φορείς επιμόρφωσης, καλούνται να σχεδιάσουν επιμορφωτικές δράσεις με κριτήρια, ενίοτε αντιθετικά μεταξύ τους, να προχωρήσουν στον σχεδιασμό τους και να διασφαλίσουν τα (προσδοκώμενα) αποτελέσματά τους, όταν ο χρόνος επιμόρφωσης (άρθρ. 17, παρ. 1,3 ΠΔ 79/2017) περιορίζεται στις δύο (2) ημέρες ανά έτος με κλείσιμο των σχολικών μονάδων «για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων» ή και κατά την περίοδο της έναρξης / λήξης του διδακτικού έτους.

Οι επιμορφωτικές δράσεις του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας σχεδιάστηκαν έχοντας ως κεντρικό άξονα την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (defect approach & growth approach), ώστε να στοχαστούν πάνω στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο και τις παραδοχές που το συνοδεύουν, συμβάλλοντας στην επιτυχή επιτέλεση του ρόλου τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονταν στους/στις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, υλοποιήθηκαν με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στόχευαν στον εμπλουτισμό των γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

1.3. Σκοπός / Στόχοι της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανατροφοδοτική αποτύπωση-αποτίμηση του επιμορφωτικού έργου των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) ΠΕ 70 του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας σχολικού έτους 2018-19. Επιμέρους στόχοι της εργασίας αποτελούν η επιμέρους αλλά και η επί του συνόλου διερεύνηση των επιμορφωτικών δράσεων προς τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (δημόσιας και ιδιωτικής) εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, από τους ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η εν λόγω έρευνα είναι:

- i. Ποιο είναι το επιμορφωτικό έργο του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας σχ. έτους 2018-19 στην πρωτοβάθμια (δημόσια και ιδιωτική) εκπαίδευση ως προς: α) τις θεματικές ενότητες, β) τις ομάδες-στόχους, γ) τον τρόπο υλοποίησης, δ) τον χρόνο υλοποίησης, ε) τους/τις επιμορφωτές/-τριες, στ) τον αριθμό των επιμορφούμενων, ζ) τους/τις διοργανωτές/διοργανώτριες και η) την αξιολόγησή του
- ii. Ανατροφοδοτική αποτίμηση του επιμορφωτικού έργου του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας σχ. έτους 2018-19.

2. Εμπειρικό μέρος

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε αφορά σε μια έρευνα περιγραφική (observational approach) ως προς τον επιστημονικό της σκοπό, ποσοτική, ως προς το είδος των εμπειρικών δεδομένων της, συγχρονική (Cross-Sectional Research), εφαρμοσμένη έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2011· Δημητρόπουλος 2004· Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τους τομείς στους οποίους προτάσσεται η αναγκαιότητα των επιμορφωτικών δράσεων, αρχικά διαπιστώθηκαν (δια ζώσης από τους ΣΕΕ ΠΕ70) και καταγράφηκαν οι επιμορφωτικές προσδοκίες τους, στο πλαίσιο της υποστήριξης των σχολικών μονάδων από τους ΣΕΕ του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας και κοινοποιήθηκαν σε τακτική Ολομέλειά του. Για την περαιτέρω διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών ακολουθήθηκαν διαδικασίες ηλεκτρονικής κατάθεσης/καταγραφής (online/Google Form) των επιμορφωτικών αναγκών, μέσω ερωτηματολογίων διαρθρωμένων σε τρεις συγκεκριμένες θεματικές/γνωστικές περιοχές και με σχετική ερώτηση ανοιχτού τύπου σε ατομικό επίπεδο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Ταυτόχρονα, και σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων δόθηκε η δυνατότητα ηλεκτρονικής κατάθεσης/καταγραφής (online/Google Form) των επιμορφωτικών αναγκών με ελεύθερη διατύπωση τριών θεμάτων χωρίς κανένα περιορισμό. Η διττή καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών (ατομικά/συλλογικά) επιλέχθηκε για τη διασφάλιση της πλήρους και αξιόπιστης καταγραφής τους. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του υλοποιηθέντος επιμορφωτικού έργου αξιοποιήθηκε το λογισμικό Πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Sciences), έκδοση 2.2.

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν: α) στην απώλεια των διαστάσεων και των λεπτομερειών των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, β) στην έλλειψη ελέγχου της ειλικρίνειας των ερωτηθέντων, γ) στις απώλειες στο δείγμα και δ) στο γεγονός ότι ως έρευνα μιας χρονικής περιόδου (Cross sectional studies), φέρει το μειονεκτήματα των μη διαχρονικών γενικεύσεων, καθώς τα συμπεράσματά της έχουν βασιστεί σε δεδομένα συγκεκριμένης χρονικής περιόδου.

2.2. Επιμορφωτικό έργο του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας σχ. έτους 2018-19 στην πρωτοβάθμια (δημόσια και ιδιωτική) εκπαίδευση

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας προγραμματίστηκαν, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν κατόπιν αποφάσεων της Ολομέλειάς του «...που αποτελείται από όλους τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του Κέντρου και είναι αρμόδια να αποφασίζει για: α) την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων...» (α. 5, παρ. 6, Ν. 4547/2018). Στο πλαίσιο αυτό κατά το σχ. έτος 2018-19 υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες επιμορφωτικές δράσεις, με βάση το νομοθετικό πλαίσιο και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών:

2.2.1. Επιμορφωτική δράση: «Νέοι θεσμοί και Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Θεσσαλίας - Ν.4547/2018»

- i. *Θέμα:* «Νέοι θεσμοί και Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Θεσσαλίας - Ν.4547/2018»
- ii. *Τόπος υλοποίησης:* Βόλος, Καρδίτσα, Λάρισα, Τρίκαλα
- iii. *Χρόνος υλοποίησης:* Νοέμβριος 2018
- iv. *Ομάδα στόχος:* Διευθυντές/-ύντριες, προϊστάμενοι/-ες ή υποδιευθυντές/-ύντριες ή ένας/μία εκπαιδευτικός των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης/πολλαπλασιαστές.
- v. *Επιμορφωτές/-ώτριες:* Συντονιστές/-ίστριες Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 οχτώ (8)
- vi. *Αριθμός επιμορφούμενων:* 367 επιμορφούμενοι/-ες πολλαπλασιαστές (4493 εκπαιδευτικών).
- vii. *Διοργάνωση:* ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας - ΣΕΕ ΠΕ70.

Η εναρκτήρια επιμορφωτική δράση, κατόπιν απόφασης (top down approach) του νεοσυσταθέντος θεσμού ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, υλοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2018 στις έδρες των τεσσάρων νομών της Περιφερειακής Δ/νσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας με ισάριθμες επιμορφωτικές ημερίδες. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν οι επιμορφούμενοι/-ες, ως πολλαπλασιαστές, να κατανοήσουν και στη συνέχεια να δράσουν εξειδικευμένα -δομολειτουργική προσέγγιση (Βεργίδης, 2003)- μέσα στο νέο νομοθετικό πλαίσιο της αναδιάρθρωσης των δομών, των λειτουργιών, των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων των οργάνων της διοίκησης και παιδαγωγικής-επιστημονικής καθοδήγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την επιμόρφωση αναλύθηκε η πολυεπίπεδη εκπαιδευτική,

παιδαγωγική και συμβουλευτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου, μέσω της συνεργασίας του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Θεσσαλίας (ΠΕΚΕΣ) και των υπό στελέχωση Κέντρων Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ), με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, παρουσιάστηκαν οι δυνατές συνέργειες και συνεργασίες στο αποκεντρωμένο σύστημα για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων.

Για την ανωτέρω επιμορφωτική δράση δεν ακολουθήθηκε κάποια τυπική διαδικασία τελικής αξιολόγησής της. Ωστόσο, για την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης υλοποιήθηκε –κατά την επίσκεψη όλων των ΣΕΕ ΠΕ70 στις σχολικές μονάδες επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης τους– εκτενής ενημέρωση συμπληρωματικού και εξατομικευμένου χαρακτήρα και παροχή αποσαφηνίσεων και διευκρινίσεων στα μέλη των συλλόγων διδασκόντων.

2.2.2. Επιμορφωτική δράση: «Περιγραφική αξιολόγηση: Από την πιλοτική εφαρμογή στη διάχυση των αποτελεσμάτων»

- i. *Θέμα*: «Περιγραφική αξιολόγηση: Από την πιλοτική εφαρμογή στη διάχυση των αποτελεσμάτων».
- ii. *Τόπος υλοποίησης*: Βόλος, Καρδίτσα, Λάρισα, Τρίκαλα (1^η και 2^η συμπληρωματική επιμόρφωση).
- iii. *Χρόνος υλοποίησης*: Μάρτιος–Απρίλιος 2019.
- iv. *Ομάδα στόχος*: Δ/ντές/-ύντριες, προϊστάμενοι-ες ή υποδ/ντές/-ύντριες σχολικών μονάδων δημοτικής εκπαίδευσης/πολλαπλασιαστές.
- v. *Επιμορφωτές/-ώτριες*: Συντονιστές/-ίστριες Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 έντεκα (11).
- vi. *Αριθμός επιμορφούμενων*: 367 επιμορφούμενοι/-ες πολλαπλασιαστές (4.493 εκπαιδευτικών).
- vii. *Διοργάνωση*: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας ΣΕΕ ΠΕ70.

Το Πρόγραμμα επιμόρφωσης ήταν ενταγμένο στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος», Δράση 1: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής

Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» και υλοποιήθηκε «...σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)» (α. 4 παρ. 3 του νόμου 4547/2018). Μετά την επιμόρφωση των ΣΕΕ του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας (Φεβρουάριος 2019) από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και στο πλαίσιο της ανάθεσης του έργου (top down approach) υλοποιήθηκε επιμόρφωση των στελεχών/εκπαιδευτικών εκπαίδευσης (διευθυντών/-ντριών ή υποδιευθυντών/-ντριών και προϊσταμένων) στην περιγραφική αξιολόγηση, με καθορισμένο χρονικό ορίζοντα και με συγκεκριμένα παραδοτέα, τηρώντας τις προϋποθέσεις για την επιτυχή ολοκλήρωση του Προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-20.

Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η διάχυση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης από το ΙΕΠ, στο πλαίσιο της «εισαγωγής αλλαγών» στο εκπαιδευτικό σύστημα, και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξία της περιγραφικής αξιολόγησης, εστιάζοντας στη δυνατότητά της να λειτουργήσει διαμορφωτικά στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών/-τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι άξονες της επιμόρφωσης ήταν: α) Συνοπτική αναφορά στην πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και στα αποτελέσματά της, β) Παρουσίαση του Οδηγού του εκπαιδευτικού για το Δημοτικό, γ) Φιλοσοφία και θεωρητικό πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης: η διαμορφωτική και παιδαγωγική αξία της περιγραφικής αξιολόγησης, δ) Μεθοδολογία της περιγραφικής αξιολόγησης: κριτήρια, μέθοδοι, εργαλεία, ε) Δείγματα εργασιών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης για το δημοτικό σχολείο. Η επιμόρφωση που υλοποίησε το ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας δεν αξιολογήθηκε αυτοτελώς, αλλά η αξιολόγηση αφορούσε στο σύνολο της Δράσης 1. του Προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-20.

2.2.3. Επιμορφωτική δράση: «Διαχείριση σχολικής τάξης. Σχολική βία - Εκφοβισμός»

- i. *Θέμα:* «Διαχείριση σχολικής τάξης. Σχολική βία – εκφοβισμός».
- ii. *Τόπος υλοποίησης:* Αγιά Λάρισας, Αγριά Βόλου, Αγχίαλος, Αλόννησος, Βελεστίνο, Βόλος, Καλαμπάκα, Καρδίτσα, Λάρισα, Οιχαλία Τρικάλων, Πηγή Τρικάλων, Παλαμάς, Σκιάθος, Σκόπελος, Τρίκαλα, Φάρσαλα.
- iii. *Χρόνος υλοποίησης:* 17 Απριλίου – 19 Ιουνίου 2019.

- iv. *Ομάδα στόχος*: Το σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό.
- v. *Επιμορφωτές/-ώτριες*: Συντονιστές/-ίστριες Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 - έντεκα (11).
- vi. *Αριθμός επιμορφούμενων*: 4.493 επιμορφούμενοι/-ες.
- vii. *Οργάνωση*: ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας – ΣΕΕ ΠΕ70.

Στο επιμορφωτικό έργο του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας επιλέχθηκαν θέματα «...που προκύπτουν από την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων» (bottom up approach) σύμφωνα με το α. 4 παρ. 3 του νόμου 4547/2018. Οι διαδικασίες διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του Δεκεμβρίου 2018 μέσω της ηλεκτρονικής κατάθεσης/καταγραφής τους (online/Google Forms) σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο:

Α. Ατομική καταγραφή

Στη διαδικασία ηλεκτρονικής κατάθεσης των επιμορφωτικών αναγκών αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert, ως κλίμακα εκτίμησης και εκδήλωσης του βαθμού του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών σε μια λίστα με επιμορφωτικές προτάσεις (Arnold κ. ά., 1967). Οι προτάσεις συνοδεύτηκαν από κλειστές απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν με τη μορφή κλίμακας πέντε (5) βαθμίδων, στις οποίες αντιστοιχούσε διαφορετικός βαθμός ενδιαφέροντος. Το ερωτηματολόγιο ατομικής καταγραφής χωριζόταν σε τρία διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος προτάθηκαν δεκαέξι (16) θεματικές ενότητες που αφορούσαν στη «διδασκαλία και μάθηση», στο δεύτερο πέντε (5) θεματικές ενότητες που αφορούσαν στην «προσωπική επιστημονική/επαγγελματική ανάπτυξη» και, στο τρίτο, πέντε (5) θεματικές ενότητες που αφορούσαν στην «επικοινωνία–συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα». Για την άρση των μειονεκτημάτων της κλίμακας Likert που αφορούν στον τρόπο διατύπωσης των προτάσεων, στον εγγενή περιοριστικό χαρακτήρα της και άρα την απώλεια χρήσιμων πληροφοριών (Hasson & Arnetz, 2007), δόθηκε η δυνατότητα μέσω ερώτησης ανοιχτού τύπου -στο τέλος κάθε μέρους- η ελεύθερη διατύπωση προσωπικών προτάσεων για θέματα επιμορφώσεων.

Β. Καταγραφή σε επίπεδο Σύλλογου Διδασκόντων

Η καταγραφή αυτή πραγματοποιήθηκε παράλληλα με την ατομική καταγραφή. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων κλήθηκαν να αποφασίσουν σε συνεδρίασή τους -κατόπιν συζήτησης και χωρίς περιορισμούς- τρία (3) θέματα που θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν. Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια, προϊστάμενος/-μένη κάθε σχολικής μονάδας καταχώρισε στην ηλεκτρονική φόρμα τα τρία (3) θέματα, δηλώνοντας και την ονομασία της σχολικής μονάδας. Τα θέματα που κατατέθηκαν στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες ενότητες ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

Γ. Αποτελέσματα διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι συμμετείχαν στη διερεύνηση αυτή χίλιοι τριακόσιοι σαράντα έξι (1.346) εκπαιδευτικοί ΠΕ70 και ότι διακόσιοι σαράντα ένας (241) Σύλλογοι Διδασκόντων συνεδρίασαν και πρότειναν τα σημαντικότερα θέματα που τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν (Πίνακες 1, 7).

Τα θέματα που πρότειναν οι Σύλλογοι διδασκόντων (κατόπιν ομαδοποίησης, Πίνακας 8) αφορούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (27,36%) στη «διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων», «διαχείριση τάξης» και στη «σχολική βία-εκφοβισμό». Υψηλό, επίσης, ενδιαφέρον (24,27%) εκφράστηκε από τους Συλλόγους Διδασκόντων για τις θεματικές που αφορούσαν «μαθησιακές δυσκολίες», «συναισθηματικές διαταραχές», «θέματα ειδικής αγωγής/διδασκτική αντιμετώπιση», «θεωρίες συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης μαθητών/-τριών». Αντίθετα, το μικρότερο ενδιαφέρον συγκέντρωσαν οι θεματικές ενότητες «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «αποφυγή αποκλεισμών και διακρίσεων», «ενεργός πολίτης» και η «εκπαίδευση για την αειφορία». Συναφής κατάταξη θεμάτων προέκυψε και από την ατομική καταγραφή των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών στην ενότητα «διδασκαλία και μάθηση».

Ειδικότερα, μεγαλύτερο ενδιαφέρον επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί για θέματα που σχετίζονται με την υποστήριξη μαθητών/-τριών με «Μαθησιακές δυσκολίες» και «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα», με την αντιμετώπιση της «Σχολικής βίας-εκφοβισμού» και με την «Υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές». Τα θέματα που αφορούσαν στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων-μαθημάτων συγκέντρωσαν χαμηλότερο ενδιαφέρον και κατέλαβαν τις τελευταίες θέσεις του Πίνακα 2. Παρατηρούμε, επίσης, ότι οι ενότητες της

«διδασκαλίας και μάθησης» πέτυχαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα θέματα των υπόλοιπων ενότητων (Πίνακες 3 και 4).

Στην κατηγορία «επιστημονική/επαγγελματική ανάπτυξη», το θέμα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον ήταν τα «Κίνητρα μάθησης», ενώ το θέμα που συγκέντρωσε το μικρότερο ενδιαφέρον ήταν οι «Θεωρίες αναλυτικών προγραμμάτων». Η εκδήλωση ενδιαφέροντος στα θέματα της ενότητας αυτής είναι χαμηλότερη συγκριτικά με το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε στα θέματα που αφορούν στη «διδασκαλία και τη μάθηση», αν και αυτό σχετίζεται και με το ότι οι δύο ενότητες περιείχαν σημαντικά διαφορετικό αριθμό θεμάτων (5 έναντι 16) (Πίνακας 2).

Τέλος, στην τρίτη ενότητα, περιλαμβάνονταν θέματα που σχετίζονται με την «επικοινωνία και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα». Τα θέματα που σχετίζονται με τη «Συνεργασία στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων και με τους γονείς/κηδεμόνες και άλλους φορείς» συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Μικρότερο ενδιαφέρον καταγράφηκε στις «Δυναμικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών/-τριών», στις «Μονογονεϊκές οικογένειες» και στη «Μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα» (Πίνακας 4).

Δ. Υλοποίηση επιμορφωτικής δράσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Δ/σεων Εκπαίδευσης Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, Τρικάλων συνολικά (4.493 εκπαιδευτικοί περίπου) υλοποιήθηκε από τους έντεκα (11) ΣΕΕ ΠΕ70, υπό τη μορφή ημερίδας, με σταδιακό κλείσιμο των σχολικών μονάδων (α. 10, παρ. 3, εδ. δ, & άρθρ. 17 του ΠΔ 79, νόμος 4547/2018). Στο Πρόγραμμα της ημερίδας περιλαμβάνονταν εισαγωγικό Θεωρητικό μέρος και Βιωματικά Εργαστήρια. Ειδικότερα, για τα παρακάτω θέματα:

α) «Διαχείριση σχολικής τάξης», στο θεωρητικό μέρος παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι τεχνικές πρόληψης και παρέμβασης στη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών/-τριών, ενώ στο βιωματικό εργαστήριο δόθηκε έμφαση στην Οικοσυστημική προσέγγιση, την Τεχνική της αναπλαισίωσης και την Ενεργητική ακρόαση.

β) «Σχολική Βία–εκφοβισμός», στο θεωρητικό μέρος «ορίστηκε» το κοινωνικό φαινόμενο, επισημάνθηκαν οι διαφορές με τη σύγκρουση, οι μορφές και οι ρόλοι των συμμετεχόντων, ενώ στο Βιωματικό μέσα από μελέτες περίπτωσης αναδείχθηκαν ενδεδειγμένες δράσεις πρόληψης και παρέμβασης.

Για την υλοποίηση της επιμορφωτικής δράσης, οι έντεκα (11) συμμετέχοντες/-ουσες ως επιμορφωτές/-ώτριες ΣΕΕ ΠΕ 70 του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας παρείχαν επιμορφωτικό έργο συνολικής διάρκειας 774 διδακτικών ωρών σε 4.493 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες κατανεμήθηκαν σε ολιγομελή τμήματα (στα Βιωματικά εργαστήρια), δηλαδή 129 τμήματα, με μέσο όρο εβδομήντα (70) διδακτικές ώρες ανά Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 και σε χρονικό διάστημα περίπου δύο μηνών.

Ε. Αξιολόγηση επιμορφωτικής ημερίδας

Για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής ημερίδας συντάχθηκε αρχικά προσχέδιο Ερωτηματολογίου και ακολούθησε προέλεγχος (American Statistical Association, 1997), με πιλοτική δοκιμή του σε περιορισμένο αριθμό 14 ατόμων. Αποτέλεσμα του προελέγχου (pre-testing) ήταν το τελικό Ερωτηματολόγιο, με 10-βαθμη κλίμακα διαστημάτων, ανώνυμο και προαιρετικής συμπλήρωσης. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 12 ερωτήσεις τύπου Likert και ο χρόνος συμπλήρωσης διαμορφώθηκε τελικά στα 3-5 λεπτά. Το Ερωτηματολόγιο στόχευε στη διερεύνηση και αποτύπωση της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης επιμορφωτικής ημερίδας, ώστε τα επόμενα σεμινάρια να είναι εναρμονισμένα με τις προσδοκίες, τους στόχους και τα τεχνικά, οργανωτικά και διδακτικά χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί.

Ειδικότερα, ως προς το περιεχόμενό του αφορούσε στην αξιολόγηση της διάρκειας, του ενδιαφέροντος και της πιθανής χρήσης στο μέλλον για κάθε ένα από τα τέσσερα (4) μέρη της επιμορφωτικής ημερίδας. Από την επεξεργασία ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 1.377 Ερωτηματολογίων (32,62%), από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, προέκυψε εξαιρετικά θετική αξιολόγηση (μέση τιμή 9,32/μέση τιμή 8,48) (Πίνακας 5).

2.3. Άλλες επιμορφωτικές δράσεις

Πρόσθετες επιμορφώσεις ποικίλης θεματολογίας υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο μεμονωμένων αιτημάτων σχολικών μονάδων (ενδοσχολικό πλαίσιο), προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους για επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (βλέπε Πίνακα 6).

Συμπεράσματα

Το συνολικό επιμορφωτικό έργο των ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, κατά το σχ. έτος 2018-19, ως προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, ως αναπτυξιακή προσέγγιση, αλλά και ως προσέγγιση κριτικής διερεύνησης των επιμορφούμενων, αποτέλεσε μια συλλογική και πολυδιάστατη διαδικασία, τόσο προσωπικής όσο και θεσμικής παρέμβασης όλων των λειτουργών της δημοτικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των ελλείψεων των εκπαιδευτικών (defect approach), το ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας υλοποίησε επιμορφώσεις σε συγκεκριμένες θεματικές περιοχές με διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους, τεχνικές και μέσα διδασκαλίας που προέκυψαν από τις καταγραφές της βάσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Συμπεριέλαβε επιμορφωτικές δράσεις που αφορούσαν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (growth approach) και στην παροχή λύσεων στα προβλήματά τους (problem-solving approach), εστιάζοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης καταστάσεων αντίστοιχα, απαντώντας εμπράκτως στις καταγεγραμμένες επιμορφωτικές ανάγκες τους. Σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό (7%) σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν επιμορφώσεις («Νέες Δομές» και «Περιγραφική αξιολόγηση») στην κατεύθυνση εισαγωγής αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο σύνολό τους αντιστοιχούν σε έκαστο/-η ΣΕΕ ΠΕ70 κατά μέσο όρο εβδομήντα έξι (76) ώρες επιμορφωτικού έργου (Πίνακας 9).

Από την αποτίμηση της ποιότητας του συνόλου του επιμορφωτικού έργου και κυρίως από την αξιολόγηση των επιμορφωτικών ημερίδων, μέσω του εργαλείου αξιολόγησης (Ερωτηματολόγιο), από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (32,62%), προέκυψε εξαιρετικά θετική αξιολόγηση (μέση τιμή 9,32 / μέση τιμή 8,48) (Πίνακας 5).

Παράχθηκε επιμορφωτικό υλικό, το οποίο, αφού αξιοποιήθηκε από τους ΣΕΕ ΠΕ70, οργανώθηκε και στο σύνολό του αναρτήθηκε σε φακέλους στην ιστοσελίδα του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας (<http://thess.pde.sch.gr/pekes/>), προσβάσιμο από κάθε εκπαιδευτικό ή ενδιαφερόμενο/-η (1584 εμφανίσεις/31-01-2020).

Από την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούσαν σε όψεις της διαδικασίας και στα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, σχ. έτους 2018-19, προέκυψαν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, μη γενικεύσιμα, ωστόσο σημαντικά για τη βελτίωση των επόμενων επιμορφωτικών δράσεων του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας.

Οι προγραμματισμένες επιμορφωτικές δράσεις για το σχ. έτος 2019-20 των ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας αφορούν στη διδασκαλία επιμέρους γνωστικών αντικειμένων για τους/τις εκπαιδευτικούς ΠΕ70 της Περιφέρειας Θεσσαλίας, στη λειτουργία «Ακαδημίας Γονέων» (σε συνεργασία με τη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (ΜΕΥ), την Ελληνική Εταιρεία Εφηβικής Ιατρικής, καθώς και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΕΚΠΑ «Στρατηγικές Αναπτυξιακής και Εφηβικής Υγείας» και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα SELMA), με ομάδες στόχο εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/-τριών στις έδρες των τεσσάρων νομών (και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης), για ζητήματα που αφορούν στον γονεϊκό τους ρόλο. Επίσης, περιλαμβάνονται επιμέρους ενδοσχολικές επιμορφώσεις που αφορούν στον «Προγραμματισμό Εκπαιδευτικού Έργου σχ. έτους 2019-20», στον «Ρόλο του/της διευθυντή/-ύντριας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας» και στη «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας & Διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών: Πρακτικές για την ενίσχυσή τους», με συμμετέχοντες/-ουσες τους Δ/ντές/-ύντριες και Προϊστάμενους/-νες σχολικών μονάδων, στη «Διαχείριση συγκρούσεων σε ΔΥΕΠ-ZΕΠ» και στη «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» σε ενδοσχολικό επίπεδο, καθώς και άλλα θέματα.

Βιβλιογραφία

American Statistical Association (1997) *How to conduct pretesting*. Διαθέσιμο στο www.amstat.org/sections/srms/brochures/pretesting.pdf (Πρόσβαση 28 Σεπτεμβρίου 2019).

Arnold, W. E., McCroskey, J. C. & Prichard, S. V. O. (1967) The Likert type scale, *Today's Speech*, 15(2), σ. 31-33.

Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2003) *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Bryson, J. (2004) *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*, San Francisco, Jossey – Bass.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2011) *Research methods in education*, Routledge.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα, Έλλην.

Διαπιστωτική Πράξη Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372/Β'/20.02.2012) *Διαπιστωτική πράξη παύσης λειτουργίας των φορέων που καταργούνται με το Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)*.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008) Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, στο *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 358-390.

Gaible, E. & Burns, M. (2005) Models and best practices in teacher professional development, στο *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*, Washington DC, World Bank, σ. 15-24.

Hasson, D. & Arnetz, B. B. (2007) Validation and Findings Comparing VAS vs. Likert Scales for Psychosocial Measurements, *International Electronic Journal of Health Education*, 8, σ. 178-192.

Κασσωτάκης, Μ. (2003) Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον, στο Χουρδάκης, Α. κ.ά. (επιμ.) *100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη – Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού*, Ρέθυμνο, Ατραπός, σ. 185-200.

Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σ. 147-153.

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/Α'/7.12.1982) *Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α'/30.09.1985) *Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Κεφάλαιο Θ', Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών).*

Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296/Α'/30.12.1988) *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α'/14.02.1992) *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις (Κεφάλαιο Γ', Ρυθμίσεις για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση).*

Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ 156/Α'/31.07.1995) *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α'/13.02.2002) *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α'/118/24.05.2011) *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.*

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α'/12.06.2018) *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νομοθετικό Διάταγμα 3971/1959 (ΦΕΚ 187/Α'/17.09.1957) *Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας.*

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 (ΦΕΚ 182/Α'/24.10.1964) *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως.*

Νομοθετικό Διάταγμα 4588/1966 (ΦΕΚ 238/Α'/10.11.1966) *Περί επανιδρύσεως της ΣΕΛΕΤΕ.*

Προεδρικό Διάταγμα 348/1989 (ΦΕΚ 158/Α'/14.6.1989) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας, στα σχετικά προγράμματα, ο τρόπος διοίκησής των και ο τύπος βεβαιώσεων που χορηγούνται.*

Προεδρικό Διάταγμα 250/1992 (ΦΕΚ 138/Α'/10.08.1992) *Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.*

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α'/01.08.2017) *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.*

Παπασταμάτης, Α. (2003) Σχεδιασμός Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Μακεδόν*, 11, σ. 35-45.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Ταρατόρη, Ε. (2000) Η συμβολή της επιμόρφωσης στην παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στάσεις των εκπαιδευτικών του Ν. Έβρου (έρευνα), *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, σ. 137-150.

Τζιντζίδης, Α. & Βεργίδης, Δ. (2014) Η συμβολή της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, σ. 178-194.

Vosniadou, S. & Kollias, V. (2001) Information and communication Technology and the problem of Teacher Training: Myths, Dreams and the Harsh Reality, *Themes in Education*, 2(4), σ. 341-365.

Χασάπης, Δ. (2000) *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παράρτημα

Πίνακας 1: Συμμετοχή Συλλόγων Διδασκόντων

Δ/νσεις Εκπαίδευσης	Σύνολο σχολείων	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό συμμετοχής
Δ/νση Π.Ε. Καρδίτσας	57	41	71,93 %
Δ/νση Π.Ε. Λάρισας	113	81	71,68 %
Δ/νση Π.Ε. Μαγνησίας	106	64	60,38 %
Δ/νση Π.Ε. Τρικάλων	91	55	60,44 %
Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας	367	241	65,67 %

Πίνακας 2: Προτεινόμενη θεματολογία στη «διδασκαλία και τη μάθηση»

Θέματα που αφορούν στη «διδασκαλία και τη μάθηση»	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
-«Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών»	4,60	0,77
-«Υποστήριξη μαθητή/μαθήτριας με Δ.Ε.Π.Υ.»	4,47	0,87
-«Προσεγγίσεις στην Αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας»	4,46	0,90
-«Υποστήριξη μαθητών/τριών με συναισθηματικές διαταραχές»	4,43	0,85
-«Υποστήριξη χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών»	4,26	1,00
-«Υποστήριξη μαθητή/μαθήτριας με Δ.Α.Φ.»	4,18	1,10
-«Διδασκαλία μαθηματικών (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)	4,15	1,04
-Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (εργαλεία ψηφιακού σχολείου, λογισμικά, εργαλεία web 2.0)»	4,10	1,11
-«Διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, με: α) διερευνητική μάθηση, β) διαφοροποιημένη διδασκαλία, γ) διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, δ) ομαδοσυνεργατική διδασκαλία»	4,12	0,99
-«Αντιμετώπιση μορφών αποκλεισμού και διακρίσεων, μαθητικής διαρροής και προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης»	4,09	1,04
-«Διδασκαλία Γλώσσας (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)»	4,00	1,08
-«Διδασκαλία Φυσικών επιστημών (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)»	4,00	1,09
-«Διδασκαλία Ιστορίας (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)»	4,00	1,09
-«Διδασκαλία Κ.Π.Α. (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)»	3,40	1,22
-«Διδασκαλία Θρησκευτικών (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)»	3,32	1,28
-«Διδασκαλία Εικαστικών (έννοιες, διαδικασίες, μέσα)»	3,26	1,32

Πίνακας 3: Προτεινόμενη θεματολογία στην «προσωπική επιστημονική / επαγγελματική ανάπτυξη»

Προσωπική επιστημονική / επαγγελματική ανάπτυξη	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
-«Κίνητρα μάθησης»	4,05	0,98
-«Εκπαιδύοντας τον ενεργό πολίτη»	3,87	1,09
-«Όροι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού»	3,65	1,15
-«Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση»	3,65	1,16
-«Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων»	3,12	1,16

Πίνακας 4: Προτεινόμενη θεματολογία στην «επικοινωνία/συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα»

Επικοινωνία – συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
«Συνεργασία Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο Συλλόγου Διδασκόντων & Ομάδες Σχολείων»	4,15	1,01
«Συνεργασία σχολείου με γονείς / κηδεμόνες και άλλους φορείς»	4,09	1,02
«Δυναμικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή»	4,06	1,00
«Μονογονεϊκές οικογένειες»	3,88	1,05
«Μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα και από πλαίσιο σε πλαίσιο»	3,63	1,11

Πίνακας 5: Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης επιμορφωτικής ημερίδας

Κατηγορίες	Μεταβλητές	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Εισήγηση: Διαχείριση σχολικής τάξης	Χρονική διάρκεια	1376	8,48	1,8
	Ενδιαφέρον	1376	8,93	1,44
	Πιθανή χρήση στο μέλλον	1376	8,93	1,43
Εισήγηση: Σχολική βία - Εκφοβισμός	Χρονική διάρκεια	1377	8,72	1,56
	Ενδιαφέρον	1376	9,07	1,26
	Πιθανή χρήση στο μέλλον	1377	9,09	1,28
Βιωματικό: Διαχείριση σχολικής τάξης	Χρονική διάρκεια	1377	8,87	1,56
	Ενδιαφέρον	1377	9,23	1,24
	Πιθανή χρήση στο μέλλον	1375	9,2	1,29
Βιωματικό: Σχολική βία - Εκφοβισμός	Χρονική διάρκεια	1377	8,93	1,56
	Ενδιαφέρον	1377	9,32	1,13
	Πιθανή χρήση στο μέλλον	1377	9,32	1,15

Πίνακας 6: Θεματολογία λοιπών επιμορφωτικών δράσεων

Θέματα	Βαθμίδα	Ομάδα στόχος
-«Τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης ορθής γραφής»	Δημοτική	Εκπ/κοί
-«Γνωστικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»	Β/βάθμια	Εκπ/κοί
-«Συναισθηματικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»	Β/βάθμια	Εκπ/κοί
-«Διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»	Β/βάθμια	Εκπ/κοί
-«Υποστήριξη για τη μελέτη στο σπίτι»	Δημοτική	Γονείς
-«Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο»	Προσχολική	Εκπ/κοί
-«Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς»	Προσχολική	Εκπ/κοί
-«Αξόνες ομαλής μετάβασης στην προσχολική εκπαίδευση – Όρια»	Δημοτική	Γονείς

Πίνακας 7: Συμμετοχές Δημοτικών Σχολείων ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δημοτικά σχολεία	Σύνολο σχολείων	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό συμμετοχής
Καρδίτσας	57	41	71,93 %
Λάρισας	113	81	71,68 %
Μαγνησίας	106	64	60,38 %
Τρικάλων	91	55	60,44 %
Θεσσαλία	367	240	65,40 %

Πίνακας 8: Προτεινόμενη θεματολογία από τους Συλλόγους Διδασκόντων

Θεματικές περιοχές που κατατέθηκαν ως επιμορφωτικές ανάγκες από τους Συλλόγους Διδασκόντων	Αριθμός Δηλώσεων	Ποσοστό % συνόλου
Διαχείριση κρίσεων & συγκρούσεων μεταξύ: μαθητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών με μαθητές/-ήτριες – διαχείριση συναισθημάτων – παραβατικές συμπεριφορές – διαχείριση τάξης – ενδοσχολική βία	197	27,36
Μαθησιακές Δυσκολίες – συναισθηματικές διαταραχές – θέματα ειδικής αγωγής – διδακτική αντιμετώπιση – διαφοροποιημένη διδασκαλία – θεωρίες συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης μαθητών	174	24,17
Παιδαγωγικά & Διδακτικά θέματα –Διδακτική διακριτών γνωστικών αντικειμένων – Κίνητρα –Δειγματικές διδασκαλίες – Διδασκαλία χαρισματικών μαθητών – Κατ’ οίκον εργασίες – Αξιολόγηση μαθητών – Αξιοποίηση τέχνης στη διδασκαλία – Μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα – Πρώτες βοήθειες	109	15,14
Πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – γονέων/κηδεμόνων – Συμβουλευτική – συνεργασία με φορείς – σχολικός κανονισμός – νομική κάλυψη	104	14,44
Ένταξη ΤΠΕ στη διδασκαλία: Ψηφιακά μέσα (WEB 2.0, λογισμικά, διαδραστικοί, φορητά μέσα), ρομποτική, εθισμός στο διαδίκτυο	49	6,81
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών – άγχος εκπαιδευτικών – εξουθένωση εκπαιδευτικών – επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών – Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας – Αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου	38	5,28
Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Αποφυγή αποκλεισμών και διακρίσεων – Ενεργός πολίτης	33	4,58
Εκπαίδευση για την αειφορία	16	2,22
ΣΥΝΟΛΟ	720	100

Πίνακας 9: Σύνολο επιμορφωτικών δράσεων ΣΕΕ ΠΕ70 - ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας
σχ. έτος 2018-19

Επιμορφωτικές δράσεις	Διδακτικές ώρες	Αριθμός επιμορφώσεων	Αριθμός επιμορφούμενων
- «Νέοι θεσμοί & ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας»	24	4	367
- «Περιγραφική Αξιολόγηση – ΙΕΠ»	32	8	367
- «Διαχείριση σχολικής τάξης. Σχολική βία - Εκφοβισμός»	774	194	4493
- «Άλλες επιμορφωτικές δράσεις»	13	8	~341
Σύνολο	843	214	~5227

Η δημιουργική γραφή και η αφήγηση στο Νηπιαγωγείο: Το διαπολιτισμικό παραμύθι ως κείμενο ταυτότητας

Μαρία Βλάχου

Υπ. Διδάκτωρ

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών

2^{ου} ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων

marvlachou@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει την εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε τάξη νηπιαγωγείου, η οποία καθιστά τα παιδιά δημιουργικούς παραγωγούς διαπολιτισμικού παραμυθιού. Μέσω αυτής καταδεικνύεται η σημαντικότητα της δημιουργικής γραφής και της αφήγησης ιστοριών στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό πλαίσιο, διερευνώνται οι έννοιες της δημιουργικής γραφής (creative writing), της αφήγησης ιστοριών (storytelling), καθώς και των κειμένων ταυτότητας (identity texts). Προτείνονται ως μια διδακτική προσέγγιση, προκειμένου να απεικονίσουν τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η ενσωμάτωση του «εαυτού» στην αλληλεπίδραση με τους «άλλους», προωθώντας τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση των σύγχρονων πτυχών της ετερογένειας, τη διαπολιτισμική επίγνωση και μάθηση. Στο άρθρο παρουσιάζεται, ακόμη, το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρέμβασης. Προσδιορίζεται ο σκοπός που έγκειται στην αξιοποίηση των διδακτικών εργαλείων για την προαγωγή της διαπολιτισμικής μάθησης και την ενδυνάμωση των ατομικών ταυτοτήτων των παιδιών. Η παρέμβαση, η οποία διήρκεσε έναν μήνα, οικοδομήθηκε στις αρχές της δημιουργικής γραφής και διαμέσου τριών σταδίων. Ως εκ τούτου, σχεδιάστηκε το Αξιολογικό Εργαλείο Ανάλυσης Αφηγηματικού Περιεχομένου, βάσει του οποίου δομήθηκε η ιστορία των παιδιών. Στο Αναλυτικό Ημερολόγιο Παρατήρησης καταγράφηκαν τα δεδομένα, οι πληροφορίες και οι παρατηρήσεις, η ανάλυση των οποίων οδήγησε στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Η ατομική ταυτότητα κάθε παιδιού αποδίδεται στο παραγόμενο εικονογραφημένο παραμύθι, το οποίο πλαισιωμένο από διαφορετικές συλλογικές και αλληλεπιδραστικές αφηγηματικές αναφορές κοινής αποδοχής, νοείται ως κείμενο ταυτότητας.

Λέξεις - κλειδιά: Δημιουργική γραφή, αφήγηση, διαπολιτισμικό παραμύθι, κείμενο ταυτότητας, προσχολική εκπαίδευση

Abstract

This article attempts to present the educational intervention implemented in a kindergarten classroom that makes children creative producers of intercultural fairy tales. It demonstrates the importance of creative writing and storytelling in preschool education. In the theoretical framework, the concepts of creative writing, storytelling as well as identity texts are explored and proposed as a teaching approach to illustrate how the integration of the "self" into the interaction with the "other" is facilitated by promoting the intercultural awareness of contemporary heterogeneity, and learning. The article also presents the methodological framework of the intervention, aiming at making use of the teaching tools to promote intercultural learning and to empower children with individual identities. The intervention, which lasted a month, was built on the principles of creative writing and was carried out through three stages. As a result, the Storytelling Content Analysis Assessment Tool was designed to build the story of children. The Detailed Observation Diary recorded the data, information and observations, the analysis of which led to the conclusions. The individual identity of each child is attributed to the produced illustrated fairy tale, which, consisted of different collective and interactive narratives of common acceptance, is understood as identity text.

Keywords: Creative writing, storytelling, intercultural tale, identity text, preschool education

Εισαγωγή

Το παιδικό παραμύθι, διατηρώντας το μυθικό στοιχείο και συμπλέκοντας ταυτόχρονα την πραγματικότητα με τη φαντασία, διοχετεύει στους αναγνώστες του ιδεολογικά μηνύματα (Γιαννικοπούλου, 2009· Γούλης, 2013· Kelley, 2007) της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, δημιουργώντας ένα «ιδεολογικό στίγμα» (Γιαννικοπούλου, 2009) περί της διαφορετικότητας του «άλλου». Υπό το πρίσμα του ιδεολογικού περιεχομένου, τα παιδικά παραμύθια που συνδέονται με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης τίθενται στην κατηγορία των διαπολιτισμικών παραμυθιών (Γιαννικοπούλου, 2009· Καρακίτσος, 2012).

Το παιδικό διαπολιτισμικό παραμύθι διαθέτει τη δύναμη να αποτελεί το κέντρο και την αφετηρία πολλών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, μέσα από ποικιλία τρόπων επεξεργασίας και προσέγγισης (Αναγνωστόπουλος, 1997, σ. 214). Αποτελεί την αφορμή ώστε ν' αναπτυχθούν οι πρώτες δομές αναφορικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν όλοι οι άνθρωποι και που καθιερώνουν τη μοναδικότητά τους

εντός μιας «διαπολιτισμικής συλλογιστικής» οικοδόμησης της παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών (Παπαδάτος, 2014, σ. 151).

Το παρόν άρθρο διερευνά τη διαπολιτισμική μάθηση (intercultural learning) έτσι όπως ανακύπτει από τους ίδιους τους/τις μαθητές/-ήτριες ως παραγωγούς διαπολιτισμικού παραμυθιού και όχι ως απλούς αναγνώστες. Στο επίκεντρο της μάθησης με διαπολιτισμικό περιεχόμενο βρίσκεται ο προσανατολισμός του παιδιού στον κόσμο, στο πώς δηλαδή οι μαθητές/-ήτριες αναπτύσσουν τις αντιλήψεις, τους στοχασμούς και τις θέσεις τους στο πλαίσιο διαπολιτισμικών συναντήσεων (intercultural encounters) (Piipponen & Karlsson, 2019) και διαπολιτισμικών ανταλλαγών (intercultural exchanges) (Holmes & O'Neill, 2012). Η διαπολιτισμική μάθηση απορρέει από τη διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence) (Αρβανίτη, 2016), η οποία αποτυπώνεται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Deardorff, 2008).

Η προσέγγιση του παιδιού-παραγωγού αποδίδει βαρύτητα στη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών (Kampylis, 2010) και κατ' επέκταση προσδίδει ένα βαθιά δημιουργικό χαρακτήρα στη διαπολιτισμική μάθηση, στην οποία συνυπολογίζονται οι βιογραφίες των μαθητών-τριών, η αφηγηματική δεξιότητα, η συνεργατική νοημοσύνη, η κριτική αναστοχαστική σκέψη, η μετασχηματιστική λογική και το τελικό προϊόν της παραγωγής. Το μαθησιακό προϊόν, ως από αυθεντικό έργο γνώσης, συνδέεται με την πραγματικότητα και μέσα από αυτό αναδεικνύονται οι πολλαπλές προσεγγίσεις και οπτικές (Αρβανίτη, 2009). Η διαπολιτισμική μάθηση αποκτά μια εξέχουσα ποιότητα, καθότι στηρίζεται στη δημιουργία γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων βασισμένων στην παραγωγική διαφορετικότητα (productive diversity)¹¹ (Αρβανίτη, 2013, σ. 94· Kalantzis & Cope, 2013, σ. 158) που υφίσταται ανάμεσα στους/στις μαθητές/-ήτριες. Η παραγωγική διαδικασία πραγματώνεται με όρους συνεργατικότητας, ικανότητας διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού, επίγνωσης του ευμετάβλητου, της αμφισημίας, της διακινδύνευσης και του κοσμοπολιτισμού (Χρυσανθοπούλου, 2017, σ. 640), μέσα σε μια ατμόσφαιρα τάξης που ανταποκρίνεται εποικοδομητικά στις «ασυνήθιστες ιδέες» (Sak, 2004) και στην αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της διαφορετικότητας. Η μαθησιακή προσέγγιση στηρίζεται σε

¹¹Ο όρος αποδίδεται στη δημιουργία χώρων εργασίας του σύγχρονου πολίτη στους οποίους ενθαρρύνονται η αυτονομία και η υπευθυνότητα, η αποδοχή και η αναγνώριση της διαφορετικότητας. Στο πλαίσιο αυτών των αρχών, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας αξιοποιούνται δημιουργικά και καθίστανται παράγοντες παραγωγικότητας.

ενεργητικές, διαδραστικές και συνεργατικές διαδικασίες (Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2014) διαπροσωπικών σχέσεων (Jindal-Snape κ.ά., 2013) διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Χρυσανθοπούλου, 2017).

Το παραγόμενο λογοτεχνικό προϊόν σηματοδοτεί την ικανότητα των μαθητών/-τριών να ελέγχουν τις δημιουργικές τους σκέψεις και να τις μετατρέπουν σε γραφή διαμέσου της προφορικής αποτύπωσης ιδεών, συναισθημάτων και εντυπώσεων (Κωτόπουλος, 2014) με τρόπο ατομικό, ιδιαίτερο και μοναδικό. Υπό αυτή τη νοηματοδότηση, η παραγωγή του διαπολιτισμικού παραμυθιού σχετίζεται με τη δημιουργική γραφή (creative writing) (Κωτόπουλος, 2014) και το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών της. Διαμέσου αυτών διεγείρονται η δημιουργικότητα και η επινοητικότητα (Grant κ.ά., 2008) και οδηγούμαστε στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη (Κωτόπουλος, 2014). Η παραγωγή αυτή αποτυπώνει τις ατομικές ταυτότητες των παιδιών, ενώ συμβάλλει, παράλληλα, στην ενδυνάμωσή τους. Γι' αυτό και λογίζεται ως «κείμενο ταυτότητας» (identity text) (Cummins & Early, 2011).

Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο

Η δημιουργική γραφή είναι η τέχνη να βρίσκει κάποιος ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996) και να τις οργανώνει· αφορά στη διαδικασία παραγωγής λόγου (Μουλά, 2012), στη δημιουργία και την επινόηση (Νικολαΐδου, 2014). Κατά τον Ramet (2007, σ. 13) η δημιουργική γραφή αποτελεί «τη δύναμη να δημιουργήσει κάποιος μια ευφάνταστη, λογοτεχνικά πρωτότυπη παραγωγή ή σύνθεση». Χαρακτηρίζεται, κυρίως, από την πρωτοτυπία και τη φαντασία, παρά από την ειλικρίνεια και την τυποποίηση των σκέψεων (Brookes & Marshall, 2004).

Η δημιουργική γραφή (creative writing) στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρει ένα τεράστιο πεδίο ατομικής και συλλογικής έκφρασης, με σημαντικές δυνατότητες αξιοποίησης της αφήγησης. Η σύνθεση και ανασύνθεση των ατομικών ιδεών μέσω της αφήγησης και της «δημιουργικής απελευθέρωσης» (Κωτόπουλος, 2014, σ. 5) ή της «ελεύθερης έκφρασης της προσωπικότητας» (Κωτόπουλος, 2014, σ. 10) των μαθητών/-τριών έξω από τυποποιημένες νόρμες αποτύπωσης της σκέψης θέτουν τους/τις μαθητές/-ήτριες παραγωγούς λογοτεχνικού προϊόντος. Η παραγωγικότητα προϋποθέτει την ενεργή κριτική προσέγγιση των μαθητών/-τριών, η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα σε δυο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη της

δημιουργικής γραφής και την πράξη της δημιουργικής σκέψης (Κωτόπουλος, 2012). Παράλληλα, η χρήση της αφήγησης (Βακάλη κ.ά, 2013· Γρόσδος, 2013· Καλαϊτζή, 2018· Κωτόπουλος, 2014· Χρυσανθοπούλου, 2017) για την προώθηση των σκοπών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bell, 2003· Bar-On, 2005· Tiedt, 2006) διανοίγει τις προοπτικές διατύπωσης των αυθεντικών φωνών των μαθητών/-τριών κατά την ανταλλαγή των πολιτισμικών τους αναφορών (Μάγος, 2013).

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην προσχολική εκπαίδευση (Βακάλη κ.ά., 2013) μπορεί πολλαπλά να υπηρετήσει την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική αλλά και συνεργατική μαθητεία, καθώς μετατρέπει την κατά κανόνα παθητική πρόσληψη της λογοτεχνίας σε ενεργητική. Παρέχει την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές και τις μαθήτριες, εξοικειώνοντάς τους ταυτόχρονα με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής (Κωτόπουλος, 2014) και τη σταδιακή εδραίωση της σχέσης με τη λογοτεχνία.

Με τη δημιουργική γραφή, τη σύνθεση πραγματικότητας και επινόησης σε κείμενο μυθοπλασίας, οι μαθητές/-ήτριες μπαίνουν στη θέση των ηρώων, στη θέση του «άλλου», του ξένου, του διαφορετικού. Αυτή η λειτουργία της συναισθηματικής μετατόπισης αποτελεί τρόπο κατανόησης του «άλλου» και προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας (Κωνσταντοπούλου, 2000, σ. 11), προβάλλοντας τη συνύπαρξη και την αποδοχή. Οι έννοιες του «εαυτού» και του «άλλου» είναι κατά βάση συμπληρωματικές, δομικά συστατικά του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας και συγκροτούνται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Η δημιουργική γραφή ενδείκνυται για τη διασαφήνιση της σκέψης και την αναζήτηση ταυτότητας (Tompkins, 1982), καθώς στηρίζεται κατά πολύ στην παιδαγωγική της αυτοέκφρασης (Κωτόπουλος, 2014) με την ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης.

Οι διδακτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές/τις μαθήτριες κάθε βαθμίδας η δημιουργική γραφή, τα ερεθίσματα και τα παραγόμενα κείμενα τούς μυσούν στη δημιουργία νοήματος, ως συγγραφείς, αλλά και στη δια-πραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως ταυτόχρονοι και πρώτοι αναγνώστες του έργου τους (Κωτόπουλος, 2014). Η πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων, οι αναπαραστάσεις που προσφέρουν, η παρουσίαση ανθρώπινων καταστάσεων και συναισθημάτων, από διάφορες οπτικές γωνίες διαφορετικών χαρακτήρων με πλοκή και γλωσσικό ύφος υψηλών απαιτήσεων και αισθητικής, ωριμάζουν, σταδιακά, ενεργητικούς αναγνώστες και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (Κωτόπουλος, 2014). Οι

διαπολιτισμικές αναπαραστάσεις, συνεπώς, των παραγόμενων κειμένων ευαισθητοποιούν και ωριμάζουν παιδιά-παραγωγούς-αναγνώστες σ' ένα σύγχρονο πολιτισμικό γίνεσθαι του πεδίου της πολυπολιτισμικής παραγωγής.

Το διαπολιτισμικό παραμύθι και η αφήγηση

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παραμύθια αποτελούν ένα ευχάριστο και οικείο λογοτεχνικό έργο, αλλά και ένα εύχρηστο διαπολιτισμικό εργαλείο για την υπέρβαση διακρίσεων (Elbaz-Luwisch, 2001· Mendoza & Reese, 2001), επιλέγονται στην παρούσα εργασία, ως κειμενικό είδος παραγωγής. Οι ιστορίες των παραμυθιών δεν είναι προσωπικές ή ειδικές, αλλά αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ιστορικής και κοινωνικής συζήτησης που περιλαμβάνει όλους τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους χρήσης της γλώσσας, της σκέψης, της αξιολόγησης, της δράσης και αντίδρασης, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου κάποιος να αποκτήσει ταυτότητα μέλους μιας κοινωνικής ομάδας (Gee, 1996 στο Bell, 2003, σ. 5). Συγχρόνως, όμως, οι ιστορίες εκτός από μέσο απόκτησης ταυτότητας, όπως υπογραμμίζει η Elbaz-Luwisch (2001), λειτουργούν και ως διαβατήριο για την υπέρβαση των πολιτισμικών ορίων. Σε αυτή τη διπλή λειτουργία της αφήγησης ιστοριών και παραμυθιών εστιάζουν οι Mendoza και Reese (2001), επισημαίνοντας ότι οι ιστορίες αποτελούν ταυτόχρονα πολιτισμικά «παράθυρα» και «καθρέπτες», αφού μέσω αυτών γίνεται δυνατή τόσο η γνωριμία με άλλες πολιτισμικές ταυτότητες, όσο και η βαθύτερη προσέγγιση και κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας του αφηγητή ή/και του ακροατή των ιστοριών.

Το παραμύθι είναι ένα ολοκληρωμένο αφήγημα που περιλαμβάνει την προφορική ή γραπτή έκθεση ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων (Ricoeur, 1990) σε μια τριμερή δομή (αρχή, μέση, τέλος), η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Σύμφωνα με τους Labov και Waletzky (1967), το παραμύθι χαρακτηρίζεται από μια γενική δομή αφήγησης προσωπικών εμπειριών μέσα από τα στάδια του προσανατολισμού, της πλοκής, της ανάλυσης και του ηθικού διδάγματος, το οποίο είναι προαιρετικό.

Κατά την προσχολική ηλικία η αφηγηματική δεξιότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτο-εικόνας και ταυτόχρονα θέτει τα θεμέλια της αφηγηματικής κατανόησης και των δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού (Whitehead, 2010). Η αφήγηση αποτελεί μέσο

κατανόησης τόσο του κόσμου όσο και του εαυτού. Η ανάγκη για αφηγηματοποίηση μοιάζει να είναι απαραίτητη, αφού η δημιουργία ιστοριών επιτρέπει στα μικρά παιδιά να δουν τον εαυτό τους σε σχέση με το περιβάλλον τους, τους ανθρώπους, τον χρόνο και τον χώρο στον οποίο βρίσκονται, να σχηματίσουν την εικόνα του εαυτού τους δίνοντας μια συνέχεια στην ύπαρξή τους. Τα παιδιά εξιστορούν τόσο πραγματικές εμπειρίες (Curenton & Lucas, 2007· Westerveld κ.ά., 2008), αλλά κυρίως επινοούν ιστορίες που έχουν αναφορές σε πραγματικά γεγονότα (Labov, 1972). Μέσω των ιστοριών αυτών κατανοούν τον κόσμο γύρω τους (Boudreau, 2008· Iser, 1997).

Η χρήση της αφήγησης στην εκπαίδευση στηρίζεται στην κατανόηση του αφηγήματος ως θεμελιώδους δομής της ανθρώπινης σημαίνουσας παραγωγής, αλλά και του αφηγήματος ως μέσου για την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση (Τσιώλης, 2006). Έτσι, οι χρήσεις του αφηγήματος κατά τη διάρκεια των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης είναι κυριολεκτικά απεριόριστες, αφού προκύπτουν από τις άπειρες εκφράσεις της ερμηνευτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού, των μαθητών/-τριών και του περιεχομένου του αφηγήματος. Με τον τρόπο αυτό, η αφήγηση μέσα από τις πολλές εκδηλώσεις και λειτουργίες της καθίσταται ένα ισχυρό μέσο μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και μετασχηματισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο αφηγηματικού περιεχομένου της σύγχρονης διαπολιτισμικής θεματολογίας, αλλά και του διαπολιτισμικού τρόπου αφηγηματικής έκφρασης, εδράζεται και καλλιεργείται το διαπολιτισμικό παραμύθι. Ο συμβολικός του χαρακτήρας επιτρέπει τη σύλληψη διαφορετικών κοινωνικοπολιτικών και ηθικών μηνυμάτων, ενώ το περιεχόμενο αυτής της πρόσληψης είναι καθαρά προσωπικό με βάση την ίδια την εμπειρία του/της κάθε εκπαιδευόμενου/-ης, χωρίς ενδιάμεσες διαμεσολαβήσεις. Η διαμοίραση της ατομικής πρόσληψης και ερμηνείας με την ομάδα δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας και ανταλλαγής με την ολομέλεια (Μάγος, 2013), ενώ η αφηγηματοποίηση των προσωπικών ερμηνειών προωθεί τον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό και μέσω αυτού τη συνειδητοποίηση, άρα και τη διαπολιτισμική μάθηση.

Η αφήγηση, επομένως, είναι μια θεμελιώδης δομή της σημαίνουσας ανθρώπινης παραγωγής υπό την έννοια ότι τα επεισόδια της ζωής ενός ανθρώπου, αν οργανωθούν σε μια αφηγηματική προοπτική, μπορούν να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας και ανάλυσης, επιτρέποντας τη συνειδητοποίηση της συναισθηματικής και γνωστικής εξέλιξης.

Αφήγηση ιστοριών (storytelling)

Προφορική αφήγηση ιστοριών (storytelling), είναι η ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας σε ένα ζωντανό κοινό (Nanson, 2005, σ. 3) ή επινοημένης αφήγησης (Αναγνωστόπουλος, 1997) με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων (Xu κ.ά., 2011). Η πολυπολιτισμικότητα επιβάλλει την ένταξη της αφήγησης στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης (Tiedt, 2006) για τη διερεύνηση του πνεύματος της οικουμενικότητας. Η αφήγηση κινούμενη στον άξονα τοπική κοινωνία, εθνική ταυτότητα, οικουμενική συνείδηση, συμβάλλει στην ανάδειξη της παγκόσμιας σκέψης, με όραμα τη διατήρηση και καλλιέργεια διαχρονικών πανανθρώπινων αξιών (Τσιλιμένη, 2011, σ. 102).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος της αφήγησης είναι διπλός, καθώς αυτή αναδεικνύεται ταυτοχρόνως: α) ως εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Nanson, 2005), και β) ως μέσο για το πέρασμα κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών, συμπεριφορών (Christie & Derewianka, 2008· Joyce & Feez, 2004), μέσω της αντιμετώπισης κάποιου προβλήματος (Joyce & Feez, 2004).

Ειδικότερα, μέσω των παραμυθιών τα παιδιά ξεφεύγουν από τις λογοκρατούμενες και ορθολογικές διαδικασίες και δραπετεύουν από τον εκπαιδευτικό χρόνο. Χρησιμοποιούν την αφηγηματική δραστηριότητα για να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, να κατανοήσουν τον κόσμο και να βοηθήσουν στον καθορισμό σημαντικών στοιχείων των δικών τους ταυτοτήτων. Κατασκευάζοντας τις αφηγήσεις τους, τα παιδιά αντλούν χαρακτήρες και άλλα στοιχεία από ένα ευρύ φάσμα πηγών, καθώς και τις ιστορίες άλλων παιδιών και τις καθημερινές εμπειρίες τους. Ωστόσο, αυτό δεν είναι θέμα απλής απομίμησης και παθητικής απορρόφησης. Τα παιδιά είναι επιλεκτικά στην επιλογή των χαρακτήρων, συχνά αναπτύσσουν ισχυρά συνημμένα με ορισμένους χαρακτήρες ή τύπους χαρακτήρων και επενδύουν σημαντικές προσπάθειες για να βάλουν τη δική τους σφραγίδα στους τρόπους που χρησιμοποιούν και να απεικονίζουν αυτούς τους χαρακτήρες (Nicolopoulou, 2008).

Η αφήγηση ως διεγερμένη διαδικασία αφορά και τις βιωμένες εμπειρίες των αφηγητών-μαθητών, τα προσωπικά ενθυμήματα, τις μαρτυρίες, τις ιστορίες των ονείρων, τις ελεύθερες ανακοινώσεις και γενικά κάθε τι που αναπτύσσει την επικοινωνιακή σχέση και το ενδιαφέρον ανάμεσα σε αφηγητή και ακροατήριο (Τσιλιμένη, 2011, σ. 77). Αποτελεί ένα μοναδικής αξίας «μέσο επικοινωνίας» (Roney,

2001, σ. 2), που, «στη βασική της μορφή, η αφήγηση ιστοριών είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο (ο ομιλητής), χρησιμοποιώντας νοητικές φαντασιακές δομές αφήγησης (Glenn-Applegate κ.ά., 2010) και άρθρωση λόγου ή σύμβολα, επικοινωνεί με άλλους (το ακροατήριο). Αυτοί με τη σειρά τους χρησιμοποιούν νοητικά φαντασιακά σχήματα και επικοινωνούν ξανά με τον ομιλητή, κυρίως μέσα από τη γλώσσα του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου, συμβάλλοντας στην από κοινού δημιουργία μιας ιστορίας» (Roney, 2001, σ. 2).

Η αφηγηματική εμπειρία προσφέρει στον τομέα της κατανόησης της συλλογικότητας, της ατομικότητας, του σεβασμού και της αποδοχής του διαφορετικού (Τσιλιμένη, 2011, σ. 104), καθώς και της ενσυναίσθησης (Roney, 2001). Τα παιδιά αξιοποιούν την αφηγηματική δραστηριότητα για να διερευνήσουν θέματα του ενδιαφέροντός τους, για να κατανοήσουν τον κόσμο και να προσδιορίσουν σημαντικά στοιχεία της δικής τους ταυτότητας (Nicolopoulou, 2008, σ. 242). Επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα από τα αφηγήματα που αποτελούν κοινό τόπο συνάντησης ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικούς ανθρώπους και η αναγνώριση μέσω αυτής της ατομικής μοναδικότητας (Roney, 2001) και της τοποθέτησης/προσδιορισμού του υποκειμένου στον κοινωνικό χώρο. Συνθέτουν, συνεπώς, αρχετυπικές καταστάσεις επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Roney, 2001, σ. 2) και τοποθετούν το παιδί στον ενεργητικό ρόλο της επίλυσης. Έτσι, ενισχύονται δεξιότητες υψηλής σκέψης (high-order skills), όπως η συλλογή, ανάλυση, σύνθεση και επεξεργασία πληροφοριών για την ανάπτυξη νοήματος και η επίλυση προβλημάτων με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης (Roney, 2001). Σύμφωνα με την Collins (1999), οι ιστορίες παρέχουν στα παιδιά ένα εννοιολογικό πλαίσιο που τους επιτρέπει να διαμορφώσουν τις εμπειρίες τους σε ένα σύνολο κατανοητό για εκείνα.

Το λογοτεχνικό προϊόν ως κείμενο ταυτότητας

Ως κείμενα ταυτότητας περιγράφονται «οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές τους ή παραστάσεις μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, καθοδηγούμενες από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης» (Cummins & Early, 2011, σ. 3). Τα κείμενα αυτά, τα οποία διαμοιράζονται σε κοινό, αντανακλούν με τρόπο δυναμικό και ουσιαστικό (Skourtu κ.ά., 2006) τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών αναδύοντας το πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο (Cummins & Early, 2011). Μέσα από αυτά, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στο

σχολείο με τις ήδη υπάρχουσες «πλαισιώνοντας τη μάθηση» (contextualize learning) (Skourtou κ.ά., 2006, σ. 3) και καθιστώντας την ουσιαστική. Παράλληλα, αναπτύσσουν την προσωπική τους φαντασία και τις πολυγλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και αποκτούν ορθότερη αντίληψη της σχέσης που συνδέει τη γλώσσα του σχολείου με τις γλώσσες καταγωγής τους.

Το λογοτεχνικό αφήγημα που παράγεται από τα ίδια τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια προσωπική ιστορία που αποδίδει προσωπικές σκέψεις ως απόρροια της ατομικότητας και μοναδικότητας του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Η αναγνώριση, επιβεβαίωση και ενδυνάμωση της ατομικής ταυτότητας (Cummins, 2001, σ. 16· Cummins κ.ά., 2015) καθίσταται σημαντική για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, καθώς ενθαρρύνει την εμπλοκή (Cummins κ.ά., 2015) στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύει την κατανόηση, υπερτονίζει την αξία της συμπερίληψης και ενεργοποιεί τη γνώση του διαπολιτισμικού περιεχομένου. Η σύναψη αναστοχαστικής σχέσης αρχικά με τον εαυτό και ύστερα με τους άλλους ενισχύει την οικειοποίηση και εμπέδωση της διαφορετικής «εικόνας», συνεπώς και τη διαπολιτισμική επίγνωση και μάθηση. Η διαπολιτισμική ανταλλαγή πολυγλωσσικών ρεπερτορίων (Cummins κ.ά., 2015) συνδυάζει τη δυνατότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων (Barrett, 2018). Η ενδυνάμωση των συνεργατικών σχέσεων αποδίδεται από τον Cummins (2001, σ. 16) με τον όρο «συνεργατική δημιουργία δύναμης» (the collaborative creation of power) σ' ένα πλαίσιο παιδαγωγικής που κατά τον Walker (2014) προσδιορίζεται ως παιδαγωγική της ισχυρής επικοινωνίας (pedagogy of powerful communication).

Το διαπολιτισμικό παραμύθι, ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης και του διαλόγου με πολλαπλά ακροατήρια (Cummins & Early, 2001), λαμβάνει δυναμικό κειμενικό χαρακτήρα. Λογίζεται ως έκφραση ταυτότητας, προβολή της ταυτότητας σε νέες κοινωνικές σφαίρες και επαναδημιουργία ταυτότητας. Παράλληλα, ως μέσο κατασκευής κειμένου καταγράφει την εικόνα της προσωπικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Cummins κ.ά., 2015).

Σκοπός και διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ως διδακτικό εργαλείο για την προαγωγή της διαπολιτισμικής μάθησης σε ένα

σχολικό περιβάλλον ετερογένειας και η ενδυνάμωση των ατομικών ταυτοτήτων των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς άλλους» της πολυπολιτισμικής ομάδας, στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής ανταλλαγής αφηγήσεων.

Η παρέμβαση αυτή επιχείρησε να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα: α) εάν επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική μάθηση των μαθητών/-τριών, β) ποιο είναι το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης και γ) πώς αξιολογείται το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε σχέση με την κατασκευή ταυτότητας.

Η παρέμβαση διήρκησε έναν μήνα και πραγματοποιήθηκε στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός νηπιαγωγείου στον Νομό Κεφαλληνίας κατά το έτος 2013. Η τάξη είχε 18 μαθητές/-ήτριες. Το προφίλ της τάξης ήταν αρκετά ανομοιογενές. Διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/-τριών (42%), αλλόγλωσσων μαθητών/-τριών (12%) που προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Βουλγαρία. Υπήρχαν, ακόμη, μαθητές/-ήτριες με διαφορετική μητρική γλώσσα (Φιλιππίνες, Ταϊλάνδη, Αλβανία), καθώς και μαθητές/-ήτριες από φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα. Κάποιοι είχαν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενώ υπήρχαν και μαθητές/-ήτριες με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στην έρευνα δόθηκε η δυνατότητα να αναπτυχθεί ένα μοντέλο διδακτικής βάσει των αρχών της δημιουργικής γραφής (Βακάλη κ.ά., 2013· Γρόσδος, 2013) και τα στάδια συγγραφής (Βακάλη κ.ά., 2015· Γρόσδος, 2013· Κωτόπουλος, 2014) με την αξιοποίηση της αφήγησης. Οι απώτεροι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η διαπολιτισμική επικοινωνία και η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων μέσα από το διαπολιτισμικό παραμύθι (κείμενο ταυτότητας) στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής και κατ' επέκταση η διαπολιτισμική μάθηση.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Η αφήγηση αποτέλεσε το σημαντικότερο εκπαιδευτικό εργαλείο της διαδικασίας, όπως και η ιχνογραφική αποτύπωση του παραμυθιού που αποτέλεσε την εικονογράφηση του.

Για την αφήγηση, σύνθεση και τελική παραγωγή της ιστορίας στην ολομέλεια ακολουθήθηκε ένα Αξιολογικό Εργαλείο Ανάλυσης Αφηγηματικού Περιεχομένου. Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό της παρέμβασης για να προσδιορίσει τη δόμηση του αφηγηματικού περιεχομένου και τη χρονική αλληλουχία της διαδοχής

της ιστορίας. Ο σχεδιασμός αυτού του εργαλείου στηρίζεται συνδυαστικά στα μοντέλα των Cooper (1993), καθώς και Stein & Glen (1979), και περιλαμβάνει: α) Αφηγηματική πλαισίωση (1. Πώς ξεκινάει η ιστορία, 2. Πώς τελειώνει η ιστορία), β) Τριμερή δομή (αρχή, μέση, τέλος) (1. Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, 2. Τι πρόβλημα είχε, 3. Επιλύθηκε το πρόβλημα;), γ) Θέμα (το πρόβλημα του ήρωα που σηματοδοτεί την κεντρική ιδέα της διαφορετικότητας) (1. Διαπολιτισμικές γνώσεις, 2. Διαπολιτισμικές δεξιότητες [ενσυναίσθηση, κριτική στάση απέναντι στους άλλους, ανοχή αντιφάσεων, αλληλεγγύη/αλληλοκατανόηση, διαπολιτισμική επικοινωνία, γνωριμία/αποδοχή διαφορετικότητας, ανατροπή στερεοτύπων, ειρηνική συνύπαρξη/συμπερίληψη], 3. Διαπολιτισμικές στάσεις [διαπολιτισμική ευαισθησία]), και δ) Χαρακτήρες (1. Ποιοι χαρακτήρες εμφανίζονται στην ιστορία, 2. Τι ρόλο διαδραματίζουν στην έκβαση της ιστορίας).

Η εκπαιδευτικός κατέγραψε τις παρατηρήσεις της σε ένα Αναλυτικό Ημερολόγιο Παρατήρησης, το οποίο αποτέλεσε μέσο συλλογής δεδομένων και πληροφοριών (αντιδράσεις, στάσεις, συμπεριφορές λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας) της παρατήρησης της ομάδας προς αξιολόγηση.

Διαδικασίες

Οι μαθητές/-ήτριες εργάστηκαν δημιουργικά και ευέλικτα διαμέσου τριών διακριτών σταδίων. Κατά το πρώτο στάδιο, το προσυγγραφικό, οι μαθητές/-ήτριες με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού επιδόθηκαν στον σχεδιασμό και την οργάνωση των ιδεών με την παραγωγή-επινόηση ιδεών, την οργάνωση-διάταξη ιδεών και την πρώτη καταγραφή ιδεών σε κείμενο (Γρόσδος, 2015). Το στάδιο αυτό που προηγείται της συγγραφής του κειμένου, προϋποθέτει ένα ισχυρό ερέθισμα (π.χ. βίωση ενός γεγονότος) ή ένα ισχυρό προβληματισμό, στοιχεία που θα λειτουργήσουν ως κέντρισμα της δημιουργικότητας και επινοητικότητας των παιδιών. Γι' αυτό, δόθηκε μια εικόνα – ερέθισμα γύρω από την οποία οικοδομήθηκε η αφήγηση της ιστορίας του παραμυθιού. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε η εικόνα ενός λυπημένου σκαντζόχοιρου (από τη Ρώσικη ταινία κινουμένων σχεδίων *Hedgehog in the Fog*, 1975, του Yuri Norstein) (βλ. εικόνα 1). Τα παιδιά παρατήρησαν προσεκτικά την εικόνα και διατύπωσαν ιδέες και απόψεις σχετικά, οι οποίες καταγράφηκαν. Ενδεικτικά, ανέφεραν: «*Βλέπουμε έναν σκαντζόχοιρο που είναι λυπημένος*», «*είναι λυπημένος γιατί είναι μόνος του στο δάσος*», «*μπορεί να φοβάται και να του λείπει η μαμά του*», «*μπορεί κάποιος να τον πείραζε και*

να έφυγε», «μπορεί να αρρώστησε και να στεναχωριέται», «έχασε τους φίλους του και τους ψάχνει», «μοιάζει σαν να έχει λίγα αγκάθια πάνω του», «κρυώνει και έχει χαθεί στο δάσος», «μήπως κάποιος τον κυνηγάει και προσπαθεί να κρυφτεί;».



Εικόνα 1: Hedgehog in the Fog (1975), Yuri Norstein

Ακολούθησε η μετουσίωση των ιδεών σε κείμενο κυρίως κατά το δεύτερο στάδιο, δηλαδή κατά το συγγραφικό στάδιο, αλλά και κατά το τρίτο στάδιο, το μετασυγγραφικό στάδιο, όπου συντελέστηκε η αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου, καθώς και η έκδοσή του (Berne, 2009) σε βιβλίο που διαμοιράστηκε στους γονείς-κηδεμόνες. Η καταγραφή των αφηγηματικών κειμένων έγινε από την εκπαιδευτικό βάσει του Αξιολογικού Εργαλείου Ανάλυσης Αφηγηματικού Περιεχομένου.

Η οικοδόμηση της ομαδικής ιστορίας (group story) στηρίχθηκε σε κομμάτια αφηγήσεων των παιδιών ανάλογα με τη διαφορετικότητα των αλληλεπιδράσεων, των απόψεων που κατατέθηκαν, των αλλαγών προσώπων, πλοκής και περιεχομένου που συντελέστηκε και της εκδοχής της εξέλιξης της ιστορίας που προτάθηκε. Το μεθοδολογικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε κατά το συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο δημιουργίας (creative) και οικοδόμησης (story building) της ιστορίας ήταν η αφήγηση ιστοριών (storytelling).

Τα στάδια οικοδόμησης και ανάπτυξης της ιστορίας που στηρίζονταν στο πρόβλημα εκκίνησης συμβάντος του ήρωα (ο σκαντζόχοιρος που έχασε τα αγκάθια του), περιελάμβαναν (Gruen, 2006) τα επεισόδια της ιστορίας (story episode), τα οποία αποτελούνταν από στοιχεία (components), όπως: τη ρύθμιση των χαρακτήρων, τον τόπο και τον χρόνο, την αντίδραση και τα συναισθήματα, το σχέδιο, τις προσπάθειες

για την επίλυση του προβλήματος, τις συνέπειες, την ανάλυση και την εξέταση των μηνυμάτων που ενσωματώνονται στην ιστορία.

Κατά τη διαδικασία της αφήγησης ιστοριών (storytelling) οι μαθητές/-ήτριες και η εκπαιδευτικός λειτούργησαν ως συμμετοχοί επικοινωνίας (communication partners) (Hedegaard & Fleer, 2008). Η εκπαιδευτικός της παρέμβασης ήταν ελεύθερη να εκφράσει επιπρόσθετες ερωτήσεις που φώτιζαν διαφορετικές πτυχές της σκέψης των μαθητών/-τριών σε σχέση με την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό ενίσχυσε τα στοιχεία της αφήγησης της ιστορίας (storytelling components). Ακόμη, είχε τη δυνατότητα να παρακινήσει τα παιδιά να συνδυάσουν τις εμπειρίες τους με τη νέα εμπειρία που κατέθετε ο/η εκάστοτε αφηγητής/-ήτρια (story teller), να συγκρίνουν τις πληροφορίες και να τις αξιολογήσουν, να συνδέσουν αιτία με αποτέλεσμα, να διατυπώσουν υποθέσεις, να εντοπίσουν καταστάσεις προβληματισμού και να τις λύσουν αξιοποιώντας εναλλακτικές λύσεις, να καταλήξουν σε θέσεις και συμπεράσματα διατυπώνοντάς τα με πληρότητα (Μπιρμπίλη, 2008). Συνεπώς, κρίθηκε αναγκαία η επιδεξιότητα της εκπαιδευτικού της παρέμβασης στη διατύπωση ερωτήσεων προαγωγής της δημιουργικής σκέψης.

Σημαντικό, ακόμη, στοιχείο της διαμεσολάβησης της εκπαιδευτικού ήταν η επαναλαμβανόμενη επαναφήγηση της ιστορίας, προκειμένου να συμβάλει στη δημιουργική επινόηση της εξέλιξης της ιστορίας (Trister-Dodge & Heroman, 2002). Η κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας τόσο από στοχευμένα ερωτήματα της εκπαιδευτικού όσο και από την ανταλλαγή παραγωγικού αφηγηματικού λόγου των παιδιών που οδηγούσε στην παραγωγή μιας ιστορίας, εντάσσεται στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής (creative writing) (Βακάλη κ.ά., 2013).

Τα παιδιά, αξιοποιώντας την πολλαπλή ενίσχυση της εκπαιδευτικού, εκφράστηκαν με ελευθερία και αυθορμητισμό, αφηγηματικά οικοδομώντας την ιστορία τους διαμέσου των πρότερων αφηγηματικών τους εμπειριών και αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον τους (π.χ. ελεύθερος χειρισμός αντικειμένων, κινητικότητα στον χώρο, ελευθερία χρόνου, χρήση πολλαπλών εκφραστικών μέσων, όπως χειρονομίες και γνεψίματα, διατύπωση φανταστικών αφηγημάτων).

Κατά το μετασυγγραφικό στάδιο κρίθηκε αναγκαία η ανάπλαση και αναδιατύπωση των ιστοριών με εναλλαγή αφηγητών και με αξιοποίηση προηγούμενων ή νέων πληροφοριών μέχρι να επέλθει η τελική σύνθεση της ιστορίας της ομάδας στην οποία οι μαθητές/-ήτριες μπορούσαν να εντοπίσουν τη δική τους ιστορία (σύζευξη υποκειμένων) (Wilkins, 2004).



Εικόνα 2: Το διαπολιτισμικό παραμύθι «Ο Θούλης παρέα με τους φίλους του»

«Ο Θούλης παρέα με τους φίλους του» ήταν το διαπολιτισμικό παραμύθι που προέκυψε από την ολομέλεια ως το τελικό λογοτεχνικό προϊόν της οικοδόμησης ιστορίας (story building). Ο Θούλης (Αγκαθούλης) είναι ένας μικρός σκαντζόχοιρος που είναι πολύ αγαπητός. Πέφτει σε χειμερία νάρκη, μα όταν ξυπνήσει, έχει χάσει όλα του τα αγκάθια. Οι φίλοι του τον κοροϊδεύουν και τον απορρίπτουν, οπότε εκείνος ντροπιασμένος και δυστυχής φεύγει και περιπλανιέται (απομόνωση). Στο δάσος συναντά κάποια άλλα ζώα που αποδέχονται την αναπηρία του - διαφορετικότητα και προθυμοποιούνται να τον βοηθήσουν να γίνει αποδεκτός. Του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί συναισθηματικά, οπότε επέρχεται αβίαστα η αναγνώριση της ισοτιμίας, καθώς και η καταπολέμηση των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο Θούλης είναι ένας μικρός ήρωας που εμπνέει σημαντικά μηνύματα και ενθαρρύνει μικρούς και μεγάλους να μάθουν να επεξεργάζονται τα λόγια, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους απέναντι στα άτομα με διαφορετικότητα και αναπηρία (βλ. εικόνα 2).

Στα πλαίσια της συνεργατικότητας και της κοινής επιλογής προτάθηκαν πολλοί τίτλοι («Θούλης ο Αγκαθούλης», «ο λυπημένος σκαντζόχοιρος», «οι σκαντζόχοιροι του δάσους», «ο σκαντζόχοιρος χωρίς αγκάθια», «ο Θούλης παρέα με τους φίλους του», «ο Θούλης κλαίει»), εκ των οποίων ένας επιλέχθηκε από το σύνολο της ολομέλειας («Ο Θούλης παρέα με τους φίλους του»).

Αποτελέσματα της παρέμβασης

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε σχέση με τον αρχικό στόχο κατέδειξαν ότι όλοι οι μαθητές/-ήτριες παρουσίασαν ενδιαφέρον, διάθεση και αφηγηματική εμπλοκή κατά τη διαδικασία της δράσης. Ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στη δημιουργική διαδικασία της γραφής σε όλα τα στάδια ανάπτυξης, ανταλλάσσοντας με εκφραστικό πλουραλισμό πληροφορίες και ιδέες που σχετίζονταν με τις ατομικές αφηγηματικές τους αναπαραστάσεις. Κατέδειξαν θετική στάση, ανοικτότητα και προθυμία στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, αλλά και στον τρόπο που διαχειρίστηκαν τη διάσταση της διαφορετικότητας (*«εγώ λέω να πούμε ότι δεν είχε φίλους γιατί είναι άσχημο να μην έχεις φίλους να παίζεις»*). Επέδειξαν, ακόμη, περιέργεια να ανακαλύψουν βαθύτερα τις πιθανές αντιδράσεις του ήρωα (*«γιατί δεν πάει στη μαμά του να έρθει αυτή να τους μαλώσει;»*) και την αναπτυσσόμενη συλλογιστική γύρω από αυτό, κινούμενοι πέρα από τη ζώνη άνεσης.

Η κειμενική κατασκευή του «άλλου» στηρίχθηκε στις υπάρχουσες νοητικές απεικονίσεις των παιδιών για τον κόσμο. Αποτύπωσαν τις αναπαραστάσεις τους σ' ένα ιδεολογικό πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητας και της ισότιμης θέσης στην ομάδα. Η κατασκευή αυτή αποτύπωσε ατομικές ταυτότητες της θέασης του κόσμου. Προέβαλαν στοιχεία της ατομικότητας και της βιογραφίας τους στον ήρωα και στον τρόπο που διέδρασε με τους υπόλοιπους χαρακτήρες της ιστορίας. Προβληματίστηκαν με το ζήτημα της απόρριψης του ήρωα και το έθεσαν ως κεντρικό πρόβλημα προς επίλυση.

Στο ερώτημα «τι έκανε ο σκαντζόχοιρος όταν οι φίλοι του τον κορόιδεψαν που δεν είχε αγκάθια», οι αφηγηματικές αναφορές των παιδιών (*«Έκλαψε», «έφυγε», «έσκυψε το κεφάλι του», «ήταν λυπημένος», «πήγε στη μαμά του», «κοκκίνισε από την ντροπή του», «ήταν πολύ στεναχωρημένος», «περπάτησε μόνος του στο δάσος»*) χαρακτηρίστηκαν από έντονη συναισθηματική φόρτιση, η οποία διαφαίνεται και από τις σημειώσεις πεδίου (αρκετά παιδιά έσκυψαν το κεφάλι εμφανώς θλιμμένα). Ταυτόχρονα, αναδύεται στον συλλογισμό κάποιας μαθήτριας μια προσωπική αναφορά (*«με κορόιδευαν και μένα στο πάρτι κάτι παιδιά· γέλαγαν που έχω σκούρο δέρμα και έφυγα και πήγα στη μαμά μου»*). Η αναφορά αυτή αποτέλεσε αφορμή διαπολιτισμικής συζήτησης με σχετικές αναφορές άλλων παιδιών. Στο απόσπασμα που ακολουθεί οι μαθητές/-ήτριες αυτοπροσδιορίζονται αναφορικά με τα σημεία διαφοροποίησης που εντοπίζουν, αποδίδοντας ατομική ταυτότητα:

Εκπαιδευτικός (Ε): Γιατί πιστεύετε ότι οι σκαντζόχοιροι κοροϊδεύουν τον Θούλη;

(Ε): Γιατί έχασε τα αγκάθια του και δεν ήταν σαν και αυτούς.

(Μ): Έγινε περίεργος.

(Α): Δεν τους έμοιαζε.

(Ε): Μοιάζουν όλα τα ζώα και όλοι οι άνθρωποι μεταξύ τους;

(Χ): Δεν είμαστε όλοι ίδιοι... ούτε τα ζώα είναι όλα ίδια... και υπάρχουν και πολλά ζώα που δεν είναι ίδια.

(Μ): Και μας αρέσουν άλλα πράγματα... εμένα μου αρέσει να χοροπηδάω.

(Εμ): Εμένα μου αρέσει να ζωγραφίζω και θέλω να γίνω ζωγράφος. Φτιάχνω το γύρω-γύρω με μαύρο μαρκαδόρο και βάζω από μέσα χρώματα.

(Δ): Εγώ λέω ωραία αστεία και κάνω τους άλλους να γελάνε..

Ο διάλογος αποτέλεσε, ακόμη, ευκαιρία ανάδυσης συλλογισμού εξηγητικής αναφοράς (*«μερικά παιδιά δεν ξέρουν ότι δεν είναι αστείο να γελάμε με τον άλλον»*). Αυτή η εξηγητική προσέγγιση δόθηκε στην εξέλιξη της ιστορίας (*«Δεν είναι ευγενικό να τον κοροϊδεύετε»*) με ταυτόχρονη θέαση του «άλλου» μέσω της ενσυναίσθησης (*«Αν εσάς σας έπεφταν τ' αγκάθια, θα σας άρεσε να σας κοροϊδεύουν;»*).

Η λύση προέρχεται μέσα από την επίγνωση του συναισθήματος (*«κατάλαβαν πόσο πλήγωσαν τον φίλο τους»*) και την ταυτόχρονη ευαισθητοποίηση και μεταμέλεια (*«συγγνώμη που σε κοροϊδέψαμε»*), στοιχεία που συνιστούν την αποδοχή της ταυτότητας του «άλλου» (εν προκειμένω την αναπηρία). Άλλη μια σημαντική διαπολιτισμική δεξιότητα ήταν η κατάκτηση της αλληλοκατανόησης και της αλληλεγγύης που εκφράστηκε διττά, τόσο από τη νέα ομάδα των φίλων (αβίαστη και δεδομένη δεξιότητα) όσο και από την παλιά ομάδα των φίλων (κατόπιν επεξεργασίας της επίγνωσης και ευαισθητοποίησης). Η δεξιότητα της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης σε συνάρτηση με το βαθύτερο νόημα της φιλίας παρουσιάστηκαν στο τέλος της ιστορίας (*«Από τότε, όλοι οι σκαντζόχοιροι βοηθούσαν τον Θούλη να μαζεύει μήλα μιας και δυσκολευόταν χωρίς αγκάθια»*).

Τα παραπάνω σημεία αναφοράς αφηγηματικών σημείων του διαπολιτισμικού διαλόγου των παιδιών και του κειμένου τους παρουσιάζουν το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης από απόψεως δεξιοτήτων και στάσεων. Συμπληρωματικά των δεξιοτήτων και στάσεων λειτούργησε η διαπραγμάτευση εννοιών και περιεχομένων σχετικά με τη διαφορετικότητα και την αναπηρία (*«Ο Θούλης δεν είχε αγκάθια στην πλάτη του. Είχαν όλα χαθεί! Εξαφανίστηκαν τα αγκάθια του;»*), την

κοροϊδία («οι σκαντζόχοιροι μόλις τον είδαν, έβαλαν τα γέλια και άρχισαν να τον κοροϊδεύουν») και την απόρριψη («εκείνος στην αρχή κοκκίνισε από την ντροπή του και μετά έκλαψε γιατί ήταν πολύ στεναχωρημένος») προσδίδοντας διαπολιτισμική διάσταση στη γνώση. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η αυτογνωσία και η αυτοεπίγνωση των μαθητών/-τριών αποτέλεσε την πρωτογενή γνώση για την απόκτηση της διαπολιτισμικής μάθησης.

Η διαπραγμάτευση αυτών των εννοιών έτσι όπως συντελέστηκε διαμέσου του διαπολιτισμικού διαλόγου των συμμετεχόντων (μαθητών/-τριών-εκπαιδευτικού) συνέτεινε σε μια διαπολιτισμική ανταλλαγή πολλαπλών απόψεων ως στοιχείων της υποκειμενικότητας της αφηγηματικής έκφρασης. Η ανταλλαγή αυτή στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής συνάντησης οικοδόμησε την πολλαπλότητα και τη μοναδικότητα των ταυτοτήτων, η οποία αποδόθηκε ικανοποιητικά στην ιστορία. Τα παιδιά αξιοποίησαν το διαλογικό πλαίσιο και έδωσαν το στίγμα της ταυτότητάς τους (προσωπικές εμπειρίες) σε κάθε ευκαιρία οικοδόμησης της ιστορίας. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, διαπιστώνεται η συσχέτιση στοιχείων της βιογραφίας των παιδιών (Τ), (Δ) και (Χ) με την ευαισθησία που αποδίδουν στους ήρωες της ιστορίας και τη συναισθηματική ικανοποίηση μετά τη συγχώρεση, αλλά και την αντίληψη για το περιεχόμενό της:

Εκπαιδευτικός (Ε): Πώς ένιωσε ο Θούλης όταν του ζήτησαν συγγνώμη;

(Τ): Ένιωσε καλά γιατί του ζήτησαν συγγνώμη και τον έκαναν πάλι φίλο τους.

(Ε): Πιστεύετε ότι είναι αρκετό που του ζήτησαν συγγνώμη;

(Δ): Όχι. Πρέπει να του υποσχεθούν ότι δεν θα τον ξανακοροϊδέψουν. Γιατί αυτό είναι κακό και δεν κάνει.

(Τ): Εγώ μια φορά που τσακώθηκαμε με τον αδερφό μου του είπα συγγνώμη και αυτός δεν με συγχώρεσε. Και αυτό είναι κακό. Στενοχωρήθηκα.

(Δ): Μπορεί να μη σε πίστευε.

(Τ): Του έδωσα μια τάπα (παιχνίδι) και μετά παίξαμε.

(Ε): Και τι κατάλαβε για σένα από την τάπα που του έδωσες;

(Τ): Ε, ότι τον αγαπώ και του λέω συγγνώμη... και θέλω να παίζουμε.

(Χ): Να δώσουμε στον Θούλη ένα παιχνίδι;

(Δ): Να του δώσουμε ένα κόκκινο λουλούδι να το μυρίσει και να γίνει καλά. Να του το δώσει η Σκαντζοχοιρίνα για να χαρεί πολύ.

Έχουμε στον κήπο μας πολλά και τα φτιάχνει η μαμά. Όταν δίνω στη μαμά λουλούδι χαίρεται πολύ και μου δίνει φιλάκι. Εμένα μου αρέσουν τα

κόκκινα λουλούδια.

(Τ): Ααα, να του δώσει ένα κόκκινο τριαντάφυλλο και να του πει ότι είναι και όμορφος και γλυκούλης για να χαρεί και να της δώσει φιλάκι.

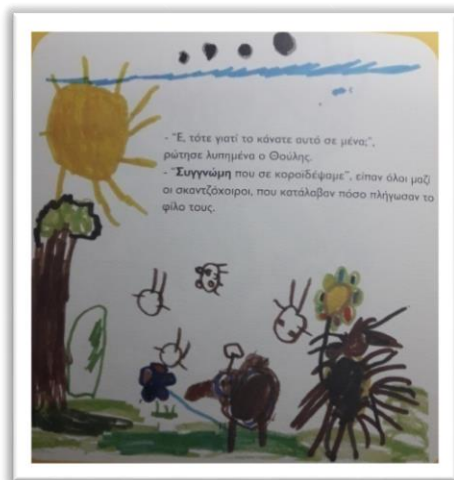
Το κείμενο του παραμυθιού οικοδομήθηκε ως συν-κατασκευή της ομάδας, αποτυπώνοντας τόσο την ατομικότητα όσο και τη συλλογικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, λογίζεται ως κείμενο ταυτότητας μέσω του οποίου συντελείται παιδαγωγική αξιοποίηση των ταυτοτήτων, ενισχύεται η αίσθηση της συλλογικότητας, της πολυφωνίας και της συμπερίληψης στην ομάδα.

Σημαντικότατο αποτέλεσμα της διαδικασίας ήταν η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσω της συνεργατικότητας των εμπλεκομένων, της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης. Η πολύπλευρη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας διευκόλυνε την εξεύρεση νέων προοπτικών και διαστάσεων στη δόμηση της αφήγησης και της συγγραφής, δημιουργώντας ανατροφοδότηση και ανακατεύθυνση προς τη λύση. Η αφηγηματική αλληλεπίδραση στην ανακατασκευή της έννοιας, του νοήματος και του περιεχομένου, παρουσιάστηκε ως μια επαναληπτική διαδικασία αξιολόγησης και συνδημιουργίας, παρέχοντας ένα πλαίσιο όπου η νέα εμπειρία γίνεται απτή με νέες και διαφορετικές ερμηνείες (Parrish, 2006). Απόρροια της διαδικασίας αυτής ήταν ο αναστοχασμός και μετασχηματισμός της σχεδιαζόμενης γνώσης, συνεπώς καθίσταται μια διαφοροποιημένη τεχνική προσέγγισης της γνώσης, που μάλιστα χαρακτηρίζεται ως ισχυρό εργαλείο δημιουργικής επικοινωνίας, ιδιαίτερος ευχάριστο και ελκυστικό στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Nicolopoulou, 2008).

Αναπτύχθηκαν επικοινωνιακές φόρμες αντίληψης και κατανόησης του διαφορετικού, μια νέα οπτική της διαφορετικότητας (Αρβανίτη, 2014), της οποίας το περιεχόμενο από τον γενικό χαρακτηρισμό οδηγήθηκε στον εστιασμένο και πιο συγκεκριμένο προσδιορισμό με χαρακτήρα κριτικής διαπίστωσης. Η έννοια της διαφορετικότητας τέθηκε υπό διαλογική διαπραγμάτευση (μέσω των ατομικών αφηγήσεων), ώστε να αποσαφηνιστεί πλήρως. Η διαπολιτισμική μάθηση που συντελέστηκε τοποθετήθηκε σε «πλαίσιο» (context) (Cummins, 2001) μάθησης και περιελάμβανε νέα δεδομένα σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Η εμπειρία του «άλλου», του ήρωα που έχει απορριφθεί, γίνεται αντικείμενο διαλογικού αναστοχασμού και επιτυγχάνει την «εναρμόνιση» (Γκόβαρης, 2002, σ. 414) των διαφορών και την αναζήτηση ευκαιριών αρμονικής συνύπαρξης μέσα από ένα πλέγμα αρχών που ρυθμίζουν τη βιωσιμότητά του. Η εναρμόνιση αυτή συμπορεύεται με μια

θετική και ανοιχτή στάση έναντι του «άλλου» και με μια προθυμία επεξεργασίας νέων γνώσεων σχετικά με αυτόν (γνωριμία).

Η εικονογράφηση, «ενσαρκωμένη» (το συναίσθημα ενσωματώνεται με την εικόνα) ή «σχηματική» (η εικόνα αποτελεί απλώς μια απεικόνιση), λειτούργησε όχι απλώς ως μια παραστατική ιχνογράφηση, αλλά ως μια διαδικασία τέχνης με λειτουργικό αφηγηματικό χαρακτήρα (Ασωνίτης, 2001, σ. 41) συμπληρωματικό της αφήγησης. Επιτέλεσε σε διάφορες γνωστικές λειτουργίες, όπως στην κινητοποίηση των αισθήσεων και διευκόλυνε την αντιληπτική διαδικασία, συνέτεινε στην πρόοδο των νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, εξάσκησε την παρατηρητικότητα και συνέβαλε στην ανακάλυψη αιτιωδών συσχετίσεων. Καλλιέργησε την κριτική σκέψη και την αφαιρετική ικανότητα, διέγειρε τη φαντασία και διεύρυνε τις εμπειρίες. Επίσης, από λειτουργικής απόψεως, η εικονογράφηση συνέβαλε στην αρτιότερη κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά, προσδίδοντας ταυτόχρονα ελκυστικότητα και αισθητική. Οι εικόνες που ακολουθούν (Εικόνες 3 & 4) αφορούν την ιχνογραφική απόδοση του διαλογικού αποσπάσματος που προηγήθηκε.



Εικόνα 3: Συγγνώμη



Εικόνα 4: Προσφορά λουλουδιού

Αναφορικά με τα διαδικασία ανάπτυξης σχεδιασμού της ιστορίας συνυφαίνονται τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που δομούν μια ιστορία (Gruen, 2006) (π.χ. λεπτομερείς χαρακτήρες με τους οποίους το κοινό μπορεί να νιώσει συναισθήματα, πλοκή και αλληλουχία ρυθμίσεων, στόχοι, αιτιότητα, εμπόδια και επίλυση), καθώς και διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να παρουσιάσει με τρόπο συνοπτικό την εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής (creative writing) και της αφηγηματικής οικοδόμησης της ιστορίας (storytelling) και στόχο την παραγωγή ενός διαπολιτισμικού παραμυθιού ως κειμένου ταυτότητας (identity text). Μέσω του διαπολιτισμικού παραμυθιού τα παιδιά εξέφρασαν βιώματα, εμπειρίες, συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις σε σχέση με τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Κατέθεσαν δηλαδή μια ατομική αντίληψη αποτυπώνοντας την ατομική τους ταυτότητα σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας.

Η παρέμβαση κατέδειξε ότι τα παιδιά συμμετέχουν με ζωνρό ενδιαφέρον σε δράσεις ατομικής και συλλογικής αφήγησης ανταποκρινόμενα σε ερεθίσματα του ενδιαφέροντός τους και σε στοχευμένες ερωτήσεις. Καταγράφηκε ιδιαίτερη διέγερση του ενδιαφέροντος, εξαιτίας του ότι τα ίδια τα παιδιά θα καθόριζαν το περιεχόμενο, την πορεία και την έκβαση της ιστορίας, γεγονός που έκανε πιο ευνοϊκές τις συνθήκες ελεύθερης έκφρασης. Η εφαρμοζόμενη μέθοδος της επινόησης, δημιουργίας και παραγωγής μια ιστορίας με χαρακτηριστικά διαπολιτισμικού παραμυθιού ενθαρρύνει την ανταλλαγή προσωπικών αφηγήσεων των παιδιών (Gersie & King, 1990), μέσω της αναδόμησης και ανασύνθεσης αυτών (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010). Η ζωντανή περιγραφή των δημιουργικών ιδεών των μαθητών/-τριών (creative ideas) και των πεποιθήσεών τους σε αφηγηματική διασύνδεση με τις προσωπικές εμπειρίες τους (Serrat, 2010) προκαλεί ισχυρά συναισθήματα και δυνατές εντυπώσεις, προσδίδοντας προστιθέμενη αξία στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής μάθησης.

Οι προσωπικές ιστορίες που καταγράφονται αποτελούν κείμενα ταυτότητας, μια προσέγγιση του εαυτού και ταυτόχρονα ένα σημείο στον κόσμο του «άλλου» (Cummins & Early, 2011). Μέσα από τον συμβολισμό και τους μηχανισμούς ταύτισης και προβολής τα παιδιά κατανοούν τον χαρακτήρα τους και διαπραγματεύονται θέματα της καθημερινότητάς τους (Καρακίτσιος, 2014). Δεν παράγουν μόνο εξειδικευμένη γνώση και γνώση περιεχομένου, αλλά και γνώση για την ίδια τη διαδικασία νοηματοδότησης και εκμάθησης του τρόπου να μαθαίνουν. Πρόκειται για τη «μεταγνώση», τη σκέψη για την πραγματολογία της σκέψης, για τις πραγματολογικές διανοητικές διεργασίες (Kalantzis & Cope 2013). Με τον τρόπο αυτό η σκέψη γίνεται πολύ πιο ισχυρή, καθώς συνειδητά αναπτύσσονται στρατηγικές γνώσης. Μαθαίνουν

πώς να μαθαίνουν. Η μετασχηματιστική σκέψη προσβλέπει σε αναστοχαστική και διαπολιτισμική δράση του μαθητή και της μαθήτριας για την καταπολέμηση των νέων διακρίσεων και ανισοτήτων (Αρβανίτη, 2015). Η κριτική σκέψη είναι ζωτικής σημασίας για την προβολή, την ερμηνεία και την αναγνώριση του κόσμου από την οπτική γωνία άλλων πολιτισμών ή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων (Deardorff, 2009). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται καθοριστικός στην ενίσχυση των παιδιών για την προώθηση του διαλόγου και τη σύνθεση των πολλαπλών αφηγήσεων σε ιστορία.

Κρίνεται, επομένως, σημαντικό να γίνει κατανοητή από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία η σπουδαιότητα της δημιουργικής γραφής και της αφηγηματικής έκφρασης εντός της ολομέλειας του νηπιαγωγείου. Προτείνεται η αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικών εργαλείων διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης για την ταυτοτική ενδυνάμωση και τη διαπολιτισμική μάθηση, κυρίως μέσα στα σύγχρονα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα πολλαπλής ετερογένειας.

Βιβλιογραφία

- Alheit, P. (2006) Πρόλογος, στο Τσιώλης, Γ. *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα, Κριτική, σ. 11-15.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997) *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Αρβανίτη, Ε. (2013) Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο «εμείς» και οι «άλλοι», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος ΣΤ', σ. 90-123.
- Αρβανίτη, Ε. (2015) Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης, στο Θάνος, Θ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Ερευνών απάνθισμα*, Αθήνα, Gutenberg.
- Αρβανίτη, Ε. (2016) Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση: Προς μια Νέα Επαγγελματική Μάθηση, στο *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός του ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αρβανίτη, Ε. & Χρυσανθοπούλου, Β. (2014) Παιδαγωγική Λαογραφία και Μάθηση μέσω Σχεδιασμού: ένα μοντέλο επαγγελματικής μάθησης στο πανεπιστήμιο, στο Αυδίκος, Ε. Γ. & Κοζιού, Σ. (επιμ.) *Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*. Καρδίτσα, 19-21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα, Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων» Καρδίτσας, σ. 37-52.
- Ασωνίτης, Π. (2001) *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Καστανιώτη.
- Βακάλη, Π., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2013) *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Bar-On, D. (2005) *Israel 21 C.A focus beyond the conflict*. Διαθέσιμο στο <http://www.israel21c.org> (Πρόσβαση 18 Απριλίου 2019).
- Barrett, M. (2018) How schools can promote the intercultural competence of young people, *European Psychologist*, 23(1), σ. 93–104.
- Bell, L. A. (2003) Telling Tales: What stories can teach us about racism, *Race, Ethnicity and Education*, 6 (1), σ. 3–28.
- Berne, J. (2009) *The writing-rich high school classroom: Engaging students in the writing workshop*, New York, Guilford Press.
- Boudreau, D. (2008) Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice, *Topics in Language Disorders*, 28, σ. 99–114.

Brookes, I. & Marshall, M. (2004) *Good writing guide*, New York, Harap Publishers Ltd.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009) Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, *Κείμενα*, 9, Θεσσαλονίκη, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Γκόβαρης, Χ., (2002) Η κατανόηση του «ξένου». Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή, στο Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ. & Πολεμικός, Ν. (επιμ.) *Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 411-428.

Γούλης, Δ. (2013) Αναπαραστάσεις Τουρκοκυπρίων σε κείμενα κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας, *Κείμενα*, 16, σ.1-18. Διαθέσιμο στο <http://keimena.ece.uth.gr> (Πρόσβαση 12 Ιουνίου 2018).

Γρόσδος, Σ. (2014) *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2015) 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή, *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90, σ. 72–85.

Christie, F. & Derewianka, B. M. (2008) *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*, London, Continuum.

Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, Los Angeles, California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. & Early, M. (2011) *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Threntham Books.

Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, M.K. (2015) Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts, *TESOL QUARTERLY*, 49 (3), σ. 555-581.

Curenton, M. S. & Lucas, M. T. (2007) Assessing narrative development, στο Pence, K. L. (επιμ.) *Assessment in emergent literacy*, σ. 377–432, San Diego, CA, Plural.

Deardorff, D.K. (2008) Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad, στο Savicki, V. (επιμ.) *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research and Application in International Education*, Sterling, VA, Stylus, σ. 32-52.

Deardorff, D.K. (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA, Sage.

De Silva Joyce, H. & Feez, S. (2004) *Developing writing skills - Book 1*, Sydney, Phoenix Education.

Elbaz-Luwisch, F. (2002) Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops, *Curriculum Inquiry*, 32(4), σ. 403-428.

Gersie, A. & King, N. (1990) *Story making in education and therapy*, London, Jessica Kingsley Publishers/Stockholm, Stockholm Institute of Education Press.

Glenn-Applegate, K., Pentimonti, J. & Justice, L. M. (2011) Parents' selection factors when choosing preschool programs for their children with disabilities, *Child & Youth Care Forum*, 40, σ. 211-231.

Grant, A., Hutchinson, K., Hornsby, D. & Brooke, S. (2008) Creative pedagogies: "Art-full" reading and writing, *English Teaching: Practice and Critique*, 7(1), σ. 57-72.

Gruen, D. (2000) Beyond scenarios: the role of storytelling in CSCW design, *Locus Research, IBM Research*. Διαθέσιμο στο <http://domino.research.ibm.com> (Πρόσβαση 13 Ιουλίου 2019).

Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008) *Studying children. A cultural-historical approach*, London, Open University Press.

Holmes, P. & O'Neill, G. (2012) Developing and Evaluating Intercultural Competence: Ethnographies of Intercultural Encounters, *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 707-718.

Iser, W. (1997) The Significance of Fictionalizing. A lecture for the Learned Societies Luncheon, given at Irvine on February 24 1997, *Anthropoetics III*, 2 (Φθινόπωρο 1997/Χειμώνας 1998), σ. 1-10.

Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2013) The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review, *Improving Schools*, 16, σ. 21-31.

Καρακίτσος, Α. (2012) Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής, *Κείμενα*, 15. Διαθέσιμο στο <http://keimena.ece.uth.gr> (Πρόσβαση 17 Σεπτεμβρίου 2018).

Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000) Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σ. 11-30.

Κωτόπουλος, Τ. (2012) Η νομιμοποίηση της δημιουργικής γραφής, *Κείμενα*, 15. Διαθέσιμο στο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> (Πρόσβαση 16 Σεπτεμβρίου 2018).

Κωτόπουλος, Τ. (2014) Πράξη και Διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, στο Δημάδης, Κ. Α. (επιμ.) (2015) *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις, στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών*. Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014. Αθήνα,

Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, τ. Α'-Ε', σ. 801-822. Διαθέσιμο στο http://www.eens.org/EENS_congresses (Πρόσβαση 18 Μαρτίου 2019).

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κριτική.

Kampylis, P. (2010) *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*, Φιλανδία, University of Jyväskylä.

Kelley, J. E. (2008) Power relationships in Rumpel stilt skin: A comparison of a traditional and a reconstructed fairy tale, *Children's Literature in Education*, 39(1), σ. 31-41.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral versions of personal experience, στο Helm, J. (επιμ.) *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle, University of Washington Press, σ. 12-44.

Labov, W. (1972) *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Μάγος, Κ. (2013) «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο Τσιλιμένη, Τ., Σμυρναίος, Α. & Γραϊκος, Ν. (επιμ.) *Αφήγηση και φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος.

Μουλά, Ε. (2012) Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής γραφής στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων, *Κείμενα*, 15.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008) *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Mendoza, J. & Reese, D. (2001) Examining multicultural picture books for early childhood classroom: Possibilities and pitfalls, *Early Childhood Research & Practice*, 3, σ. 1-38.

Νικολαΐδου, Σ. (2015) *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Nanson A. (2005) *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*, Glamorgan, University of Glamorgan Press.

Nicolopoulou, A. (2008) Rethinking character representation and its development in children's narratives, στο Guo, J., Lieven, E., Budwig, N., Ervin-Tripp, S., Nakamura, K. & Özçalışkan, Ş. (επιμ.) *Cross linguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaak Slobin*, σ. 353-370, Clifton, NJ, Taylor & Francis.

Παπαδάτος, Γ. (2014) *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*, Αθήνα, Παπαδόπουλος.

Parrish, P. (2006) Design as storytelling, *Tech Trends*, 50(4), σ. 72-82. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-006-0072> (Πρόσβαση 12 Μαρτίου 2019).

Piipponen, O. & Karlsson, L. (2019) Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools, *The Journal of Educational Research*, 112, 5, σ. 590-603.

Ramet, A. (2007) *Creative Writing*, Ηνωμένο Βασίλειο, How to Books.

Ricoeur, P. (1990) *Η αφηγηματική λειτουργία*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

Sak, U. (2004) About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom, *Roeper Review*, 26, σ. 216-222.

Serrat, O. (2010) *Storytelling*, Washington DC, Asian Development Bank.

Skourtou, E., Kazoullis, V. & Cummins, J. (2006) Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development, στο Weiss, J., Nolan, J. & Trifonas, P. (επιμ.) *The International Handbook of Virtual Learning Environments*, Norwell, MA, Springer.

Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010) *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής: συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Τσιλιμένη, Τ. (2011) *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης: Άρθρα και μελετήματα*, Επίκεντρο.

Τσιώλης, Γ. (2006) *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*, Αθήνα, Κριτική.

Tiedt, P. L. (2006) *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, Αθήνα, Παπαζήση.

Timbal-Duclaux, L. (1996) *Το δημιουργικό γράψιμο*, Αθήνα, Πατάκη.

Tompkins, G. (1982) Seven reasons why children should write stories, *Language Arts*, 59 (7), σ. 718-721.

Χρυσανθοπούλου, Β. (2017) Ο Ξένος και ο μετανάστης στα σύγχρονα παιδικά παραμύθια του ελληνικού σχολείου: Αφηγηματικές αναπαραστάσεις και διαπολιτισμικότητα, στο Μερακλής, Μ. Γ., Παπαντωνάκης, Γ., Ζαφειρόπουλος, Χρ., Καπλάνογλου, Μ. & Κατσαδώρας, Γ. (επιμ.) *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας, Διάδοση και μελέτη*, Gutenberg, σ. 639-654.

Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in a Virtual Learning Environment, *Educational Technology & Society*, 14 (4), 181–191.

Walker, D. (2014) *A pedagogy of powerful communication: Youth radio and radio arts in the multilingual classroom*, New York, NY, Peter Lang.

Westerveld, M. F., Gillon, G. T. & Moran, C. (2008) A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability, *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10, σ. 132-145.

Whitehead, M. (2010) The Concept of Physical Literacy, στο Whitehead, M. (επιμ.) *Physical Literacy throughout the Life Course*, Abingdon, Oxford, Routledge, σ. 10-20.

Wilkins, P. (2004) Storytelling as research, στο Humphries, B. (επιμ.) *Research in social care and social welfare: issues and debates for practice*, σ. 144-153. Διαθέσιμο στο <http://books.google.ca/> (Πρόσβαση 10Μαρτίου 2018).

Η ιστορική εννοιολόγηση: Βασικό εργαλείο ιστορικής σκέψης και γνώσης

Ελένη Καραμανώλη
Φιλολογος
Διδάκτωρ Διδακτικής Μεθοδολογίας ΑΠΘ
ekaramanoli@edlit.auth.gr,

Δημήτριος Μαυροσκούφης
Κοσμήτορας Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ
dmavrosk@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία της ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών από τους/τις μαθητές/-ήτριες, ώστε αφενός να είναι σε θέση να χειριστούν τις γνώσεις τους και αφετέρου να έχουν την ικανότητα να προβούν σε δυνητικές γενικεύσεις, να αποκτήσουν δηλαδή ιστορικό γραμματισμό (historical literacy). Η τεχνογνωσία της ιστορίας (know-how) προϋποθέτει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, καθώς και την εκμάθηση και την κατανόηση ορισμένων βασικών ιστορικών δομικών εννοιών: τον προσδιορισμό της ιστορικής σημασίας, τη χρήση πρωτογενών πηγών ως τεκμηρίων, την αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής, την ανάλυση του αιτίου και του αποτελέσματος, την αντίληψη της ιστορικής οπτικής και την κατανόηση της ηθικής διάστασης. Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, στο τμήμα της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας (με εφαρμογές)».

Λέξεις - κλειδιά: ιστορικές έννοιες, έννοιες δευτέρου βαθμού, διδακτική μεθοδολογία Ιστορίας, διδασκαλία ιστορίας

Abstract

History teaching focuses on issues related to historical thinking and historical consciousness. The development of historical thinking requires from students to achieve the acquisition of knowledge, the understanding of historical terms and concepts in order for them to be able to handle knowledge and make tentative generalizations, namely attain historical literacy. The “know-how” of history involves the development of students' skills through learning and

understanding of basic concepts: determining historical significance, using primary sources as evidence, acknowledging continuity and change, analyzing cause and effect, perceiving historical perspective and understanding the ethical dimension. The study took place at the department of Philosophy and Education in Aristotle University of Thessaloniki during the academic period 2018-2019 as part of the course 'History Didactics-Theory and Practice'.

Keywords: historical concepts, second-order concepts, History Didactics, history teaching

Θεωρητικό μέρος

Βασικές έννοιες (key concepts)

Οι βασικές έννοιες είναι οι κατανοήσεις τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός ευελπιστεί να διατηρήσουν οι μαθητές/-ήτριες ακόμα και όταν αποφοιτήσουν. Οι έννοιες, τα θέματα και οι κατηγορίες διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στο μάθημα της ιστορίας, καθώς επιτρέπουν την κατανόηση της «μεγαλύτερης εικόνας», τη σύγκριση-αντίθεση, την πιο αναλυτική και κριτική σκέψη για γεγονότα του παρελθόντος. Η πλήρης κατανόηση στην ιστορία προέρχεται από την ανάπτυξη της κατανόησης των βασικών εννοιών και των βασικών ιστορικών γεγονότων, θεμάτων και ζητημάτων. Ποιες είναι, όμως, οι βασικές έννοιες; Η έννοια είναι μια διανοητική ερμηνεία μιας τάξης πραγμάτων. Οι έννοιες είναι ένας τρόπος ομαδοποίησης ή κατηγοριοποίησης πραγμάτων για να σταχυολογηθεί και να νοηματοδοτηθεί ένας πολύπλοκος και διαφορετικός κόσμος. Για παράδειγμα, χρησιμοποιείται η λέξη «καρέκλα» στην οποία εντάσσεται μία τεράστια κατηγορία καρεκλών (ψηλές, κοντές, ξύλινες, μεταλλικές, παλαιές, καινούριες κ.ά.). Η ομαδοποίηση αυτή δημιουργεί ένα κοινό πλαίσιο κατανόησης, επικοινωνίας και δράσης. Σ' αυτό το κοινό πλαίσιο βασίζεται η κατανόηση της έννοιας «καρέκλα», γι' αυτόν τον λόγο ένα άτομο μπορεί να ζητήσει από κάποιο άλλο να του φέρει μία από το άλλο δωμάτιο, χωρίς να γυρίσει το δεύτερο άτομο με τραπέζι! Παρομοίως υφίσταται κοινό πλαίσιο κατανόησης για έννοιες όπως «σπίτι», «φυτό», «δρόμος» κ.ά. (Phillips, 2008). Κάθε σχολικό μάθημα περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό εννοιών, μια ποικιλία από έννοιες που αναφέρονται τόσο σε απλά, συγκεκριμένα πράγματα («καλαθοσφαίριση», «λάμπα γκαζιού», «χρώματα ακουαρέλας»), όσο και σε πολύπλοκα, αφηρημένα πράγματα («δύναμη», «αγάπη», «θρησκεία»).

Οι «βασικές έννοιες» είναι αυτές που κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικές μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι έννοιες, που κάποιο άτομο ή μια ομάδα επιλέγει ως «βασικές» για ένα θέμα, ποικίλλουν ανάλογα με την άποψη του ατόμου ή της ομάδας για το θέμα αυτό και τον σκοπό τους για την επιλογή του συνόλου των βασικών εννοιών. Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την παραδοχή, ένας/μία εκπαιδευτικός που εργάζεται με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας θα επιλέξει διαφορετικό σύνολο εννοιών από ό,τι αν εργαζόταν με μαθητές/-ήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συχνά οι έννοιες που επιλέγονται ως «βασικές» είναι πολύπλοκες και αφηρημένες, όπως «χώρος», «χρονολόγηση» ή «γραμματική». Σε άλλες περιπτώσεις, αντίθετα, μπορεί να είναι πιο απλές, συγκεκριμένες και εύληπτες, όπως «δέντρο», «νόμισμα». Οι «βασικές έννοιες» συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κατανόησης των ίδιων των εκπαιδευτικών, με αυτές, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση του διδασκόμενου αντικειμένου και να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-ήτριες να καταγράψουν μαθησιακή πρόοδο.

Η διδασκαλία και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με κεντρικό γνώμονα τις «βασικές έννοιες» συντελεί στο να μην αποτελεί η μάθηση απλή συγκέντρωση πληροφοριών. Επιπλέον, βοηθά να εξελιχθεί η κατανόηση προσφέροντας ευκαιρίες για σύνδεση, επανεξέταση και ενσωμάτωση της γνώσης σε ένα πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση των βασικών εννοιών μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες να εμβαθύνουν στη γνώση και την κατανόηση. Φυσικά, οι μαθητές/-ήτριες είναι απαραίτητο να έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ασχοληθούν με επιτυχία σε κάποιο τομέα (Levesque, 2009· Philips, 2008).

Οι «βασικές έννοιες» συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας βαθιάς γνώσης. Αυτού του είδους η γνώση είναι ενσωματωμένη σε ένα θέμα και διατίθεται σε όλους τους/τις μαθητές/-ήτριες. Πρόσβαση σε αυτήν σημαίνει, για παράδειγμα, ότι ο/η μαθητής/-ήτρια στο μάθημα της Φυσικής θα πρέπει να καταστεί ικανός/-ή να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται ως φυσικός. Έτσι, στο μάθημα της ιστορίας ο/η μαθητής/-ήτρια θα πρέπει να καταστεί ικανός/-ή να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται ως ιστορικός. Οι «βασικές έννοιες» συμβάλλουν σε αυτό, γιατί τόσο η εννοιολογική και η τεκμηριωμένη γνώση όσο και οι δεξιότητες δημιουργούν έναν διακριτό τομέα στον οποίο οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να εξελιχτούν εκπαιδευτικά.

Οι «βασικές έννοιες» βοηθούν στη σύνδεση της μάθησης, καθώς μια «βασική έννοια» μπορεί συχνά να συνδέσει ένα θέμα με ένα άλλο. Στην αρχή, η τεκμηριωμένη γνώση μπορεί να φαίνεται ασύνδετη για τον/τη μαθητή/-ήτρια. Λαμβάνοντας, όμως,

υπόψη τη «βασική έννοια» στον σχεδιασμό και τη διδασκαλία, είναι πιθανό να προβεί ο/η μαθητής/-ήτρια σε συνδέσεις και έτσι να τεθεί η κατανόησή του σε ένα πλαίσιο. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τον/τη βοηθήσει να κατανοήσει αυτές τις συνδέσεις καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να μην επιτευχθεί χωρίς καθοδήγηση.

Ο/Η εκπαιδευτικός, όταν σχεδιάζει τη διδασκαλία του/της, είναι απαραίτητο να οργανώσει πώς θα οικοδομήσει τη μάθηση ώστε οι μαθητές/-ήτριες να οδεύουν από τη γνώση των συγκεκριμένων εννοιών στην κατανόηση των πιο αφηρημένων σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Επιπλέον, είναι απαραίτητο κάθε σχολικό μάθημα να διαθέτει ένα σύνολο βασικών εννοιών. Αυτό, βέβαια, είναι δύσκολο καθώς τα μαθήματα συνεχώς αυξάνονται και μεταβάλλονται, έτσι φαντάζει σχεδόν αδύνατο να υπάρξει ένα συμφωνημένο σύνολο βασικών εννοιών για όλες τις μαθησιακές καταστάσεις. Πολλές φορές μπορεί να θεωρηθεί πως αν μια έννοια δεν είναι στο συμφωνημένο σύνολο των εννοιών για ένα μάθημα, τότε δεν είναι σημαντική. Κάθε μάθημα περιλαμβάνει πολλές έννοιες δεύτερου βαθμού, που είναι πολύ σπουδαίες ως δομικά στοιχεία για την κατανόηση των μαθητών/-τριών. Αν αυτές οι έννοιες δεν είναι πλήρως κατανοητές, οι μαθητές/-ήτριες δεν θα είναι σε θέση να συλλάβουν τις μεγαλύτερες γενικές ιδέες που διαμορφώνουν τον εκάστοτε τομέα. Επιπλέον, οι βασικές έννοιες από μόνες τους συνθέτουν ένα λεξιλόγιο ειδικό για κάθε μάθημα. Κάθε τομέας χρησιμοποιεί συγκεκριμένη γλώσσα που έχει μια συγκεκριμένη σημασία για το μάθημα. Οι βασικές έννοιες μπορεί να συνθέσουν αυτή τη γλώσσα, αλλά είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι μαθητές/-ήτριες να αναπτύξουν τη χρήση ενός ειδικού λεξιλογίου για το μάθημα πέρα από τις βασικές έννοιες. Σε περίπτωση που συμβεί κάτι τέτοιο, αυτό θα σημαίνει ότι οι μαθητές/-ήτριες είναι σε θέση να εξηγήσουν πλήρως την κατανόηση των βασικών εννοιών (Levesque, 2009· Phillips, 2008· Lee, 2004· Koselleck, 2002· Scholz, 1998).

Ιστορικές έννοιες - Δομικές ιστορικές έννοιες

Οι μαθητές/-ήτριες για να πετύχουν στο μάθημα της ιστορίας είναι απαραίτητο να σκεφτούν με καινούριους και πιο περίπλοκους τρόπους. Η «πραγματική ιστορία» είναι πιο ενδελεχής και απαιτητική από την απλή γνώση του «τι έγινε» ή της απομνημόνευσης και της απαρίθμησης γεγονότων του παρελθόντος. Οι μαθητές/-ήτριες είναι αναγκαίο να ξεκινήσουν να σκέφτονται και να εργάζονται όπως οι ιστορικοί. Γι' αυτό τον λόγο απαιτείται να εκπαιδευτούν στην αναζήτηση πληροφοριών

και στοιχείων, να διαβάζουν εκτενώς και να εξετάζουν σχετικές ιστορικές πηγές, όπως στοιχεία, εικόνες, ποικίλα ευρήματα και ίχνη του παρελθόντος. Πιο σημαντικό είναι οι μαθητές/-ήτριες του συγκεκριμένου μαθήματος να θέτουν ερωτήματα στις πηγές και να σκέφτονται κριτικά. Επιπλέον, να είναι προετοιμασμένοι/-ες να αμφισβητούν την εγκυρότητα των αποδεικτικών στοιχείων, της υπάρχουσας γνώσης, και να αξιολογούν τα επιχειρήματα των άλλων (Seixas & Morton, 2013· Phillips, 2008).

Το πρώτο βήμα για να σκέφτεται κάποιος/-α ως ιστορικός είναι να αναγνωρίζει κάποιες βασικές ιστορικές έννοιες. Όπως οι άλλες επιστήμες, έτσι και η ιστορία έχει τις δικές της έννοιες, δεξιότητες, ορολογία και προσεγγίσεις. Οι μαθητές/-ήτριες συχνά συναντούν σε ένα ιστορικό κείμενο έννοιες όπως η αλλαγή και η συνέχεια, το αίτιο και το αποτέλεσμα, οι πηγές, η σπουδαιότητα κ.ά. Είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν ώστε να τις ενσωματώσουν στη δική τους σκέψη, ερμηνεία και γραφή.

Οι ιστορικές έννοιες, όπως ανέδειξε νεότερη έρευνα, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ιστορική κατανόηση (Chauncey & Reisman, 2016, σ. 281-294). Στην ελληνική βιβλιογραφία, για πρώτη φορά εμφανίζεται ειδικό ενδιαφέρον για τις ιστορικές έννοιες και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας από τη Μαρία Ρεπούση (2000) και τον Γιώργο Κόκκινο (2001 και 2003, σ. 233-305), ο οποίος, εκτός από τη διεξοδική πραγμάτευσή τους από σκοπιά ψυχολογική, φιλοσοφική, επιστημολογική και ιστορική και την τυπολογική ανάλυση τους, καταθέτει και συγκεκριμένες προτάσεις για τη λειτουργική ένταξή τους στη διδασκαλία του μαθήματος (Κόκκινος, 2003).

Οι ιστορικές έννοιες διακρίνονται στις έννοιες πρώτου βαθμού (substantive or first order concepts - Ρεπούση, 2000, σ. 24· Lee, 1991, σ. 52) και έννοιες δευτέρου βαθμού ή δομικές έννοιες (structural, disciplinary or second order concepts - Calleja, 2004· Κόκκινος, 2001· Ρεπούση, 2000, σ. 25· Lee, 1991, σ. 52).

Οι έννοιες πρώτου βαθμού αποτελούν μέρος της γνώσης της «ουσίας» ή του περιεχομένου σε ένα θέμα. Για παράδειγμα, στη γεωγραφία οι έννοιες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις όπως: «ποτάμι», «πόλη», «εμπόριο», «οικοσύστημα». Συχνά μπορεί να υπάρχει επικάλυψη των εννοιών πρώτου βαθμού στα διάφορα θέματα.

Οι έννοιες δευτέρου βαθμού διαμορφώνουν τις «ερωτήσεις-κλειδιά» που τίθενται για ένα θέμα και οργανώνουν τη γνώση γι' αυτό. Για παράδειγμα, ένα σύνολο εννοιών δευτέρου βαθμού για την ιστορία μπορεί να περιλαμβάνει έννοιες όπως: «αίτιο-αποτέλεσμα», «αλλαγή-συνέχεια», «ομοιότητα-διαφορά», «ιστορική σπουδαιότητα» κ.ά. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει επικάλυψη των εννοιών

δευτέρου βαθμού, για παράδειγμα η έννοια της «αλλαγής» στην ιστορία και στη γεωγραφία. Υπάρχει ένας συγκεκριμένος συνδυασμός των εννοιών πρώτου και δεύτερου βαθμού που κάνει κάθε τομέα ξεχωριστό και μοναδικό.

Συνέχεια - Αλλαγή (Continuity - Change)

Η συνέχεια και η αλλαγή δεν αποτελούν μόνο βασικές έννοιες της ιστορίας, αλλά είναι αυτές που προκαλούν τους/τις μαθητές/-ήτριες να κατευθυνθούν από τις πιο απλοϊκές έννοιες της ιστορίας, ως σειράς γεγονότων, σε πιο πολύπλοκες αντιλήψεις για τις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής. Η αλλαγή συμβαίνει ταυτόχρονα με διαφορετικούς ρυθμούς, συνδέοντας το παρόν και το παρελθόν, ενώ οι συνέχειες φωτίζουν όψεις του παρελθόντος που έχουν παραμείνει ίδιες με την πάροδο του χρόνου. Τα στοιχεία της αλλαγής και της συνέχειας συνυπάρχουν ταυτόχρονα στον υλικό και τον άυλο κόσμο. Ο σύνθετος συνδυασμός αλλαγής και συνέχειας είναι ευδιάκριτος στις ανθρώπινες υποθέσεις, για παράδειγμα στις ζωές των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων, στη δομή και στους σκοπούς των θεσμών, στις πεποιθήσεις και στις αξίες που υποστηρίζονται από τις μορφές των πολιτιστικών και καλλιτεχνικών πρακτικών και τη χρήση της τεχνολογίας. Η αλλαγή είναι πιθανόν η πιο σημαντική από όλες τις ιστορικές έννοιες. Η εξερεύνηση, η εξήγηση και η αξιολόγηση της αλλαγής βρίσκονται διεθνώς στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους που μελετούν ή ασχολούνται με την ιστορία. Στη διερεύνηση του παρελθόντος, οι περισσότεροι/-ες ιστορικοί δεν επικεντρώνονται σε μία συγκεκριμένη στιγμή του παρελθόντος, αλλά στο πώς η κοινωνία άλλαξε και εξελίχθηκε σε μία μακρά χρονική περίοδο (Seixas & Morton, 2013).

Είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες δεν είναι ποτέ στατικές. Όλες οι κοινωνίες μεταμορφώνονται, ανεξάρτητα αν η μεταμόρφωση είναι ήσσονος σημασίας ή ακόμα και απαρατήρητη. Ένας από τους στόχους του/της ιστορικού είναι να αναζητήσει τους παράγοντες και τις συνθήκες που οδήγησαν στην αλλαγή, να αναγνωρίσει, να περιγράψει και να εξηγήσει τη διαδικασία της αλλαγής. Με άλλα λόγια, προσπαθεί να εντοπίσει και να ερμηνεύσει πώς αυτή η αλλαγή επηρέασε την κοινωνία. Οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνοντας να αναγνωρίζουν τις σημαντικές αλλαγές, όπως και τις διάρκειες της ανθρώπινης ύπαρξης, υποβοηθούνται στο να κατανοήσουν τη θέση μας στην πάροδο του χρόνου (Demos & Case, 2006, σ. 28).

Η ταχύτητα της αλλαγής είναι επίσης σπουδαία για την αξιολόγηση και ερμηνεία της. Οι ιστορικές αλλαγές είναι συχνά αργές, βαθμιαίες ή εξελικτικές, ενδέχεται να προκαλέσουν μικρή διαταραχή στην κοινωνία και στα άτομα που την αποτελούν. Άλλες, όμως, ιστορικές αλλαγές, όπως η αναστάτωση που προκλήθηκε από πόλεμο, επανάσταση, μια οικονομική κρίση ή πολιτικές ακρότητες, μπορεί να είναι απότομες, γρήγορες και ταραχώδεις. Οι ιστορικοί ενδιαφέρονται για την αλλαγή, αλλά είναι και προσεκτικοί με αυτήν την έννοια, καθώς δεν αλλάζουν όλα τα πράγματα. Ακόμα και σε περίοδο μεγάλης αναταραχής, μερικοί θεσμοί, παραδόσεις, ιδέες και ανθρώπινες πεποιθήσεις παραμένουν σταθερές. Η εμφάνιση μίας νέας πολιτικής ηγεσίας μπορεί να προκαλέσει σημαντική αλλαγή, παρόλο που το πολιτικό σύστημα μπορεί να παραμείνει το ίδιο. Μία επανάσταση μπορεί να προσδοκάται να δημιουργήσει μία νέα μορφή της κοινωνίας, αλλά μπορεί να μην αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται ή συμπεριφέρονται. Η αλλαγή στην πάροδο του χρόνου αξιολογείται με τη χρήση της έννοιας της προόδου και της παρακμής (Corfield, 2009· Seixas, 2009).

Η μελέτη της ιστορίας περιλαμβάνει διερεύνηση της έκτασης στην οποία οι άνθρωποι και τα γεγονότα επιφέρουν αλλαγή. Η αλλαγή είναι πιθανό να θεωρείται σποραδική, σκόπιμη και ικανή να παρατηρηθεί σε μικρά πεδία (Lee, 2011, σ. 44). Οι μαθητές/-ήτριες δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν τον χρόνο ως άκαμπτη και αμετάβλητη κατάσταση αλλά ως ένα σχετικό φαινόμενο (Black & MacRaid, 2000) και ως ένα μέσο προσέγγισης του παρελθόντος (Sugarman-Banaszak, 2008). Σε αυτό το σημείο, είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη ότι κάποιες αλλαγές είναι αργές και ότι η ιστορία αποτελεί επίσης σημαντική συνέχεια. Μπορεί να επιτευχθεί βαθιά ιστορική γνώση και κατανόηση γνωρίζοντας ότι υπάρχουν εποχές κατά τις οποίες υπήρχε σημαντική συνέχεια εν μέσω μεγάλων ιστορικών αλλαγών. Εναλλακτικά, μπορεί να τεθεί το ερώτημα και να αξιολογηθεί, εάν η αλλαγή ενός πολιτικού αρχηγού, για παράδειγμα, οδήγησε σε αλλαγή της εξωτερικής πολιτικής ή εάν αντικατοπτρίζει τις πολιτικές των προηγούμενων κυβερνήσεων. Επομένως, το κλειδί για την κατανόηση αυτής της έννοιας είναι ότι η ίδια αλλαγή μπορεί να έχει διαφορετική σπουδαιότητα στο εκάστοτε πλαίσιο (Lee, 2011, σ. 44-45).

Η έννοια της συνέχειας είναι σημαντική επειδή παρέχει σταθερότητα και συνοχή, επιτρέποντας στα έθνη και τις κοινωνίες να διατηρηθούν ενωμένες και να συνεχίσουν να λειτουργούν. Οι ποικίλες αλλαγές μπορεί να κλονίσουν τα θεμέλια μίας κοινωνίας και να δημιουργήσουν αβεβαιότητα, αποσταθεροποίηση, έλλειψη ελέγχου,

ακόμα και ανθρώπινο πόνο. Η συνέχεια, επίσης, αποδεικνύει πόσο δύσκολο μπορεί να αποβεί να αλλάξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και πεποιθήσεις. Οι ιστορικοί εξετάζουν την αλλαγή στην πάροδο του χρόνου και τη συνέχεια στις περιόδους αλλαγής. Οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τη χρονολόγηση για να τοποθετήσουν αυτές τις εξελίξεις σε κάποιο πλαίσιο, εξετάζοντας τι έχει αλλάξει, τι έχει παραμείνει το ίδιο και τον αντίκτυπο αυτών των συνεχειών και των αλλαγών. Το βασικό θέμα που προκύπτει είναι να γίνει αντιληπτή η αλλαγή ως διαδικασία και η περιοδολόγηση ως ερμηνεία (Seixas & Morton, 2013, σ. 94).

Αίτιο - Αποτέλεσμα (Cause - Effect)

Δύο σημαντικές ιστορικές έννοιες είναι το αίτιο και το αποτέλεσμα. Κάθε σημαντικό γεγονός, εξέλιξη ή αλλαγή, προκαλείται από ένα τουλάχιστον αίτιο. Το πρώτο πράγμα που πράττει ένας/μία ιστορικός για την κατανόηση ενός γεγονότος είναι να εντοπίσει και να μελετήσει τους παράγοντες που το προκάλεσαν.

Μερικές φορές τα ιστορικά αίτια μπορεί να φαίνονται ξεκάθαρα, έτσι φαίνεται ότι το «x» έχει προκαλέσει το «y»: στην πραγματικότητα, η ιστορία σπάνια είναι τόσο απλή και προφανής. Σπουδαία γεγονότα συνήθως έχουν πολλαπλά αίτια, μερικά από αυτά μπορεί να είναι συνδεδεμένα, απόκρυφα ή ανεπαίσθητα. Τα ιστορικά αίτια μπορούν να εξελίσσονται σε μία μεγάλη χρονική περίοδο, που οικοδομείται μέσα από μήνες, χρόνια, ακόμα και δεκαετίες και γενεές, ή μπορεί να είναι και βραχυπρόθεσμα αίτια που εξελίσσονται σε ένα μήνα, μία εβδομάδα ή ακόμα και μία μέρα. Τα αίτια μπορεί να είναι πολιτικά, όπως η θέσπιση ενός νέου νόμου ή μίας νέας πολιτικής, ή οικονομικά, όπως μία νέα ανακάλυψη ή μία νέα εξέλιξη σε τομείς της τέχνης ή του εμπορίου. Οι αιτίες που προκαλούν κάθε γεγονός μπορεί να διαφέρουν, πράγμα που εξαρτάται από την κλίμακα της ιστορίας και τις προσεγγίσεις του/της ιστορικού (Seixas & Morton, 2013).

Κάθε σπουδαία ιστορική δράση ή γεγονός έχει επίσης αποτελέσματα / συνέπειες. Οι ιστορικοί μελετούν τα επακόλουθα αυτών των πράξεων και των γεγονότων, εντοπίζουν και αξιολογούν τον αντίκτυπο που έχουν στην κοινωνία. Η κατανόηση των αποτελεσμάτων ενός γεγονότος επιτρέπει να εκτιμηθεί η σημαντικότητά τους.

Οι ιστορικοί εξερευνούν τα αίτια και τα αποτελέσματα των γεγονότων στην πάροδο του χρόνου. Εξετάζουν τα αίτια των γεγονότων του παρελθόντος και το πώς

αυτά τα γεγονότα επηρέασαν και επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων και τις κοινωνίες. Οι ιστορικοί μελετούν τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων για να εντοπίσουν επίμαχα θέματα, ιδέες και κινήσεις όπως τρομοκρατία, επανάσταση και μετανάστευση.

Οι ισχυρισμοί για το παρελθόν προσπαθούν να εξηγήσουν πώς προέκυψε ένα ορισμένο σύνολο περιστάσεων. Η βαθιά ιστορική κατανόηση καταδεικνύεται όταν είναι κάποιος/-α σε θέση να αναγνωρίζει ότι τα περισσότερα ιστορικά γεγονότα προκαλούνται από μία αλληλεπίδραση πολλαπλών αιτιών, που απαιτούν κρίσεις που βασίζονται στα στοιχεία για το ποια αίτια είναι περισσότερο σημαντικά και σπουδαία. Καλό θα ήταν να δημιουργηθεί ένα δίκτυο με αλληλένδετα αίτια και αποτελέσματα, το καθένα με ποικίλες επιρροές (Seixas & Morton, 2013, σ. 109).

Συμπερασματικά, οι έννοιες του αιτίου και του αποτελέσματος οδηγούν στην πιο βασική ερώτηση στην ιστορία: «γιατί». Ο όρος «αίτιο-αποτέλεσμα» χρησιμοποιείται από τους/τις ιστορικούς για να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τη σύνδεση των γεγονότων και των εξελίξεων στην πάροδο του χρόνου, μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υπάρχουν ποικίλα αίτια και αποτελέσματα για ένα γεγονός, που σχετίζονται και μπορεί να είναι άμεσα ή μακροχρόνια. Τα αίτια προκαλούν το ερώτημα γιατί οι σημαντικοί πρωταγωνιστές στα γεγονότα που εκδηλώθηκαν έδρασαν όπως έδρασαν. Πολλές φορές οι μαθητές/-ήτριες θεωρούν ότι τα πράγματα συμβαίνουν απλά τυχαία και πως ό,τι συνέβη ήταν αναπόφευκτο. Η μελέτη των συμφραζομένων και των αιτιωδών παραγόντων στην ιστορία μπορεί να επιτρέψει την κατανόηση της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης των πολλαπλών, μεταβαλλόμενων αιτιών. Τέλος, σημαντικός παράγοντας στην έννοια του αιτίου και του αποτελέσματος είναι ο ρόλος του ανθρώπου, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, οι ιδέες και οι προθέσεις αυτών που συχνά λαμβάνουν αποφάσεις, οι οποίες έχουν απρόβλεπτες και απροσδόκητες συνέπειες (Seixas, 2009).

Ιστορική Σπουδαιότητα (Historical Significance)

Η έννοια της σπουδαιότητας περιγράφει τη σχετική αξία ενός θέματος ή ζητήματος. Η αξιολόγηση της ιστορικής σπουδαιότητας συνοψίζεται στην επιλογή αυτών των θεμάτων που είναι πιο σημαντικά ή αξιοσημείωτα από κάποια άλλα. Η ιστορική σπουδαιότητα είναι μια κρίσιμη έννοια, γιατί καθορίζει τι μελετάται και τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Αυτοί που σχεδιάζουν τα ιστορικά μαθήματα επιλέγουν να εστιάζουν σε συγκεκριμένους ανθρώπους, μέρη και γεγονότα γιατί

θεωρούν ότι αυτά παρουσιάζουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα από άλλα. Οι εκπαιδευτικοί της Ιστορίας αποδίδουν έμφαση σε συγκεκριμένα θέματα ή αποδεικτικά στοιχεία εξαιτίας της θεωρούμενης σπουδαιότητάς τους. Επίσης, οι ιστορικοί διαμορφώνουν συμπεράσματα και επιχειρήματα που βασίζονται στην ιστορική σπουδαιότητα. Καταλήγουν σε συμπεράσματα πως συγκεκριμένοι άνθρωποι, γεγονότα ή παράγοντες είχαν περισσότερη επίδραση ή επιρροή στο παρελθόν από άλλα (Hunt, 2000).

Η μελέτη της ιστορικής σπουδαιότητας μπορεί να φαντάζει απλή, αλλά πολύ συχνά μπορεί να είναι υποκειμενική (θέμα προσωπικής άποψης) και συζητήσιμη (ανοιχτή σε προκλήσεις). Οι ιστορικοί συχνά διαφωνούν γι' αυτήν την έννοια αποδίδοντας έμφαση σε διαφορετικά θέματα και αντίθετες ή αντιφατικές ερμηνείες. Οι μαθητές/-ήτριες στο μάθημα της Ιστορίας πολύ συχνά καλούνται να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν τη σπουδαιότητα. Για παράδειγμα, «τι ήταν σημαντικό στον Α΄ Βαλκανικό Πόλεμο;» ή «ποιο ήταν το βασικότερο στοιχείο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου;» (Grant, 2003). Πολύ συχνά, άλλωστε, η σπουδαιότητα ενός γεγονότος μπορεί να γίνει αντιληπτή με μόνο δεδομένο τα επακόλουθα γεγονότα (Hunt, 2000). Όταν αξιολογείται η σπουδαιότητα σε αυτό το πλαίσιο, δεν υπάρχει απαραίτητα μία σωστή απάντηση. Κρίνεται σκόπιμο να εκτιμηθεί η ατομική κρίση, η διαμόρφωση ατομικών συμπερασμάτων και η ερμηνεία τους με την αξιοποίηση στοιχείων. Οι ιστορικοί εκτιμούν τη σπουδαιότητα, τη διάρκεια, τη συνάφεια των γεγονότων, των ζητημάτων του παρελθόντος και την καταλληλότητα χρήσης του παρελθόντος για την παραγωγή σύγχρονων μαθημάτων. Οι ιστορικοί εξετάζουν τι είναι ιστορικά σπουδαία και πώς και γιατί οι αποφάσεις για το τι είναι σπουδαίο μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Σε αυτό δεν έχουν εκπαιδευτεί οι μαθητές/-ήτριες, καθώς λαμβάνουν τις περισσότερες ιστορικές τους γνώσεις από το σχολικό εγχειρίδιο χωρίς να ανατρέχουν σε ένα σώμα αλληλοσυμπληρούμενων ή αλληλοσυγκρουόμενων πηγών (Loewen, 2018· Μαυροσκούφης, 2005).

Η ιστορία δεν είναι απλά η καταγραφή όλων των γεγονότων που έχουν συμβεί στο παρελθόν, αλλά είναι η καταγραφή αυτών που έχουν διατηρηθεί μέσω των αποδεικτικών στοιχείων ή ιχνών του παρελθόντος και/ή των πτυχών που κάποιος έχει συνειδητά αποφασίσει να καταγράψει και να φέρει στην επιφάνεια ή να δημοσιοποιήσει. Είναι απαραίτητο να τεθούν ερωτήματα σχετικά με το γιατί κάτι έχει καταγραφεί ή συμπεριληφθεί σε μία ιστορική αφήγηση. Παρομοίως, θα πρέπει κάποιος να σκεφτεί το ποιος και τι έχει εξαιρεθεί από τις ιστορικές αφηγήσεις και για ποιους

λόγους. Σε ιστορικές έρευνες, η επιλογή για το τι πρέπει να ερευνηθεί και να απομνημονευτεί ενισχύεται από την εξέταση της σπουδαιότητας σε συγκεκριμένους τομείς του παρελθόντος, θέτοντας ερωτήσεις όπως: Πώς αντιμετώπισαν οι άνθρωποι του παρελθόντος τη σπουδαιότητα ενός γεγονότος; Πόσο σημαντικές ήταν οι συνέπειες του γεγονότος; Ποια ήταν η διάρκεια του γεγονότος; Πόσο σχετίζεται με τον σύγχρονο κόσμο; Στα σημαντικά γεγονότα περιλαμβάνονται αυτά που είχαν ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή για μία μεγάλη χρονική περίοδο, όπως η ιστορία συνηθισμένων ανθρώπων που αποκτά σπουδαιότητα όταν εντάσσεται σε ευρύτερα γεγονότα που έχουν ενδιαφέρον για τον σύγχρονο κόσμο. Τις τελευταίες δεκαετίες, κάποιου/-ες ιστορικοί έχουν εξερευνήσει νέους τομείς σπουδαιότητας ή έχουν αναδείξει νέες οπτικές σε παραδοσιακούς τομείς. Όλο και περισσότερο αναδύονται και εξετάζονται οι ιστορίες των καταπιεσμένων, των περιθωριοποιημένων και των «συνηθισμένων» ανθρώπων μιας «συνηθισμένης» κοινωνίας, περιλαμβάνοντας ανθρώπους που είναι σχετικά αδύναμοι εξαιτίας της φυλής, θρησκείας, φύλου ή τάξης (Seixas & Morton, 2013· Denos & Case, 2006· Seixas, 2006).

Πηγές (Sources)

Οι πηγές είναι ίχνη του παρελθόντος που μπορεί να παρέχουν πληροφορίες, γι' αυτό· δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει τι έγινε χωρίς να διεισδύσει στις πηγές (Denos & Case, 2006).

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη πηγών. Μερικές από τις πιο κοινές είναι αυτές που περιλαμβάνουν επίσημα αρχεία και έγγραφα, γράμματα, χρονικά, ημερολόγια, άρθρα παλαιών εφημερίδων, φυσικά αντικείμενα, πίνακες, φωτογραφίες, τοιχογραφίες, χάρτες, κτίρια, έπιπλα, ενδύματα, αρχαιολογικά κειμήλια, ακόμα και σορούς. Τα όρια μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πηγών είναι συχνά ασαφή και το υλικό που παρέχεται στο χειρόγραφο συχνά απολαμβάνει υψηλότερη εκτίμηση από ένα τυπωμένο βιβλίο της ίδιας ημερομηνίας (Abbott, 1996, σ. 30).

Οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τις πηγές για να έχουν πρόσβαση και να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με το παρελθόν. Αυτές οι πληροφορίες, αν είναι χρήσιμες και αξιόπιστες, μπορούν να αξιοποιηθούν ως στοιχεία προκειμένου να διαμορφωθούν συμπεράσματα. Κάθε ιστορική πηγή μπορεί να αποκαλύπτει κάτι για το παρελθόν, αν και κάποιες πηγές αποκαλύπτουν περισσότερα απ' ό,τι άλλες. Η εξέταση των ιστορικών πηγών και η εξαγωγή αποδείξεων είναι μία κρίσιμη δεξιότητα

για τους/τις ιστορικούς και για τους/τις μαθητές/-ήτριες της Ιστορίας. Ο τρόπος εύρεσης, επιλογής, τοποθέτησης σε εννοιολογικό πλαίσιο και ερμηνείας των πρωτογενών πηγών συντελεί καθοριστικά στη δημιουργία μίας ολοκληρωμένης ιστορικής άποψης (Seixas, 2006). Οι πηγές έχουν συγκροτηθεί για να παρέχουν σύγχρονες αποδείξεις μιας πράξης ή ενός ιδανικού ή με σκοπό να παράσχουν ενημέρωση για ένα γεγονός (Howell & Prevenier, 2001).

Στοιχεία (Evidence)

Τα στοιχεία είναι σημαντική ιστορική γνώση που εξάγεται ή παράγεται από τις πηγές. Σημαντικά έγγραφα, για παράδειγμα, μπορεί να περιέχουν σημαντικά στοιχεία για ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή γεγονός. Η εξέταση των αντικειμένων μπορεί να αποκαλύψει πληροφορίες για ανθρώπους που τα δημιούργησαν και τα χρησιμοποίησαν, όπως τις κατασκευαστικές και τεχνολογικές τους δεξιότητες και το βιοτικό τους επίπεδο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της εξέτασης των σορών που μπορεί να αποκαλύψει τα ποσοστά θνησιμότητας και τις αιτίες θανάτου.

Το στοιχείο είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ιστορικής κατανόησης. Χωρίς το στοιχείο, ακόμα και τα καλύτερα επιχειρήματα ή συμπεράσματα μπορεί να είναι κάτι περισσότερο από εικασίες. Τα στοιχεία είναι σημαντικά για τους/τις μαθητές/-ήτριες της Ιστορίας, όπως είναι και για τους/τις ιστορικούς. Οι μαθητές/-ήτριες είναι απαραίτητο να μάθουν να εξάγουν τα στοιχεία από τις πηγές και κατόπιν να τα χρησιμοποιούν για να επιχειρηματολογήσουν και να δικαιολογήσουν τα συμπεράσματά τους, στοιχειοθετώντας μία ολοκληρωμένη άποψη (Seixas & Morton, 2013, σ. 42).

Τρεις σπουδαίοι παράγοντες εντοπίζονται στη χρήση των τεκμηρίων: τα γεγονότα, η διαδικασία που τα συνδέει και η κριτική (Stanford, 1986). Τα στοιχεία είναι αυτά που αντλούνται από την ιστορική πηγή προκειμένου να κατασκευαστεί μία ιστορική αφήγηση, να υποστηριχτεί μία υπόθεση ή να επιβεβαιωθεί ή να διαψευσθεί ένα συμπέρασμα. Οι ιστορικές πηγές δεν «μιλούν» από μόνες τους, προσφέρουν πληροφορίες, παρέχουν αποδεικτικά στοιχεία μόνο όταν τίθενται και εξετάζονται οι κατάλληλες ερωτήσεις. Η διαδικασία ανεύρεσης στοιχείων περιλαμβάνει την κατανόηση ξεκάθαρων πληροφοριών, ερμηνεία κάθε σιωπηρού μηνύματος, ανάλυση προτύπων και θεμάτων, αξιολόγηση της χρησιμότητας της πηγής, και εκτίμηση αν και πώς τα στοιχεία της πηγής συμβάλλουν ώστε να απαντηθούν οι ερωτήσεις που έχουν

τεθεί. Η αξιολόγηση αφορά την εξέταση των «προβληματικών» πτυχών μιας πηγής, ιδιαίτερα της αυθεντικότητάς της, της ακρίβειας και της αντιπροσωπευτικότητας. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτό γιατί συγκεκριμένα γεγονότα αξίζει να ερευνηθούν περαιτέρω και ούτω καθεξής (Emerson, 2013, σ. 47). Αυτό που προσφέρει η ιστορία είναι μία ευκαιρία να παρατηρήσει κανείς και να αναλύσει έμμεσα όλο το φάσμα των ανθρώπινων συμπεριφορών. Αυτό αποτελεί μία ωφέλιμη εμπειρία και ευκαιρία να αναπτυχθούν αξιολογες ικανότητες εφαρμόσιμες στον αληθινό κόσμο (Abbott, 1996, σ. 32).

Ιστορική Οπτική (Historical Perspective)

Θα ήταν καλό να γνωρίζει κάποιος το πώς χρησιμοποιείται κάποιες φορές η ιστορία καθώς μπορεί να νοθεύεται στην επανάληψη και προώθηση μιας μεγάλης αφήγησης, μπορεί να είναι μια στενά εστιασμένη εθνική μυθολογία που αγνοεί άλλες οπτικές ή ανυψώνει μία οπτική σε θέση υπεροχής. Είναι απαραίτητο κάποιος να αμφισβητήσει τις ποικίλες οπτικές του παρελθόντος, να τις συγκρίνει και να τις αξιολογεί με ιστορικά στοιχεία. Θα πρέπει να αναγνωρίσει κανείς ότι για κάθε γεγονός που καταγράφηκε στο παρελθόν μπορεί να υπάρχουν πολλαπλές αντίθετες ή διαφορετικές οπτικές. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις πρωτογενείς πηγές και τις ερμηνείες των ιστορικών, μπορεί κανείς να διερευνήσει και να συγκρίνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων συγκεκριμένων ομάδων όπως μειονότητες ή γυναίκες, μπορεί να έχουν βιώσει γεγονότα διαφορετικά στο παρελθόν. Κατά αυτόν τον τρόπο υπάρχουν ιδιαίτερα ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στη διερεύνηση πολλαπλών οπτικών και στην ανάπτυξη της διεθνούς νοοτροπίας. Είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο, όταν πραγματοποιούνται αναφορές και αναζητούνται πολλαπλές οπτικές σε μια προσπάθεια κατανόησης των ποικίλων γεγονότων της ιστορίας (Seixas & Morton, 2013, σ. 138). Στην πραγματικότητα, η ιστορική οπτική απαιτεί την κατανόηση των ποικίλων διαφορών μεταξύ ημών του παρόντος και εκείνων του παρελθόντος (Seixas, 2011).

Στην ιστορική έρευνα, η οπτική είναι η άποψη ενός ατόμου, η θέση από την οποία αντιλαμβάνεται και κατανοεί τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του. Στη μελέτη της ιστορίας δύο μορφές οπτικής είναι σημαντικές. Πρώτον, οι οπτικές των ανθρώπων του παρελθόντος, δηλαδή πώς αντιμετώπιζαν εκείνοι οι άνθρωποι τα γεγονότα όταν συνέβαιναν, το κοινωνικό, πολιτιστικό, πνευματικό και συναισθηματικό πλαίσιο που

διαμόρφωσε τις ζωές και τις δράσεις τους. Μπορεί να υπάρχουν δραματικές διαφορές στις αξίες, συμπεριφορές και πρακτικές μεταξύ των ανθρώπων στις κοινωνίες χρόνια πριν, δημιουργώντας αστάθεια, συγκρούσεις και αναταραχές. Μελετώντας τις ιστορικές διαφοροποιήσεις στις οπτικές και ακολούθως στη σύγκρουση, μπορεί κάποιος να κατανοήσει τις πηγές της σύγκρουσης στον σύγχρονο κόσμο και να προσφέρει νοηματοδοτήσεις για την πιθανή επίλυση αυτής της σύγκρουσης. Την ίδια στιγμή, δεν πρέπει να παραλείπεται ότι η άποψη ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα μπορεί να επηρεαστεί από την ιδιοτέλεια παρά από τις βαθιές αξίες και στάσεις. Δεύτερον, οι οπτικές του παρελθόντος, δηλαδή πώς το παρελθόν εκλαμβάνεται, αναλύεται, ερμηνεύεται και αξιολογείται. Οι άνθρωποι, κυρίως οι ιστορικοί, μπορεί να διαφωνήσουν αισθητά για τα γεγονότα του παρελθόντος, τα αίτια και τα αποτελέσματα. Οι ιστορικοί που εξετάζουν το παρελθόν διαφωνούν μεταξύ τους ως προς τις ερμηνείες του παρελθόντος και οι αιτίες αυτών των διαφορών είναι πολύπλευρες. Αρχικά, εντοπίζονται τόσο στις ποικίλες ιστορικές πηγές που μελετήθηκαν όσο και στον τρόπο με τον οποίο αυτές αναλύθηκαν. Οι διαφορές αυτές, όμως, προέρχονται και από το γνωστικό υπόβαθρο των ιστορικών, την εμπειρογνωμοσύνη και τις αξίες τους. Επομένως, το παρελθόν πρέπει να κρίνεται με βάση τις δικές του συνθήκες και γι' αυτό είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί στο δικό του πλαίσιο (Evans, 1997).

Ενσυναίσθηση (Empathy)

Στην ιστορική έρευνα ο όρος «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σύνδεση με το παρελθόν. Η επαναφορά της σκέψης και του αισθήματος του παρελθόντος είναι μεγαλύτερη πρόκληση από την κατασκευή περιγραφών και εξηγήσεων για το παρελθόν, καθώς απαιτεί την κατανόηση του παρελθόντος από την οπτική ενός συγκεκριμένου ατόμου ή ομάδας, συμπεριλαμβανομένης της εκτίμησης των συνθηκών που αντιμετώπισαν και των κινήτρων, αξιών και συμπεριφορών πίσω από τις δράσεις τους. Η ενσυναίσθηση ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-ήτριες να ξεπεράσουν την κοινή τάση να αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους του παρελθόντος ως παράξενους και ακατανόητους. Η ενσυναίσθηση ενθαρρύνεται όταν ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει την κατάσταση σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και ζητά να περιγράψουν ένα αξιοσημείωτο επεισόδιο εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Στόχος είναι να ανταποκρίνονται με τρόπους που ανταποκρίνονται στον χρόνο και τις καταστάσεις, τις δραστηριότητες που περιγράφονται, τον προφορικό λόγο, τις συμπεριφορές που εκφράζονται και τις αξίες που υπονοούνται. Αντίθετα, η

ενσυναίσθηση δεν επιτυγχάνεται αν μεταγενέστερα πρότυπα, έθιμα, αξίες και αλήθειες χρησιμοποιούνται για να κριθούν άλλες εποχές, δημιουργώντας ενδεχομένως ακραίες και μη ιστορικές φαντασιώσεις. Η ενσυναίσθηση μπορεί να προωθήσει τη βαθύτερη κατανόηση της «διαφοράς» στο παρελθόν και –όπου ενδείκνυται– την ανοχή και αποδοχή στο παρόν, καθώς οι άνθρωποι βιώνουν τα πράγματα με τελείως διαφορετικούς τρόπους (Seixas & Morton, 2013, σ. 144).

Ηθική Διάσταση (Ethical Dimension)

Οι ιστορικοί προσπαθούν να αποφύγουν σαφείς ηθικές κρίσεις για τους παράγοντες εν μέσω των ερμηνειών τους αλλά, όταν όλα αυτά έχουν ειπωθεί και τελεστεί, είναι αναπόφευκτο μετά να υπάρχει ηθική κρίση. Είναι ουσιώδες να προσδοκάται η αξιοποίηση του παρελθόντος στην αντιμετώπιση των ποικίλων ηθικών ζητημάτων του σήμερα (Seixas, 2009, σ. 28). Ωστόσο, ο/η ιστορικός δεν μπορεί να κατανοήσει το παρελθόν χωρίς να υπερβεί τα δικά του/της αισθήματα, τις δικές του/της ιδέες, γιατί αλλιώς δεν θα μπορέσει να οικειοποιηθεί τις ιδέες και τα αισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς να μπει στη θέση τους, χωρίς να κρίνει τα γεγονότα στο δικό τους ιστορικό πλαίσιο (Thuillier & Tulard, 1993, σ. 34-35).

Η ηθική διάσταση της ιστορικής σκέψης βοηθάει να εμποτιστεί η μελέτη της ιστορίας με την κατανόησή της. Η ανάμνηση των ηρωικών θυσιών, τα μνημεία για τα θύματα, οι αποζημιώσεις για μαζικά εγκλήματα και η αποκατάσταση για τις κατεστραμμένες ζωές αποτελούν μία προσπάθεια να συμβιβαστεί το παρελθόν με το παρόν. Και επειδή από το παρελθόν δεν μπορεί ποτέ να διορθωθούν όλα, αυτά αποτελούν κατευθυντήριες οδούς για να κινηθούμε στο μέλλον, έχοντας στο νου ό, τι έχουμε μάθει από τα κληροδοτήματα αποτροπιασμού ή ηρωισμού που περιήλθαν σε μας (Seixas & Morton, 2013, σ. 170). Η μνήμη είναι προϊόν, η ιστορία είναι προϊόν προβληματισμών, έρευνας και αξιολόγησης (Seixas, 2002, σ. 44). Η σπουδαιότητα της μνήμης είναι ότι δίνει μια γνώση για τότε που τα πράγματα ήταν διαφορετικά, λειτουργεί ως ένας παράγοντας που ενώνει το ξένο παρελθόν με το οικείο παρόν (Stanford, 1986, σ. 49).

Είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί πολλών ειδών κριτική για τις πράξεις του παρελθόντος. Η κρίση γίνεται ηθική όταν εφαρμόζεται κάποια αξία, όπως η δικαιοσύνη, για να αποφασίσει κάποιος αν η κρίση λ.χ. της κυβέρνησης για κάποια πράξη της ήταν ορθή ή εσφαλμένη. Το κλειδί για να αντιληφθούν οι μαθητές/-ήτριες

την ηθική διάσταση της ιστορίας είναι να αναγνωρίσουν ότι η ιστορία πάντα περιλαμβάνει ερμηνείες (ποιήματα, τραγούδια, μουσειακές εκθέσεις, πίνακες, ιστορικά μυθιστορήματα κ.ά.), που έχουν δημιουργηθεί από άτομα που έχουν ερμηνεύσει το παρελθόν και τα οποία έχουν ηθικές θέσεις για τις ιστορικές δράσεις (Seixas & Morton, 2013, σ. 186).

Συσχέτιση εννοιών και ιστορικής μάθησης

Οι μαθητές/-ήτριες για τη διεξαγωγή σημαντικών ιστορικών ερευνών χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποιώντας τις παρακάτω έννοιες (Seixas, 2013· Denos & Case, 2006):

Πλαίσιο και χρονολόγηση (Context and chronology)

Η κατανόηση του πλαισίου και της χρονολόγησης των γεγονότων περιλαμβάνει:

- σκέψη της σειράς με την οποία έγιναν τα πράγματα, χρησιμοποιώντας ημερομηνίες, λεξιλόγιο και χρονικές συμβάσεις
- ιστορική επισκόπηση ή ανάδειξη πλαισίου περιόδων και θεμάτων
- ανάπτυξη μίας αίσθησης περιοδολόγησης μέσα από χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οπτικές
- τοποθέτηση γεγονότων στο ευρύτερο ιστορικό τους πλαίσιο
- κατανόηση των συνθηκών που διαμορφώνουν και επηρεάζουν ένα γεγονός.

Συνέχεια - Αλλαγή (Change and continuity)

Η ανάλυση και η εξήγηση των αιτιών για την αλλαγή και τη συνέχεια / σταθερότητα / στασιμότητα με την πάροδο του χρόνου, προϋποθέτει να λάβει κανείς υπόψη (Drie & Boxtel, 2008):

- τα είδη και την ποικιλομορφία της αλλαγής, π.χ. πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και τεχνολογικές αλλαγές
- την ταχύτητα και τον ρυθμό της αλλαγής, π.χ. ταχεία, σταδιακή, ακανόνιστη, βίαιη αλλαγή

- την έκταση της αλλαγής, π.χ. ευρέως διαδεδομένη, επηρεάζοντας ορισμένες ομάδες περισσότερο από άλλες, σε έναν τομέα ζωής περισσότερο απ' ότι σε άλλους

- τη διάρκεια της αλλαγής, π.χ. μακροπρόθεσμη, βραχυπρόθεσμη

- τις βασικές στιγμές, τα πρόσωπα-κλειδιά, τα σημεία καμπής που ενεργοποιούν την αλλαγή, π.χ. οικονομικά γεγονότα μπορεί να ενεργοποιήσουν ή να επιταχύνουν την αλλαγή, ένα άτομο μπορεί να «επηρεάσει» ή να «παρακινήσει» την αλλαγή

- η αλλαγή δύναται να περιλαμβάνει πρόοδο, παλινδρόμηση ή να οδηγεί σε μικρή αλλαγή (συνέχεια)

- τον τρόπο που οι άνθρωποι βίωσαν, προώθησαν, διαμόρφωσαν ή αντιστάθηκαν στην αλλαγή.

Αίτιο - Αποτέλεσμα (Cause and Consequence)

Η ανάλυση των αιτιών και των αποτελεσμάτων απαιτεί να ληφθεί υπόψη το γιατί η αλλαγή συνέβη ή δεν συνέβη και ποια σχέση υφίσταται μεταξύ των αιτιών και των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά, πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- η ποικιλία των παραγόντων που συνδυάζονται για να επιφέρουν ή όχι την αλλαγή σε κάθε δεδομένη στιγμή

- τα σημαντικά σημεία καμπής (turning points), γεγονότα ή εξελίξεις

- η σχετική σπουδαιότητα ή η σημασία των διαφορετικών παραγόντων

- η μεγαλύτερη ή μικρότερη σπουδαιότητα κάποιων γεγονότων σε σχέση με άλλα

- η σχέση μεταξύ των αιτιών και των αποτελεσμάτων, πώς και σε ποιο βαθμό συνέβαλε η σχέση αυτή στην ενεργοποίηση ή στον προσδιορισμό ενός αποτελέσματος.

Ο ρόλος των ατόμων / ιστορική οπτική / ενσυναίσθηση (The role of individuals / historical perspective / empathy)

- Η ανάλυση της ιστορικής οπτικής και του ρόλου που διαδραμάτισαν τα άτομα στα γεγονότα περιλαμβάνει κατανόηση:

- του γενικού πλαισίου (κοινωνικές, πολιτιστικές, διανοητικές και συναισθηματικές τοποθετήσεις που διαμόρφωσαν τις ζωές και τις δράσεις των ανθρώπων)
- των ατομικών προσδοκιών, προθέσεων, πεποιθήσεων, κινήτρων και αποφάσεων που διαμόρφωσαν τις πράξεις τους
- των επιδιωκόμενων και απρόβλεπτων συνεπειών και αποτελεσμάτων, είτε προκλήθηκαν εκούσια είτε ακούσια
- των διαφορετικών οπτικών, ερμηνειών και εξηγήσεων των πράξεων, λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι αυτές οι ερμηνείες και εξηγήσεις ενδεχομένως επηρεάζονται από την εκ των υστέρων εξέταση των δεδομένων
- των ενσυναισθητικών κρίσεων για τα άτομα ή για τις δράσεις τους στο πλαίσιο μίας περιόδου
- των ηθικών κρίσεων ξεκάθαρα βασισμένων στην εκ των υστέρων θέαση των γεγονότων, στις αξίες και στα ηθικά θέματα του σήμερα.

Πρόοδος (Progression)

- Η εξέλιξη στην ιστορική σκέψη μπορεί να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί όταν κάποιος/-α είναι ικανός/-ή να προβαίνει με επιτυχία στις παρακάτω δραστηριότητες:
 - αναγνώριση και περιγραφή ιστορικών γεγονότων, καταστάσεων και αλλαγών
 - ανάλυση αιτιών και αποτελεσμάτων
 - εξήγηση και σύνδεση μεταξύ των αιτιών και των αποτελεσμάτων
 - εκτίμηση και αξιολόγηση της σχετικής σπουδαιότητας των γεγονότων, την περίοδο που εκτυλίσσονταν αλλά και μετέπειτα.

Ερωτήματα αναφορικά με τις δομικές ιστορικές έννοιες

Η προσέγγιση των ιστορικών δομικών εννοιών μπορεί να διευκολυνθεί, πέρα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως έχουν προαναφερθεί, και θέτοντας κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από αυτά για την κάθε έννοια:

Συνέχεια - Αλλαγή (Continuity and change):

- Πώς άλλαξε η καθημερινή ζωή με την πάροδο του χρόνου;
- Ποιοι τομείς της καθημερινής ζωής του παρελθόντος συμφωνούν με το παρόν;
- Τι είδους ρυθμό είχε η καθημερινή ζωή σε διαφορετικές εποχές; Είναι διαφορετικός ή παρόμοιος με τον σύγχρονο;

Αίτιο - Αποτέλεσμα (Cause and Effect):

- Ποιες αλλαγές στην τεχνολογία, μέσα μεταφοράς, εργασία, εκπαίδευση έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους;
- Ποια ήταν τα αίτια της αλλαγής;
- Ποιους και πόσους επηρέασε αυτή η αλλαγή;

Ιστορική Οπτική (Historical Perspectives):

- Πώς θα ήταν η ένδυση με ενδύματα μιας άλλης εποχής;
- Τι είδους τρόφιμα ήταν διαθέσιμα σε άλλες εποχές; Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της προμήθειας, αποθήκευσης, μαγειρέματος και σερβιρίσματος τροφίμων στην καθημερινή ζωή σε άλλες εποχές;
- Πώς ήταν η καθημερινή ζωή για τους άνδρες, γυναίκες, παιδιά σε διαφορετικές εποχές;

Ενσυναίσθηση (Empathetic understanding):

- Πώς ήταν η ζωή ενός παιδιού, σε διαφορετικές οικογένειες, σε ένα από τα προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια;
- Οι τομείς της ζωής ενός παιδιού, σε μια επιλεγμένη χρονική στιγμή ή περίοδο, ήταν παρόμοιοι ή διαφορετικοί σε σχέση με σήμερα και σε ποια σημεία;
- Μπορούν να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές;

Ιστορική Σπουδαιότητα (Historical Significance):

- Ποια είναι η σπουδαιότητα του προσδιοριζόμενου γεγονότος ή δράσης για την τοπική και ευρύτερη κοινωνία;
- Υπάρχουν άλλα γεγονότα που είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά;
- Ποιες πληροφορίες υπάρχουν που υποδηλώνουν τη σπουδαιότητα αυτού του γεγονότος / πράξης;

Ηθική Διάσταση (Ethical Dimension):

- Τι είδους καθοδήγηση προσφέρει το παρελθόν στο παρόν;
- Ό, τι γράφεται στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας είναι αυτά που πραγματικά συνέβησαν;
- Ποιες είναι οι ηθικές υποχρεώσεις των σύγχρονων ανθρώπων απέναντι στους ανθρώπους του παρελθόντος;



Εικόνα 1: Σχεδιάγραμμα ιστορικών εννοιών και δεξιοτήτων

Εμπειρικό μέρος

Η έρευνα

Το εμπειρικό μέρος της εργασίας πλαισιώθηκε από το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο και αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια που εντάσσεται στην κατηγορία «οιονεί πειράματα».

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν οι φοιτητές/-ήτριες είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δομικές ιστορικές έννοιες στο εκάστοτε ιστορικό τους πλαίσιο, ώστε να είναι ικανοί/-ές, ως μελλοντικοί/-ές φιλόλογοι, να τα εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, οι στόχοι είναι εξεταστούν τα εξής: α) αν γνωρίζουν τις ιστορικές έννοιες και σε ποιο βαθμό, β) αν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα των ιστορικών εννοιών στην εκπαιδευτική διαδικασία της ιστορίας, και γ) πώς τις αντιλαμβάνονται.

Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες: Οι μελλοντικοί/-ές εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις ιστορικές έννοιες, την αξία τους για τη διδασκαλία και τους τρόπους για τη διδακτική προσέγγισή τους. Οι μελλοντικοί/-ές φιλόλογοι πιθανόν να μην έχουν κατακτήσει την ιστορική εννοιολογική υποδομή, ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με την αξιοποίησή της. Εκτιμάται ότι η συστηματική εφαρμογή ειδικών προσεγγίσεων για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά και θα συντελέσει στην ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/-ήτριες αυτές τις έννοιες;
- β) Ποιες στρατηγικές σκοπεύουν να εφαρμόσουν για τη διδασκαλία τους; Θα προέβαιναν σε μια εννοιοκεντρική προσέγγιση της ύλης με σκοπό τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα;

γ) Ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετώπισαν στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών;

δ) Πώς μπορούν οι μελλοντικοί/ές φιλόλογοι να αξιοποιήσουν τις ιστορικές δομικές έννοιες για τη βαθύτερη κατάκτηση της ιστορικής γνώσης;

Μεθοδολογία της έρευνας

Επιλογή μεθόδου: Μελέτη περίπτωσης

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (case study). Η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο και γι' αυτό τον λόγο θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα εκπαιδευτικής καινοτομίας. Τα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι τα δεδομένα είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα» και μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. Αυτές οι μελέτες αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο ισχύος των κοινωνικών αληθειών (Cohen κ.ά., 2008, σ. 178).

Πραγματοποιήθηκε μία διδακτική παρέμβαση με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες, η οποία διήρκεσε 2,5 ώρες. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα ήταν 50 φοιτητές/-ήτριες που παρακολούθησαν τη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ήταν από το τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και βρίσκονταν πάνω από το 7^ο εξάμηνο της φοίτησής τους. Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας (με εφαρμογές).

Συλλογή δεδομένων

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν 5 συνεντεύξεις με φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με σκοπό να ανιχνευτεί το επίπεδο κατανόησης των εννοιών αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Η συμμετοχή των φοιτητών στο στάδιο της συνέντευξης προϋπέθετε να έχουν πραγματοποιήσει την πρακτική τους άσκηση σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, για να έχουν μία πρώτη επαφή με τη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά του/της διδάσκοντος/-ουσας. Ένα επιπλέον κριτήριο ήταν η επιθυμία των

φοιτητών να συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία διαθέτοντας κάποιο χρόνο. Η μορφή της συνέντευξης ήταν ημι-δομημένη, καθώς με αυτήν υπάρχουν περιθώρια για ευελιξία στη διεξαγωγή της συνέντευξης. Χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, χωρίς αυτό να είναι απολύτως δεσμευτικό, εφόσον παρέχεται η δυνατότητα στον/στη συνεντευξιαστή/-άστρια να διαμορφώσει, να αλλάξει το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης, καθώς επίσης να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις, αν αυτό κριθεί σκόπιμο. Επιπλέον, με αυτού του είδους τη συνέντευξη υπάρχει η δυνατότητα να συμπεριληφθούν πτυχές του θέματος που τυχόν προέκυψαν στην πορεία της συνέντευξης (Κελπανίδης, 1999, σ. 71-81). Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης στηρίχθηκε σε ορισμένους βασικούς άξονες που αποτέλεσαν τον οδηγό της συνέντευξης. Οι άξονες αυτοί προέκυψαν από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων σε ένα ερωτηματολόγιο, που απαρτιζόταν από ανοικτές ερωτήσεις (open questions), προκειμένου να μην περιορίζονται οι συνεντευξιαζόμενοι. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό.

Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου έγινε καθώς σε αυτήν μπορούν να ενταχθούν ερωτήσεις που επιτρέπουν την εμβάθυνση σε ορισμένες επιμέρους πτυχές του υπό εξέταση ζητήματος, οι οποίες δεν είναι εύκολο να συμπεριληφθούν σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (προσωπικές σκέψεις, στάσεις, αίτια συμπεριφοράς, δισταγμοί, ανασφάλεια, εκφράσεις κ.ά.). Επιπλέον, η συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα για μια προσωπική επικοινωνία του/της συνεντευξιαστή/-άστριας και του/της συνεντευξιαζόμενου/-ης, γεγονός που επιτρέπει την περαιτέρω συλλογή πληροφοριών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα.

Η παρούσα έρευνα ήταν απαραίτητο να ενταχθεί και στο κατάλληλο δεοντολογικό πλαίσιο και αυτό απαιτούσε κάποια προετοιμασία, ξεκινώντας από τον εντοπισμό του υπό διερεύνηση θέματος και την συγκρότηση των ερωτημάτων που θα τεθούν. Σ' αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο να ληφθεί υπόψη ότι δεν μπορούσαν να ελεγχθούν πολλές παράμετροι, καθώς έτσι η προσέγγιση του θέματος σε βάθος θα εμποδιζόταν. Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας συμμετείχαν εκούσια. Ήταν σκόπιμο να προβληθεί η σκοπιμότητα και η ωφελιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Μια σύντομη ενημέρωση των ερωτωμένων ήταν απαραίτητη ώστε να πεισθούν να απαντήσουν ελεύθερα, με στόχο την κατά το δυνατόν πληρέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Σ' αυτή την περίπτωση κρίθηκε σκόπιμο να αποφευχθεί η

πολλή σκέψη, η οποία ενδεχομένως θα απομάκρυνε από μια πηγαία και αυθόρμητη σκέψη, που προσεγγίζει περισσότερο την πραγματικότητα που βιώνει ο ερωτώμενος.

Επίσης, ο ερευνητής ενημέρωσε σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, ώστε να εξασφαλίσει την άδεια του υποκειμένου (π.χ. δικαιολόγηση της χρήσης μαγνητοφώνου, ανωνυμία του υποκειμένου, τρόπος αξιοποίησης των απαντήσεών του, άδεια για τη δημοσιοποίηση των απαντήσεών του, αποστολή αντιγράφου ώστε να ελεγχθεί τι θα κυκλοφορήσει κ.λπ.). Ταυτόχρονα, ξεκαθαρίστηκε από την αρχή, για την απελευθέρωση του υποκειμένου, ότι η συνέντευξη είναι και θα παραμείνει ανώνυμη. Επιπλέον, αποφασηνίστηκε από την αρχή ότι οποιαδήποτε στιγμή ο ερωτώμενος μπορούσε να διακόψει τη συνέντευξη και να διαγραφεί ό, τι έχει μέχρι τότε εξωτερικεύσει. Αυτές οι διαβεβαιώσεις εξασφαλίζουν την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του ερευνητή και δίνουν τη δυνατότητα στο υποκείμενο να απαντήσει ελεύθερα και αβίαστα. Αυτή η αίσθηση της ασφάλειας και της απουσίας οποιουδήποτε κινδύνου επιτρέπει στο υποκείμενο να μην αλλοιώσει την πραγματικότητα, να εκφράσει πραγματικά συναισθήματα και γεγονότα και να μην αποσιωπά και αποκρύπτει γεγονότα. Το υποκείμενο πρέπει να αισθάνεται ασφάλεια και άνεση, ώστε να είναι απαλλαγμένο από φόβους και δισταγμούς για να εκφράσει ειλικρινώς αυτό που σκέφτεται και πιστεύει. Από τη μεριά του ο ερευνητής διατύπωσε και οργάνωσε με τέτοιον τρόπο τα ερωτήματα ώστε να σχετίζονται με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που υπακούουν στους σκοπούς της έρευνας. Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο τόπος και ο χρόνος καθώς ήταν απαραίτητο να υπάρχει άνεση χρόνου και ευελιξία. Υπ' αυτήν την έννοια τηρήθηκε ο συμφωνημένος και προκαθορισμένος χρόνος, ώστε να μην υπάρξει διακοπή ή συντόμευση της συνέντευξης. Κατά τη συνέντευξη συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς, οι οποίοι κατατέθηκαν κατά τη συγκεκριμένη στιγμή.

Η ανάλυση του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου. Με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα αποδελτιώθηκε το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων. Κατόπιν, διατυπώθηκαν κατηγορίες και συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών (Μπονίδης, 2004, σ. 119). Στο τέλος, έγινε η ανάλυση του συστήματος των κατηγοριών με βάση το παράδειγμα δόμησης της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και, πιο συγκεκριμένα, με βάση το παράδειγμα της «δόμησης περιεχομένου» και πρότυπης δόμησης (Μπονίδης, 2004, σ. 132-133).

Ερωτήσεις συνέντευξης:

- 1) Τι γνωρίζετε για τις ιστορικές έννοιες; Συνέβαλε η διδακτική παρέμβαση που παρακολούθησατε στην κατανόησή τους;

Φοιτητής Α: *«Δεν γνώριζα τις έννοιες, το μάθημα πραγματοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσω να τις κατανοήσω και να καταλάβω τη σπουδαιότητά τους».*

Φοιτητής Β: *«Δεν γνώριζα τις έννοιες, το μάθημα με δίδαξε πώς πρέπει να διδάσκεται η ιστορία μέσα στην τάξη».*

Φοιτητής Γ: *«Δυσκολεύτηκα στην αρχή γιατί δεν γνώριζα για τις ιστορικές έννοιες. Το μάθημα με βοήθησε αρκετά».*

Φοιτητής Δ: *«Δεν τις γνώριζα με αυτή τη μορφή, δεν τις είχα ξανακούσει».*

Φοιτητής Ε: *«Γνώριζα μόνο την έννοια του αιτίου και του αποτελέσματος».*

- 2) Θεωρείτε πως οι ιστορικές έννοιες είναι απαραίτητες για την κατανόηση της ιστορίας;

Φοιτητής Α: *«Ναι, θεωρώ πως αυτές οι έννοιες είναι απαραίτητες για την κατανόηση της ιστορίας, καθώς δίνουν απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα».*

Φοιτητής Β: *«Κατάλαβα πως χωρίς τη χρήση των εννοιών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ολοκληρωμένο μάθημα ιστορίας».*

Φοιτητής Γ: *«Πιστεύω πως οι ιστορικές έννοιες είναι απολύτως απαραίτητες για να μπορέσει κάποιος να κατανοήσει σε βάθος το θέμα που πραγματεύεται κάθε γεγονός».*

Φοιτητής Δ: *«Σίγουρα η διδακτική των ιστορικών εννοιών αποτελεί χρήσιμο βοήθημα στην προσέγγιση των πηγών και στη μέγιστη δυνατή εξιχνίαση και προσέγγιση του παρελθόντος».*

Φοιτητής Ε: *«Όταν επιθυμούμε να εξετάσουμε ένα ιστορικό γεγονός ολοκληρωμένα, τότε είναι βασικό να γνωρίζουμε τις ιστορικές έννοιες και να εξετάζουμε το γεγονός με βάση τις έννοιες».*

- 3) Χρησιμοποιήσατε τις ιστορικές έννοιες στη δική σας διδασκαλία;

Φοιτητής Α: *«Όχι, δεν τις χρησιμοποίησα, γιατί δεν γνώριζα τη μαθησιακή τους σπουδαιότητα».*

Φοιτητής Β: *«Χρησιμοποίησα μόνον τις έννοιες του αιτίου και του αποτελέσματος».*

Φοιτητής Γ: *«Αν τις γνώριζα νωρίτερα θα προσπαθούσα να διαμορφώσω έτσι τη διδασκαλία μου ώστε να τις χρησιμοποιήσω».*

Φοιτητής Δ: *«Χρησιμοποίησα την ιστορική σπουδαιότητα, από αυτά που κατάλαβα από τη διδασκαλία, αλλά τότε δεν γνώριζα ότι πρόκειται για αυτήν την έννοια».*

Φοιτητής Ε: «Δεν γνώριζα ότι υπάρχει διαχωρισμός των εννοιών αλλά διαπιστώνω ότι είναι πολύ βοηθητικό στην ιστορική κατανόηση, αλλά θέλει μέθοδο και σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τις έννοιες».

4) Θα ενσωματώνατε τις δομικές ιστορικές έννοιες σε μία επόμενη διδασκαλία σας;

Φοιτητής Α: «Ναι, σίγουρα αντιλήφθηκα τη σπουδαιότητά τους».

Φοιτητής Β: «Θα τις ενσωμάτωνα γιατί κατάλαβα πως χωρίς τη χρήση εννοιών δεν μπορεί να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση».

Φοιτητής Γ: «Νομίζω ότι είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή του μαθήματος».

Φοιτητής Δ: «Ναι, οπωσδήποτε, θεωρώ πως είναι απαραίτητες».

Φοιτητής Ε: «Θα τις ενσωμάτωνα γιατί είναι πολύ βασικές σχετικά με την κατανόηση της ιστορίας, γιατί κάπως έτσι αποκτούμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ιστορία αλλά και για το πώς τη μελετάμε».

5) Υπάρχει κάποια έννοια που σας δυσκόλεψε περισσότερο στην κατανόηση;

Φοιτητής Α: «Με δυσκόλεψε η ιστορική οπτική και νομίζω αυτή θα δυσκολέψει και τους/τις μαθητές/-ήτριες, θα πρέπει να εκπαιδευτούν σε αυτήν την έννοια για να την κατανοήσουν».

Φοιτητής Β: «Όλες με δυσκόλεψαν καθώς πρώτη φορά τις προσέγγιζα με αυτόν τον τρόπο, εκτός από τις πηγές όλες οι άλλες είναι, θεωρώ, πολύ ιδιαίτερες».

Φοιτητής Γ: «Η ηθική διάσταση με δυσκόλεψε περισσότερο, γιατί θεωρούσα ότι οι δημιουργοί παρουσιάζουν αντικειμενικά την ιστορική αφήγηση».

Φοιτητής Δ: «Δεν θεωρώ ότι με δυσκόλεψε κάποια έννοια, απλά δεν τις ήξερα και δεν ήξερα ότι το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να γίνει με αυτόν τον τρόπο και να έχει μαθησιακά αποτελέσματα».

Φοιτητής Ε: «Όλες με δυσκόλεψαν γιατί δεν τις ήξερα, πάντα θεωρούσα ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι απομνημόνευση και τίποτα παραπάνω».

Ανάλυση δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη ότι επρόκειτο για φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής και μελλοντικούς φιλόλογους, θα αναμενόταν όχι μόνον να γνωρίζουν τις ιστορικές έννοιες αλλά να έχουν κατανοήσει και την αναγκαιότητα ενσωμάτωσής τους στη διδακτική διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν είχαν ενημερωθεί για αυτές στο σχολείο ούτε οι ίδιοι ασχολήθηκαν να τις αναζητήσουν. Βέβαια, αφού παρακολούθησαν τη σχετική

διδασκτική παρέμβαση αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητά τους και έκριναν σκόπιμο να τις αξιοποιήσουν σε κάποια μελλοντική διδασκαλία τους ως φιλόλογοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύοντας τις απαντήσεις τους διαφαίνεται πως κατά τα σχολικά τους χρόνια δεν είχαν καμία επαφή με τις δομικές ιστορικές έννοιες, τουλάχιστον με τον συστηματικό τρόπο που τους παρουσιάστηκαν, γι' αυτό και αρχικά δυσκολεύτηκαν. Παρά το γεγονός ότι γνώριζαν κάποιες έννοιες που τις χρησιμοποίησαν και οι ίδιοι στη διδασκαλία τους (αίτιο-αποτέλεσμα), αγνοούσαν ότι αυτές αποτελούν το βασικό πυρήνα της διδασκαλίας της ιστορίας. Παρατηρείται ότι διακινείται μία μονολιθική αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας, ωστόσο αυτό που προκύπτει είναι ότι οι μελλοντικοί/-ές φιλόλογοι έχουν τη διάθεση και την ευελιξία να συμπεριλάβουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι αποτελούν απαραίτητο στοιχείο ώστε να θεωρείται ολοκληρωμένη η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Προσεγγίζοντας τις ιστορικές δομικές έννοιες με τον τρόπο που τους παρουσιάστηκαν στη διδασκτική παρέμβαση, αντιλήφθηκαν ότι η εννοιολογική προσέγγιση της ύλης μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, αφού θα οδηγηθούν σε βαθύτερη κατανόηση. Τέλος, το γεγονός ότι θα τις ενσωμάτωναν στη διδασκαλία τους είναι πολύ ελπιδοφόρο, καθώς δημιουργεί την προσδοκία ότι οι νέες γενιές φιλολόγων θα είναι εφοδιασμένες με καινοτόμες και πρωτοποριακές μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος, που θα υπερβαίνει τα στεγανά ενός παραδοσιακού θεωρητικού μαθήματος. Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν εχέγγυα ώστε να μπορέσει μια τέτοιου είδους έρευνα να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο δείγμα, παρέχοντας ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να καλύψει ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη της ιστορικής εκπαίδευσης. Οι έξι δομικές έννοιες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης, έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-ήτριες να εξερευνήσουν το δάσος των ιστορικών δεδομένων, όχι να τους περιορίσουν σε ένα προβλεπόμενο μονοπάτι. Στην πραγματικότητα, οι μαθητές/-ήτριες που κατευθύνονται κατάλληλα μπορεί να οδηγηθούν σε δικούς τους ορισμούς για τις έννοιες της σπουδαιότητας, της αλλαγής ή

του αιτίου και του αποτελέσματος. Και αν αυτό κατορθωθεί, είναι στο σωστό δρόμο για την επίτευξη του βασικού εκπαιδευτικού στόχου, δηλαδή να σκέφτονται ιστορικά. Γι' αυτόν τον λόγο οι μελλοντικοί/ες φιλόλογοι είναι απαραίτητο να έχουν κατακτήσει τις έννοιες αυτές και να είναι σε θέση να αρθρώσουν τη διδασκαλία τους αξιοποιώντας τις.

Με την κατανόηση της βασικής εννοιολογικής υποδομής της ιστορίας οι φοιτητές/-ήτριες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν την ιστορική ορολογία. Αυτό σημαίνει ότι θα έχουν την ευχέρεια να δρομολογούν τη σκέψη τους στο πεδίο των συσχετισμών, των αντιπαραβολών και των γενικεύσεων ως ενεργητικό ανάπτυγμα ιστορικής προσέγγισης του παρελθόντος, με απώτερο σκοπό να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/-ήτριές τους σε αντίστοιχες δραστηριότητες με στόχο να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός θα δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ο ιστορικός λόγος, ακριβώς επειδή αποτελεί προϊόν αφηρημένων εννοιών, δημιουργεί προβλήματα στον/στη μαθητή/-ήτρια ως προς τη διαχείριση των ιστορικών εννοιών, του ιστορικού χρόνου και τύπου και, γενικότερα, ως προς την ιστορική κατανόηση. Κατά συνέπεια ο/η καταρτισμένος/-η εκπαιδευτικός συμβάλλει ώστε οι μαθητές/-ήτριές του να υπερβούν αυτόν τον σκόπελο.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να βοηθηθούν οι μελλοντικοί/-ές εκπαιδευτικοί ώστε με την αξιοποίηση μίας εννοιοκεντρικής προσέγγισης της ύλης να επιτυγχάνουν τους εκάστοτε διδακτικούς τους στόχους. Ακόμα, να έρθουν σε επαφή με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, προσφέροντας νέες προοπτικές διδασκαλίας και μάθησης. Τέλος, αναδύεται όχι μόνον η σπουδαιότητα των ιστορικών εννοιών αλλά και η ανάγκη ενημέρωσης των μελλοντικών φιλόλογων, καθώς οι ιστορικές έννοιες κρίνονται αναγκαίες για τη βαθύτερη ιστορική κατανόηση.

Βιβλιογραφία

Abbott, M. (1996) Sources and resources, στο Abbott, M. (επιμ.) *History Skills*, London and New York, Routledge, σ. 30-35.

Black, J. & MacRaid, D. (2007) *Studying History*, 3^η έκδοση, New York, Palgrave Macmillan.

Calleja, G. (2004) *Concepts in History Teaching*. Διαθέσιμο στο <http://schoolnet.gov.mt/history/misc/Concepts/ConceptsInHistoryTeaching.htm> (Πρόσβαση 18 Φεβρουαρίου 2017).

Chauncey, M. S. & Reisman, A. (2016) Studying Historical Understanding, στο Corno, L. & Andreman, E. M. (επιμ.) *Handbook of Educational Psychology*, 3^η έκδοση, New York & London, Routledge, σ. 281-294.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Corfield, P. J. (2009) Teaching history's big pictures including continuity as well as change, *Teaching History*, 136, σ. 53-58.

Denos, M. & Case, R. (2006) *Teaching about Historical Thinking*, Καναδάς, Canadian Studies Program, Canadian Heritage.

Drie, J. & Boxtel, C. (2008) Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past, *Educational Psychology Review*, 20, σ. 87-110. Διαθέσιμο στο <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-007-9056-1.pdf> (Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2017).

Emerson, C. D. (2013) Historical Concepts and National Examinations: Have O-Level Structured Essay Questions Encouraged the Teaching of Historical Concepts? *HSSE Online*, 2(2), σ. 40-61. Διαθέσιμο στο http://www.hsseonline.edu.sg/sites/default/files/uploaded/journal_articles/colin.pdf (Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2017).

Evans, R. J. (1997) *In Defence Of History*, Ηνωμένο Βασίλειο, Granta Books.

Grant, S. G. (2003) *History Lessons: Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Howell, M. C. & Prevenier, W. (2001) *From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods*, Ithaca & London, Cornell University Press.

Hunt, M. (2000) Teaching historical significance, στο Arthur, J. & Phillips, R. (επιμ.) *Issues in History Teaching*, London, Routledge, σ. 39-53.

Κελπανίδης, Μ. (1999) *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

- Κόκκινος, Γ. (2001) Η διδακτική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών, *Φιλολογική*, 77, σ. 43-52.
- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα - Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Koselleck, R. (2002) *The practice of conceptual history*, California, Stanford University Press.
- Lee, P. (1991) Historical Knowledge in the National Curriculum, στο Aldrich, R. (επιμ.) *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, σ. 39-65.
- Lee, P. (2004) Understanding History, στο Seixas, P. (επιμ.) *Theorizing Historical Consciousness*, London, University of Toronto Press, σ. 129-165.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011) The concept that dares not speak its name. Should empathy come out of the closet?, *Teaching History*, 143, σ. 39-49.
- Levesque, S. (2009) *Thinking historically*, London, University of Toronto Press.
- Loewen, J. W. (2018) *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, New York, The New Press.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Phillips, I. (2008) *Teaching History, Developing as a reflective secondary teacher*, London, SAGE Publications Ltd.
- Ρεπούση, Μ. (2000) Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση, *Μνήμων*, 22, σ. 191-220.
- Scholz, B. (1998) Conceptual history in context: Reconstructing the terminology of academic discipline, στο Hamsher-Monk, I., Tilmans, K. & Vree, F. (επιμ.) *History of concepts: Comparative perspectives*, Amsterdam, Amsterdam University Press, σ. 87-103.
- Seixas, P. (2006) Conceptualizing the Growth of Historical Understanding, στο Olson, D. R. & Torrance, N. (επιμ.) *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford, Blackwell, σ. 765-783.
- Seixas, P. (2009) A modest proposal for change in Canadian History Education, *Teaching History*, 137, σ. 26-32.
- Seixas, P. (2012) Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time, *Paedagogica Historica*, 48(6), σ. 859-872.

Seixas, P., Fromovitz, D. & Hill, P. (2002) History, memory and learning to teach, *Encounters on Education*, 3, σ. 43-59.

Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The Big Six, Historical Thinking Concepts*, Καναδάς, Nelson Education.

Stanford, M. (1986) *The Nature of Historical Knowledge*, Oxford–New York, Blackwell.

Sugarman-Banaszak, C. (2008) Stepping into past: using images to travel through time, *Teaching History*, 130, σ. 24-29.

Thuillier, G. & Tulard, J. (1993) *Οι ιστορικές σχολές* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα, Καρδαμίτσας.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή: Σχέδιο μαθήματος για παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και μαθησιακές δυσκολίες

Αργυρώ Ανδριώτη
30^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών
andriotiir@yahoo.gr

Περίληψη

Στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, η φοίτηση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός με την εισροή στη χώρα μας προσφύγων και οικονομικών μεταναστών. Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέτει στόχο την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών και την αποδοχή τους από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα είναι απαραίτητη. Το Νηπιαγωγείο ως πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης δέχεται μεγάλο αριθμό παιδιών που γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα. Στην εργασία αυτή περιγράφονται δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν σε τάξη νηπιαγωγείου με μαθητές/-ήτριες που γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα, προσαρμοσμένες και για εκείνα που αντιμετωπίζουν παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες. Οι δραστηριότητες βασίζονται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και επιδιώκονται διαπολιτισμικοί στόχοι μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων. Κεντρικό σημείο αναφοράς αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαπολιτισμική συνειδητοποίηση, στοιχεία που είναι απαραίτητα εργαλεία για την άμβλυνση των ανισοτήτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών αυτών.

Λέξεις - κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση, μαθησιακές δυσκολίες, διγλωσσία

Abstract

In the field of public education, the attendance of children of different cultural and linguistic backgrounds is an indisputable fact as a result of the influx of refugees and economic migrants into our country. The implementation of intercultural education aimed at the smooth integration of all children and their acceptance by the wider educational community is therefore essential. The Kindergarten as the first level of primary education receives a large number of children who have little or no knowledge of Greek. This work describes activities that can be developed

in a kindergarten classroom with students who know little or no Greek at all. Based on a collaborative approach and pursuing intercultural goals through a cross-disciplinary approach to knowledge objects, the activities presented herein have been also adapted to those pupils who are also experiencing learning difficulties. A central point of reference is the need to train pre-school teachers in the field of intercultural education and intercultural awareness, which are essential tools to alleviate inequalities and enhance the self-esteem of these children.

Keywords: intercultural education, preschool education, learning disabilities, bilingualism

Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις και μετεγκαταστάσεις πληθυσμών στο παρελθόν αλλά και στο παρόν για ποικίλους λόγους φέρνουν σε επαφή ανθρώπους με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το φαινόμενο της συνύπαρξης ατόμων που μιλούν και έρχονται σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες και τα ζητήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη αυτή έχει στρέψει το διεπιστημονικό ενδιαφέρον στη μελέτη του φαινομένου (Σελλά-Μάζη, 2016).

Η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης μετά τη λήξη του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου, καθώς και η ανάγκη των προηγμένων χωρών για αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής που απαιτούσε φθινό εργατικό δυναμικό, δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες για αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών. Το δημογραφικό αυτό φαινόμενο δεν είναι χαρακτηριστικό αποκλειστικά των σύγχρονων κοινωνιών, μια και το συναντάμε και στις αρχαίες αυτοκρατορίες (Samunda, 1997).

Η σημερινή μεταναστευτική ροή προς τα ισχυρότερα οικονομικά κράτη της Δύσης με τη μορφή της οικονομικής παγκοσμιοποίησης (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2011) έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις διαμορφώνοντας νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, τις οποίες ο Νικολάου (2008) θεωρεί απόρροιες γεωπολιτικών εξελίξεων. Στις σύγχρονες, λοιπόν, πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να αποτελέσουν πεδίο αντιπαράθεσεων. Η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων θέτει θέματα ταυτότητας των άλλων απέναντι στις κυρίαρχες ομάδες (ό.π.). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται πολιτικός και διεπιστημονικός διάλογος για τη διαχείριση της νέας πραγματικότητας.

Στην εργασία αυτή θα δοθεί αρχικά το πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης που προκύπτει ως αναγκαιότητα με τις σύγχρονες μεταναστευτικές ροές. Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης ως πρώτης βαθμίδας υποδοχής των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Θα ακολουθήσει περιγραφή και ανάλυση δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν σε τάξη Νηπιαγωγείου, αλλά και θα δοθεί το θεωρητικό πλαίσιο και οι στόχοι όπως και η φιλοσοφία πίσω από τον σχεδιασμό των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Τέλος, θα αναφερθούν σκέψεις και συμπεράσματα για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανάληψης διαπολιτισμικών δράσεων.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η εισροή προσφύγων και οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας, που έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής πλέον τις τελευταίες δεκαετίες, έχει ως αποτέλεσμα την εγγραφή στα δημόσια σχολεία μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, για τους οποίους η ελληνική αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Η αγνόηση ή ο αποκλεισμός της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών/-τριών αυτών και η μη συμμετοχή τους σε κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους/τις αποδυναμώνει ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος να ερμηνευτούν ως γνωστική αδυναμία (Cummins, 2005).

Έτσι λοιπόν προκύπτει ως αναγκαιότητα η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και βοηθάει στην ομαλή ένταξή τους στη χώρα εισδοχής και στην αποδοχή της κουλτούρας και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Ο Neuner (2014) βλέπει στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το ιδεώδες μιας κοινωνίας που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και ταυτόχρονα δίνει το δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι σε δημοκρατικές διαδικασίες στο κράτος δικαίου.

Αναγνωρίζοντας τις μεγάλες διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και την αναγκαιότητα εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η UNESCO (Neuner, 2014) διατυπώνει τρεις βασικές αρχές-στόχους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που περιλαμβάνουν α) το σεβασμό της πολιτιστικής ταυτότητας του/της μαθητή/-ήτριας β) τη μετάδοση πολιτιστικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία και γ) τη μετάδοση πολιτιστικών γνώσεων,

στάσεων και δεξιοτήτων που καλλιεργούν τον σεβασμό και την αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) προσθέτουν ακόμα και την αγωγή στην ειρήνη και θεωρούν και τους τέσσερις άξονες ως βάση επικοινωνίας των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά και με το φυσικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε μια μη στατική διάσταση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Neuner (2014) δεν περιορίζεται μόνο στις πληροφορίες αλλά «ενδιαφέρεται και για τους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, φορείς χάραξης πολιτικής, διοικητικούς φορείς, μα ακόμη και γονείς- προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν όλες τις υλικές, διανοητικές, πνευματικές και συναισθηματικές πτυχές των διαφορετικών συστημάτων αξιών, των παραδόσεων και των πεποιθήσεων και των τρόπων ζωής».

Προσχολική εκπαίδευση και διγλωσσία

Στα ελληνικά σχολεία η πολιτισμική ετερογένεια είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός (Κεσίδου, 2008). Στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να οικοδομήσουν γνώσεις και να τις μεταφέρουν εννοιολογικά από τη μία γλώσσα στην άλλη (Σκούρτου, 2001). Το νηπιαγωγείο είναι η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης που αναλαμβάνει το έργο της ένταξης όλων των παιδιών και της ομαλής προσαρμογής τους.

Στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχει η δυνατότητα να επιτευχθεί με μεγαλύτερη ευκολία και να προληφθεί σε μεγάλο βαθμό η σχολική αποτυχία καθώς το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών προσφέρει μια ευελιξία στην ανάπτυξή του. Βέβαια και το Νηπιαγωγείο, όπως συμβαίνει σχεδόν σε όλα τα ελληνικά σχολεία, είναι μονογλωσσικά προσανατολισμένο (Σκούρτου, 2002), όμως με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μπορεί να επιδιωχθεί η ανάπτυξη μεταγλωσσικής συνείδησης και επικοινωνιακής ενσυναίσθησης (Οικονομάκου, 2018α).

Πολλά από τα παιδιά αυτά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο μιλάνε ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα. Οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των νηπίων που διανύουν μια κρίσιμη ηλικία για την ανάπτυξή τους σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Αυτό που πρέπει να έχουμε υπόψη είναι ότι στο σχολείο, έστω και αν δε διδάσκεται η μητρική

γλώσσα των μαθητών/-τριών, προκαλείται η γνωστική ενεργοποίησή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Σκούρτου, 2002).

Προσχολική εκπαίδευση και μαθησιακές δυσκολίες

Υιοθετώντας μια ευέλικτη προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στους/στις μαθητές/-ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες ένα λειτουργικό πλαίσιο (Bender, 2008). Μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματικά. Στο Νηπιαγωγείο είναι βοηθητική η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών παιχνιδιών που περιλαμβάνουν φυσική δραστηριότητα, που επιτρέπει την κίνηση μέσα από την οποία τα νήπια εκφράζονται και αποφορτίζονται. Παράλληλα η δημιουργία ομάδων και η συμμετοχή σε αυτές δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο στον βαθμό που μπορούν και να προσφέρουν στην ομάδα εναλλακτικά αξιοποιώντας στο μέγιστο τις δυνατότητές τους.

Ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ σημαντική και μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και στην ομαλή ένταξή των μαθητών/-τριών στην ομάδα του σχολείου (Αναγνωστοπούλου και Καρακασνάκη, 2008). Η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο επιφέρει έναν ακόμα παράγοντα δυσκολίας (Γκασούκα & Φουλίδη, 2018β). Σε αυτό θα πρέπει να συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι στη νηπιακή ηλικία συνήθως δεν υπάρχει διάγνωση αλλά συμπτώματα και ενδείξεις που υπαγορεύουν την ανίχνευσή τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη και τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, εφαρμόζει τη συνεργατική μέθοδο, αξιοποιεί τη χρήση ΤΠΕ, χρησιμοποιεί αντικείμενα που διευκολύνουν την εκμάθηση λέξεων (Γκασούκα & Φουλίδη, 2018β). Η ενθάρρυνση των παιδιών και η ενίσχυση στην προσπάθειά τους καθώς και ο υποστηρικτικός ρόλος του/της νηπιαγωγού μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων.

Σχέδιο μαθήματος με θέμα τα φρούτα

Το σχέδιο μαθήματος για τα φρούτα που περιγράφεται παρακάτω μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μια διαπολιτισμική τάξη στην οποία τα παιδιά μιλάνε ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα. Θα μπορούσαν να συμμετέχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αφού έχουν επιλεγεί και δραστηριότητες που προσφέρουν εναλλαγές ψυχοκινητικές, οι οποίες καλύπτουν την έμφυτη τάση των παιδιών αυτής της ηλικίας για κίνηση αλλά και τις αυξημένες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Αναγνωστοπούλου και Καρακασνάκη, 2008). Στα παιδιά αυτής της ηλικίας η σωματική κίνηση είναι απαραίτητη αφού ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις τους (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011). Εφαρμόζεται στην τάξη μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία είναι ευέλικτη και αξιοποιεί τα οφέλη της ομαδικής εργασίας και της καλλιέργειας πνεύματος συνεργασίας και ανάπτυξης δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Παντελιάδου, 2008). Χρησιμοποιούνται οπτικές αναπαραστάσεις, οι οποίες βοηθούν όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και ιδιαίτερα αυτούς/-ές με μαθησιακές δυσκολίες στην αντιληπτική οργάνωση των πληροφοριών που δίνονται προς επεξεργασία (Βεκύρη, 2008).

Επιχειρείται η επικοινωνιακή προσέγγιση μέσα από τη βίωση αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων (Οικονομάκου, 2018β). Αξιοποιείται στις δραστηριότητες που ακολουθούν ως ένα πρωταρχικό εργαλείο η γλώσσα, η οποία καλλιεργείται σε όλες τις μορφές της, προφορικός λόγος και γραπτός, εμπλέκοντας τα παιδιά σε μια διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης που προωθεί τον εγγραμματισμό όλων των μαθητών/-τριών (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Μέσα σε ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα τα παιδιά με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο ενθαρρύνονται και ενισχύονται να εκφραστούν και στη δική τους γλώσσα (ό.π.). Λαμβάνονται κάθε φορά υπόψη τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού όσο και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες (Γκασούκα & Φουλίδη, 2018α). Με τις συμμετοχικές δραστηριότητες που περιγράφονται παρακάτω επιδιώκεται σε γλωσσικό επίπεδο η καλλιέργεια βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (BICS), οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν σχετικά γρήγορα και αποτελούν το πλαίσιο ανάπτυξης για τις αντίστοιχες ακαδημαϊκές (Οικονομάκου, 2018β· Cummins, 2005).

Ενσωματώνεται στις εκπαιδευτικές δράσεις η χρήση των ΤΠΕ αφού πέρα από την καλλιέργεια του ψηφιακού εγγραμματισμού εμπλουτίζουν τις δραστηριότητες μέσα από το ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που προσφέρουν (Μείζον Πρόγραμμα

Επιμόρφωσης, 2011). Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο αλλά και ως ένα γνωστικό εργαλείο που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα με βάση το πραγματολογικό μοντέλο (ό.π.). Μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ καλλιεργούνται αξίες όπως είναι η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία.

Ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι του σχεδίου μαθήματος είναι η επαφή του παιδιού με την Τέχνη, που το φέρνει σε επαφή με τον τοπικό αλλά και τον παγκόσμιο πολιτισμό και συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011). Η παρατήρηση εικαστικών έργων σημαντικών δημιουργών προσφέρει οπτικά και αισθητικά ερεθίσματα, αλλά και το έναυσμα για την έμπνευση και δημιουργία των δικών του έργων. Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων γίνεται διαθεματικά, με οριζόντια σύνδεση, αφού εμπλέκονται οι τομείς της Γλώσσας, της Πληροφορικής με βάση το ολιστικό μοντέλο, των Μαθηματικών, των Τεχνών κ.λπ. Η διαθεματικότητα εξυπηρετεί τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με βάση την άποψη του Nieke (Νικολάου, 2007), ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να επιδιώκεται μέσα από όλα τα μαθησιακά αντικείμενα. Οι δραστηριότητες πέρα από τους διδακτικούς στόχους επιδιώκουν την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των παιδιών και την αποδοχή όλων των εκφάνσεων του διαφορετικού.

Η σύνθεση των ομάδων γίνεται τυχαία ώστε να εξασφαλίζεται ετερογένεια, αλλά δίνεται η δυνατότητα να παρεμβαίνει η νηπιαγωγός διακριτικά, όταν κρίνει ότι μια διαφορετική σύνθεση θα μπορούσε να είναι πιο αποδοτική (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Η Παπαμιχαήλ (2013) αναφέρει ότι η λειτουργία των μικτών ομάδων μέσα στην τάξη αποτελεί μία από τις βασικές αρχές για την υλοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί ένα πρωταρχικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την οποία προωθείται η επίλυση προβλημάτων (Cummins, 2005). Άλλωστε μέσα από την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας ενισχύεται το δέσιμο της ομάδας που δρα για ένα κοινό στόχο, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη της να συμμετέχουν ισότιμα (Γκασούκα & Γκικόκα, 2018α).

Η ανταλλαγή απόψεων, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητα συστατικά στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο που έχει σκοπό την ανάπτυξη διομαδικών σχέσεων, την επίτευξη συνεργασίας και αρμονικών σχέσεων, συστατικά στοιχεία που προωθούν την κοινωνικοποίηση των νηπίων (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Οι Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008) όπως και ο Νικολάου (Παπαχρήστος, 2018γ) αναφέρονται στην

ομαδική εργασία, την οποία συγκαταλέγουν στις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής, και στα οφέλη της, αφού αυξάνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα και η αυτοεκτίμηση των μαθητών/-τριών. Σε κάθε περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες που διασφαλίζουν την ισότιμη και δημοκρατική συμμετοχή όλων των παιδιών (Δαφέρμου, Μπασαγιάννη, Κουλούρη, 2006).

1^η Δραστηριότητα. Παρουσίαση φρούτων και σχηματισμός ομάδων

Παιδί και γλώσσα (ομιλία και ακρόαση)

Στόχοι: ¹²

Να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο με τις ονομασίες των φθινοπωρινών φρούτων και να τις χρησιμοποιούν εύστοχα.

Να αναγνωρίζουν τις λέξεις με βάση τα εξωτερικά τυπικά χαρακτηριστικά και με βάση το περιεχόμενο.

Να συνειδητοποιούν τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου.

Να υιοθετήσουν συμβάσεις ανάγνωσης (ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά).

Παιδί και περιβάλλον (ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση)

Στόχοι:

Να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης.

Να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και να νιώθουν τη χαρά της συμμετοχικής δράσης.

Περιγραφή

Τα παιδιά βρίσκονται στην ολομέλεια της τάξης (παρεούλα) και η νηπιαγωγός παρουσιάζει φρούτα (πορτοκάλι, μήλο, ρόδι, αχλάδι, σταφύλι) που έχει μέσα σε καλάθι. Δείχνει κάθε φρούτο χωριστά και λέει την ονομασία του προτρέποντας τα παιδιά να επαναλάβουν τη λέξη. Παράλληλα παροτρύνονται να λένε την ονομασία του φρούτου και στη δική τους γλώσσα. Για κάθε φρούτο η νηπιαγωγός δείχνει και τον πίνακα αναφοράς που απεικονίζει τα φρούτα και τις αντίστοιχες ονομασίες τους. Διαβάζει κάθε φορά τη λέξη δείχνοντας τη σωστή φορά από αριστερά προς τα δεξιά. Στη συνέχεια παρουσιάζει στα παιδιά καρτέλες με φρούτα (κάθε καρτέλα απεικονίζει

¹² Οι στόχοι που παρατίθενται σε κάθε δραστηριότητα είναι σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

ένα φρούτο). Οι καρτέλες είναι όσες και τα παιδιά. Τις τοποθετεί ανάποδα και κάθε παιδί επιλέγει τυχαία μια καρτέλα. Τα νήπια που έχουν ίδιο φρούτο στην καρτέλα τους αποτελούν μια ομάδα και με αυτό τον τρόπο σχηματίζονται οι πέντε ομάδες.

2^η Δραστηριότητα. Κυνήγι κρυμμένου θησαυρού στην τάξη

Παιδί και γλώσσα (ομιλία και ακρόαση).

Στόχοι:

Να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο και να κατανοούν προφορικές οδηγίες.

Παιδί και περιβάλλον (ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση)

Στόχοι:

Να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης.

Να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και να νιώθουν τη χαρά της συμμετοχικής δράσης.

Να κατανοήσουν ότι ο τελικός στόχος εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων.

(Παπαχρήστος, 2018δ).

Παιδί και μαθηματικά

Στόχοι:

Να παρατηρούν, να συγκρίνουν και να προβαίνουν σε ομαδοποιήσεις χρησιμοποιώντας τις καρτέλες των φρούτων.

Να απαριθμούν μέχρι το δέκα μετρώντας τις καρτέλες που συνέλεξαν.

Μουσική έκφραση

Στόχοι:

Να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στη μουσική καθώς και σε ρυθμικά πρότυπα.

Περιγραφή

Σε κάθε παιδί δίνεται βραχιόλι από χαρτόνι ανάλογου χρώματος (πορτοκαλί για το πορτοκάλι, κόκκινο για το μήλο, πράσινο για το αχλάδι, μοβ για το σταφύλι, ροδί για το ρόδι) το οποίο θα αποτελεί το αναγνωριστικό σύμβολο για την κάθε ομάδα. Δίνονται οδηγίες ότι πρέπει με την έναρξη της μουσικής να συλλέξουν όσες

περισσότερες κάρτες βρουν στην τάξη με το φρούτο της ομάδας τους. Οι καρτέλες έχουν ήδη τοποθετηθεί σε διάφορα σημεία της αίθουσας από τη νηπιαγωγό. Ένα παιδί από κάθε ομάδα παίρνει τον φάκελο για να τις συγκεντρώσει. Ξεκινάει η μουσική και οι ομάδες εντοπίζουν και συλλέγουν τις καρτέλες. Σταματάει η μουσική και επιστρέφουν στην ολομέλεια. Κάθε ομάδα δείχνει τις κάρτες που συνέλεξε και τις τοποθετεί σε ένα από τα πέντε στεφάνια που είναι κάτω ώστε να γίνει ομαδοποίηση και ταξινόμηση. Αυτές καταμετρώνται (εισάγοντας έτσι τα παιδιά στην έννοια της πληθικότητας). Κάθε ομάδα χειροκροτείται για την προσπάθεια που κατέβαλε.

3^η Δραστηριότητα. Κυνήγι κρυμμένου θησαυρού στην αυλή

Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Στόχοι:

Να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού στόχου, εν προκειμένω να συλλέξουν όσα περισσότερα φρούτα μπορούν.

Να σχεδιάζουν, να ανταλλάσσουν απόψεις για το πώς πρέπει να κινηθούν στον χώρο της αυλής.

Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Στόχοι:

Να υιοθετήσουν κανόνες υγιεινής διατροφής μέσα από την παρασκευή και κατανάλωση της φρουτοσαλάτας.

Περιγραφή

Στην κάθε ομάδα δίνεται ένα καλάθι για να συγκεντρώσει όσα περισσότερα φρούτα μπορεί (με το είδος του φρούτου της δικής τους ομάδας) τα οποία είναι κρυμμένα σκόπιμα στην αυλή του σχολείου. Δίνεται ο κατάλληλος χρόνος στα παιδιά για να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους και επιστρέφουν στην τάξη για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Οι ομάδες επιδοκιμάζονται κάθε φορά για την προσπάθεια που κατέβαλαν. Η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά φτιάχνουν φρουτοσαλάτα με τα φρούτα που περισυνέλεξαν και τη γεύονται όλοι μαζί συμμετέχοντας έτσι και σε δραστηριότητα γευσιγνωσίας.

4^η δραστηριότητα. Puzzle επιτραπέζιο και ψηφιακό

Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Στόχοι:

Να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλληλεπιδρούν για τη σύνθεση του puzzle.

Να μοιράζονται την ικανοποίηση αποτελέσματος μέσα από την ομαδική προσπάθεια.

Παιδί και πληροφορική

Στόχοι:

Να γνωρίσουν τον υπολογιστή ως ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά και ως ένα γνωστικό εργαλείο που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Να μάθουν ένα εκπαιδευτικό λογισμικό γενικής χρήσης, το Jigs@w2puzzle.

Να συνθέτουν τις εικόνες των φρούτων μέσα από την ένωση μικρών κομματιών.

Να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα μέσα από τη χρήση του ποντικιού.

Περιγραφή

Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά τις καρτέλες με τη φωτογραφία του φρούτου και δίπλα γραμμένη την αντίστοιχη ονομασία. Παροτρύνονται πάλι να επαναλάβουν την ονομασία κάθε φρούτου. Στην κάθε ομάδα δίνει την ανάλογη καρτέλα ακέραιη αλλά και μια ίδια σε μορφή παζλ, το οποίο πρέπει τα παιδιά να συνθέσουν σωστά.

Στον υπολογιστή και συγκεκριμένα στο λογισμικό γενικής χρήσης Jigs@w Puzzle 2 η νηπιαγωγός έχει περάσει ψηφιακά τις καρτέλες με τα φρούτα. Η κάθε ομάδα, αφού ολοκληρώσει το χάρτινο παζλ, έρχεται στον υπολογιστή για να το συνθέσει και ψηφιακά.

5^η δραστηριότητα: Έργα τέχνης

Παιδί και εικαστική έκφραση

Στόχοι:

Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τα έργα τέχνης που απεικονίζουν φρούτα, και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Να κατανοήσουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και να υιοθετήσουν θετική στάση προς αυτή.

Να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από τη χρήση διαφόρων υλικών.

Παιδί και Τεχνολογία

Στόχοι:

Να γνωρίσουν το λογισμικό Revelation natural art.

Περιγραφή

Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά εικόνες από πίνακες ζωγραφικής σημαντικών καλλιτεχνών που έχουν ως θέμα τους τα φρούτα και καλεί τα παιδιά να παρατηρήσουν τους πίνακες και να αναγνωρίσουν τα φρούτα. Στη συνέχεια δίνονται τα κατάλληλα υλικά, όπως μπογιές, μαρκαδόροι, χαρτιά. Το κάθε παιδί μόνο του αφήνεται να εμπνευστεί καλλιτεχνικά και να δημιουργήσει το δικό του έργο επιλέγοντας τα υλικά της αρεσκείας του. Χρησιμοποιώντας εναλλακτικά και τη γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή με το λογισμικό γενικής χρήσης Revelation natural art, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν τα έργα τους και σε ψηφιακό καμβά.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε ένα μετασχηματισμένο αναλυτικό πρόγραμμα

Σε ένα μετασχηματισμένο αναλυτικό πρόγραμμα ο/η εκπαιδευτικός έχει ένα σημαντικό ρόλο στο να άρει τις σχέσεις εξουσίας - υποτέλειας που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις μαθητές/-ήτριες με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο και τους/τις μαθητές/-ήτριες που είναι φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας (Cummins, 2005· Παπαχρήστος, 2018β). Ο/Η εκπαιδευτικός ουσιαστικά εμπνυχώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και σε ένα αναδιαμορφωμένο πλαίσιο καλείται να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/-ήτριες του (Χαραλάμπους & Παπαμιχαήλ, 2011), σε μια δυναμική σχέσεων που καλείται, σύμφωνα με τον Cummins (2005), συνεργατική δημιουργία δύναμης (collaborative creation of power). Δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει θετικά το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα καλλιεργώντας θετικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό, αποτελώντας ο ίδιος/η ίδια ένα πρότυπο συμπεριφοράς (Παπαχρήστος, 2018δ). Χρειάζεται βέβαια σε μια τέτοια προσέγγιση να τεθούν στο μικροσκόπιο οι δομές των σχέσεων μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών. Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθάει τον/τη μαθητή/-ήτρια να αναπτύξει δεξιότητες κριτικού αλφαριθμητισμού (critical literacy), ώστε να κατανοεί βαθύτερα το νόημα των κειμένων πίσω από την επιφάνεια των λέξεων (Cummins, 2005).

Εφαρμόζοντας μια προβληματίζουσα παιδεία, όπως την περιέγραψε ο Freire (1977), ο/η εκπαιδευτικός αναπλάθει τη σκέψη του μέσα από τη σκέψη των μαθητών/-τριών του/της και βοηθάει τους/τις μαθητές/-ήτριες να αντιληφθούν τον κόσμο όχι ως στατική μορφή αλλά μέσα από την εξέλιξη και τη μεταβολή του. Μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα συνεργασίας και συναίνεσης οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να αναπτύξουν κριτική ικανότητα, ώστε να αποτιμήσουν τις σύνθετες και συχνά αντιφατικές γνώσεις από ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, και παράλληλα να παραγάγουν νέα γνώση από τα ερεθίσματα (Banks, 1993). Αφήνοντας στο περιθώριο εθνοκεντρικές τάσεις γίνεται αξιοποίηση διαπολιτισμικών αρετών με την αναζήτηση της ενότητας των κοινών στοιχείων, της αλληλεξάρτησης και της συνεργασίας (Flouris, 1998). Η διδασκαλία μετατρέπεται έτσι σε ένα ευέλικτο σχήμα παρουσίασης των διαφόρων μορφών της πραγματικότητας που οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να βιώνουν, να ερευνούν και να αναστοχάζονται (Papastephanou & Koutselini, 2006). Μέσα από την εκπαιδευτική πράξη και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δράσεων θα πρέπει να εξασφαλίζεται στα παιδιά δίκαιη και ισότιμη συμμετοχή στην ομάδα, δίνοντάς τους το δικαίωμα να διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων καλείται να διαδραματίσει ο/η αναστοχαστικός/-ή εκπαιδευτικός (reflective teacher) που επανεξετάζει τις δικές του/της θεωρήσεις και οπτικές και κάνει πράξη την αποδοχή του διαφορετικού (Παπαμιχαήλ, 2013). Με συνεχή προσπάθεια απαλλάσσεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις και καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη (Ξενοφώντος, 2014). Σε αυτή την προσπάθεια του/της είναι απαραίτητη η κατάρτισή του/της τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών του/της σπουδών όσο και μετέπειτα με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διαπολιτισμικότητας (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμική κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, αλλά και η αναθεώρηση των δικών του/της αντιλήψεων στη στάση του/της προς την ετερότητα, αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/-ήτριες του/της, ώστε να τεθούν στο μικροσκόπιο οι δομές των σχέσεων μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών (Banks, 2001). Εξάλλου, η συνειδητοποίηση από τους/τις εκπαιδευτικούς της πολυπλοκότητας των συναισθημάτων θα είναι βοηθητική στην κατεύθυνση της κατανόησης των κανόνων των συναισθημάτων σύμφωνα με τον Hochschild (Ζεμπύλας, 2011). Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αποτελεί μια πρόκληση για τους/τις ευαισθητοποιημένους/-ες εκπαιδευτικούς, που

καλούνται να καλλιεργήσουν τον αλληλοσεβασμό και να κάνουν αποδεκτή τη διαφορετικότητα (Παπαχρήστος, 2018α). Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής, αρχικά στην εκπαιδευτική κοινότητα και έπειτα στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β).

Συμπεράσματα

Η πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να αφουγκράζεται τις μεταβολές των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και με συναίσθηση ευθύνης να χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική που λαμβάνει υπόψη της, στον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, κάθε πολιτισμική ομάδα (Νικολάου, 2008). Η διαχείριση της ετερότητας απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και η εκπαίδευση οφείλει να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά από όπου κι αν προέρχονται (Νικολάου, 2008). Τα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προγράμματα, με εθνοκεντρικό προσανατολισμό, στοχεύοντας στην αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων απέτυχαν να τις ενσωματώσουν στην κυρίαρχη ομάδα (Ασκούνη, 2001). Η αποτυχία αυτή, που οφειλόταν κατά ένα μεγάλο ποσοστό στην προσπάθεια άρσης και εξάλειψης των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, οδηγεί στην ανάγκη αναθεώρησης του ιδεολογικού προσανατολισμού και μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων.

Ο μετασχηματισμός των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί μια πρόκληση, αφού οι αλλαγές στην παγκόσμια κοινωνία με τις μαζικές μετακινήσεις των ανθρώπων, την ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας είναι ραγδαίες και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να υπάρχει σύγκλιση μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου τοποθετημένα σε διαλεκτική βάση (Ζεμπύλας, 2011). Η διάσταση της κατασκευής της γνώσης και η αποτύπωση διαφορετικών ερμηνειών των εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων είναι σημαντική στον μετασχηματισμό των αναλυτικών προγραμμάτων (Banks, 1993) ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνόλου της σύγχρονης κοινωνίας.

Η σημερινή πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι είναι να ζουν μαζί αρμονικά. Το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση γιατί έχει τη μετασχηματιστική δύναμη (Νικολάου, 2002) και μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στους αυριανούς ενήλικους πολίτες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να

εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από το αν φοιτούν ή όχι παιδιά με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο (Κεσίδου, 2008).

Ο Νικολάου (2007) υποστηρίζει την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου ένταξης, προεκτείνοντας την ιδέα για ένα σχολείο που θα συμπεριλαμβάνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα σχολείο, δηλαδή, για **όλα** τα παιδιά με ανάπτυξη κατάλληλων δράσεων για την ομαλή προσαρμογή τους, την υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και την άρση της σχολικής τους αποτυχίας. Σε μια τέτοια κατεύθυνση προσανατολίζεται και ο Μάμας (2014) ο οποίος αναφέρεται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) που σαν έννοια είναι ευρύτερη από τη διαπολιτισμική, γιατί δίνει έμφαση στον μετασχηματιστικό ρόλο του σχολείου που ανοίγει τη δράση του και στην κοινωνία και συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά.

Οραματιζόμαστε, λοιπόν, ένα σχολείο που δεν θα ξεχωρίζει τα παιδιά σε κατηγορίες και θα αναπτύσσει τα προγράμματά του στοχεύοντας, πέρα από μία πολιτισμική ανοχή (Macedo, 2007), στην προώθηση και υιοθέτηση οικουμενικών αξιών (Γκόβαρης, 2000).

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Ε. και Καρακασνάκη, Χ. (2008) *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο. Σχέδιο διαθεματικής προσέγγισης και γλωσσικής ανάπτυξης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10795/958> (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) Εισαγωγή: Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση, στο Ανδρούσου Α. και Ασκούνη, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 9-28.

Βεκύρη, Ι. (2008) Ενίσχυση της κατανόησης στις φυσικές επιστήμες, στο Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Βόλος, Γράφημα, σ. 70-73.

Banks, J. (1993) Multicultural education: Historical development dimensions and practice, *Review of research in education*, 19, σ. 1-49.

Bender, W. (2008) *Differentiating instruction for students with learning disabilities*, ΗΠΑ, Corwin Press.

Γκασούκα, Μ. & Γκικόκα, Τ. (2018α) Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας. Το σχολείο ως βασικός φορέας απόκρουσης του ρατσισμού, του σεξισμού, της ξενοφοβίας και της ομοφοβίας, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ. & Γκικόκα, Τ. (2018β) Η/Ο εκπαιδευτικός ως κοινωνική/ός μεταρρυθμίστρια/στης στη σχολική τάξη: όραμα και κοινωνικές προσδοκίες, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στη σχολική τάξη Διαπολιτισμικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ. & Φουλίδη, Ξ. (2018α) Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και γλωσσικές ανάγκες του/της άλλης/ου μαθήτριας/τη. Σκιαγραφώντας το προφίλ των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ. & Φουλίδη, Ξ. (2018β) Η περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σκιαγραφώντας το προφίλ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκόβαρης, Χ. (2000) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών, *Παιδαγωγικός λόγος*, 3, σ. 23-29.

Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (μτφρ. Ε. Σκούρτου), Αθήνα, Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Flouris, G. (1998) Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France, *European Journal of Intercultural studies*, 9(1), σ. 93-109. DOI: 10.1080/0952391980090107.

Freire, P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός), Αθήνα, Ράππα.

Ζεμπύλας, Μ. (2011) «Δομές του αισθάνεσθαι» στα Αναλυτικά Προγράμματα και τη διδασκαλία: Αναλύοντας τους κανόνες των συναισθημάτων, στο Ζεμπύλας, Μ. (επιμ.) *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής*, Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.496-529.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994) *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη, Λιθογραφία, σ. 22-36.

Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Καβάλα, Σαΐτα, σ. 80-95.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011) *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α: Γενικό μέρος*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011) *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Β:Ειδικό μέρος. ΠΕ60 Νηπιαγωγοί*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Macedo, D. (2007) Multiculturalism Beyond Tolerance, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9. Διαθέσιμο στο <http://cire.edu.gr/volumes/tefhos-9/>.

Νικολάου, Γ. (2002) Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί και να οικοδομούμε έναν καλύτερο κόσμο στο χώρο του σχολείου, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, σ. 116-125.

Νικολάου, Γ. (2007) Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής θεωρίας: Το σχολείο της ένταξης, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: «Πολιτισμικές ταυτότητες - Ετερότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», 9, σ. 79 - 106. Διαθέσιμο στο <http://cire.edu.gr/volumes/tefhos-9/> (Πρόσβαση 1 Φεβρουαρίου).

Νικολάου, Γ. (2008) Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική αγωγή και*

εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, σ. 37-53.

Neuner, G. (2014) Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Huber, J. (επιμ.) *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε ένα ετερογενή κόσμο. Σειρά Pestalozzi*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης, σ. 6-60.

Ξενοφώντος, Κ. (2014) Γλώσσα, κουλτούρα και μετανάστες: μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών, στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Καβάλα, Σαΐτα, σ. 219-242.

Οικονομάκου, Μ. (2018α) Το φαινόμενο της διγλωσσίας. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Οικονομάκου, Μ. (2018β) Στοχοθεσία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παντελιάδου, Σ. (2008) Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Βόλος, Γράφημα, σ. 7-17.

Παπαμιχαήλ, Ε. (2013) Βασικές αρχές υλοποίησης δραστηριοτήτων, στο Παπαμιχαήλ, Ε. (επιμ.) *Ανακαλύπτοντας τον ελέφαντα. Αγωγή υγείας*, Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.12-18.

Παπαχρήστος, Κ. (2018α) Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας. Διοίκηση σχολικής μονάδας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον και ο ρόλος της κουλτούρας της ετερότητας και της αποδοχής στην αποτελεσματικότητα της πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαχρήστος, Κ. (2018β) Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας. Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών και το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαχρήστος, Κ. (2018γ) Η αξιοποίηση μαθημάτων θετικών και θεωρητικών ως εργαλείων διαπολιτισμικής αγωγής. Για ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαχρήστος, Κ. (2018δ) Ο ρόλος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Για ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, στο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης*

«Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο», Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Papastephanou, M. & Koutselini, M. (2006) Reason, language and education: philosophical assumptions for new curricular orientations, *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), σ. 149-169. DOI: 10.1080/14681360600738319.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016) *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*, Αθήνα, Λειμών.

Σκούρτου, Ε. (2001) Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο Ρήγα, Β. (επιμ.) *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και σχολείο*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.167-275.

Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, σ. 11-20.

Samunda, R. (1997) Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Δ. & Χαραμή, Π. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί-προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, σ. 166-179.

Χαραλάμπους, Π. & Παπαμιχαήλ, Ε. (2011) Αναλυτικά προγράμματα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο Ζεμπύλας, Μ. (επιμ.) *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής*, Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 530-578.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ISSN: 2654-0959