



Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο

Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου
της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος

—

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



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Γ΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Γ΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΒΟΛΟΣ 2022

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

«Το σχολείο στη δημοκρατία,
η δημοκρατία στο σχολείο»

Βόλος 2022

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

Φιλολογική επιμέλεια: Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή

Σχεδιασμός & σελιδοποίηση: Χαρίκλεια Ξουράφα, Δήμητρα Κομνηνού

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

ISBN SET 978-960-9439-77-0

ISBN 978-960-9439-80-0



**Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

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

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

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2018-2020)

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

Αντιπρόεδρος: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

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

Ειδ. Γραμματέας: Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ταμίας: Γεώργιος Αραβανής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλος: Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μέλος: Γεώργιος Αλεξανδράτος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Παναγιώτης

Παναγιώτης Αγγελίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αθανάσιος Αϊδίνης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Αντωνίου, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευθυμία Γουργιώτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Ιωάννης Δημάκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Διδασκάλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δήμητρα Ευαγγέλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Έλενα Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιωάννης Θωίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευαγγελία Καλεράντε, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πέλλα Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτα Καραγιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κωνσταντίνος Καρράς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτης Κιμουρτζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εμμανουήλ Κουτούζης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

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

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

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

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

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

Περιεχόμενα

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

Θεματική Ενότητα 13

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Θεματική Ενότητα 14

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

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

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

Θεματική Ενότητα 15

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

Θεματική Ενότητα 16

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

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

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

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

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

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

Θεματική Ενότητα 19

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

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

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

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τους εξής:

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

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

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σταυρούλα Καλδή

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

Ιωάννης Ρουσσάκης

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

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

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

Ελληνόγλωσσον

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

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 13

Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

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

Βασίλης Αδαμόπουλος

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

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας

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

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

Γλωσσικός γραμματισμός και γενικότεροι στόχοι των ΣΔΕ

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

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

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

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

Προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός μοντέλου αξιολόγησης

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

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

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

β) Η έμφαση στην επικοινωνιακή περίσταση

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

γ) Η αυθεντικότητα

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

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

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

δ) Η έμφαση στη μορφοσύνταξη και την ορθογραφία

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

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

Από τη θεωρία στην πράξη: ενδεικτικά παραδείγματα

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

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

α. Σε επίπεδο γνώσεων:

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

β. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

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

γ. Σε επίπεδο στάσεων:

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

Δραστηριότητα 1

Κειμενικό είδος: Αγγελία

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

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

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

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

Δραστηριότητα 2

Κειμενικό είδος: Προειδοποιητικό Σημείωμα

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

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

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

Δραστηριότητα 3

Κειμενικό είδος: Τυπική επιστολή (διαμαρτυρίας)

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

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

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

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

Δραστηριότητα 4

Κειμενικό είδος: Ομιλία

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

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

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

Συμπεράσματα

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

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

Ελληνόγλωσση

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

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

Πηγές

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

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

Abstract

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

Keywords: Writing evaluation, language literacy, adult education.

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

Αικατερίνη Αναργύρου

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

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

katerina.anargyrou@gmail.com

Δέσποινα Τσακίρη

Καθηγήτρια Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

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

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

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

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

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

Θεωρητικό πλαίσιο

Η νομοθέτηση της Περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό συγκείμενο

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

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

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

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και τα διαφορετικά της προτάγματα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Από τον διακηρυγμένο λόγο της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρακτική της εφαρμογής

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

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

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

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

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

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

Μέθοδος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Πηγή: Από τις ερευνήτριες

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

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

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

Πίνακας 2: «Εσχάρα καταγραφής δεδομένων»

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

Αποτελέσματα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Πηγή: Από τις ερευνήτριες

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

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

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

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

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

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

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

Πηγή: Από τις ερευνήτριες

Συζήτηση / Συμπεράσματα

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

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

Ελληνόγλωσση

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

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

Abstract

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

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

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: Εννοιολογικές ορίζουσες και προσδιορισμοί

Μαρία Δάρρα

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

Αναστασία Παπανθύμου

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

Περίληψη

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

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, διαστάσεις, σχολική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

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

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

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

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

Μεθοδολογία

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

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

Διαδικασία προσδιορισμού των διαστάσεων της αυτοαξιολόγησης

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

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

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

Τα παραπάνω ταξινομήθηκαν στη διάσταση συνεργασία/συμμετοχή.

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

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

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

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

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

Αναλόγως, για τη διάσταση αναστοχασμός παρουσιάζεται το ακόλουθο παράδειγμα.

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

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

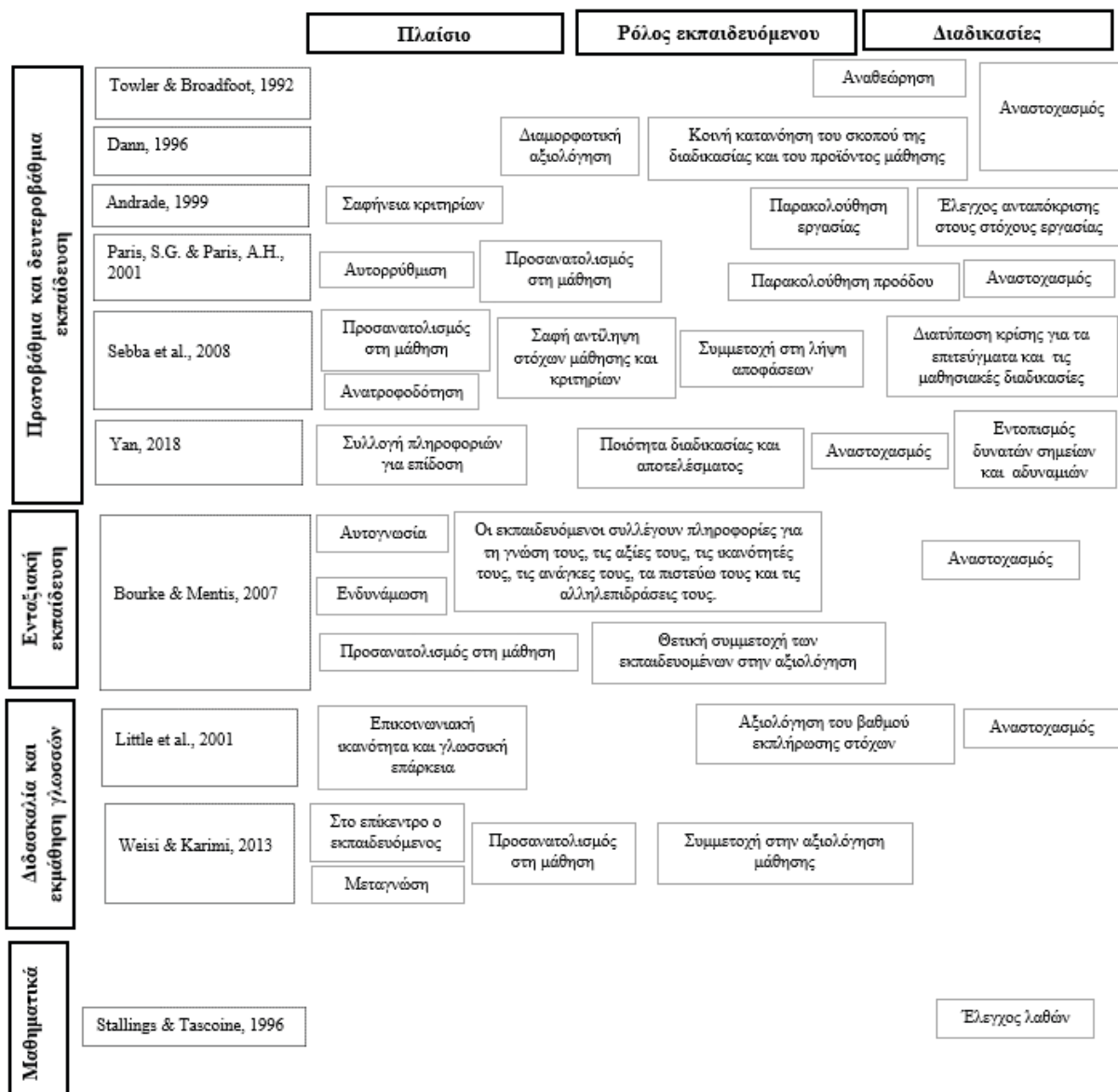
“Στην πράξη, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι η πράξη περισσότερο εξέτασης της διαδικασίας μάθησης από ό,τι εξέτασης του τελικού προϊόντος της μάθησης” (Bailey, 1979: 86).

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

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

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

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



Αποτελέσματα

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

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

β) Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου

- Ποιοτική μάθηση
- Συνεργασία/Συμμετοχή
- Διαμορφωτική αξιολόγηση

γ) Οι διαδικασίες

- Παρακολούθηση
- Αναστοχασμός
- Αναθεώρηση/Έλεγχος.

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

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

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

* Οι γραμμοσκιασμένες περιοχές δείχνουν την παρουσία του κάθε στοιχείου.

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

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

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

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

* Οι γραμμοσκιασμένες περιοχές δείχνουν την παρουσία του κάθε στοιχείου.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

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

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

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

Abstract

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

Keywords: Self-assessment, dimensions, school education.



ΕΛΙΔ.Ε.Κ.
Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας & Καινοτομίας

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

Η βαθμολόγηση ως αμφισβητούμενο μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

jeankonstantinou@gmail.com

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

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

Αξιολόγηση και μέτρηση της επίδοσης

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

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

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

Παιδαγωγικό περιεχόμενο και λειτουργία της αξιολόγησης

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

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

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

Τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης

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

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

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

- *Πού αποσκοπεί η αξιολόγηση;*

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

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

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

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

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

Ποσοτική απόδοση της επίδοσης: βαθμολόγηση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τελικές επισημάνσεις

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

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

Ελληνόγλωσσον

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

Abstract

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

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

Ειρήνη Γ. Λιάκου

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

renaliak@hotmail.gr

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

Θεωρητικό πλαίσιο

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

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

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

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

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

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

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

Υποθέσεις

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

Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

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

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

Συμμετέχοντες

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

Διαδικασία

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

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

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

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

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης

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

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

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

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

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

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

Αποτελέσματα ημιδομημένων συνεντεύξεων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συζήτηση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους πιστεύουν ότι απαιτούνται αλλαγές

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

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

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

Περιορισμοί της έρευνας

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

Προτάσεις – Μελλοντικές κατευθύνσεις

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

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

Ελληνόγλωσσον

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

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

Abstract

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

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

Αναστάσιος Λιάμπας

Αν. καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

aliabas@eled.auth.gr

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

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

Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητική αφετηρία και κριτική

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Αποτελείται από τρεις ενότητες.

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

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

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

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

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

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

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

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

Έκθεση Περιγραφικής Αξιολόγησης: Παρουσίαση και Γνώμη Εκπαιδευτικών

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συμπεράσματα

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

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

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

Ελληνόγλωσσση

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

Abstract

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

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

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

Αναστασία Παπαδοπούλου

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

Αθηνά Χαλκιαδάκη

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

Τάνια Κολυμπάρη

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

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

Η έννοια της κατανεμτικής σχολικής ηγεσίας στο δημοκρατικό σχολείο

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Πηγή: Τίγκας, 2017: 535³

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

3 Ο πίνακας υπέστη ορισμένες λεξιλογικές προσαρμογές.

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

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

Η διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών

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

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

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

Το σύστημα επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων

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

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

Στις κρίσεις του 2011 τη μεγαλύτερη βαρύτητα και απόκλιση σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια εμφανίζει το κριτήριο της επιστημονικής κατάρτισης, ενώ το κριτήριο της συγκρότησης της προσωπικότητας του υποψηφίου ξεπερνά σε μονάδες εκείνο της εκπαιδευτικής υπηρεσίας-εμπειρίας. Σε ό,τι αφορά την προσωπικότητα του υποψηφίου συνεκτιμώνται η επαγγελματική ανάπτυξη, η αντιληπτική ικανότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων –κυρίως διδακτικών διοικητικών οργανωτικών και λειτουργικών– η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος που θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης καταρτίζεται τράπεζα θεμάτων, στα οποία προετοιμάζονται οι υποψήφιοι πριν τη διεξαγωγή της. Τα θέματα σφραγίζονται και επιλέγονται με τυχαίο τρόπο από τον πρόεδρο του συμβουλίου επιλογής (Υ.Α. αρ. Φ.353.1/23/85196/Δ1/16-7-2010), ενώ η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται με χρήση έντυπων φύλλων αποτίμησης που περιλαμβάνουν τα αντίστοιχα κριτήρια (Υ.Α. ΑΔΑ: 4Α069-ΟΜ/52921/Δ2/6-5-2011). Η τράπεζα θεμάτων περιλαμβάνει ένα σύνολο μελετών περίπτωσης (π.χ. 140 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) στις οποίες οι υποψήφιοι καλούνται να απαντήσουν. Από τις περιπτώσεις αυτές, ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό (της τάξεως του 15% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) φαίνεται να αναφέρεται σε ιδιότητες που παραπέμπουν στη δημοκρατική λειτουργία του Διευθυντή των σχολικών μονάδων. Οι ιδιότητες αυτές βρίσκονται σε στοίχιση με τα καθήκοντα του Διευθυντή, όπως ορίζονται στη σχετική νομοθεσία του 2002 (ΦΕΚ 1304/2002) και αφορούν:

(α) την καταναμητική-συμμετοχική διοίκηση:

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

(β) την εδραίωση θετικού-συνεργατικού κλίματος:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Το σύστημα αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συμπεράσματα-Συζήτηση

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

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

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

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

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

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

Ελληνόγλωσσον

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

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

Abstract

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

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

Η Παιδαγωγική Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική έρευνα

Εύα-Σάρρα Σαουλίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

evasevi4@gmail.com

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

Θεωρητικό πλαίσιο

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μέθοδος

Η μεθοδολογική προσέγγιση της επιστημονικής-ερευνητικής εργασίας:

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

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

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

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

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

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

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

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

Εικόνα 1: «Δελτίο προόδου 1997-2004»

ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Ι.Κ.Θ.

ΔΕΛΤΙΟ ΠΡΟΟΔΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ :
 ΤΑΞΗ: Α΄
 Τ___ ΜΑΘΗΤ___ _____

1. ΓΛΩΣΣΑ:

2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:

3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ:

4. ΕΒΡΑΪΚΑ:

5. ΑΓΓΛΙΚΑ:

6. ΜΟΥΣΙΚΗ:

7. ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ:

8. ΤΕΧΝΙΚΑ:

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Η ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Εικόνα 2: «Φύλλο Γενικής ενημέρωσης 2004-2005»

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

Εικόνα 3: «Ερωτηματολόγιο - Περιγραφική Αξιολόγηση 2009»**Ερωτηματολόγιο****Περιγραφική Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων****A. Εισαγωγικό σημείωμα**

Αξιότιμοι /ες κύριοι /ες και παιδιά,

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

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

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

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

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

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

B. Ερωτηματολόγιο**1η Ενότητα : Προφίλ ερωτηθέντος**

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

2η Ενότητα : Απόψεις-θέσεις

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

Εικόνα 5: «Περιγραφική αξιολόγηση - Εφαρμοζόμενο έντυπο»

ΓΛΩΣΣΑ

ΑΚΡΟΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΗ/ΕΚΦΡΑΣΗ



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

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΔΕΞΕΙΣ



	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
Επινοεί και χρησιμοποιεί τη μαθηματική ορολογία				
Επινοεί την πλεθικότερη του ορόλογιο				
Επινοεί τις κριθιμητικές πράξεις				
Αναγνωρίζει τους γεωμετρικούς όρους				
Οργανώνει τις πληροφορίες που του/της δίνονται και λύνει απλά προβλήματα				

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΕΚΦΡΑΣΗ



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

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αποτελέσματα

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

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

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

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

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

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

Συμπεράσματα

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

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

Πηγές

Προεδρικό Διάταγμα 8/95.

Abstract

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

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

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

Ευγενία Τσιουπλή

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

Δημήτρης Σταμοβλάσης

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

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

Θεωρητικό πλαίσιο

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

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

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

Μέθοδος

Σκεπτικό και ερευνητικά ερωτήματα

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

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

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

Οι μικρο-ομάδες εστίασης

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

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

Οι συμμετέχοντες

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

Ανάλυση και κωδικοποίηση

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

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

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

Αποτελέσματα

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

Οι συμμετέχοντες είτε:

- A) είχαν συγκροτήσει ένα αφήγημα πριν έρθουν στη συνάντηση και ήταν σε θέση, εξ αρχής, να το αναπαράγουν
 « ... Πρώτον, είναι αδιανόητο να μην υπάρχει αξιολόγηση, το σχολείο είναι ένας θεσμός που αξιολογεί τους μαθητές και είναι αδιανόητο το προσωπικό του σχολείου να μην αξιολογείται. Ιστορικά από τα 1983 και μετά δεν υπάρχει ουσιαστική αξιολόγηση ούτε καν έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου, του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου...» (Δ1)
- B) δεν είχαν επεξεργαστεί επακριβώς τα λεγόμενά τους και η έννοια λάμβανε διαφορούμενες ή/και αντιφατικές εκδοχές
 «Τώρα τον τρόπο ακριβώς πώς και μπορεί να γίνει αξιολόγηση να πάμε σε πρακτικά θέματα όλοι νιώθουμε κάποιες φορές ότι κάποιιοι συνάδελφοι ότι δεν κάνουν σωστά τη δουλειά τους, το νιώθουμε. Πώς μπορεί αυτό να αποδειχθεί και τι μπορεί να γίνει για αυτό δεν μπορώ να το προσδιορίσω αυτή τη στιγμή». (Ε7)
- Γ) σε κάποιες περιπτώσεις έδειξαν σημεία αβεβαιότητας όταν προσπάθησαν να οριοθετήσουν το τι σημαίνει η αξιολόγηση για τους ίδιους.
 «...αλλά υπήρχε και η φοβία νομίζω τότε με την αξιολόγηση ότι δεν πληροίς κάποιες προϋποθέσεις, είναι τόσο χάλια το σχολείο σου, κλείνει το σχολείο σου». (Ε28)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συζήτηση/Συμπεράσματα

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

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

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

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

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

Ελληνόγλωσσον

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

Abstract

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

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

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

Αικατερίνη Α. Χατζησάββα

Msc, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

katerinachatzisavva@gmail.com

Περίληψη

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

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

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

Θεωρητικό πλαίσιο

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Αξιολόγηση Μαθητή

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

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

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

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

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

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

Βασικά Γνωρίσματα της Αξιολόγησης

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

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

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

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

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

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

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

Παιδαγωγική Λειτουργία - Στάδια της Αξιολόγησης

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

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

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

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

Μεθοδολογία και Διεξαγωγή της Έρευνας

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

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

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

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

Παρουσίαση - Συζήτηση Ευρημάτων

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

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

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

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

4 Βλ. Εισαγωγή για τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

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

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

Τεχνικές Αξιολόγησης και Μέσα Έκφρασης του Αξιολογικού Αποτελέσματος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συμπεράσματα

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

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

Ελληνόγλωσσον

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

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

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

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

Abstract

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

Keywords: Student assessment, language lesson, evaluation procedure.

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

Βασιλική Χατζοπούλου

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

hatzopoulou73@gmail.com

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

Η Δημοκρατία στα σχολεία ή τα σχολεία στη Δημοκρατία

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

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

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) στη σύγχρονη εποχή

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

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

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

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

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

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

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

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

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

Η μεθοδολογία

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

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

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

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

Δείγμα της έρευνας-Δημογραφικά στοιχεία

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

Πίνακας 1: «Δημογραφικά στοιχεία»

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

ΕΞ/ΣΗ: Εξομοίωση

ΑΛΜΤΠ: Άλλος Μεταπτυχιακός Τίτλος

ΜΕΤ/ΔΙΔ: Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο

2^ο ΠΤ: 2^ο πτυχίο

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

ΔΙΔΑΚΤ: Διδακτορικός Τίτλος

Περιορισμοί

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

Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφική Στατιστική ανάλυση

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

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

Πίνακας 2: «Συμβολή αξιολόγησης»

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

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

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

Πίνακας 3: «Συμβολή αξιολόγησης»

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

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

Πίνακας 4: «Βελτίωση συστήματος αξιολόγησης»

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

Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

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

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

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

Πίνακας 5: «Διαφορές»

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

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

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

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

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

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων είναι αξιοσημείωτο να αναφερθούμε:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Εν κατακλείδι διαφαίνεται:

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

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

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

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

Ελληνόγλωσσον

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

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

Πηγές Νομοθεσία

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

Ηλεκτρονικές πηγές

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

Abstract

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

Keywords: Educational leadership, principals' evaluation, selection.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 14

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

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

Ηλίας Βασιλειάδης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ilvasileiadis@uth.gr

Περίληψη

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

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

Εισαγωγή

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

Θεωρητικό πλαίσιο

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μέθοδος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018, έπειτα από προκαθορισμένα ραντεβού απογευματινών ωρών, σε χώρους που διασφάλιζαν την ιδιωτικότητα και το απόρρητο της διαδικασίας. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η μέση διάρκεια κάθε συνέντευξης υπολογίζεται σε 18'. Κατά την απομαγνητοφώνηση, η μεταγραφή του υλικού έγινε αυτολεξεί και σημειώθηκε κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά του ερωτώμενου.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διότι διευκολύνει τη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμάτων των συνεντεύξεων. Τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί ο ορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής. Ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την αποτύπωση πεποιθήσεων και στάσεων. Επίσης, η χρήση του θέματος ως μονάδας καταγραφής θεωρείται κατάλληλη για τη διεξοδική διερεύνηση και για την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του υπό εξέταση θέματος. Ακολούθως, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών και στις περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκε επικάλυψη ανάμεσα σε δύο κατηγορίες συγχωνεύτηκαν οι μικρότερες κατηγορίες σε μια μεγαλύτερη. Μέσω της δόμησης περιεχομένου τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν με βάση τις μονάδες ανάλυσης, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία

και υποκατηγορία και με την τεχνική της παράφρασης έγινε ταξινόμηση σε (υπο-)κατηγορία.

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστία του τρόπου κατηγοριοποίησης ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων και από άλλον ερευνητή. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα κριτήρια της κωδικογράφησης και ορίστηκε ακόμα μία κωδικογράφος. Ο ερευνητής και η κωδικογράφος ανέλυσαν ξεχωριστά ο καθένας αλλά με τα ίδια κριτήρια κωδικογράφησης. Έγινε κατάταξη του υλικού ανά κατηγορία και υπό κατηγορία. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο του διπλού ελέγχου (test- test) και βασίστηκε στη συμφωνία μεταξύ κωδικογράφων. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων ανά κατηγορία-υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και τον κωδικογράφο εκτιμήθηκε στο 0,88. Η συμφωνία υπολογίστηκε με βάση το τύπο $V2=2M/Ne+N1$, όπου M είναι ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων υπάρχει συμφωνία, Ne είναι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο ερευνητής ανά κατηγορία-υποκατηγορία και Ni το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο κωδικογράφος. Ο συνολικός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των 2 ήταν 0,92, βαθμός αρκετά ικανοποιητικός (Stemler, 2001).

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών με βάση το οποίο επιχειρήθηκε η ανάλυση είναι το ακόλουθο:

Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

1. Πολιτική ηγεσία - υπουργείο
2. Σχολική κουλτούρα - Ρόλος διευθυντή/ντριας
 - 2.1 Παραδοσιακή σχολική κουλτούρα
 - 2.2 Ενταξιακή σχολική κουλτούρα
3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών
 - 3.1 Προσωπικές αξίες
 - 3.2 Εκπαιδευτικό στυλ
 - 3.3 Προηγούμενες εμπειρίες
 - 3.4 Συνεργασία με συναδέλφους
 - 3.5 Συνεργασία με Διευθυντή/τρια
 - 3.6 Νοσηματοδότηση κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής - Βελτίωση και αλλαγές

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης ανά κατηγορία και υπό κατηγορία.

Πολιτική ηγεσία - υπουργείο

Όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντρίες αναφέρουν πως αγνοούν και είναι σε σύγχυση αναφορικά με τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά μοντέλα ένταξης μαθητών με αναπηρία. Εκτιμούν πως το υπουργείο δεν έχει ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική και διαρκώς αλλάζει φιλοσοφία και προσανατολισμό λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τα οικονομικά μεγέθη και το πολιτικό κόστος ενώ τα περιθώρια αυτενέργειάς τους είναι μικρά.

«Πολιτική εκπαιδευτική δεν υπάρχει γενικώς στην Ελλάδα... άλλο η θεωρία άλλο η πράξη, δεν έχουμε τη δυνατότητα καλά καλά να προτείνουμε μια παρέμβαση ή ένα πρόγραμμα, γραφειοκρατία και βρίσκεις μπελά» (Μίλτος).

Σχολική κουλτούρα - Ρόλος διευθυντή/ντριας

Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων αναφέρουν στη μεγάλη πλειοψηφία τους πως ο σπουδαιότερος συντελεστής για τη προώθηση ή όχι των ενταξιακών διαδικασιών είναι η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Διακρίνουν τη σχολική κουλτούρα σε παραδοσιακή ή ιατροκεντρική και στην ενταξιακή.

«Πότε έχω δει να προχωρά η ένταξη; Όταν είχα σύλλογο δυνατό. Τι πάει να πει δυνατός; όλοι να κάνουν ό,τι λέω εγώ αλλά να καταμερίζουμε από κοινού τις αρμοδιότητες, να υπάρχει συνεργασία και άμιλλα, να μην μαλώνουν για το ωράριο και της εφημερίες. Σύμπνοια και αλληλεγγύη. Τότε το κλίμα είναι θετικό και ανοιχτό για το παραπάνω για την αλλαγή και για το αγκάλιασμα όλων των μαθητών... Αν πάλι είναι ο καθένας για τον αυτό του, για τα μόρια και τα προσωπικά του; ...τι να σου πω; Μόνο προβλήματα» (Πέτρος).

Πολλοί ερωτώμενοι εκτιμούν πως στις περιπτώσεις όπου όπου επικρατεί στη σχολική μονάδα η ενταξιακή κουλτούρα, διευκολύνει το έργο τους και «συμπαράσχει» θετικά και τους πιο δύστροπους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

«Τώρα η κουλτούρα του σχολείου ...πфф ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας σε όσα κάνουμε κουβέντα. Είναι το όλο που συνθέτει τα επιμέρους νομίζω. Όταν πριν χρόνια εφαρμόζαμε το πρόγραμμα για τη συνύπαρξη είχαμε τέτοιο κλίμα στο σχολείο... πώς να το πω; Ακόμα και ο ποιο άσχετος κινητοποιήθηκε, το κλίμα μας τράβηξε όλους προς τα πάνω, απάνω από τις δυνατότητές μας» (Παντελής).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η πλειονότητα των ερωτώμενων διευθυντών/τριών θεωρούν πως οι ενταξιακές πολιτικές στο χώρο της ειδικής αγωγής προωθούνται και εφαρμόζονται στη πράξη εφόσον το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας διέπεται από τις ίδιες αρχές και αξίες που προάγουν τις μη ανταγωνιστικές σχέσεις και ενισχύουν τη κουλτούρα της κοινωνικής αλληλεγγύης.

«Στο μικρόκοσμο του σχολείου σημαντική είναι η επικοινωνία. Τα νέα ήθη, της ένταξης επιβάλλουν να συνεργαζόμαστε, να μιλάμε την ίδια γλώσσα, να έχουμε τις ίδιες αξίες. Όχι αξίες απλά ανθρωπιστικές, αλλά στη πράξη αλληλέγγυες» (Αλεξάνδρα).

Ακολούθως, αρκετοί συμμετέχοντες εκτιμούν πως όταν ο κυρίαρχος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού στη τάξη δεν είναι μονοδιάστατα γνωσιοκεντρικός αλλά αντίθετα εστιάζει και στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη κάθε μαθητή τότε ένταξη των μαθητών με αναπηρία ενισχύεται στη σχολική καθημερινότητα.

«Φυσικά και εδώ (εν στο ειδικό σχολείο) προτεραιότητα έχουν η ανάπτυξη τους συναισθηματος και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, μ' αυτό το τρόπο προχωρά η ένταξη» (Παντελής).

Επιπλέον, όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντρίες θεωρούν πως σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή τις σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η ουσιαστική και αποδοτική συνεργασία των εκπαιδευτικών .

«Μα πώς θα γίνει διαφορετικά; Αν δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν μεταξύ τους; Αυτό είναι βασική προϋπόθεση για να εφαρμοστεί μια νέα πολιτική» (Γιώτα).

Επίσης, κάποιοι ερωτώμενοι θεωρούν πως η επιβολή από μεριάς τους, ως διευθυντές, αναγκαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την προώθηση των πολιτικών της ένταξης οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής/ντρία προσπαθεί να τους εξαναγκάσει σε συμμετέχουν σε διαδικασίες που δεν τους βρίσκουν σύμφωνους με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και οι σχέσεις των συναδέλφων να μη χαρακτηρίζονται ως βοηθητικές.

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά πως στις περιπτώσεις που δεν λειτουργούν ως διευθυντές γραφειοκρατικά, αλλά δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία όλων κρίνεται ως περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική σχετικά και με την προώθηση των πολιτικών ένταξης.

«Φταίμε και εμείς πολλές φορές, οι διευθυντές. Προσπαθούμε να επιβληθούμε στους συναδέλφους λες και είναι το σχολείο επιχείρηση μας. Τα σχολείο δεν ανήκει σε κανέναν, το υπηρετούμε. Όταν κάνουμε τα αφεντικά δεν υπάρχει καμία συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών» (Παντελής).

Τέλος, τα βασικά εμπόδια για την απρόσκοπτη εφαρμογή των πολιτικών της ένταξης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, συνδέονται με την αντίφαση ανάμεσα στις εξαγγελίες του υπουργείου και στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Οι διευθυντές δηλώνουν πως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καλούνται να λειτουργήσουν αποκλειστικά με βάση τις προσωπικές τους δυνατότητες και φιλοδοξίες γεγονός που δεν προάγει την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας. Για την περαιτέρω ανάπτυξη των δομών υποστήριξης καταλήγουν πως χρειάζεται περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μερικοί ερωτώμενοι μάλιστα, αναφέρουν πως ενώ το υπουργείο επαγγέλλεται την εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου, στη πράξη ενισχύει το ατομικό-ιατρικό μοντέλο.

«Να τα λέμε ως έχουν; Υπάρχει απόσταση θεωρίας με πράξη, η νύχτα με τη μέρα. Το υπουργείο μπορεί να λέει ό,τι θέλει, στη πράξη οι εκπαιδευτικοί είναι μόνοι να κάνουν ό,τι καταλαβαίνουν... τα λέω σκληρά αλλά έτσι είναι... ο καθένας λειτουργεί με το φιλότιμο, αν υπάρχει και φυσικά καταλήγουν ο καθένας να ενδιαφέρεται για τον εαυτό του» (Στέλιος).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και την σχολική καθημερινότητα. Η διάσταση ανάμεσα στους σχεδιασμούς και την πρακτική εφαρμογή τους, αποτελεί κοινό τόπο για την πλειονότητα των χωρών, ανεξαρτήτου του επιλεγμένου μοντέλου ένταξης (Nakken & Pijl, 2002). Βασική αιτία αυτής της διάστασης αποτελεί το κόστος της εκπαίδευσης το οποίο δεν αφήνει περιθώρια για την εφαρμογή νέων και καινοτόμων προγραμμάτων. Το εν λόγω κόστος στο

σχολείο με γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και επικέντρωση στην αγορά εργασίας, δυσχεραίνει την προαγωγή πολιτικών που θα εστιάζουν στην κοινωνική διάσταση της ένταξης. Τα γενικά σχολεία εκτός από την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και την ολοκληρωμένη στελέχωση με καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαίο να προωθούν την ισότητα και τις αυθεντικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών ώστε να μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών με μειονεξία εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Bengt, 2012).

Από την άλλη, τα ερευνητικά ευρήματα επισημαίνουν πως το μοντέλο της ενταξιακής σχολικής κουλτούρας επιχειρεί να καθιστά κάθε μαθητή ενεργό ώστε να ανταπεξέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους ρυθμούς που του επιτρέπουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και οι κλίσεις του. Επομένως, σε μαθητές «μετρίου» ή κατώτερου του «μετρίου» επιπέδου τους παρέχεται η δυνατότητα να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους ενώ οι μαθητές με αναπηρία δέχονται εποικοδομητική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Carrington & Elkins, 2002). Με την υιοθέτηση της ενταξιακής κουλτούρας μπορεί να προωθηθεί η ισότιμη φοίτηση, εντός ενός πλαισίου που υπάρχει σεβασμός και αποδοχή μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι βιβλιογραφικές επισημάνσεις επιβεβαιώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων. Τα σχολεία που προωθούν την ενταξιακή φιλοσοφία έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά ως προς το σύστημα, τη δομή, τις παιδαγωγικές-διδακτικές πρακτικές και το ήθος τα οποία είναι αναμφισβήτητα διαφορετικά από τα χαρακτηριστικά των μη ενταξιακών σχολικών πλαισίων. Για να λειτουργήσει και να πραγματοποιηθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντικό να γίνουν μια σειρά πρακτικών βημάτων τα οποία να είναι καταννοτά τόσο στο σχεδιασμό της ενταξιακής πολιτικής όσο και στο σχολική καθημερινότητα. Απαιτείται η ανάπτυξη ενός σχολικού ήθους που θα περιλαμβάνει την ατομική όσο και την συλλογική υπευθυνότητα (Allan, 1999). Επίσης, για να υλοποιηθούν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα οι πρακτικές συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου φαίνεται πως καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός και τρόπος προσωπικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται πως η επιτυχής υλοποίηση των προγραμμάτων ένταξης εξαρτάται από την εγκαθίδρυση κουλτούρας αλληλεγγύης, συντροφικότητας και αποδοχής σε ολόκληρο το σχολείο (Stanovich, 1999).

Τέλος, με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται προοπτικές για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα με ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Αρχικά, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα διευθυντών/ντριων καθώς και η διαχρονικότερη διερεύνηση των συγκριμένων φαινομένων πέρα από το χρονικό πλαίσιο της μίας ακαδημαϊκής χρονιάς με σκοπό τη σύγκριση και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων αναφορικά με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, θα ήταν βοηθητικό σε νέα ερευνητική προσπάθεια να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να διερευνηθούν και οι απόψεις των επίσης άμεσα εμπλεκόμενων που αντικειμενικά επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκάστοτε σχολική κουλτούρα. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν οι δυνατότητες διερεύνησης και σύγκρισης των απόψεων των παραγόντων του υπουργείου που διαχρονικά είχαν την ευθύνη χάραξης και εξειδίκευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στη χώρα μας. Τέλος, προσεγγίζοντας ευρύτερα τις διαδικασίες ένταξης και ισότιμης συμμε-

τοχής των μαθητών με αναπηρία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες θα ήταν σημαντική η διερεύνηση των απόψεων και των ίδιων των μαθητών, ανάπηρων και μη, για το τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη κυρίαρχη ενταξιακή πολιτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Ainscow, M. (2007). Education for all: making it happen. *Support for learning*, 10(4), 147-155.
- Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. London: Psychology Press.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical view of inclusion. In S. Stainback, S & Stainback, W. (eds.). *Inclusion: A guide for educators'* pp. 17-28. Baltimore: Brookes.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships, *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- OECD. (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: OECD
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Stanovich, P. (1999). Conversation about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(6), 54-58.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical assessment, research @ evaluation*, 7(17), 137-146.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 379-394.

Ελληνόγλωσσον

- Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (Επιμ). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 153-178). Αθήνα: Πεδίο.
- Tilstone, C. & Rose, R. (2012). Από την πολιτική ως τη πράξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (Επιμ). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 189-212). Αθήνα: Πεδίο.
- Vygotsky, L. S. (1933/1978/1997). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουτάντος, Δ. (1999). *Κριτική Θεώρηση: Η Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτικά Προβλήματα και η Εκπαιδευτική Έρευνα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 109, 43-50.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Abstract

The present study explored the views of 12 special education schools' principals on the transformation of special schools into "schools for all". The purpose of the present study was to investigate the views of the principals of special education and training school units regarding the transformation of special schools into School Networks of Educational Support (SDEY). The content analysis of the collected data highlighted specific topics, including the principals' difficulty in identifying the dominant education policy as well as the lack of a culture of cooperation between those involved in the educational processes; variables which have a deterrent effect on the development of inclusion strategies for students with disabilities. The findings of the study are discussed as a potential source of feedback for those involved in education policy planning as well as the principals and the role they can play in a similar context.

Keywords: Education policy and special schools, special education schools' principals, inclusive education, culture of cooperation.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο: Οφέλη ευάλωτων ομάδων παιδιών αλλά και των υπόλοιπων μαθητών

Μαρία-Παναγιώτα Ζιούτου

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, MSc Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
zimarita@yahoo.gr

Περίληψη

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει μονοπωλήσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η βιβλιογραφική τεκμηρίωση των οφελών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που επιτάσσει το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, όχι μόνο στις ευάλωτες ομάδες μαθητών, αλλά και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Με τη μεθοδολογική προσέγγιση να ακολουθεί την οδό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης πρωτογενών κυρίως πηγών, αφού εξεταστεί η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καταγράφονται τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη που αποκομίζουν αρχικά οι ευάλωτες ομάδες μαθητών και εν συνεχεία οι υπόλοιποι μαθητές. Συμπερασματικά, αναδεικνύονται τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ενώ περιορισμένα ευρήματα υποστηρίζουν ουδέτερο αντίκτυπο. Τέλος, δίνεται κίνητρο για συλλογή εγχώριων εμπειρικών δεδομένων και για υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν τη δημοκρατία.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, οφέλη, ευάλωτες ομάδες μαθητών, υπόλοιποι μαθητές.

Εισαγωγή

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει απασχολήσει έντονα το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, μονοπωλώντας το ενδιαφέρον εντός αλλά και εκτός επιστημονικής κοινότητας. Μάλιστα, η εν λόγω έννοια φαίνεται να έχει ταξιδέψει τόσο πολύ παγκοσμίως, που θα μπορούσε κανείς να πει ότι “έχει πάθει τζετ λαγκ” (Ainscow, 2007). Το ερώτημα που τίθεται όμως, είναι το κατά πόσο είναι εφικτό ένα σχολείο που μπορεί να ισορροπήσει ανάμεσα σε επιτυχημένες συμπεριληπτικές πρακτικές, να καταφέρει μέσω αυτών να ενισχύσει όχι μόνο τις ευάλωτες ομάδες μαθητών αλλά και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Αυτό ακριβώς είναι και το σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης, η οποία καλείται να αποδείξει με βιβλιογραφικά επιχειρήματα ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ευνοεί όλους τους μαθητές στο σύνολό τους. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο δύναται να δομηθεί μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης δευτερογενών και κατά κύριο λόγο πρωτογενών πηγών. Εστιάζοντας περαιτέρω, θα γίνει σύντομη αναφορά στην έννοια και τη στοχοθεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την ταύτιση της κοσμοθεωρίας της με τις αρχές της δημοκρατίας. Ακολουθώντας, θα καταγραφούν τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη που αποκομίζουν αρχικά οι ευάλωτες ομάδες μαθητών. Εν συνεχεία, θα καταγραφούν αντιστοίχως τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη των υπόλοιπων μαθητών. Τέλος, θα γίνει κριτική καταγραφή των συμπερασμάτων που προκύπτουν μέσω της σύγκρισης και της συσχέτισης των προαναφερθέντων.

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή της απαντώντας σε πολλά και διάφορα ονόματα, όπως συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ολιστική εκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007). Η ιδέα όμως πίσω από τους διάφορους όρους ήταν και είναι η ίδια, καθώς η απόδοσή τους ταυτίζεται και ενστερνίζεται μια κοινή φιλοσοφία (Στασινός, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μετατοπίζει την παλαιότερη ιδέα ότι υπάρχουν άτομα με παθογένειες, στην αντίληψη ότι παθογενές είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Πλέον γίνεται αποπροσανατολισμός από το ιατρικό μοντέλο, που χρεώνει το “πρόβλημα” στο άτομο, με τους προβολείς να πέφτουν στην εκπαίδευση (Συριοπούλου-Δελλή, 2011).

Εστιάζοντας ενδελεχώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την τοποθέτηση όλων των μαθητών σε όλη τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων μέσα στην ίδια τάξη, παρέχοντάς τους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Norwich, 2013). Υπερασπίζοντας και προάγοντας την ποικιλομορφία, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φυλής, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας, σεξουαλικότητας, φύλου και ικανότητας (Ainscow, 2007). Απευθύνεται δηλαδή σε μαθήτριες που εγκυμονούν, παιδιά που έχουν παραβεί το νόμο, που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow, Dyson, Booth, & Farrell, 2006), που προέρχονται από άλλες εθνικότητες (Devine & Kelly, 2006) και γενικά σε όσους ποικιλοτρόπως απειλούνται από την κοινωνική απόρριψη και απομόνωση (Ainscow, 2007).

Αυτό όμως δε συνεπάγεται απλή συνύπαρξη των μαθητών, αλλά μια ουσιαστική και πλήρη συμμετοχή όλων στο σχολείο της γειτονιάς, ικανοποιώντας τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών και του καθενός ξεχωριστά (Norwich, 2013). Επομένως, απαιτούνται νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και στρατηγικές, αλλά και ένα αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο, εξατομικευμένο, υλοποιήσιμο από όλους και πραγματοποιήσιμο σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων της τάξης και του σχολείου (Στασινός, 2016). Έτσι οι συμπεριληπτικές πρακτικές υποστηρίζουν και καλωσορίζουν τη διαφορετικότητα (Ainscow, 2007) με σκοπό να επωφεληθούν όλα τα παιδιά (Anderson et al., 2007).

Σε μια δεύτερη και βαθύτερη ανάλυση, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθείται η έννοια της κοινότητας και το αίσθημα του ανήκειν, το οποίο φαίνεται να είναι απαραίτητο τόσο για τη μάθηση όσο και για τη γενική ευεξία (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007). Συνεπώς, όλοι θεωρούνται πολύτιμα και αναπόσπαστα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σεβασμό και με σκοπό να μαθαίνει ο ένας από τη διαφορετικότητα του άλλου (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Έτσι, η συμπερίληψη παίρνει τη μορφή μιας ατέρμονης διαδικασίας μάθησης της διαφορετικότητας και μάθησης από τη διαφορετικότητα, όπου ανιχνεύονται και καταρρίπτονται τα εμπόδια μπροστά στην περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό και την αποτυχία (Ainscow et al., 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση λοιπόν, σχεδιάστηκε για να αλλάξει ριζικά τη φιλοσοφία του διδάσκειν, χωρίς να υποτάσσεται και να περιορίζεται σε συνταγές επιτυχίας. Δεν πρόκειται απλά για σετ ικανοτήτων ή ένα στάδιο στο οποίο φτάνει κανείς, απεναντίας απαιτεί και προϋποθέτει νέο τρόπο σκέψης (Ainscow, 2007). Με σημαία την ισότητα, αποτελεί ύμνο στη διαφορετικότητα καθώς την καλωσορίζει, προωθεί την ελεύθερη έκφραση και την παρηγορία, προασπίζει τον διάλογο, ακούγοντας ουσιαστικά τις φωνές των παιδιών και έχει ως θεμέλιο λίθο τη δικαιοσύνη (Αγγελίδης, 2011). Κατ’ ουσίαν, η συμπεριληπτική

εκπαίδευση αποτελεί προσέγγιση, κοσμοθεωρία, κουλτούρα, τρόπος σκέψης και ζωής. Αν κανείς τη διασπάσει στα συστατικά της, θα συνειδητοποιήσει ότι ενέχει κοινωνικές, πθικές, πολιτισμικές και κυρίως δημοκρατικές πτυχές (Ainscow et al., 2006), καθώς μάχεται υπέρ της ισότητας και της δικαιοσύνης, απευθυνόμενη σε όλους (Αγγελίδης, 2011). Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα ταυτίζεται και ασπάζεται τις αρχές και την κοσμοθεωρία της δημοκρατίας.

Ακαδημαϊκά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για ευάλωτες ομάδες μαθητών

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θεμελιωθεί πάνω σε πολιτικές που στοχεύουν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, λειτουργώντας αντισταθμιστικά μεταξύ ικανοτήτων και αδυναμιών (Στασινός, 2016). Αυτό γίνεται εφικτό στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και στο μεσο-επίπεδο του σχολείου, μέσα από ένα εύρος συμπεριληπτικών πρακτικών, στοχεύοντας στην γνωστική/ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών που καθίστανται ευάλωτοι, καθώς απειλούνται από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Συριοπούλου-Δελλή, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ευάλωτοι μαθητές που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σκηνικά, φαίνεται να αποκτούν περισσότερα κίνητρα για γνώση, να καλλιεργούν θετικότερη στάση για το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα, ενώ η επίδοσή τους καταγράφεται καλύτερη (Reiter & Vitani, 2007). Μάλιστα οι Anderson et al. (2007), κάνουν λόγο για μίμηση των επιδόσεων, των γνώσεων αλλά και των μαθησιακών συμπεριφορών των υπόλοιπων μαθητών της τάξης, με αποτέλεσμα οι ευάλωτες ομάδες μαθητών να βελτιώνονται συνεχώς γνωστικά. Επιπλέον, φαίνεται να σημειώνουν βελτίωση στις βαθμολογίες σε όλο το εύρος των μαθημάτων, ενώ πραγματοποιούν λιγότερες απουσίες όταν φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009). Σε γενικές γραμμές, οι ευάλωτες ομάδες μαθητών φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα ακαδημαϊκά σε συμπεριληπτικό παρά σε μη συμπεριληπτικό πλαίσιο (Ruijs & Peetsma, 2009).

Πλήθος ερευνών έχει λάβει χώρα με σημείο αναφοράς τις ακαδημαϊκές επιδράσεις των συμπεριληπτικών πρακτικών σε ευάλωτες ομάδες μαθητών. Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις, ο Willis (2007) καταγράφει πως μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φάνηκε να έχουν μεγάλη ακαδημαϊκή επιτυχία, καλύτερη συγκέντρωση, δυνατότερη μνήμη και βελτιωμένη αντιληπτικότητα. Γενικότερα η Schifter (2016), σημειώνει ότι όταν οι μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν εκπαιδευτεί σε πλήρως συμπεριληπτικό περιβάλλον, έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν στην ώρα τους, εν συγκρίσει με αντίστοιχους μαθητές μη συμπεριληπτικών τάξεων. Μάλιστα υπογραμμίζει ότι, όταν φοιτούν σε συμπεριληπτικά πλαίσια, αυξάνονται οι πιθανότητες να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στο ίδιο μήκος κύματος η Astiz (2015), κάνοντας λόγο για μετανάστες μαθητές που φοιτούν σε σχολεία του Μπουένος Άιρες, υπογραμμίζει πως η συμπερίληψή τους τους παρέχει απλόχερα το δώρο της μόρφωσης, κερδίζοντας εφόδια και ευκαιρίες στο μέλλον. Οι Reiter & Vitani (2007), μελετώντας τη συμπερίληψη μαθητών που έχουν διαγνωσθεί ότι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, παρατήρησαν λιγότερη εξάντλησή τους στο τέλος του μαθήματος, συγκριτικά με τις περιπτώσεις που φοιτούσαν σε ειδικά-ξεχωριστά τμήματα. Τέλος η Mack (2012) εξετάζει την προφορική συμμετοχή μαθητών πολλών εθνικο-

τήτων χρηστών διαφορετικών μητρικών γλωσσών, σε μια τάξη στην Ιαπωνία. Καταλήγει ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές τούς ενισχύουν να προσπαθούν χωρίς τον φόβο του λάθους, αποδεικνύοντας γνώσεις και ταλέντα κρυμμένα λόγω του γλωσσικού χάσματος, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται και να προσπαθούν περισσότερο ακαδημαϊκά.

Κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για ευάλωτες ομάδες μαθητών

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές έχουν ως αρχή της κουλτούρας τους και σημείο αναφοράς της υλοποίησής τους την ενίσχυση του κοινωνικο-συναισθηματικού προφίλ των μαθητών ευάλωτων ομάδων. Στόχος είναι να μην αποτελούν ευάλωτες ομάδες, αλλά να αντιμετωπίζονται και να νιώθουν ως μια παραγωγική προσωπικότητα με μοναδικό ειδικό βάρος (Mack, 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν από τους Koster et al. (2009), συγκλίνουν στο ότι μέσω της συμπερίληψης ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών που απειλούνται από αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Αυτό γίνεται εφικτό, καθώς δημιουργούνται σταδιακά κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς μέσω των κοινωνικών πρωτοβουλιών και της μίμησης του μοντέλου συμπεριφοράς των υπολοίπων συμμαθητών. Αναπτύσσονται αμοιβαίες επαφές με επίγνωση ενώ θεμελιώνονται ειλικρινείς δεσμοί φιλίας με όλους, μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και διαδραστικές συνεργασίες. Μάλιστα οι Ruijs & Peetsma (2009) κάνουν λόγο για πιθανή χιλιομετρική απόσταση ενός ειδικού σχολείου από το σπίτι, ενώ το συμπεριληπτικό σχολείο της γειτονιάς αυξάνει τις πιθανότητες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά της γειτονιάς, προσφέροντας δημιουργικό χρόνο και έξω από το σπίτι (Loreman, Deppele & Harvey 2005).

Επακόλουθο όλων των παραπάνω είναι οι ευάλωτες ομάδες μαθητών να παίζουν, να μιλούν και να εκφράζονται περισσότερο, ενώ συνεχώς μαθαίνουν προσαρμοστικές στρατηγικές που μπορούν να τις γενικεύουν και να τις εξωτερικεύουν πέρα από το πλαίσιο της τάξης και του σχολείου (Willis, 2007). Έτσι αυξάνεται όχι μόνο η πιθανότητα να γίνει πιο ομαλά η μετάβασή τους στην εφηβεία, αλλά και να έχουν επαγγελματικές επιτυχίες (Frederickson et al., 2007).

Αυτή λοιπόν η κοινωνική αποδοχή τούς κινητοποιεί να αρχίσουν να κρίνουν, να συγκρίνουν και να ταυτίζουν τον εαυτό τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Ruijs & Peetsma, 2009), συνειδητοποιώντας ότι είναι μέλη της κοινωνίας και μπορούν να συνεισφέρουν μέσω της μοναδικότητάς τους (Frederickson et al., 2007). Αυτομάτως λοιπόν επιτυγχάνεται η δομή της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, αποκτώντας αυτοπεποίθηση, αυτοδυναμία και ανεξαρτησία (Koster et al., 2009). Τότε το προφίλ τους χαρακτηρίζεται από ενέργεια, περιέργεια για ζητήματα που παλιότερα αγνοούσαν, ενσυναίσθηση και εξωτερίκευση συναισθημάτων, ενώ γενικά επιδεικνύουν μια πιο ανεξάρτητη, λειτουργική και κοινωνική προσαρμογή (Willis, 2007). Μάλιστα η Mack (2012) κάνει λόγο για κοινωνική συμπερίληψη, όπου οι μαθητές καθιστούν αισθητή την παρουσία τους, αποκτώντας κύρος.

Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα, οι Devine & Kelly (2006) κατέγραψαν ότι η συμμετοχή μαθητών άλλων εθνικοτήτων ενός σχολείου της Ιρλανδίας σε διάφορες δραστηριότητες

όπως κάποιο άθλημα, τους βοηθά να δώσουν το παρόν αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και να κερδίσουν την αναγνώριση από τους υπολοίπους. Στο ίδιο μοτίβο η Astiz (2015) αναφορικά με τη συμπερίληψη μεταναστών μαθητών, υπογραμμίζει ότι τους βοηθά να σταματήσουν να ντρέπονται, αποκτούν ταυτότητα και προσαρμόζονται ευκολότερα στα νέα δεδομένα μια καινούριας γι' αυτούς κοινωνίας.

Οι Reiter & Vitani (2007), μελετώντας μαθητές που έχουν διαγνωσθεί ότι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και φοιτούν σε συμπεριληπτική τάξη, παρατήρησαν ότι εκδηλώνουν “αυτιστικά χαρακτηριστικά” σε πολύ μικρότερη ένταση, ενώ άρχισαν να επιδεικνύουν συμπεριφορά πιο κανονιστική και προσαρμοσμένη σε κοινωνικές νόρμες. Μάλιστα υπογραμμίζουν ότι ενώ η αλληλεπίδραση με έναν ανήλικο περιοριζόταν απλά σε σωματικό επίπεδο, με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους επεκτεινόταν ακόμα και σε γλωσσική έκφραση των συναισθημάτων. Τέλος, οι Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan (2007), πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση 26 ερευνών, εστιάζοντας σε μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν σε συμπεριληπτικά σκηνικά. Τα ευρήματα κάνουν λόγο για γενικότερη κοινωνικο-συναισθηματική ενίσχυση των ευάλωτων ομάδων μαθητών, υπογραμμίζοντας όμως ότι η κοινωνική τους αφομοίωση δεν κρίνεται επαρκής.

Ακαδημαϊκά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους υπόλοιπους μαθητές

Πολλοί θεωρούν ότι η συμπερίληψη προσφέρει σε κάποιους μαθητές αλλά στερεί από τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα διαχέεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός διοχετεύει την προσοχή του και την ενέργειά του σε μια μερίδα μαθητών, στερώντας τη δυνατότητα ανέλιξης σε κάποιους άλλους, υπονομεύοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Anderson et al., 2007).

Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλεί τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν ένα διαφορετικό ρεπερτόριο εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Αγγελίδης, 2011). Σε τάξεις όπου η συμπερίληψη λαμβάνει ουσιαστικά χώρα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν μέθοδο διδασκαλίας και διδακτική πορεία ξεχωριστή, ιδιαίτερη, προσεγμένη και ενισχυμένη. Αυτό συνεπάγεται ότι όλοι οι μαθητές γίνονται αποδέκτες αυτής της στρατηγικής, με αποτέλεσμα να επωφελούνται μαζικά (Demeris, Childs & Jordan, 2007). Έτσι η συμπεριληπτική διδακτική στρατηγική και η ποιότητα που τη συνοδεύει, δε γίνεται παρά να ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών, χωρίς να εμμένει στην απλή συνύπαρξή τους (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007). Ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός έχει όντως επιστήσει την προσοχή του σε κάποιους μαθητές, τότε δίνεται η ευκαιρία στους υπόλοιπους να ανεξαρτητοποιηθούν παίρνοντας πρωτοβουλίες, γεγονός που αποτελεί έναν από τους στόχους της μάθησης (Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010).

Ούτως ή άλλως, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν σε μεγάλο βαθμό ότι έχουν ευθύνη απέναντι στους μαθητές που αποτελούν ευάλωτες ομάδες και πραγματοποιούν το έργο τους με συνέπεια διδάσκοντας πιο αποτελεσματικά (Norwich, 2013). Κατ' επέκταση, τα μέσα, οι στρατηγικές και η ενίσχυση που προσφέρει η συμπερίληψη, βοηθά στην υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών (Jordan et al., 2009). Επίσης, στα συμπεριληπτικά σκηνικά πολύ πιθανόν να συμμετέχει επιπλέον εξειδικευμένο προσωπικό, με αποτέλε-

σμα η συνδιδασκαλία να ωφελήσει το σύνολο των μαθητών (Ruijs & Peetsma, 2009). Μάλιστα οι Loremant et al. (2005) πήραν ένα βήμα παρακάτω και σημειώνουν ότι δίνεται σε όλους τους μαθητές η ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους, μαθαίνοντας ενίοτε συστήματα όπως η νοηματική γλώσσα ή το σύστημα Braille.

Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Demeris et al. (2007), κατέρριψε την εσφαλμένη αντίληψη ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη που έχουν διαγνωσθεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Η δε έρευνα των Sermier Dessemontet & Bless (2013), συμπεραίνει ότι η συμπερίληψη παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με αναπτυξιακές διαταραχές, δεν επηρέασε αρνητικά, αλλά ελαφρώς ενίσχυσε την ακαδημαϊκή επίδοση των άλλων μαθητών σε τομείς όπως μαθηματικά, ανάγνωση και γλωσσική ικανότητα.

Στο ίδιο μήκος κύματος, η Mack (2012) εξετάζοντας τη συνύπαρξη πολλών εθνικότητων στην ίδια συμπεριληπτική τάξη, υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις γλωσσικές δυσκολίες, χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών με συνέπεια να επωφελούνται όλοι. Τέλος, η έρευνα των Sermier et al. (2013) απέδειξε ότι η συμπερίληψη παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν νοητική υστέρηση δεν απειλεί καθόλου την ακαδημαϊκή επίδοση των υπόλοιπων μαθητών. Οι ερευνητές μάλιστα πιθανολογούν ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές επιδράσεις στους υπόλοιπους μαθητές αλλά ουδέτερες, διότι η συμπερίληψη δεν έλαβε χώρα σε όλο της φάσμα, αλλά περιορίστηκε κατά πολύ στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης.

Κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους υπόλοιπους μαθητές

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν επενδύει αποκλειστικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση του συναισθηματικού προφίλ των μαθητών που απειλούνται από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Εξετάζοντας τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα από κοινωνικο-συναισθηματική οπτική γωνία, φαίνεται να ευνοούν κατά πολύ και το σύνολο της τάξης (Anderson et al., 2007).

Οι Kalambouka et al. (2007), από τη σκοπιά όλων των μαθητών υπογραμμίζουν την απόκτηση συνειδητών γνώσεων για τη διαφορετικότητα, μειώνοντας και αποβάλλοντας το αίσθημα άγχους που ίσως αυτή επιφέρει ορισμένες φορές. Με αυτό τον τρόπο αρχίζουν όλοι με ενσυναίσθηση να συνδέουν και να κατανοούν τα βιώματα και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζουν αδυναμίες και δυνατότητες και στον ίδιο τους τον εαυτό, παίρνοντας εφόδια να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες στην προσωπική τους ζωή (Salend & Duhaney, 1999).

Κατ' επέκταση όλοι οι μαθητές αρχίζουν να υιοθετούν σταδιακά θετική στάση στη διαφορετικότητα (Sermier et al., 2013), μειώνοντας τις προκαταλήψεις απέναντι στην ποικιλομορφία και την ανομοιογένεια (Ruijs et al., 2010). Έτσι εκδηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να παίξουν όλοι μεταξύ τους και εδραιώνονται ουσιαστικές και ειλικρινείς σχέσεις φιλίας (Anderson et al., 2007). Μάλιστα κάποιοι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ρόλους ηγετικών, δρώντας ως “μικροί δάσκαλοι” ή “μέντορες” των συμμαθητών τους, καθοδηγώντας τους σχετικά με διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και ενθαρρύνοντας κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Παράλληλα όμως φαίνεται να ικανοποιούν και τις δικές τους ανάγκες, όπως το να νιώθουν υπεύθυνοι, πολύτιμοι και ικανοί (Salend & Duhaney, 1999).

Πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις αναλύουν οι Taylor & Sidhu (2012), σημειώνοντας πως η ύπαρξη προσφύγων μέσα στην τάξη προωθεί την κοινωνική ισότητα, διδάσκει ότι θέλει δύναμη και αλληλουποστήριξη για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες, ενώ η συμπερίληψή τους αποτελεί ουσιαστικά μάθημα κουλτούρας. Ομοίως υπογραμμίζει και η Mack (2012), εξετάζοντας μια πολυπολιτισμική τάξη. Βασιζόμενη στα ευρήματά της, υπογραμμίζει ότι όλοι οι μαθητές μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όχι απλά αποκτούν καινούριες γνώσεις και ενημερώνονται για διαφορετικές κουλτούρες, αλλά ενστερνίζονται μια κοινή κουλτούρα, αυτή της συμπερίληψης.

Επίσης, η έρευνα των Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris (2012), επικεντρώθηκε σε μαθητές μιας ελληνικής συμπεριληπτικής τάξης. Τα ευρήματα υπογράμμισαν ότι οι υπόλοιποι μαθητές χρησιμοποίησαν αξιολογούμενα λιγότερους αρνητικούς επιθετικούς προσδιορισμούς σε σχέση με μαθητές μη συμπεριληπτικών τάξεων, για να περιγράψουν παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση. Τέλος η Greathouse (2016), αναδεικνύει μία ακόμη παράμετρο, καθώς εστιάζει στην ανάγκη των μαθητών να εκφραστούν μέσα από συμπεριληπτικά και δημοκρατικά σκηνικά. Συγκεκριμένα καταγράφει τη θέληση μαθητών Γυμνασίου να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών και στην εκπαιδευτική διδασκαλία κείμενα που αφορούν θέματα σεξουαλικότητας, ομοφυλοφιλίας και σεξουαλικής αναζήτησης, για να εξωτερικεύσουν προσωπικές απόψεις, συναισθήματα και βιώματα μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Συμπεράσματα

Η φιλοσοφία και η κοσμοθεωρία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, φαίνεται να ενστερνίζονται μια κουλτούρα που εξυπηρετεί ίδιους στόχους μέσα από διαφορετικά μονοπάτια, καθώς όπως υπογραμμίζει ο Ainscow (2007) και επιβεβαιώνει η Astiz, (2015), δεν υπάρχει μια πεπατημένη, μια συνταγή που μπορεί κανείς να υιοθετήσει για να επιτύχει. Ως εκ τούτου, το σχολείο της γειτονιάς καλείται να ανταποκριθεί σε όλο το φάσμα της ετερογένειας των μαθητών, με θεμέλιο λίθο την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Γίνεται λοιπόν λόγος από τον Αγγελίδη (2011) και τους Kalambouka et al. (2007), για ένα σχολείο που λειτουργεί με γνώμονα τον σεβασμό, την ελευθερία και την παρηγορία, ένα ουσιαστικά δημοκρατικό σχολείο που απευθύνεται σε όλους.

Εστιάζοντας στην παρούσα μελέτη, τα ευρήματα που εξετάστηκαν και αφορούν τον άξονα των ακαδημαϊκών οφελών σε συμπεριληπτικά σκηνικά, συγκλίνουν στο ότι οι ευάλωτες ομάδες μαθητών ευνοούνται κατά πολύ ακαδημαϊκά, με τους Reiter & Vitani (2007) αλλά και τους Ruijs & Peetsma (2009) να καταλήγουν ότι η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους εντοπίζεται αμεσότερα σε σχέση με όλους τους μαθητές. Βέβαια, τόσο οι Demeris et al. (2007), όσο οι Farrel et al. (2007) και οι Jordan et al. (2009), υπογραμμίζουν πως η συμπεριληπτική διδακτική στρατηγική φέρει μια ποιότητα, η οποία δε γίνεται παρά να καθιστά τη διδασκαλία αποτελεσματική και προσοδοφόρα, ενισχύοντας γνωστικά όλους τους μαθητές και τον καθένα ξεχωριστά. Όμως πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, όπως των Sermier et al. (2013), που καταγράφουν ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές δεν επηρεάζουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των υπολοίπων μαθητών, αλλά ουδέτερα.

Αναφορικά με τον άξονα των κοινωνικο-συναισθηματικών οφελών, τα υπό μελέτη ευ-

ρήματα των Koster et al. (2009), Ruijs & Peetsma (2009) και των Loreman et al. (2005), συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι μαθητές των ευάλωτων ομάδων γίνονται δέκτες μιας κοινωνικής συμπερίληψης, ενώ παράλληλα αποκτούν κύρος και κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Επιπλέον συγκλίνουν στο ότι όλοι οι μαθητές ευνοούνται τόσο κοινωνικά, επιδεικνύοντας βελτιωμένη ποιότητα αλληλεπίδρασης, αλλά και συναισθηματικά, θεμελιώνοντας θετική στάση απέναντί στη διαφορετικότητα. Ίσως βέβαια, όπως σημειώνουν οι Anderson et al. (2007), κάποιος να μην μπορούσε εύκολα να εκτιμήσει και να προβλέψει τα οφέλη τέτοιων πρακτικών αναφορικά με το σύνολο των μαθητών σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Μάλιστα, πρέπει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία γίνονται περιορισμένες αναφορές, όπως αυτή των Kalambouka et al. (2007), για μη επαρκή κοινωνική αφομοίωση των μαθητών των ευάλωτων ομάδων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Προκύπτει λοιπόν ότι, τόσο οι ευάλωτες ομάδες μαθητών όσο και όλοι οι μαθητές, γίνονται κατά κύριο λόγο αποδέκτες των θετικών επιδράσεων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι ανάμεσα στον εκάστοτε μαθητή, τα εκάστοτε οφέλη και τους εκάστοτε άξονες, δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση που, όπως τονίζουν τόσο ο Αγγελίδης (2011) όσο και ο Norwich (2013), συσχετίζει και εμπλέκει σχέσεις, στάσεις, επιδόσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα, με όλους τους μαθητές όχι απλά να γίνονται αποδέκτες της συμπερίληψης, αλλά φορείς της, και φορείς της δημοκρατίας.

Βέβαια, όπως αναφέρει ο Στασινός (2016), δεν είναι λίγοι οι επικριτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν ότι είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Η παρούσα όμως μελέτη αποδεικνύει ότι η συμπερίληψη ωφελεί πολυεπίπεδα όλους τους μαθητές και κάθε έναν ξεχωριστά, αναδεικνύοντας παράλληλα την επιτακτική ανάγκη για συλλογή ερευνητικών δεδομένων ορμώμενων από τον ελλαδικό χώρο, καθώς είναι αρκετά περιορισμένα σε αριθμό, ούτως ώστε να διασταυρωθούν με τα αντίστοιχα διεθνή ευρήματα. Αυτό σαφέστατα συνεπάγεται πρωτίστως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να αφεθούν, να “περιπλανηθούν στα μονοπάτια” της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να υιοθετήσουν πρακτικές που προωθούν τη δημοκρατία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., & Farrell, P. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. Accessed from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE3MTA3MI9fQU41?sid=77ca3c88-2829-4e28-a287-c8698793134f@sdc-v-sessmgr02&vid=12&format=EB&rid=1>
- Anderson, C. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. Accessed from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034307078086>
- Astiz, M. F. (2015). Immigration and Educational Inclusion: Preliminary Evidence from Three Schools in Buenos Aires, Argentina. *Prospects: Quarterly Review Of Comparative Edu-*

- tion, 45(4), 563-576. Accessed from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=77ca3c88-2829-4e28-a287-c8698793134f%40sdc-v-sessmgr02>
- Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The Influence of Students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609-627. <https://doi.org/10.2307/20466655>
- Devine, D., & Kelly, M. (2006). "I Just Don't Want to Get Picked on by Anybody": Dynamics of Inclusion and Exclusion in a Newly Multi-Ethnic Irish Primary School. *Children @ Society*, 20(2), 128-139. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00020.x>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). SEN Inclusion and Pupil Achievement in English Schools. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(3), 172-178. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00094.x>
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion. *British Journal Of Special Education*, 34(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Greathouse, P. (2016). Make Us Question, Think, Reflect and Understand: Secondary Students' Beliefs and Attitudes towards the Inclusion of LGBTQ Themed Literature in the English Classroom. *SRATE Journal*, 25(2), 42-48. Accessed from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113845>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal Of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: Routledge. Accessed from: https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=8cT505w0L8AC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Inclusive+education:+A+practical+guide+to+supporting+diversity+in+the+classroom.&ots=r9S8mzDbnf&sig=2Jvn4yklxDY_FwFFYBx8as21118&redir_esc=y#v=onepage&q=Inclusive%20education%3A%20A%20practical%20guide%20to%20supporting%20diversity%20in%20the%20classroom.&f=false
- Mack, L. (2012). Does Every Student Have a Voice? Critical Action Research on Equitable Classroom Participation Practices. *Language Teaching Research*, 16(3), 417-434. <https://doi.org/10.1177/1362168812436922>
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty*. London and New York: Routledge. Accessed from: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=7elcAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Addressing+>

- Tensions+and+Dilemmas+in+Inclusive+Education:+Livnig+with+uncertainty.
+&ots=ZreBd2AU7X&sig=9DRLLcxIXz2u5wXrtTTMq7_9tWs&redir_esc=y#v=onepage&q=Addressing%20Tensions%20and%20Dilemmas%20in%20Inclusive%20Education%3A%20Livnig%20with%20uncertainty.&f=false
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of Pupils with Autism: The Effect of an Intervention Program on the Regular Pupils' Burnout, Attitudes and Quality of Mediation. *Autism: The International Journal Of Research And Practice*, 11(4), 321-333. Accessed from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361307078130>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. D. (2009). Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. D. (2010). Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. Accessed from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2010.524749>
- Salend, S. J., & Duhaney, L. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial And Special Education*, 20(2), 114-26. Accessed from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.831.7604&rep=rep1&type=pdf>
- Schifter, L. A. (2016). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 82(4), 479-496. <https://doi.org/10.1177/0014402915619418>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The Impact of Including Children with Intellectual Disability in General Education Classrooms on the Academic Achievement of Their Low-, Average-, and High-Achieving Peers. *Journal Of Intellectual @ Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?. *International Journal Of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. Accessed from: <https://eprints.qut.edu.au/43873/2/43873.pdf>
- Willis, J. (2007). *Brain-friendly Strategies for the Inclusion Classroom : Insights From a Neurologist and Classroom Teacher*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Accessed from: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE5MTkxNF9fQU41?sid=00c7f774-d169-41f8-9bdc-0337872a5867@pdc-v-sessmgr03&vid=11&format=EB&rid=1>

Ελληνόγλωσσον

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2011). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Σχολείο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα Αιγαίου*, 5, 20-30. Ανακτήθηκε από: <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/SYRIOPOYLOY-DELH.pdf>

Abstract

The concept of inclusive education has monopolized the interest of the scientific community. In this context, the aim of the present study is to document the benefits of inclusive education imposed by the modern democratic school, not only on vulnerable groups of students but also on their peers. With the methodological approach following the path of the literature review of primary sources, after examining the concept of inclusive education, both the academic and socio-emotional benefits that the vulnerable groups of students and the rest of the students first derive are recorded. In conclusion, the benefits of inclusive education are highlighted to all students individually, while limited findings support a neutral impact. Finally, there is an incentive to collect domestic empirical data and to adopt practices that promote democracy.

Keywords: Inclusive education, benefits, vulnerable groups of students, peers.

Διερεύνηση της επίτευξης της σχολικής εμπλοκής και της εκδήλωσης κινήτρων επίτευξης από μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου

Γεώργιος Λαδιάς

Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
georgeladias@outlook.com

Ζωή Σάφη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
safizoi@hotmail.com

Βασίλειος Φασιανός

Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
vfasianos@gmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (γνωστική και συναισθηματική) αλλά και των κινήτρων επίτευξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 108 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (54 εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης και 54 εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης). Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια «Student Engagement Instrument, SEI» (Appleton et al., 2006. Pappa, 2014) και το Children's Achievement Rating Scale (CARS) (Adkins, O'Malley & Ballif, 1972). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις επίτευξης της σχολικής εμπλοκής, ενώ δεν προέκυψε κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο πλαίσια φοίτησης. Παράλληλα, φάνηκε να επιτυγχάνεται περισσότερο η συναισθηματική εμπλοκή σε σύγκριση με τη γνωστική. Επίσης, προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα επίτευξης και τη σχολική εμπλοκή, με τα κίνητρα επίτευξης να αποτελούν και σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωσή της.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική εμπλοκή, κίνητρα επίτευξης, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη.

Εισαγωγή

Κύριο ζητούμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι απλώς η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, αλλά η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η προαγωγή της ολόπλευρης προσωπικής τους ανάπτυξης (Moreira et al., 2015). Ένας τέτοιος παράγοντας που συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι η σχολική εμπλοκή (Christenson, Reschly & Wylie, 2012. Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Η σχολική εμπλοκή αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια που συνδυάζει τις συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές διαστάσεις της προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο (Reschly & Christenson, 2006). Ένας από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που την διαμορφώνουν αποτελούν τα κίνητρα (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Μάλιστα, η σημασία της για τη μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Παράλληλα, συμβάλλει στην προαγωγή των συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη βίωση θετικών συναισθημάτων προς τον εαυτό, τους άλλους και το σχολείο (Appleton et al., 2006). Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητά της, έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν επιτυγχάνουν υψηλή σχολική εμπλοκή σε σύγκριση με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης (McCoy & Banks, 2012· Reschly & Christenson, 2006. Wang & Fredricks, 2014). Επομένως, κρίνεται σημαντική η διερεύνηση της επίτευξης της σχολικής εμπλοκής εκ μέρους των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια φοίτησης που τους δίνεται η ευκαιρία να διδάσκονται στο γενικό σχολείο. Τέτοια πλαίσια φοίτησης στην ελληνική πραγματικότητα είναι το Τμήμα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης ή δέχονται Παράλληλη Στήριξη.

Σχολική εμπλοκή και κίνητρα

Η σχολική εμπλοκή αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων καθώς και στη δέσμευσή του στους μαθησιακούς στόχους (Christenson et al., 2012). Αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για τη σχολική επίδοση, την πιθανότητα ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησης καθώς και για τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όλων των μαθητών (Fredricks et al., 2004). Συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που απαρτίζεται από τέσσερις διαστάσεις: τη γνωστική, την ακαδημαϊκή, τη συμπεριφορική και τη συναισθηματική (Appleton et al., 2006). Συγκεκριμένα, η γνωστική εμπλοκή αναφέρεται στο βαθμό και τον τύπο των γνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Appleton et al., 2006). Ενώ, η συναισθηματική εμπλοκή αναφέρεται στην ύπαρξη θετικών συναισθημάτων προς τον εαυτό και τους άλλους, στο αίσθημα του «ανήκειν» και στη σχολική δέσμευση (Christenson et al., 2012).

Η σχολική εμπλοκή, ωστόσο, δεν αποτελεί ένα σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό αλλά μια δυναμική κατάσταση, η οποία διαμορφώνεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Reschly & Christenson, 2006). Ένας από τους σημαντικότερους ατομικούς

παράγοντες διαμόρφωσης αποτελούν τα κίνητρα. Μία από τις βασικότερες σύγχρονες θεωρίες προσέγγισης των κινήτρων είναι η Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων (Middleton & Midgley, 1997). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης. Μία σημαντική διάκριση που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν η διάκριση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και τους στόχους αποφυγής (Middleton & Midgley, 1997). Ειδικότερα, οι στόχοι μάθησης προσανατολίζουν το άτομο προς στην κατάκτηση νέας γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Αντίθετα, οι στόχοι αποφυγής αντανakλούν την ανησυχία του μαθητή για ένα έργο και την πρόθεσή του να μην συμμετάσχει σε αυτό, είτε για να μην κριθεί ανεπαρκής από τους άλλους είτε για λόγους προσωπικής προόδου (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής τόσο ως προς τη γνωστική όσο και ως προς τη συναισθηματική διάσταση σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (μαθητές χωρίς αναπηρία) και σημειώνουν κυρίως χαμηλά ποσοστά γνωστικής εμπλοκής (McCoy & Banks 2012· Reschly & Christenson, 2006. Wang & Fredricks, 2014). Αναλυτικότερα, η έρευνα των Reschly και Christenson (2006) έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής ως προς τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Reschly & Christenson, 2006). Επιπλέον, η έρευνα των McCoy και Banks (2012) εντόπισε ότι οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής, τόσο ως προς την ακαδημαϊκή όσο και ως προς τη συναισθηματική διάσταση, σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (McCoy & Banks, 2012). Ακόμη, η έρευνα των Wang και Fredricks (2014) έδειξε ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς σημείωναν χαμηλά επίπεδα συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Παράλληλα, προέκυψε ότι η μειωμένη σχολική εμπλοκή και η διόγκωση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορούν να προβλέψουν μεγαλύτερη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου (Wang & Fredricks, 2014).

Αντίθετα, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας, όπως η οπτική και ακουστική αναπηρία, σημειώνονται υψηλά ποσοστά σχολικής εμπλοκής, κυρίως στη διάσταση της συναισθηματικής εμπλοκής (Borders et al., 2010. Metz, 2013. Moreira et al., 2015). Συγκεκριμένα, από την έρευνα των Borders και των συνεργατών (2010) βρέθηκε ότι οι μαθητές με ακουστική αναπηρία παρουσίαζαν παρόμοια επίπεδα σχολικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομήλικους τους, εύρημα που πιθανώς οφείλεται στη μεγαλύτερη παρότρυνση που δέχονταν από τους εκπαιδευτικούς (Borders et al., 2010). Επιπρόσθετα, στη μελέτη των Moreira και συνεργατών (2015) παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση όσον αφορά τη σχολική εμπλοκή ανάλογα με την κατηγορία της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα δεν διαφοροποιούνταν ως προς τη σχολική εμπλοκή από τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, για τους μαθητές με νοτική αναπηρία βρέθηκαν χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά τους μαθητές με οπτική αναπηρία και νευροκινητικές διαταραχές, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλότερο βαθμό σχολι-

κής εμπλοκής (γνωστικής και συναισθηματικής) σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Moreira et al., 2015).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζει τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα κίνητρα επίτευξης (Fredricks et al., 2004). Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι τα κίνητρα επίτευξης και συγκεκριμένα οι στόχοι μάθησης που υιοθετούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται θετικά με την κατάκτηση βαθύτερης γνώσης και τη σχολική δέσμευση, γεγονός που συμβάλλει στην επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). Παράλληλα, η έρευνα των Martin και των συνεργατών (2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα εκδήλωσης της σχολικής εμπλοκής, κυρίως της συναισθηματικής (Martin et al., 2017). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκαν ελάχιστες έρευνες στον ελλαδικό χώρο που να μελετούν την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την επίδραση των κινήτρων επίτευξης. Συνεπώς το σημαντικό αυτό κενό αποτέλεσε την προβληματική της παρούσας έρευνας.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την κατάκτηση της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής και των κινήτρων επίτευξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Τμήματα Ένταξης και σε τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (γνωστική και συναισθηματική) και την ύπαρξη κινήτρων επίτευξης ανάμεσα στα τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη;
2. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή και στις επιδόσεις στα επιμέρους κίνητρα επίτευξης;
3. Τα κίνητρα επίτευξης αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την ύπαρξη γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 108 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 54 ήταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται σε Τμήμα Ένταξης και 54 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που παρέχουν Παράλληλη Στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν στην περιφέρεια της Ηπείρου (Ιωάννινα, Πρέβεζα).

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελούνταν από τρία (3) μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήματα για συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, αναπηρία μαθητών, έτη προϋπηρεσίας). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου

περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο «Student Engagement Instrument, SEI» (Appleton et al., 2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τη γνωστική (13 προτάσεις) και συναισθηματική εμπλοκή (17 προτάσεις) των παιδιών, το οποίο προσαρμόστηκε έτσι ώστε να εξετάζονται αυτές οι διαστάσεις μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών (Pappa, 2014). Η γνωστική εμπλοκή αποτελείται από: α) Μελλοντικούς Στόχους και Προσδοκίες και β) Έλεγχος και Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Εργασίας. Η συναισθηματική εμπλοκή αποτελείται από: α) Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, β) Στήριξη από συνομήλικους, γ) Στήριξη οικογένειας. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία 4-βαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο CARS (Children's Achievement Rating Scale) (Adkins, O'Malley & Ballif, 1972). Αυτό περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν το κίνητρο επίτευξης των παιδιών μέσω της οπτικής των εκπαιδευτικών. Οι επιμέρους κλίμακες αξιολόγησης ήταν οι εξής: Προσανατολισμός στη μάθηση (στόχος μάθησης), Λεκτικός προσανατολισμός για μάθηση (στόχος μάθησης), Αποφυγή μάθησης (στόχος αποφυγής), Ενθουσιασμός/Εμπλοκή (εσωτερικό κίνητρο), Προσανατολισμός στον Εκπαιδευτικό (εξωτερικό κίνητρο). Οι απαντήσεις δίνονται σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert (Ποτέ, Σπάνια, Συχνά, Πολύ συχνά, Πάντα).

Έλεγχος αξιοπιστίας

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach και η τιμή του δείκτη συνολικά εντοπίστηκε στο 0.873. Συγκεκριμένα, η κλίμακα της σχολικής εμπλοκής εντοπίστηκε στο 0.856 και ειδικότερα η γνωστική εμπλοκή στο 0.849 και η συναισθηματική στο 0.847. Η κλίμακα των κινήτρων επίτευξης εντοπίστηκε στο 0.867. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο συγκέντρωσε υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Αποτελέσματα

Σύγκριση επίτευξης γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης και εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης

Η σύγκριση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, δηλαδή των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης και των Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, που πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μόνης κατεύθυνσης (one-way ANOVA), έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στη σχολική εμπλοκή ($F(1, 106) = 1.121, p = 0.292, ns$). Παράλληλα, προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη της γνωστικής εμπλοκής ($F(1, 106) = 1.019, p = 0.315, ns$) αλλά και της συναισθηματικής ($F(1, 106) = 0.365, p = 0.547, ns$). Παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων στη σχολική εμπλοκή και στις επιμέρους διαστάσεις της βρίσκονταν σε παρόμοιο επίπεδο ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά.

Πίνακας 1: «Επιδόσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (γνωστική και συναισθηματική)»

Διαστάσεις Σχολικής Εμπλοκής	Ομάδες Εκπαιδευτικών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σχολική Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	75.13	8.26
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	73.33	9.39
Γνωστική Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	31.38	3.79
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	30.58	4.35
Συναισθηματική Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	43.41	5.61
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	42.74	5.85

Επιπλέον, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της γνωστικής εμπλοκής (βλ. πίνακα 2) η σύγκριση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την επιμέρους διάσταση που αφορά τους μελλοντικούς στόχους-προσδοκίες των μαθητών υπέρ των εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης ($F(1,106) = 4.202, p = 0.033$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών στην επιμέρους διάσταση που αφορά τον έλεγχο-αυτοαξιολόγηση της σχολικής εργασίας ($F(1,106) = 0.045, p = 0.832, ns$).

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής εμπλοκής (βλ. πίνακα 2) η σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ($F(1,106) = 0.242, p = 0.624, ns$), τη στήριξη των συνομηθικών ($F(1,106) = 0.143, p = 0.706, ns$) και τη στήριξη της οικογένειας ($F(1,106) = 0.706, p = 0.403, ns$).

Επομένως, σύμφωνα με τις απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης επιτυγχάνουν υψηλότερη γνωστική εμπλοκή όσον αφορά την επίτευξη μελλοντικών στόχων και την ύπαρξη προσδοκιών σε σύγκριση με τους μαθητές που δέχονται Παράλληλη Στήριξη. Αντίθετα, όσον αφορά τη δεύτερη επιμέρους διάσταση της γνωστικής εμπλοκής που σχετίζεται με τον έλεγχο και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών εργασιών φαίνεται ότι κανένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης δεν υπερσχύει έναντι του άλλου, καθώς οι μέσοι όροι των επιδόσεων κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής εμπλοκής, όπου οι μέσοι όροι των επιδόσεων κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Συνεπώς, προκύπτει ότι κανένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης δεν αποδεικνύεται αποτελεσματικότερο ως προς την επίτευξη των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής εμπλοκής.

Πίνακας 2: «Επιδόσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις επιμέρους διαστάσεις της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής»

Διαστάσεις Γνωστικής και Συναισθηματικής Εμπλοκής	Ομάδες Εκπαιδευτικών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μελλοντικοί Στόχοι-Προσδοκίες (Γνωστική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	11.01	1.59
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	10.38	1.58
Έλεγχος-Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Εργασίας (Γνωστική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	20.32	2.63
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	20.20	3.26
Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή (Συναισθηματική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	23.12	3.49
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	22.77	3.92
Στήριξη Συνομηλίκων (Συναισθηματική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	14.41	2.51
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	14.22	2.58
Στήριξη Οικογένειας (Συναισθηματική Εμπλοκή)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	5.86	0.80
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	5.74	0.78

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκαν ενδοομαδικές συγκρίσεις για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίτευξη της γνωστικής και της συναισθηματικής εμπλοκής. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του ελέγχου t για τον μέσο όρο ενός πληθυσμού (One-Sample t -test). Ειδικότερα, η ενδοομαδική σύγκριση ως προς την ομάδα των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών υπέρ της συναισθηματικής εμπλοκής ($t(53) = -8,483, p < .001$). Επιπλέον, η ενδοομαδική σύγκριση ως προς τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών υπέρ της συναισθηματικής εμπλοκής ($t(53) = -11,490, p < .001$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι και τα δύο πλαίσια φοίτησης φαίνεται να ευνοούν περισσότερο την επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής σε σύγκριση με τη γνωστική εμπλοκή, η οποία φαίνεται να μην επιτυγχάνεται σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό.

Σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς τα κίνητρα επίτευξης

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους ως προς την συνολική επίδοση των κινήτρων επίτευξης ($F(1,106) = 0,340, p = 0.561, ns$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων βρίσκονταν σε παρόμοιο επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης να σημειώνουν μία ελαφρώς υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης.

Παράλληλα, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) προέκυψε ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιμέρους διαστάσεις των κινήτρων επίτευξης. Συγκεκριμένα, δεν

προέκυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον προσανατολισμό στη μάθηση ($F(1,106) = 1,535, p = 0.218, ns$), τον λεκτικό προσανατολισμό για μάθηση ($F(1,106) = 0,148, p = 0.701, ns$), την αποφυγή για μάθηση ($F(1,106) = 0,09, p = 0.757, ns$), τον ενθουσιασμό/εμπλοκή ($F(1,106) = 1,105, p = 0.296, ns$) και τον προσανατολισμό στον εκπαιδευτικό ($F(1,106) = 0,000, p = 1.000, ns$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι κανένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης δεν φαίνεται αποτελεσματικότερο έναντι του άλλου ως προς την ύπαρξη κινήτρων επίτευξης εκ μέρους των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο πλαίσια φοίτησης όσον αφορά την εκδήλωση των στόχων μάθησης, του στόχου αποφυγής, του εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου καθώς οι επιδόσεις κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα.

Πίνακας 3: «Επιδόσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς στις διαστάσεις των κινήτρων επίτευξης»

Διαστάσεις Κινήτρων Επίτευξης	Ομάδες Εκπαιδευτικών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κίνητρα Επίτευξης (Συνολική Επίδοση)	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	66.15	9.95
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	65.15	7.67
Προσανατολισμός στη Μάθηση	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	19.93	3.98
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	19.09	3.03
Λεκτικός Προσανατολισμός για Μάθηση	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	9.46	2.91
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	9.25	2.63
Αποφυγή Μάθησης	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	14.21	3.10
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	14.05	2.34
Ενθουσιασμός/Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	11	2.51
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	10.53	2.14
Προσανατολισμός στον Εκπαιδευτικό	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	11.68	1.90
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	11.68	2.06

Συσχετίσεις μεταξύ της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής και των κινήτρων επίτευξης

Στο σημείο αυτό καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής (γνωστικής και συναισθηματικής) και των κινήτρων επίτευξης που προέκυψαν μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson (βλ. πίνακα 4). Ειδικότερα, από την ανάλυση συσχετίσεων προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση της σχολικής εμπλοκής και τη συνολική επίδοση στα κίνητρα επίτευξης ($r = 0.522, p < .001$). Παράλληλα, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση των κινήτρων επίτευξης και τη γνωστική εμπλοκή ($r = 0.571, p < .001$) αλλά και τη συναισθηματική ($r = 0.414, p < .001$). Όσον αφορά τις συσχετίσεις με βάση τις επιμέρους διαστάσεις των κινήτρων επίτευξης προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στη μάθηση και τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r = 0.427, p < .001$), τη γνωστική εμπλοκή ($r = 0.469, p < .001$) αλλά και τη συναισθηματική ($r = 0.356, p < .001$). Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον λεκτικό προσανατολισμό για μάθηση και τη σχολική εμπλοκή

συνολικά ($r= 0.454, p<.001$), τη γνωστική εμπλοκή ($r= 0.509, p<.001$) και τη συναισθηματική ($r= 0.353, p<.001$). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι διαστάσεις των κινήτρων που αντικατοπτρίζουν τους στόχους μάθησης φαίνεται να συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής και των επιμέρους διαστάσεων της, δηλαδή της γνωστικής και συναισθηματικής.

Ακόμη, όσον αφορά την αποφυγή μάθησης που αντικατοπτρίζει τον στόχο αποφυγής δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r= -0.105, p= 0.280, ns$), τη γνωστική εμπλοκή ($r= -0.056, p= 0.567, ns$) και τη συναισθηματική ($r= -0.123, p= 0.204, ns$). Επομένως, ο στόχος αποφυγής δεν φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής και των επιμέρους διαστάσεων της.

Επίσης, όσον αφορά τη διάσταση του ενθουσιασμού/εμπλοκής που υποδηλώνει το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r= 0.402, p<.001$), τη γνωστική ($r= 0.321, p<.001$) και τη συναισθηματική εμπλοκή ($r= 0.329, p<.01$). Παράλληλα, σχετικά με τη διάσταση του προσανατολισμού στον εκπαιδευτικό που υποδηλώνει την ύπαρξη εξωτερικού κινήτρου προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνολικά ($r= 0.399, p<.001$) αλλά και με τη γνωστική ($r= 0.413, p<.001$) και συναισθηματική εμπλοκή ($r= 0.334, p<.05$). Συνεπώς, τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό κίνητρο φαίνεται να συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην επίτευξη της σχολικής εμπλοκής και των διαστάσεων της.

Πίνακας 4: «Συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και των κινήτρων επίτευξης»

Διαστάσεις Κινήτρων Επίτευξης	Σχολική Εμπλοκή	Γνωστική Εμπλοκή	Συναισθηματική Εμπλοκή
Κίνητρα Επίτευξης (συνολική επίδοση)	0.522***	0.571***	0.414***
Προσανατολισμός στη Μάθηση (στόχος μάθησης)	0.427***	0.469***	0.356***
Λεκτικός Προσανατολισμός για Μάθηση (στόχος μάθησης)	0.454***	0.509***	0.353***
Αποφυγή Μάθησης (στόχος μάθησης)	-0.105	-0.056	-0.123
Ενθουσιασμός/Εμπλοκή (εσωτερικό κίνητρο)	0.402***	0.321***	0.329**
Προσανατολισμός στον Εκπαιδευτικό (εξωτερικό κίνητρο)	0.399***	0.413***	0.334*

Σημείωση: * $p< 0.05$, ** $p< 0.01$., *** $p<.001$

Τα κίνητρα επίτευξης ως προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής εμπλοκής

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι τα κίνητρα επίτευξης μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής ($\beta= 0.364, t= 3,012, p<.01$). Μάλιστα, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης της σχολικής εμπλοκής που επεξηγείται από τα κίνητρα επίτευξης εντοπίζεται στο 13,2%. Παράλληλα, προέκυψε ότι τα κίνητρα επίτευξης μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τόσο τη γνωστική εμπλοκή ($\beta= 0.197, t= 3,646, p<.001$) σε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 18,8% όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή ($\beta= 0.166, t= 2,124, p<.05$) σε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 8,2%.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης οι μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις επίτευξης της σχολικής εμπλοκής, τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής, αλλά κυμαίνονται κυρίως σε μεσαία επίπεδα. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνούν οι έρευνες των McCoy και Banks (2012) και η έρευνα των Reschly & Christenson (2006). Ειδικότερα, δεν προέκυψε καμία σημαντική διαφορά ως προς την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής (γνωστικής και συναισθηματικής) ανάμεσα στα δύο πλαίσια φοίτησης. Συνεπώς, δεν αναδεικνύεται κάποιο από τα δύο πλαίσια ως ευνοϊκότερο και καταλληλότερο για τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσον αφορά την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής και των επιμέρους διαστάσεων της (γνωστική και συναισθηματική).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη σύγκριση των επιμέρους διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής αξίζει να αναφερθεί ότι παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα γνωστικής εμπλοκής σε σύγκριση με τον βαθμό επίτευξης της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φαίνεται να επιτυγχάνεται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό και στα δύο πλαίσια φοίτησης, κάτι το οποίο συμφωνεί με προϋπάρχουσες έρευνες (Borders et al., 2010. Metz, 2013. Moreira et al., 2015). Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει ότι η από κοινού εκπαίδευση φαίνεται να συμβάλλει κατά κύριο λόγο στην επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής καθώς ενδέχεται να οδηγεί τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στην απόκτηση του αισθήματος του «ανήκειν» και στην επίτευξη της δέσμευσης και ταύτισης με το σχολείο (Christenson et al., 2012. Fredricks et al., 2004. Metz, 2013. Moreira et al., 2015).

Επιπλέον, ένα εύρημα που αξίζει να σχολιαστεί είναι το γεγονός ότι η επίτευξη της γνωστικής εμπλοκής των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης κυμάνθηκε σε παρόμοια επίπεδα με αυτά των μαθητών που δέχονται Παράλληλη Στήριξη, χωρίς να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσά τους. Μια πιθανή εξήγηση των χαμηλών επιπέδων γνωστικής εμπλοκής αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης και αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παράλληλα η απουσία συστηματικής διδακτικής παρέμβασης (Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα, 2012). Ένας ακόμη λόγος μπορεί να οφείλεται στην παρατήρηση της ομοιογένειας στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης καθώς εντοπίζεται η απουσία εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η έλλειψη εξατομικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στο μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή (Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα, 2012).

Ακόμη, ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί ότι οι μαθητές που δέχονται Παράλληλη Στήριξη σημειώνουν ελαφρώς χαμηλότερες επιδόσεις όσον αφορά την επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά. Όσον αφορά αυτό το εύρημα αναμενόταν ότι τα τμήματα στα οποία παρέχεται Παράλληλη Στήριξη θα συμβάλλουν περισσότερο στην επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε περιβάλλοντα συνδιδασκαλίας ωφελούνται περισσότερο σε κοι-

νωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, παράγοντες δηλαδή που διαμορφώνουν τη συναισθηματική εμπλοκή (Murawski & Hughes, 2009). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν επαληθεύτηκε. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να σχετίζεται με την ύπαρξη της φύσης της αναπηρίας, δηλαδή της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος καθώς εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης εκπαιδεύουν κατά κύριο λόγο μαθητές με αυτήν την αναπηρία. Οι ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα στον τομέα της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των συναισθηματικών αντιδράσεων με αποτέλεσμα να καθίσταται ιδιαίτερη δύσκολη η επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής αλλά ενδέχεται και να μην είναι ορατή η άμεση εμφάνιση των θετικών αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτήν (Harpe, 2015).

Επιπλέον, ένας ακόμη λόγος που η Παράλληλη Στήριξη δεν φαίνεται να ευνοεί σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να οφείλεται στον τρόπο λειτουργίας της. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή του μοντέλου της Παράλληλης Στήριξης αποτελεί μια διαφοροποιημένη εκδοχή του μοντέλου συνδιδασκαλίας «One teach, one assist», όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος βοηθάει αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία του μαθητή με αναπηρία (Manropalias & Anastasiou, 2016). Αυτό το μοντέλο λειτουργίας ενδέχεται να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση του μαθητή με αναπηρία από την υπόλοιπη τάξη, στη μη ενεργό συμμετοχή του στις δραστηριότητες που εκτελεί το σύνολο της σχολικής τάξης αλλά και στη δυσκολία συνεργασίας ειδικού και γενικού παιδαγωγού με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται σημαντικά η επίτευξη της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία. Επομένως, ίσως κρίνονται αναγκαίες οι περαιτέρω αλλαγές και τροποποιήσεις του υφιστάμενου μοντέλου λειτουργίας, οι οποίες θα εστιάζουν στην αύξηση της αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών, στην ενθάρρυνση της συνεργασίας κατά την εκτέλεση των σχολικών δραστηριοτήτων και στην προώθηση της ουσιαστικής συμμετοχής όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένες κατευθύνσεις ενδέχεται να συμβάλλουν τόσο στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής εμπλοκής.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων ανάμεσα στα κίνητρα επίτευξης και στη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή επιβεβαιώνοντας ότι πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική εμπλοκή. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν και οι έρευνες των Polychroni, Hatzichristou και Sideridis (2012) αλλά και των Martin, Ginns και Papworth (2017). Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι ισχυρότερες συσχετίσεις εμφανίστηκαν ανάμεσα στους στόχους μάθησης και τις δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, τη γνωστική και τη συναισθηματική (Martin, Ginns & Papworth, 2017). Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι στόχοι μάθησης παρακινούνται από το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών και εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη βαθύτερη γνώση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη σχολική δέσμευση με αποτέλεσμα να ευνοείται ιδιαίτερα η εκδήλωση της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι στόχοι αποφυγής δεν συσχετίζονται με την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής. Επίσης, προέκυψε ότι τόσο τα εσωτερικά κίνητρα (ενθουσιασμός/παρώθηση για εμπλοκή) όσο και τα εξωτερικά (επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό) συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη της γνωστικής αλλά και της συναισθηματικής εμπλοκής.

Τα χαμηλά επίπεδα που παρατηρήθηκαν στα κίνητρα επίτευξης στους μαθητές που φοιτούσαν και στα δύο σχολικά πλαίσια (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη) καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω καλλιέργεια τους για τους μαθητές με αναπηρία διότι αποτελούν

ένα από τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες διαμόρφωσης της γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Συνεπώς, η περαιτέρω καλλιέργεια των κινήτρων επίτευξης ενδέχεται να αυξήσει και το βαθμό επίτευξης της σχολικής εμπλοκής. Ταυτόχρονα, η αναγκαιότητα καλλιέργειας αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα κίνητρα επίτευξης αποτελούν έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση της σχολικής εμπλοκής και των διαστάσεων της (Fredricks et al., 2004. Martin, Ginns & Papworth, 2017).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν η χρήση ερωτηματολογίων ετεροαναφοράς, γεγονός που δυσκολεύει την ακρίβεια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των άλλων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τη διερεύνηση του θέματος με άλλους τρόπους, όπως με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή τη μέθοδο της παρατήρησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Adkins, D. C., O'Malley, J. M. & Ballif, B. L. (1972). *Continuation of research on teaching pre-school children motivation to achieve in school*. Honolulu: Educational research and development center.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Borders, C. M., Barnett, D., & Bauer, A. M. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(4), 348-357.
- Christenson, S. L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. NY: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Happe, F. (2015). Autism as a neurodevelopmental disorder of mind-reading. *Journal of the British Academy, 3*, 197-209.
- Martin, A. J., Ginns, P. & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences, 55*, 150-162.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 81-97.
- Metz, K. K. (2013). *Academic engagement of deaf and hard of hearing students in a co-enrollment program*. PhD Thesis. University of Arizona.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Moreira, P. A. S., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M. d. F., Cepa, M. d. J., Mestre, M. d. D., Ferreira, M. & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology @ Psychological Therapy, 15*(3), 361-375.

- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A necessary combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*(4), 67-77.
- Pappa, S. (2014). *Teachers' perceptions of student engagement and teacher self-efficacy beliefs*. MA thesis. Education Faculty, Jyväskylä.
- Polychroni, F. Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The Role of Goal Orientations and Goal structures in Explaining Classroom Social and Affective Characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*, 207-217.
- Reschly A., L. & Christenson S., L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education, 27* (5), 276-292.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Wang M.T. & Fredricks, J. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors and School Dropout during Adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737.

Ελληνόγλωσσον

- Τζιβινίκου Σ. & Κουτσοκώστα Β. (2012). Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 58*, 3-27.

Abstract

The purpose of this study is the exploration of perspectives of special educators about the achieving of school engagement (cognitive and emotional) but also the motivation of achievement of students with disabilities or special educational needs. The sample of the research came from 108 teachers of special education. As a data collection tool were used the questionnaires «Student Engagement Instrument» (Appleton et al., 2006) and «Children's Achievement Rating Scale» (CARS) (Adkins, O' Malley & Ballif, 1972). The results of the survey showed that students with disabilities don't show particularly high performance of school engagement. Also, seemed to achieve even more the emotional engagement compared to cognitive engagement. Moreover, significant correlations were emerged between the achievement motivations and school engagement.

Άμεση ή έμμεση επαφή: Θεωρίες διαμόρφωσης στάσεων προς τα άτομα με αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη

ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Π.Θ.

mlouari@uth.gr

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι δεν ισχύει απολύτως για τους μαθητές με αναπηρία καθώς στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν τροχοπέδη για την ολοκληρωτική ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει παρατηρηθεί για την υπόθεση της επαφής σύμφωνα με την οποία, η άμεση επαφή με άτομα διαφορετικών ομάδων μπορεί να προκαλέσει φόβο και άγχος ενώ η έμμεση να περιορίσει τις προκαταλήψεις προς την συγκεκριμένη ομάδα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή της θεωρίας της έμμεσης επαφής πριν την ένταξη μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη και στόχος η ενημέρωση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την αναπηρία. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο ημι-πειραματικός σχεδιασμός, όπου μαθητές ενημερώθηκαν για θέματα αναπηρίας και αποσαφηνίστηκαν τυχόν παρανοήσεις μέσω της θεωρίας της έμμεσης επαφής. Συμμετείχαν 364 μαθητές δημοτικών σχολείων και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμόρφωσαν θετικότερη στάση προς τα άτομα με αναπηρία συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Λέξεις-Κλειδιά: Άμεση και έμμεση επαφή, αναπηρία, στάσεις.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι τίθεται υπό αμφισβήτηση σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως είναι αυτές για τους μαθητές με αναπηρία. Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία είναι μία διαδικασία η οποία πολύ νωρίς απασχόλησε παιδαγωγούς και ερευνητές. Υποστηρίζεται ότι ένας από τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή ένταξη αποτελεί η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ αναπήρων και μη μαθητών. Από την παιδική ηλικία η καλλιέργεια της αποδοχής των ατόμων με αναπηρία έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των προκαταλήψεων και της διαιώνισης στερεότυπων από τη μία γενιά στην άλλη, με συνέπεια τον αποκλεισμό των αναπήρων από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Καθώς, όπως προαναφέρθηκε, σε ένα δημοκρατικό σχολείο συναντιούνται και συνυπάρχουν παιδιά διαφόρων και διαφορετικών δεξιοτήτων, ο ρόλος του είναι καταλυτικός στην καλλιέργεια των στάσεων αποδοχής προς όλα τα μέλη. Για το λόγο αυτό, έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον προκλήθηκε για την διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν ή επηρεάζουν τη στάση των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.

Επιπλέον, εφόσον το σχολείο αποτελεί σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης, θα πρέπει να γνωρίζουμε πώς οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές διακινούνται στο ενδεχόμενο συνύπαρξης με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον

συντελεί στη μείωση των προκαταλήψεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2007). Τα δεδομένα αυτά οδηγούν στην αναζήτηση και εφαρμογή νέων τεχνικών και θεωριών για την ακριβέστερη διερεύνηση του θέματος. Η εφαρμογή της θεωρίας της έμμεσης επαφής πριν την ένταξη μαθητή με αναπηρία στην γενική τάξη συμβάλλει τόσο στην ενημέρωση όσο και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η εφαρμογή της όταν δεν είναι παρόντα τα εκτός ομάδας μέλη. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται η ευκαιρία δόμησης ενός γνωστικού υπόβαθρου για θέματα αναπηρίας, το οποίο αποτελεί τη βάση διαμόρφωσης θετικών στάσεων και εν τέλει επιτυχούς ένταξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στάσεις τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία

Η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο γίγνεσθαι του σχολικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις αποδοχής των συμμαθητών τους. Οι στάσεις έχουν αποτελέσει πεδίο ευρύ ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ολοκληρωτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Έχουν διερευνηθεί πολυεπίπεδα οι παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν την ένταξη, όπως κοινωνική αποδοχή των συμμαθητών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των γονέων, των αδελφών, κ.α. (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012· Schwab, 2017). Παρόλα αυτά, και μολονότι εδώ και δεκαετίες μιλάμε για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ερευνητές συνεχίζουν να αναφέρουν την μοναξιά που νιώθουν οι ανάπηροι μαθητές (Bossaert, Colpin, Pijl, Petry, 2012) καθώς συνεχίζουν να είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Hellmich & Loeper, 2019).

Σύμφωνα με την θεωρία του Allport (1954 στο Allport, 1979) που αφορά την επαφή των μελών μιας ομάδας, οι εμπειρίες που αποκτώνται μέσω αυτής της επαφής αποτελούν τη βάση για την διαμόρφωση στάσεων προς συγκεκριμένα άτομα. Επομένως, η στάση των μαθητών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από την επαφή τους. Ακόμη κι αν η επαφή είναι έμμεση, όπως η παρακολούθηση προγράμματος ενημέρωσης για την αναπηρία, διαμορφώνονται στους συμμετέχοντες θετικότερες στάσεις (Armstrong et al., 2017). Ο λόγος που δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση στις στάσεις αποδοχής των μαθητών αποτελεί το γεγονός ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την προτιθέμενη συμπεριφορά τους (Freitag & Dunsmuir, 2015).

Ανάπτυξη θεωριών για τις προκαταλήψεις

Η προκατάληψη από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες ορίζεται ως μια αδικαιολόγητη αρνητική συμπεριφορά, ανεπιθύμητη και άδικη στάση απέναντι σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο. Γενικότερα, ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής, αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω (Allport, 1954, στο Allport, 1979). Υποστηρίζει ότι μπορεί να μειωθεί μέσω της ομαδικής εργασίας, αρκεί να είναι συχνές και με μεγάλη διάρκεια οι επαφές, ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων. Μπορεί η άμεση επαφή να μετριάσει τις προκαταλήψεις, όμως υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες που πιθανό να επηρεάσουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Οι Stephan και Stephan

(1996) αναφέρουν ότι η επαφή με άτομα διαφορετικών ομάδων προκαλεί ανησυχία, φόβο και άγχος και διαπίστωσαν ότι η ανησυχία και ο φόβος εξαρτώνται από προηγούμενες εμπειρίες επαφής με άτομα με διαφορετικότητα και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η επαφή. Επίσης, η ενημέρωση που ο καθένας διαθέτει σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των ατόμων με διαφορετικότητα επηρεάζει τα επίπεδα άγχους κατά την άμεση επαφή. Συνήθως, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μάς ωθούν να δίνουμε έμφαση στις διαφορές και στις υπάρχουσες ανεπάρκειες μιας ομάδας και βάσει αυτών των στοιχείων δομούμε τη συμπεριφορά μας.

α) Η υπόθεση της επαφής (*contact hypothesis*)

Καθώς πολλοί ερευνητές ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη προγραμμάτων που μπορούν να περιορίσουν τις προκαταλήψεις και να αυξήσουν τη δεκτικότητα της διαφορετικότητας, έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει παρατηρηθεί για την Υπόθεση της επαφής (*contact hypothesis*) του Allport (1954 στο Allport, 1979), σύμφωνα με την οποία, η απλή επαφή ή η αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες μπορεί να περιορίσει τις προκαταλήψεις. Καθώς άρχισε να αναδύεται η επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας, άρχισε και η μελέτη της επαφής που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μιας ομάδας (*intergroup contact*), δίνοντας έμφαση στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών ανέδειξαν διφορούμενα αποτελέσματα, καθώς αυτού του είδους η επαφή άλλοτε μείωνε και άλλοτε διόγκωνε τις προκαταλήψεις. Στη συγκεκριμένη θεωρία του Allport (*contact hypothesis*) στηρίζονται και οι προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Υποστηρίζεται ότι η απλή συνύπαρξη και εκπαίδευση των παιδιών στον ίδιο χώρο δε θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων καθώς πρέπει να προηγηθούν κοινωνικές αλλαγές οι οποίες θα οδηγήσουν στην αλλαγή των στάσεων (Johnson, 2006), άποψη με την οποία συμφωνούμε πλήρως γιατί για να αλλάξει ο τρόπος σκέψης και η συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού πρέπει πρώτα να γίνουν θεσμικές αλλαγές, ώστε από πολύ νωρίς να καλλιεργηθεί στους πολίτες η αποδοχή της διαφορετικότητας.

β) Η υπόθεση της έμμεσης επαφής (*extended contact*)

Προέκταση της υπόθεσης της επαφής αποτελεί η υπόθεση της έμμεσης επαφής, σύμφωνα με την οποία αν κάποιος έχει φιλικές σχέσεις με ένα εκτός ομάδας άτομο, μεταφέροντας την εμπειρία του στα άλλα μέλη της ομάδας μπορεί να μειωθούν οι προκαταλήψεις προς την αντίστοιχη ομάδα, χωρίς να είναι απαραίτητο να υπάρχουν φιλικές σχέσεις όλων των μελών της ομάδας με το εκτός ομάδας άτομο. Πειραματικά αποδείχθηκε από τον Wright και τους συνεργάτες του (1997), καθώς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γνώση ότι κάποια από τα μέλη διαφορετικών φυλετικών ομάδων έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους είναι ικανή να περιορίσει τις προκαταλήψεις προς όλη την ομάδα, συμπέρασμα με το οποίο συμφωνούν κι άλλοι ερευνητές και υποστηρίζουν ότι τα άτομα δεν είναι ανάγκη να έρθουν τα ίδια σε επαφή με μειονότητες, αλλά αν οι φίλοι τους βιώνουν τέτοια επαφή, μπορεί να περιοριστούν οι προκαταλήψεις τους (Paolini, Hewstone, Cairns & Voci, 2004). Εν τέλει, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι προκαταλήψεις δεν μειώνονται έτσι εύκολα, καθώς έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι η απλή παρατήρηση των μελών μιας ομάδας δεν είναι ικανή συνθήκη να κάμψει τις διακρίσεις, οι οποίες παρόλα αυτά μπορεί να μετριαστούν σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου υπάρχει αλληλεπίδραση, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι άμεση, αλ-

λά μεταφέρεται ως εμπειρία από ένα άτομο στα μέλη της ίδιας ομάδας (Pettigrew & Tropp, 2006).

Εν κατακλείδι, καθώς η έρευνα είναι περιορισμένη ως προς την αποτελεσματικότητα της άμεσης επαφής για τη διαμόρφωση των στάσεων των τυπικών μαθητών προς εκείνους με αναπηρία και τα ευρήματα διφορούμενα (Krajewski & Hyde, 2000), η εφαρμογή της έμμεσης επαφής πριν από την ένταξη του παιδιού με αναπηρία μπορεί να συντελέσει στην επιτυχία της ένταξής του. Ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η εφαρμογή της όταν δεν είναι παρόντα τα εκτός ομάδας μέλη, γεγονός που σημαίνει ότι αν εφαρμοστεί η παρέμβαση πριν από την ένταξη του μαθητή στην γενική τάξη, μπορεί να έχουν ήδη καλλιεργηθεί κάποιες θετικές στάσεις. Μέχρι αυτή τη στιγμή, η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη για την πιθανή επίδραση της έμμεσης επαφής στις στάσεις των παιδιών προς την αναπηρία (Cameron & Rutland, 2006). Για όλους αυτούς τους λόγους, στόχος αυτής της **έρευνας** ήταν η διερεύνηση αν τελικά η έμμεση επαφή τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών με άτομα με αναπηρία μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και αποδοχής ενός μαθητή με αναπηρία.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αφορά ημι-πειραματικό σχεδιασμό με αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η έμμεση επαφή μπορεί να δώσει την ευκαιρία σε τυπικούς μαθητές δημοτικού σχολείου να ενημερωθούν σε θέματα αναπηρίας.
2. Η έμμεση επαφή μπορεί να συμβάλλει στη δόμηση θετικού κλίματος στην τάξη πριν από την ένταξη μαθητή με αναπηρία.
3. Η έμμεση επαφή μπορεί να επηρεάσει θετικά τους τυπικούς μαθητές δημοτικού σχολείου ως προς το ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης με συμμαθητή τους με αναπηρία.

Δείγμα: Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 364 μαθητές γενικών σχολείων (9 έως 12 ετών), στα οποία δεν υπήρχε μαθητής με αναπηρία, ώστε να αποφευχθεί η προηγούμενη επαφή η οποία, όπως έχει αποδειχθεί, επηρεάζει άλλοτε θετικά (Krajewski & Hyde, 2000) και άλλοτε αρνητικά (Nabors & Keyes, 1997) τη στάση των μαθητών. Προκειμένου να διαπιστωθεί η μεταβολή των παραπάνω στοιχείων μέσω της υλοποίησης παρέμβασης, συμμετείχαν υπο-ομάδες μαθητών του αρχικού δείγματος, οι οποίοι χωρίστηκαν από την αρχή σε Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) στην οποία εφαρμόστηκε η θεωρία της έμμεσης επαφής, ώστε να διερευνηθεί αν θα μεταβληθούν οι στάσεις των μαθητών και Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) όπου δεν πραγματοποιήθηκε κανενός είδους παρέμβασης.

Εργαλεία: Λαμβάνοντας υπόψη το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων, γνωστική-συναισθηματική-συμπεριφοράς⁵, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί για να μετρούν αυτά τα τρία στοιχεία. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος είναι τα ερωτηματολόγια,

5 Τα τρία αυτά στοιχεία θεωρούνται παράγοντες-διεργασίες που διαμορφώνουν τις στάσεις (Eagly & Chaiken, 1993).

όπου χρησιμοποιείται η 5-βαθμη κλίμακα Likert, με άκρα «διαφωνώ απόλυτα» - «συμφωνώ απόλυτα». Ο Μ.Ο. των απαντήσεων αποτελεί το γενικό δείκτη της στάσης και όσο αυξάνεται ο Μ.Ο. τόσο πιο αρνητική γίνεται η στάση. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CATCH-R (Armstrong, 1986) το οποίο ήταν σταθμισμένο και παρουσίαζε υψηλή αξιοπιστία και συνάφεια (Co-efficient 0.70 & Cronbach's α 0.90). Επιπλέον, αν και σχεδιάστηκε την δεκαετία του '80 εξακολουθεί να συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά στοιχεία από τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία (Vignes, et al., 2008). Η μεταφορά των προτάσεων από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με την μέθοδο της πολλαπλής μετάφρασης από καλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, βασίζονταν στο τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων και κάθε άξονας αποτελούνταν από 10 ερωτήματα τα οποία αξιοποιήθηκαν ως σύνθετες μεταβλητές για τα επιμέρους ερωτήματα.

Διαδικασία: Αρχικά ενημερώθηκαν οι γονείς για τους σκοπούς της έρευνας με ατομική επιστολή και ζητήθηκε η συναίνεσή τους ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα. Δόθηκε η συγκατάθεση από όλους σχεδόν τους γονείς εκτός από δύο περιπτώσεις. Στην Π.Ο. υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα που αφορούσε τα άτομα με αναπηρία. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενημέρωση των μαθητών για θέματα αναπηρίας και στόχος η αποσαφήνιση τυχόν παρανοήσεων. Η διάρκειά του ήταν 16 διδακτικές ώρες. Υλοποιήθηκε σε οκτώ (8) δίωρα αφού έγιναν μικρές τροποποιήσεις στο ημερήσιο πρόγραμμα των μαθητών. Το πρόγραμμα αφορούσε την ανάγνωση τεσσάρων παιδιών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία και ακολούθησαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, παιχνίδια ρόλων, ομαδικά παιχνίδια. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην διάρκεια του προγράμματος και στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών μέσω μεγάλης ποικιλίας δραστηριοτήτων. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην διάρκειά του καθώς ανάλογα προηγούμενα προγράμματα σύντομης διάρκειας δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Codeau, et al., 2010. Rillota & Nettelbeck, 2007). Πριν και μετά το πρόγραμμα συμπληρώθηκε από τους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο ώστε να εκτιμηθεί η στάση τους και η προστιθέμενη συμπεριφορά τους προς τα άτομα με αναπηρία. Στην Ο.Ε. απλώς δόθηκε το ερωτηματολόγιο την ίδια χρονική στιγμή με την Π.Ο.

Αποτελέσματα

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε αρχικά διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες διαθέτουν ικανοποιητική έως καλή αξιοπιστία και στις δύο χρονικές στιγμές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: «Έλεγχος αξιοπιστίας εργαλείου (Cronbach α)»

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

Κατά συνέπεια, οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υπο-ομάδας καθώς το εργαλείο συνεχίζει να είναι αξιόπιστο και στις δύο

φάσεις της εφαρμογής του. Από την εφαρμογή της διπλής ανάλυσης διασποράς με εξέταση της αλληλεπίδρασης για τις εξαρτημένες μεταβλητές που εκφράζουν τις στάσεις των μαθητών στην αναπηρία και ανεξάρτητες την ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και τις χρονικές στιγμές (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) προκύπτει:

1. Συναισθηματικός παράγοντας

Οι δύο χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ($F(1,117)=17,17$, $p=,000<,05$), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Συναισθηματικός παράγοντας»

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
Συναισθηματικός (πριν)	Π.Ο.	32,5424		9,55262	59
	Ο.Ε.	29,0597		7,62746	67
	Σύνολο (πριν)	30,6905		8,72373	126
Συναισθηματικός (μετά)	Π.Ο.	32,6271	+ 0,24	12,05433	59
	Ο.Ε.	36,0299	+23,99	9,63574	67
	Σύνολο (μετά)	34,4365		10,92483	126

Παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της στάσης με αύξηση των μέσων όρων, εξετάζοντας επιμέρους τις δύο ομάδες προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην Π.Ο. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+0,24), ενώ η συνολική επιδείνωση οφείλεται στην μεταβολή μέσω της αύξησης των μέσων όρων της ΟΕ (+23,99) γεγονός που αποδεικνύει την επιδείνωση της συναισθηματικής στάσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης στην ομάδα ελέγχου.

2. Παράγοντας της Συμπεριφοράς

Και στη μεταβλητή της συμπεριφοράς στις δύο χρονικές στιγμές παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=29,60$, $p=,000<,05$), με τους αντίστοιχους μέσους όρους να είναι διαφορετικοί (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: «Παράγοντας Συμπεριφοράς»

	Ομάδα	ΜΟ	ΤΑ	Μεταβολή %	N
Συμπεριφοράς (πριν)	Π.Ο.	27,2712	9,85031		59
	Ο.Ε.	22,5075	6,33502		67
	Σύνολο (πριν)	24,7381	8,47979		126
Συμπεριφοράς (μετά)	Π.Ο.	28,7627	10,83153	+ 5,46	59
	Ο.Ε.	29,5075	8,50557	+31,11	67
	Σύνολο (μετά)	29,1587	9,63196		126

Από τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή προκύπτει ότι μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της συμπεριφοράς με αύξηση των μέσων όρων στην ομάδα ελέγχου (+31,1%). Αντιθέτως, στην πειραματική ομάδα δεν

παρατηρείται ουσιαστική μεταβολή (+5,46), άρα ο παράγοντας «συμπεριφορά» παραμένει σταθερός.

3. Γνωστικός παράγοντας

Και ο γνωστικός παράγοντας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ($F(1,117)=9,75, p=,002<,05$) (Πίνακας 4). Μπορεί οι μέσοι όροι στην πειραματική ομάδα να μην μεταβάλλονται ουσιαστικά (-1,78) όμως και εδώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται επιδείνωση στον γνωστικό παράγοντα αυτής της ομάδας

Πίνακας 4: «Γνωστικός παράγοντας»

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
Γνωστικός (πριν)	Π.Ο.	33,7069		6,72260	58
	Ο.Ε.	31,1493		5,49174	67
	Σύνολο (πριν)	32,3360		6,20216	125
Γνωστικός (μετά)	Π.Ο.	33,1034	- 1,78	9,09924	58
	Ο.Ε.	35,7164	+14,67	5,70700	67
	Σύνολο (μετά)	34,5040		7,55691	125

καθώς οι μέσοι όροι αυξάνονται σημαντικά (+14,67). Συμπερασματικά, και στους τρεις παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τις στάσεις παρατηρείται βελτίωση ή σταθερότητα μόνο στην πειραματική ομάδα εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου όπου έχουμε και στους τρεις παράγοντες επιδείνωση.

Συμπεράσματα

Αν και η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει την κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών (Avramidis, 2010· Bossaert, και συν., 2012) η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές με αναπηρία παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής συμμετοχής σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές. Έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο αποδεκτοί, αλληλεπιδρούν λιγότερο και αναφέρουν μεγαλύτερα ποσοστά αισθημάτων μοναξιάς (Bossaert, και συν., 2012· Koster, Nakken, Pijl, van Houten & Spelberg, 2008· Schwab, 2015a). Ένας από τους λόγους για την σχετικά χαμηλή κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στα ενταξιακά πλαίσια είναι οι στάσεις των υπόλοιπων μαθητών, καθώς μαθητές με αναπηρία είναι συχνά ο στόχος αρνητικών στάσεων (Nowicki & Sandieson, 2002· Siperstein, Parker, Barton, Widaman, 2007).

Όσον αφορά την 1^η ερευνητική υπόθεση διαπιστώθηκε ότι η έμμεση επαφή δίνει την ευκαιρία ενημέρωσης σε θέματα αναπηρίας. Μπορεί να μην παρατηρήθηκε ουσιαστική μεταβολή στον γνωστικό τομέα της Π.Ο., όμως η σημαντική επιδείνωση που παρατηρήθηκε στην Ο.Ε. οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε έδωσε την ευκαιρία αποσαφήνισης των παρανοήσεων και σταθεροποίησης των γνώσεων των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αυτή τη μεταστροφή στο γνωστικό παράγοντα για δύο σημαντικούς λόγους. Καθώς δεν πραγματοποιήθηκε κανενός είδους παρέμβαση, δεν δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συζητήσουν για θέματα που ίσως τους προβλημάτισαν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επο-

μένως, αντί να επιλυθούν απορίες και να αποσαφηνιστούν λάθος αντιλήψεις δημιουργήθηκαν και νέες που ίσως ήρθαν σε σύγκρουση με τις υπάρχουσες. Η άγνοια και ο φόβος τυχόν αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων οδήγησαν τους μαθητές στην τροποποίηση των απαντήσεών τους. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας, που σχετίζεται με τον προηγούμενο, αφορά στην απουσία προσωπικής εμπλοκής μέσω δραστηριοτήτων και αλληλεπίδρασης με το κείμενο, καθώς δεν δόθηκε η ευκαιρία ταύτισης με τους ήρωες ώστε να απελευθερωθούν τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν νέες κατευθύνσεις και να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης, να εκφράσουν με λόγια ή εικόνες τα συναισθήματά τους. Επομένως, δεν επιτεύχθηκε απελευθέρωση και ανακούφιση από αυτά, γεγονός που θεωρούμε αιτία αυτής της αρνητικής μεταστροφής. Ως αποτέλεσμα, αντί να βελτιωθούν οι γνώσεις τους προκλήθηκε τέτοια γνωστική σύγκρουση που οδήγησε σε αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εν κατακλείδι, η έμμεση επαφή μέσω του προγράμματος που υλοποιήθηκε είχε θετικά αποτελέσματα εφόσον αυξήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καθώς αναφέρεται ότι άρτια δομημένες και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών (Ison, και συν., 2010).

Όσον αφορά την υπόθεση ότι η έμμεση επαφή μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές ως προς το ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με αναπηρία, παρατηρήθηκαν κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η Ο.Ε. αρχικά είχε σημαντικά πιο θετική στάση από την Π.Ο., όταν δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Και στους τρεις παράγοντες των στάσεων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα όπου και οι τρεις παράγοντες παρέμειναν σταθεροί. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της έμμεσης επαφής εφόσον στόχος ήταν η διαμόρφωση θετικών στάσεων. Μπορεί η Π.Ο. να μην ήρθε σε άμεση επαφή με άτομο με αναπηρία, όμως η έμμεση επαφή είχε πολύ καλά αποτελέσματα, όπως έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Cameron & Rutland, 2006· Cameron, Rutland, & Brown, 2007). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ατόμων με αναπηρία, να ανταλλάξουν απόψεις και τελικά να διαμορφώσουν θετική αντίληψη. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στην Ο.Ε. στους οποίους δεν δόθηκε η ευκαιρία λεπτομερούς επεξεργασίας των πληροφοριών, ο φόβος της αναπηρίας τους προκάλεσε άγχος (Fleitas, 2000) με αποτέλεσμα να εκδηλώσουν απόρριψη προς τα άτομα με αναπηρία, γεγονός που συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Diamond, LeFurgy, & Blass, 1993· Longoria & Marini, 2006· Roberts & Lindsell, 1997). Επομένως, η άγνοια και ο φόβος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης ενώ η παροχή σωστής πληροφόρησης γενικεύει και σταθεροποιεί μια αρχικά θετική πρόθεση και μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή μείωση των προκαταλήψεων.

Η μέτρηση των στάσεων με σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που απαιτεί ποικιλία εργαλείων και πολλαπλές αξιολογήσεις (Henerson, Morris, & Fitz-Gibbon, 1987). Συνεξετάζοντας αυτή τη θέση με το ενδεχόμενο κατευθυνόμενων απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτο-αναφοράς (Haddock & Maio, 2008) διαπιστώνουμε ότι όταν δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους πολυεπίπεδα, δεν μπορούμε να οδηγηθούμε με μεγάλη ασφά-

λεια στην πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς. Για να κατανοηθεί η έννοια της αναπηρίας θα πρέπει να τεθούν σε εγρήγορση οι απαραίτητες νοητικές διεργασίες, να διερευνηθούν τα επιχειρήματα και συνεξετάζοντας την ορθότητα αυτών με τις προβαλλόμενες θέσεις να οδηγηθούν οι μαθητές σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς. Επομένως, όταν δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για την επεξεργασία του μηνύματος μπορεί το άτομο να έλκεται αρχικά και με επιφανειακή νοητική διεργασία να διαμορφώσει ή να τροποποιεί τη στάση του. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύονται και από την παρούσα έρευνα καθώς η Ο.Ε. έδειξε μια αρνητική μεταστροφή στη στάση της. Οι μαθητές αρχικά εντυπωσιάστηκαν από την ελκυστικότητα του μηνύματος αφού ήταν κάτι νέο γι' αυτούς, στη συνέχεια όμως, εκδηλώθηκαν αρνητικά συναισθήματα, καθώς υπήρξε ασυνέπεια μεταξύ στάσης και έκδηλης συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010). Ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα με διάρκεια στο χρόνο (Krahe & Altwasser, 2006 · Rillota & Nettelbeck, 2007). Καθώς πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παρεμβάσεων τους στην απουσία δραστηριοτήτων (Godeau και συν., 2010) και άλλοι τα θετικά αποτελέσματα σ' αυτές (Krahe & Altwasser, 2006) επισημαίνουμε την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων τα οποία όχι μόνο θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές αλλά θα δομήσουν ένα σταθερό γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικότητας και να διαμορφωθεί θετική πρόθεση για κοινωνική επαφή.

Όλα τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν την αποτελεσματικότητα της έμμεσης επαφής. Ο γνωστικός τομέας αναμφίβολα βελτιώθηκε και επιπλέον, δημιουργήθηκε θετικό κλίμα ως προς το ενδεχόμενο ένταξης μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη (MacMillan, Tarrant, Abraham, & Morris, 2014). Μπορεί να μην είναι επιλογή των μαθητών η φοίτησή τους σε ενταξιακά ή μη πλαίσια, όμως είναι αποκλειστικά και μόνο δική τους η απόφαση να μετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τους μαθητές με αναπηρία. Μια πιο προσεκτική ανάλυση των ερευνών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μαθητές με επιφανειακές σχέσεις έχουν τελικά πιο αρνητική στάση ως προς το ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης με συμμαθητή τους με αναπηρία σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν καμία προηγούμενη επαφή (McGregor & Forlin, 2005) με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των δύο ομάδων για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Οι προκαταλήψεις μπορεί να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις (Pettigrew & Tropp, 2006. Van Dick et al., 2004), όμως με τη δόμηση ενός ισχυρού γνωστικού υποβάθρου μπορεί να περιοριστούν σημαντικά. Η άγνοια και ο φόβος αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικών κατά την άμεση επαφή, μπορεί να οδηγεί στην αποφυγή ανάπτυξης σχέσεων, όμως η έμμεση επαφή είναι εκείνη που μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις (MacMillan, και συν., 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C. & Tarrant, M. (2017). Interventions utilizing contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: a systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10 (1), 11-22.
- Armstrong, R.W. (1986). *Attitudes Toward Disabled Children: A New Measure*. Open Access Dissertations and Theses. Paper 1171. <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/1171>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.
- De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 379-392.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publication.
- Fleitas, J. (2000). Sticks, stones and the stigmata of childhood illness and disability. *Reclaiming children and youth*, 9(3), 146-150.
- Freitag, S. & Dunsmuir, S. (2015). The inclusion of children with ASD: using the theory of planned behavior as a theoretical framework to explore peer attitudes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (4), 405-421.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242.
- Haddock, G. & Maio, G. (2008). Attitudes: Content, Structure and Functions στο Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2008) (Eds), *Introduction to social psychology: a European perspective*. Madlen, M.A.: Blackwell.
- Hellmich, F. & Loeper, M.F. (2019). Children's attitudes towards peers with learning disabilities: the role of perceived parental behavior, contact, experiences and self-efficacy beliefs. *British Journal of Special Education*, 46(2), 157-179.
- Henerson, M. E., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to Measure Attitudes*. London: Sage Publications.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010). *Social Psychology*. U.K.: Pearson.
- Ison, N., McIntyre, Sh., Rothery, S. Smithers-Sheedy H., Goldsmith, Sh., Parsonage S., Foy, L. (2010). "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Johnson M., (2006). *Disability Awareness-Do it right*. The Advocado Press: Louisville.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117-140.

- Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Krajewski, J. J. & Hyde, M. S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 284-293.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 56(6), 529-546.
- Nabors, L. A., & Keyes, L. A. (1997). Preschoolers' social preferences for interaction with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113-122.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgements of Catholic and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety – reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770-786.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L.R (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(50), 751-783.
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27.
- Schwab, S. (2015a). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1996). *Intergroup relations. Social psychology series*. Madison, WI, US: Brown & Benchmark Publishers.
- Turner, RN., Hewstone, M., Voci, A., & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended intergroup contact hypothesis: the mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 843-860.
- Van Dick, R., Wagner, V., Stellmacher, J., & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Organizational & Occupational Psychology*, 77, 171-191.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., Arnoud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189.
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, στο Τάφα Ε. (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Abstract

The contemporary school is determined by the principles of democracy and equal access for all students. Unfortunately, this principle is not applicable in the case of students with disabilities. Stereotypes and prejudices may hinder their inclusion in the mainstream classroom. Intense research interest has been observed in Contact Hypothesis according to which direct contact with individuals from different groups may cause fear and anxiety. On the contrary, indirect contact may limit prejudice for those people. The purpose of this study was to apply the theory of indirect contact in the mainstream classroom before the inclusion of a disabled student in order to inform typical students on disability issues. Three hundred and sixty-four (364) students participated and the results showed that the students who participated in the program developed a more positive attitude towards people with disabilities.

Keywords: Attitudes, disability, direct and indirect contact.

Η ενιαία εκπαίδευση στη διαπραγμάτευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης: Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της συμπερίληψης, οι ταυτότητες της αναπηρίας και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική

Γεώργιος Μουτσινάς

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Α.

giorgio7_cool@hotmail.com

Αθηνά Ντζιαβίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μ.Α.

athina.ntz@hotmail.com

Περίληψη

Απαντώντας στο καίριο αίτημα ισονομιστικού και συμπεριληπτικού εκδημοκρατισμού των σημερινών κοινωνιών, στην ανά χείρας εργασία συζητούνται οι τρόποι με τους οποίους η Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ) συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη, με έμφαση στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α). Παρατίθεται ακόμη το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ ως δικαιωματικής απαίτησης όλων των παιδιών και περιγράφονται οι προδιαγραφές της κοινωνικής θεμιτότητας, στις οποίες αυτή εδράζεται. Στη συνέχεια, αναλύεται η συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής προσέγγισης στην απόδοση αναπηρικών ταυτοτήτων στους εκπαιδευόμενους με ΕΕΑ/Α και αναπτύσσονται οι συνθήκες της συμπερίληψης στην Ελλάδα. Καταληκτικά, διατυπώνονται προτάσεις για την επιτέλεση της ΕΕ σε θεσμικό και έμπρακτο επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ), ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α), εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, Ελλάδα

Εισαγωγή

Ως μια βασική παραδοχή της σύγχρονης εποχής, τα μέλη κάθε κοινωνίας δικαιούνται ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η μετέπειτα ίση συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ) (inclusive education)⁶ αποτελεί μια διεθνή εκπαιδευτική πολιτική επιταγή, η οποία αποκαθιστά και προάγει τα δικαιώματα των μαθητών οριζόμενων ως έχοντες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α) στο γενικό σχολείο (Liasidou, 2015, 2012b· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β).

6 Ο όρος «inclusive education» έχει μεταφραστεί πολυποίκιλα στην ελληνική βιβλιογραφία (ενιαία εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ένα σχολείο για όλους κ.ά.). Για λόγους σαφήνειας, στο κείμενο οι παραπάνω όροι εναλλάσσονται ως συνώνυμοι, σε αντιδιαστολή με την έννοια της ένταξης/ ενσωμάτωσης (integration).

Αξιοσημείωτα, παρά την ιδεολογική τους συγχώνευση και την ορολογική τους σύγχυση, η ΕΕ διαφέρει εξ ορισμού από την ένταξη (integration), που συνιστά διαδικασία εξομάλυνσης των συγκεκριμένων διδασκομένων, μετεγκαθιστώντας τους άκριτα, εσπευσμένα και ανεπιτυχώς σε κατ' ουσίαν αμετάβλητα και αφομοιωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και εξαναγκάζοντας με επιζήμιο τρόπο την εκεί προσαρμογή τους (Wedell, 2008). Αντιθέτως, η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών αντικρούει τις πρακτικές που συμβάλλουν στην κατασκευή, αναπαραγωγή και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων που περιθωριοποιούν, στιγματίζουν και απομονώνουν ομάδες εκπαιδευομένων ενός εύρους βιολογικών ή/και βιογραφικών χαρακτηριστικών (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2015, 2012b· Thomas, 2013· Φτιάκα, 2010). Ως εκ τούτου, η ΕΕ κρίνεται δόκιμο να εξεταστεί υπό το πρίσμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων, που συνέχονται με τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικά μειονεκτικών πληθυσμών στην υπόλοιπη κοινωνία, με ιδιαίτερη αναφορά στα άτομα με ΕΕΑ/Α.

Επιπλέον, η εννοιολογική πολυπλοκότητα, η σημασιολογική πολλαπλότητα και οι ενίοτε ιδεολογικές και θεσμικές αντιφάσεις που διέπουν την ΕΕ καθιστούν εξίσου διστάμενη την ερμηνεία και την εφαρμογή της, υπό την επίδραση πολύμορφων και συσχετιζόμενων κοινωνικοπολιτικών, ιστορικών και οικονομικών μικρο- και μακρο-δυναμικών (Liasidou, 2015, 2012b· Shyman, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a). Χαρακτηριστικά, οι κατευθύνσεις της εγχώριας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν αποτιμηθεί γενικότερα κανονιστικές και ανακόλουθες, επειδή ταυτίζουν τη συμπεριληπτική παιδαγωγική με την ιατροκεντρική εξατομίκευση. Σαν αποτέλεσμα, θεσμοποιούνται διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στην ιατροκατευθυνόμενη θεώρηση του προφίλ των αποδεκτών τους (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2016· Lianeri, 2013· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Δεδομένων των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η ΕΕ προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Μεθοδολογικά, μελετάται θεωρητική βιβλιογραφία, διεθνή έγγραφα (αναφορές, συμβάσεις και διακηρύξεις που έχουν εκδοθεί από διεθνείς οργανισμούς) και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικά καταγεγραμμένη πρακτική, ανασκοπώντας τις ανωτέρω πηγές με έμφαση στους μαθητές με ΕΕΑ/Α.

Στην εργασία υιοθετούνται φακοί συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική διαπνέεται από ασύμμετρες συστημικές σχέσεις ισχύος σε βάρος των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α (Youdell, 2011· Bauman, 2005). Με την εν λόγω τακτική, προσδοκάται να γίνουν αντιληπτές οι πιθανώς επιφανειακές επιδιώξεις των πολιτειακών προγραμματικών σχεδιασμών περί ένταξης, που επωφελούνται από την ασαφή και περιφερειακή δημοτικότητα της ως θεραπευτικής πράξης και διατηρούν τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν οι μαθητές με ΕΕΑ/Α (Allan, 2015· Graham & Slee, 2008). Την ίδια στιγμή, η καλοπροαίρετη ρητορική με την οποία η συνεκπαίδευση είναι επενδυμένη δυσχεραίνει την εις βάθος και εύληπτη προσέγγισή της (Lampropoulou & Padelidou, 2018· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Για τον λόγο αυτόν, με την ανασυγκρότηση των θεωρητικών παραδοχών της ΕΕ, αναμένονται ο προβληματισμός, η ευαισθητοποίηση και ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών ως φορέων

μιας αξιοκρατικής κοινωνικής αλλαγής βάσει των έμπρακτων πολιτικών τους στην τάξη (Lingard & Mills, 2007).

Ενιαία εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα – Επισκόπηση διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας

Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνιστούν κοινώς αντιλαμβανόμενες, αδιαπραγμάτευτες και αναπαλλοτρίωτες ηθικές αρχές και ελευθερίες, προστατευόμενες από το εθνικό και διεθνές δίκαιο, που όλα ανεξαιρέτως τα άτομα φέρουν εκ γενετής, λόγω της ανθρώπινης ιδιότητάς τους. Όντας αλληλένδετα, αλληλεξαρτώμενα και αδιαίρετα, διαφυλάσσουν την εγγενή αξιοπρέπεια, τον αυτοπροσδιορισμό, τον αυτοσεβασμό, την αυταξία, την ισότητα, την ανεξαρτησία και την ολοκλήρωση, συγκαταλέγοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Grant & Gibson, 2013· Johnston, 2009).

Διαχρονικά, από το 1989 και εφεξής, μια σειρά διεθνών νομοθετικών εγγράφων παρώθησε τη διασφάλιση του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους, ανεξάρτητα από τα προσωπικά τους γνωρίσματα, προάγοντας το σεβασμό στη διαφορετικότητα ευάλωτων και ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Mihai, 2017· Γουδήρας, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α).

Αναλυτικότερα, το 1989, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ) για τα Δικαιώματα του Παιδιού διακήρυξε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρίες στη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την πρόθεση αυτής να διευκολύνει την απρόσκοπτη, αυτοδύναμη και ενεργό συμμετοχικότητα όλων των αποδεκτών της στις κοινότητές τους, εκτιμώντας τις πολιτισμικές τους αξίες, την ταυτότητα και την αξιοπρέπειά τους [Johnston, 2013· United Nations (UN), 1989].

Περαιτέρω, τα ΗΕ, στον έκτο από τους 22 Πρότυπους Κανόνες τους για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες, το 1993, διατύπωσαν το δικαίωμα εκείνων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στις τρεις βαθμίδες της, διεκδικώντας την αναγνώριση των μαθητών με αναπηρίες ως ισάξιων μελών του εκπαιδευτικού συστήματος και την ταυτοποίηση και άρση των εμποδίων προς την προκείμενη κατεύθυνση (Chowdhury, 2011· UN, 1993).

Την επόμενη χρονιά (1994), ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτισμικός Οργανισμός των ΗΕ (UNESCO), στη Διακήρυξη και το Πλαίσιο Δράσης για τις ΕΕΑ της Salamanca, σηματοδότησε την ΕΕ ως ζήτημα απόλαυσης και άσκησης στοιχειωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων και συνηγόρησε ρητά υπέρ της προώθησής της στα γενικά σχολεία ως προσαρμοσμένης, παιδοκεντρικής, ποιοτικής και αποδοτικής ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών, ιδίως αυτών με αναπηρίες (Shyman, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β). Μάλιστα, στην ΕΕ αποδόθηκε η δυναμική της πλέον αποτελεσματικής καταπολέμησης των στάσεων διάκρισης, της υπεράσπισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της οικοδόμησης φιλόξενων κοινοτήτων και συμπεριληπτικών κοινωνιών [Liasidou, 2012b· Foreman & Arthur-Kelly, 2008· United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1994].

Έπειτα, το Πλαίσιο για Δράση του Dakar, το 2000, από την UNESCO, στόχευσε στη δημιουργία ασφαλών, συμπεριληπτικών και ισότιμα εφοδιασμένων μαθησιακών περιβαλ-

λόντων ελεύθερης και υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα υπέρ των κοινωνικά ευάλωτων και μειονεκτουσών ομάδων παιδιών στις αναπτυσσόμενες χώρες (Thomas, 2013· Liasidou, 2012b). Έτσι, αναγνώρισε το οικουμενικό δικαίωμά τους στην εκπαίδευση με σκοπό τη μαθησιακή τους αριστεία, την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αυτοπραγμάτωσή τους (Chowdhury, 2011· UNESCO, 2000). Βέβαια, τα άτομα με αναπηρίες δεν τέθηκαν σε προτεραιότητα και παραβλέφθηκε η διατομεακή τους (intersectional) ταυτότητα, στην οποία η αναπηρία τους διαπλέκεται και με άλλες πηγές κοινωνικών διακρίσεων, όπως το φύλο ή η φυλή (Liasidou, 2015, 2012b).

Κατόπιν αυτών, το 2006, το άρθρο 24 της Σύμβασης των ΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες κατοχύρωσε νομικά το δικαίωμά τους στη γενική εκπαίδευση, διαμέσου της ΕΕ σε όλες τις βαθμίδες, τα είδη της και δια βίου, προϋποθέτοντας εύλογες προσαρμογές που νοούνται στη βάση της μη διάκρισης και της ισότητας ευκαιριών (Mihai, 2017). Παράλληλα, τα εκεί συμβαλλόμενα κράτη-μέλη δεσμεύτηκαν για τη διασφάλιση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των ικανοτήτων, της προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειας και της αυταξίας των ατόμων με αναπηρίες ως πολύτιμων ανθρώπινων όντων, καθώς και για την ενίσχυση του σεβασμού των έμφυτων ανθρώπινων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της διαφορετικότητάς τους, επιτρέποντάς τους την πλήρη συμμετοχή και την αυτοδιάθεση στις κοινότητές τους (Anastasiou, Gregory, & Kauffman, 2018· Grant & Gibson, 2013· Liasidou, 2012b· UN, 2006). Η εν λόγω σύμβαση επικυρώθηκε από την Ελλάδα το 2012 (UN, 2016· ΦΕΚ 88/Α/11-04-2012).

Τέλος, πιο πρόσφατα (2010), σε εφαρμογή της Σύμβασης των ΗΕ του 2006, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020 εστίασε στην προαγωγή της δια βίου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προς όφελος της κατάλληλης, εξατομικευμένης και ολιστικής ενσωμάτωσης κάθε μαθητή με ΕΕΑ/Α και της προάσπισης της πολιτότητάς⁷ του (Genova, 2015, European Commission (EC), 2010). Ο ίδιος προγραμματισμός επικαιροποιήθηκε με τον «Στόχο 4» της Ατζέντας 2030 των ΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, περικλείοντας και τους διδασκομένους με μεταναστευτική/ προσφυγική εμπειρία ή τους αποδέκτες έμφυλων διακρίσεων (UN, 2015).

Αξιοσημείωτα, η συμπεριληπτική φιλοσοφία, πέραν της εφαρμογής ενός διαφορετικού τρόπου θέασης της σχολικής πραγματικότητας, επιδιώκει την αλλαγή στο σύνολο της κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτήν τη συλλογιστική, καθοριστική αναδεικνύεται η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, στον αντίποδα του ιατρικού, το οποίο περιθωριοποιεί πληθυσμιακές ομάδες εξαιτίας της ελλειμματικά εκλαμβανόμενης ετερότητάς τους (Γουδύρας, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2009).

7 Η πολιτότητα/πολιτειότητα (citizenship) ή ιδιότητα του πολίτη έχει οριστεί ως η ενεργός συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η ενσυνείδητη άσκηση δημοκρατικών δικαιωμάτων και εκπλήρωση αντίστοιχων υποχρεώσεων, η διάθεση της δημιουργικής έκφρασης, η επίδειξη εντιμότητας, αυτοσεβασμού και αλληλοσεβασμού, η εναντίωση στα στερεότυπα και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Ballard, 2004). Διαμέσου βιωματικών σχολικών δράσεων, τα ανωτέρω προτερήματα καλλιεργούνται στους μαθητές αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωσή τους ως μελλοντικών πολιτών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ιδίως σε περιόδους μετανάστευσης και οικονομικών ανακατατάξεων (Slee, 2013· Banks, 2008).

Ωστόσο, η προοπτική του κοινωνικού μοντέλου είναι αδιάσπαστα συνυφασμένη με τον ενστερνισμό μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης που εκτιμά την ποικιλομορφία όλων των ανθρώπων, ασχέτως των περιβαλλοντικών τους ερεθισμάτων και των αναπτυξιακών τους πορειών. Εφόσον, λοιπόν, η αποδοχή της διαφορετικότητας συνιστά ανατροπή των κατεστημένων υλικών και ιδεολογικών αναπηροποιητικών (disabling) φραγμών που αναστέλλουν την εμπλοκή του ατόμου σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής, υπαγορεύεται η ριζοσπαστική μεταρρύθμιση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου της κοινωνίας (Liasidou, 2013, 2012a· Angelides & Avraamidou, 2010).

Ενιαία εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

Παρότι διφορούμενη και αμφιλεγόμενη έννοια, η κοινωνική δικαιοσύνη στην ΕΕ αποτελεί μια συνειδητή και αντανακλαστική διαδικασία-προϊόν, που συνεπάγεται τη δίκαιη (ανα)διανομή και προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων (Shyman, 2015). Ακόμη, αποβλέπει στην ενίσχυση της ισότητας, την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση καταπιεσμένων μαθητικών ομάδων πολλαπλής κοινωνικής ταυτότητας, την προαγωγή κριτικών οπτικών, την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και την προώθηση της ατομικής και συλλογικής κοινωνικής δράσης (Liasidou, 2013). Διαμέσου των ανωτέρω, στοχεύει στην εκπλήρωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων όλων των μαθητών, σε πλουραλιστικές/δημοκρατικές κοινωνίες (Grant & Gibson, 2013· Johnston, 2009· Foreman & Arthur-Kelly, 2008).

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με πολιτικές και πρακτικές οι οποίες αναμορφώνουν τα συστήματα που οξύνουν, εδραιώνουν και συντηρούν προκαταλήψεις, διακρίσεις, ασυμμετρίες εξουσίας, κοινωνικές ιεραρχίες και αποκλεισμό. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν οργανικό κοινωνικό μηχανισμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών μιας κοινωνίας μέσω των κυρίαρχων αξιών, των αντιλήψεων και της ηθικής της. Κατά συνέπεια, είναι δυνατή η παιδαγωγική επανόρθωση των αδικιών που υφίστανται οι εκπαιδευόμενοι και η αντιμετώπισή τους ως ισότιμων πολιτών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a· Παντελιάδου, 2007).

Οπότε, αμφισβητούνται οι ενδημικές πρακτικές στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), τα καθεστώτα αξιολόγησης και τα σχολικά περιβάλλοντα που υποτιμούν και υπερτιμούν αυθαίρετα τις ταυτότητες ομάδων διδασκομένων που διαφέρουν από τη συμβατική λειτουργικότητα ως κανονιστική νόρμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β). Η θεώρηση αυτή της ΕΕ υπερβαίνει τις προσεγγίσεις των υποτιθέμενα πάγιων και ουσιοκρατικών (essentialist) ανεπαρκειών του ατόμου (Campbell, 2005), που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές δομές και σχέσεις και που παραγκωνίζουν μια μερίδα μαθητών από την κοινή σχολική ζωή. Τέτοιες αδικίες προκύπτουν στη βάση πολύπλευρων, διασταυρούμενων και αλληλεπιδρωσών πηγών κοινωνικού μειονεκτήματος, υποταγής και καταπίεσης, όπως είναι η εθνικότητα/φυλή, το φύλο, η γλώσσα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με τις οποίες η αναπηρία και οι ΕΕΑ είναι

αρραγώς, καταστασιακά (situationally) και διατομεακά συνδεδεμένες (Liasidou, 2013, 2012a).⁸

Προεκτείνοντας, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί καίριο στοιχείο μιας θεμιτής εκπαίδευσης, διότι προτάσσει την αξιακή επαναξιολόγηση και επανατοποθέτηση του σκοπού και του ρόλου της, της φύσης του εκπαιδευτικού αγαθού, του βαθμού που συνεισφέρει η εκπαίδευση στην εξέλιξη της κοινωνίας και του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα (Barton, 2012). Έτσι, η ΕΕ επικεντρώνεται στην αποδόμηση του status quo της ειδικής εκπαίδευσης και των παρωχημένων, αντισταθμιστικών πρακτικών θεραπείας και αποκατάστασης στα διαχωριστικά υποσυστήματά της, στα οποία υποβαθμίζεται η συνεκπαίδευση (Lampropoulou & Padelidou, 2018· Liasidou, 2012a, 2012b). Τα προαναφερθέντα, παραδόξως και αφανώς, ενίοτε νομιμοποιούνται από φαινομενικά συμπεριληπτικές, νεοφιλελεύθερες και χρησιμοθηρικές μεταρρυθμιστικές ατζέ-

8 Αντιπροσωπευτική εφαρμογή της θεωρίας της διατομής αποτελεί η διάκριση μεταξύ ρευστών (non-normative) και μη ρευστών (normative) ΕΕΑ (Tomlinson, 2012). Καθώς δεν υπάρχουν συμφωνημένα και αδιαμφισβήτητα κριτήρια για τον εντοπισμό των πρώτων, όπως στην περίπτωση των ήπιων ή μέτριων μαθησιακών, των κοινωνικοσυναισθηματικών και των συμπεριφορικών δυσκολιών, η αξιολόγησή τους επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στην κρίση επαγγελματιών που ενδεχομένως υποκινείται από ιδιοτελή, πελατειακά και έννομα συμφέροντα, ενώ για την εμφάνισή τους ευθύνεται και τυχόν ακατάλληλη διδασκαλία (Bart, 2012· Dyson & Kozleski, 2008).

Πράγματι, έχει βρεθεί ότι ένα παιδί από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι περίπου τρεις φορές λιγότερο πιθανό να έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευσή του μετά την ηλικία των 5 χρόνων, συγκριτικά με ένα παιδί μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ενώ τα παιδιά από φτωχότερες οικογένειες έχουν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο από τους συνομηλικούς τους από την ηλικία των τριών ετών [Department for Children, Schools and Families (DCSF), 2009]. Ωστόσο, η διαφορά από το μέσο όρο και το χάσμα επίτευξης των ευάλωτων μαθητών διαστρεβλώνονται ως οργανική τους βλάβη (Keil, Miller, & Cobb, 2006) και παραβλέπεται ο αναστρέψιμος χαρακτήρας των ΕΕΑ τους (van Kampen, van Zijverden, & Emmett, 2008). Μάλιστα, ακόμα και μη ρευστές ΕΕΑ (π.χ. νοητική αναπηρία, κώφωση κ.ά.) έχουν συνδεθεί αμφίδρομα με πλαισιακές μεταβλητές των μαθητών, όπως η φτώχεια, η ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και ο υποσιτισμός (Turnbull, 2009).

Πέραν αυτών, στους μαθητικούς πληθυσμούς αθροιστικών και διατεμνόμενων ταυτοτήτων ανήκουν δυνητικά και κάποιοι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα, εάν συνεκτιμηθούν τα πορίσματα διεθνών μελετών όπου μαθητές από εθνικές μειονότητες υπερεκπροσωπούνται διαχρονικά σε κατηγορίες ρευστών ΕΕΑ (Dyson & Kozleski, 2008), ενώ αλλοεθνείς μαθητές με ΕΕΑ/Α υποεκπροσωπούνται σε κατηγορίες αναπηρίας εξαιτίας της τοποθέτησής τους σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και της παραμέλησης των ΕΕΑ/Α τους (Guillaume, 2011· Reid & Knight, 2006).

Οι ΖΕΠ συνιστούν θεσμική μετεξέλιξη των Τάξεων Υποδοχής (ΦΕΚ 1105/Β/04-11-1980) και είναι ενσωματωμένες μονάδες στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι διδασκόμενοι φοιτούν για ένα μέρος του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Εναλλακτικά, οι μαθητές συνδιδάσκονται με την ολομέλεια της γενικής τους τάξης. Οι ΖΕΠ αποσκοπούν στην υποστήριξη μαθητών από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες ή/ και από ομάδες με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες που είναι ήδη ενταγμένες στον αστικό ιστό (Ρομά, αλλοδαποί, μετανάστες, μουσουλμανόπαιδες, παλιννοστούντες κ.ά.), για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από πλευράς τους και κυρίως τη βελτίωση του εγγραμματοσίου τους και του αριθμητικού τους γραμματισμού (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010). Αντίστοιχα, οι ΔΥΕΠ αποτελούν αυτοτελείς φροντιστηριακές τάξεις όπου εγγράφονται μαθητές τρίτων χωρών. Λειτουργούν είτε σε κέντρα φιλοξενίας/προαναχώρησης προσφύγων (hotspot) είτε σε σχολεία που βρίσκονται κοντά σε αυτά, παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα ή μετά τη λήξη του. Στις ΔΥΕΠ διδάσκεται ποικιλία γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες κ.ά.), ώστε να διευκολυνθεί η μετέπειτα ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική (επαν)ένταξη των εκπαιδευομένων στις χώρες μετεγκατάστασής τους (ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016).

Οι ομοιότητες των παραπάνω δομών με εκείνες των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) για τους μαθητές με ΕΕΑ/Α αναδεικνύουν το ότι η σωματοποίηση των ατομικών τους διαφορών ίσως αποκρύπτει την καταλυτική συμβολή του δυσμενούς κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος στην εμφάνιση των δυσκολιών τους (Liasidou, 2014· Norwich & Lewis, 2007).

ντες και αποβαίνουν πρόσχημα για την επιβολή αποκλεισμού (Liasidou & Symeou, 2018· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012a).

Εκ παραλλήλου, η ΕΕ αποβλέπει στην ουσιώδη βελτίωση των σχολικών δομών, την εποικοδομητική μάθηση και τη σφαιρική μαθητική πρόοδο, αντί της μονοδιάστατης, εξετασιοκεντρικής και ανταγωνιστικής επίτευξης βαθμολογικής αριστείας, η οποία υποκινείται και ελέγχεται από δυνάμεις της αγοράς (Haug, 2017). Ειδικότερα, η επανόρθωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η άμβλυνση της περιθωριοποίησης και η προαγωγή της ισότητας ευκαιριών, είναι δυνατόν να διασφαλιστούν σε σχολεία που αναπτύσσουν βιώσιμες, δημοκρατικές κοινότητες μάθησης, συνεργατικά και πολυεπιστημονικά υποστηρικτικά δίκτυα και μια κουλτούρα αλληλεγγύης και διαφανών ελευθεριών (Liasidou, 2015, 2012a).

Εν κατακλείδι, η συντέλεση μιας ισονομιστικής κοινωνικής αλλαγής ενέχει τη δίκαιη προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και την αντίστοιχη αναδιανομή των πόρων, σε ανταπόκριση στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού (Liasidou, 2013, 2012a· Artiles, Harris-Murri, & Rostenberg, 2006). Στα ενιαία σχολεία, η διαφορετικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν αυθεντικές πηγές μάθησης, αυτοεκπλήρωσης και ευημερίας, αναγνωρίζοντας και εξυμνώντας την ετερογένεια των εκπαιδευομένων (Σούλης, 2002). Συνεπώς, υπό την οπτική της θεσμικής παθολογίας, αντί της ατομικής (Bass & Gerstl-Pepin, 2011), η ΕΕ θέτει μετασχηματιστικούς στόχους, ώστε να επιτευχθούν οι αναγκαίες εκπαιδευτικές αλλαγές που θα δρομολογήσουν συμπεριληπτικές κοινωνίες παγκόσμιων πολιτών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016· Thomas, 2013· Angelides & Avraamidou, 2010).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στη διαμόρφωση αναπηρικών ταυτοτήτων

Παρά τις διεθνείς προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης, η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι ανερχόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές και οι επιδραστικές εισηγήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας επιτάσσουν την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και την εξασφάλιση απασχολησιμότητας για όλους. Έτσι, στα Δυτικοκεντρικά κοινωνικοπολιτικά συστήματα, όπως η Ελλάδα, οι τρέχουσες πολιτικές της ΕΕ υπόκεινται σημαντικά σε ευρύτερες ανησυχίες για αύξηση της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της κερδοφορίας και της κοινωνικής συνοχής του εκάστοτε κράτους (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2012b).

Βάσει αυτού του σκεπτικού, περιστασιακά, η ΕΕ εξομοιώνεται εννοιολογικά με μια ασαφώς κοινωνικά προσδιορισμένη συνεκπαίδευση, κατά την οποία επανεμπλέκονται στη μάθηση οι μέχρι πρότινος αποξενωμένοι μαθητές με ΕΕΑ/Α ασχέτως εκπαιδευτικής τοποθέτησης, συγκαλύπτοντας τις διαχωριστικές δομές ειδικής εκπαίδευσης ως συμπεριληπτικές (Shyman, 2015· Liasidou, 2015, 2012b· Dyson, 2001). Ταυτόχρονα, οι ιδεολογίες της αγοράς έχουν οδηγήσει σε νεωτεριστικές κανονιστικές εκδοχές «ιδανικών» μαθητών, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως αποδοτικό ανθρώπινο δυναμικό, και υποδεέστερων, αντιπαραγωγικών «μη ιδανικών» (Harwood & Humphry, 2008· Youdell, 2006). Επαναπροσδιορίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη σύμφωνα με μια μετριοπαθή, τεχνοκρατική και ωφελμιστική προοπτική, λογικοποιούν και ενοχοποιούν την αποτυχία των μαθητών με ΕΕΑ/Α να ανταπεξέλθουν σε αυθαίρετα ποσοτικά κριτήρια επίδοσης και την υποβιβάζουν αιτιοκρατικά στην έμφυτη παθολογία (Shyman, 2015· Thomas, 2013· Artiles et al., 2006). Ομοίως,

πλήττουν την αυτοεικόνα, την αυταξία, τον αυτοπροσδιορισμό⁹ και την αυτοπεποίθηση των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α (Thomas, 2013) και αντενεργούν στις φιλοδοξίες για ένα ανοικτό, δίκαιο, δημοκρατικό και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2013, 2012a· Giroux, 2003).

Οι νεοφιλελεύθερες δομήσεις της ΕΕ καλούνται να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις του παγκόσμιου καπιταλισμού, κατοχυρώνουν τις αξίες της αγοράς και λειτουργούν ως πολιτικός χώρος αναπαραγωγής κοινωνικών ιεραρχιών καταμερισμού της εργασίας και νομιμοποίησης ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας με τρόπο εναρμονισμένο με τις εταιρικές μορφές παραγωγής (Liasidou, 2015· Shyman, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α). Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΕΕΑ/Α στιγματίζονται από την προκατειλημμένη κουλτούρα της επιχειρηματικής λογικής, που έχει δημιουργήσει μια νέα οντολογική κατηγορία κανονικότητας, η οποία θεωρείται επενδυτικά κατάλληλη και ικανή να συμβάλλει στην αγορά εργασίας (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2014, 2012a· Masschelein & Simons, 2005).

Οι πολιτικές της ενιαίας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) δεσμεύεται για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πλήρους κοινωνικής συμμετοχής και συνεισφοράς των ατόμων με ΕΕΑ/Α, ανεξαρτησίας, αυτάρκειας και αυτονομίας τους και για την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και την κοινωνική ένταξη, μέσω της δημόσιας, υποχρεωτικής και συνεχώς αναβαθμιζόμενης εκπαίδευσής τους (Dialektaki, 2014· Lianeri, 2013· ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008).

Εντούτοις, στην προκείμενη νομοθεσία, οι έννοιες «ΕΕΑ» και «αναπηρίες» χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμες παρόλο που δεν είναι συνώνυμες, εφόσον δε συνυπάρχουν πάντοτε στους μαθητές, και ο νομοθέτης δεν εμβαθύνει στην πολυεπίπεδη και επικαλυπτόμενη φύση τους (Lewis et al., 2010). Επίσης, παρατίθεται ένα σύνολο διακριτών οντολογικών κατηγοριών προσλαμβανόμενης ικανότητας, για την ταξινόμηση των μαθητών με ΕΕΑ/Α μόνο κατόπιν της διαφορικής διάγνωσής τους από πλειοψηφικά ιατρικούς επαγγελματίες¹⁰

9 Η επιβολή κυριαρχικών προτύπων ομαλότητας στους πληθυσμούς με ΕΕΑ/Α συχνά τους ωθεί στην απόκρυψη ή την απόρριψη της ταυτότητάς τους (dispersal), ειδικά στην περίπτωση μη ορατών αναπηριών, και τη μίμηση συμβατικών μοντέλων κανονικότητας (emulation) ως αμυντική αντίδραση για την επούλωση της εσωτερικευμένης καταπίεσής τους (Campbell, 2009, 2008), απέχοντας συνειδητά από τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Goodley, 2017). Η αναπηροφοβία (disablism) που προκύπτει από την υπεροχή που αποδίδεται στην τυπική αναπτυξιακή νόρμα πιθανόν οφείλεται και στο γεγονός ότι το 97% των αναπηριών είναι επίκτητες (Goodley, 2013).

10 Στην Ελλάδα, η διερεύνηση και η διαπίστωση των ΕΕΑ/Α των μαθητών πραγματοποιείται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας Κοινωνικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων υπουργείων. Οι διαγνωστικές επιτροπές απαρτίζονται, κατά περίπτωση, από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή κ.ά. (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Τα ΚΕΣΥ αντικατέστησαν θεσμικά τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), διατηρώντας τις ίδιες αρμοδιότητες αναφορικά με τους μαθητές με ΕΕΑ/Α και εμπλουτίζοντάς τες, μεταξύ άλλων, με καθήκοντα ενημερωτικών/ επιμορφωτικών δράσεων, συμβουλευτικής καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού (ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018). Εκτός αυτών, στα εγκεκριμένα διαγνωστικά Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα του Υπουργείου Υγείας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάγονται και δομές αναπτυξιακής παιδιατρικής αμιγώς ιατρικής δικαιοδοσίας [Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΣΕΑ), 2019· Υπουργείο Υγείας, 2019].

και μη συνυπολογίζοντας τυχόν κοινωνικοπολιτισμικές ή και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους του προφίλ τους (Lianeri, 2013· Keil et al., 2006).

Βάσει αυτών των κατηγοριών, νομιμοποιούνται ρητά η συμβολική και χωρική περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των ατόμων σε στατικές, διαχωριστικές δομές ειδικής αγωγής μέσα στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β, 2009· Campbell, 2005). Χαρακτηριστικά, στα ΤΕ, ως ειδικές μονάδες ενσωματωμένες σε όλες τις γενικές εκπαιδευτικές βαθμίδες εκτός από την τρίτοβάθμια εκπαίδευση, ορίζεται η διεξαγωγή εκπαιδευτικής θεραπευτικής πρακτικής παρέμβασης και αποκατάστασης με διάρκεια από το 21% έως και το 60% της σχολικής ημέρας (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008), παράλληλα με την εκεί απουσία ενός σαφούς ΑΠ (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) και ανάλογων οδηγιών για τη διεπιστημονική συνεργασία των εμπλεκόμενων εργαζομένων (Dialektaki, 2014).

Μάλιστα, η ΕΕ παρουσιάζεται ως «ένταξη» ή «επανένταξη», η οποία λαμβάνει χώρα υπό τον όρο ότι έχει αποδειχθεί η ομαλοποίηση των αποδεκτών της με ΕΕΑ/Α, ώστε εκείνοι να συνδιδαχθούν στη γενική τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2009). Επιπλέον, συστήνονται η μείωση και η ισοκατανομή του συνολικού αριθμού των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης στα γενικά τμήματα (Dialektaki, 2014). Περαιτέρω, η εναλλακτική επιλογή της ΠΣ στη γενική τάξη, ως συνδιδασκαλία του μαθητή από γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό, συχνά υποκαθίσταται από τα ΤΕ [Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ), 2015, 2009] και προβλέπεται κατά προτεραιότητα για εκπαιδευόμενους με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και μόνο σε περίπτωση μη ύπαρξης ΤΕ στην ίδια σχολική μονάδα ή όμορου ειδικού σχολείου. Ακόμη, επιτρέπεται η απόρριψη της αίτησης εγγραφής μαθητών με ΕΕΑ/Α από το σχολείο της επιθυμίας τους (Lianeri, 2013· ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008). Έτσι, συνάγεται η πρόθεση αποφυγής σοβαρής αποδιοργάνωσης, διαταραχής ή επιβάρυνσης του γενικού σχολείου, κατά την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα της αναπηρίας (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Από την άλλη πλευρά, εμπειρικά, έχει βρεθεί ότι οι πρακτικές ΕΕ στα εγχώρια γενικά σχολεία με δομές ειδικής εκπαίδευσης δεν έχουν επιτύχει την ουσιαστική εμπλοκή των διδασκόμενων με ΕΕΑ/Α στα δρώμενα της κάθε σχολικής κοινότητας, συναρτήσει της συμμόρφωσής τους με τα προκαθορισμένα, γνωστικοκεντρικά γενικά ΑΠ και σχολικά εγχειρίδια, αλλά και με τα ανταγωνιστικά ακαδημαϊκά κριτήρια της αξιολόγησής τους (Zbainos & Kyritsi, 2013). Αντίστοιχα έχει επιδράσει και η απουσία ρητής συμπεριληπτικής πολιτικής των σχολικών τους μονάδων (Vlachou, Didaskalou, & Kontofryou, 2015).

Επίσης, η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας των εκπαιδευομένων με ΕΕΑ/Α δεν έχει αποτρέψει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών, δεδομένης της προκατειλημμένης αντιμετώπισής τους από τους συμμαθητές τους χωρίς ΕΕΑ/Α (Genova, 2015) και της διδασκαλικής υιοθέτησης του ιατρικού-διαγνωστικού μοντέλου της ελλειμματικής προσέγγισης της αναπηρίας (Zbainos & Kyritsi, 2013· Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi, & Patsiaouras, 2008). Αξιοσημείωτα, στην πράξη, η παιδαγωγική ευθύνη της ΕΕ φαίνεται να έχει μεταφερθεί διεκπεραιωτικά από τους γενικούς εκπαιδευτικούς στους εκπαιδευτικούς των δομών ΤΕ και ΠΣ των γενικών σχολείων, αναθέτοντάς τους δευτερεύοντα, φροντιστηριακό ρόλο (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Miller, Morfidi, & Soulis, 2013) και περιορίζοντας την επιζητούμενη κινητοποίηση και ανεξαρτητοποίηση των μαθητών (Vlachou & Fyssa, 2016).

Με τους παραπάνω τρόπους, λόγω της αποσπασματικής και μηχανιστικής προσαρμογής της διεθνούς συμπεριληπτικής πολιτικής στην ελληνική, η συνεκπαίδευση θεσμοποιείται ως μια επιπρόσθετη, περιφερειακή και ρυθμιστική στρατηγική συγκεκριμένων προνοιακών παροχών που συντονίζονται μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για μεμονωμένους μαθητές, καθιστώντας τους εξαρτημένους, υπό επίβλεψη και υπό κηδεμονία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β, 2009· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Zoniou-Sideri et al., 2006). Το συγκεκριμένο διχοτομικό, φορμαλιστικό σκεπτικό επικυρώνει την πειθαρχική απομάκρυνση ή τον αποκλεισμό των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α από τη γενική τάξη εξαιτίας κοινοτήτων, κλινικά κατευθυνόμενων αδυναμιών τους (Liasidou, 2015· Thomas, 2013). Στην πραγματικότητα, βέβαια, αγνοούνται η σύγκρουση της κουλτούρας των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες με τις κυρίαρχες σχολικές τάσεις και οι συνεπαγόμενες ανισοροπίες εξουσίας μεταξύ των μελών του μαθητικού πληθυσμού (Lianeri, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Erevelles, 2000).

Έτσι, όμως, ενισχύεται η πεποίθηση της ελλιπούς ή ουτοπικής δυναμικής της ΕΕ, όπως έχει καταγραφεί από τους διδασκομένους με ΕΕΑ/Α (Zbainos & Kyritsi, 2013), τους γονείς τους (Kokaridas et al., 2008) και τους εκπαιδευτικούς τους (Vlachou et al., 2015· Miller et al., 2013), απαλλάσσοντας το γενικό σχολείο από την ευθύνη της και διαιωνίζοντας τις διακρίσεις που θίγουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Shyman, 2015· Liasidou, 2012b). Ταυτόχρονα, το δικαίωμα στη συμπερίληψη αναφαίνεται ως νομικίστικη ατομική ή γονική διεκδίκηση, ενισχύοντας την ιεραρχική του σχέση με την ιατρική αυθεντία και την ευρύτερη αναγκαιότητα της ειδικής εκπαίδευσης, με επίκεντρο την υπαγωγή του μαθητικού πληθυσμού σε κατηγορίες από μέρους θεσμικά ενδυναμωμένων εξωσχολικών διαγνωστικών φορέων και το συνακόλουθο στιγματισμό του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2009· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Goodley & Roets, 2008).

Μολαταύτα, η διάσπαση του μαθητικού δυναμικού προκύπτει ποσοτικά και ποιοτικά μη αναλογική των παρεχόμενων δομών του κρατικά εξαρτώμενου και συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Zbainos & Kyritsi, 2013· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρά την κατά γράμμα τήρηση της νομοθεσίας, η εγχώρια σχολική διαρροή των εκπαιδευόμενων με ΕΕΑ/Α είναι κατά 10,80% μεγαλύτερη από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η ανεπαρκής φοίτηση αυτών των ατόμων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ίσως αποφέρει αρνητικές συνέπειες στη μετέπειτα επαγγελματική τους απορρόφηση και σταδιοδρομία (Grammenos, 2018), ενώ δεν έχει ληφθεί μέριμνα για όσους μαθητές δε διαθέτουν επίσημες διαγνώσεις ΕΕΑ/Α (Dialektaki, 2014), αν και αυτοί απαρτίζουν το 35% των φοιτούντων στα ΤΕ (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), 2019^α).

Επιπροσθέτως, ποσοστό 5,71% από το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών με γνωμάτευση ΕΕΑ (6,90%) φοιτά σε γενικές τάξεις για τουλάχιστον το 80% του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, χρόνος που προσδιορίζει ότι τα προκείμενα γενικά μαθησιακά περιβάλλοντα έχουν όντως συμπεριληπτικό χαρακτήρα (Ramberg, Lénárt, & Watkins, 2018). Αν και το ποσοστό αυτό είναι κατά 2,98% υψηλότερο από το μέσο όρο στην Ευρώπη και μεγαλύτερο από τα δεδομένα των υπόλοιπων χωρών της νότιας Ευρώπης [Κύπρος (4,70%), Ιταλία (3,35%), Μάλτα (4,85%), Πορτογαλία (5,23%) και Ισπανία (2,27%)], έχει διαπιστωθεί ότι στην Ελλάδα, μέχρι στιγμής, δεν έχει αναληφθεί επιτελική δράση για την εφαρμογή της ήδη επικυρωμένης Σύμβασης των ΗΕ (ΕΕ, 2016). Απεναντίας, η χώρα τοποθετείται σταθερά στην τελευταία θέση μεταξύ των 28 μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ως προς τις συμπεριληπτικές της πολιτικές (Schraad-Tischler, Schiller, Heller, & Siemer, 2017), αποκαλύπτοντας ότι η απλή φυσική παρουσία των διδασκομένων με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο δεν ισοδυναμεί με την έμπρακτη, εύρωστη στήριξή τους, αλλά συχνά ελλοχεύει τον κίνδυνο ανάπτυξης άτυπων, υβριδικών μορφών ειδικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2007).

Επιπλέον, ο Συνήγορος του Πολίτη (2019), ως εξωτερική, ανεξάρτητη αρχή, εντεταλμένη για την παρακολούθηση της εφαρμογής της Σύμβασης των ΗΕ στην Ελλάδα, έχει αναδείξει το ζήτημα της άρνησης αποδοχής παιδιών με ΕΕΑ/Α σε δημοτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς, με συνήθη αιτιολογία την υποστελέχωσή τους. Το γεγονός αυτό εμποδίζει την πρώιμη συμπερίληψη των εκπαιδευομένων, δυσκολεύει την απαραίτητη υποστήριξη των εργαζόμενων γονέων τους, μειώνει την κοινωνική τους προστασία και τους καθιστά ανασφαλείς και ευάλωτους στη μελλοντική παραμέληση, την εγκατάλειψη και την ιδρυματοποίηση (ΣτΠ, 2019· European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018), ενώ προδιαθέτει δυσμενώς τη μαθησιακή τους πρόοδο, εφόσον το χάσμα σε αναπτυξιακές δεξιότητες μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΕΕΑ εμφανίζεται ήδη από την ηλικία των 22 μηνών (DCSF, 2009). Πρόσφατα, η νομοθετική εισαγωγή «ειδικών βοηθών-συνοδών» των φοιτούντων με αναπηρία στους εγχώριους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, ιδιωτικά μισθοδοτούμενων από τους γονείς/ κηδεμόνες τους (ΦΕΚ 204/Α/16-12-2019), μάλλον θα καταστήσει ακόμη λιγότερο προσιτή την ισότιμη μαθησιακή τους υποστήριξη (ΕΣΑμεΑ, 2019β).

Εκτός αυτών, καθώς η Ελλάδα βρίσκεται ήδη στην έκτη θέση από το τέλος ανάμεσα σε 35 ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά στις δαπάνες κρατικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση (Eurostat, 2019) και ο δείκτης της αδρής κοινωνικοοικονομικής της βιωσιμότητας έχει αρνητικό πρόσημο (-8,6) [United Nations Development Programme (UNDP), 2018], οι ευρύτερες δημοσιονομικές περικοπές αυστηρής λιτότητας λόγω της τρέχουσας οικονομικής ύφεσης αναμένεται να αποβούν σε βάρος ιδίως των κοινωνικών μειονοτήτων (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2016· Genova, 2015· Lianeri, 2013). Ενδεικτικά, η πλειονότητά τους (87,4%) υποστηρίζεται από συμβασιούχους επαγγελματίες με ελαστικές σχέσεις εργασίας, συγκριτικά με τον κατά 23,5% μικρότερο ευρωπαϊκό μέσο όρο, εγείροντας επιφυλάξεις για την έγκαιρη και σταθερή μελλοντική στελέχωση των δομών εκπαίδευσής τους (EC/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/ Eurydice, 2018).

Καταλήγοντας, ο γραφειοκρατικός φόρτος των συγκεχυμένων και διεπιστημονικά ανεπαρκών καθηκόντων των ΚΕΣΥ πιθανολογείται ότι θα μετακυλήσει τη δικαιοδοσία της διάγνωσης των ΕΕΑ/Α των μαθητών σε νοσοκομειακές ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες ή/και σε ιδιωτικούς φορείς. Η ανωτέρω πολιτική θα εδραιώσει τις ιατροκεντρικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον υποβιβασμό της δημόσιας εκπαίδευσης υπό πελατειακούς όρους κόστους και κέρδους με συνεπαγωγές για την εμπορευματοποίησή της και την ανισότητα ευκαιριών των αποδεκτών της (ΠΕΣΕΑ, 2018· Liasidou, 2012a).

Συζήτηση – Προσδοκίες

Συμπερασματικά, η ΕΕ συνιστά μια δυναμική και καινοτόμο πολιτική και φιλοσοφία που αναβαθμίζει ριζικά το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης, περιορίζοντας τον διαχωρισμό των διδασκομένων και εστιάζοντας στην ενεργητική συμμετοχή στα σχολικά δρώ-

μενα και την ευρύτερη κοινωνική ζωή, με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Άρα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η κοινωνική δικαιοσύνη συναρτώνται άρρηκτα και κατηγορηματικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθόσον κοινή τους συνισταμένη αποτελούν τα θεμελιακά αξιώματα της ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό και οι πρακτικές που εξασφαλίζουν την ισοτιμία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ωστόσο, η υφιστάμενη χρηματοπιστωτική κρίση και η προφανής πτώχευση του ελέγχου των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων από τους καπιταλιστικούς τρόπους παραγωγής, επανεπιβεβαιώνουν την πρωταρχική σημασία η πολιτεία να αναγνωρίσει την αποτυχία να δημιουργηθεί ισότητα και δικαιοσύνη στη δημόσια εκπαίδευση, διότι αυτή υπονομεύει τη δημοκρατικότητα, καθοδηγούμενη από τις δυνάμεις της αγοράς (Liasidou & Symeou, 2016· Bass & Gerstl-Pepin, 2011· Goodson, 2010). Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε σχέση με τις ακραία διαχωριστικές πρακτικές του παρελθόντος (UN, 2019), οι τωρινές υφεσιακές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και οι υποτονικοί ρυθμοί ανάπτυξης στο εγγύς μέλλον προσφέρονται για ουσιαστικές, αναμορφωτικές οργανωτικές μεταρρυθμίσεις (Woods, 2011· McLaren & Farahmandpur, 2001).

Επομένως, επιβάλλεται η αναστοχαστική, κριτική αποσαφήνιση του ορισμού της ΕΕ, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός ηθικά, θεωρητικά, πολιτικά και ιδεολογικά εμπειριστωμένου εννοιολογικού πλαισίου εκπαιδευτικής αλλαγής, προσανατολισμένου στη δράση (Shyman, 2015· Thomas, 2013). Εξίσου, απαιτείται η εφαρμογή των αρχών της καθολικά σχεδιασμένης διαφοροποίησης της διδασκαλίας¹¹, η εισαγωγή προσπελάσιμων, παιδοκεντρικών και ισορροπημένων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών μεθόδων και η ανάλογη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προπτυχιακά και ενδοϋπηρεσιακά (ΕΣΑμεΑ, 2019γ· UN, 2019· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Thousand et al., 2006).

Εντέλει, επιτάσσεται η μακροπρόθεσμη καθιέρωση εναλλακτικών μέτρων λογοδοσίας και δεικτών αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ως κινήτρων

11 Η καθολικά σχεδιασμένη διαφοροποίηση (universally designed differentiation) προκύπτει από τη σύγκλιση και τη διαρκή αλληλοτροφοδότηση των θεωρητικών μοντέλων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated instruction) και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (universal design for learning). Εμπεριέχει το συνειδητό, σκόπιμο και πολυδιάστατο σχεδιασμό μαθημάτων και τη χρήση ευέλικτων διδακτικών μεθόδων λαμβάνοντας υπόψη εξ αρχής ένα ευρύ φάσμα παραγόντων σε σχέση με την ικανότητα, την αναπηρία, το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα, την εθνικότητα/ φυλή, τη γλώσσα, τη γεωγραφική απομόνωση και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει πολλαπλούς τρόπους διδασκαλίας και μαθητικής έκφρασης, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία ερευνητικά τεκμηριωμένων μεθόδων για την παρουσίαση νέων στοιχείων, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της τεχνολογίας, ενώ ενσωματώνει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που άπτονται άμεσα των αρχών της ΕΕ, όπως η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της μάθησης, η συνεργατική-διαδραστική μάθηση, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η μεταγνωστική καλλιέργεια και τα ποικίλα στυλ μάθησης (Roe & Egbert, 2010· Mcguire, Scott, & Shaw, 2006· Rose, 2001).

Η καθολικά σχεδιασμένη διαφοροποίηση παρέχει τη λειτουργική δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως πλεονέκτημα παρά ως πρόβλημα, εντάσσοντας δυναμικά τις εκάστοτε μεμονωμένες-εξειδικευμένες διδακτικές τροποποιήσεις και προσαρμογές ειδικής αγωγής στο πλήρες συνεχές της γενικής μαθησιακής διαδικασίας (Νικολαράϊζη, 2013· Thousand, Liston, McNeil, & Nevin, 2006· Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2004). Η ρεαλιστική ενοποίηση των εμπειριστωμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών οφείλει να εναρμονίζεται μεταξύ των εκάστοτε ένθετων, διακριτών παροχών και της ελάχιστης ετικετοποίησης (labelling) των διδασκομένων (Kauffman, Anastasiou, & Maag, 2017).

ποιότητας της εσκεμμένης μαθησιακής υποστήριξης των κοινωνικά μειονεκτουσών ομάδων μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με ΕΕΑ/Α, παράλληλα με τη συνεχή εποπτεία των εκεί δράσεων και της προόδου των αποδεκτών τους, ώστε να ανασκευαστεί η δυσμενής νομοθετική τους κατάδειξη και ορατότητα (Liasidou & Symeou, 2018· Liasidou, 2015, 2012a). Η κριτική ενημερότητα για τις χειραφετητικές προοπτικές της διδασκαλίας θα εκκινήσει πολλαπλασιαστικές μετασχηματιστικές αλλαγές σε ιδεολογικό και θεσμικό επίπεδο (Brighouse, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Allan, J. (2015). Waiting for inclusive education? An exploration of conceptual confusions and political struggles. In F. Kiuppis & R. Sarromaa Haustätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (2nd ed., pp. 181-189). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69. doi:10.2307/27740357
- Anastasiou, D., Gregory, M., & Kauffman, J. M. (2018). Article 24: Education. In I. Bantekas, M. A. Stein, & D. Anastasiou (Eds.), *The UN Convention on the rights of persons with disabilities: A commentary* (pp. 656-704). Oxford, England: Oxford University Press.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge @ Economy*, 4(1), 1-14. doi:10.1080/17496891003708168
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. doi:10.1207/s15430421tip4503_8
- Ballard, K. (2004). Children and disability: Special or included? *Waikato Journal of Education*, 10(1), 315-327. doi:10.15663/wje.v10i1.349
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Bart, D. S. (2012). The differential diagnosis of special education: Managing social pathology as individual disability. In L. Barton, & S. Tomlinson (Eds.), *Special education and social interests* (pp. 81-121). Oxfordshire, England: Routledge.
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 31-48). Αθήνα: Πεδίο.
- Bass, L., & Gerstl-Pepin, C. (2011). Declaring bankruptcy on educational inequity. *Educational Policy*, 25(6), 908-934. doi:10.1177/0895904810386594
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. doi:10.1080/10714410500338873
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. In G. Haydon (Ed.), *Educational equality* (2nd ed., pp. 15-70). London, England: Continuum.
- Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability @ Society*, 23(2), 151-162. doi:10.1080/09687590701841190

- Campbell, F. K. (2005). Legislating disability: Negative ontologies and the government of legal identities. In S. Tremain (Ed.), *Foucault and the government of disability* (pp. 108-131). Michigan, IL: The University of Michigan Press.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Chowdhury, P. R. (2011). The right to inclusive education of persons with disabilities: The policy and practice implications. *Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law*, 12(2), 1-35. doi:10.1163/138819011X13215419937869
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009). *Breaking the link between disadvantage and low attainment: Everyone's business* (DCSF publication No. DCSF-00357-2009). Annesley, England: Author. Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130321052007/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00357-2009.pdf>
- Dialektaki, K. (2014). *Conceptualising inclusion as a practice: A critical analysis of the Greek SEN laws and the 'inclusive classes' within a Greek mainstream primary school* (Doctoral thesis). University of Exeter, Exeter, England. Retrieved from <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/16191/DialektakiK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dyson, A. (2001). The Gulliford lecture – Special needs in the twenty-first century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00200
- Dyson, A., & Kozleski, E. B. (2008). Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Dilemmas and alternatives in the classification of children with disabilities: New Perspectives* (pp. 170-190). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erevelles, N. (2000). Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. *Educational Theory*, 50(1), 25-47. doi:10.1111/j.1741-5446.2000.00025.x
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Country policy review and analysis – Greece*. Odense, Denmark: Author. Retrieved from <https://www.european-agency.org/file/18914/download?token=74zOU3zV>
- European Commission (EC) (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – European disability strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=HR>
- European Commission (EC) (2016). *Eighth disability high level Group Report on the implementation of the UN Convention on the rights of persons with disabilities*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?langId=en&docId=16331&>
- European Commission (EC)/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)/Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support – Eurydice report*. Luxembourg City, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/708723
- Eurostat (2019). *Expenditure on education as % of GDP or public expenditure*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=educ_fifunds#
- Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research, as bases for inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124. doi:10.1017/S1030011200025793

- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: Results from emancipatory disability research. *Disability @ Society*, 30(7), 1042-1054. doi: 10.1080/09687599.2015.1075867
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16. doi: 10.1111/1469-5812.00002
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability @ Society*, 28(5), 631-644. doi:10.1080/09687599.2012.717884
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Goodley, D., & Roets, G. (2008). The (be)comings and goings of 'developmental disabilities': The cultural politics of 'impairment'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 239-255. doi:10.1080/01596300801966971
- Goodson, I. F. (2010). Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25(6), 767-775. doi: 10.1080/02680939.2010.508179
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x
- Grammenos, S. (2018). *European comparative data on Europe 2020 @ people with disabilities*. Leeds: Academic Network of European Disability Experts (ANED). Retrieved from <https://www.disability-europe.net/downloads/995-task-1-2018-2019-statistical-indicators-eu2020>
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity @ Excellence in Education*, 46(1), 81-99. doi:10.1080/10665684.2012.750190
- Guillaume, L. S. (2011). Critical Race and Disability Framework: A new paradigm for understanding discrimination against people from non-English speaking backgrounds and Indigenous people with disability [Special issue: "Post-racial states"]. *Critical Race and Whiteness Studies*, 7(1), 6-19. Retrieved from <https://acrawsa.org.au/wp-content/uploads/2017/12/CRAWS-No-7-Vol-1-2011.pdf>
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2004). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-differentiated-instruction-udl.html>
- Harwood, V., & Humphry, N. (2008). Taking exception: Discourses of exceptionality and the invocation of the "ideal". In S. L. Gabel & S. Danforth (Eds), *Disability and the politics of education: An international reader* (pp. 371-383). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Johnston, J. S. (2009). Prioritizing rights in the social justice curriculum. *Studies in Philosophy and Education*, 28(2), 119-133. doi:10.1007/s11217-008-9100-8
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., & Maag, J. W. (2017). Special education at the crossroad: An identity crisis and the need for a scientific reconstruction. *Exceptionality*, 25(2), 139-155. doi:10.1080/09362835.2016.1238380
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33(4), 168-172. doi:10.1111/j.1467-8578.2006.00435.x

- Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3). Retrieved from <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ejie>
- Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (2018). Inclusive education: The Greek experience. In C. O'Hanlon (Ed.), *Inclusive education in Europe* (pp. 49-60). Abingdon, England: Routledge. doi:10.4324/9780203730409
- Lewis, J., Mooney, A., Brady, L. M., Gill, C., Henshall, A., Willmott, N., ... & Statham, J. (2010). *Special educational needs and disability: Understanding local variation in prevalence, service provision and support* (Research Report DCSF-RR211). London, England: Department for Children, Schools and Families (DCSF). Retrieved from <http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-RR211&>
- Lianeri, I. (2013). *Inclusive education in Greece: Official policies, alternative discourses and the antinomies of inclusion* (Doctoral thesis). Institute of Education, University of London, London, England. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/10020749>
- Liasidou, A. (2012a). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184. Retrieved from <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf>
- Liasidou, A. (2012b). *Inclusive education, politics and policymaking*. London, England: Continuum.
- Liasidou, A. (2013). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability @ Society*, 28(3), 299-312. doi:10.1080/09687599.2012.710012
- Liasidou, A. (2014). The cross-fertilization of critical race theory and disability studies: Points of convergence/ divergence and some education policy implications. *Disability @ Society*, 29(5), 724-737. doi:10.1080/09687599.2013.844104
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change: Theory, politics and pedagogy*. London, England: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137333704
- Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166. doi:10.1080/17508487.2016.1186102
- Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237472
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 117-138. doi:10.1007/s11217-004-6527-4
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233. doi:10.1016/j.tate.2016.08.014
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175. doi:10.1177/07419325060270030501
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance. *Educational Policy*, 15(3), 343-378. doi:10.1177/0895904801015003002

- Mihai, A. (2017). The right to inclusive education: Equal opportunities for all. *Revista de Științe Politice*, 53, 125-134. Retrieved from http://cis01.central.ucv.ro/revistades-tiintepolitice/files/numarul53_2017/12.pdf
- Miller, K. J., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 53-65. doi:10.9782/2159-4341-16.1.53
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. doi:10.1080/00220270601161667
- Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. (2018). *European Agency statistics on inclusive education: 2016 dataset cross-country report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE). Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_2016_dataset_cross-country_report.docx
- Reid, D. K., & Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher*, 35(6), 18-23. doi:10.3102/0013189X035006018
- Roe, M. F., & Egbert, J. (2010). Four faces of differentiation: Their attributes and potential. *Childhood Education*, 87(2), 94-97. doi:10.1080/00094056.2011.10521452
- Rose, D. H. (2001). Universal design for learning: Deriving guiding principles from networks that learn. *Journal of Special Education Technology*, 16(2), 66-70. doi:10.1177/016264340101600208
- Schraad-Tischler, D., Schiller, C., Heller, S. M., & Siemer, N. (2017). *Social justice in the EU – Index report 2017: Social inclusion monitor Europe*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung. Retrieved from https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW_EU_Social_Justice_Index_2017.pdf
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. doi:10.1080/1034912X.2015.1025715
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. doi:10.1080/13603116.2011.602534
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490. doi:10.1080/01411926.2011.652070
- Thousand, J. S., Liston, A., McNeil, M., & Nevin, A. I. (2006, November). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: Myth or reality?* Paper presented at the 29th Annual Conference of the Teacher Education Division (TED) of the Council for Exceptional Children, San Diego, CA. Retrieved 12 November, 2018, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493953.pdf>
- Tomlinson, S. (2012). *A sociology of special education*. Oxon, England: Routledge.
- Turnbull, H. R. (2009). Today's policy contexts for special education and students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 3-9. doi:10.2307/25474658
- United Nations (UN) (1989). *Convention on the rights of the child*. New York, NY: Author. Retrieved from <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- United Nations (UN) (1993). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. New York, NY: Author. Retrieved from <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm>

- United Nations (UN) (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York, NY: Author. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations (UN) (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York, NY: Author. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations (UN) (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol: Signatures and ratifications*. Retrieved from https://www.un.org/disabilities/documents/2016/Map/DESA-Enable_4496R6_May16.pdf
- United Nations (UN) (2019). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Committee on the Rights of Persons with Disabilities: Concluding observations on the initial report of Greece*. Retrieved from <https://www.ecoi.net/en/file/local/2019532/G1931296.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP) (2018). *Human development indices and indicators: 2018 statistical update*. New York, NY: Author. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, France: Author. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2000). *World education forum: The Dakar framework for action*. Paris, France: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- van Kampen, M., van Zijverden, I. M., & Emmett, T. (2008). Reflections on poverty and disability: A review of literature. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(1), 19-37. Retrieved from http://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/apdrj/vol19_2008/poverty_disability.html
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544. doi:10.1080/1034912X.2016.1145629
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. doi:10.1080/08856257.2015.1060073
- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2016). Greek policy practices in the area of special/ inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (2nd ed., pp. 27-41). Oxon, England: Routledge.
- Wedell, K. (2008). Inclusion-Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x
- Woods, P. A. (2011). *Transforming education policy: Shaping a democratic future*. Bristol, England: The Policy Press.
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. doi:10.1080/01596300500510252

- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. Abingdon, England: Routledge. doi:10.4324/9780203839379
- Zbainos, D., & Kyritsi, A. (2013). The voice of the 'non-existent': Greek SEN students' perceptions of the Greek school system and its practices. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 67-78.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291. doi:10.1080/13603110500256046

Ελληνόγλωσσον

- Γουδήρας, Δ. Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσιδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριτοπούλου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 26-39). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) (2019α). *5ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Ανακτήθηκε από https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article_filegroup&xi=0&file=article_file&id=4458
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) (2019β). Η Ε.Σ.Α.μεΑ. διαμαρτύρεται έντονα για την ψήφιση του άρθρου 48 «Διευκόλυνση ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο μαθησιακό περιβάλλον» στο σχέδιο νόμου με θέμα: «Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων Υγείας, Εσωτερικών, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=action_filegroup&xi=0&file=action_file&id=4623
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) (2019γ). Η Ε.Σ.Α.μεΑ. καταθέτει το σύνολο των αιτημάτων της για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=action_filegroup&xi=0&file=action_file&id=4473
- Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρευνα: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009, Νοέμβριος). Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Αναπηρία και πολιτική της ένταξης», Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.syn.gr/downloads/2010031314/a_sideri.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012α, Ιούνιος). Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία», Λευκωσία. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη* (σσ. 31-52). Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολαράιζη Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Πεδίο.

- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ) (2018). Τελική τοποθέτηση του Πανελλήνιου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α.- στη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων για το νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας που αφορά την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης σε Π.Ε. & Δ.Ε. Ανακτήθηκε από <http://www.pesea.gr/Documents/4-6-18topdekr.doc>
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ) (2019). Υπόμνημα του Διοικητικού Συμβουλίου του Π.Ε.Σ.Ε.Α. προς την αξιότιμη Υφυπουργό Παιδείας κ. Ζαχαράκη Σοφία. Ανακτήθηκε από <http://www.pesea.gr/Documents/ypYp25-9-19.doc>
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 5-18). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τόμ. 1). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) (2009). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Πόρισμα ν. 3094/03, «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», Άρ. 4 § 6). Αθήνα: Ιδίου. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) (2015). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πόρισμα ν. 3094/2003, «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», Άρ. 3 § 5). Αθήνα: Ιδίου. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/porisma-eidikh-agwgh.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) (2019). Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Άρ. 72, ν. 4488/2017). Αθήνα: Ιδίου. Ανακτήθηκε από https://www.synigoros.gr/resources/ohe_el-2.pdf
- Υπουργείο Υγείας (2019). *Αξιολόγηση και πιστοποίηση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες* (Αρ. Πρωτ. Γ3α/Γ.Π.58496/09-08-2019).
- ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018. Νόμος υπ' αριθ. 4547/2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-rhek-102a-12-6-2018.html>
- ΦΕΚ 1105/Β/04-11-1980. Υπουργική απόφαση αριθμ. 818.2/Ζ/4139: Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα.
- ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016. Νόμος υπ' αριθ. 4415/2016: Ρυθμίσεις για την ελληνική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>
- ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010. Νόμος υπ' αριθ. 3879/2010: Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

- ΦΕΚ 199/A/02-10-2008. Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html?q=ΦΕΚ%20199>
- ΦΕΚ 204/A/16-12-2019. Νόμος υπ' αριθ. 4647: Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων Υγείας, Εσωτερικών, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/nomos-4647-2019-rhek-204a-16-12-2019.html?q=νόμος%204647>
- ΦΕΚ 5614/B/13-12-2018. Κοινή υπουργική απόφαση αριθμ. 211076/ΓΔ4/2018: Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-arophase-211076-gd4-2018.html?q=5614>
- ΦΕΚ 88/A/11-04-2012. Νόμος υπ' αριθ. 4074/2012: Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/diethneis-suntheke/nomos-4074-2012-fek-88a-11-4-2012.html?q=Νόμος%204074>
- Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία εκπαίδευση: Μια εκπαίδευση για όλους σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Abstract

In response to the pivotal demand for an equitable and comprehensive democratization of today's societies, the present paper discusses the ways in which Inclusive Education (IE) is linked to human rights and social justice, focusing on students with Special Educational Needs and/or Disabilities (SEN/Ds). The international institutional framework of IE as a rightful entitlement of all children is presented. Moreover, the principles of social legitimacy, on which IE is based, are outlined. Subsequently, the contribution of educational policy and practice to the ascription of disabled identities to students with SEN/Ds is analyzed and the conditions of inclusion in Greece are described. Conclusively, suggestions are made for the implementation of IE at institutional and practical level.

Keywords: Inclusive Education (IE), human rights, social justice, Special Educational Needs and/or Disabilities (SEN/Ds), educational policy and practice, Greece.

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο προώθησης της κοινωνικής συμμετοχής παιδιών με αυτισμό

Θεοδώρα Παπάζογλου

Εκπαιδευτικός-Διδάκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
thpapazo@uth.gr

Χαράλαμπος Καραγιαννίδης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
karagian@uth.gr

Περίληψη

Στο δημοκρατικό σχολείο η Ένταξη όλων των μαθητών αποτελεί πρωταρχικό στόχο αλλά ταυτόχρονα εγείρει ζητήματα προς συζήτηση και διερεύνηση διεθνώς. Η έμφαση της παρούσας μελέτης στρέφεται στην διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένου εργαλείου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (Lego Wedo 2.0[®]) στην κοινωνική συμμετοχή και το κοινωνικό στάτους μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται, επίσης, με την προώθηση γνωστικών εννοιών και της μαθητικής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών. Στην έρευνα συμμετέχουν δεκατέσσερις (14) τάξεις Δημοτικών Σχολείων, όπου φοιτούν συνολικά 14 μαθητές με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Αξιοποιούνται μικτές μέθοδοι με ποιοτικά (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) και ποσοτικά (αρχική-τελική αξιολόγηση, κοινωνιομετρικά τεστ) ερευνητικά εργαλεία. Η μέχρι στιγμής ανάλυση αναδεικνύει στοιχεία σχετικά με την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, Αυτισμός, Κοινωνική Συμμετοχή.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο πρωταρχικό στόχο αποτελεί η Ένταξη όλων των μαθητών και η παροχή ισότιμων ευκαιριών για προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Η έννοια της δημοκρατίας στο σχολείο αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία σχετίζεται με τις δημοκρατικές δομές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα αναλυτικά προγράμματα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και το σχολικό κλίμα αλλά και την κοινωνική συμμετοχή και Ένταξη (Nilholm, 2006).

Η έννοια της «Ένταξης» είναι πολύπλευρη και αυτό εγείρει δυσκολίες κατά την διερεύνησή της στην εκπαιδευτική πράξη (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018). Στη παρούσα μελέτη διερευνάται η συναφής έννοια της «κοινωνικής συμμετοχής», η οποία σχετίζεται με την εκδηλούμενη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Taheri, Perry, & Minnes, 2016). Σύμφωνα, επίσης, με τη βιβλιογραφία (Boutot & Bryant, 2005), η «Κοινωνική Συμμετοχή» σχετίζεται άμεσα με την έννοια του «Κοινωνικού στάτους» (Mamas & Avramidis, 2013). Οι μαθητές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως και ο αυτισμός) συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη και ανήκουν σε κατηγορίες χαμη-

λού κοινωνικού στάτους στα πλαίσια του σχολείου και των «ομάδων» των συνομηλίκων τους, παρόλο που δεν εντοπίστηκαν πολλές πρόσφατες μελέτες σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα (Mamas, Daly, & Schaelli, 2019· Taheri et al., 2016).

Ένας, επίσης, βασικός άξονας της συγκεκριμένης μελέτης αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της μαθησιακής και κοινωνικής ένταξης μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά μία καινοτόμο τεχνολογία, η οποία γνωρίζει διάδοση τα τελευταία χρόνια και είναι η Εκπαιδευτική Ρομποτική (Anwar, Bascou, Menekse & Kardgar, 2019). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Khine, Khine, & Ohmer, 2017· Korcha, et al., 2017· Manera, 2019), η Εκπαιδευτική Ρομποτική σχετίζεται με τις αποκαλούμενες STEM Επιστήμες (Science, Technology, Engineering and Mathematics) καθώς και την προώθηση «δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα», όπως είναι η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός (Eguchi, 2014· Negrini & Giang, 2019). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική συνάδει με το Δημοκρατικό σχολείο όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός ενώ υιοθετούνται αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, όπως είναι η βιωματική, διερευνητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής δεν έχουν ευρέως αξιοποιηθεί με έμφαση την κοινωνική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιδιαίτερα σε πλαίσια συνεκπαίδευσης (Daniela & Lytras, 2019).

Ακόμη ένας σημαντικός άξονας της παρούσας μελέτης σχετίζεται με την εμπλοκή του μαθητή με αυτισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι μαθητές με αυτισμό συχνά δεν κινητοποιούνται και δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Adamson, Bakeman, Deckner, & Ronski, 2009· Keen, 2009). Παράλληλα, μπορεί να αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από εξωτερικά ερεθίσματα, συχνά χάνουν το ενδιαφέρον τους και εγκαταλείπουν την προσπάθεια ενώ ακόμη μεγαλύτερες φαίνεται να είναι οι δυσκολίες όταν οι δραστηριότητες προϋποθέτουν την συνεργασία με συμμαθητές. Βέβαια, οι μαθητές με αυτισμό τείνουν να κινητοποιούνται και να ενισχύεται η προσοχή τους όταν αξιοποιούνται καινοτόμες τεχνολογίες και εργαλεία, όπως είναι και τα ρομπότ (Kumazaki et al., 2018)

Από τη μελέτη της σχετικής με το συγκεκριμένο θέμα βιβλιογραφίας αναδείχθηκαν οι έννοιες στις οποίες στρέφεται η συγκεκριμένη μελέτη. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένου εργαλείου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε τομείς όπως είναι ο γνωστικός, ο τομέας της μαθητικής εμπλοκής αλλά με έμφαση στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους των μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αναφέρθηκαν ήδη κάποια βασικά στοιχεία από τη βιβλιογραφία αλλά στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε κάποια επιπλέον, τα οποία κρίνονται εξίσου σημαντικά. Αρχικά, η έννοια της κοινωνικής συμμετοχής, η οποία αποτελεί κεντρικό άξονα της συγκεκριμένης μελέτης, σχετίζεται άμεσα με το «όραμα» του Δημοκρατικού σχολείου που προωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως μαθησιακού ή πολιτισμικού υπόβαθρου και

συνδέεται με την έννοια της «ισότητας ευκαιριών». Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην έννοια της «κοινωνικής συμμετοχής» μέσω ενός «λειτουργικού» ορισμού, ο οποίος αφορά τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους (Hyde & Power, 2004). Επιλέχθηκε να μελετηθεί και η συγκεκριμένη έννοια διότι σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Orsmond et al, 2013), μεγάλο ποσοστό των παιδιών και εφήβων με αυτισμό αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή και στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους ή τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, η «κοινωνική συμμετοχή» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του «κοινωνικού στάτους» (Mamas, 2012) και η σημασία της για την Εκπαίδευση έχει τονιστεί εδώ και δεκαετίες (Warner et al., 1948). Για την μελέτη του κοινωνικού στάτους των μαθητών, συνήθως αξιοποιούνται κοινωνιομετρικά εργαλεία, όπως είναι τα κοινωνιομετρικά τεστ και τα κοινωνιογράμματα (Avramidis et al., 2017· Frostad & Pijl, 2007). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Boutot, & Bryant, 2005· Jackson & Campbell, 2009), έχει διατυπωθεί πως υπάρχουν τα πέντε (5) είδη «κοινωνικού στάτους»: (α) δημοφιλής, (β) τυπικού κοινωνικού στάτους, (γ) αμφιλεγόμενος, (δ) παραμελημένος και (ε) απορριπτόμενος. Σε ποια κατηγορία «κοινωνικού στάτους» ανήκει ένας μαθητής, προκύπτει συνήθως από τον αριθμό των θετικών ή αρνητικών προτιμήσεων που λαμβάνει κάθε μαθητής αυτός από τους υπόλοιπους συμμαθητές του (Avramidis, Strogilos, Aroni, & Kantaraki, 2017).

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιείται συγκεκριμένο εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε πλαίσια συνεκπαίδευσης μαθητών με αυτισμό στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορεί σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Benitti, 2012) να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία με θετικά αποτελέσματα σε ποικίλους γνωστικούς τομείς (Kuenzi, 2008· Khanlari, 2013), καλλιεργώντας μεταξύ άλλων και χρήσιμες δεξιότητες. Όσον αφορά τους μαθητές με αυτισμό αξιοποιούνται ευρέως τα «κοινωνικά ρομπότ» (Kaspar®, Nao®, Milo®) με θετικά αποτελέσματα στον τομέα των κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της μίμησης συμπεριφορών καθώς και της αναγνώρισης ή κατανόησης συναισθημάτων (Cabibihan, Javed, Ang, & Aljunied, 2013).

Εκτός από αυτά τα ρομπότ που λειτουργούν ως «κοινωνικοί διαμεσολαβητές», συχνά αξιοποιούνται «κατασκευαστικά» πακέτα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με κυρίαρχα της εταιρείας Lego® (Lego Wedo 2.0®, Lego Mindstorms Ev3®). Τα «πακέτα» αυτά Εκπαιδευτικής Ρομποτικής περιέχουν μηχανικά μέρη (κινητήρες, αισθητήρες, εγκεφάλους) και κατασκευαστικά μέρη (τουβλάκια Lego®) με τα οποία μπορούν να κατασκευαστούν ρομποτικές συσκευές (Alimisis, 2013). Οι ρομποτικές κατασκευές αυτές μπορούν να συνδεθούν με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (ή φορητές συσκευές) και να τεθούν σε κίνηση μέσω συγκεκριμένου λογισμικού Οπτικού Προγραμματισμού. Βέβαια, από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν περιορισμένες μελέτες όπου αξιοποιούνται τα συγκεκριμένα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών με αυτισμό, ιδιαίτερα σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Όσον αφορά την μαθητική εμπλοκή, υποστηρίζεται (Christenson et al., 2012) πως υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες αυξημένης ή μειωμένης μαθητικής εμπλοκής κατά την διάρκεια μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή διαδικασίας. Οι άξονες αυτοί μελετώνται μέσω παρατήρησης και περιλαμβάνουν παράγοντες, όπως η εκδηλωμένη συμπεριφορά, η επιθυμία ενασχόλησης λεκτικά ή

μη λεκτικά, η βλεμματική επαφή, ο χρόνος ενασχόλησης με την δραστηριότητα (χέρια), η εξωτερική παρώθηση, η επιθυμία ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και το εκδηλούμενο ενδιαφέρον.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχηματίστηκε μία λεπτομερής και επιστημονικά τεκμηριωμένη εικόνα για το υπό μελέτη θέμα και καταλήξαμε σε συμπεράσματα χρήσιμα για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της παρούσας μελέτης. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επίσης, αναδείχθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά «κενά» στα οποία η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε για να διατυπωθούν τα ερευνητικά της ερωτήματα με στόχο την επέκταση και τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Μέθοδος

Αφού εντοπίστηκαν τα «ερευνητικά κενά», διατυπώθηκε ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του συγκεκριμένου εργαλείου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (Lego Wedo 2.0®) στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών με αυτισμό σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής:

1. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να προωθήσει την κατανόηση εννοιών σχετικών με την Εκπαιδευτική Ρομποτική και τον Προγραμματισμό στους μαθητές με αυτισμό;
2. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να ενισχύει την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό;
3. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να βελτιώσει το κοινωνικό στάτους των μαθητών με αυτισμό;
4. Μπορεί μία σειρά δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής να προωθήσει τη μαθητική εμπλοκή των μαθητών με αυτισμό;

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία οιονεί πειραματική μελέτη, ανήκει στις μικτής μεθοδολογίας έρευνες αξιοποιώντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011). Στη παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά δώδεκα (12) Δημοτικά Σχολεία στα οποία φοιτούσαν συνολικά 228 μαθητές από τους οποίους οι δεκατέσσερις (14) ήταν μαθητές με αυτισμό (13 αγόρια και 1 κορίτσι). Στην έρευνα, επίσης, συμμετείχαν συνολικά είκοσι οκτώ (28) εκπαιδευτικοί (14 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής & 14 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης). Κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων με αυτισμό ήταν η διάγνωση με αυτισμό (από Δημόσιο Φορέα), η φοίτηση στις τάξεις (Β-Στ) Δημοτικού Σχολείου, οι δυσκολίες στην μαθητική εμπλοκή και την κοινωνική συμμετοχή (σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών). Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας αποτελούν γενικές τάξεις Δημοτικών Σχολείων, όπου φοιτούν μαθητές με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου, στο πλαίσιο της γενικής τάξης, στο χώρο του σχολείου και με την παρουσία τόσο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης όσο και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.

Στη παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία σε τρεις διακριτές φάσεις: πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της παρέμβασης. Συνοψίζοντας, τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής:

1. Ημι-δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς: γνωστικό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών με αυτισμό.
2. Αρχική αξιολόγηση (όλοι οι μαθητές): βαθμός εξοικείωσης με βασικές έννοιες Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Προγραμματισμού.
3. Κοινωνιομετρικό τεστ (όλοι οι μαθητές): σχηματισμός Κοινωνιογράμματος κάθε τάξης - κατανομή των μαθητών σε κατηγορίες κοινωνικού στάτους πριν την παρέμβαση.
4. Παρέμβαση Εκπαιδευτικής Ρομποτικής αξιοποιώντας το κατασκευαστικό πακέτο Lego Wedo 2.0[©] σε πλαίσια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.
 - Πρωτόκολλο παρατήρησης της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό.
 - Πρωτόκολλο παρατήρησης της μαθητικής εμπλοκής των μαθητών με αυτισμό.
5. Μετά το πέρας των συναντήσεων
 - Τελική αξιολόγηση για γνωστικούς στόχους (ίδια με την αρχική)
 - Κοινωνιομετρικό τεστ - δημιουργία νέου Κοινωνιογράμματος κάθε τάξης.
6. Ημι-δομημένη συνέντευξη ανατροφοδότησης με τους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης και της γενικής τάξης για την συλλογή θετικών, προβληματισμών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, την διαδικασία, το εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και την επίδρασή τους στην μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με αυτισμό.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα εργαλεία συλλογής δεδομένων σχεδιάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, βασιζόμενη σε στοιχεία από την βιβλιογραφία (Cohen et al., 2013). Τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται με τα παραπάνω εργαλεία, αναλύονται με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (και ανάλυσης περιεχομένου). Συμπληρωματικά χρησιμοποιείται ποσοτική ανάλυση του βαθμού κατάκτησης των γνωστικών στόχων και των κοινωνιογραμμάτων, τα οποία αναλύονται χρησιμοποιώντας το πακέτο στατιστικής ανάλυσης SPSS[®]. Τέλος, πραγματοποιείται «τριγωνοποίηση» των δεδομένων από τα διαφορετικά εργαλεία ώστε να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν με κάθε τάξη ήταν πέντε (5) σε αριθμό και ακολουθούν αυτές συγκεκριμένες φάσεις. Αρχικά, εισάγεται το εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με κάποιες βασικές, εισαγωγικές και απλές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με αυτό. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να κατασκευάζουν χωρίς οδηγίες, αλλά αξιοποιώντας την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους ένα ρομποτικό ανεμόμυλο. Μόλις ολοκληρώσουν την κατασκευή τους, προγραμματίζουν τον «ρομποτικό τους ανεμόμυλο» ώστε να περιστρέφεται, πειραματιζόμενοι με τις εντολές του οπτικού προγραμματισμού.

Στην συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν σε ομάδες με οδηγίες το ρομποτικό όχημα τους εναλλάσσοντας συγκεκριμένους ρόλους (κτίστης, χειριστής οδηγίων, προμηθευτής κομματιών). Μόλις ολοκληρώσουν την ρομποτική τους κατασκευή τους καλούνται τη προγραμματίσουν, εναλλάσσοντας πάλι ρόλους (προγραμματιστής, χειριστής ρομπότ, ελεγκτής). Έπειτα, διατυπώνεται στους μαθητές μία «αποστολή» που πρέπει να ολοκληρώσουν με επιτυχία. Όλες οι ομάδες συμμετείχαν στην δραστηριότητα των «αγώ-

νων ταχύτητας» των ρομποτικών τους οχημάτων κατά την διάρκεια των οποίων προγραμματίζαν το ρομπότ και δοκίμαζαν διάφορες τιμές στις εντολές, ώστε να καταλήξουν στον αποτελεσματικότερο «κώδικα». Στην συνέχεια, όλες οι ομάδες κλήθηκαν να παρουσιάσουν το ρομπότ τους στην ολομέλεια της τάξης, εξηγώντας τη κατασκευή του ρομπότ, τον κώδικα αλλά και τα θετικά ή τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την διάρκεια της όλης διαδικασίας και των δραστηριοτήτων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε συζήτηση ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της τάξης.

Αποτελέσματα

Η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (μέχρι στιγμής) η οποία πραγματοποιήθηκε για το σύνολο των συμμετεχόντων, δηλαδή και τους δεκατέσσερις (14) μαθητές με αυτισμό, καταλήγει σε θετικά στοιχεία σχετικά με την επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αφορούν τομείς, όπως ο γνωστικός, ο τομέας της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους καθώς και της εμπλοκής των μαθητών με αυτισμό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε με συντομία στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης σε καθένα από τους βασικούς τομείς της μελέτης με έμφαση τον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους των μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως η ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη. Αρχικά όσο αφορά τον γνωστικό τομέα, οι συγκεκριμένοι μαθητές με αυτισμό δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με τις συγκεκριμένες έννοιες και το εργαλείο Ρομποτικής και αυτό έγινε φανερό και από το χαμηλό σκορ στην αρχική αξιολόγηση. Με βάση τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης και τη σύγκρισή τους με αυτά της τελικής αξιολόγησης, καταλήξαμε πως μετά τη παρέμβαση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής οι μαθητές εξοικειώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό με βασικές διαδικασίες και έννοιες Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Ειδικότερα, ήρθαν σε επαφή με την διαδικασία κατασκευής ρομπότ, με τα βασικά μέρη ενός ρομπότ καθώς και με βασικές εντολές οπτικού προγραμματισμού. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων ήταν σε θέση να συνθέσουν και να εκτελέσουν απλά προγράμματα οπτικού προγραμματισμού και να προβληματιστούν σχετικά με τις τιμές στις βασικές εντολές και τη σχέση ταχύτητας, χρόνου και απόστασης.

Όσον αφορά τη μαθητική εμπλοκή η μέχρι τώρα ανάλυση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις κατέληξε σε δείκτες αυξημένης εμπλοκής των μαθητών με αυτισμό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια κάποιων πιο «παιγνιώδους» χαρακτήρα δραστηριοτήτων, όπως ήταν οι «αγώνες ταχύτητας των ρομπότ», η πλειοψηφία των μαθητών με αυτισμό εκδήλωσαν αυξημένη προθυμία για συμμετοχή με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, φάνηκαν συγκεντρωμένοι και εξέφραζαν θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, αλληλοεπιδρούσαν θετικά με τα μέλη της ομάδας, χωρίς να εκδηλώσουν αρνητικές συμπεριφορές ενώ ενεργή φάνηκε να είναι η συμμετοχή τους στην παρουσίαση των ρομπότ τους αλλά και στην συζήτηση αναστοχασμού στην ολομέλεια της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί πως η έμφαση της συγκεκριμένης μελέτης στρέφεται στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικού στάτους των μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων (μέχρι στιγμής) από τα κοι-

νωνιομετρικά τεστ και τα κοινωνιογράμματα πριν την εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζεται μικρός αριθμός θετικών επιλογών των μαθητών με αυτισμό από τους συμμαθητές τους, οι περισσότεροι μαθητές με αυτισμό ανήκαν σε κατηγορίες χαμηλού «κοινωνικού στάτους» («αγνοημένοι» ή «απορριπτόμενοι») με αντίστοιχη θέση στο κοινωνιόγραμμα. Μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, όμως, παρατηρήθηκε κάποια (μικρού βαθμού) αύξηση του αριθμού θετικών προτιμήσεων των μαθητών με αυτισμό από τους άλλους συμμαθητές τους και μικρή βελτίωση του «κοινωνικού τους στάτους» με μεταφορά σε πιο θετική θέση στο κοινωνιόγραμμα της τάξης.

Όσον αφορά την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό αξίζει να σημειωθεί πως με βάση τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις, καταλήξαμε σε θετική κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό στα πλαίσια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Γενικά, οι μαθητές με αυτισμό εκδήλωσαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, ακολουθούσαν τις οδηγίες, διαχειρίζονταν αποτελεσματικά τους ρόλους τους οποίους άλλαζαν, με προτίμηση σε πιο «ενεργούς» ρόλους («κτίστη ή «προγραμματιστή»). Επίσης, φάνηκε οι περισσότεροι μαθητές να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες λαμβάνοντας πρωτοβουλίες για επικοινωνία στην ομάδα. Εκδήλωσαν, επίσης, προθυμία για τη διατύπωση προτάσεων, ιδεών και τη αποτελεσματική διαχείριση διαφωνιών.

Μετά τις παρεμβάσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και με τους είκοσι οκτώ (28) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Από τη θεματική ανάλυση, καταλήξαμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατύπωσαν θετικές απόψεις για το εκπαιδευτικό εργαλείο, την διαδικασία, τις δραστηριότητες και την ανταπόκριση των μαθητών με αυτισμό σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Προγραμματισμού φαίνεται να προάγουν χρήσιμες δεξιότητες για τους μαθητές και εκδήλωσαν την επιθυμία για συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, βέβαια, και συγκεκριμένους προβληματισμούς και πρακτικές δυσκολίες αξιοποίησης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, όπως είναι το υψηλό κόστος εξοπλισμού, η χρονική πίεση, η ανάγκη κατάρτισης και ο περιορισμένος χρόνος στο μάθημα της Πληροφορικής. Αξιοσημείωτοι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το γεγονός πως παρόλο που η Εκπαιδευτική Ρομποτική γνωρίζει διάδοση, δεν υπάρχουν διαθέσιμα εργαστήρια Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, στα οποία μπορούν να συμμετέχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι ο αυτισμός, παρόλο που οι μαθητές αυτοί φαίνεται επιδεικνύουν ενδιαφέρον και να ωφελούνται από τέτοια προγράμματα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με τα στοιχεία της βιβλιογραφίας σχετικά με τα οφέλη της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην γενική αγωγή (Atmatzidou & Demetriadis, 2016· Benitti, 2012). Βέβαια, όσον αφορά την Εκπαιδευτική Ρομποτική και την επίδρασή της στο μαθησιακό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με αυτισμό εντοπίστηκαν περιορισμένες μελέτες Caci & D'Amico, 2005) ιδιαίτερα όσον αφορά παρεμβάσεις σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Επομένως, τα δεδομένα από την συγκεκριμένη μελέτη επεκτείνουν και συμπληρώνουν τη βιβλιογραφία σχετικά με το πώς θα μπορούσε η Εκπαιδευτική Ρομποτική να αξιοποιηθεί κατάλληλα για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας παιδιών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη και δημοκρατική παιδαγωγική και διδακτική προτείνουν τάξεις, όπου όλοι μαθητές ανεξάρτητα των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που μπορεί να αντιμετωπίζουν, συνεκπαιδεύονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προωθείται «ένα σχολείο για όλους», όπου όλοι οι μαθητές συμμετέχουν «επί ίσοις όροις» στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα με διαφοροποιημένα περιεχόμενα, στόχους, μέσα και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το δημοκρατικό σχολείο πρέπει να παρέχει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα με πολλούς διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους (Beacham & McIntosh, 2014 Hick et al., 2009). Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, έχει ως δείγμα δεκατέσσερις (14) τάξεις Δημοτικών Σχολείων, όπου «συνεκπαιδεύονται» δεκατέσσερις (14) μαθητές με αυτισμό, και επιχειρεί, διερευνώντας την επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, να αναδείξει τη σημασία της χρήσης ανάλογων εργαλείων, δοκιμάζοντας στην πράξη, προτείνοντας και περιγράφοντας συγκεκριμένες πρακτικές. Επομένως, η παρούσα μελέτη στοχεύει να «γεφυρώσει» την εκπαιδευτική έρευνα με τη σχολική πρακτική στο πεδίο της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό, θίγοντας και διερευνώντας το ζήτημα του χαμηλού «κοινωνικού στάτους» των μαθητών με αυτισμό.

Συνοψίζοντας, οι περισσότερες μελέτες, οι οποίες εντοπίστηκαν σχετικά με την επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στον κοινωνικό τομέα μαθητών με αυτισμό, αξιοποιούν τα αποκαλούμενα «κοινωνικά ρομπότ» (Pennisi, Tonacci, Tartarisco, Billeci, Ruta, Gangemi & Pioggia, 2016) ενώ οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την προώθηση των γνωστικών στόχων αφορούν την τυπική εκπαίδευση (Benitti, 2012). Η συγκεκριμένη μελέτη, επομένως, συμπληρώνει την βιβλιογραφία και αποτελεί ένα πρώτο «ερευνητικό» βήμα σχετικά με την αξιοποίηση κατασκευαστικών πακέτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην γνωστική και κοινωνική διαδικασία μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Βέβαια, το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι περιορισμένο και τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Βέβαια, η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες στον ελληνικό χώρο σχετικά με την εύρεση τρόπων και εργαλείων ενίσχυσης του κοινωνικού στάτους και της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό στις γενικές τάξεις. Κρίνεται απαραίτητη η επέκταση της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα και με μεγαλύτερη διάρκεια παρεμβάσεων μαθητών με αυτισμό σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 84.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice*, 34(1), 73-88.

- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 2.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational research review*, 20, 68-80
- Beacham, N., & McIntosh, K. (2014). Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 180-191.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers @ Education*, 58(3), 978-988
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 14-23.
- Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International journal of social robotics*, 5(4), 593-618.
- Caci, B., & D'Amico, A. (2005). Robotics: a new tool for education of subjects with cognitive diseases. *Methods and Technologies for Learning WIT Transaction on Information and Communication Technologies; WIT Press: Southampton, UK*, 34, 563-567.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. routledge.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Daniela, L., Lytras, M.D. (2019). Educational Robotics for Inclusive Education. *Tech Know Learn* 24, 219-225. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9397-5>
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Hick, P., Kershner, R. B., Kershner, R., & Farrell, P. (Eds.). (2009). *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. Taylor & Francis.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness @ Education International*, 6(2), 82-99.
- Jackson, J. N., & Campbell, J. M. (2009). Teachers' peer buddy selections for children with autism: Social characteristics and relationship with peer nominations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 269-277.
- Keen, D. (2009). Engagement of children with autism in learning. *Australasian Journal of Special Education*, The, 33(2), 130.
- Khanlari, A. (2013). Effects of robotics on 21st century skills. *European Scientific Journal*, 9(27).
- Khine, M. S., Khine, M. S., & Ohmer. (2017). *Robotics in STEM Education*. Springer.
- Kopcha, T. J., McGregor, J., Shin, S., Qian, Y., Choi, J., Hill, R., ... & Choi, I. (2017). Developing an integrative STEM curriculum for robotics education through educational design research. *Journal of Formative Design in Learning*, 1(1), 31-44.

- Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action.
- Kumazaki, H., Yoshikawa, Y., Yoshimura, Y., Ikeda, T., Hasegawa, C., Saito, D. N., ... & Matsu-moto, Y. (2018). The impact of robotic intervention on joint attention in children with autism spectrum disorders. *Molecular autism*, 9(1), 1-10.
- Negrini, L., & Giang, C. (2019). How do pupils perceive educational robotics as a tool to improve their 21st century skills?. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(2).
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European journal of special needs education*, 21(4), 431-445.
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100334.
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217-226.
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223-1239.
- Manera, L. (2019, October). STEAM and Educational Robotics: Interdisciplinary Approaches to Robotics in Early Childhood and Primary Education. In *International Workshop on Human-Friendly Robotics* (pp. 103-109). Springer, Cham
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., & Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), 2710-2719.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183.
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 435-443.
- Warner, W. L., Meeker, M., & Eells, K. E. (1948). Social status in education. *The Phi Delta Kappan*, 30(4), 113-119.

Ελληνόγλωσσον

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις Gutenberg.

Abstract

In the democratic school, the inclusion of all students is one of the primary objectives but at the same time it raises issues for discussion and research worldwide. The emphasis of this study is given on exploring the impact of a specific Educational Robotics tool (Lego Wedo 2.0®), on the social participation and social status of autistic students in inclusive educational contexts. Research questions are also related to the promotion of cognitive concepts as well as student engagement. In this study participated fourteen (14) classes in Primary Schools and thus fourteen (14) students with autism. Mixed research methods are used with both qualitative (interviews, observations) and quantitative research tools (initial-final assessment, sociometric tests). The data analysis has shown positive effect of Educational Robotics on the learning process of students with autism in inclusive educational contexts, enriching the existing literature.

Keywords: Educational Robotics, autism, social participation.

Συμμετοχή μαθητών/μαθητριών και δημιουργία συμβουλίου τάξης στην ενταξιακή-δημοκρατική σχολική εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης στη Β΄ τάξη του δημοτικού

Δρ Αλεξία Πέννα

Εκπαιδευτικός (ΠΕ70)

alex-penna@hotmail.com

Περίληψη

Η συμμετοχή και το συμβούλιο τάξης προάγουν την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/μαθητριών ως προς την συμπερίληψη (inclusion) και η προετοιμασία τους για το συμβούλιο της τάξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Β΄ τάξη Ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας, ατομικές, ομαδικές και συλλογικές δραστηριότητες στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν στο θέμα της συμπερίληψης, αύξησαν τη συμμετοχή τους τάξη, βελτίωσαν τις σχέσεις τους, συνεργάζονται περισσότερο και έγιναν πιο υπεύθυνοι.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, συμμετοχή, συμβούλιο τάξης, ισότητα, δημοκρατία.

Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα (1994) υπογράφηκαν σημαντικές Διεθνείς Συμβάσεις με στόχο τη διεύρυνση της ένταξης ως έννοια και πράξη για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, θρησκειότητας, καταγωγής, προέλευσης και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ainscow, 2019: 3-9, Carr, 2016: 8-10). Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει την επανεξέταση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων, τη δημιουργία ενταξιακών σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη ενταξιακών τάξεων για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών συμμετοχής όλων των παιδιών στο μάθημα (Carr, 2016: 28-30).

Στη διεθνή διάσκεψη της UNESCO το 2019, στο πλαίσιο της ατζέντας για την αειφόρο ανάπτυξη το 2030, ο Ainscow επεσήμανε στην εισήγησή του τη σπουδαιότητα της συμπερίληψης και της ισότητας. Η συμπερίληψη (inclusion) και η ισότητα δεν θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές πολιτικές. Η συμπερίληψη άρει τα εμπόδια, τα οποία περιορίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο. Η ισότητα διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και απαιτεί η ενταξιακή κουλτούρα να διαπερνά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημιουργία μιας τέτοιας πολιτιστικής αλλαγής απαιτεί κοινή δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο (Ainscow, 2019: 14-15).

Η επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών στηρίζεται εκτός άλλων στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Η γνώση των ενδιαφερομένων για την παρούσα κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της αλλαγής (Ainscow, 2019: 16-19). Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντικό να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι προώθησης της συμμετοχής και της προόδου όλων των μαθητών/μαθητριών στο ενταξιακό σχολείο (Ainscow, & Miles 2009: 1-9; Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013/2014: 16-25).

Το ιδανικό της δημοκρατίας συνδέεται άμεσα με το όραμα της ένταξης, η οποία είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της συμμετοχής. Διεθνώς δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη προγραμμάτων για την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη συμπερίληψη και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών στη σχολική κοινότητα. Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στις δράσεις του σχολείου και η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες συμβάλλουν θετικά στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεών τους και επιφέρουν θετικές κοινωνικές αλλαγές (Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο, 2015: 12-13).

Συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει να λαμβάνουν τα παιδιά αποφάσεις, οι οποίες αφορούν στην προσωπική ή στη σχολική τους ζωή και να επιλύουν από κοινού τα προβλήματα που προκύπτουν (Regner & Schubert-Suffrian, 2010: 15). Η συμμετοχή προϋποθέτει: ικανότητες λήψης αποφάσεων, συνειδητή υπευθυνότητα στην προσωπική και κοινωνική ζωή, επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι διαβαθμίσεις της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται με βάση τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών –ατομικά και ομαδικά–, τον συγκαθορισμό αποφάσεων μεταξύ παιδιών -ενηλίκων, τη δυνατότητα να εισακούεται η γνώμη των παιδιών και να έχουν πληροφόρηση (Regner & Schubert-Suffrian, 2010: 19). Η συμμετοχή των παιδιών υποστηρίζεται από τη συμβουλευτική, την ενημέρωση και πληροφόρηση τους, για να μπορέσει στη συνέχεια να εξελιχθεί σε πρωτοβουλία και υλοποίηση δράσεων, οι οποίες σε συνεργασία με τους ενήλικες, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα παιδιά (Becker, 2014: 8-9).

Το συμβούλιο της τάξης είναι ένα δημοκρατικό σχολικό όργανο, μία συμμετοχική διαδικασία μάθησης με στόχο τη δημοκρατική αυτορρύθμιση της ομάδας. Το συμβούλιο της τάξης είναι ένα όργανο μέσω του οποίου μπορούμε να βιώσουμε και να εφαρμόσουμε τη δημοκρατία μέσα στην μικρή κοινωνική μονάδα, την τάξη, λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτελεσματική μάθηση, σύμφωνα με τον Dewey, στηρίζεται στην ενεργό δράση και στην προσωπική εμπειρία (“learning by doing”) (Wocken, 2017:2; Marty, 2013: 34-36).

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα, το οποίο σχεδιάζεται για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση. Μελετά εν τη εξελίξει του ένα συγκεκριμένο περιστατικό, το οποίο είναι τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008:309-310).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/μαθητριών ως προς την συμπερίληψη. Επιχειρείται ακόμη η αποτύπωση της πιθανής ευαισθητοποίησής τους και ανάληψη δράσης μέσα από την δημιουργία του συμβουλίου της τάξης. Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε μεθοδολογικά, διότι επικεντρώνεται σε δρώντα υποκείμενα και πραγματικές καταστάσεις, συλλέγει πληροφορίες και περιγραφές, τις οποίες συνδέει με την ανάλυση και εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή.

Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Β΄ τάξη Ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου, στην οποία ήταν εγγεγραμμένα είκοσι παιδιά (n=20), δέκα μαθητές και δέκα μαθήτριες. Τα χαρακτηριστικά της τάξης ανταποκρίνονταν στον σκοπό της έρευνας. Στην τάξη φοιτούσαν δύο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη, και ένα παιδί με διαφορετικό θρήσκευμα. Διασφαλίστηκε η πρόσβαση, η ανωνυμία και ο διαθέσιμος χρόνος. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης.

Η έλλειψη ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα μάς οδήγησε στην αναζήτηση ερευνητικού υλικού άλλων κρατών. Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό του Ινστιτούτου Έρευνας για τη Δημοκρατία-Συμπερίληψη του Goettingen: «Συμπερίληψη. Δημοκρατική συναναστροφή με τη ετερότητα. Φύλλα εργασίας για τη Δημοκρατική εκπαίδευση στο Δημοτικό. Έκδοση: 01/2018, σ. 1-40». Inklusion. Von demokratischen Umgang mit Vielfalt. Arbeitsblaetter zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Ausgabe 01/2018. (Goettinger Institut fuer Demokratieforschung-Inclusion, 2018: 1-40). Πρόκειται για εκπαιδευτικό-ερευνητικό υλικό, με στόχο τη συμπεριληπτική και δημοκρατική εκπαίδευση, τη δημιουργία σχεδίων εργασίας (projects) στην τάξη, την ανίχνευση των στάσεων και απόψεων των παιδιών, την εισαγωγή και την εγκαθίδρυση συμπεριληπτικής-δημοκρατικής κουλτούρας στα σχολεία. Το εργαλείο μελετήθηκε, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ηλικία των παιδιών και τον περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Επιλέχθηκε ακόμη, διότι είναι σύγχρονο, ενδιαφέρον και κρίθηκε κατάλληλο για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της έρευνας (Μαγγόπουλος, 2014:79).

Από το σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος επιλέχθηκαν οι εξής θεματικές: αποκλεισμός vs συμπερίληψη, φυσιολογικό vs μη φυσιολογικό, τυπικά κοριτσίστικο vs τυπικά αγορίστικο, ευαισθητοποίηση ως προς διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, νομοθεσία ισότητας, πλειοψηφία vs μειοψηφία.

Αποκλεισμός vs συμπερίληψη

Δεν αναφέρθηκαν αυτολεξεί οι έννοιες «αποκλεισμός» και «ένταξη» - «συμπερίληψη». Αποδόθηκαν περιγραφικά. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες, εποπτικό υλικό και γεωμετρικά σχήματα με σκοπό να αναπαρασταθούν εκπαιδευτικές διαδικασίες αποκλεισμού και συμπερίληψης.

Αποκλεισμός: Εικόνες και αναπαράσταση

Αρχικά, δημιουργήθηκαν, με τυχαίο και παιγνιώδη τρόπο, τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Τα παιδιά κάθε ομάδας κρατούσαν στα χέρια τους ομοιόμορφους κύκλους, τρίγωνα, τετράγωνα και σταυρούς αντίστοιχα. Κάθε σύνολο σχημάτων είχε ίδιο χρώμα.

Για την προσέγγιση της έννοιας «αποκλεισμός» μαθητών/μαθητριών στο σχολείο πραγματοποιήθηκαν αναπαραστάσεις. Τα παιδιά, κρατώντας τα χάρτινα γεωμετρικά σχήματα, σχημάτισαν δύο ομόκεντρους κύκλους. Όσοι έπρεπε να βρίσκονται στον έξω κύκλο απο-

κλείονταν, δεν επιτρεπόταν, δηλαδή, να περάσουν στον εσωτερικό κύκλο. Στην ολομέλεια της τάξης συζητήθηκε το πώς αισθάνθηκαν και με ποιον τρόπο αντιλήφθηκαν τον αποκλεισμό.

Συμπερίληψη: Εικόνες και αναπαράσταση

Για τη συμπερίληψη παρουσιάσαμε στα παιδιά μια εικόνα, την οποία έπρεπε να αναπαράσθουν. Κάθε παιδί με διαφορετικό γεωμετρικό σχήμα έλαβε τη θέση που επιθυμούσε μέσα στον ένα και μοναδικό κύκλο. Κατόπιν ρωτήσαμε «Τι σημαίνει για σας η εικόνα, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλα τα διαφορετικά γεωμετρικά σχήματα στον κύκλο;», «Τι σημαίνει για σας να συμπεριλαμβάνονται όλοι στην τάξη;».

Φυσιολογικό vs μη φυσιολογικό

Η προσέγγιση των εννοιών «φυσιολογικό» vs «μη φυσιολογικό» πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας με αστέρια, δέντρα, ουράνια τόξα και σκύλους, των οποίων η απεικόνιση ήταν φυσιολογική ή διέφερε πολύ από το συνηθισμένο.

Τυπικά κοριτσίστικο - τυπικά αγορίστικο

Συζητήσαμε για το δωμάτιό τους και τα χρώματά του. Επίσης, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο, στο οποίο περιλάμβανε τις ακόλουθες επτά προτάσεις: «έχω μπούκλες», «φορώ κοντομάνικο», «παίζω έξω ευχαρίστως», «κάνω κατασκευές», «αγαπώ τα σκυλιά», «ζωγραφίζω ευχαρίστως», «παίζω ποδόσφαιρο». Οι προτάσεις έπρεπε να απαντηθούν όσον αφορά στον εαυτό τους, όσον αφορά σε ένα κορίτσι και σε ένα αγόρι.

Ευαισθητοποίηση ως προς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για την ευαισθητοποίησή τους ως προς διαφορετικές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, κυρίως αισθητηριακών, δέσαμε τα μάτια, κλείσαμε τα αυτιά και μιλούσαμε ψιθυρίζοντας ή με καλυμμένο το στόμα. Τέλος, δέσαμε το χέρι γραφής των παιδιών, για να αντιληφθούν τα κινητικά προβλήματα. Τέθηκαν τα ερωτήματα: «Πώς αισθάνθηκες, όταν δεν μπορούσες να δεις;», «Πώς αισθάνθηκες, όταν δεν μπορούσες να ακούσεις;», «Τι ήταν δύσκολο για σένα, όταν δεν μπορούσες να κουνήσεις το χέρι σου;».

Νομοθεσία και Ισότητα

Για την ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση διατυπώθηκαν πέντε προτάσεις, οι οποίες βασίζονται στο Σύνταγμα και στην ελληνική Νομοθεσία:

«Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο», «Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο», «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω φύλου, γλώσσας, πατρίδας, καταγωγής», «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω θρησκείματος», «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται λόγω αναπηρίας». Αφού δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, με την ακόλουθη αξιολόγηση: ο νόμος

είναι: «εξαιρετικός», «καλός», «δεν είναι καλός», «κακός», «δεν ξέρω». Ακολούθησε συζήτηση για ποιον λόγο δημιουργήθηκαν οι παραπάνω νόμοι;

Ερωτήθηκαν «Υπάρχουν νόμοι, οι οποίοι δεν ειπώθηκαν;».

Πλειοψηφία - μειοψηφία

Με τη βοήθεια εικόνων προσεγγίσαμε τις έννοιες «πλειοψηφία-μειοψηφία». Εξηγήσαμε ότι μια μειοψηφία πρέπει να ζει καλά, όπως η πλειοψηφία. Θέσαμε το ερώτημα: «Γιατί πρέπει να προστατεύουμε μια μειοψηφία;».

Κατόπιν ακολούθησε η δημιουργία συμβουλίου της τάξης και η επιλογή αντιπροσώπων.

Η παρατήρηση και η συλλογή των δεδομένων ήταν άμεση και συνεχής, πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση, τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φύλλων εργασιών, καταγραφή πολιτισμικών πτυχών σχετικών με το φυσικό περιβάλλον των παιδιών (Μαγγόπουλος 2014: 82). Η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας πραγματοποιήθηκε ατομικά, ανώνυμα και ήταν προαιρετική. Στις ατομικές, εταιρικές ή ομαδικές δραστηριότητες θέταμε ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Κρατώντας ουδέτερη στάση, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν στην ολομέλεια σκέψεις και συναισθήματά τους.

Αποτελέσματα

Από την πρώτη ημέρα της μελέτης ξεκίνησε η ανάλυση και η καταγραφή των δεδομένων. Ακολούθησε η κατηγοριοποίησή τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

Αποκλεισμός: Εικόνες και αναπαράσταση

Οι μαθητές/μαθήτριες αντιλήφθηκαν κατά τον αποκλεισμό εμπόδια, κινδύνους, εγκατάλειψη, αποδιοργάνωση, εξαπάτηση, απώλεια. Αισθάνθηκαν δυσαρέσκεια και φόβο. Αναλυτικότερα καταγράφηκαν:

Εμπόδια: «δεν μπορούμε να μπούμε μέσα στον κύκλο», «τα τετράγωνα ήταν μέσα και όλα τα άλλα ήταν από έξω, ξεχωριστά», «όσοι ήταν μέσα δεν ήθελαν να χαλάσει ο κύκλος», «υπάρχουν εμπόδια για να μπούμε μέσα».

Κίνδυνοι: «έξω από τον κύκλο μπορεί να αρρωστήσουμε», «έξω μπορεί να κινδυνεύσουμε», «μπορεί να κάνει σεισμό», «να κρυώσουμε», «να έρθουν κλέφτες», «να βρέξει», «να βραχούν τα βιβλία», «να πέσουν κερανοί», «εκεί έξω μπορεί κάποιος να μας χτυπήσει», «μπορεί να γίνει ατύχημα».

Εγκατάλειψη: «μπορεί να πέσουμε, αφού κάποιος δεν μας προσέχει».

Αποδιοργάνωση: «εμείς μπορεί να μην προσέχουμε τους κινδύνους».

Εξαπάτηση: «μπορεί κάποιος να μας ξεγελάσει».

Απώλεια: «μπορεί κάποιος έξω από τον κύκλο να φύγει μακριά και να χαθεί».

Δυσαρέσκεια: «έξω από τον κύκλο αισθανόμαστε άσχημα».

Φόβο: «μπορεί έξω από τον κύκλο να φοβόμαστε αυτούς που δεν είναι φίλοι μας και αυτούς που είναι ξένοι».

Συμπερίληψη: Εικόνες και αναπαράσταση

Αντιλήφθηκαν τη συμπερίληψη ως «οικογένεια», «παιχνίδι», «παιδότοπο», «τάξη», «σχολείο», «εκδρομή».

Στην αναπαράσταση συμπερίληψης ανέφεραν: την αλληλοβοήθεια, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και σεβασμό. Αισθάνθηκαν ευχαρίστηση. Αναλυτικότερα καταγράφηκαν:

Αλληλοβοήθεια: «να προστατεύουμε ο ένας τον άλλο», «να βοηθάμε ο ένας τον άλλο», «να καλούμε σε βοήθεια όταν χρειάζεται, όταν κάποιος αρρωστήσει.»

Συμμετοχή: «να μην απομακρυνόμαστε ο ένας από τον άλλο», «να ακολουθούμε την τάξη όπου πάει», «να συμμετέχουμε όλοι στο μάθημα»

Συνεργασία: «να συνεργαζόμαστε», «να μην μιλάμε χωρίς λόγο μέσα στην τάξη»

Σεβασμός: «να μην λέμε κακές κουβέντες»

Ευχαρίστηση: «να κάνουμε αστεία, ...να περνάμε ευχάριστα».

Φυσιολογικό vs μη φυσιολογικό

Τα παιδιά επέλεξαν τη φυσιολογική απεικόνιση. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί καταγράφονται αναλυτικά οι απαντήσεις τους:

Πίνακας 1: «Pearson's r συσχετίσεις»

n=20		
	Φυσιολογικό	Μη φυσιολογικό
Αστέρι	18	2
Δέντρο	20	-
Ουράνιο τόξο	20	-
Σκύλος	20	-
Σύνολο	78	2

Φυσιολογικό

Σχετικά με την έννοια «φυσιολογικό», στις αναφορές τους επικεντρώθηκαν στη φύση. Έδωσαν παραδείγματα κυρίως από τη διάπλαση των ζώων και των ανθρώπων. Αναφέρθηκαν στην κανονικότητα και στη σχολική ζωή.

Διάπλαση ζώων: Φυσιολογικό «είναι κάτι που υπάρχει στη φύση», «κάτι κανονικό, όπως οι γάτες να έχουν δύο πόδια», «ο σκύλος πρέπει να έχει τέσσερα πόδια», «μια αγελάδα που δεν έχει έξι πόδια και έχει τέσσερα πόδια», «η κότα να έχει δύο πόδια», «ο σκύλος είχε διαφορά από τον ψεύτικο».

Κανονικότητα: «ότι είναι κανονικό», «δηλαδή να είναι κάτι κανονικό», «ότι είναι κάτι που δεν είναι φανταστικό».

Διάπλαση ανθρώπων: δηλαδή, «να είναι ίδια τα μάτια μας».

Σχολική ζωή: «να, είναι φυσιολογικό να πηγαίνουμε στο σχολείο», «είναι φυσιολογικό να βγαίνουμε διάλειμμα».

Ευταξία-κανόνες: «να κλείνουμε την ντουλάπα».

Επίσης, φυσιολογικό σημαίνει «ότι είναι απλό πράγμα στη ζωή», «είναι ένα πράγμα σωστό με τ' άλλα».

Μη φυσιολογικό

Ως προς την έννοια «μη φυσιολογικό», ένα μεγάλο μέρος των παιδιών ερμήνευσαν την προαναφερθείσα έννοια με παραδείγματα, τα οποία σχετίζονταν με το φύλλο εργασίας. Αναφέρονταν στη διάπλαση ζώων, τη μορφολογία του ουράνιου τόξου και των φυτών, το φανταστικό-μη πραγματικό.

Διάπλαση ζώων: «δεν είναι φυσιολογικό μια κότα με τέσσερα πόδια», «μια αρκούδα με ράμφος», «ένας σκύλος που έχει πέντε πόδια», «η γάτα δεν έχει ένα αυτί» και ούτω καθεξής.

Μορφολογία φυτών: Δεν είναι φυσιολογικό «ένα καμπυλωτό δέντρο», «ένα δέντρο που δεν φυτρώνει ίσια», «ένα δέντρο που είναι στραβό».

Μορφή φυσικού φαινομένου: «ένα ουράνιο τόξο θεόστραβο», «... τετραγωνισμένο», «ένα ουράνιο τόξο που είναι τετράγωνο».

Φανταστικό-μη πραγματικό: «το μη φυσιολογικό είναι στα παραμύθια», «μη φυσιολογικό είναι να υπάρχουν δράκοι», «η κασετίνα να έχει μάτια».

Στην ερώτηση, αν το διαφορετικό είναι φυσιολογικό, απάντησαν ότι το διαφορετικό μπορεί να είναι και φυσιολογικό, να λειτουργεί παρά τις δυσκολίες.

Τυπικά κοριτσίστικο - τυπικά αγορίστικο

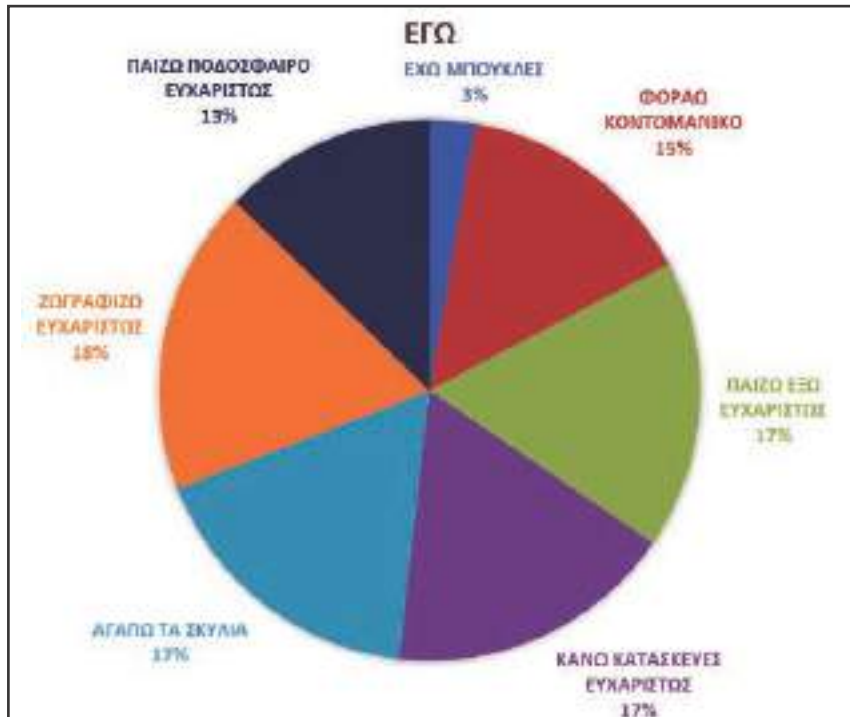
Συζητήσαμε για το δωμάτιό τους. Ζητήθηκε να το περιγράψουν και να αναφερθούν στα χρώματα με τα οποία ήταν βαμμένο. Τα περισσότερα παιδιά είχαν δύο ή και τρία χρώματα στο δωμάτιό τους. Κατόπιν, ζητήθηκε από τα παιδιά να το ζωγραφίσουν και να το αποδώσουν, όπως ακριβώς ήταν στην πραγματικότητα. Συλλέξαμε τις ζωγραφιές και τις εκθέσαμε (Εικόνα 1). Από τη συζήτηση στην ολομέλεια προέκυψαν τα εξής: τα παιδιά αγαπούσαν πολλά και διαφορετικά χρώματα και δεν διαχώριζαν ή επέλεγαν τα χρώματα με βάση το φύλο τους. Δεν θεωρούσαν, επίσης, τα χρώματα μπλε και γαλάζιο είναι αποκλειστικά αγορίστικα. Κατά αντιστοιχία, δεν θεωρούσαν το ροζ ή το κόκκινο τυπικά κοριτσίστικα χρώματα.

Εικόνα 1: «Το δωμάτιό μου»



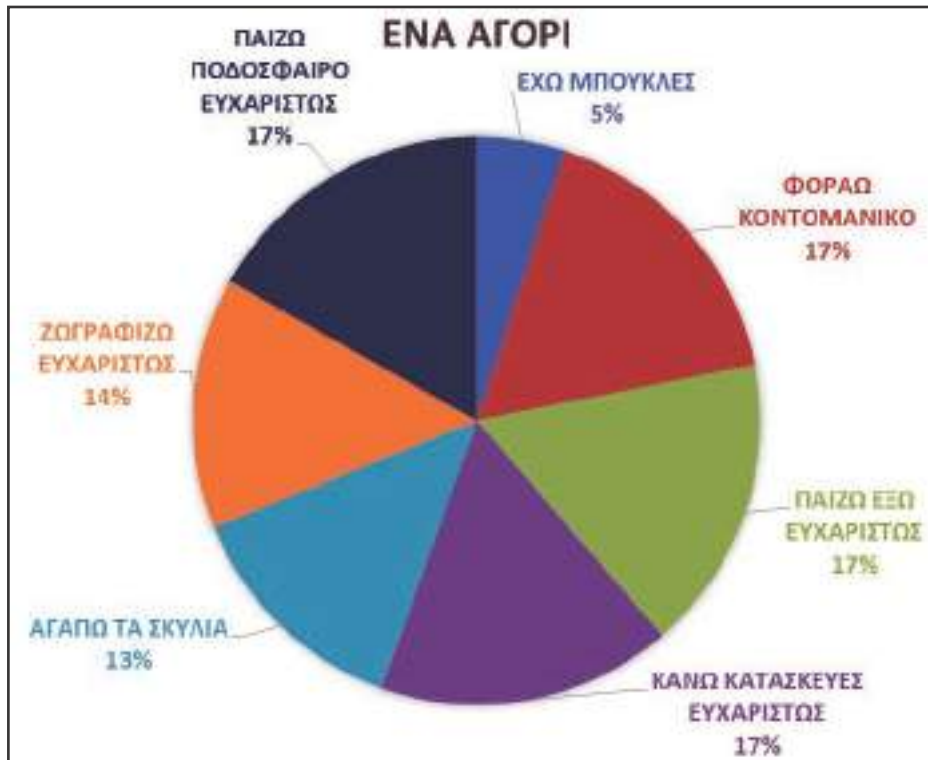
Σχετικά με τη θεματική «τυπικά κοριτσίστικο ή τυπικά αγορίστικο», οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται στα γραφήματα που ακολουθούν (Γραφήματα: 1α, 1β, 1γ). Εκτός τις απαντήσεις που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση, δεν διαφοροποιούνται σημαντικά οι απαντήσεις τους στα υπόλοιπα ερωτήματα.

Γράφημα 1α: «Τυπικά κοριτσίστικο-τυπικά αγορίστικο»



Γράφημα 1β: «Τυπικά κοριτσίστικο-τυπικά αγορίστικο»



Γράφημα 1γ: «Τυπικά κοριτσίστικο-τυπικά αγορίστικο»

Ευαισθητοποίηση ως προς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα με το κλείσιμο των ματιών με μαντήλι. Ήταν δύσκολο να γίνει συσκότιση και δεν περιορίστηκε επαρκώς η οπτική τους αντίληψη. Δυσκολεύτηκαν να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα. Έτσι, εκφράστηκαν κυρίως πολύ θετικά. Υποθέτουμε ότι αυτές οι θετικές δηλώσεις σχετίζονταν κυρίως με τη διαδικασία, διότι ήταν χαρούμενα, όταν συμμετείχαν. Εντούτοις ορισμένοι δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν «άσχημα». Κανείς δεν δήλωσε ότι αισθάνεται: «αβοήθητος», «αγχωμένος», «ανυπόμονος», «θυμωμένος». Επίσης, αρκετοί δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν το συναίσθημά τους, απάντησαν «δεν ξέρω» (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: «Πώς αισθάνθηκες όταν δεν μπορούσες να δεις;»

Στην περίπτωση των δυσκολιών ακοής επικοινωνούσαμε μαζί τους με ψιθύρους. Σε κάποιες περιπτώσεις η διαδικασία πραγματοποιήθηκε δίχως βλεμματική επαφή και σε άλλες δίχως δυνατότητα χειλεανάγνωσης. Ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνθηκε «καλά» και «φανταστικά». Είχαν δυσκολίες να συναισθανθούν ή να κατανοήσουν το πρόβλημα. Αρκετοί εκδήλωσαν τη δυσaréσκειά τους διαφοροποιημένα, καθώς συμπλήρωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι αισθάνονταν: «άσχημα», «αβοήθητος», «θυμωμένα», «αγχωμένος», «ανυπόμονος». Αρκετά παιδιά, έδειχναν προβληματισμένα κατά τη διαδικασία και δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν πώς αισθάνονταν, συμπληρώνοντας «δεν ξέρω».

Γράφημα 3: «Πώς αισθάνθηκες όταν δεν μπορούσες να ακούσεις;»

Καλύτερα αντιλήφθηκαν τα παιδιά τα κινητικά προβλήματα. Σύμφωνα με τις αναφορές των παιδιών δημιουργήθηκαν τέσσερα θέματα, τα οποία αφορούσαν πρώτον στην περιγραφή της έλλειψης της δεξιότητας, δεύτερον τη συνειδητοποίηση της δυσκολίας, τρίτον σε συναισθήματα δυσαρέσκειας και τέλος ουδέτερα ή θετικά συναισθήματα. Αναλυτικότερα καταγράψαμε τα εξής:

Μείωση δεξιότητας: «δεν μπορούσα να γράψω», «δεν μπορούσα να πιάσω το σβηστήρι», «...να κρατήσω καλά το μολύβι μου».

Συνειδητοποίηση δυσκολίας: «ήταν δύσκολο να τεντώσω το χέρι μου», «να πάρω το μολύβι που έπεσε κάτω», «αρκετά δύσκολο, γιατί δεν μπορούσαν να κουνήσω το χέρι μου», «ήταν δύσκολο να πιάσω τη γόμα μου».

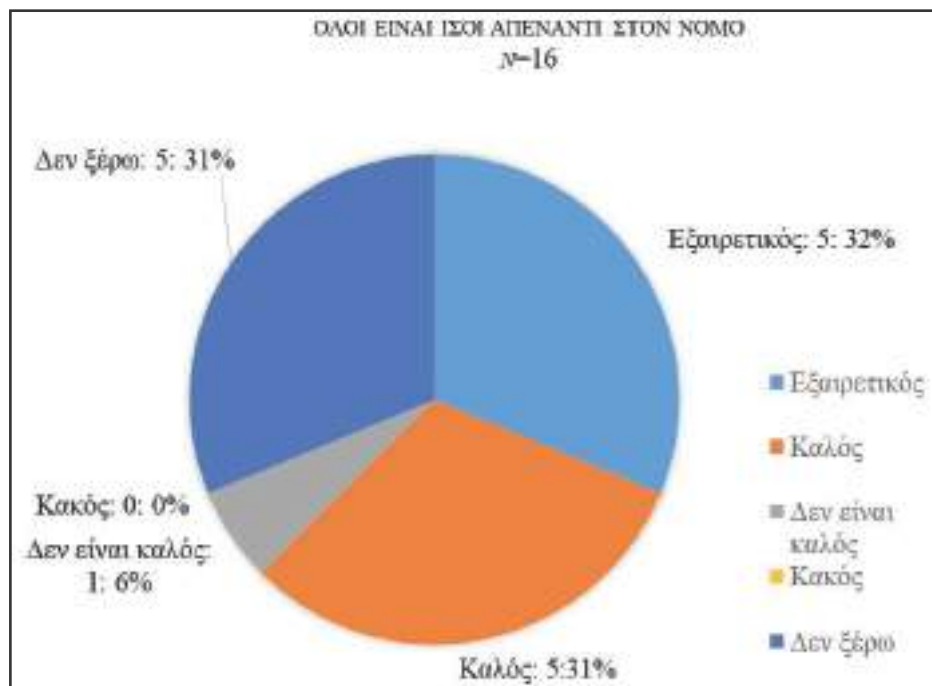
Συναισθήματα δυσαρέσκειας: «δεν ένιωθα καλά ... ή ένιωθα άσχημα, επειδή δεν μπορούσα να κουνήσω το χέρι μου», «επειδή δεν μπορούσα να φάω», «επειδή δεν μπορούσα να κουνήσω το χέρι», «επειδή δεν μπορούσα να γράψω», «ένιωθα αβοήθητη, γιατί δεν μπορούσα να κουνηθώ καθόλου».

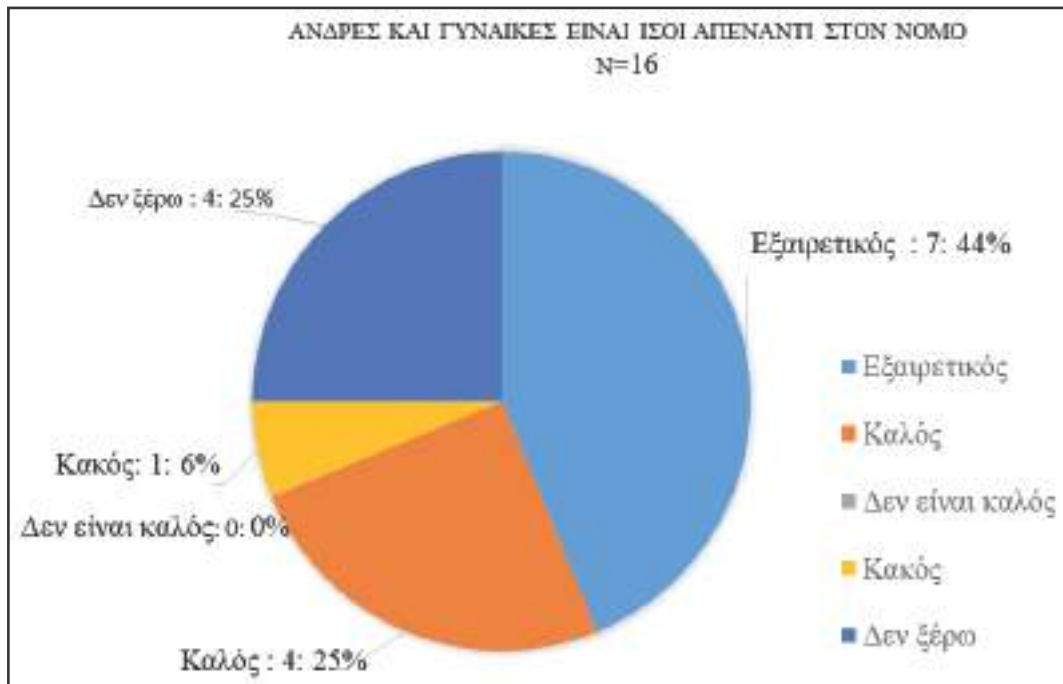
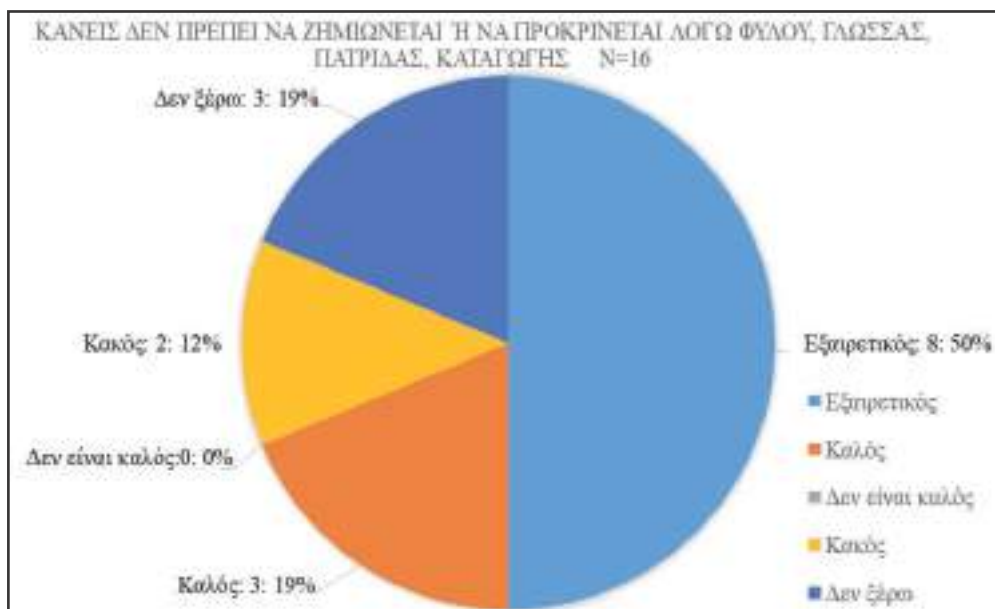
Ουδέτερα ή θετικά συναισθήματα: «δεν ένιωθα τίποτα, γιατί μπορούσα να το κουνήσω», «ναι, το να μην κουνάω το χέρι μου ήταν πολύ εύκολο», «καλά, μου αρέσει να μην κουνάω το σώμα μου», «ένιωθα φανταστικά».

Νομοθεσία και Ισότητα

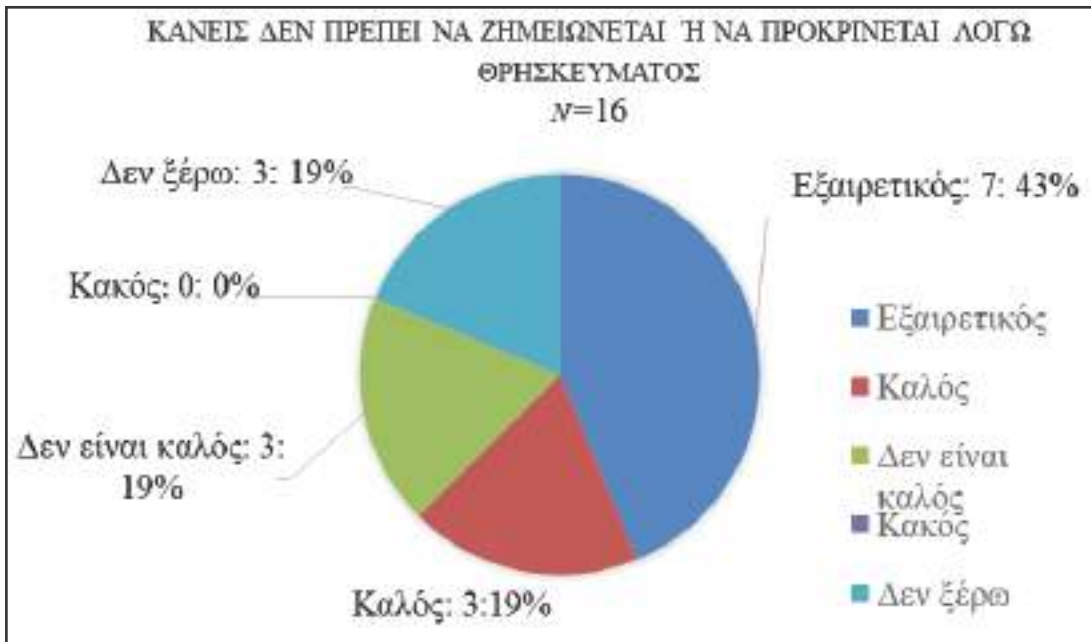
Οι μαθητές/μαθήτριες εκτίμησαν τους προαναφερθέντες νόμους θετικά ως «εξαιρετικούς» ή «καλούς». Ελάχιστες ήταν οι αρνητικές αξιολογήσεις. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα Γραφήματα 4-8 που ακολουθούν.

Γράφημα 4: «Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο»

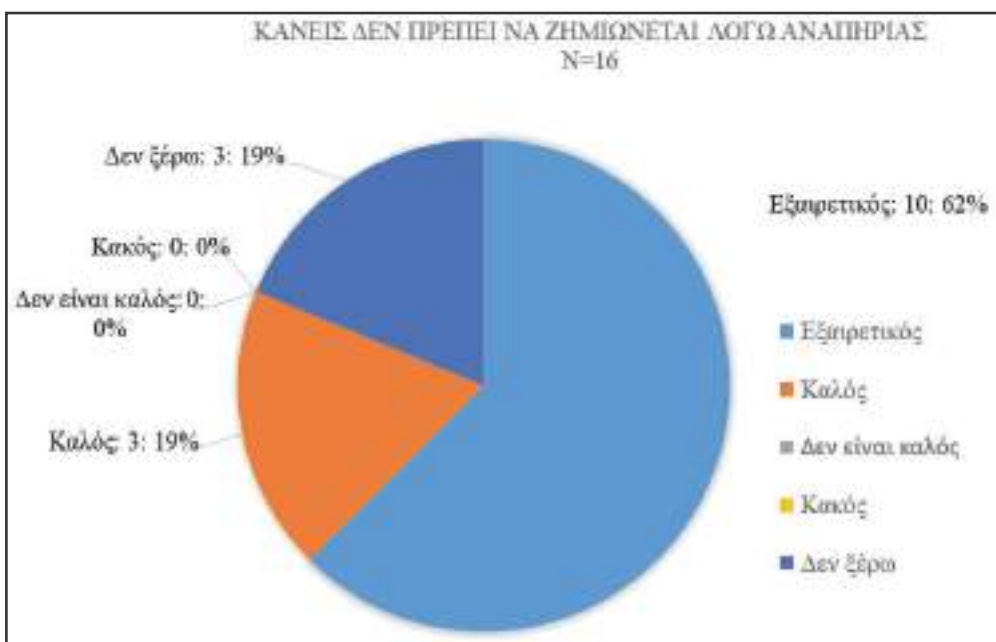


Γράφημα 5: «Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο»**Γράφημα 6:** «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω φύλου, γλώσσας, πατρίδας, καταγωγής»

Γράφημα 7: «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται ή να προκρίνεται λόγω θρησκειότητας»



Γράφημα 8: «Κανείς δεν πρέπει να ζημιώνεται λόγω αναπηρίας»



Συγκεκριμένα ανέφεραν στην ολομέλεια ότι οι νόμοι αυτοί δημιουργήθηκαν για «να έχουμε δημοκρατία», «να έχουμε ειρήνη, να μην έχουμε πολέμους», «να προστατεύουμε τον εαυτό μας και τους άλλους», «να έχουμε αγάπη, φιλία». Δημιουργήθηκαν «για να έχουμε παιδεία, εργασία, ελευθερία», «να παίρνουμε τα ίδια (εφόδια)», «να μην νομίζουμε ότι κάποιος είναι ανώτερος ή κατώτερος από εμάς», «ότι κάποιος είναι πιο έξυπνος από εμάς».

Σχετικά με νόμους που δεν ειπώθηκαν, τα παιδιά αναφέρθηκαν σε νόμους και ζητήματα που αφορούν στην κυκλοφοριακή αγωγή και την προστασία των ζώων.

Πλειοψηφία - μειοψηφία

Όλα τα παιδιά αντιστοίχισαν σωστά τις έννοιες «μειοψηφία» «πλειοψηφία» με αντίστοιχες εικόνες. Αναφέρθηκαν στην ισότητα, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και τη διαφορετικότητα για την προστασία της μειοψηφίας.

Ισότητα: πρέπει να προστατεύουμε τη μειοψηφία «διότι είμαστε ίσοι», «είμαστε όλοι άνθρωποι και δεν είναι καλό να κοροϊδεύουμε».

Δημοκρατία: «να μην έχουμε δικτατορία».

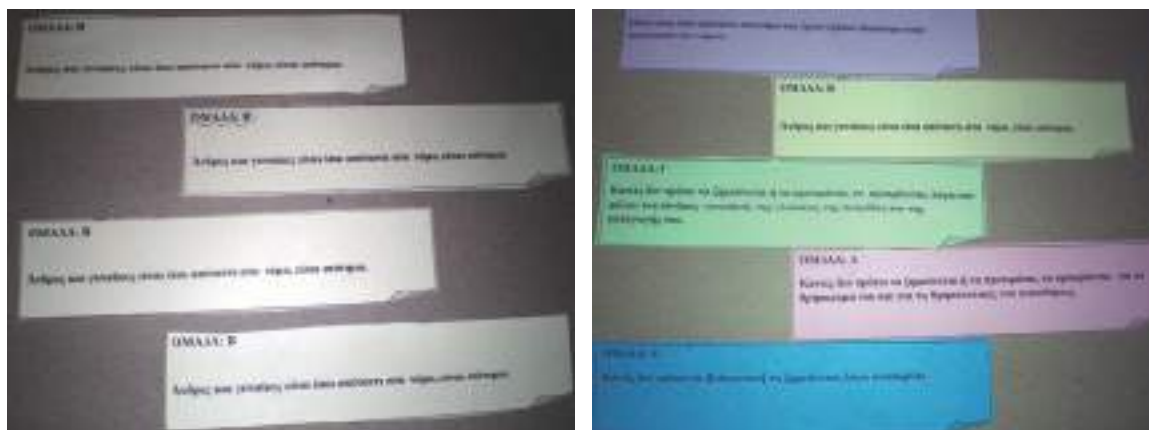
Δικαιοσύνη: «γιατί είναι λίγοι», «δεν πρέπει να αδικούμε», «για να μην κλέβουμε και αδικούμε», «να είμαστε όλοι αγαπημένοι», «να είμαστε καλύτεροι φίλοι και καλύτεροι άνθρωποι».

Διαφορετικότητα: «γιατί δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσά μας».

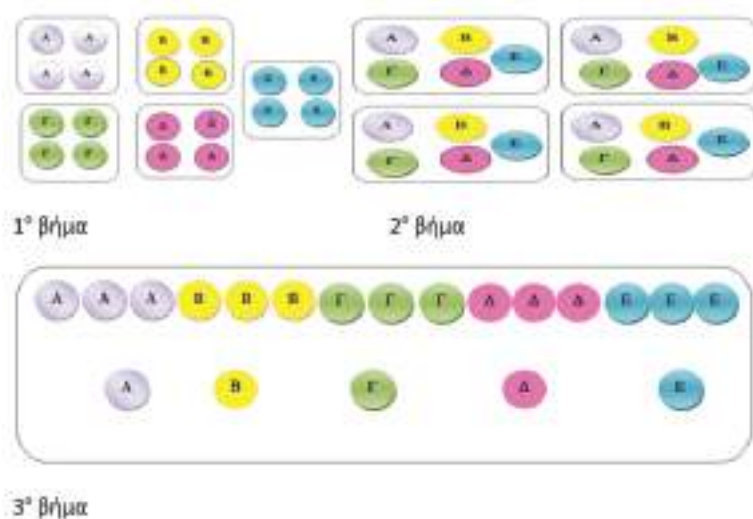
Δημιουργία συμβουλίου της τάξης

Το συμβούλιο της τάξης δημιουργήθηκε αμέσως μετά τη συζήτηση για τους νόμους και τα δικαιώματα μιας μειοψηφίας. Κάθε νόμος γράφτηκε σε διαφορετικού χρώματος καρτέλα σε τέσσερα αντίτυπα, τα οποία μοιράστηκαν τυχαία σε τέσσερα μέλη της τάξης, σε δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Έτσι είχαμε τέσσερα παιδιά στην ομάδα Α-πρώτος νόμος: «Όλοι είναι ίσοι απέναντι στον νόμο», τέσσερα παιδιά στην ομάδα Β-δεύτερος νόμος: «Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο» και ούτω καθεξής, δημιουργώντας πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Κατόπιν ζητήσαμε να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, ώστε κάθε νόμος να αντιπροσωπεύεται στην ομάδα. Κάθε πενταμελής ομάδα, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, θα αναλάμβανε την εκπροσώπηση της τάξης. Με τον τρόπο αυτό θέλαμε να κατανοήσουν τα παιδιά πώς μπορεί να συγκροτηθεί ομάδα αντιπροσώπων της τάξης κατά τις συνεδριάσεις του συμβουλίου της τάξης (Εικόνες 2-3).

Εικόνα 2



Εικόνα 3



Η διαδικασία στη συγκεκριμένη τάξη πραγματοποιήθηκε έως τον σχηματισμό της πρώτης ομάδας αντιπροσώπων, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Ακολούθησαν οδηγίες σχετικά με τον χώρο, τον χρόνο και τρόπο πραγματοποίησης του συμβουλίου της τάξης. Τα παιδιά έπρεπε να δεσμευτούν σε ποιον χώρο θα πραγματοποιούσαν κάθε φορά την ολομέλεια, ποια μέρα της εβδομάδας, από ποιους αντιπροσώπους θα άρχιζε η διαδικασία, πόσο συχνά θα άλλαζε η εκπροσώπηση του Συμβουλίου της τάξης, ποια ήταν τα θέματα που θα συζητούσαν, εντούτοις ο περιορισμένος χρόνος της έρευνας δεν μας επέτρεψε να προχωρήσουμε στην εφαρμογή και παρατήρηση των διεργασιών του Συμβουλίου της τάξης.

Συζήτηση

Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι θεμελιώδης για τη συμβίωση και τη συνεργασία των παιδιών. Συνδέεται άμεσα με το σχολικό κλίμα, την ένταξη-συμπερίληψη, την παρώθηση και την πρόληψη σε ζητήματα υγείας και διοίκησης. Συνδέεται με την παρώθηση ικανοτήτων, επίδοσης και προσωπικότητας και θεωρείται ανατροφοδότηση κουλτούρας καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και του σχολείου (Marty, 2013: 16).

Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/μαθήτριες της συγκεκριμένης τάξης δέχθηκαν πολλές και ποικίλες πληροφορίες σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετική καταγωγή ή διαφορετικό θρήσκευμα. Η ανταπόκριση και ο βαθμός εμπλοκής τους στην ερευνητική διαδικασία ήταν πολύ υψηλός. Συμμετείχαν στη διαδικασία ενεργητικά. Συζητούσαν τηρώντας τους κανόνες επικοινωνίας. Η συζήτηση τους βοηθούσε να θέτουν νέα ερωτήματα και να οργανώνουν τη σκέψη τους. Πρόσεχαν και διατύπωναν ερωτήσεις, ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα σε κάθε δράση και βήμα της έρευνας. Συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, διαχειριζόμενοι σωστά τον χρόνο, ακολουθούσαν τις οδηγίες πειθαρχημένα και χαίρονταν με την πρωτόγνωρη διαδικασία.

Συσχέτιζαν τα θέματα προς διερεύνηση με γεγονότα και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, στα οποία συμπεριφέρονταν με αποδοχή και κατανόηση. Εξέφραζαν φιλικά αισθήματα και εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Έδειξαν εμπιστοσύνη και στην ερευνητική διαδικασία, καθώς αντιλαμβάνονταν ότι σεβόμαστε την αυτονομία τους. Τα παιδιά προβληματίστηκαν όσον αφορά στην συμπερίληψη. Εξέφρασαν σημαντικές και ενδιαφέρουσες ιδέες. Ερμήνευσαν προβλήματα με βάση τις δημοκρατικές αξίες. Δεν ήταν πάντοτε εύκολο να μπουν στη θέση του άλλου. Θεωρούμε ότι δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις για επίγνωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή παιδιά με διαφορετική θρησκεία. Για αρκετά παιδιά έγιναν πιο συνειδητές οι δυσκολίες που προκύπτουν από τις κινητικές αναπηρίες. Καθώς αλληλοεπιδρούσαν και συνεργάζονταν μεταξύ τους αρμονικά, μάθαιναν δεξιότητες, κατανοούσαν προβλήματα και προσέγγισαν βιωματικά την ενταξιακή-δημοκρατική κουλτούρα.

Στη μελέτη περίπτωση δεν είναι εφικτό να γενικεύσουμε (Μαγγόπουλος 2014: 88). Θα ήταν πολύ σημαντικό να επαναλάβουμε το εγχείρημα και να εξετάσουμε περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της ίδιας θεωρητικής προσέγγισης, με στόχο την ενίσχυση της ενταξιακής-δημοκρατικής κουλτούρας στα σχολεία. Επίσης, αν διετίθετο περισσότερος χρόνος, θα μπορούσαμε να λάβουμε συνεντεύξεις από τους γονείς των παιδιών της τάξης και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Αποστολή του σχολείου είναι να μην αισθάνεται κανείς αποκλεισμένος από τη μάθηση και την πρόοδο λόγω διακρίσεων ηλικίας, θρησκευτικών πεποιθήσεων, καταγωγής, φύλου και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Πέννα, 2008). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές οφείλουμε να καλλιεργήσουμε τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, να δημιουργήσουμε συμμετοχικό δημοκρατικό περιβάλλον στις τάξεις, στις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες θα συνεργάζονται και υπεύθυνα θα εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα (Ainscow, 2019: 14-15).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems. Discussion paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education – *every learner matters*, Cali, Colombia, 11-13 September 2019. Accessed from: <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013/14). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of *responding* to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica, Vol. 13*, 13-30. ISSN: 2341-0744. Accessed from: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2
- Ainscow, M. & Miles S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009. p. 1-9. Accessed from: <https://docplayer.net/20970835-Developing-inclusive-education-systems-how-can-we-move-policies-forward.html>

- Becker, H. (2014). Einfuehrung: Was meint "Partizipation"? Partizipation von Schuelerinnen und Schuelern im Ganztag. *Der Ganztag in NRW – Beitrage zur Qualitaetsentwicklung*, 10(27), 7-104. Accessed from: https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd27_klein.pdf
- Carr, J.-R. (2016). A conceptual and legal framework for inclusive education. ARCH-Disability Law Center. Accessed from: <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/Legal-Framework-Inclusive-Education-Jody-Carr-Dec-30-2016.pdf>
- Eikel, A. (2006). Demokratische Partizipation in der Schule. Beitrage zur Partizipationsfoerderung in der Schule. BLK- Programm "Demokratie lernen und leben" Berlin. Accessed from: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf
- Goettinger Institut fuer Demokratieforschung, (2018). *Inklusion. Von demokratischen Umgang mit Vielfalt. Arbeitsblaetter zur Demokratieerziehung in der Grundschule*. Ausgabe 01/2018. Goettinger: Goettinger Institut fuer Demokratieforschung in Kooperation mit Niedersaechsisches Kultusministerium& Niedersaechsisches Landesinstitut fuer schulische Qualitaetsentwicklung (NLQ) Hidesheim. Accessed from: <http://www.kinderdemokratie.de/data/akten/2018/04/Arbeitsblaetterheft-Demokratieerziehung-Grundschule-1-2018-Inklusion.pdf>
- Marty, H. (2013). Mitwirken - Partizipation in der Schule, Schulamt. Praxisleitfaden SchuelerInnen-Partizipation, Schulamt Stadt Zuerich. Accessed from: http://www.lehramt-dresden.de/files/Praxisleitfaden_Partizipation_Langversion.pdf
- Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2010). Partizipation in Kindertageseinrichtungen Weimar, 25.-27. Mai. Accessed from: https://junge-akademie-wittenberg.de/sites/default/files/downloads/regner_schubert_suffrian.pdf
- Wocken, H. (2017). Demokratie lernen und leben im Klassenrat. Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten. In H. Woken (ed.), *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken -Kontroversen-Statistiken* (pp. 1-17). Hamburg. Accessed from: <http://www.hans-wocken.de/Texte/HW-Klassenrat.pdf> & <http://www.hans-wocken.de/Books.htm>

Ελληνόγλωσσον

- Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο (2015). *Διευρύνοντας τη δημοκρατία και τη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Παραδείγματα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της συνεργασίας*. Συλλογικός Τόμος. Συντονισμός έκδοσης: Α, Τρικαλίτη. Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. ISBN 978-960- 99550-7-2. Ανακτήθηκε από: <http://dide-peiraia.att.sch.gr/graypeir/yliko/aeiforo-sxoleio.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Μετφ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Μπιθαρά, Π. & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (ΙΣΤ΄)64, 73-93. ISSN: 1105-1167 Ανακτήθηκε από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96>
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα. ΕΚΤ ΕΑΔΔ. doi:10.12681/ eadd 17777.

Abstract

Participation and the class council promote equality and democracy in school. The purpose of this case study was to explore the views of students regarding inclusion and to prepare for the class council. The research was conducted in the 2nd Grade of a Greek public primary school. The research data were collected with questionnaires, worksheets, individual, group and collective activities in the classroom. The results of the research showed that the students became more aware of the issue of inclusion, increased their participation in the classroom, improved their relationships, cooperated more and became more responsible.

Keywords: Inclusion, participation, class council, equality, democracy.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτική παρουσίαση υλικού

«ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ» ΚΑΙ «ΜΗ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ»

2η Δραστηριότητα
 Α) Κατά τη γνώμη σου τι είναι φυσιολογικό; Κατά τη γνώμη σου τι είναι μη φυσιολογικό; Γράψε τις απαντήσεις σου στις αντίστοιχες κάρτες. Έπειτα κόψε τις κάρτες.

Η λέξη φυσιολογικό σημαίνει ...

.....

.....

.....

Η λέξη μη φυσιολογικό σημαίνει ...

.....

.....

.....

Β) Θα αντιπλάσεις με τον δικό σου ή τη δικιά σου τις απαντήσεις της προηγούμενης δραστηριότητας Α έως ΑΖ.

Γ) Να παρουσιάσεις στην τάξη σου τις απαντήσεις σου από τις κάρτες για το μη φυσιολογικό (ΑΖ). Διαβάστε τις ηχηρά. Τι αντιλαμβάνεσαι; Διαμορφώστε καρτές με κάρτες που περιγράφουν κάτι παρόμοιο.

Συζητήστε τα αποτελέσματά στην τάξη.

3η Δραστηριότητα
 Τι σημαίνει η φράση: «Τα διαφορετικά είναι φυσιολογικά»
 Φτιάξε μια κάρτα με τις απαντήσεις σου.

Εξελικτικό μοντέλο διακρίσεων και διαφορών ανάμεσα σε φύλα

«ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ»

Δραστηριότητα 1α
 Α) Διαμορφώστε πέντε (5) κάρτες με τους νόμους που θα ακολουθήσει αν τα φύλα πρέπει να είναι ομοιογενή ή διαφορετικά.
 Β) Το κερδίσει κάθε ομάδα Παρονομαζόμενα τα αποτελέσματα.
 Γ) Διαμορφώστε στις κάρτες κάθε ομάδα ένα νόμο τη δική τους.

Δραστηριότητα 2α
 Τι νομίζετε για τους νόμους και τους κανόνες που διαβάζουμε στην προηγούμενη δραστηριότητα;

Μόρος Α:
 Όλοι είναι όμοιοι απέναντι στο νόμο και έχουν εξίσου δικαιώματα στην προστασία του νόμου.

(αμφισβητώ) ναι όχι (αμφισβητώ) ναι όχι (ναι)

Μόρος Β:
 Άνδρες και γυναίκες είναι ίσοι απέναντι στο νόμο, είναι αντίστοιχοι.

(αμφισβητώ) ναι όχι (αμφισβητώ) ναι όχι (ναι)

Μόρος Γ:
 Κανείς δεν πρέπει να ομοιογενής ή να διαφορετικός να προσκάνεται, λόγω του φύλου του (άνδρας - γυναίκα), της γλώσσας, της πατρίδας και της καταγωγής του.

(αμφισβητώ) ναι όχι (αμφισβητώ) ναι όχι (ναι)

Εξελικτικό μοντέλο διακρίσεων και διαφορών ανάμεσα σε φύλα (συνέχεια)



Χαρισματικοί μαθητές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Αλεξία Πηγαδιώτη

Φιλολόγος, Med, MSc, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
a.pigadioti@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών καθώς και τα κριτήρια εντοπισμού αυτών, υπό την επίδραση κάποιων ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, η παιδαγωγική τους ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, η πιθανή διδασκαλία τους σε προικισμένους μαθητές, καθώς και η πιθανή επιμόρφωση των-συμμετεχόντων στην έρευνα- εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας. Το δείγμα αποτελείτο από 110 τυχαία επιλεγμένους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η κλίμακα/ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε τέσσερις υποδιαστάσεις/υποκλίμακες και 43 στοιχεία. Οι υποδιαστάσεις ήταν οι εξής: θέληση για γνώση, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά και ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha της συνολικής κλίμακας ήταν 0,90. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι μόνο ορισμένες ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο τους, η ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους και το αν έχουν ήδη διδάξει σε χαρισματικούς μαθητές διαγνωσμένους από ΚΕΔΔΥ, και ότι επηρεάζουν κυρίως τις αντιλήψεις τους σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα που σχετίζονται κυρίως με την προσωπικότητα των χαρισματικών μαθητών, στη συνέχεια με τη θέλησή τους για γνώση και ακολουθούν τα χαρακτηριστικά προηγμένης διάνοησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικότητα, χαρισματικά παιδιά, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για την ανακάλυψη και την ενδυνάμωση των χαρισματικών παιδιών, πολλά από τους οποία θα μπορέσουν να συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνία. Η κοινωνία χρειάζεται ταλαντούχους ανθρώπους που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της κοινότητας και θα συμβάλλουν στους τομείς των ανθρωπιστικών επιστημών, της οικονομίας, της πολιτικής και της καλών τεχνών μεταξύ άλλων. Η έγκαιρη ανίχνευση και ταυτοποίηση αυτών των ατόμων οδηγεί στο να εκπαιδευθούν καταλλήλως και να κατευθυνθούν προς επαγγέλματα που είναι αντάξια των ικανότητων τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, έτσι ώστε να είναι πιο ωφέλιμοι στις κοινότητες στις οποίες δρουν. Ένα σύστημα εκπαίδευσης-μάθησης δομημένο σύμφωνα με τις μεμονωμένες διαφορές τους, επιτρέπει στα άτομα να ζουν και να προσαρμόζονται στις κοινότητές τους, πράγμα που τους ευνοεί και αυξάνει το επίπεδο ευτυχίας τους και παράλληλα οδηγεί στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό και την ανάπτυξη του ταλέντου των ταλαντούχων

μαθητών. Η έγκαιρη και ακριβής ταυτοποίηση των χαρισματικών μαθητών είναι το πρώτο βήμα για την παροχή σε αυτούς ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου θα μπορούν να βελτιώσουν το ταλέντο τους και να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό τους. Τα σχολεία πρέπει να δώσουν προσοχή στην ποικιλομορφία των μαθητών και να υιοθετήσουν πολιτικές και στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να εφαρμόζουν εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα βοηθούν στην πολύπλευρη ολοκλήρωση των χαρισματικών παιδιών και μαθητών, επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους σε διάφορους τομείς (Demirok, Ozcan, 2015:818).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τους Hernandez-Torrano, Prieto, Ferrandiz, Bermejo και Sainz (2013: 181), η υπόδειξη –εκ μέρους του δασκάλου– των παιδιών και των εφήβων ως χαρισματικών, περιλαμβάνει συνήθως δύο τύπους διαδικασιών: τις δομημένες και τις αδόμητες. Οι δομημένες διαδικασίες είναι επίσημες διαδικασίες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προβάλλουν και να εντοπίζουν τους προικισμένους μαθητές χρησιμοποιώντας λίστες ελέγχου και κλίμακες αξιολόγησης βάσει προκαθορισμένων οδηγιών και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Οι αδόμητες διαδικασίες είναι ανεπίσημες διαδικασίες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συστήσουν χαρισματικούς μαθητές σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, απαντώντας σε ανοικτά ερωτήματα που αποσκοπούν στην ανάδειξη των προσωπικών τους πεποιθήσεων και αντιλήψεων σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά.

Συνολικά, οι μελέτες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν ταλαντούχους μαθητές στις τάξεις τους όταν έχουν έναν κατάλογο χαρακτηριστικών, επαρκή χρόνο για να παρατηρήσουν τα ταλέντα των παιδιών και έχουν εκπαιδευτεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να αναγνωρίζουν την προηγμένη ανάπτυξη σε αυτά. Επίσης, κάποιες μελέτες έχουν δείξει ότι οι «αναγορεύσεις χαρισματικότητας» εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορούν να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες πέραν από αυτές που προσφέρονται από τις δοκιμασίες που βασίζονται σε επιδόσεις σχετικές με μεταβλητές όπως η ηγεσία, η δημιουργικότητα και τα κίνητρα (Hernandez-Torrano, et al, 2013:181).

Σύμφωνα με τους Kornmann, Zettler, Kammere, Gerjets και Trautwein (2015: 75), ο εντοπισμός και η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών είναι ένα κρίσιμο ζήτημα τόσο για την έρευνα όσο και για την πρακτική. Δεδομένου ότι η υψηλή νοημοσύνη –και πιο συγκεκριμένα η «ρευστή» νοημοσύνη– αντικατοπτρίζει τη συνήθως αποδεκτή συνιστώσα του ταλέντου μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων της χαρισματικότητας, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα τεστ νοημοσύνης είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συνήθως για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών. Εναλλακτικά, ιδιαίτερα υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι η επιλογή των χαρισματικών μαθητών συχνά καθοδηγείται περισσότερο από πρακτικούς παρά από εννοιολογικούς λόγους, μία άλλη –ειδικά στο πρακτικό πλαίσιο– σχετικά συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, είναι οι αναγορεύσεις/υποδείξεις των εκπαιδευτικών.

Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί η έρευνα των Touron και Freeman (2017: 58), η επονομαζόμενη ως GEES (Gifted Education in Europe Survey) και η οποία είχε σχεδιαστεί για να ρίξει φως στις τρέχουσες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές διατάξεις για τα χαρισματικά παιδιά.

Όσον αφορά στην περίπτωση της χώρας μας, παρατηρήθηκε ότι στο ερώτημα για τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων για την ύπαρξη μιας ειδικής νομοθεσίας στη χώρα μας που να αφορά στα χαρισματικά παιδιά, το ποσοστό ήταν ένα 66,7%, σαφών ορισμών για τον χαρακτηρισμό τους επίσης ένα 66,7%, ενώ ειδικών κατευθυντήριων γραμμών για την ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών ένα 16,7%. Στο ερώτημα για τα βασικά κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, ως πολύ σημαντικό κριτήριο χαρακτηρίστηκε ο βαθμός IQ τους, ως δεύτερο κριτήριο η σχολική τους επιτυχία και οι επιδόσεις τους, ενώ ως σχεδόν καθόλου σημαντικά κριτήρια χαρακτηρίστηκαν η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών από τους δασκάλους τους, από τους γονείς τους, από τους συνομηλίκους τους και από τον ίδιο τους τον εαυτό. Στο ερώτημα για το αν παρέχονται από το επίσημο κράτος ειδικά μέτρα ενδοσχολικής πρόβλεψης στους τομείς της στρατηγικής για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού για τα χαρισματικά παιδιά, στο αν γίνεται επιτάχυνση της μαθησιακής διαδικασίας γι' αυτά, εξατομίκευση διδασκαλίας ή αν παρέχονται ειδικά προγράμματα online, οι ομόφωνες σχεδόν απαντήσεις ήταν «ποτέ» ή «σχεδόν ποτέ». Επιπλέον, στο ερώτημα για το αν υπάρχει εξωσχολική πρόβλεψη για τα χαρισματικά παιδιά, όπως ειδικά προγράμματα τα σαββατοκύριακα, στις επίσημες θερινές διακοπές, ή ειδικά προσφερόμενα μαθήματα σε ειδικά ιδιωτικά κέντρα ή ακόμα και σε πανεπιστήμια, δόθηκε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θετικών απαντήσεων. Τέλος, στο ερώτημα που αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε διάφορες δηλώσεις που τους παρατέθηκαν, η πλειοψηφία συμφώνησε στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να τους παρασχεθεί ειδική εκπαίδευση για την ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών και ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν αρκετά συναισθηματικά προβλήματα στην καθημερινότητά τους. Επίσης, δεν συμφώνησαν καθόλου με τις δηλώσεις ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν με ευκολία χωρίς καμία βοήθεια σε μία «κανονική» τάξη η οποία όμως εμπεριέχει και χαρισματικά παιδιά, ότι το κράτος παρέχει χρηματικά κονδύλια στα σχολεία για την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και ότι τα σχολεία σαν μονάδες αλλά και οι διευθυντές του κάθε σχολείου συγκεκριμένα ότι προσφέρουν ειδικές κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς για το πως θα διδάξουν τα χαρισματικά παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς και τα κριτήρια εντοπισμού αυτών, μέσα από τον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους, την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, την πιθανή διδασκαλία τους σε χαρισματικούς μαθητές και την επιμόρφωσή τους σε θέματα χαρισματοκότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις που ζήτησαν απάντηση στην παρούσα έρευνα, ήταν τα εξής:

- Επηρεάζει το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων ή όχι;
- Επηρεάζει η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με την ηλικία τους ή όχι;
- Επηρεάζει η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν ή όχι;
- Επηρεάζει η παιδαγωγική ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με την παιδαγωγική ειδικότητά τους ή όχι;
- Επηρεάζουν τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους ή όχι;
- Επηρεάζει το αν έχουν διδάξει σε χαρισματικούς μαθητές οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με το αν έχουν διδάξει σε χαρισματικούς μαθητές ή όχι;
- Επηρεάζει το αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα χαρισματικότητας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων «Θέληση για γνώση», «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά» και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Υπάρχουν όντως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους αυτές ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα χαρισματικότητας ή όχι;

Δείγμα

Πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε έναν εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε έναν εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εφόσον δεν υπήρξαν κάποιες αρνητικές επισημάνσεις από τους δυο εκπαιδευτικούς, ξεκίνησε η χορήγησή του με τη μέθοδο της δειγματο-

ληψίας-χιονοστιβάδας (snowball sampling). Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή, εθελοντική και βασίστηκε στην αρχή της προσβασιμότητας. Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι και τα 110 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα στο ακέραιο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Συμμετέχοντες

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από 30-03-2018 έως 30-05-2018, με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων τόσο της Πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγοί-δάσκαλοι), όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα 110 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, χαρακτηρίστηκαν όλα έγκυρα, σε ποσοστό δηλαδή 100%. Συγκεκριμένα, στην έρευνα, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο και την ηλικία, έλαβαν μέρος 26 άνδρες (23.6%) και 84 γυναίκες (76.4%), άρα το δείγμα της έρευνας ως προς το φύλο δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να χαρακτηριστεί ως ισομερές. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν ανάμεσα σε τρεις ηλικιακές ομάδες, με επικρατούσα τη δεύτερη, δηλαδή 25 άτομα (το 22.7% των συμμετεχόντων) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, 59 άτομα (53.6%) στην ηλικιακή ομάδα των 36-50 και το 23.6% (26 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα των 50+.

Ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, τα ποσοστά είναι ακριβώς ισομοιρασμένα, με 55 Πρωτοβάθμιους (50%) και 55 Δευτεροβάθμιους (50%) εκπαιδευτικούς. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, δηλαδή το 71.8% (79), έχει έως 20 χρόνια στην εκπαίδευση συνολικά, ενώ το 85.5% (94) έχει έως 20 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση και το 95.5% (105) έως 20 χρόνια διδασκαλίας στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 68.2% (75) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 79.1% (87) διδάσκει σε αστικό κέντρο και το 68.2% (75) σε δημόσιο σχολείο. Ως προς την εμπειρία τους στη διδασκαλία σε τάξη με χαρισματικό μαθητή διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ, επίσης η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 83.6% (92) δεν έχει διδάξει ποτέ, ενώ φέτος διδάσκει μόνο το 6.4% (7) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε χαρισματικό μαθητή διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που έχουν σχέση με τις βασικές σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, το 40.9% των συμμετεχόντων (45) έχουν πτυχίο θεωρητικών επιστημών (ειδικότητες ΠΕ01, ΠΕ02, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ40), το 14.5% (16) έχει πτυχίο θετικών επιστημών (ειδικότητες ΠΕ03, ΠΕ04.01, ΠΕ04.02, ΠΕ-04.04, ΠΕ86), ενώ το 44.5% (49) έχουν ειδικότητα ΠΕ70 Δασκάλων & ΠΕ60 Νηπιαγωγών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, δηλαδή το 76.4% (84) δεν κατέχει κάποια μεταπτυχιακή ειδίκευση, ενώ συνολικά, όσοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, το υπόλοιπο 23.6% δηλαδή (26), στην πλειονότητά τους το έχουν πραγματοποιήσει στον τομέα της εκπαίδευσης και των επιστημών της αγωγής. Τέλος, το 79.1% των συμμετεχόντων (87) δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 20.9% των επιμορφωμένων (23), έχει επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων/σπουδών κλπ.

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε σε δηλώσεις δύο άλλων ερευνών, των Demirok και Ozcan (2016) και των Moon και Brighton (2008). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αποτελείται από δύο μέρη, το Α΄ και το Β΄. Στο Α΄ μέρος επιχειρήθηκε η συγκέντρωση κοινωνικο-δημογραφικών πληροφοριών των συμμετεχόντων μέσω ερωτήσεων που αφορούσαν στα εξής στοιχεία: 1) φύλο, 2) ηλικία, 3) βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, 4) χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, 5) χρόνια διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση, 6) χρόνια διδασκαλίας στην ιδιωτική εκπαίδευση, 7) σχέση εργασίας, 8) αν έχουν διδάξει σε τάξη με χαρισματικό μαθητή (διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ), 9) αν διδάσκουν φέτος –το ακαδημαϊκό έτος χορήγησης του ερωτηματολογίου δηλαδή– σε τάξη με χαρισματικό μαθητή (διαγνωσμένο από ΚΕΔΔΥ), 10) τον τόπο και τον τύπο σχολείου στον οποίο διδάσκουν, 11) τις σπουδές τις οποίες έχουν πραγματοποιήσει, 12) αν έχουν επιμορφωθεί για θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών και 13) αν θα συμμετείχαν στο μέλλον σε προγράμματα επιμόρφωσης για θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών.

Από τις 44 συνολικά, οι πρώτες 33 αριθμητικά δηλώσεις του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου το οποίο διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με κάποια πιθανά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών (1-33) χρησιμοποιήθηκαν μεταφρασμένες στα ελληνικά από το ερωτηματολόγιο των Demirok και Ozcan (2016), ενώ οι υπόλοιπες 11 δηλώσεις (34-44), χρησιμοποιήθηκαν μεταφρασμένες στα ελληνικά από το ερωτηματολόγιο των Moon και Brighton (2008). Οι δηλώσεις ελέγχθηκαν ως προς την φαινομενική τους εγκυρότητα (face validity) και λόγω μη επαρκούς δείγματος (110), δεν πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis), παρόλα αυτά, έγινε κατηγοριοποίηση των δηλώσεων του νέου ερωτηματολογίου σε τρεις επιμέρους διαστάσεις.

Η πρώτη διάσταση δηλώσεων ονομάστηκε «Θέληση για Γνώση» και περιλαμβάνει 11 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, η δεύτερη διάσταση δηλώσεων ονομάστηκε «Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας» και περιλαμβάνει 16 δηλώσεις του ερωτηματολογίου και η τρίτη διάσταση δηλώσεων ονομάστηκε «Προηγμένα Διανοητικά Χαρακτηριστικά» και περιλαμβάνει 16 δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Για τις απαντήσεις του Β΄ Μέρους, χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα κατάταξης Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου

Στον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε στο σύνολο του ερωτηματολογίου αλλά και στις τρεις επιμέρους υποκλίμακες, παρατηρήθηκε ότι ο δείκτης Cronbach α , ικανοποίησε και τις τέσσερις κλίμακες, άρα οι κλίμακες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Έτσι λοιπόν, ο δείκτης Cronbach α για τη συνολική κλίμακα, είχε τιμή .90, για την κλίμακα «Θέληση για γνώση», είχε τιμή .76, για την κλίμακα «Χαρακτηριστικά προσωπικότητας», είχε τιμή .70 και για την κλίμακα «Προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά», είχε τιμή .87.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα όμως της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς σχετικά με το δείγμα (110 συμμετέχοντες), το οποίο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αλλά ευκαιριακό, καθώς η δειγματοληψία έγινε με βάση τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Επιπλέον, ως προς το ερευνητικό εργαλείο, η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν τα ερωτηματολόγια, τα οποία δεν παρέχουν εξωτερική εγκυρότητα, με αποτέλεσμα τα ευρήματα που προκύπτουν να μην μπορούν να γενικευθούν. Επίσης, τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν υποκειμενικά, διαισθητικά ή μηχανικά και έτσι είναι λογικό τα αποτελέσματα να υπόκεινται σε μεροληψίες, καθώς ελλοχεύει πάντα και ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ίσως η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων να ήταν διαφορετική αν το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε, είχε χορηγηθεί ύστερα από μία έστω ολιγόωρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας. Μελλοντικές συναφείς έρευνες, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συνδυάζοντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά μέσα, αλλά και ένα δείγμα το οποίο να προέρχεται ύστερα από συστηματική δειγματοληψία, ως βάση για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων για τον ευκολότερο και ουσιαστικότερο εντοπισμό χαρισματικών παιδιών μέσα στον γενικότερο μαθητικό πληθυσμό, συνεισφέροντας έτσι στην ευρύτερη κατανόηση του φαινομένου της χαρισματικότητας.

Διαδικασία Συλλογής και Πλάνο Ανάλυσης Δεδομένων

Εφόσον συλλέχθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, ξεκίνησε η διαδικασία καταχώρησής τους στο πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Στη συνέχεια, όταν ολοκληρώθηκε και η διαδικασία καταχώρησης, κατηγοριοποιήθηκαν οι δηλώσεις, υπολογίστηκαν οι συχνότητες, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach α για το σύνολο του ερωτηματολογίου αλλά και για τις 3 επιμέρους υποκλίμακες που δημιουργήθηκαν, υπολογίστηκαν οι σύνθετες μεταβλητές, δημιουργήθηκε πίνακας κατανομής συχνοτήτων απάντησης ανά δήλωση και ιεράρχησή τους με βάση τον Μέσο Όρο και, τέλος, διενεργήθηκαν T-test και One-way Anova Tests (Analysis of the Variance between groups- Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης) αλλά και Post-Hoc Tests.

Προκειμένου να ερμηνευτούν οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των τεσσάρων υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, δηλαδή της «συνολικής» κλίμακας (η οποία υποκλίμακα στο εξής θα αναφέρεται ως «Σύνολο»), της «θέλησης για γνώση» (η οποία υποκλίμακα στο εξής θα αναφέρεται ως «Γνώση»), των «χαρακτηριστικών προσωπικότητας» (η οποία υποκλίμακα στο εξής θα αναφέρεται ως «Προσωπικότητα») και των «προηγμένων διανοητικών χαρακτηριστικών» (η οποία στο εξής θα αναφέρεται ως «Διανοητικά»), οι οποίες υποκλίμακες αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, με τις επτά ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, πιθανή διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές και πιθανή επιμόρ-

φωση σε θέματα χαρισματικότητας) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διενεργήθηκαν δύο διαφορετικού τύπου ερευνητικά τεστ του προγράμματος SPSS, εφαρμόστηκε δηλαδή το στατιστικό κριτήριο το T-Test, το οποίο συγκρίνει ουσιαστικά τους μέσους όρους δύο τιμών μίας ανεξάρτητης μεταβλητής και το ANOVA Test, το οποίο συγκρίνει τους μέσους όρους περισσότερων από δύο τιμών μίας ανεξάρτητης μεταβλητής.

Αποτελέσματα

Όπως αναφέρουν οι Moon και Brighton (2008). όταν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις αντιλήψεις τους απέναντι στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, παρατηρήθηκε ότι μπορούσαν πιο εύκολα να εντοπίσουν τα θετικά παρά τα αρνητικά χαρακτηριστικά. Ενδεικτικά, στην παρούσα έρευνα, το 92% των συμμετεχόντων (M.O.=2.93, T.A.=.26) συμφώνησε στη δήλωση «Προσπαθεί να καταλάβει το πώς και το γιατί των πραγμάτων», ενώ μόνο το 10.9% (M.O.=1.63, T.A.=.68) συμφώνησε στη δήλωση «ΔΕΝ χρειάζεται να μελετά». Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η παραπάνω θετική δήλωση, αλλά και ακόμα δυο που βρίσκονται στις πλέον επικρατέστερες όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς αυτές («Είναι φιλοπερίεργο άτομο», M.O.=2.86, T.A.=.39 και «Έχει τα δικά του πρωτότυπα ενδιαφέροντα», M.O.=2.85, T.A.=.35), ανήκουν στην υποκλίμακα Γνώση. Ένα άλλο πολύ ενδιαφέρον σημείο, αποτελεί η παρατήρηση κάποιων δηλώσεων με πολύ υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων και οι οποίες όλες ανήκουν στην υποκλίμακα Διανοητικά. Αυτές είναι οι: «Έχει υψηλή πνευματική ενέργεια» (M.O.=2.92, T.A.=.28), «Μαθαίνει και θυμάται με ευκολία» (M.O.=2.90, T.A.=.36), «Μπορεί να θυμάται κάτι που διάβασε για πολύ καιρό μετά» (M.O.=2.88, T.A.=.35) και «Το ταλέντο του στη λογική είναι πολύ προχωρημένο/εξελιγμένο» (M.O.=2.85, T.A.=.39).

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι στις τελευταίες θέσεις του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων, δηλαδή ποια χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας προκρίνουν σε λιγότερο έως ελάχιστο βαθμό οι ερωτηθέντες, ανήκουν χαρακτηριστικά της υποκλίμακας Προσωπικότητα. Μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν οι παρακάτω δηλώσεις όπως «Κάνει τους γύρω του να γελούν με τα έξυπνα αστεία του» (M.O.=1.96, T.A. =.70), «Αρέσκειται στο να συλλέγει πέτρες και έντομα» (M.O.= 1.95, T.A.=.70), «Είναι πολύ κοινωνικό άτομο» (M.O.=1.90, T.A.=.72) και «Είναι υπομονετικό άτομο» (M.O.=1.82, T.A.=.67).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου, της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, της προϋπηρεσίας τους σε χαρισματικούς μαθητές και της επιμόρφωσής σε χαρισματικούς μαθητές του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, διενεργήθηκε μια σειρά ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-tests). Πριν τη διενέργεια της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος Levene, δηλαδή διερευνήθηκε αν οι διακυμάνσεις είναι παρόμοιες ή ομοιογενείς ($p > .05/p > .01$) (Howitt & Cramer, 2010).

Φύλο

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως το φύλο διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων μόνο ως προς τη Γνώση ($t = -.095$, $df = 64.614$, $p = .025$), ενώ δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ως προς το Σύνολο ($t = .100$, $df = 47.693$, $p = .293$),

την Προσωπικότητα ($t = -.487$, $df = 43.083$, $p = .617$) και τα Διανοπτικά ($t = .689$, $df = 51.688$, $p = .217$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τους άνδρες στη Γνώση (Μ.Ο. Γυναικών= 3.89, Τ.Α.= .45, Μ.Ο. Ανδρών= 3.88, Τ.Α.= .29) και στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Γυναικών= 3.32, Τ.Α.= .35, Μ.Ο. Ανδρών= 3.29, Τ.Α.= .34), ενώ οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τις γυναίκες στο Σύνολο (Μ.Ο. Ανδρών= 3.67, Τ.Α.= .30, Μ.Ο. Γυναικών= 3.66, Τ.Α.= .35) και στα Διανοπτικά (Μ.Ο. Ανδρών= 3.89, Τ.Α.= .37, Μ.Ο. Γυναικών= 3.83, Τ.Α.= .47).

Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ούτε ως προς το Σύνολο ($t = .664$, $df = 106.664$, $p = .678$), ούτε ως προς τη Γνώση ($t = 1.106$, $df = 105.720$, $p = .366$), ούτε ως προς την Προσωπικότητα ($t = -.918$, $df = 107.743$, $p = .592$), ούτε ως προς τα Διανοπτικά ($t = 1.375$, $df = 104.169$, $p = .263$). Συγκεκριμένα, οι Πρωτοβάθμιοι σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.68, Τ.Α.= .32, Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.64, Τ.Α.= .36), στη Γνώση (Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.93, Τ.Α.= .38, Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.85, Τ.Α.= .44) και στα Διανοπτικά (Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.90, Τ.Α.= .40, Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.79, Τ.Α.= .49). Οι Δευτεροβάθμιοι σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Δευτεροβάθμιων= 3.34, Τ.Α.= .34, Μ.Ο. Πρωτοβάθμιων= 3.28, Τ.Α.= .36).

Προϋπηρεσία σε χαρισματικούς μαθητές

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως η προϋπηρεσία σε χαρισματικούς μαθητές διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ως προς τη Γνώση ($t = .122$, $df = 20.379$, $p = .032$) και ως προς τα Διανοπτικά ($t = -.788$, $df = 20.312$, $p = .027$), ενώ δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ως προς το Σύνολο ($t = .358$, $df = 21.195$, $p = .133$) και ως προς την Προσωπικότητα ($t = 2.615$, $df = 27.503$, $p = .247$). Συγκεκριμένα, οι έχοντες προϋπηρεσία σε χαρισματικούς μαθητές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (Μ.Ο. Ναι= 3.69, Τ.Α.= .42, Μ.Ο. Όχι= 3.65, Τ.Α.= .32), στη Γνώση (Μ.Ο. Ναι= 3.90, Τ.Α.= .55, Μ.Ο. Όχι= 3.89, Τ.Α.= .39) και στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Ναι= 3.49, Τ.Α.= .29, Μ.Ο. Όχι= 3.28, Τ.Α.= .35), ενώ οι μη έχοντες προϋπηρεσία σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στα Διανοπτικά (Μ.Ο. Όχι= 3.87, Τ.Α.= .41, Μ.Ο. Ναι= 3.75, Τ.Α.= .60).

Επιμόρφωση σε θέματα χαρισματικότητας

Αναλυτικότερα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε πως η επιμόρφωση σε θέματα χαρισματικότητας δεν διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων ούτε ως προς το Σύνολο ($t = .100$, $df = 34.746$, $p = .933$), ούτε ως προς τη Γνώση ($t = -.462$, $df = 33.854$, $p = .686$), ούτε ως προς την Προσωπικότητα ($t = 2.151$, $df = 42.944$, $p = .111$), ούτε ως προς τα Διανοπτικά ($t = -.883$, $df = 32.039$, $p = .494$). Συγκεκριμένα, οι επιμορφωμένοι σε θέματα χαρισματικότητας σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (Μ.Ο. Ναι= 3.67, Τ.Α.= .34, Μ.Ο. Όχι= 3.66, Τ.Α.= .34) και στην Προσωπικότητα (Μ.Ο. Ναι= 3.43, Τ.Α.= .28, Μ.Ο. Όχι= 3.28, Τ.Α.= .36), ενώ οι μη επιμορφωμένοι σε θέματα χαρισματικότητας σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στη Γνώση (Μ.Ο. Όχι= 3.90,

T.A.= .41, M.O. Ναι= 3.85, T.A.= .43) και στα Διανοητικά (M.O. Όχι= 3.87, T.A.= .44, M.O. Ναι= 3.77, T.A.= .49).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας, της ειδικότητας και των χρόνων υπηρεσίας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One- Way ANOVA).

Ηλικία

Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για το Σύνολο [F (3.840), $p = .025$] και για την Προσωπικότητα [F (6.158), $p = .003$]. Συγκεκριμένα, η 1^η ηλικιακή ομάδα σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στη Γνώση (M.O. 1= 4.00), ενώ η 3^η ηλικιακή ομάδα σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (M.O. 3= 3.76), στην Προσωπικότητα (M.O. 3= 3.44) και στα Διανοητικά (M.O. 3= 3.94).

Ειδικότητα

Αναφορικά με την επίδραση της ειδικότητας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την Προσωπικότητα [F (4.656), $p = .012$]. Συγκεκριμένα, η ειδικότητα των Θεωρητικών Επιστημών σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (M.O. Θεωρητικών Επιστημών= 3.72), στη Γνώση (M.O. Θεωρητικών Επιστημών= 3.93) και στην Προσωπικότητα (M.O. Θεωρητικών Επιστημών= 3.43), ενώ, τέλος, οι Δάσκαλοι/Νηπιαγωγοί σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στα Διανοητικά (M.O. Δασκάλων/Νηπιαγωγών= 3.88).

Χρόνια Υπηρεσίας

Αναφορικά με την επίδραση των χρόνων υπηρεσίας του δείγματος των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη μεταβλητές, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την Προσωπικότητα [F (4.102), $p = .019$]. Συγκεκριμένα, η τρίτη χρονική ομάδα 20+ έτη σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύνολο (M.O. 20+έτη= 3.73), στη Γνώση (M.O. 20+έτη= 3.95), στην Προσωπικότητα (M.O. 20+έτη= 3.42), αλλά και στα Διανοητικά (M.O. 20+έτη= 3.91).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της διαπιστώθηκε ότι –ως προς την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών– παρατηρείται ότι οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άνδρες ως προς τις αντιλήψεις τους απέναντι στα χαρισματικά παιδιά, προκρίνοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανήκουν στη διάσταση Γνώση, ενώ η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες, δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των συμμετεχόντων σε καμία διάσταση και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι όσοι διαθέτουν προϋπηρεσία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, προκρίνουν ως κύρια χαρακτηριστικά τους δηλώσεις που ανήκουν στην υποδιάσταση της Γνώσης και των Διανοητικών χαρακτηριστικών.

Ένα εξίσου ιδιαίτερο εύρημα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης διότι δημιουργεί ερωτηματικά, είναι ότι όσοι ήδη έχουν αλλά και όσοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, δεν παρουσιάζουν διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, έρευνα που συνάδει με παρόμοια αποτελέσματα της έρευνας των Demirok & Ozcan (2016). Ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις τους στο σύνολο αλλά και στην Προσωπικότητα και συγκεκριμένα φάνηκε ότι η 1^η ηλικιακή ομάδα προέκρινε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη Γνώση, ενώ η 3^η ηλικιακή ομάδα 50+ προέκρινε τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας και των Διανοητικών. Πιθανώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πληρέστερη ενημέρωση σε θέματα χαρισματικότητας επειδή ίσως τα προγράμματα των προπτυχιακών σπουδών έχουν εμπλουτιστεί με θέματα διαφορετικότητας και ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Ως προς την ειδικότητα την οποία διαθέτουν, φάνηκε να έχουν διαφορές στις αντιλήψεις τους μόνο στη διάσταση δηλώσεων της Προσωπικότητας και τέλος, τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση έδειξαν ότι δημιουργούν διαφορές στην αντίληψη εκείνων των χαρακτηριστικών που ανήκουν στην διάσταση της Προσωπικότητας και είναι άξιο αναφοράς το ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας ήταν εκείνοι που προέκριναν περισσότερο κάποια χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, τόσο στη διάσταση των Γνώσεων, όσο και της Προσωπικότητας και των Διανοητικών, προφανώς διότι η εμπειρία τους είχε φανεί ιδιαιτέρως βοηθητική σε αυτή τη διαδικασία.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προκρίνουν και να θεωρούν πιο σημαντικά και πιο συχνά ως προς την εμφάνισή τους στους χαρισματικούς μαθητές, τα χαρακτηριστικά εκείνα που έχουν σχέση με τη θέλησή τους για Γνώση αλλά και πολλά προηγμένα Διανοητικά χαρακτηριστικά. Τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν μία γενικότερη αντίληψη των συμμετεχόντων για τα χαρισματικά παιδιά, η οποία υποδηλώνει μία προκαθορισμένη αντίληψη ενδεχομένως για αυτά, ότι δηλαδή είναι λογικό τα χαρισματικά παιδιά να έχουν και κάποια προηγμένα διανοητικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τον μέσο γενικό πληθυσμό. Οι ερωτηθέντες σε γενικές γραμμές συναίνεσαν στην περιγραφή ενός χαρισματικού μαθητή ως ενός παιδιού το οποίο κατέχει ισχυρές γλωσσικές δεξιότητες –συμπεριλαμβανομένου ενός ισχυρού λεξιλογίου– αλλά και μιας «αποθήκης» γενικών γνώσεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προέκριναν ως χαρισματικούς εκείνους τους μαθητές που δουλεύουν σκληρά και μπορούν να εκτελέσουν με επιτυχία πολλαπλές λεκτικές οδηγίες. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φάνηκε ότι δεν μπορούν να θεωρήσουν ως χαρισματικούς τους μαθητές εκείνους που αποκλίνουν από τους δείκτες των δεξιοτήτων που υπάρχουν στα διάφορα επιστημονικά εγχειρίδια που αφορούν στη χαρισματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Demirok, M., & Ozcan, D. (2016). The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 817-836.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 181-196.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Prentice hall.
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P., & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 26(1), 75-92.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55-70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>

Abstract

The purpose of this research was to explore the perceptions of Primary and Secondary Education teachers in Greece on the characteristics of charismatic pupils, under the influence of some independent variables, such as their gender, their age, the educational grade in which they teach, their pedagogical specialty, their years of service in education, their possible teaching to gifted students, as well as their possible training on charismatic educational issues.

Μαθαίνοντας το γράμμα Φ με ευχάριστο και ενδιαφέρον τρόπο. Δραστηριότητες εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)

Κατερίνα Ρήγα

Θεολόγος Ειδικής Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
riga96583@gmail.com

Ασημίνα Ρήγα

Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, Δρ Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ΣΕΠ, Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
mina_riga@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο μάθησης των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συνδράμει τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Επιπλέον, παρουσιάζει μια σειρά από ασκήσεις που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές που φοιτούν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου στην κατάκτηση της φωνολογικής τους επίγνωσης. Μέσα από διεπιστημονικές μελέτες διαφαίνεται πως προκειμένου να μάθει το παιδί ένα γράμμα, θα πρέπει προηγουμένως να το δει, να προσλάβει τα χαρακτηριστικά και τη φθογγική ταυτότητά του, να πραγματοποιήσει ασκήσεις εξοικείωσης με την ιστορία του αλφαβητικού συστήματος γραφής καθώς και να υλοποιήσει δραστηριότητες αφομοίωσης που κινητοποιούν το ενδιαφέρον και την δημιουργικότητά του. Με την εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία του γράμματος «Φ», «φ» αναμένεται ο μαθητής να συγκρατήσει το συγκεκριμένο γράμμα στη μακρόχρονη μνήμη του, ώστε να μπορεί να το εντοπίζει κάθε φορά που χρειάζεται (Πόρποδας, 2002). Απομένει, ωστόσο, η εφαρμογή του για την επιβεβαίωση ή μη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Φωνολογική Επίγνωση, Δημοτικό Σχολείο, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ).

Εισαγωγή

Η ομιλούμενη γλώσσα συνιστά την πιο σημαντική ανθρώπινη κατάκτηση. Μέσω αυτής το άτομο δομεί τόσο την προσωπική του επικοινωνία και παράλληλα αναπτύσσει το ατομικό και το κοινωνικό επίπεδο της σκέψης του, εσωτερικεύοντας και εξωτερικεύοντας ιδέες και πεποιθήσεις, συναισθήματα και ανάγκες καθώς και εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Weitzman, 2013; Sirbu, 2015).

Στα παιδιά, η χρήση της γλώσσας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα της επικοινωνίας και της ενεργούς αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες και τους συνομήλικούς τους. Παράλληλα, η γλώσσα ως φορέας μετάδοσης της γνώσης συμβάλλει στην

ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες ούσες αλληλεξαρτώμενες, καθορίζουν τη γενική γλωσσική και αλφαβητική τους ικανότητα (Pennington & Bishop, 2009).

Σε ό,τι αφορά στην ελληνική γλώσσα επισημαίνεται η ένταξή της κυρίως στις «φωνητικές» γλώσσες καθώς διαβάζουμε ό,τι περίπου βλέπουμε, εφόσον τα γράμματα αντιστοιχούν σε φθόγγους. Με τον τρόπο αυτό ευκολύνεται περισσότερο ο βασικός μηχανισμός ανάγνωσης, ο οποίος συνίσταται στην αντιστοίχιση φθόγγων-γραμμάτων (Παπαρίζος, 2004). Επομένως, η πρώτη ανάγνωση σχετίζεται όχι μόνο με τη φωνητική και τη φωνολογία, δηλαδή τον τρόπο άρθρωσης των φθόγγων και το λειτουργικό τους ρόλο, αλλά ταυτόχρονα εξετάζει τους φθόγγους που έχουν διαφοροποιητική αξία και δημιουργούν τα φωνήματα. (Χατζησαββίδης, 2012; Παπαρίζος, 2004).

Μεγαλύτερη δυσκολία προκύπτει όταν το παιδί καλείται να απεικονίσει στο χαρτί τη γλώσσα του με γράμματα ή να διαβάσει τη γλώσσα του μετατρέποντας τα γράμματα που βλέπει σε ήχους. Την προσέγγιση των μεμονωμένων φθόγγων ακολουθεί η σύνθεση της πρώτης συλλαβής και έτσι ο μαθητής οδηγείται βαθμιαία στην πρώτη λεκτική κατασκευή (Τάφα, 2011). Ωστόσο, δεν πρόκειται για διδασκαλία μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών αλλά για διδασκαλία με χρήση προ-γλωσσικών πράξεων που συνάδουν με τα ζητούμενα της σύγχρονης διδακτικής (Παπαρίζος, 2004).

Με στόχο, λοιπόν, την κατανόηση των φθόγγων ο δάσκαλος καλείται να οδηγήσει το μαθητή στη συνειδητοποίηση των μικρότερων αυτών στοιχείων της προφοράς. Πιο συγκεκριμένα, σκόπιμο κρίνεται να παρουσιάσει τον τρόπο που παράγονται και πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο πλαίσιο της συλλαβής, της λέξης ή της πρότασης. Η διδασκαλία αυτού του τομέα της φωνητικής γίνεται με την αξιοποίηση του προφορικού λόγου, εποπτικών μέσων και βιωματικών δραστηριοτήτων καθώς και σύγχρονων ηλεκτρονικών ή έντυπων υλικών (Μαγουλά, 2015· Μπόντη 2013).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαδικασία της μάθησης και της απόκτησης των γνώσεων είναι μια περίπλοκη κατάσταση, κυρίως, για τα παιδιά που από την προσχολική ηλικία προχωρούν στην πρώτη Δημοτικού και δυσκολεύονται αρκετά να γράψουν και να διαβάσουν. Ένα παιδί με βασικές ικανότητες ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία, μπορεί να έχει καλύτερες επιδόσεις τόσο στη διάκριση μεταξύ γραμμάτων και φωνημάτων όσο και στους κανόνες που τα διέπουν. Το παιδί θα είναι σε θέση να ξεχωρίζει τα φωνήματα από τα γράμματα, όταν θα είναι σε θέση να αναγνώσει προτάσεις ενός γραπτού κειμένου, τοποθετώντας κάθε φορά τη φωνή του, έτσι πως αρμόζει για να προφέρει μια συγκεκριμένη συλλαβή, με ευχέρεια (Μπόντη, 2013). Αν διαπιστωθεί πως το παιδί αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα και δυσκολία στα βήματα της βασικής ανάγνωσης, τότε ίσως πρόκειται για μαθησιακή δυσκολία και δυσκολία στην νοηματική ικανότητα. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση, μόνο ο ειδικός μπορεί να παρέμβει (Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητά του να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις (Gillon, 2004). Η φωνολογική επίγνωση είναι πολύ σημαντική γιατί αποτελεί το κριτήριο που προβλέπει καλύτερα τις μετέπειτα αναγνωστικές επιδόσεις

του παιδιού στο δημοτικό σχολείο άσχετα από το δείκτη νοημοσύνης του (Μπόντη, 2013; Πόρποδας, 2002).

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μαθαίνουν τη γλώσσα με την ίδια ακολουθία με τους συνομήλικούς τους, αλλά πολλές φορές κρίνεται απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της (Gornik, 1990; Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Συχνά, τα παιδιά που είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολία στην κατάκτηση της γλώσσας α) καθυστερούν να μιλήσουν, β) χρησιμοποιούν μικρότερες προτάσεις από το μέσο όρο των συνομηλίκων τους, γ) χρησιμοποιούν φτωχότερο λεξιλόγιο συγκριτικά με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και δυσκολεύονται να κατακτήσουν τους γραμματικούς κανόνες (Μπόντη, 2013· Ράλλη, 2011). Ως συνέπεια των παραπάνω προκύπτει η πιθανότητα ανάπτυξης δυσκολιών στην φωνολογική ενημερότητα, στην ανάγνωση, στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή των παιδιών (Nathan Stackhouse, Goulandris & Snowling, 2004).

Συνηθέστερα, τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στη γραφή των λέξεων και όχι στην ανάγνωση. Δηλαδή, ένα παιδί δυσκολεύεται περισσότερο να γράψει και να απεικονίσει στο χαρτί αυτό το οποίο προφέρει με ευκολία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί για να μπορέσει να κατακτήσει τον γραπτό λόγο θα πρέπει να έχει οργανώσει σε ένα λειτουργικό και παραγωγικό σύνολο μια πληθώρα δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως την κατανόηση και την έκφραση του λόγου (Μυλωνά, 2004). Συνεπώς, πολλά παιδιά γράφουν για παράδειγμα «πάπια» και όχι «πάπια» ή «ψάρι» και όχι «ψάρι», διότι τους είναι πιο εύκολο να καταγράψουν αυτό που ακριβώς ακούνε όταν μιλάνε (Πόρποδας, 2003).

Επίσης, η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης (σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο) στην κατάκτηση του γραπτού λόγου στην ελληνική επισημάνθηκε και σε μελέτη του Πόρποδα (1992). Εξετάστηκαν παιδιά Α΄ Δημοτικού στην έναρξη και στο τέλος της σχολικής περιόδου καθώς και έναν χρόνο μετά σε δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας λέξεων και ψευδολέξεων. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η φωνολογική επίγνωση κατά την προσχολική ηλικία έχει σημασία στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας κατά τη σχολική ηλικία.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (Μουζάκη & Πρωτόπαπα, 2010) συμμετείχαν 55 παιδιά που εξετάστηκαν στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και στο μέσο της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία μαζί με τη γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου ήταν οι πιο σημαντικοί δείκτες στην πρόγνωση της ορθογραφικής δεξιότητας στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, οι παραπάνω δυσκολίες επηρεάζουν εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχολογία των μαθητών με αποτέλεσμα μεγάλο ποσοστό των παιδιών να εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Maggio et al., 2014). Οι δυσκολίες των παιδιών με ΕΜΔ υπογραμμίζονται και στην πρόσφατη έρευνα των Rusiewicz et al., (2017), οι οποίοι ανακάλυψαν ότι παιδιά ηλικίας 3-16 ετών με προβλήματα λόγου παρουσίαζαν δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες και έντονη απογοήτευση και ματαίωση. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών των παιδιών ώστε να επιτευχθεί πρώιμη παρέμβαση σε γνωστικούς τομείς με ελλείμματα (Acosta Rodrigues, Ramírez. Santana & Hernández Expósito, 2017). Σύμφωνα με τους ερευνητές οι παρεμβάσεις αυτές βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδό-

σεις σε σημαντικούς τομείς, όπως η ανάγνωση, και έχουν ευεργετικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών (Tomblin, 2008).

Στην συγκεκριμένη εργασία θα έχει κανείς τη δυνατότητα να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με την εκμάθηση των γραμμάτων και των φωνημάτων και ιδίως του /φ/, ενώ παράλληλα να έρθει σε επαφή με κάποιες ενδεικτικές ασκήσεις εκμάθησης των παραπάνω.

Η Διδασκαλία του γράμματος Φ: Δραστηριότητες εξάσκησης για μαθητές με ΕΜΔ

Στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών θεωρείται σημαντική η συνειδητοποίηση της έννοιας και της φύσης του κάθε φωνήματος ώστε να επιτύχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της έννοιας του γράμματος. Η διδασκαλία των φωνημάτων μπορεί να ξεκινήσει με παιδικά τραγουδάκια, ποιήματα και με οτιδήποτε ακούγεται, ακόμη και ένα διαφημιστικό σλόγκαν. Έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά με τέτοια ερεθίσματα π.χ. αφήγηση ενός παραμυθιού από τους γονείς, είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999). Ο Huey, ήδη από το 1908 δήλωνε σχετικά με την μάθηση των παιδιών ότι «όλα ξεκινούν όταν οι γονείς αρχίσουν να διαβάζουν στα παιδιά τους» (Τάφα, 2011).

Εικόνα 1

Το ποίημα του Φ, φ (Φι)
Στον φάρο...

Εκεί στον φάρο τον ψηλό,
ζει φαντασματάκι τόσο δα μικρό.
Σαν το φθινόπωρο έρθει
και πέσουν των δέντρων τα φύλλα,
φόβος το πιάνει μην έρθει φουρτούνα.
Ονειρεύεται τότε πως έχει φτερά,
φορτώνει στην φαρέτρα
φιστίκια και φουντούκια λαχταριστά
και φεύγει με τον φίλο του
το σαλιγκάρι,
ταξίδι να πάει στο φωτεινό φεγγάρι.

φάντασμα
φωτεινό φεγγάρι
φιστίκια
φθινόπωρο
φτερά
φουρτούνα
φουντούκια
φόβος
φάρος
φύλλα
φαρέτρα

http://taniamanesi-kourou.blogspot.com/2012/08/blog-post_7772.html

Καλύτερα αποτελέσματα έχουμε, επομένως, όταν οι δραστηριότητες φωνολογικής ευαισθητοποίησης συνδέονται με την γνώση των γραμμάτων. Στους στόχους μας συγκαταλέγονται: α. η κατανόηση του παιδιού ότι ο γραπτός λόγος αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές. β. Η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας. γ. Η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης και λήξης μιας λέξης. δ. Η αναγνώριση των φωνημάτων (αντιστοιχία γράμματος - φωνήματος) (Μυλωνά, 2004).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, στο δημοτικό το παιδί θα πρέπει να έρθει σε επαφή με δύσκολες ασκήσεις για να καταφέρει να ξεχωρίσει το γράμμα από τον φθόγγο. Τα στάδια που θα πρέπει να περάσει είναι η συνειδητοποίηση πως ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνημικά δομικά στοιχεία και πως οι προφορικές λέξεις έχουν συλλαβές, οι οποίες αποτελούνται από φωνήματα (φωνολογική επίγνωση). Έπειτα θα ακολουθήσουν ασκήσεις αξιολόγησης των παραπάνω (Πόρποδας, 2003).

Εικόνα 2

Το σάνεφο άφερε βροχή - Χαρίς φως

Κρωματιτίλο τα Φ, φ.

Κυελώνω τα Φ, φ.

Φυτώριο φινιά Κρυφά ΦΙΔΙ

Φοίνιχο ιμάβος φορές

Φτιάξω τις συλλαβές και τις διαβάω πολλές φορές!

Εξελεγχώσω ότι λέξεις:

___ λλα ___ λά ___ γγάρι ___ δι

___ στα ___ ρος ___ σύννε ___ στα ___ λι

Όνομα: _____

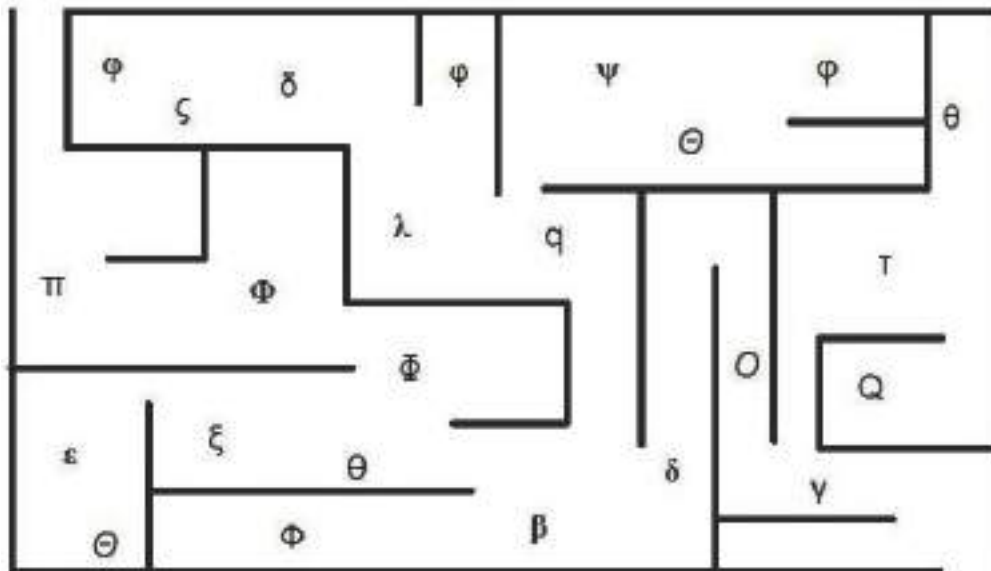
http://paixnidokamomataa.blogspot.com/2012/10/blog-post_31.html

Αρχικά, προκειμένου να επιτευχθεί η μετάβαση από τον φθόγγο στο γράμμα είναι σημαντικό να ακολουθούνται δραστηριότητες με στόχο να τονίζονται κάθε φορά στις λέξεις οι φθόγγοι. Οι λέξεις πρέπει να είναι απλές και γνωστές στο κάθε παιδί για να μπορέσει να εξασκηθεί στο να ξεχωρίζει στις λέξεις τις φωνές. Πιο συγκεκριμένα, η επαφή των παιδιών με τους γλωσσοδέτες είναι ένα έξυπνο παιχνίδι αναγνώρισης φωνημάτων π.χ. Ο παπάς ο παχύς... με την παρήχηση που δημιουργείται στο /π/ και το /φ/ (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999).

Η δημιουργική μάθηση γραμμάτων και φωνημάτων απαρτίζεται από ασκήσεις με ευχάριστο και παιγνιώδη χαρακτήρα π.χ. με κάρτες με λαβύρινθο που θα έχει δημιουργήσει ο κάθε εκπαιδευτικός που θα τον διευκολύνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα γράμματα χάθηκαν μέσα στον λαβύρινθο. Μπορείς να βρεις όλα τα Φφ? Κύκλωσε τα κεφαλαία Φ με κόκκινο και τα μικρά φ με πράσινο.

Εικόνα 3



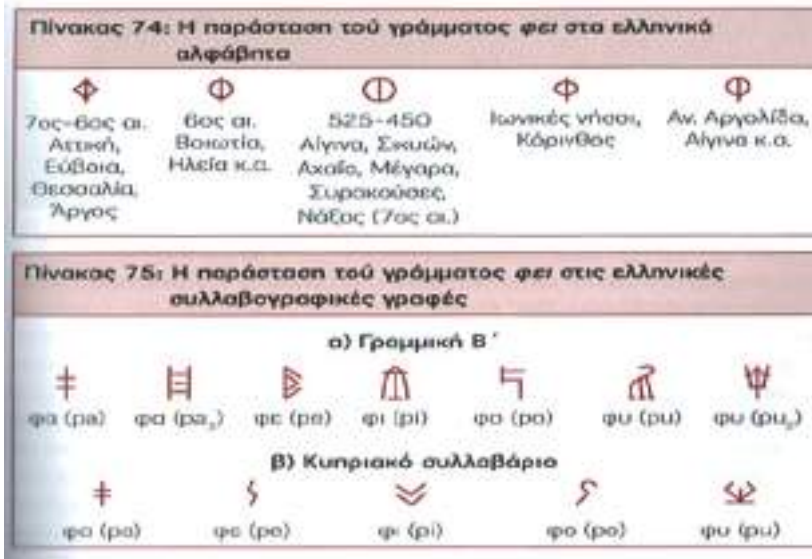
<http://tistaksiskaitispraksis.blogspot.com/search?q=%CF%86>

Ακόμη, διευκολύνουν πολύ οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, η ύπαρξη εικόνων και η σωστή επιλογή τους ή ακόμη και η αντικατάσταση των φωνημάτων με χρώματα. Η τελευταία άσκηση βοηθά πολύ, όταν πια ο μαθητής έχει συνειδητοποιήσει τα φωνήματα και καλείται να γράψει τη λέξη. Για παράδειγμα η λέξη φως απαρτίζεται από τα φωνήματα /φ/, /ω/, /ς/. Ζητείται από τον μαθητή να αντικαταστήσει κάθε φώνημα με χρώμα και να κληθεί να αλλάξει τη σειρά των φωνημάτων, ώστε να σχηματίσει νέες λέξεις και να τις καταγράψει.

Σε ό,τι αφορά στο γράμμα Φ, φ αποτελεί το εικοστό πρώτο γράμμα του ελληνικού αλφαβήτου. Επομένως, βρίσκεται στα τελευταία γράμματα του αλφαβήτου αφού είναι από τις τελευταίες προσθήκες σ' αυτό. Μαζί με το χ και το θ ανήκει στα κλειστά δασέα σύμφωνα (Μπαμπινιώτης, 2018).

Η παρουσίαση της εξελικτικής μορφής του γράμματος μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη εντύπωση της μορφής του στη μνήμη των παιδιών (Μπαμπινιώτης, 2018). Για παράδειγμα, η μορφή του γράμματος με προεξέχουσα την κατακόρυφη κεραία πάνω και κάτω από τον κύκλο, είναι η κρατούσα μορφή τον 7ο και 6ο αιώνα π.Χ. Τέλη του 6ου και αρχές του 5ου αι. π.Χ. επικρατεί η μορφή του Φ με την κατακόρυφη κεραία να μην προεξέχει του κύκλου ενώ αργότερα συναντάμε πάλι την προεξέχουσα κεραία πάνω και κάτω του κύκλου, με τον κύκλο να μεγαλώνει σε πλάτος και να μικραίνει σε ύψος (Μπαμπινιώτης, 2018). Η μικρογράμματη γραφή του Φ αρχικά είχε δύο διακριτούς κύκλους χωριζόμενους από την κατακόρυφη κεραία ενώ στη βυζαντινή γραφή είχε καλλιτεχνική μορφή που θυμίζει το κλειδί του σολ (Μπαμπινιώτης, 2018).

Εικόνα 4



Μπαμπινιώτης, Γ. *Το ελληνικό αλφάβητο*, Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα.

Επίσης, μέσα από τραγούδια, λεκτικά παιχνίδια και ρίμες τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά των λέξεων.

Εικόνα 5



Παράλληλα, η εικονογραφική μέθοδος, συμβάλλει στη διδασκαλία γραμμάτων ή λέξεων, δηλαδή λέξεις, στις οποίες τα δύσκολα γράμματα είναι σχεδιασμένα με συγκεκριμένο τρόπο και απεικονίζουν ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα και έχουν ως ιστορία ένα νόημα (Γαλανοπούλου, 2011) (βλ. Παράρτημα 3).

Τέλος, όταν οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν το γράμμα Φ,Φ με τα χέρια τους, χρησιμοποιώντας υλικά, όπως καπάκια από μπουκάλια, μαρκαδόρους, πλαστελίνη ή τουβλάκια, τείνουν να έχουν πάντα θετικότερη διάθεση απέναντι στην άσκηση (Μπόντη, 2013).



<http://tistaksiskaitispraksis.blogspot.com/search?q=%CF%86>

Συμπεράσματα

Η προσχολική και πρώτη σχολική εμπειρία των παιδιών είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς οφείλουν να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον του σχολείου, να αποκολληθούν από το σπίτι και τα οικεία τους πρόσωπα, να συντονιστούν με την υπόλοιπη ομάδα και φυσικά να αρχίσουν να αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες με μια πιο οργανωμένη μορ-

φή, όπως είναι αυτή του σχολείου. Γίνεται αντιληπτό πως, όλοι αυτοί οι στόχοι αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά και κυρίως για αυτά με ΕΜΔ. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην σχολική προσαρμογή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν κυρίως την συγκέντρωση των παιδιών, την προσοχή, την ολοκλήρωση των εργασιών τους αλλά και η ακολούθηση κανόνων και οδηγιών. Σε συνδυασμό και με τις συναισθηματικές επιπτώσεις, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να διαχειριστούν την αποτυχία και κατακλύζονται από συναισθήματα ματαιώσης και αίσθησης ανικανότητας, ενώ παράλληλα εντοπίζονται και χαμηλά κίνητρα (Καρατζά, 2017).

Στο πεδίο της Γλώσσας και του Γραμματισμού, τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς του αλφαριθμητισμού, όπως η ορθογραφία, η κατανόηση της ανάγνωσης, η φωνολογική επίγνωση και η γραφή. Συνεπώς, αυτές οι δυσκολίες έχουν μακροχρόνια επιρροή όχι μόνο στην σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και στην επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Όσον αφορά τη διδασκαλία των φωνημάτων στο Δημοτικό είναι εύλογο να τονιστεί πως η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην φωνολογική συνειδητοποίηση. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία πρέπει να στρέφεται προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών στους ήχους που παράγει η γλώσσα μας και μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις τα παιδιά να μάθουν να ξεχωρίζουν και να αναγνωρίζουν γραμματικά φαινόμενα, όπως ομοιοκαταληξίες, παρηχήσεις κτλ. Τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως τόσο οι λέξεις όσο και τα γράμματα είναι ήχοι. Για παράδειγμα, στη λέξη «φως» το κάθε γράμμα έχει άλλον ήχο αλλά και ολόκληρη η λέξη έχει άλλον ήχο που διαφοροποιείται για παράδειγμα από τη λέξη «πως». Η ακοή είναι το ζήτημα της συνεχούς άσκησης, ενώ η φωνολογική ευαισθητοποίηση είναι το πολυτιμότερο αγαθό για την μετέπειτα εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999).

Επίσης, για την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης με σκοπό την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν αρκεί μόνο ο ακριβής προσδιορισμός των διδακτικών στόχων και η επιλογή και χρήση των μέσων και του κατάλληλου υλικού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση, ειδικά της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η καλλιέργεια θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή αλλά και συνολικά στη διαδικασία της μάθησης. Η ψυχική διάθεση του μαθητή, τα κίνητρα που του παρέχονται και ο ενθουσιασμός του απέναντι στη μάθηση μπορεί να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Όλα αυτά ενισχύονται όταν το υλικό αλλά και τα μέσα είναι περισσότερο προσαρμοσμένα στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, αλλά και στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του (Παντελιάδου, 2015). Τα μέσα που μπορούν να συνδράμουν σε αυτή τη διαδικασία είναι: τα αλφαριθμητικά, οι καρτέλες με γράμματα, τα ποιήματα, τα παιχνίδια που εμπεριέχουν κίνηση, θόρυβο, αίσθηση του κέρδους, οι κατασκευές και οι ομαδικές εργασίες.

Ο κάθε εκπαιδευτικός που θα πρέπει να διδάξει στο παιδί τα γράμματα και τα φωνήματα πρέπει να έχει στο μυαλό του πως πρόκειται για μια σημαντική διαδικασία οπότε στόχος του θα πρέπει να είναι να τραβήξει την προσοχή του παιδιού, ώστε η όλη προσπάθεια να μην καταλήξει μια βαρετή διαδικασία. Για κάθε γράμμα η διδασκαλία προτείνεται να είναι η ίδια για να υπάρχει μια συνέπεια και το παιδί να μην μπερδεύεται.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν κατάλληλα τον χώρο της τάξης και να τον εμπλουτίζουν με πλούσιο και ποικίλο έντυπο υλικό. Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία πολλών ευκαιριών ανάγνωσης και γραφής μέσα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης, ώστε να ενισχύεται η φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Επίσης, προκρίνεται η σημασία της διαρκούς αξιολόγησης της πρόοδου των παιδιών καθώς και η συνεργασία με τους γονείς.

Η αποτελεσματικότητα και η θετική επίδραση που έχουν οι διδακτικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη έχουν κατά καιρούς τεκμηριωθεί ερευνητικά (Hatcher, 2006; O'Connor, 2011). Οι Ganschow και Sparks επεσήμαναν την αναγκαιότητα οι ήχοι να παρουσιάζονται σε ένα εξαιρετικά δομημένο τρόπο με μεγάλη οπτική, κιναισθητική και ακτική πρακτική κατά τη διδασκαλία τους (Sparks & Ganschow, 1993). Συνεπώς, απομένει η εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης για να διαπιστώσουμε την επίτευξη ή μη των στόχων που θέσαμε .

Αυτό που αναμένουμε με το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι κανένα παιδί με ΕΜΔ να μη νιώθει ότι δεν αποτελεί ισοδύναμο μέλος της σχολικής κοινότητας και μετέπειτα της κοινωνίας. Όσοι είναι υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού με ΕΜΔ έχουν το καθήκον να αποτελούν πηγή έμπνευσης για το μαθητή και συνάμα οφείλουν να καλλιεργούν τα ταλέντα του μυαλού και της ψυχής, που αποτελούν μοναδικό, ατομικό και αναπόσπαστο κομμάτι κάθε ατόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Acosta, Rodríguez, V, Ramírez, Santana, GM, Hernández Expósito, S. (2017). Executive functions and language in children with different subtypes of specific language impairment, *Neurología*. Vol. 32 (6), p. 345-416.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York, Guilford Press.
- Gopnik, M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, 344, 715.
- Hatcher, P.J. (2006). Phonological awareness and reading intervention. In Snowling, M.J. & Stackhouse (Eds.) *Dyslexia, Speech and language: A practitioner's handbook*. London: Whurr publishers.
- Maggio, V., Granana, N., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. & Suburo, A. (2014). Behavior problems in children with specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, 29 (2), 194-202.
- Nathan, E., Stackhouse, J., Goulandris, N. & Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the critical age hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-391.
- O'Connor, R. (2011). Phoneme Awareness and the Alphabetic Principle. In O'Connor, R.E. & Vadasy, P.F. (Eds.) *Handbook of Reading interventions*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pennington, B.F. & Bishop, D.V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306.
- Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. "Mircea cel Batran" *Naval Academy Scientific Bulletin*, 18(2), 405-406.

- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77, 289-299.
- Tomblin, J.B. (2008). Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*. Hove & New York: Psychology Press.
- Weitzman, R.S. (2013). A Review of Language: The Cultural Tool by Daniel L. Everett. *Anal Verbal Behav*, 29(1), 185-198.

Ελληνόγλωσση

- Γαλανοπούλου, Μ. (2011). *Βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης μαθητών με δυσλεξία με την εικονογραφική μέθοδο* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Ομάδα Εργασίας (1999). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες: Μαθήματα με τα φωνήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2018). *Το ελληνικό αλφάβητο*. Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μυλωνά, Ο. Μ. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αντώνη Σταμούλη.
- Καρτζιά, Α. (2011). *Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας*. Θεσσαλονίκη: Μεθεξίς.
- Μαγουλά, Ε. (2015). Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία: Αξιοποίηση Φωνητικών-Φωνολογικών Εννοιών στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Στο Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.). *Γλωσσική Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση για όλους*, Εκδ. Μέθεξίς.
- Παντελιάδου Σ. - Αντωνίου Φ. επιμ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού 2ο ΕΠΕΑΕΚ – Γ΄ Κ.Π.Σ
- Παντελιάδου, Σ. (2015). *Η αλφαβήτα που μπερδεύει. Κοντά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Ράλλη, Α. (2011). Ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα: οριοθέτηση, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Στο Τάνταρος, Σ. επιμ. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαρίζος, Χ. (2004). *Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πόποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόποδας, Κ. (2003) (Επιστημονικός Εκδότης). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα. Έκδοση ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Abstract

This paper explores the way letters of the Greek alphabet are learned and the teaching method employed by teachers when it comes to students with Special Learning Difficulties (ECD). In addition, it presents a sequence of exercises specially designed to assist elementary students in acquiring what is linguistically labelled as “phonological awareness”. Besides, interdisciplinary studies suggest that in order for young children to become familiar with any letter, they must first see it, then fully comprehend and apply its linguistic attributes and its broader phonological identity, and finally retain it in their long-memory; only in this way can young learners more easily detect it when necessary. The main purpose of this article, therefore, is to portray exercises which familiarize learners with the alphabet writing system and, more particularly, with one of the Greek alphabet letters, that is, the letter F. Complementarily, young learners are supplied with assimilation activities of the specific letter, which indisputably stimulate their interest and creativity.

Keywords: Phonological Awareness, Elementary School, Special Learning Difficulties (ECD).

Λήψη αποφάσεων και επιλογές ατόμων με νοητική αναπηρία: Η καθημερινότητα από την οπτική των γονέων

Ελευθερία Τσιόκα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
tsioka_eleftheria@hotmail.gr

Γεώργιος Λαδιάς

Μεταπτυχιακός Φοιτητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
georgeladidas@outlook.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης,

Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία ως προς την δυνατότητα τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να κοινοποιούν τις ανάγκες τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 84 γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Εκτίμηση του επιπέδου λήψης αποφάσεων και επιλογής ατόμων με νοητική αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής: μια διερευνητική μελέτη των εκπροσώπων». Οι κατηγορίες που εξετάζονται αφορούν στην προσωπική υγιεινή, την ένδυση, τη διατροφή, την χρήση τουαλέτας καθώς και την μετακίνηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία θεωρούν ότι το παιδί τους σε αρκετές περιπτώσεις είναι σε θέση να προβαίνει σε επιλογές αναφορικά με τις παραπάνω κατηγορίες. Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει πως τα άτομα με νοητική αναπηρία κοινοποιούν τις αποφάσεις τους χρησιμοποιώντας μεταξύ των άλλων οπτικές και κιναισθητικές νύξεις. Αξιοπρόσεκτο είναι το εύρημα ότι κάποιοι γονείς αναγνωρίζουν στο παιδί τους δυνατότητες που φαίνεται να μην ανταποκρίνονται στην υφιστάμενη βαρύτητα της κατάστασης του παιδιού τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοητική αναπηρία, επιλογές, αποφάσεις, ανεξαρτησία, αυτοπροσδιορισμός.

Εισαγωγή

Η δημοκρατία στο σχολείο οφείλει να διαμορφώνει συνθήκες αυτοπροσδιορισμού και επιλογών για κάθε μαθητή. Η ικανότητα για λήψη αποφάσεων και επιλογών στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης απαιτεί αυξημένο επικοινωνιακό επίπεδο (Brown & Brown, 2009). Μέσω της επικοινωνίας κοινοποιούνται οι ανάγκες στο περιβάλλον, το οποίο καλείται να διαμορφώσει τις αντίστοιχες συνθήκες και να δημιουργήσει τις ανάλογες ευκαιρίες, ώστε το άτομο να προβαίνει σε επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις (Franklin & Sloper, 2009).

Τα άτομα με νοπηική αναπηρία παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης όπως και στην επικοινωνία στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους (Bhaumik et al., 2016· Dijkhuizen, Hilgenkamp, Krijnen & van der Schans, 2016). Συγκεκριμένα, τα άτομα με νοπηική αναπηρία συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης στην καθημερινότητά τους (Woodman, Mailick, Anderson, & Esbensen, 2014). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης αποτελεί η συνεχής εξάρτησή τους από τους άλλους, προκειμένου να διεκπεραιώνουν τις καθημερινές δράσεις τους (Klinger, Klinger, Mussey, Thomas, & Powell, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού από το άτομο με νοπηική αναπηρία θα του επιτρέψει να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να λαμβάνει αυτόνομα αποφάσεις για ζητήματα που συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της ζωής του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο αυτοπροσδιορισμός, η λήψη αποφάσεων και η δυνατότητα επιλογών αποτελούν χαρακτηριστικά που το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να διαμορφώσει, αναγνωρίζοντας και ενδυναμώνοντας την ιδιότητα του πολίτη. Τα άτομα με νοπηική αναπηρία παρουσιάζοντας ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς και δυσκολίες αυτόνομης διαβίωσης, διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκδοχή της νοπηικής αναπηρίας. Η νοπηική αναπηρία χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοπηική λειτουργία του ατόμου και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του, ενώ εκδηλώνεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του (AAIDD, 2010· APA, 2013). Ειδικότερα, με κριτήριο το νοπηικό δυναμικό του ατόμου όπως αυτό αποτυπώνεται στο Δείκτη Νοημοσύνης ταξινομείται στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) η ήπια-ελαφρά νοπηική αναπηρία, κατά την οποία ο δείκτης νοημοσύνης λαμβάνει τιμές από 50-55 έως 70, (β) η μέτρια νοπηική αναπηρία, στην οποία ο δείκτης νοημοσύνης παίρνει τιμές από 35-40 έως 50-55, (γ) η βαριά-σοβαρή νοπηική αναπηρία, κατά την οποία ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 20-25 έως 35-40 και (δ) η βαθιά νοπηική αναπηρία, όπου ο δείκτης νοημοσύνης λαμβάνει τιμές μικρότερες από 20-25.

Συγκεκριμένα, τα άτομα με ήπια νοπηική αναπηρία μπορούν με την κατάλληλη υποστήριξη, να παρακολουθήσουν τις υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, να ζουν αυτόνομα και να εργάζονται ως ενήλικοι ενώ παρουσιάζουν ήπιες μορφής δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα (APA, 2013· Ke & Liu, 2012· Patel et al., 2018). Για τα άτομα με μέτρια νοπηική αναπηρία είναι αναγκαία η υποστήριξη σε κοινωνικές δεξιότητες ενώ μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας (APA, 2013). Τα άτομα με σοβαρή νοπηική αναπηρία, χρειάζονται διαρκή υποστήριξη για την αυτοεξυπηρέτησή τους, ενώ δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες για αυτόνομη διαβίωση (APA, 2013· Ke & Liu, 2012).

Όσον αφορά στην προσαρμοστική συμπεριφορά αναφέρεται στις αναγκαίες δεξιότητες του ατόμου αναφορικά με την λειτουργικότητα του στην καθημερινότητα. Όταν η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου περιορίζεται, πλήττεται σημαντικά το βιοτικό του επίπεδο καθώς δεν μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ακόμη, η λειτουργικότητα στην καθημερινή διαβίωση απαιτεί υποστήριξη, η οποία θα ενισχύσει τη συμμετοχή του στην καθημερινή ζωή, την επαγγελματική ζωή, τον ελεύθερο χρόνο και τις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να μετέχει (Dimitriadou & Kar-

tasidou, 2017). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί πως για τη λήψη αποφάσεων και τη δυνατότητα επιλογών στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης απαιτείται αυξημένο επικοινωνιακό επίπεδο (Wynkoop, Robertson & Schwartz, 2017). Μέσω της επικοινωνίας κοινοποιούνται οι ανάγκες του ατόμου με νοπηκή αναπηρία στο άμεσο και οικείο περιβάλλον του, το οποίο διαμορφώνει τις αντίστοιχες συνθήκες και ευκαιρίες, ώστε το άτομο να προβαίνει σε επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις (Kartasidou, Dimitriadou, Pavlidou & Varsamis, 2013; Smith, Shepley, Alexander & Ayres, 2015).

Η σπουδαιότητα της λήψης αποφάσεων και της δυνατότητας επιλογών στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης καταδεικνύεται σε διάφορες έρευνες όπως παραδείγματος χάρη στην έρευνα των Wynkoop και των συνεργατών (2017), στην έρευνα των Belva & Matson (2013), στην έρευνα των Mechling & O'Brien (2010) καθώς και στην έρευνα των Taylor, Collins, Schuster & Kleinert (2002). Επιπλέον, μέσω της επικοινωνίας τα άτομα με νοπηκή αναπηρία κοινοποιούν τις ανάγκες τους στο άμεσο και οικείο περιβάλλον τους, το οποίο οφείλει να δημιουργήσει τις αντίστοιχες συνθήκες και ευκαιρίες, ώστε το άτομο με νοπηκή αναπηρία να προβαίνει σε επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις. Εξίσου σημαντικά είναι και τα ευρήματα των ερευνών της Kartasidou και συνεργατών (2013), των Brown & Brown (2009), των Shogren & Wehmeyer (2015), των Wolf & Joannou (2013) καθώς και των Smith, Alexander & Ayres (2015), τα οποία επικυροποιούν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνθηκών αυτοπροσδιορισμού μέσω της ενδυνάμωσης της έκφρασης των επιθυμιών των ατόμων με νοπηκή αναπηρία.

Σο πλαίσιο των προαναφερομένων υλοποιήθηκε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι γονείς ατόμων με νοπηκή αναπηρία ως προς την αυτονομία και την κοινοποίηση των αναγκών των παιδιών τους στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Ειδικότερα, μελετώνται οι δυνατότητες επιλογών και η ικανότητα για λήψη αποφάσεων από τα άτομα με νοπηκή αναπηρία, ως παράμετροι του αυτοπροσδιορισμού τους. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα: τα πρώτα δύο αφορούσαν: (α) στους τομείς δραστηριοτήτων καθημερινής διαβίωσης, στους οποίους τα άτομα με νοπηκή αναπηρία επιλέγουν και λαμβάνουν αποφάσεις σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους και (β) στον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα με νοπηκή αναπηρία για να εκφράσουν τις επιλογές και τις αποφάσεις τους, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους. Στα επόμενα δύο ερωτήματα επιχειρήθηκε να αναδειχθεί (γ) εάν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του βαθμού της νοπηκής αναπηρίας και των δυο προαναφερθέντων ερωτημάτων [ερώτημα (α) και ερώτημα (β) της παρούσης παραγράφου] καθώς και (δ) εάν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

Μέθοδος

Το δείγμα αποτέλεσαν 84 γονείς ατόμων με νοπηκή αναπηρία. Από εκείνους οι 62 ήταν γυναίκες και οι 22 ήταν άνδρες. Τα άτομα με νοπηκή αναπηρία, στα οποία αναφέρονται οι γονείς τους ήταν 45 κορίτσια και 39 αγόρια. Ειδικότερα, τα 8 άτομα παρουσίαζαν ήπια νοπηκή αναπηρία, τα 32 άτομα παρουσίαζαν μέτρια νοπηκή αναπηρία, τα 28 άτομα παρουσίαζαν βαριά νοπηκή αναπηρία και τα 16 άλλα σύνδρομα.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Εκτίμηση του επιπέδου λήψης αποφάσεων

και επιλογής ατόμων με νοπηκή αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής: μια διερευνητική μελέτη των εκπροσώπων» (Ευσταθίου, 2018) που διερευνά τις απόψεις των γονέων ατόμων με νοπηκή αναπηρία αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων των παιδιών τους σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος συλλέγονται δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντος ενώ το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται σε πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων καθημερινής διαβίωσης των ατόμων με νοπηκή αναπηρία. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα... 5= συμφωνώ απόλυτα). Οι κατηγορίες που διερευνώνται αναφέρονται: (α) στην προσωπική υγιεινή όπως το μπάνιο, η περιποίηση, η στοματική φροντίδα, (β) στην ένδυση σχετικά με την επιλογή τόσο των ρούχων όσο και των χρωματικών συνδυασμών τους ή των ρούχων με τις καιρικές συνθήκες, (γ) στη διατροφή όπως παραδείγματος χάρη στον τρόπο έκφρασης της επιθυμίας για συγκεκριμένο φαγητό, τα σκεύη που χρησιμοποιούν κ.λπ., (δ) στη χρήση τουαλέτας, όπως στην επιλογή τους να επισκεφτούν την τουαλέτα καθώς και τον άνθρωπο που θα τον/την συνοδέψει στην τουαλέτα και (ε) στη μετακίνηση, δηλαδή, εάν θα πραγματοποιήσουν μια έξοδο αποφασίζοντας πότε και εάν θα πραγματοποιήσουν μια έξοδο και επιλέγοντας το μέρος της εξόδου και τον τρόπο μετακίνησης του/της. Για κάθε κατηγορία υπήρχε ξεχωριστή ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επικοινωνήσουν την ανάγκη-επιθυμία τους κοινοποιώντας τις επιλογές και τις αποφάσεις τους στους άλλους.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής IBM SPSS Statistics 25. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων ανάλυση διασποράς για την αξιολόγηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεών τους Η κρίσιμη τιμή «Cronbach's alpha» για το ερωτηματολόγιο εκτιμάται στο 97,8%. Όλοι οι έλεγχοι ήταν αμφίπλευροι με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ και διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν παρουσιάζουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας πράγμα που προσδίδει στην έρευνα εγκυρότητα.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στις απόψεις των γονέων σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και τις επιλογές που λαμβάνουν τα παιδιά τους, από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώθηκε πως τα άτομα με νοπηκή αναπηρία λαμβάνουν συγκεκριμένες αποφάσεις σχετικά με τον τομέα αυτόνομης διαβίωσης (βλ. πίνακα 1). Ειδικότερα, στο σκέλος της προσωπικής υγιεινής και συγκεκριμένα στη διαδικασία του μπάνιου, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (Μ.Ο.: 3,49) φάνηκε να αναφέρουν πως το παιδί τους με νοπηκή αναπηρία επιλέγει να πάρει κάποιο προσωπικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια του μπάνιου. Στο σκέλος της διατροφής, πληθώρα των γονέων (Μ.Ο.: 3,62) φάνηκε να σημειώνει πως το άτομο με νοπηκή αναπηρία αποφασίζει για το γεύμα / φαγητό που θα φάει περισσότερο σε σχέση τους άλλους τομείς την εν λόγω κατηγορίας. Επίσης, καταγράφηκε πως κατά τη λήψη αποφάσεων και επιλογών για τη χρήση της τουαλέτας, η πλειονότητα των γονέων (Μ.Ο.: 3,37) δηλώνει ότι το ίδιο το άτομο με νοπηκή αναπηρία αποφασίζει για τον άνθρωπο που θα τον / την συνοδέψει στην τουαλέτα.

Πίνακας 1: «Μέσοι όροι πιο συνηθισμένων αποφάσεων που λαμβάνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία ανά κατηγορία»

Μπάνιο	Επιλέγει να πάρει κάποιο προσωπικό αντικείμενο	3,49
Περιποίηση	Επιλέγει να χρησιμοποιήσει κάποια συγκεκριμένη χτένα	2,94
Στοματική Φροντίδα	Επιλέγει συγκεκριμένη οδοντόβουρτσα	2,83
Ένδυση	Αποφασίζει για τα ρούχα που θα φορέσει	2,83
Διατροφή	Αποφασίζει για το γεύμα/φαγητό που θα φάει	3,62
Χρήση Τουαλέτας	Αποφασίζει για τον άνθρωπο που θα τον/την συνοδέψει στην τουαλέτα	3,37
Μετακίνηση	Επιλέγει τον τρόπο μετακίνησής του/της	3,51

Αναφορικά με τον τρόπο που επικοινωνούν τις αποφάσεις και τις επιλογές τους τα άτομα με νοητική αναπηρία επιλέγουν οπτικές και κιναισθητικές νύξεις. Ο συνολικός πίνακας των μέσων όρων στην κατηγορία της επικοινωνίας των αποφάσεων παρατίθεται στη συνέχεια (βλ. πίνακα 2). Στο ερώτημα αναφορικά με την προσωπική υγιεινή και συγκεκριμένα για τη διαδικασία του μπάνιου, οι περισσότεροι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία (Μ.Ο.: 3,00) αναφέρουν πως το παιδί τους χρησιμοποιεί κυρίως τις οπτικές νύξεις. Στην κατηγορία της περιποίησης, η πλειονότητα γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία (Μ.Ο.: 3,11) δηλώνει πως το παιδί τους χρησιμοποιεί κυρίως τις κιναισθητικές νύξεις. Παρόμοια, ισχύει και με την κατηγορία της διατροφής. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως μεγάλος αριθμός γονέων (Μ.Ο.: 3,11) θεωρεί πως το παιδί τους με νοητική αναπηρία χρησιμοποιεί κυρίως κιναισθητικές νύξεις προκειμένου να κοινοποιήσει τις επιθυμίες του για τη διατροφή.

Πίνακας 2: «Μέσοι όροι πιο συνηθισμένων τρόπων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα άτομα με νοητική αναπηρία ανά κατηγορία»

Μπάνιο	οπτικές νύξεις (χρήση χρωματιστού σφουγγαριού)	3,00
Περιποίηση	κιναισθητικές νύξεις (δοντάκια χτένας στο χέρι κυκλικά)	3,11
Στοματική Φροντίδα	οσφρητικές νύξεις (μυρωδιά από αγαπημένη οδοντόκρεμα)	2,92
Ένδυση	οπτικές νύξεις (χρήση χρωματιστής μικρογραφίας μπλούζας)	2,76
Διατροφή	κιναισθητικές νύξεις (άγγιγμα-απαλό χτύπημα της κοιλιάς)	3,11
Χρήση Τουαλέτας	οπτικές νύξεις (χρωματιστό χαρτί υγείας ή καπάκι τουαλέτας)	2,87
Μετακίνηση	οπτικές νύξεις (σταδιακό κλείσιμο φώτων ή χρήση χρωματιστών παπουτσιών)	2,83

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συνάφεια μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των εκδοχών νοητικής αναπηρίας. Ειδικότερα, από τις συσχετίσεις των δεδομένων καταγράφηκε πως οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία θεωρούν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διαδικασία του μπάνιου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,002$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,004$) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: «Λήψη αποφάσεων με βάση τον βαθμό αναπηρίας – μπάνιο»

(I) Κατηγορία Αναπηρίας	(J) Κατηγορία Αναπηρίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Βαριά	Ήπια	,982 [*]	,358	,037	,04	1,92
	Μέτρια	,852 [*]	,231	,002	,25	1,46
	Άλλα σύνδρομα	,993 [*]	,280	,004	,26	1,73

Στην κατηγορία της περιποίησης διαπιστώθηκε πως οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία θεωρούν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αποφάσεις σχετικά με την κατηγορία αυτή συγκριτικά με τους γονείς ατόμων που παρουσιάζουν ήπια νοητική αναπηρία ($p=0,031$) ή μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,012$). Παρόμοια, οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αποφάσεις σχετικά με τη στοματική υγιεινή και φροντίδα συγκριτικά με τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,003$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,032$). Κατά τη λήψη αποφάσεων για τη διατροφή διαπιστώθηκε πως οι γονείς ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διατροφή τους περισσότερο από τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,005$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,016$). Το ίδιο εύρημα προέκυψε και όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρήση της τουαλέτας. Συγκεκριμένα, οι γονείς ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις για τη χρήση τουαλέτας περισσότερο από τους γονείς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,030$). Αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας των αποφάσεων που λαμβάνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, διαφοροποίηση εμφανίζεται μόνο στον τομέα της προσωπικής υγιεινής και συγκεκριμένα στη διαδικασία του μπάνιου. Οι γονείς των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία δήλωσαν πως τα παιδιά τους κοινοποιούν τις ανάγκες τους περισσότερο σε σχέση με τις αντίστοιχες δηλώσεις γονέων ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία ($p=0,031$) ή άλλα σύνδρομα ($p=0,008$) (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: «Επικοινωνία αποφάσεων με βάση τον βαθμό αναπηρίας – μπάνιο»

(I) Κατηγορία Αναπηρίας	(J) Κατηγορία Αναπηρίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Βαριά	Ήπια	,164	,356	,967	-,77	1,10
	Μέτρια	,646 [*]	,230	,031	,04	1,25
	Άλλα σύνδρομα	,914 [*]	,279	,008	,18	1,65

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Αναλύοντας τις απόψεις γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και επιλογών διαπιστώθηκε πως οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία θεωρούν ότι κατά την διαδικασία του μπάνιου, το άτομο επιλέγει το ίδιο κάποιο προσωπικό αντικείμενο που παίρνει μαζί του. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Belva & Matson (2013). Η διαπίστωση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως το άτομο με

νοπτική αναπηρία ανακαλεί μνήμες και ενθυμήσεις από την παιδική ηλικία και συνδέουν την διεξαγωγή του μπάνιου με την χρήση ενός συγκεκριμένου υλικού αντικειμένου (π.χ., κάποιο παιχνίδι), το οποίο σηματοδοτεί την απόφασή του για λουτρό. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως τα άτομα με νοπτική αναπηρία λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά για το γεύμα του, εύρημα που προκύπτει και σε άλλες έρευνες (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003· Taylor et al., 2002). Επίσης, από τις απόψεις των γονέων φάνηκε πως τα ίδια τα άτομα με νοπτική αναπηρία αποφασίζουν για τον άνθρωπο που θα τα συνοδεύσει στην τουαλέτα, κατά τη χρήση της. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την ανάγκη τους να νιώθουν το αίσθημα της οικειότητας με το άτομο που τα συνοδεύει για την διεξαγωγή μιας προσωπικής κατάστασης. Επιπλέον, ίσως η χρήση της τουαλέτας να έχει συνδεθεί με κάποια παιγνιώδη δραστηριότητα στην οποία συμμετείχε και ο γονέας, όπως παραδείγματος χάρη η μίμηση της οδήγησης παιχνιδιού – αυτοκίνητου κατά τη χρήση του γιο-γιο.

Παρόμοια, καταγράφηκε πως κατά τη μετακίνησή τους τα άτομα με νοπτική αναπηρία αποφασίζουν για τον τρόπο που θα διεξαχθεί. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η έρευνα των Mechling & O'Brien (2010).

Εξετάζοντας τον τρόπο που κοινοποιούν τις αποφάσεις τους τα άτομα με νοπτική αναπηρία, επιλέγουν τόσο λεκτικούς τρόπους όσο και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρουν πως το παιδί τους επικοινωνεί τις αποφάσεις του σχετικά με τη διαδικασία του μπάνιου χρησιμοποιώντας κατά κανόνα οπτικές νύξεις, εύρημα που εντοπίζεται και στην έρευνα των Belva και Matson (2013). Κοινοποιούν την επιθυμία τους για μπάνιο, δηλαδή, δείχνοντας προς ένα συγκεκριμένο χρωματιστό σφουγγάρι δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό πως επιθυμούν να κάνουν μπάνιο εκείνη τη χρονική στιγμή. Όσον αφορά στον τομέα της ατομικής φροντίδας και περιποίησης διαπιστώνεται πως η επικοινωνία των αποφάσεων και των επιλογών γίνεται μέσω κιναισθητικών νύξεων, όπως παραδείγματος χάρη κάνουν κυκλικές κινήσεις με την παλάμη τους στο κεφάλι, μιμούμενα ότι χτενίζονται. Όσον αφορά στη διατροφή, η επικοινωνία αναγκών διεξάγεται εξίσου μέσω κιναισθητικών νύξεων. Παρόμοια, αγγίζουν ή να χτυπούν απαλά την κοιλιά τους για να δείξουν το αίσθημα της πείνας και την απόφασή του να φάνε. Παρόμοιο εύρημα εντοπίστηκε και στην έρευνα του Taylor και των συνεργατών του (2002). Οι γονείς δηλώνουν πως τα άτομα με νοπτική αναπηρία για να εκφράσουν την ανάγκη τους για χρήση τουαλέτας χρησιμοποιούν οπτικές νύξεις, εύρημα που επαληθεύεται από τις έρευνες των Brown και Brown (2009), των Shogren και Wehmeyer (2015) και των Wolf και Joannou (2013). Για παράδειγμα, τα άτομα με νοπτική αναπηρία δείχνουν προς της πλευρά του χαρτιού υγιείας ή ανεβοκατεβάζουν το καπάκι της τουαλέτας, προκειμένου να επικοινωνήσουν ότι επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα.

Επίσης, οι γονείς ατόμων με βαριά νοπτική αναπηρία δηλώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν αποφάσεις σε ορισμένους τομείς σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τα άτομα με μέτρια νοπτική αναπηρία. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με όσα περιγράφονται στην διεθνή βιβλιογραφία αφού δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του προφίλ του ατόμου με βαριά νοπτική αναπηρία. Ίσως, το εύρημα αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν αποδέχονταν την κατάσταση των παιδιών τους με αποτέλεσμα να ερμηνεύουν συμπεριφορές των παιδιών τους με λανθασμένο τρόπο. Η διαστρεβλωμένη αυτή εικόνα των συμμετεχόντων γονέων σχετικά με τις δυνατότητες του παιδιού με βαριά νοπτική αναπηρία

ενδεχομένως να οφείλεται τόσο στην ψυχική επιβάρυνσή που βιώνουν εξαιτίας της κατάστασής του παιδιού τους όσο και ως μηχανισμό άμυνας απέναντι σε καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν. Με άλλα λόγια, οι γονείς ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία καθώς καλούνται να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις για το παιδί τους, έχουν την ψευδαίσθηση πως αυτή τους η πράξη καθοδηγήθηκε από το ίδιο το παιδί τους. Η εσωτερική τους επιθυμία να θεωρούν πως το παιδί τους μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις, συσκοτίζει την πραγματική κατάσταση ως προς τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από το άτομο με βαριά νοητική αναπηρία (Smith, Morgan & Davidson, 2009).

Από τα ευρήματα διαφάνηκε η αναγκαιότητα ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης που να στοχεύουν στην ενδυνάμωση των δυνατοτήτων λήψης αποφάσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία στο πλαίσιο αυτόνομης διαβίωσης. Παράλληλα, καταγράφηκε ότι είναι αναγκαίο οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία να επιμορφωθούν σε θεματικές που θα διευκολύνουν τα παιδιά τους να εκδηλώνουν τις επιθυμίες τους και να λαμβάνουν αποφάσεις, προκειμένου να επιτύχουν τον αυτοπροσδιορισμό.

Με δεδομένο ότι το δείγμα είναι μικρό καθώς και ο αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αρκετά μεγαλύτερος από εκείνον των ανδρών, τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς περιορίζει την αντικειμενικότητα των απαντήσεων. Επίσης, δεν λήφθηκαν υπόψη οι σχετικές απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών που ασχολούνται με τα άτομα που παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των δηλώσεων των γονέων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). *Definition, Classification and Systems of Supports, Manual*. Washington DC, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association
- Belva, B. C., & Matson, J. L. (2013). An examination of specific daily living skills deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (1), 596-604. doi:10.1016/j.ridd.2012.09.021
- Bhaumik, S., Kiani, R., Michael, D. M., Gangavati, S., Khan, S., Torales, J., Javate, K. R., Ventriglio, A. (2016) Intellectual disability and mental health: an overview. *International Journal of Culture and Mental Health* 9:4, pages 417-429.
- Brown, I., & Brown, R. I. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 11-18.
- Dijkhuizen, A., Hilgenkamp, T. I. M., Krijnen, W. P., van der Schans, C. P., & Waninge, A. (2016). The impact of visual impairment on the ability to perform activities of daily living for persons with severe/profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 35-42. doi:10.1016/j.ridd.2015.10.001
- Dimitriadou, I., Kartasidou, L. (2017). 'The Role of Support Systems for the Independence of Individuals with Intellectual Disabilities'. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 24(3).

- Franklin, A., & Sloper, P. (2009). Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23(1), 3-15.
- Kartasidou, L., Dimitriadou, I., Pavlidou, E., & Varsamis, P. (2013). Independent Living and Interpersonal Relations of Individuals with Intellectual Disability: the Perspective of Support Staff in Greece. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*. Volume 19 (2).
- Ke, X., & Liu, J. (2012). Intellectual disability. In J.M. Rey (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1-25). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Klinger, L. G., Klinger, M. R., Mussey, J. L., Thomas, S. P., & Powell, P. S. (2015). *Correlates of middle adult outcome: A follow-up study of children diagnosed with ASD from 1970-1999*. Paper presented at the 2015 International Meeting for Autism Research, Salt Lake City, UT.
- Mechling, L., & O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 230-241. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23879771>
- Patel, D.R., Apple, R., Kanungo, S., & Akkal, A. (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine*, 1(11), 1-10. doi: 10.21037/pm.2018.12.02
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2015). A framework for research and intervention design in supported decision-making. *Inclusion*, 3(1), 17-23.
- Smith, R. B., Morgan, M., & Davidson, J. (2005). Does the daily choice making of adults with intellectual disability meet the normalization principle? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(4), 226-235
- Smith, K. A., Shepley, S. B., Alexander, J. L., & Ayres, K. M. (2015). The independent use of self-instructions for the acquisitions of untrained multi-step tasks for individuals with an intellectual disability: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 19-30.
- Taylor, P., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (2002). Teaching Laundry skills to high school students with disabilities: Generalization of target skills and nontargeted information. *Educational and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 172-183
- Wolf, J., & Joannou, K. (2013). Choice Making and Individuals with Significant Disabilities, *LC Journal of Special Education*, 9. University of Kansas.
- Woodman, A. C., Mailick, M. R., Anderson, K. A., & Esbensen, A. J. (2014). Residential transitions among adults with intellectual disability across 20 years. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 119, 496-515. doi:10.1352/19447558-119.6.496
- Wynkoop, K., S., Robertson, R., E., Schwartz, R. (2017). 'The Effects of Two Video Modeling Interventions on the Independent Living Skills of Students With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability'. *Journal of Special Education Technology* 1-14. DOI: 10.1177/0162643417746149

Ελληνόγλωσσον

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Ευσταθίου, Φ. (2018). *Εκτίμηση του επιπέδου λήψης αποφάσεων και επιλογής ατόμων με νοητική αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής: μια διερευνητική μελέτη των εκπροσώπων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Abstract

The aim of the present research is to examine the perspectives of parents of people with intellectual disabilities on their ability to make decisions and communicate their needs. Eighty-four parents of people with intellectual disability participated in this study. As a data collection tool was used the questionnaire "Assessing the Level of Decision Making and Selection of People with Intellectual Disabilities in Activities of Everyday Life: A Fact-Finding Study of Representatives". The categories examined were personal hygiene, clothing, nutrition, toilet use and transportation. The results indicated that the parents of people with intellectual disability believe that their child is in many cases able to make decisions regarding the above categories. In addition, research shows that people with intellectual disability communicate their choices by using visual and kinesthetic cues. Noteworthy is the finding that some parents recognize in their child abilities that do not appear to respond to the existing gravity of their child's condition.

Keywords: Intellectual Disability, choices, decisions, independence, self-determination.

«Αν είχα φίλο/η σε αναπηρικό αμαξίδιο»: Ενσυναίσθηση και αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία

Αικατερίνη Τσιπλητάρη

Φοιτήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Kate10tsip@gmail.com

Αικατερίνη Βάσιου

ΕΔΙΠ Σχολικής Ψυχολογίας & Πρακτικής Άσκησης, ΠΤΔΕ,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
evasiou@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία, καθώς και να εκτιμήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους και να τα ενισχύσει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων. 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας (13 αγόρια, 11 κορίτσια) απάντησαν σε ανοιχτές ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την αναπηρία και για την εκτίμηση της ενσυναίσθησής τους και στη συνέχεια συμμετείχαν σε δραστηριότητες παρέμβασης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Παρόλο που τα παιδιά φάνηκε ότι δεν γνωρίζουν για ποιο λόγο ένα παιδί μπορεί να κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο, ωστόσο πρότειναν αλλαγές στο σχολείο τους, ώστε να γίνει πιο εύκολη η πρόσβαση. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν τα συναισθήματα χαράς και λύπης των φίλων τους από τις εκφράσεις των προσώπων τους και ότι νιώθουν φόβο ή στεναχώρια, όταν οι φίλοι τους βιώνουν αντίστοιχα συναισθήματα. Στις δραστηριότητες, τα παιδιά κατανόησαν τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Από τη μελέτη προκύπτει ότι, μέσω της αποδοχής των μαθητών/τριών με αναπηρία και της κατανόησης των αναγκών τους, διασφαλίζεται η ισότητα και η δημοκρατία στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλήψεις για την αναπηρία, παρεμβάσεις, ενσυναίσθηση, προσχολική ηλικία.

Εισαγωγή

Παρόλο που τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη από φίλους και από ένα προσβάσιμο σχολείο για όλους (Σούλης, 2008, 2013), μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα με πολλά ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια, εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης και κατανόησης ή των αντιλήψεων των άλλων παιδιών για την αναπηρία (Mulderij, 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που είχαν συμμαθητή/τρια με σωματική αναπηρία είχαν θετική στάση απέναντι σε παιδιά με ανάλογα προβλήματα και ότι τα προγράμματα παρέμβασης σχετικά με την έννοια της αναπηρίας έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων (Lindsay & Edwards, 2012). Δεδομένου ότι τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι πιο συμπνετικά, επιδεικνύουν περισσότερη κατανόηση και είναι πιο πιθανό να προσφέρουν βοήθεια, να εκδηλώσουν πιο ηθική συμπεριφορά και πιο θετική βούληση απέναντι στους άλλους (Eisenberg, Eggum & Edwards, 2010), εφαρμόζονται παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις κοινωνικές

και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία, καθώς και να εκτιμήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους και να τα ενισχύσει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Παρόλο που η ένταξη μαθητών με αναπηρία αυξάνει τις ευκαιρίες τους για κοινωνική επαφή (Lee, Yoo & Bak, 2003), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρία συχνά δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις, πολλές φορές δεν εμπλέκονται στα ελεύθερα παιχνίδια, ενώ σπάνια παίρνουν μέρος σε κινητικά παιχνίδια ή σε άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (Nabors, 1996), με αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθηματικών προβλημάτων, τη βίωση άγχους και απόρριψης (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010).

Οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην αναπηρία διαμορφώνονται από τις γνώσεις που διαθέτουν για την ίδια την έννοια της αναπηρίας (Skar, 2010). Πολλά παιδιά έχουν αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία και δεν θα ήθελαν να έχουν φίλο/η με αναπηρία (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001). Οι Innes & Diamond (1999) έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν θετική στάση στα άτομα με αναπηρία, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει τακτική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκπαιδεύονται στο θέμα της διαφορετικότητας και της αναπηρίας, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage & Foy, 2010).

Οι Tamm και Prellwitz (2001) μελέτησαν τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και δημοτικού για τα παιδιά που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν ευνοϊκή στάση απέναντι σε ένα παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι. Επίσης, ήταν διατεθειμένα να εντάξουν το παιδί με αναπηρία στις δραστηριότητες τους και έκριναν ότι το παιδί με αναπηρία θα είχε πολλούς φίλους και υψηλή αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, αντιλήφθηκαν περιορισμούς τόσο σε συνθήκες παιχνιδιού όσο και σε άλλα περιβάλλοντα, καθώς και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ως απότοκο της ετερότητάς τους. Επίσης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται ότι είναι αναγκαίες οι αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να ενταχθούν ομαλά τα άτομα με αναπηρία (Skar, 2010).

Η ενσυναίσθηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση που πηγάζει από μια άλλη συναισθηματική κατάσταση (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Διακρίνεται σε γνωστική (*cognitive dimension*), που αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να εντοπίζει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, να τα κατανοεί και να υιοθετεί μια άλλη προοπτική και σε συναισθηματική (*affective dimension*), που αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να βιώνει και να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες ενός άλλου ατόμου και να μοιράζεται τα συναισθήματά του (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009).

Έχοντας ως δεδομένα ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου συνεπάγεται τη μείωση των προκαταλήψεων, των συγκρούσεων και τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων (Morin, Rivard, Crocker, Boursier & Caron, 2013) και ότι οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαμορφώνονται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης (Krahe & Altwasser, 2006), είναι σημαντικό η εξοικείωση των παιδιών με την αναπηρία να γίνεται κατά την

προσχολική ηλικία, ώστε να υιοθετήσουν αυτές τις στάσεις στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή τους.

Με αυτήν τη λογική, έχουν πραγματοποιηθεί παρεμβάσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την κατανόηση της αναπηρίας. Για παράδειγμα, ο Cooper το 2003 υλοποίησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με παιδιά που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη κλήθηκε να μετακινηθεί στο σχολικό περιβάλλον με αναπηρικό αμαξίδιο, ενώ η δεύτερη παρακολούθησε αφήγηση ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο παρεμβάσεις ήταν τελεσφόρες, διότι οι συμμετέχοντες βίωσαν την αίσθηση της αναπηρίας και τα συναισθήματα του ατόμου που κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο. Επίσης, και οι δύο ομάδες φάνηκε να κατανοούν την αναπηρία και παρουσίασαν πιο θετική στάση απέναντι σε αυτήν. Σε μία άλλη μελέτη, (De Boer, Pijl, Post & Minnaert, 2012), αξιοποιήθηκαν ιστορίες, οι οποίες είχαν έναν ήρωα με αναπηρία, και φάνηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν πιο θετική στάση αμέσως μετά την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, ότι οι στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε συμμαθητές τους με αναπηρία μπορούν να βελτιωθούν με παρεμβάσεις που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και ενισχύουν την κατανόηση της αναπηρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν, αρχικά, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία καθώς και η ενσυναίσθησή τους και, στη συνέχεια, να ενισχυθεί η ενσυναίσθησή τους και οι γνώσεις τους για την αναπηρία, μέσω προγράμματος δραστηριοτήτων.

Μέθοδος

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκαν σε Κ.Δ.Α.Π. της Θεσσαλονίκης, τον Ιούλιο του 2019, σε διάστημα δέκα ημερών. Συμμετείχαν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από αυτά, τα 11 (ποσοστό 45,8%) ήταν κορίτσια και τα 13 (ποσοστό 54,1%) ήταν αγόρια. Η μητρική γλώσσα όλων των παιδιών ήταν τα ελληνικά.

Η επιλογή του δείγματος έγινε σύμφωνα με τη δειγματοληψία κριτηρίου, εφόσον το δείγμα επιλέχθηκε σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, το οποίο καθορίστηκε ανάλογα με τους στόχους της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα παιδιά επιλέχθηκαν με το κριτήριο της ηλικιακής ομάδας (προσχολική ηλικία). Ο λόγος που αξιοποιήθηκε η ποιοτική διερεύνηση είναι διότι εστιάζει στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας των υποκειμένων και στην ιδιαιτερότητα των βιωμάτων τους. Βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκε ο λόγος των παιδιών και συγκεκριμένα οι ελεύθερες απαντήσεις που έδωσαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκε η ποιοτική διερεύνηση, λόγω της ηλικιακής ομάδας των παιδιών (προσχολική ηλικία).

Στα παιδιά υποβλήθηκαν 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για να αξιολογηθεί η ενσυναίσθησή τους. Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση την κλίμακα Basic Empathy Scale (BES: Jolliffe & Farrington, 2006), που εξετάζει το βαθμό στον οποίο κάθε άτομο καταλαβαίνει και αισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις για την αξιολόγηση της γνωστικής συνιστώσας («*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;*», «*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες;*») και δύο ερω-

τήσεις για την αξιολόγηση της συναισθηματικής συνιστώσα («*Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που κλαίνε;*», «*Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;*»).

Οι ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για την αναπηρία προέρχονται από την κλίμακα αυτοαξιολόγησης, με βάση την τεχνική σημασιολογική διαφορική διάταξη του Osgood, που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Wray και Sensky (1998). Αρχικά, δόθηκαν οι εξής επιλογές στα παιδιά: (1) να ζωγραφίσουν ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα και (2) να δούνε μία έτοιμη εικόνα με ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα και ένα άλλο, το οποίο θα κάθεται σε κανονική καρέκλα και να εντοπίσουν τις μεταξύ τους διαφορές, με στόχο να διερευνηθεί η έννοια «αναπηρικό αμαξίδιο». Στη συνέχεια, οι αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία διερευνήθηκαν με οκτώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν την αιτία καθήλωσης σε αναπηρικό αμαξίδιο («*Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;*»), τον τρόπο μετακίνησης στο σχολείο («*Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον εκπαιδευτικό χώρο («*Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), παιχνίδια που θα επιλέγανε να υλοποιήσουν με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο («*Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;*»), παιχνίδια που δεν θα επιλέγανε να υλοποιήσουν με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο («*Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο («*Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), επαγγέλματα που θα μπορούσε να επιλέξει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα («*Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*», «*Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;*»).

Αποτελέσματα

Εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης. Οι θεματικές κατηγορίες της έρευνας προέκυψαν από την έρευνα των Tamn και Prellwitz (2001), που έκαναν αντίστοιχη έρευνα. Τα παιδιά συμμετείχαν δίνοντας μία ή περισσότερες απαντήσεις, επομένως ο αριθμός των απαντήσεων δεν προκύπτει από το συνολικό αριθμό των παιδιών, που ήταν 24.

Απαντήσεις για την ενσυναίσθηση

Στην πρώτη ερώτηση για την ενσυναίσθηση («*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;*»), υπήρξαν 18 δηλώσεις που εστίασαν στις εκφράσεις του προσώπου («*Έχουν χαρούμενη φασούλα*»), ενώ 12 αναφέρθηκαν στον βαθμό εμπλοκής στο παιχνίδι («*Παίζουμε πολλά παιχνίδια*»). Ακόμα, 8 εκτιμήσεις αναφέρθηκαν στη γενικότερη συμπεριφορά («*Όταν δεν κάνουν χαριτωμένα πράγματα δεν είναι χαρούμενοι*»).

Στη δεύτερη ερώτηση («*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες*»), περίπου τα μισά παιδιά εστίασαν στις εκφράσεις του προσώπου («*Το στόμα είναι προς τα κάτω*»). Επιπλέον, 5 δηλώσεις αναφέρθηκαν στην εμπλοκή στο παιχνίδι και τη συμπεριφορά («*Θα ήταν μόνοι τους*»). Τέλος, υπήρξαν και 12 διαφορετικές απαντήσεις («*Μου το λένε*»).

Στην τρίτη ερώτηση («*Πώς νιώθεις εσύ, όταν οι φίλοι/ες σου κλαίνε;*»), περισσότερα από τα μισά παιδιά δήλωσαν ότι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα («*Λυπάμαι πολύ που κλαίνε*»). Επιπρόσθετα, σε 7 δηλώσεις δεν μπόρεσε να προσδιοριστεί συγκεκριμένο συναίσθημα, ενώ σε 2 δηλώσεις διατυπώθηκαν ανάμεικτα συναισθήματα («*Ούτε χαρούμενος, ούτε λυπημένος*»).

Στην τέταρτη ερώτηση («*Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;*»), 11 παιδιά δήλωσαν ότι βιώνουν το ίδιο συναίσθημα («*Φοβάμαι και λίγο εγώ*»). Σε 9 δηλώσεις δεν μπόρεσε να προσδιοριστεί το συναίσθημα («*Δεν ξέρω*»), ενώ σε 5 εκφράστηκε θάρρος («*Τους λέω να πάνε πίσω μου για να μην φοβούνται κι εγώ θα είμαι μπροστά*»).

Αντιλήψεις για την αναπηρία

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν μία εικόνα ενός παιδιού που κάθεται σε μια αναπηρική καρέκλα ή να επιλέξουν μία έτοιμη εικόνα, για να διαπιστωθεί αν αναγνωρίζουν τη σωματική αναπηρία, 23 παιδιά ζήτησαν να δουν μία έτοιμη εικόνα, ενώ ένα μόνο ζήτησε να σχεδιάσει μια εικόνα.

Στην πρώτη ερώτηση («*Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;*»), η πλειονότητα των παιδιών (20) δήλωσε ότι γεννήθηκε με αναπηρία («*Δεν μπορεί να περπατήσει*»). 4 δηλώσεις έκαναν λόγο για κάποιο ατύχημα («*Τα πόδια του είναι χτυπημένα*») και 9 ότι πρόκειται για προσωρινή αναπηρία («*Έχει σπάσει το πόδι και πονάει*»). Τέλος, υπήρξαν και 9 διαφορετικές απαντήσεις («*Μπορεί να πέσει*»).

Στη δεύτερη ερώτηση («*Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), 10 δηλώσεις ανέφεραν ότι μπορεί να φτάσει στο σχολείο με κάποιο όχημα («*Με το σχολικό*»), άλλες 10 με τη βοήθεια ενός άλλου προσώπου («*Μπορεί κάποιος να τον οδηγεί από πίσω, όπως τα κανονικά καρτσάκια*»). Επιπλέον, 11 ανέφεραν ότι μπορεί να φτάσει στο σχολείο μόνο του («*Με τα χέρια να σπρώχνει την ρόδα*»), 3 δηλώσεις έδειξαν άγνοια.

Στην τρίτη ερώτηση («*Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;*»), το ένα τέταρτο των παιδιών δήλωσε ότι θα πρέπει κάποια άλλα άτομα να βοηθήσουν το παιδί («*Να τον πάρουν αγκαλίτσα για να τον ανεβάσουν στο αναπηρικό καρτσάκι*»). Πάνω από τους μισούς, ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι είναι απαραίτητο να γίνουν αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον («*Να κάνουμε χώρο. Να μεταφέρουμε το τραπέζι αλλού, την έδρα να την κολλήσουμε στον τοίχο για να μπορέσει να μπει. Την καρέκλα να την πάμε αλλού*»). Επιπλέον, 1 παιδί δήλωσε ότι δεν χρειάζεται να γίνει κάποια αλλαγή και 1 πρότεινε να προστεθούν σύγχρονοι μηχανισμοί στο αναπηρικό αμαξίδιο («*Να βάλουμε εκτοξευτήρες στο καρτσάκι για να πετάει*»). Τέλος, 2 παιδιά ανέφεραν ότι ελλοχεύει κίνδυνος το αναπηρικό καρτσάκι να αντιμετωπίσει εμπόδια στο έδαφος («*Μπορεί να σκαλώσει η ρόδα και να πέσει και να χτυπήσει*»).

Στην τέταρτη ερώτηση («*Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;*»), 7 παιδιά δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να παίξουν μαζί του επιτραπέζια παιχνίδια («*Lego*»). Περισσότερα από τα μισά παιδιά δήλωσαν ότι επιθυμούν να πραγματοποιήσουν κινητικά παιχνίδια («*Αγώνες μετακίνησης*»), 8 παιδιά ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι επιθυμούν να παίξουν άλλα παιχνίδια («*Σπασμένο τηλέφωνο*», «*Ηλεκτρονικά παιχνίδια*»). Τέλος, 1 παιδί δεν πρότεινε κάποιο παιχνίδι.

Στην πέμπτη ερώτηση («Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος 23 παιδιά αναφέρθηκαν στα κινητικά παιχνίδια («Σκοινάκι», «Κολύμπι»). Επίσης, υπήρξαν και 11 ακόμη διαφορετικές απαντήσεις («Παζλ»).

Στην έκτη ερώτηση («Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), το ένα τρίτο των παιδιών δήλωσε ότι βιώνει θετικά συναισθήματα («Χαρούμενος, γιατί δε θα μπορούσαν να τον χτυπήσουν»), ενώ αρκετά από αυτά ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα («Φόβο»). Τέλος, 5 παιδιά δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν πώς νιώθει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα.

Στην έβδομη ερώτηση («Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»), υπήρξαν 6 παραδοχές άγνοιας («Δεν ξέρω»), ενώ 16 δηλώσεις αναφέρθηκαν στη δυνατότητα άσκησης οποιουδήποτε επαγγέλματος («Δασκάλα», «Πυροσβέστης», «Μάγειρας»). Επίσης, 4 δηλώσεις έκαναν λόγο για αδυναμία άσκησης κάποιου επαγγέλματος ή ανέφεραν το επάγγελμα του πλανόδιου πωλητή («Να πουλάει πράγματα και να βρίσκει χρήματα στους δρόμους»).

Στην όγδοη ερώτηση («Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;»), πάνω από τα μισά παιδιά τόνισαν μονολεκτικά ότι δεν θα μπορούσε να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμεί («Όχι»), ενώ μόνο 6 δηλώσεις αναφέρθηκαν στη δυνατότητα άσκησης οποιουδήποτε επαγγέλματος επιθυμεί.

Δραστηριότητες Παρέμβασης

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις δραστηριότητες για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, δύο κινητικές και δύο για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Από αυτές, οι 3 αντλήθηκαν από το διαδίκτυο, ενώ η 4η προέρχεται από το βιβλίο «Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο» (Χατζηχρήστου, 2011).

Στην 1η Δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και περίμεναν όρθια πίσω από δύο κώνους. Με το σύνθημα της ερευνήτριας, ο πρώτος παίκτης κάθε ομάδας έπρεπε να τοποθετήσει τα πόδια του μέσα σε μία μεγάλη σακούλα και χοροπηδώντας να φτάσει μέχρι τον απέναντι κώνο. Όταν επέστρεφε, έπρεπε να δώσει τη σακούλα στον επόμενο παίκτη.

Στη 2η Δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (καθιστή & όρθια). Το παιδί της κάθε ομάδας που βρισκόταν μπροστά κρατούσε από μία μπάλα. Με το σύνθημα της ερευνήτριας, έπρεπε να την δώσει σε αυτό που καθόταν από πίσω του. Η μπάλα έπρεπε να περάσει πάνω από τα κεφάλια όλων των παιδιών. Όταν έφτανε στο παιδί που βρισκόταν στο τέλος, αυτό έτρεχε και στεκόταν ή καθόταν μπροστά από τον πρώτο παίκτη.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ομαδική συζήτηση και αναστοχασμός. Τα παιδιά συζήτησαν τι τους δυσκόλεψε και πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν πώς βίωσαν θετικά συναισθήματα («Χαρούμενη»), ενώ άλλα δήλωσαν ότι ένιωσαν αρνητικά συναισθήματα («Χάλια, γιατί δεν μπορούσα να περπατήσω») ή ανάμεικτα συναισθήματα («Ένωσα έτσι κι έτσι»). Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα περισσότερα παιδιά, δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν, ενώ κάποια άλλα δυσκολεύτηκαν με τη χρήση της σακούλας ή με το να τηρήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Ακολούθησε συζήτηση για τα άτομα με κινητικά προβλήματα, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και για τα συναισθήματα που βιώνουν.

Στην 3η Δραστηριότητα, η ερευνήτρια χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και έδωσε σε κάθε ομάδα από ένα λεμόνι. Τους ζήτησε να γνωρίσουν το λεμόνι τους, παρατηρώντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να δημιουργήσουν μια ιστορία για το λεμόνι τους. Ύστερα, η ερευνήτρια τοποθέτησε μαζί όλα τα λεμόνια, τα ανακάτεψε και ζήτησε από τα παιδιά να εντοπίσουν το λεμόνι τους. Ήταν εύκολο για τα παιδιά να αναγνωρίσουν το λεμόνι της ομάδας τους. Τα χαρακτηριστικά που τους βοήθησαν ήταν το κοτσάνι, τα σημάδια και το χρώμα.

Ακόμα, 15 παιδιά δημιούργησαν μία ιστορία για το λεμόνι της ομάδας τους. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν πέντε (5) ομάδες αποτελούμενες από 3 (τρία) άτομα. Οι ιστορίες της κάθε ομάδας είναι οι ακόλουθες:

- 1) «Το όνομά του είναι ξινολέμονο. Είναι 20 χρονών. Του αρέσει το σκάκι. Ενώ έπαιζε σκάκι, πάτησε ένα πιόνι, έπεσε σ' ένα ηφαίστειο, έγινε έκρηξη, έλιωσε και τέλος.»
- 2) «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο λεμονάκος, πήγε στο Κ.Δ.Α.Π., έπαιξε τάπες, σχόλασε, πήγε στο σπίτι του, ήπια λεμονάδες, πήγε στο πάρκο να παίξει με τους φίλους του.»
- 3) «Το όνομά του είναι νίντζα χρυσός και φωτιά κεραυνός. Του αρέσει να παίζει με τη μαμά του και τα παιχνίδια του.»
- 4) «Το όνομά του είναι λεμονούλης. Μια φορά, έκανε τραμπάλα, έπεσε, χτύπησε, χύθηκε ο χυμός του, τον πήρε ένας άνθρωπος και έγινε λεμονάδα.»
- 5) «Το όνομά του είναι Αλέξανδρος. Μια φορά κι έναν καιρό είχε κοιμηθεί, πήγε στη θάλασσα, πήγε να παίξει ποδόσφαιρο και τάπες. Και τα αδερφάκια του είναι αγγούρι, ντομάτα, καρπούζι.»

Στην 4η Δραστηριότητα, τα παιδιά κλήθηκαν να αναφέρουν και να ζωγραφίσουν ένα χαρακτηριστικό τους, που τους κάνει να διαφέρουν από τους άλλους. Οι απαντήσεις και οι ζωγραφιές των παιδιών αφορούσαν σε δεξιότητες κινητικές («Χορεύω», «Κολυμπάω καλά», «Κάνω ποδήλατο χωρίς βοηθητικές», «Παίζω ποδόσφαιρο/μπάσκετ»), καλλιτεχνικές («Ζωγραφίζω καλά») ή άλλες δραστηριότητες και χαρακτηριστικά τους («Παίζω επιτραπέζιο», «Βοηθάω τον μπαμπά με τα ξύλα», «Έχω μοναδικό δακτυλικό αποτύπωμα», «Έχω μπλε μάτια/τάμπλετ»).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει το βαθμό της ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία και να ενισχύσει με δραστηριότητες την ενσυναίσθησή τους και τις γνώσεις τους για την αναπηρία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη έχουν υψηλό επίπεδο γνωστικής ενσυναίσθησης, καθώς αντιλαμβάνονται το συναίσθημα της χαράς και του θυμού από τις εκφράσεις του προσώπου των άλλων. Ακόμα, όταν οι φίλοι/ες τους κλαίνε ή φοβούνται, τα παιδιά βιώνουν κι αυτά αρνητικά συναισθήματα. Άρα, και το επίπεδο της συναισθηματικής τους ενσυναίσθησης είναι αρκετά υψηλό. Επιπλέον, ο φόβος των άλλων τους δημιουργεί απροσδιόριστα συναισθήματα, ενώ φαίνεται ότι συμμερίζονται περισσότερο το συναίσθημα της λύπης.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τα 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη μόνο 1 επέλεξε να ζωγραφίσει ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο. Από την επιλογή

αυτή, φαίνεται ότι δεν έχουν ξεκάθαρη αντίληψη της αναπηρίας και για αυτόν το λόγο θέλησαν να δούνε την εικόνα, για να επιβεβαιωθούν. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν πιο εύκολα τις ευδιάκριτες αναπηρίες σε αντίθεση με τις μη εμφανείς, διότι είναι δύσκολο να τις εντοπίσουν (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Lewis, 2002· Louari, 2013· Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002· Skar, 2010).

Από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην αναπηρία, φάνηκε ότι τα παιδιά πιστεύουν πως η αναπηρία είναι εκ γενετής γνώρισμα. Εξάλλου, όσον αφορά τα αίτια της αναπηρίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους βιολογικούς ή φυσικούς παράγοντες (Magiati et al., 2002· Smith & Williams, 2004). Επιπλέον, σχετικά με την κατανόηση της μονιμότητας της αναπηρίας, φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως κάτι προσωρινό, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία αναγνωρίζουν τη μονιμότητα της κατάστασης (Beckett, 2014· Skar, 2010).

Επιπλέον, παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αντιλαμβάνονται τη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα για να φτάσει στο σχολείο, εντούτοις προτείνουν σημαντικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου, για τη διευκόλυνση της κίνησης. Μάλιστα, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να προτείνουν ποια παιχνίδια θα παίζανε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα, πολλά από αυτά ανέφεραν τα κινητικά παιχνίδια. Ενώ αυτό φαίνεται παράδοξο, όταν ζητήθηκαν διευκρινήσεις από την ερευνήτρια, τα παιδιά δήλωσαν ότι το παιδί με αναπηρία θα μπορούσε να συμμετέχει στην κίνηση με το αναπηρικό αμαξίδιο. Ακόμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν συνδέσει την αναπηρία με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, αντιφατικές ήταν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αν ένα παιδί με αναπηρία θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα.

Στις δραστηριότητες παρέμβασης, τα παιδιά κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν για τις δυσκολίες που βίωσαν και για τα συναισθήματά τους. Κατανόησαν ότι οι άνθρωποι μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά είναι διαφορετικοί και ότι κάθε άνθρωπος έχει κάτι που τον κάνει ξεχωριστό και μοναδικό.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των παιδιών έγινε φανερό ότι αυτά δεν έχουν ξεκάθαρη αντίληψη για την αναπηρία, ίσως γιατί οι ερωτήσεις αφορούσαν υποθετική κατάσταση και τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν είχαν ανάλογη πραγματική εμπειρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαφή των παιδιών με παιδιά που έχουν αναπηρία επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι σε αυτά (Kalyva & Agaliotis, 2009· Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005). Επομένως, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι είναι αναγκαία η εξοικείωση με τη σωματική αναπηρία, καθώς και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών, μέσα από παρεμβάσεις και δραστηριότητες, ώστε, μέσω της αποδοχής των φίλων τους με αναπηρία και της κατανόησης των αναγκών τους, να διασφαλιστεί η ισότητα και η δημοκρατία στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Beckett, A. E. (2014). Non-disabled children's ideas about disability and disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 35(6), 856-875.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Cooper, D. G. (2003). Promoting disability awareness in preschool (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette, IN.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- Diamond, K. E., & Hong, S-Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 646-718). John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Edwards, A. (2010). Empathy-related responding and moral development. In W. F. Arsenio & E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (p. 115-135). American Psychological Association.
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and Children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P., (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, Vol29(No4), pp. 589-611. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213- 220.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Lewis, A. (2002). The development of Children's Ideas about others' difficulties in Learning. *British Journal of Special Education*, 29(2), 59-65.

- Lindsay, S., & Edwards, A. (2012). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646.
- Louari, M. (2013). Can typical students define the word “disability”? A pilot study about their knowledge or misconceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 699-703.
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti A-E. (2002). Young children’s understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292.
- Mulderij, K. J. (1997). Peer relations and friendship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 23 (5), 379-389.
- Nabors, L. A. (1996). Are preschool children with special needs being accepted by their typically developing peers in inclusive child care programs? *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 16 (3), 55-71.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children’s attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children’s attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1959). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press, Michigan.
- Skar, L. (2010). Children’s conceptions of the word ‘disabled’: a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Smith, L. A., & Williams J. M. (2004). Children’s understanding of the causal origins of disability. *Journal of Cognition and Development*, 5(3), 383-397.
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). ‘If I had a friend in a wheelchair’: children’s thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, Vol 27 (No 3), pp. 223 -240.
- Wray, J., & Sensky, T. (1998). How does the intervention of cardiac surgery affect the self-presentation of children with congenital heart disease? *Child: Care, Health and Development*, 24 (1), 57-72.

Ελληνόγλωσση

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνοδος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατή, Α., Λυκιστάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., Νικολοπούλου, Β., Λυμπεροπούλου, Χ., Μπεναβέλη, Ε., Λιανός, Π., Γεωργαντή, Κ., Υφαντή, Θ., Γεωργουλέας, Γ. & Μπουμπούσης, Γ. (2011). Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμηση. Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (σσ. 53). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Abstract

The purpose of the study was to investigate preschoolers' perceptions of physical disability, as well as to assess their levels of empathy and to reinforce them through an activity program. 24 preschool children (13 boys, 11 girls) answered open-ended questions in order to explore their perceptions of disability and to assess their empathy, as well as to participate in intervention to develop empathy. Although the children did not know why a child could sit in a wheelchair, they suggested changes to their school to make it easier to access. Also, most children stated that they recognize their friends' feelings of joy and sadness from their facial expressions and that they feel fear or sadness when their friends experience similar emotions. During the activities, the children understood the emotions and difficulties of children with physical disabilities. The study shows that by accepting students with disabilities and understanding their needs, equality and democracy at school are guaranteed.

Keywords: Perceptions about disability, interventions, empathy, preschool age.

Διερεύνηση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, στη Δυτική Μακεδονία

Ειρήνη Χατζηκυριακού

Νηπιαγωγός

irene96@windowslive.com

Τρύφων Μαυροπαλιάς

Phd ΠΤΔΕ, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, ΕΔΙΠ Ειδικής Αγωγής

tmavropalias@uowm.gr

Περίληψη

Η συνδιδασκαλία εμφανίζεται στην Ελλάδα με τη μορφή της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) και αποτελεί ένα σύγχρονο θεσμό στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωση είναι να παρουσιαστεί το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και πως αυτό συσχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Για όλα αυτά τα ζητήματα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσω ποσοτικής έρευνας και τη χρήση ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 96 συνδιδάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της Δυτ. Μακεδονίας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων είναι σε μέτριο βαθμό και σε ακόμα χαμηλότερο βαθμό είναι στο στάδιο του κοινού σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων. Επίσης από την έρευνα φαίνεται ότι ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων συνδέεται ανάλογα με τα οφέλη για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη, συνδιδάσκαλοι, συνεργασία.

Εισαγωγή

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε μαθητές με αναπηρία. Υλοποιείται σε περιβάλλον γενικής τάξης, όπου δύο εκπαιδευτικοί (συνδιδάσκαλοι) με διαφορετικές ειδικότητες (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής και Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής), συνεργάζονται και συντονίζουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα οποία αφορούν τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία που φοιτούν στην τάξη τους (Hockenbury, Kauffman, & Hallahan, 2000). Στην Ελλάδα με το νόμο 2817/2000 θεσμοθετήθηκε ένα τύπος της συνδιδασκαλίας με τον τίτλο «Παράλληλη Στήριξη» (Μαυροπαλιάς, 2013). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν νέους ρόλους και δομούν συνεργατικές δράσεις, οι οποίες είναι κρίσιμες για το βαθμό επιτυχούς υλοποίησης της Παράλληλης Στήριξης (Mastropieri & Scruggs, 2007). Ως απόρροια των παραπάνω, προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται με τη μελέτη του επιπέδου της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και σε ποιο βαθμό συνδέεται με την αποτελεσματικότερη φοίτηση των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία περίπου 25 χρόνια, η σύγκλιση των νομοθετικών δράσεων επικεντρώθηκε στο πως θα υπάρχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρίες. Στις Η.Π.Α., το 1995, ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (IDEA) κατέστησε σαφή την προσδοκία ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να λαμβάνουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Law IDEA, 1995). Ένα τέτοιο περιβάλλον αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως το «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον». Σύμφωνα με αυτή την «εντολή», το προσωπικό του σχολείου πρέπει να καθορίσει ποιες υποστηρίξεις είναι απαραίτητες για να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο (Zindler, 2009). Η τήρηση των παραπάνω εντολών που ορίζουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες να διεξάγεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον έχει οδηγήσει σε μια υπερδεκαετή προσπάθεια για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε τάξη γενικής εκπαίδευσης (Hallahan, Kauffman, 2006)

Κομβικό σημείο της συμπερίληψης, αποτελεί η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, εξαρτώμενο από τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών, που περιλαμβάνουν μια ουσιαστική παρουσία υποστηρικτικών δράσεων (Murawski & Swanson, 2001). Η παροχή υπηρεσιών και υποστήριξης στο μαθητή με αναπηρία στην τάξη γενικής εκπαίδευσης –σε αντίθεση με την απομάκρυνσή του από αυτήν και από τους συμμαθητές του– θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της ένταξης (Μαυροπαλιάς, 2013).

Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας έχει ως στόχο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου παροχής υπηρεσιών για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κοινό στοιχείο σε όλους τους ορισμούς της συνδιδασκαλίας είναι η προσδοκία ότι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (ΕΕΑ) και Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (ΕΓΑ) –συνδιδάσκαλοι– θα εργάζονται συνεργατικά για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους, πάντα στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Sileo, 2011). Σε ένα από τα πιο συνηθισμένα μοντέλα συνδιδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διατηρεί κάθε ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης, ενώ ο ειδικός εκπαιδευτικός κινείται στην αίθουσα διδασκαλίας βοηθώντας μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Σε ένα άλλο μοντέλο, η τάξη χωρίζεται έτσι ώστε κάθε εκπαιδευτικός, να δίνει οδηγίες σε μικρότερες ομάδες μαθητών. Πάντως για κάθε είδος συνδιδασκαλίας που εφαρμόζεται στα σχολεία απαιτείται διαφορετικό επίπεδο συνεργασίας και συμμετοχής για τον κάθε συνδιδάσκαλο ξεχωριστά (Friend, & Bursock, 2012· Friend & Cook, 2012, 2013).

Η συνδιδασκαλία εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία: τον συν-προγραμματισμό, την συνεκπαίδευση και την συν-αξιολόγηση (Murawski & Locher, 2010). Οι συνδιδάσκαλοι χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους σε θέματα διαφοροποίησης, θετικής συμπεριφοράς και παιδαγωγικής, δύνανται να δημιουργήσουν ένα μάθημα που θα δώσει την πρόσβαση στους περισσότερους από τους μαθητές να προσεγγίσουν το πρόγραμμα σπουδών (Murawski, 2009). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικό προφίλ μάθησης και ότι αξίζει μια εκπαίδευση που συνάδει με το μαθησιακό του προφίλ (Lavoie, 2007· Levine, 2002).

Στην Ελλάδα, με την ψήφιση των δύο τελευταίων νόμων 2817/2000 και 3699/2008

για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα να υποστηρίζονται μαθητές με αναπηρία στο γενικό σχολείο, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.). Η Π.Σ. φαίνεται να είναι πιο κοντά στο μοντέλο της συνδιδασκαλίας «ένας διδάσκει, ένας βοηθάει» (Mavropalias & Anastasiou, 2013). Η πολυπλοκότητα της παροχής ουσιαστικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, απαιτεί υψηλό βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και του συνολικού προσωπικού του σχολείου.

Η συνεργασία είναι πολύ σύνθετη έννοια και φαίνεται ότι δεν υπάρχει κανένας μόνο ορισμός που να είναι αρκετά πλήρης ώστε να περιγράψει ποιος είναι ο όρος «συνεργασία». Όπως επισημαίνει η Lima (2010), «παρά το σημαντικό έργο που έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλη αμφισβήτηση σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών» (σελ. 98). Οι Roschelle και Teasley (1995) εξηγούν ότι η συνεργασία λαμβάνει χώρα μέσα σε αυτό το κοινό χώρο προβλημάτων, ο οποίος παρέχει τη δομή που απαιτείται για να επιτρέπονται ουσιαστικές συνομιλίες σχετικά με το πρόβλημα που στοχεύει. Για να δημιουργηθεί ένας κοινός προβληματικός χώρος, οι εταίροι θα πρέπει να είναι σε θέση να εισάγουν και να αποδεχτούν τις γνώσεις μεταξύ τους, να παρακολουθούν τις ανταλλαγές για να αποδείξουν αποκλίνουσες έννοιες και να επιδιορθώνουν τυχόν αποκλίσεις που εντοπίζονται. Ο Kayser (2014) ορίζει τη συνεργασία ως: κοινή προσπάθεια μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, απαλλαγμένων από κρυφές ατζέντες, να παράγουν αποτελέσματα ανταποκρινόμενα σε έναν κοινό στόχο ή κοινή προτεραιότητα. Συχνά αυτή η παραγωγή είναι μεγαλύτερη από ό, τι θα μπορούσε να παράγει κάποιο από τα άτομα που εργάζονται μόνα τους. Από την οπτική της οργανωτικής θεωρίας, οι Bolman και Deal (2013) περιγράφουν τη συνεργασία ως μια μορφή αμοιβαίου συντονισμού και ανταλλαγής που μπορεί να ενισχύσει τις οργανωτικές επιδόσεις ενισχύοντας την «δημιουργικότητα και ενσωμάτωση γύρω από συγκεκριμένα προβλήματα» (σ. 55).

Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων σχετίζεται σαφώς με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, με τις επικοινωνιακές και συνεργατικές και ικανότητες που διαθέτουν, από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, αλλά και από την επαγγελματική/επιστημονική συγκρότησή τους. Επίσης η κοινή «φιλοσοφία», η επίδραση των πεποιθήσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που είναι σχετικές με την εκπαίδευση, έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη τους (Conderman, 2009; Zindler, 2009).

Οι Goss και Hunter (2015) υποστηρίζουν ότι η συνεργατική επαγγελματική πρακτική έχει έναν σαφή ηθικό σκοπό: να αυξήσει τη «μάθηση» των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία. Δημιουργεί μια κουλτούρα βελτίωσης, στηριζόμενη σε μια κοινή δέσμευση και κατανόηση της υψηλής ποιότητας διδακτικής πρακτικής. Βέβαια, η ανάγκη της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, συχνά μπορεί να αποτελεί πρόκληση ενίοτε και απειλή για τους δασκάλους που συμμετέχουν στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης (Florian & Rouse, 2009). Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η Π.Σ. αλλά και όλα τα μοντέλα συνδιδασκαλίας απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο συλ διδασκαλίας που έχουν συνηθίσει να εφαρμόζουν, να εργάζονται από κοινού, να διαχωρίζουν αλλά και να μοιράζουν ευθύνες. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει και ο ένας εκπαιδευτικός να στηρίζει τον άλλον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εφαρμόσουν προ-

γράμματα και δράσεις, που δεν θα μπορούσαν να τις υλοποιήσουν στην περίπτωση που θα ήταν μόνοι τους στην τάξη.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωση είναι να παρουσιαστεί το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και πως αυτό συσχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα κάτωθι:

1. Βοηθάει η συνεργασία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για το/τα παιδί/ιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Είναι ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ισότιμα υπεύθυνος/η με τον/την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης για ζητήματα λειτουργίας της τάξης;
3. Σε ποιο βαθμό οι συνδιδάσκαλοι επικοινωνούν / συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους;

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγή και Εκπαίδευσης (ΕΕΑ) που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, από του τέσσερις νομούς της Δυτ. Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Από τους 96 εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 26 (27,1%) εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και οι 70 (72,9%) ήταν γυναίκες. Οι 66 (68,8%) ήταν δάσκαλοι και οι 30 (31,3%) ήταν νηπιαγωγοί.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα στοιχεία ηλικία, σύνολο εκπαιδευτικής υπηρεσίας, και χρόνια υπηρεσίας στην παράλληλη στήριξη.

Πίνακας 1: «Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών για την ηλικία τους, τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και η προϋπηρεσία στην παράλληλη στήριξη»

	N	Μέση τιμή M	Τυπική απόκλιση SD	Εύρος Min.-Max.
Ηλικία	59	35.03	9.95	22-56
Χρόνια εκπ/κής υπηρεσίας	58	10.10	8.77	1-31
Χρόνια στην παράλληλη στήριξη	51	1.98	1.15	1-6

Από τους 96 εκπαιδευτικούς οι 24 (25,0%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (master) και οι 72 (75,0%) εκπαιδευτικοί πτυχίο πανεπιστημίου. Σχετικά με την επιμόρφωση του δείγματος όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, οι 28 (29,1%) εκπαιδευτικοί δεν είχαν δεχθεί σχετική επιμόρφωση και οι 68 (70,9%) εκπαιδευτικοί είχαν δεχθεί σχετική επιμόρφωση.

Όσον αφορά τα είδη διάγνωσης των μαθητών που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί της

παράλληλης στήριξης της έρευνας οι 36(52,1%) μαθητές ήταν διαγνωσμένοι με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, 28 (29,1%) μαθητές είχαν διαγνωστεί με νοπτική υστέρηση, 7 (7,3%) μαθητές με διαταραχή Διάσπασης και Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, 9 (9,4%) μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 7 (7,3%) μαθητές είχε διαγνωστεί με σοβαρά προβλήματα υγείας, 4 (4,2%) με κινητικές αναπηρίες, 5 (5,72%) με σοβαρά προβλήματα όρασης και 4 (4,2%) μαθητές με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες.

Μέσο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο υπήρχε η συνοδευτική επιστολή που περιλάμβανε κάποια βασικά στοιχεία όπως το όνομα των ερευνητών, τον σκοπό της έρευνας, την διαφύλαξη της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου, τον τρόπο για την ενημέρωση των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της έρευνας και τις ευχαριστίες. Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς απάντηση αριθμούν τα δεκαεννέα (19) από τα οποία τα δεκαεφτά (17) ήταν κλειστού τύπου ερωτήματα και ένα (1) ανοικτού τύπου ερώτημα. Στα ανοικτού τύπου ερωτήματα το άτομο εκθέτει τις σκέψεις του σε συνεχή λόγο κι έτσι είναι δυνατή η λήψη πληροφοριών σε βάθος. Οι εννιά (9) πρώτες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας. Οι επόμενες τέσσερις (4) ερωτήσεις (από ερ.10 έως ερ.14) ήταν πάλι κλειστού τύπου ερωτήματα σχετικά με τους ρόλους που επιτελούν οι δύο συνδιδάσκαλοι στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα likert (5 Scale Rate Likert, 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ). Στη συνέχεια, τα τέσσερα (4) ερωτήματα (από ερ.14 έως ερ.18) σχετιζόνταν με το είδος και το επίπεδο συνεργασίας των συνδιδασκάλων, όπου και εδώ χρησιμοποιήθηκε κλίμακα likert (1-5). Το τελευταίο ερώτημα (ερ.19) ήταν ανοικτού τύπου ερώτημα και αφορούσε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν την Π.Σ. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε συναφή ερωτηματολόγιο του Μαυροπαλιά (Μαυροπαλιάς, 2013). Η αξιοπιστία και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν από το κριτήριο Alpha του Cronbach (Cronbach's Alpha: 0,788). Πριν τη διανομή του έγινε πιλοτική έρευνα σε τέσσερις εκπαιδευτικούς, όπου δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα στην κατανόηση των ερωτήσεων.

Συλλογή δεδομένων έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε 96 εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια των μηνών Μάρτιος- Ιούνιο; 2018. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) της Δυτικής Μακεδονίας. Από τα 124 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 96 ερωτηματολόγια (77,4% του κληθέντος δείγματος). Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που δόθηκαν, τα 46 (37,0%) ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τα 78 (63,0%) ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έντυπη μορφή μέσω της επίσκεψης των ερευνητών στα σχολεία.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν, ερμηνεύτηκαν και

παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS v.23. Αξιοποιήθηκε τόσο η περιγραφική στατιστική με τη μέτρηση δεικτών κεντρικής τάσης και δεικτών διασποράς όσο και η επαγωγική στατιστική με τη βοήθεια της οποίας δύναται να εξαχθούν συμπεράσματα και γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό με βάση τα δεδομένα του δείγματος της παρούσας έρευνας. Το επίπεδο σημαντικότητας όλων των στατιστικών ελέγχων για την αποδοχή ή μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης, ήταν το 5%.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Επίπεδο συνεργασίας των συνδιδασκάλων

Όσον αφορά τον βαθμό της συνεργασίας των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (ΕΕΑ) με τους συναδέλφους τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (ΕΓΑ), προέκυψε ότι είναι σε μέτριο επίπεδο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Βαθμός επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ ΕΕΑ και ΕΓΑ»

	N	Μέση τιμή M	Τυπική απόκλιση SD	Εύρος Min.-Max.
Βαθμός επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ ΕΕΑ & ΕΓΑ	96	3.03	0.73	2-5

Επιπρόσθετα, η συνεργασία μεταξύ των Συνδιδασκάλων είναι ιδιαίτερα χαμηλή στο στάδιο υλοποίησης του Σχεδιασμού. Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ Δ/λων και Ν/γών (ΕΕΑ) σε σχέση με τους ΕΓΑ δεν διαφοροποιείται ($p > 0.05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: «Βαθμός υλοποίησης της συνεργασίας μεταξύ ΕΕΑ & ΕΓΑ ανά στάδιο της Π.Σ.»

Βαθμός επιτυχημένης συνεργασίας ανά στάδιο της Π.Σ.	N	M.O.	Τυπική απόκλιση SD	Min.-Max.
Σχεδιασμός	96	2.01	.58	1-3
Υλοποίηση	96	2.81	.05	1-4
Αξιολόγηση	96	2.91	.04	1-4

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας δήλωσαν ότι το όσο καλύτερο είναι το επίπεδο συνεργασίας τους με τους ΕΓΑ τόσο υψηλότερη είναι η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου για τους μαθητές της τάξης ($\chi^2 = 117.53$, $df = 2$, $p < 0.001$).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των ΕΕΑ (67%) δήλωσαν ότι μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους ΕΓΑ.

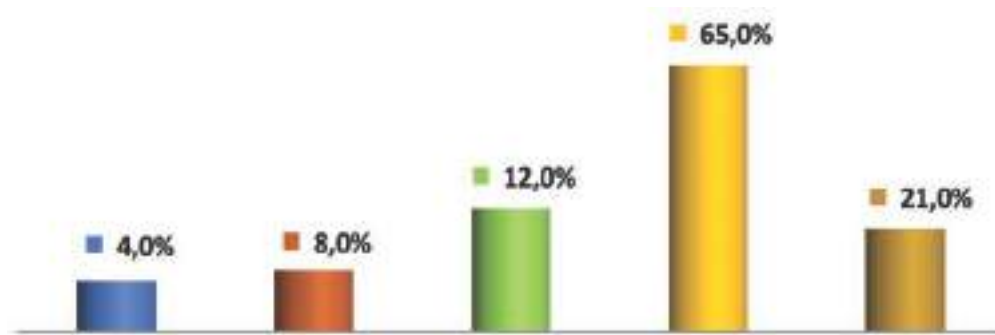
Συνευθύνη των ΕΕΑ για ζητήματα λειτουργίας της τάξης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ΕΕΑ (61%) απάντησα ότι νοιώθουν σε μικρό βαθμό ότι είναι συνυπεύθυνοι με τους ΕΓΑ για ζητήματα λειτουργίας της τάξης. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε (Λίγο και Μέτρια, 59%) για τη συμμετοχή τους σε κοινές αποφάσεις με τους ΕΓΑ που αφορούν την τάξη τους ($\chi^2 = 79.89$, $df = 4$, $p < 0.001$).

Ρόλοι των ΕΕΑ @ ΕΓΑ στην υλοποίηση της Π.Σ.

Η πλειοψηφία του δείγματος (Πολύ + Πάρα Πολύ, 76,0%) δήλωσε ότι ο ΕΓΑ έχει ηγετικό ρόλο στην υλοποίηση της Π.Σ. ($\chi^2 = 246.94$, $df = 4$, $p < 0.001$) (Σχ.1).

Σχήμα 1: «Βαθμός ανάληψης ηγετικού ρόλου από τον ΕΓΑ»



Επιπρόσθετα 59 εκπαιδευτικοί της Π.Σ. (Πολύ + Πάρα Πολύ, 62,0%), απάντησαν ($\chi^2 = 97.36$, $df = 4$, $p < 0.001$) ότι αισθάνονται ο ρόλος τους στην υλοποίηση της Π.Σ. να είναι βοηθητικός.

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων μαθητών με αναπηρία που συμμετέχουν στην Π.Σ.

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων μαθητών με αναπηρία που συμμετέχουν στην Π.Σ έγινε μέσω πολυθεματικών μεταβλητών. Η ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 9 υποερωτήσεις-θέματα που μετρούσαν τον βαθμό ενίσχυσης δεξιοτήτων που προσφέρει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Στις παραπάνω πολυθεματικές μεταβλητές εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με κάθετη περιστροφή για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων που μπορούν να εξαχθούν βάσει των ομαδοποιήσεων των ερωτήσεων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί η εσωτερική συνέπεια του κάθε παράγοντα. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ακολουθούμενη από κάθετη (Varimax) περιστροφή ανέδειξε τρεις (3) επίσης παράγοντες. Κριτήριο για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων ήταν αυτοί που είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) > 1 . Οι παράγοντες αυτοί και οι ομαδοποιήσεις των ερωτήσεων ανταποκρίνονται σε: α) ανάπτυξη των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, (β) ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και (γ) ατομικές δεξιότητες. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα της Π.Σ. αναπτύσσει περισσότερο τις κοινωνικές και τις ατομικές δεξιότητες και μετά τις σχολικές δεξιότητες.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών της Π.Σ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται (νηπιαγωγείο, δημοτικό), για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η Π.Σ. σε σχέση με τους τρεις παράγοντες που αναδείχτηκαν –ανάπτυξη σχολικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων– από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων (exploratory factor analysis) (Πίν. 4).

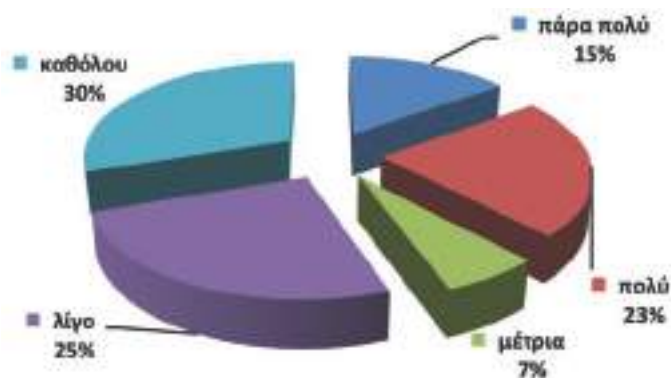
Πίνακας 4: «Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανά βαθμίδα εκπ/σης»

Παράγοντες	Εκπ/κή Βαθμίδα	Mean	SD
1. Σχολικές Δεξιότητες	Νηπιαγωγείο	3.29	1.23
	Δημοτικό	3.78	.77
2. Κοινωνικές δεξιότητες	Νηπιαγωγείο	4.58	.60
	Δημοτικό	4.51	.49
3. Ατομικές δεξιότητες	Νηπιαγωγείο	4.57	.60
	Δημοτικό	4.41	.60

$\chi^2 = 97.36$, $df = 4$, $p < 0.05$

Ετοιμότητα ΕΕΑ

Όσον αφορά τον βαθμό της ετοιμότητας που εκφράζουν οι ΕΕΑ στο να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις του προγράμματος της Π.Σ., η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχουν επαρκή βαθμό ετοιμότητας (λίγο+Καθόλου, 55%). Επιπρόσθετα, από την ανάλυση πρόκυψε ότι οι ΕΕΑ που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία (Μ.Ο.:2833), αισθάνονται περισσότερο να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της Π.Σ., σε σχέση με τους ΕΕΑ που υλοποιούν την Π.Σ στο νηπιαγωγείο (Μ.Ο.:2533) (Σχ.2)

Σχήμα 2: «Ετοιμότητα ΕΕΑ για την υλοποίηση της Π.Σ.»

Συζήτηση / Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και πως αυτό συσχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Δυτική Μακεδονία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ΕΕΑ δήλωσαν ότι ένα καλό επίπεδο συνεργασίας τους με τους ΕΓΑ σχετίζεται με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου για τους μαθητές της τάξης. Από συναφείς με την παρούσα μελέτη διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές αναδεικνύεται ότι η συνεργασία μεταξύ των ΕΕΑ & ΕΓΑ έχει καθοριστική σημασία στην προώθηση της επιτυχίας της συνδιδασκαλίας (Mavropalias, 2019; Mavropalias & Andronidi, 2017; Honigsfeld & Dove, 2008; Keefe & Moore, 2004). Σε συνθήκες υλο-

ποίησης της Π.Σ. εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής συνεργάζονται και στοχεύουν στη βελτίωση και τροποποίηση του χώρου διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών, την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, μέσων, υλικών κ.ά., έχοντας ως μακροπρόθεσμη στοχοθεσία την αρτιότερη παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία σε αίθουσες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Conderman, 2011).

Από την στατιστική επεξεργασία των δηλώσεων του δείγματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε σημαντικό ποσοστό, πρόθυμα μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους συναδέλφους τους γενικής αγωγής. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα συναφών ερευνών όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης έχουν ανοικτά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ τους και έχουν παρόμοιες θέσεις απόψεις ως προς τις δράσεις τους που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας (Murawski, 2010).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εστιάζεται στη μελέτη του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, η πλειοψηφία των ΕΕΑ απάντησε ότι είναι σε μέτριο βαθμό. Η επίδραση των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ατομικές ιδιαιτερότητες, αλλά και στο επαγγελματικό «στυλ» που έχει ο καθένας συνδιδάσκαλος ξεχωριστά, επιδρούν στην επιλογή κοινών στόχων. Ανάλογα, οι ομοιότητες σε αυτά που προαναφέρθηκαν θεωρείται ότι συνεισφέρουν στην καλύτερη συνύπαρξη/αλληλεπίδραση (Μανροπαλιάς & Αναστασίου, 2016). Πολλές φορές ότι οι συνδιδάσκαλοι θέλουν να παρουσιάζουν στους μαθητές τους ότι συμπλέουν για όλα τα ζητήματα που αφορούν το τμήμα που διδάσκουν. Η έρευνα αναδεικνύει ότι είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές τους να παραδέχονται αμοιβαία ότι για ορισμένα θέματα που αφορούν τους τρόπους λειτουργίας της τάξης μπορούν να υπάρχουν και διαφορετικές θέσεις και απόψεις (Friend & Cook, 2003).

Τα προβλήματα στη συνεργασία των συνδιδασκάλων μπορεί να οφείλονται και στο πλαίσιο επικοινωνίας τους με τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου που εργάζονται. Για παράδειγμα, όταν η επικοινωνία με το διευθυντή/ντρια του σχολείου εξαντλείται μόνο σε υπηρεσιακά θέματα (π.χ. ρυθμίσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα) ή όταν λόγω της παραδοσιακής οργάνωσης του σχολείου απουσιάζει ο κριτικός διάλογος, η συνεργατική διάθεση, η ανταλλαγή παιδαγωγικών εμπειριών κ.ά., τότε και οι συνδιδάσκαλοι μπορεί να επηρεάζονται αρνητικά στη δημιουργία του κλίματος συνεργασίας μεταξύ τους κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Π.Σ. (Μαυροπαλιάς, 2013).

Αντίληψη του Ρόλου των ΕΕΑ @ ΕΓΑ

Η αντίληψη των ρόλων των συνδιδασκάλων που υλοποιούν την παράλληλη στήριξη φανερώνει μια σύνθετη εκπαιδευτική και οργανωτική «δομή», η οποία είναι σχετικά άγνωστη για την πλειοψηφία από αυτούς. Ιδιαίτερα κρίσιμο για τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το ρόλο τους που έχουν επωμιστεί στην προσφορά υποστηρικτικών / εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις τάξεις τους. Οι ΕΕΑ με βάση ερευνητικά δεδομένα, σε σημαντικό βαθμό αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους σε συνθήκες συνδιδασκαλίας είναι να στηρίζουν μαθητές με αναπηρία που συμμετέχουν στην Π.Σ και όχι την ολομέλεια των μαθητών της τάξης.

Επιπρόσθετα αντιλαμβάνονται ότι το έργο που έχουν επωμιστεί είναι απαιτητικό, υπεύθυνο και «πολύπλοκο» (Murawski & Dieker, 2004).

Στην παρούσα μελέτη οι περισσότεροι ΕΕΑ δήλωσαν ότι δεν έχουν ξεκάθαρο ρόλο στην υλοποίηση της Π.Σ. Ειδικότερα ανέφεραν ότι νοιώθουν ότι ο ρόλος τους δεν είναι ισότιμος με τους ΕΓΑ και δεν συναποφασίζουν με την ίδια βαρύτητα για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αντιφατικά το ρόλο τους στην υλοποίηση της συνδιδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πολλές φορές έχουν την αίσθηση ότι ο ρόλος τους δεν είναι ισότιμος στη διαδικασία υλοποίησης της Π.Σ. Αντιλαμβάνονται ότι συχνά οι συνάδελφοι τους ΕΓΑ τους υπολογίζουν ως βοηθούς της τάξης, ενώ οι ΕΓΑ είναι οι ηγέτες και τα κυρίαρχα πρόσωπα στις τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Honigsfeld & Dove, 2008). Κατά τη διάρκεια της Π.Σ οι ΕΕΑ επικεντρώνονται σε ένα ή δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσφέρουν άμεση διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη γνωστικών ή κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, ή μπορεί να επικεντρώνονται στην οργάνωση του περιβάλλοντος διδασκαλίας στοχεύοντας σε καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης, για τους μαθητές που υποστηρίζουν (Ogata, & Heck, 2001).

Επιπρόσθετα ο προσδιορισμός από την εκπαιδευτική αλλά και ευρύτερη κοινότητα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν μεταξύ των άλλων και το ρόλο / ευθύνη της φύλαξης του παιδιού με αναπηρία μπορεί να έχει σχέση με την υιοθέτηση της αντίληψης περί του βοηθητικού ρόλου τους στις τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Fitzell, 2010). Μια τέτοια συνθήκη σαφώς συνιστά διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής. Βέβαια και σε κανένα σημείου του νόμου για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008), δεν υπάρχει αναφορά περί μη ισοτιμίας ρόλων μεταξύ των συνδιδασκάλων. Από την άλλη πλευρά στο νόμο δεν περιγράφεται ξεκάθαρα η περιγραφή των ρόλων ΕΕΑ & ΕΓΑ, γεγονός το οποίο ευνοεί την δημιουργία δυσλειτουργιών στην υλοποίηση της Π.Σ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Τέλος και η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων τίθεται σε κίνδυνο, όταν οι απόψεις του ενός εκπαιδευτικού κυριαρχούν και ο δεύτερος εκπαιδευτικός υπακούει στις οδηγίες που δέχεται (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012). Αντιθέτως, ένα από τα κομβικά στοιχεία για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία είναι ο προσδιορισμός των ρόλων των συνδιδασκάλων, που αποτρέπει τη μετατροπή του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε βοηθό του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής (Mastropieri & Scruggs, 2001).

Συμπεράσματα

Η συζήτηση για τη Παράλληλη Στήριξη συνήθως επικεντρώνεται σε ζητήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας και της κοινής φιλοσοφίας των συνδιδασκάλων που υλοποιούν το πρόγραμμα της συνδιδασκαλίας. Οι συνδιδάσκαλοι επιβάλλεται να έχουν έναν κοινό προσανατολισμό επίλυσης προβλημάτων που εμπεριέχει αλληλοσεβασμό, άρτιες δεξιότητες επικοινωνίας και ανοικτούς διαύλους ανταλλαγής πληροφοριών (Manropalias, Deligianni & Symeonidou 2019). Η εγκαθίδρυση θετικού κλίματος, η απόφαση για εποικοδομητική επίλυση τυχόν συγκρούσεων καθώς και οι πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συντελούν στη δημιουργία ενός εποικοδομητικού κλίματος στην Παράλληλη Στήριξη. Τα προβλήματα-

τα στη συνεργασία των συνδιδασκάλων μπορεί να οφείλονται και στο πλαίσιο επικοινωνίας τους με τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου που εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ζητούν από το ΥΠΑΙΘ να προσδιοριστεί θεσμικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής που συμμετέχει στην Παράλληλη Στήριξη. Όπως αναφέρθηκε διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα, οι ΕΕΑ, στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους είναι να στηρίζουν τα παιδιά με αναπηρία στη γενική τάξη, ενώ την κύρια ευθύνη για τη λειτουργία της τάξης την έχουν οι συνάδελφοί τους, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, Τέτοιου είδους σκεπτικό πολύ συχνά οδηγούν σε δημιουργία κλίματος ότι η σχέση ΕΕΑ με τους ΕΓΑ δεν είναι ισότιμη μεταξύ τους. Η κεντρική διοίκηση παρόλο που δεν θέτει τέτοιο ζήτημα, θα πρέπει emphaticά και με «επίσημο» τρόπο να καταστήσει ξεκάθαρα και με σαφήνεια προς σαφές σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένου και των γονέων ότι δεν τίθεται θέμα ισότητας και διάκρισης μεταξύ των συνδιδασκάλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: Effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24-31.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.
- Honigsfeld, A & Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL Classroom *Delta Kappa Gamma Bull* 74 (2), 8-14.
- Goss, P., & Hunter, J. (2015). *Targeted teaching: How better use of data can improve student learning*. Grattan Institute.
- Fitzell, S. G. (2010). *Paraprofessionals and teachers working together* (2nd ed.). Manchester, UK: Cogent Catalyst Publications.
- Haselden, K. G. (2004). Effects of co-teaching on the biology achievement of typical and at-risk students educated in secondary inclusion settings. *Dissertation Abstracts International*, 65(1), 115A. (UMI No. 3119816).
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (2000). Accommodation needs and student-environment fit in upper secondary schools for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 162-172.
- Kayser, T. (2014, April 18). *True collaboration is a partnership: Six ingredients for making it so*. Online blog: <https://www.linkedin.com/pulse/20140418191855-78767208-true-collaboration-is-a-partnership-six-ingredients-for-making-it-so> group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- Keefe, B. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level and what the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: An introduction to special education* (10th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Lima, J. A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary class-rooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mavropalias, T, Deligianni, M, Symeonidou, Z. (2019). Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in co-taught classes. The challenges for the co-teachers. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 6, 30-39.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2013-in press). Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). In Proceedings of the 3rd Greek Conference on Special Education. Athens (pp. XX), 11-14 April 2013. Athens: Grigoris. [in Greek]
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016) What Does the Greek Model of Parallel Support Have to Say about Co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233
- Mavropalias, T. & Andronidi, C. (2017). The Metacognitive Deficits in Middle Schools in Athens, *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 4 (5) 26-31.
- Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018* (Annual Book), The Greek Co-Teaching Model. Chapter one, ,p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, University of Iowa, USA
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the coteaching marriage work*. Thousand Oaks, CA: SAGE Company.
- Murawski, W. W. (2010). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently *Teaching Exceptional Children* 44(4) 8-15.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Roschelle, J. &Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem-solving. In C.E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer-Verlag.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Zindler, R. (2009). Trouble in paradise: A study of who is included in an inclusive classroom. *Teachers College Record*, 11(8), 1971-1996.
- Law IDEA (1995) *Individuals with Disabilities Education Act*. United States federal law.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional Learners* (12th ed.). Boston: Pearson.

Ελληνόγλωσσον

- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Νόμος 2817/2000. Ειδική Αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Abstract

Co-teaching occurs in Greece in the form of Parallel Support (PA). Because teachers have begun to take on radically different roles in classroom settings, the importance of working together and maintaining harmonious relationships between teachers has been recognized as one of the key factors for effective classroom teaching. The purpose of this Communication is to present the level of co-operation among teachers and how this relates to the success of educational goals for students with and without disabilities in the context of Parallel Support. Teachers were asked to express their views on all these issues through quantitative research and questionnaire use. Participated 96 Special Education Teachers from Western Macedonia.

Keywords: Co-teaching, Parallel Support, Co-teachers, Collaboration.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με ΔΑΦ μέσω της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας

Βασιλική Χρυσικού

Υποψήφια Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Εκπαιδευτικός των κλάδων ΠΕ70.50 Δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης και ΠΕ86-Πληροφορικής
vahrysik@gmail.com

Κωνσταντίνα-Στυλιανή Δαμιανάκη

Εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ71-Δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης
konstantinadamian@gmail.com

Βασιλική Αγγελή

Εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ71-Δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης
vasilikiag@hotmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το επιστημονικό κοινό. Έχουν προταθεί αρκετές εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις για τη ΔΑΦ, που σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνολογικής υποστήριξης, δύναται να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών. Μία τεχνολογία που έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε άτομα με ΔΑΦ είναι αυτή της Επαυξημένης Πραγματικότητας (ΕΠ). Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει ως σκοπό να μελετήσει την επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία μαθητών με Αυτισμό. Εστιάζει στα οφέλη της ΕΠ στην κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και στην ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν τη θετική επίδραση της χρήσης της συγκεκριμένης τεχνολογίας στην κινητοποίηση, στην εμπλοκή και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των παιδιών αυτών.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μία από τις συνηθέστερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, η οποία παρουσιάζει έναν αριθμό συμπεριφορικών χαρακτηριστικών (Fuentes, Bakare, Munir, Aguayo, Gaddour & Öner, 2014· Campisi, Imran, Nazeer, Skokauskas & Azeem, 2018). Τα βασικά κλινικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ περιλαμβάνουν δυσλειτουργίες σε δύο τομείς λειτουργίας, την κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Fuentes et al., 2014). Η εκδήλωση αυτών ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητες των ατόμων με ΔΑΦ. Γι' αυτό και έχει εισαχθεί η έννοια του φάσματος του αυτισμού για να αναγνωρίσει αυτήν ακριβώς την ποικιλομορφία (Charitaki, 2015). Έτσι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σε διαφορετικό βαθμό ελ-

λείμματα στην επικοινωνία (καθυστερήσεις στην ομιλία, ηχολαλία, μονότονη ομιλία, κ.ά.), ενώ άλλα παιδιά μπορεί να έχουν μειωμένη την μη λεκτική επικοινωνία, όπως δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και μικρή βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή τους ή και απουσία αυτής. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η παρουσία ελλειμμάτων στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα. Τα άτομα με ΔΑΦ δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον στο να αλληλεπιδράσουν με συνομηλικούς τους, σπάνια θα ξεκινήσουν μία συζήτηση και γενικά παρουσιάζουν δυσκολίες στο να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι οι περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως είναι μια επαναλαμβανόμενη κίνηση (χτύπημα με το χέρι) ή μια επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων (παράταξη διαφόρων παιχνιδιών), αλλά και μια επαναλαμβανόμενη ομιλία (ηχολαλία) (Campisi et al., 2018).

Τα άτομα με ΔΑΦ χρειάζονται διαφορετικά επίπεδα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για να πετύχουν σχετική ανεξαρτησία και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να χρειάζονται συνεχή φροντίδα (Campisi et al., 2018). Οι διαθέσιμες θεραπείες που υπάρχουν πλέον, σε σύγκριση με παλαιότερα, μπορούν να πετύχουν μια πολύ καλύτερη ποιότητα ζωής για τα άτομα αυτά (Fuentes et al., 2014). Με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχουν προταθεί διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στην τεχνολογία. Κάποιες ενδεικτικές εφαρμογές που στηρίζονται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι τα διαδραστικά περιβάλλοντα, τα serious games, τα εικονικά περιβάλλοντα, τα ρομποτικά συστήματα, avatars, κ.ά. (Charitaki, 2015· Konstantinidis, Lunneski, Frantzidis, Nikolaidou, Hitoglou-Antoniadou & Bamidis, 2009). Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ενισχύουν τόσο τα δυνατά σημεία των ατόμων με ΔΑΦ όσο και τα αδύνατα σημεία τους, βοηθώντας τους να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014). Η αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή (Human-Computer Interaction, HCI) θεωρείται ως μια «ασφαλή» και ευχάριστη εμπειρία (Konstantinidis et al., 2009). Οι ΤΠΕ καθιστούν δυνατή τη δημιουργία ελεγχόμενων προβλέψιμων περιβαλλόντων. Προκαλούν πολυαισθητηριακή διέγερση στα άτομα με ΔΑΦ, ενθαρρύνοντάς τους να προσπαθήσουν να λειτουργήσουν αυτόνομα, αναπτύσσοντάς τους παράλληλα την ικανότητα αυτοελέγχου. Επιπλέον, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως κίνητρα και ενίσχυση στα άτομα αυτά, αυξάνοντας την προσοχή τους και μειώνοντας την απογοήτευση που μπορεί να προκύψει από κάποιο λάθος τους (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014).

Μία νέα τεχνολογία που έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται σε άτομα με ΔΑΦ είναι η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality). Η ΕΠ αποτελεί μία αναδυόμενη τεχνολογία στην εκπαίδευση, παρέχοντας νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο στην επιστημονική κοινότητα. Αν και ο όρος «Επαυξημένη Πραγματικότητα» σχεδιάστηκε το 1990, η ιδέα της επαύξησης του πραγματικού κόσμου με εικονικά δεδομένα έχει χρησιμοποιηθεί από μια σειρά εφαρμογών στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και του 1970 (Diegmann, Schmidt-Kraepelin, Eynden & Basten, 2015).

Με τον όρο «Επαυξημένη Πραγματικότητα» εννοείται η άμεση ή έμμεση θέαση ενός φυσικού περιβάλλοντος μέσω μιας κινητής συσκευής (κινητό τηλέφωνο, tablet, κ.ά.), του οποίου τα στοιχεία επαυξάνονται με πρόσθετα εικονικά στοιχεία κατασκευασμένα από υπολογι-

στή (Azuma, 1997· Khan, Johnston & Ophoff, 2019). Στον ίδιο χώρο συνυπάρχουν πραγματικά και εικονικά στοιχεία, δημιουργώντας έτσι μια μεικτή πραγματικότητα σε πραγματικό χρόνο (Petersen & Stricker, 2015).

Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού τείνουν να προτιμούν μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία είναι εμπλουτισμένα τόσο με οπτικά όσο και με ακουστικά ερεθίσματα (Chatzara, Karagiannidis, Mavroulou, & Stamatias, 2014), κάτι το οποίο τους παρέχει η τεχνολογία της ΕΠ. Έτσι, η ενσωμάτωση εικόνων 3D, video, animation και ψηφιακού οπτικοακουστικού υλικού στα βιβλία και τις εφαρμογές ΕΠ που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά την κατανόηση των κοινωνικών σημάτων των παιδιών αυτών, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ έρχονται σε επαφή με ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Vullamparthi, Nelaturu, Mallaya & Chandrasekhar, 2013· Alessandrini, Cappelletti & Zancanaro, 2014).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση της νέας αυτής τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία παιδιών με Αυτισμό. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε μελέτη και ανάλυση αρκετών βιβλιογραφικών ερευνών που έγιναν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με την αξιοποίηση της ΕΠ στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στα οφέλη της ΕΠ στην κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και στην ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό την λεπτομερή κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ.

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε 7 εξειδικευμένες βάσεις δεδομένων (Science Direct, IEEE Xplore, ICI Word of Journals, JMIR Publications, Springer Link, Sage Journals, ACM Digital Library), καθώς και στο Google Scholar: <https://scholar.google.com>, στο Scopus: <https://www.scopus.com> και στο Research Gate: <https://www.researchgate.net>. Στην αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις κλειδιά: ΔΑΦ ή ASD, Αυτισμός ή Autism, συμπληρωματικά με τους όρους Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ε.Π, ή Augmented Reality, A.R ή augmented intervention.

Η επιλογή των άρθρων περιορίστηκε σε εκείνα που δημοσιεύτηκαν την χρονική περίοδο 2010-2019. Το κριτήριο επιλογής των ερευνών αυτών ήταν η συλλογή παρεμβάσεων, οι οποίες:

1. ενσωμάτωσαν την αλληλεπίδραση με κάποιο σύστημα βασισμένο στην Ε.Π.,
2. επέλεξαν ένα δείγμα ατόμων με ΔΑΦ προκειμένου να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης παρέμβασης,
3. στόχευαν στη βελτίωση των ατόμων αυτών σε κάποια δεξιότητα.

Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 28 έρευνες οι οποίες, στη συνέχεια, ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Η ταξινόμηση αυτή πραγματοποιήθηκε βάσει των δεξιοτήτων που ενισχύονταν σε κάθε μελέτη. Στην πρώτη κατηγορία, εντάχθηκαν έρευνες που αφορούσαν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών, του

Συμβολικού Παιχνιδιού και της Λεκτικής και Μη Λεκτικής επικοινωνίας. Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώνεται στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ η τρίτη και τέταρτη κατηγορία αφορά στην ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης αντίστοιχα.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

A. Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων

Κοινωνικές ιστορίες

Ελάχιστες έρευνες έχουν σχεδιαστεί και αξιοποιηθεί, επαυξάνοντας κοινωνικές ιστορίες, οξύνοντας το κενό στην ερευνητική μελέτη περί βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, μέσω των κοινωνικών ιστοριών. Οι Tentori και Hayes (2010) σχεδίασαν μια εφαρμογή με στόχο την καθοδήγηση τριών μαθητών με ΔΑΦ, προκειμένου να κατανοήσουν και να εκτελέσουν επιτυχώς τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες που διδάχθηκαν μέσω των επαυξημένων κοινωνικών ιστοριών σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης. Ανάλογα αποτελέσματα έφερε και η υλοποίηση της εφαρμογής MOSOCO από τον Escobedo και τους συνεργάτες του (2012), η οποία εκπαίδευσε τρεις μαθητές με ΔΑΦ, ηλικίας 8-11 ετών, στην εφαρμογή και την γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε αντίστοιχα περιβάλλοντα μέσα οπτικών η λεκτικών ενδείξεων. Απώτερος σκοπός ήταν η αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, ενσωματώνοντας αυτούς σε ομάδες συνομηλίκων και μειώνοντας τις μη αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές.

Πρόσφατες έρευνες είχαν ως διττό στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και την αύξηση της συγκέντρωσης και της προσοχής των χρηστών, βελτιώνοντας παράλληλα και τον αφηγηματικό τους λόγο. Συγκεκριμένα, ο Alessandrini και οι συνεργάτες του (2014) εισήγαγαν ένα εργαλείο επαύξησης σε φύλλα χαρτιού, το οποίο συνδύαζε την δυνατότητα ηχογράφησης και αναπαραγωγής των φωνών των χρηστών κατά το άκουσμα των κοινωνικών ιστοριών. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν η βελτίωση της συγκέντρωσης τεσσάρων μαθητών με ΔΑΦ, ηλικίας 8-12 ετών και η ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Παρόμοια ήταν η εφαρμογή ReduCat, η οποία ηχογραφούσε και αναπαρήγαγε τις φωνές των χρηστών κατά την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Alessandrini, Loux, Serra & Murray, 2016). Οι θετικές επιδόσεις των συμμετεχόντων στις έρευνες επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των επαυξημένων κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με ΔΑΦ (Syahrutra, Arisandi, Lumbanbatu, Kemit, Nababan & Sheta, 2017). Συγχρόνως, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία που παρατηρήθηκε σε δύο ακόμα έρευνες σχετικές με την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Δαμιανάκη, Χρυσικού & Καραγιαννίδης, 2019· Αγγελή, Χρυσικού & Καραγιαννίδης, 2019).

Συμβολικό παιχνίδι

Λαμβάνοντας υπόψη το έλλειμμα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στο συμβολικό παιχνίδι και τις δραστηριότητες με φανταστικό στοιχείο, η τεχνολογία της ΕΠ προσφέρει την δυνατότητα προώθησης του αυθόρμητου και φανταστικού παιχνιδιού στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Σε μελέτη που διεξήχθη το 2012 σχεδιάστηκε μια εφαρμο-

γή ΕΠ η οποία επιδίωξε να ενισχύσει το Φανταστικό Παιχνίδι δύο παιδιών με ΔΑΦ, ηλικίας 2 έως 4 ετών, αντικαθιστώντας τα συμβολικά αντικείμενα του πραγματικού κόσμου (κουτί από χαρτόνι ή μπάλα από βαμβάκι) με άλλα φανταστικά, ψηφιακά αντικείμενα τα οποία μπορούσαν να παρατηρήσουν τα παιδιά από την οθόνη μιας κινητής συσκευής. Με τον τρόπο αυτό το κουτί από χαρτόνι που κρατούν στα χέρια τους και οι μπάλες από βαμβάκι που είναι τοποθετημένες στο τραπέζι αντικαθίστανται από ένα αεροσκάφος το οποίο ρίχνει τις βόμβες (μπάλες από βαμβάκι) προκειμένου να πετύχει τον κινούμενο στόχο (Bai, Blackwell & Coulouris, 2012). Σε επόμενη έρευνα αυτών, μελετήθηκε η αύξηση της συχνότητας και της διάρκειας του αυθόρμητου παιχνιδιού σε συνθήκες ΕΠ (Bai, Blackwell & Coulouris, 2013), ενώ αργότερα πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη σχετικά με την ενίσχυση του φανταστικού παιχνιδιού σε τεχνολογικά ή μη υποστηριζόμενες συνθήκες παιχνιδιού (Bai, Blackwell & Coulouris, 2015). Το δείγμα των δύο αυτών μελετών αποτελείται από 12 παιδιά με σύνδρομο Asperger, ηλικίας 4-7 ετών. Το 2017, επιβεβαιώθηκε πως η τεχνολογία ΕΠ ενισχύει την νοητική απεικόνιση των μαθητών με ΔΑΦ σε μια ποικιλία θεμάτων (Anupriya & Krishna Moorthy, 2017), ενώ παράλληλα ενισχύεται ο ιδεασμός και η ανάληψη πρωτοβουλίας ως προς τον τρόπο χρήσης των αντικειμένων (Syahputra, Angkasi, Purnamawati, Andayani, Abdullah, Sriadhi & Nanuru, 2018). Κατ' επέκταση, όπως αποδεικνύεται σε μια ακόμα έρευνα, μέσω της αξιοποίησης της ΕΠ, βελτιώνεται τόσο η συχνότητα και διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού (Dragomir, Manches, Fletcher-Watson & Pain 2018), όσο και η ποιότητά του (Kotzageorgiou, Kellidou, Voulgari & Nteropoulou-Nterou, 2018).

Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελούσε τον βασικό ερευνητικό σκοπό σε αρκετές έρευνες όπως σε αυτή των Da Silva, Fernandes & Grohmann (2014) οι οποίοι δημιούργησαν την εφαρμογή STAR, προκειμένου να βοηθήσουν τους γονείς τεσσάρων παιδιών με ΔΑΦ να συμμετάσχουν στις συνεδρίες λογοθεραπείας των παιδιών τους μέσω αυτής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν την μεγαλύτερη και πιο ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη θεραπευτική διαδικασία. Έπειτα από ένα χρόνο, ο Χυ και οι συνεργάτες του (2015) με την εφαρμογή Little Helper βοήθησαν δεκατρείς ενήλικες με ΔΑΦ να διατηρήσουν την βλεμματική τους επαφή και να διαχειριστούν τα επίπεδα της φωνής τους κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων. Αξιοσημείωτη είναι και η χρήση Smartglasses από πολλούς ερευνητές, ως βοηθητικού εργαλείου για άτομα με ΔΑΦ για την ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι Taryadi & Kurniawan το 2016 μελέτησαν την επίδραση της επαύξησης του Συστήματος Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Το 2017 ο Liu και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν ένα ψηφιακό βοήθημα μέσω της χρήσης της ΕΠ και της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI), προκειμένου να ενισχύσουν τα μη λεκτικά σήματα δύο παιδιών με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα την διατήρηση της βλεμματικής τους επαφής και του προσανατολισμού τους στο χώρο. Παρομοίως ο Vahabzadeh και οι συνεργάτες του (2018), δημιούργησαν ψηφιακά Smartglasses για να διερευνήσουν την προσοχή που δείχνουν άτομα με ΔΑΦ στα κοινωνικά σήματα, με άμεσο αποτέλεσμα την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με ΔΑΦ.

B. Ενίσχυση Συναισθηματικών δεξιοτήτων Συναισθηματικές Δεξιότητες

Με γνώμονα τα ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων κάποιοι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση της ΕΠ σε αυτό το ζήτημα. Πιο αναλυτικά, σε μία έρευνα των Bhatt, De Leon & Al-Jumaily (2014) διερευνήθηκε η αξιοποίηση ενός θεραπευτικού παιχνιδιού μέσω της ΕΠ για την αναγνώριση συναισθημάτων και εκφράσεων του προσώπου σε τέσσερα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, αλλά και της αναγνώρισης συναισθημάτων τους. Τα επόμενα χρόνια οι ερευνητές Chen, Lee & Lin (2015) προχώρησαν σε δύο μελέτες αξιοποίησης της ΕΠ σε παιδιά με ΔΑΦ, προκειμένου να διερευνήσουν την ενίσχυση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων μέσω δύο διαφορετικών εργαλείων ΕΠ. Στην πρώτη μελέτη η εφαρμογή ΕΠ συνέβαλε στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων από τους εφήβους με ΔΑΦ, ενώ στη δεύτερη μελέτη τους, η χρήση παιχνιδιού ΕΠ με ιστορίες και 3D ήρωες οδήγησε στην αναγνώριση μη λεκτικών σημάτων, στη διατήρηση της προσοχής τους και στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους (Chen, Lee & Lin, 2016). Τέλος, ο Brandão και οι συνεργάτες του (2016) διερεύνησαν τον βαθμό επίδρασης της ΕΠ στην κατανόηση συναισθημάτων και εκφράσεων του προσώπου σε πέντε παιδιά με ΔΑΦ και βρήκαν ότι η εφαρμογή ΕΠ βοήθησε στην άμεση κατάκτηση και διατήρηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Γ. Ενίσχυση Γνωστικών δεξιοτήτων Γνωστικές Δεξιότητες

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί κάποιες μελέτες για την αξιοποίηση της τεχνολογίας της ΕΠ σε άτομα με ΔΑΦ για την ανάπτυξη και βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων. Ειδικότερα, ο Escobedo και οι συνεργάτες του (2014) διερεύνησαν την μνήμη παιδιών με ΔΑΦ κατά τη διάκριση αντικειμένων μέσω της ΕΠ και βρήκαν ότι τόσο η επιλεκτική (64%) όσο και η διατηρούμενη μνήμη (45%) ενισχύθηκαν μετά από την χρήση του εργαλείου ΕΠ. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε και η μελέτη του Lakshmirabha και των συνεργατών του (2014), όπου αξιοποίησαν την ΕΠ για την αναγνώριση αντικειμένων και για την κατανόησή τους. Η τεχνολογία της ΕΠ αξιοποιήθηκε σε άλλες δύο μελέτες με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής παρέμβασης μαθητών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, ο McMahon και οι συνεργάτες του (2015) ανακάλυψαν ότι η χρήση της ΕΠ συμβάλει στην εκμάθηση του λεξιλογίου σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Νοητική Υστέρηση και με ΔΑΦ σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τέλος, οι Kolomoiets και Kassim (2018) εξέτασαν την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω ενός εργαλείου ΕΠ και βρήκαν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ ενίσχυσαν τόσο τις αναγνωστικές τους δεξιότητες όσο και την εργαζόμενη μνήμη τους.

Δ. Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αυτοεξυπηρέτησης Αυτοεξυπηρέτηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε περιορισμένο αριθμό μελετών που αφορούσαν την αξιοποίηση της τεχνολογίας της ΕΠ στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε μόνο μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Cihak και τους συνεργάτες του (2016) σε τρία παιδιά

με ΔΑΦ με βασικό σκοπό τη διερεύνηση αξιοποίησης της ΕΠ στην εκπαίδευσή τους στο βούρτσισμα των δοντιών τους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν την σημαντική συμβολή της εφαρμογής ΕΠ στην κατάκτηση της διδασκόμενης δεξιότητας αυτοεξυπηρέτησης, αλλά και στη γενίκευση αυτής μετά από δύο μήνες από τους τρεις μαθητές με ΔΑΦ.

Συζήτηση

Από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας της ΕΠ στη θεραπευτική παρέμβαση ατόμων με ΔΑΦ γίνεται εμφανής η σημαντική συμβολή της στην ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε παιδιά και ενήλικες με ΔΑΦ.

Ειδικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών κατέδειξε ότι στο σύνολο των 28 ερευνών παρατηρήθηκε θετική ανταπόκριση και στάση των ατόμων με ΔΑΦ (δείγμα ερευνών) στην τεχνολογία της ΕΠ, αλλά και η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή τους στη μαθησιακή-θεραπευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, στην πλειονότητα των ερευνών (19 από τις 28) τα παιδιά και οι ενήλικες με ΔΑΦ ανέπτυξαν και ενίσχυσαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσω κοινωνικών ιστοριών, συστημάτων λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας ή και μέσω δραστηριοτήτων συμβολικού παιχνιδιού. Παράλληλα, τέσσερις από αυτές κατέδειξαν την αποτελεσματική χρήση της ΕΠ στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ, και συγκεκριμένα ως προς την αναγνώριση και διάκριση των βασικών τους συναισθημάτων, αλλά των εκφράσεων άλλων ατόμων. Αξιοσημείωτη ήταν και η επίδραση της ΕΠ στη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ, όπως η αναγνώριση αντικειμένων, οι αναγνωστικές δεξιότητες, ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, αλλά και η ανάπτυξη αφηγηματικού προφορικού και γραπτού λόγου. Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η θετική συμβολή της χρήσης εφαρμογών ΕΠ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ατόμων με ΔΑΦ.

Στον Πίνακα 1 καταγράφονται όλες οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκαν και τα ερευνητικά τους αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα των 28 ερευνών χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες με βάση τις δεξιότητες που ενισχύθηκαν στα άτομα με ΔΑΦ (Α: κοινωνικές δεξιότητες, Β: συναισθηματικές δεξιότητες, Γ: γνωστικές δεξιότητες, Δ: δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης), ενώ στην τελευταία στήλη φαίνεται αν υπήρχε θετική ανταπόκριση των ατόμων αυτών στη χρήση της ΕΠ.

Πίνακας 1: «Τα οφέλη της Ε.Π. στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων μαθητών με ΔΑΦ»

Υποκατηγορίες	Έρευνες	Α	Β	Γ	Δ	Θετική ανταπόκριση στην ΕΠ
Κοινωνικές Ιστορίες	Tentori & Hayes (2010)	✓				✓
	Escobedo et al. (2012)	✓				✓
	Alessandrini et al. (2014)	✓				✓
	Alessandrini et al. (2016)	✓				✓
	Syahputra et al. (2018)	✓				✓
	Δομινάνσι, Χρυσικού & Καραγιαννίδη; (2019)	✓				✓
	Αγγελά, Χρυσικού & Καραγιαννίδη; (2019)	✓				✓
	Συμβολικό παιχνίδι	Bai, Z., Blackwell & Coulouris (2012)	✓			
Bai Blackwell & Coulouris (2013)		✓				✓
Bai, Blackwell & Coulouris (2015)		✓				✓
Anupriya & Krishna Moorthi (2017)		✓				✓
Syahputra et al. (2018)		✓				✓
Dragomir et al. (2018)		✓				✓
Kotziasgiorgiou et al. (2018)		✓				✓
Επικοινωνία	Da Silva et al. (2014)	✓				✓
	Xu et al. (2015)	✓				✓
	Taryadi & Kurniawan (2016)	✓				✓
	Liu et al. (2017)	✓				✓
	Vahabzadeh et al. (2018)	✓				✓
Συναισθήματα	Bhatt, De Leon & Al-Jumaily (2014)		✓			✓
	Chen, Lee & Lin (2015)		✓			✓
	Brandão et al. (2016)		✓			✓
	Chen, Lin & Lee (2016)		✓			✓
Γνωστικός τομέας	McMahon et al. (2015)			✓		✓
	Escobedo et al. (2014)			✓		✓
	Lakshmi Prabha et al. (2014)			✓		✓
	Kolomoiets & Kassim (2018)			✓		✓
Ανεξάρτητη λειτουργία	Cihak et al. (2016)				✓	✓

Συμπεράσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις

Έχοντας συγκεντρώσει και αναλύσει τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης έγινε κατανοητή η σημαντική και θετική επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη θεραπευτική παρέμβαση ατόμων με ΔΑΦ. Τα πορίσματα αυτά καταδεικνύουν τα ποικίλα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνολογίας, όπως στην ενίσχυση κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, αλλά και στην γενίκευση των ήδη κερκτημένων δεξιοτήτων σε άλλα πλαίσια μάθησης. Ταυτόχρονα, η χρήση της ΕΠ φάνηκε πως ενισχύει το ενδιαφέρον και τα εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ατόμων με ΔΑΦ. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ενεργοποίηση αυτών των ατόμων αποτελεί ο εμπλουτισμός του φυσικού περιβάλλοντος με ψηφιακά μέσα και στοιχεία μέσω εφαρμογών τεχνολογίας της ΕΠ.

Αδιαμφισβήτητα η τεχνολογία της ΕΠ αποτελεί μία νέα προοπτική για την εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και ένα ιδιαίτερα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο για την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική σχολική τάξη.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί πως το ερευνητικό ζήτημα της αξιοποίησης της ΕΠ στην γενική και στην ειδική εκπαίδευση είναι ακόμα σε αρχικά στάδια, καθώς υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός μελετών στις βάσεις δεδομένων, χωρίς μεγάλα δείγματα, με συνέπεια να εμφανίζονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των συγκεκριμένων ερευνών. Συ-

νεπώς, προτείνεται στο μέλλον να γίνουν περισσότερες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων σχετικά με την χρήση της ΕΠ σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ, Ε.Μ.Δ) ώστε να αναδυθούν πιο έγκυρα και αντιπροσωπευτικά ερευνητικά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η πραγματοποίηση πειραμάτων με ομάδες ελέγχου, εκτός από τις πειραματικές ομάδες, προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο ομάδων και να διαφυλαχθούν ζητήματα εσωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Τέλος, προτείνεται και η επέκταση του ζητήματος αυτού σε γνωστικά αντικείμενα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στην γενική και στην ειδική εκπαίδευση, καθώς και στην εκπαίδευση ατόμων με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alessandrini, A., Loux, V., Serra, G., & Murray, C. (2016). Designing ReduCat: Audio-Augmented Paper Drawings Tangible Interface in Educational Intervention for High Functioning Autistic Children. *The 15th International Conference on Interaction Design and Children*, 463-472.
- Alessandrini, A., Cappelletti, A., & Zancanaro, M. (2014). Audio-augmented paper for therapy and educational intervention for children with autistic spectrum disorder. *Human-Computer Studies*, 422-430.
- Anupriya, N., & Krishna Moorthy, D. (2017). Design of a Novel Mixed Reality Play for Children with Autism. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, 1629-1634.
- Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: a systematic review. In *J. Env Res Pub He*, 11(8), 7767-802.
- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 355-385.
- Bai, Z., Blachwell, A., & Coulouris, G. (2015). Exploring Expressive Augmented Reality: The FingAR Puppet System for Social Pretend Play. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1035-1044.
- Bai, Z., Blackwell, A.F., & Coulouris, G. (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. *Mixed and Augmented Reality (ISMAR), IEEE International Symposium*, 49-58.
- Bai, Z., Blackwell, A., F., & Coulouris, G. (2012). Making Pretense Visible and Graspable: An augmented reality approach to promote pretend play. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*, Atlanta, GA, 267-268.
- Bhatt, N. I. De Leon, & Al-Jumaily, A. (2014). Augmented Reality Game Therapy For Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal on Smart Sensing and Intelligent Systems*, 2014, 7(2), 519-536.
- Brandão, J., Cunha, P., Vasconcelos, J., Carvalho, V., & Soares, F. (2015). An Augmented Reality GameBook for Children with Autism Spectrum Disorders. *The International Conference on E-Learning in the Workplace*, New York, U.S.A. ICELW.
- Campisi L., Imran N., Nazeer A., Skokauskas N., & Azeem M.W. (2018). Autism spectrum disorder. *Br Med Bull*, 127, 91-100.

- Charitaki, G. (2015). The effect of ict on emotional education and development of young children with autism spectrum disorder. *Procedia Computer Science*, 65, 285-293.
- Chatzara, C., Karagiannidis, C., Mavropoulou, S., & Stamatis, D. (2014). Digital Storytelling for Children with Autism: Software Development and Pilot Application. In C. Karagiannidis et al. (eds.), *Research on e-Learning and ICT 287 in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, New York: Springer Science & Business Media. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/270883026_Digital_storytelling_for_children_with_autism_Software_development_and_pilot_application
- Chen, C.H., Lee, I.J., & Lin, L.Y. (2016). Augmented reality-based video-modeling storybook of nonverbal facial cues for children with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of facial expressions and emotions. *Computers in Human Behavior*, 55, 477-485.
- Chen, C.H., Lee, I.J., & Lin, L.Y. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 396-403.
- Cihak, D.F., Moore, E., Wright, R., McMahon, D. D., Gibbons, M. M., & Smith, C. (2016). Evaluating augmented reality to complete a chain task for elementary students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 31, 99-108.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Da Silva, C.A., Fernandes, A.R., & Grohmann, A.P. (2015). STAR: Speech Therapy with Augmented Reality for Children with Autism Spectrum Disorders. In J. Cordeiro, S. Hammoudi, L. Maciaszek, O. Camp & J. Filipe (Eds.), *Enterprise Information Systems, 16th International Conference, ICEIS 2014, Lisbon, Portugal, April 27-30, 2014, Revised Selected Papers* (pp. 379-396). Cham: Springer International Publishing.
- Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Eynden, S., & Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments - A Systematic Literature Review. *Wirtschaftsinformatik Proceedings*, 103.
- Dragomir, M., Manches, A., Fletcher-Watson, S., & Pain, H. (2018). Facilitating Pretend Play in Autistic Children: Results from an Augmented Reality App Evaluation. *ASSETS '18: Proceedings of the 20th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 407-409.
- Escobedo, L., & Tentori, M. (2014). Mobile Augmented Reality to Support Teachers of Children with Autism. In R. Hervás, S. Lee, C. Nugent & J. Bravo (Eds.), *Ubiquitous Computing and Ambient Intelligence. Personalisation and User Adapted Services: 8th International Conference, UCAmI 2014, Belfast, UK. Proceedings* (pp. 60-67). Cham: Springer International Publishing.
- Escobedo, L., Nguyen, D., Hirano, L., Rangel, A., Garcia-Rosas, D., & Tentori, M. (2012). MOSOCO: A Mobile Assistive Tool to Support Children with Autism Practicing Social Skills in Real-Life Situations. *SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2589-2598.
- Fuentes J, Bakare M, Munir K, Aguayo P, Gaddour N., & Öner Ö. (2014). Autism spectrum disorder. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Khan, T., Johnston, K., & Ophoff, J. (2019). The Impact of an Augmented Reality Application on Learning Motivation of Students. *Advances in Human-Computer Interaction*, 7208494, 14.

- Kolomoiets, T., & Kassim, D.A. (2018). *Using the Augmented Reality to Teach of Global Reading of Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education*, KryvyiRih, Ukraine, 2257, 237-246.
- Konstantinidis, E. I., Luneski, A., Frantzidis, C. A., Nikolaidou, M., Hitoglou-Antoniadou, M., & Bamidis, P. D. (2009). Information and communication technologies (ICT) for enhanced education of children with autism spectrum disorders. *The Journal on Information Technology in Healthcare*, 7 (5), 284-292.
- Kotzageorgiou, M., Kellidou, P., Voulgari, I., & Nteropoulou-Nterou, E. (2018). Augmented Reality and the Sumbolic Play of Pre-School Children with Autism. *ECEL 2018 17th European Conference on e-Learning*.
- Lakshmiprabha, N. S., Santos, A., Mladenov, D., & Beltramello, O. (2014). [Poster] An Augmented and Virtual Reality System for Training Autistic Children. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality. Science and Technology Proceedings*, Germany.
- Liu, R., Salisbury, J. P., Vahabzadeh, A., & Sahin, N. T. (2017). Feasibility of an autism-focused augmented reality smartglasses system for social communication and behavioral coaching. *Front. pediatr.*, 5, 145.
- McMahon, D., Cihak, D. F., & Wright, R. E. (2015). Augmented reality as a navigation tool to employment opportunities for postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 47, 157-172.
- Petersen, N., & Stricker, D. (2015). Cognitive Augmented Reality. *Computers @ Graphics*, 82-91.
- Syahputra, M., Angkasih, A., Purnamawati, S., Andayani, U., Abdullah, D., Sriadhi, S., & Nanuru, R. (2018). Implementation of Augmented Reality in Pretend Play Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Physics: Conference Series, The 3rd International Conference on Computing and Applied Informatics*.
- Syahputra, M., Arisandi, D., Lumbanbatu, A., Kemit, L., Nababan, E., & Sheta, O. (2017). Augmented reality social story for autism spectrum disorder. *Journal of Physics: Conference Series*.
- Taryadi, B., & Kurniawan, I. (2016). Multimedia Augmented Reality With Picture Exchange Communication System for Autism Spectrum Disorder. In *J. Comput. Sci. Technol.*, 7(4), 102-106.
- Tentori, M., & Hayes, G. (2010). Designing for interaction immediacy to enhance social skills of children with autism. *ACM international conference on Ubiquitous computing*, 51-60.
- Vahabzadeh, A., Keshav, N.U., Salisbury, J.P., & Sahin, N.T. (2018). Improvement of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in school-aged children, adolescents, and young adults with autism via a digital smartglasses-based socioemotional coaching aid: Short-term, uncontrolled pilot study. *JMIR Ment. Health*. 5, 25.
- Vullamparthi, A., Nelaturu, S., Mallaya, D., & Chandrasekhar, S. (2013). Assistive Learning for Children with Autism using Augmented Reality. *Fifth International Conference on Technology for Education*, 43-46.
- Xu, Q., Cheung, S., & Soares, N. (2015). Littlehelper: An Augmented Reality Glass Application To Assist Individuals with Autism in Job Interview. *Proceedings of APSIPA Annual Summit and Conference*, 1276-1279.

Ελληνόγλωσσον

Αγγελή Β., Χρυσικού Β. & Καραγιαννίδης, Χ., (2019). Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού: Μια μελέτη περίπτωσης. 3ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο του Συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγών Χαλκίδας με θέμα «Για ένα Σχολείο που θα μας χωράει όλους», Χαλκίδα.

Δαμιανάκη, Κ. Σ., Χρυσικού, Β., & Καραγιαννίδης, Χ. (2019). Κοινωνικές Ιστορίες για Μαθητές με ΔΑΦ μέσα από Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας. *Πρακτικά Εργασιών 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Αθήνα.

Abstract

In the last decades Autistic Spectrum Disorder (ASD) has been widely discussed in the scientific community. Many educational and therapeutic approaches have been proposed to address it, which combined with the use of technological support, could possibly improve the quality of life of these people. A technology which has been recently used on people with ASD is that of Augmented Reality (AR). This research is a bibliographical review that aims to study the impact of AR technology on teaching autistic students. It focuses on the benefits of AR on assisting children with ASD to conquer cognitive, social, and emotional abilities, but also to be actively involved and participate in the educational process. The results of the study revealed the positive effects of the use of this particular technology on motivating and involving these children, as well as contributing to their development of various skills.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 15

Ειδικά Θέματα
για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Δια βίου μάθηση, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση

Κοινοτικά μετασχολικά προγράμματα: Η περίπτωση των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

Στεργιανή Γεωργιάδου

ΠΜΣ, ΠΤΔΕ Φλώρινας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
stellageo123@gmail.com

Ιωάννης Θωίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Φλώρινας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ithoidis@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της λειτουργίας των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) μέσα από την ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΔΑΠ, των μαθητών και των γονέων. Η έρευνα αφορά τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά ΚΔΑΠ, τα οποία εξετάζονται ως μετασχολικά-κοινοτικά προγράμματα στο πλαίσιο της ολοήμερης εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 39 εκπαιδευτικοί, 220 μαθητές και 147 γονείς που προέρχονταν από 12 ΚΔΑΠ των νομών Καστοριάς, Κοζάνης και Φλώρινας. Για τη διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκαν τρία γραπτά ερωτηματολόγια, που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά την λειτουργία των ΚΔΑΠ. Οι μαθητές επισημαίνουν τη δυνατότητα που τους δίνεται να περνούν περισσότερο εξωσχολικό χρόνο με συνομηλίκους και να κάνουν καινούριους φίλους. Οι γονείς τονίζουν το θέμα της ασφαλούς φύλαξης των παιδιών στις ώρες εργασίας τους καθώς τις δυνατότητες που προσφέρουν τα προγράμματα και οι δραστηριότητες του ΚΔΑΠ για προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη σημασία των προγραμμάτων για την καλλιέργεια επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολοήμερη Εκπαίδευση, Μετασχολικά Προγράμματα, Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), Κοινοτική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές περνούν τις ώρες εκτός σχολείου, καθώς από τη μία η περίοδος αυτή έχει συνδεθεί με σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και νέοι και από την άλλη ο εξωσχολικός χρόνος προβάλλεται ως μια σημαντική ευκαιρία για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν σε μεγάλο βαθμό παραμεληθεί από τα σχολεία (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005; Mahoney, Parente & Zigler, 2009; Newman, Fox, Flynn & Christenson, 2000; U.S. Department of Education, 2000). Στο πλαίσιο αυτό πολλές χώρες, αναγνωρίζοντας την ανάγκη να διασφαλιστεί η φροντίδα και απασχόληση όλων των παιδιών και να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία στο σχολείο, εφάρμοσαν πολιτικές και

προγράμματα με σκοπό την επέκταση και ανάπτυξη ευκαιριών εκπαίδευσης και φροντίδας που θα συμπληρώνουν την «παραδοσιακή» τυπική εκπαίδευση, σε συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λειτουργία των μετασχολικών προγραμμάτων (After School Programs) στην Ευρώπη (Plantenga & Remery, 2017) και στις ΗΠΑ (Mahoney, Parente & Zigler, 2009· U.S. Department of Education, 2000). Στην Ελλάδα παρόμοιο θεσμό με τα παραπάνω αποτελούν τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ). Τα ΚΔΑΠ είναι μονάδες απασχόλησης παιδιών σχολικής ηλικίας που δημιουργήθηκαν με σκοπό την κάλυψη ιδιαίτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, ιδίως των παιδιών με εργαζόμενους και τους δύο γονείς (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001). Στην παρούσα έρευνα τα ΚΔΑΠ εξετάζονται ως μετασχολικά-κοινωνικά προγράμματα στο πλαίσιο της ολοήμερης εκπαίδευσης.

Μετασχολικά προγράμματα

Ο όρος *Μετασχολικά προγράμματα* (After School Programs, ASP) χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιοδήποτε είδους οργανωμένη δραστηριότητα, που προσφέρεται σε παιδιά και νέους (5-18 ετών) σε ώρες εκτός σχολείου (Little, Wimer & Weiss, 2008· Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). Τα προγράμματα αυτά εποπτεύονται και καθοδηγούνται από ενήλικες, περιλαμβάνουν τακτικές και προγραμματισμένες συναντήσεις και διαρθρώνονται γύρω από ομαδικές δραστηριότητες, ενώ η συμμετοχή σε αυτά είναι εθελοντική (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005· Vandell, Shernoff, Pierce, Bolt, Dadisman & Brown, 2005). Τα Μετασχολικά προγράμματα λαμβάνουν χώρα πριν αλλά και μετά το σχολείο, τα Σαββατοκύριακα, κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών και τα καλοκαίρια (Little, Wimer & Weiss, 2008· National Research Council and Institute of Medicine, 2000). Μπορεί να παρέχονται από κοινοτικές, θρησκευτικές οργανώσεις και σχολεία και να στεγάζονται σε διάφορες εγκαταστάσεις, όπου παρέχεται στα παιδιά ασφάλεια (Little, Wimer & Weiss, 2008· National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

Τα Μετασχολικά προγράμματα διαφέρουν ως προς το σκοπό, τους στόχους και τη δομή τους καθώς καθένα από αυτά καλείται να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες πολιτιστικές και αναπτυξιακές ανάγκες των μελών του και να καλύψει τις ανάγκες της κοινωνίας που εξυπηρετεί (National Research Council and Institute of Medicine, 2000· U.S. Department of Education, 2000). Οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών συνήθως κινούνται γύρω από τρεις άξονες: την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος φύλαξης και φροντίδας, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (U.S. Department of Education, 2000· Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018).

Ο όρος Μετασχολικά προγράμματα ανταποκρίνεται πληρέστερα στην περιγραφή του όρου “after school programs” αλλά και στην θεωρητική τεκμηρίωση τόσο της «κοινωνικής εκπαίδευσης» όσο και της «ολοήμερης εκπαίδευσης».

Η Κοινωνική εκπαίδευση και τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) στο πλαίσιο της Ολοήμερης εκπαίδευσης

Ο όρος κοινωνική εκπαίδευση συνδέεται με την εκπαιδευτική θεωρία η οποία αποδίδει κε-

ντρικό ρόλο για την εκπαίδευση των κατοίκων της τοπικής κοινωνίας στην αλληλεξάρτηση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005). Τα σχολεία στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης συνδέονται και συνεργάζονται με φορείς και ιδρύματα της τοπικής κοινωνίας και παρέχουν μια σειρά υποστηρικτικών υπηρεσιών σε όλα τα μέλη της κοινότητας με σκοπό την ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική, επαγγελματική, πολιτική και σωματική τους ανάπτυξη (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005· Jacobson, & Blank, 2011· Melaville, Berg & Blank, 2006). Συχνά ο όρος κοινοτική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου μη τυπική εκπαίδευση.

Τα κοινοτικά σχολεία λειτουργούν ως πολιτιστικά κέντρα που είναι ανοιχτά όλη την ημέρα (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005). Τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα και εξωστρέφεια και περιλαμβάνουν περιεχόμενα και μορφές μάθησης συνδεδεμένες με τη ζωή (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005· Melaville, Berg & Blank, 2006). Προσφέρουν μια σειρά υποστηρικτικών υπηρεσιών και ευκαιριών στα παιδιά, τους νέους, τις οικογένειες και στις κοινότητες, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με τις εκάστοτε τοπικές ανάγκες και τους διαθέσιμους πόρους (Decker, Decker, Townsend & Neal, 2005· Melaville, Berg & Blank, 2006).

Για μια τέτοια συνεργασία διαφορετικών εκπαιδευτικών χώρων, για τη διαμόρφωσή της στη πράξη αλλά και για την καλύτερη δυνατή αξιοποίησή της πολύτιμη καταδεικνύεται η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1979). Η θεωρία αυτή προσφέρει σημαντικές πληροφορίες που βοηθούν στην κατανόηση της μετάβασης ανάμεσα σε ξεχωριστές περιοχές της ζωής που βρίσκονται σε μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ τους, αλλά και σε διαφορετικές περιοχές της ζωής κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, ανάμεσα σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και κόσμους ζωής (Bronfenbrenner, 1979, όπ. ανάφ. στο Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018). Προσφέρει με αυτό τον τρόπο μια θεωρητική κοινωνικοποιητική θεμελίωση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς χώρους, που προσανατολίζεται στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Rakhkochkine, 2008 όπ. ανάφ. στο Θωίδης, 2011). Για τη σύνδεση σχολείου και ζωής επιδιώκεται έτσι, μέσα από την συνεργασία σχολείου και κοινωνικών δικτύων, η ανάπτυξη ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού χώρου που θα περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, θα λαμβάνει υπόψη τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και θα αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης (Θωίδης, & Χανιωτάκης, 2007).

Προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση γίνονται πολλές και αξιόλογες τα τελευταία χρόνια, με την κοινότητα και γενικότερα την Τοπική Αυτοδιοίκηση να παίζει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα κοινοτικά σχολεία (κοινοτική εκπαίδευση) καθώς και μεμονωμένα κοινοτικά προγράμματα με εκπαιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελούν και τα ΚΔΑΠ.

Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

Τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών είναι μονάδες απασχόλησης παιδιών σχολικής ηλικίας για ορισμένο χρονικό διάστημα της ημέρας. Αποτελούν κοινωνική υπηρεσία πρόνοιας του δημοσίου τομέα και εντάσσονται στα προγράμματα προστασίας της οικογένειας, της μητρότητας και του παιδιού (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελυστάθης, 2000).

Σκοπός λειτουργίας τους είναι η δημιουργική απασχόληση των παιδιών, για ορισμένο διάστημα της ημέρας, σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους μέσα από ατομικές ή οργανωμένες δραστηριότητες ή μέσα από οργανωμένες ομάδες εργαστηρίων καθώς και η εξυπηρέτηση των γονέων (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001).

Τα ΚΔΑΠ στοχεύουν να υπηρετήσουν αρχές της ισότητας, όπως ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, που στηρίζονται στην ισότητα των δυο φύλων, στο δικαίωμα ίσων ευκαιριών, στην επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση ανέργων και ειδικότερα των γυναικών (ΦΕΚ/1128/Β/30-08-2001). Η λειτουργία τους εκτός των άλλων αποσκοπεί στην απεμπλοκή των γυναικών από τη φύλαξη των παιδιών τους (Βαφέα, 2000).

Τα ΚΔΑΠ προβάλλονται ως προνομιακοί χώροι για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000). Τα προγράμματα των ΚΔΑΠ σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελεύθερη επιλογή στην αξιοποίηση του χρόνου του (Βαφέα, 2000). Βασική επιδίωξή τους αποτελεί επίσης η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας των παιδιών, η προώθηση ίσων ευκαιριών και η καλλιέργεια του πνεύματος ισότητας των δύο φύλων (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000).

Οι παραπάνω αρχές και στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από ευέλικτα παιδαγωγικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ποικίλες ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000). Τα προγράμματα αυτά ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κάθε τοπικής κοινωνίας (Βαφέα, 2000· Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000).

Έρευνες για το θεσμό των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

Το ΚΕΘΙ, το Ινστιτούτο εργασίας της ΓΣΕΕ και η ΕΕΤΑΑ αποτελούν τους μοναδικούς οργανισμούς που προχώρησαν σε μελέτες με αντικείμενο τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, την κατάρτιση των στελεχών και τον καθορισμό των προβλημάτων των νέων δομών. Το ΚΕΘΙ, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα προβλήματα των ΚΔΑΠ στα πρώτα χρόνια δημιουργίας τους και έτσι προχώρησε στην έκδοση μιας σημαντικής μελέτης με τίτλο «Ανάπτυξη Δικτύου Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών και πιλοτική Εφαρμογή», που αφορά την βιωσιμότητα των Κέντρων (Σιδηρά & Δελπιστάθης, 2000).

Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάστηκαν ύστερα από έρευνες και εκθέσεις αξιολόγησης των φορέων υλοποίησης αλλά και από προσωπικές επαφές με τα στελέχη και την αποκτηθείσα γνώση και εμπειρία, οι ανάγκες των ΚΔΑΠ και του στελεχιακού δυναμικού τους. Προέκυψε ότι τα ΚΔΑΠ λειτουργούσαν με πολλά οργανωτικά, λειτουργικά, θεσμικά, οικονομικά προβλήματα, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους και ουσιαστική επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους φορείς. Τα προβλήματα αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή (στέγαση σε χώρους οι οποίοι δεν τηρούσαν τις προδιαγραφές ασφαλείας ή οι οποίοι δυσχέραιναν το έργο των Κέντρων, ανεπαρκής κάλυψη τηλεπικοινωνιακών αναγκών, ανεπάρκεια ειδικού εξοπλισμού), την οργάνωση και λειτουργία των Κέντρων (έλλειψη συνεργασίας με τοπικούς φορείς, ανεπάρκεια αναλώσιμων υλικών, προβλήματα ανανέωσης εκπαιδευτικού υλικού, έλλειψη πληροφόρησης), την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, την υποστήριξη του εργασιακού δυναμικού σε λειτουργικά και παιδαγωγικά θέματα καθώς και την ανυπαρξία βοηθητικού προσωπικού. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονταν άμεσα με τη έλλειψη θεσμικού πλαισίου στήριξης των Κέντρων, την έλλειψη συγκεκριμένης νομικής μορφής αυτών καθώς και την έλλειψη σταθερής χρηματοδότη-

σής τους. Η μελέτη αυτή αφορούσε τα προβλήματα των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών στα πρώτα χρόνια δημιουργίας τους (1994-2000). Έκτοτε δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία άλλη επίσημη προσπάθεια διερεύνησης του συγκεκριμένου θεσμού.

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της λειτουργίας των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΔΑΠ, των μαθητών και των γονέων.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων α) των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με το ρόλο των ΚΔΑΠ, β) των γονέων και των μαθητών σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες γ) των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΔΑΠ, δ) των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη συνεργασία των ΚΔΑΠ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα, ε) των γονέων και των μαθητών σχετικά με συνολική λειτουργία των ΚΔΑΠ.

Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 12 ΚΔΑΠ (επτά δημόσια και πέντε ιδιωτικά) των νομών της Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος πέντε ΚΔΑΠ του νομού Καστοριάς, τρία ΚΔΑΠ του νομού Κοζάνης και τέσσερα ΚΔΑΠ του νομού Φλώρινας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 39 εκπαιδευτικούς, 220 μαθητές και 147 γονείς. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αναζητήθηκε μέσω της τυχαίας επιλογής του. Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη με σκοπό την εξασφάλισή της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκαν τρία γραπτά ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις (5βαθμες κλίμακες τύπου Likert, κλίμακες πολλαπλής επιλογής) που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις, των μαθητών από 18 ερωτήσεις και των γονέων από 22 ερωτήσεις. Εξαιτίας της πολύ περιορισμένης βιβλιογραφίας αλλά και των ελάχιστων-σχεδόν ανύπαρκτων ερευνών που αφορούν το θεσμό των ΚΔΑΠ στην Ελλάδα, η θεωρητική τεκμηρίωση του υπό μελέτη θέματος καθώς και η κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων βασίστηκαν κυρίως σε πληροφορίες που αντλήθηκαν έμμεσα από παρεμφερείς θεσμούς που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα (όπως το ολοήμερο σχολείο) και στο εξωτερικό (όπως τα After School Programs). Για το λόγο αυτό ο χαρακτήρας της έρευνας ήταν καθαρά διερευνητικός.

Στην έρευνα επιδιώχθηκε η ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των ερωτώμενων. Για την παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής αλλά και μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα σχεδιάστηκε τον Φεβρουάριο του έτους 2017 και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουλίου του ίδιου έτους. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε 12 δημόσια και ιδιωτικά ΚΔΑΠ, αποκλειστικά νομών της Δυτικής Μακεδονίας και όχι από ολόκληρη την επικράτεια της χώρας.

Αποτελέσματα

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο των ΚΔΑΠ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΚΔΑΠ ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας στους στόχους που υλοποιούνται στο πλαίσιο λειτουργίας τους. Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό τομέα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σημαντικότερη συνεισφορά των ΚΔΑΠ θεωρούν την προσφορά προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=.68) καθώς και την χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού (Μ.Ο.=3.31, Τ.Α.=.80).

Σε σχέση με τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα ΚΔΑΠ συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=.63), στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=.65) και προωθούν την ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=.54). Δήλωσαν επίσης, ότι συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην αποδοχή της ετερότητας του άλλου (Μ.Ο.=3.53, Τ.Α.=.69), ενώ παράλληλα προσφέρουν ένα ποιοτικό και ασφαλές περιβάλλον φύλαξης και φροντίδας (Μ.Ο.=3.46, Τ.Α.=.72). Επιπλέον, δήλωσαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ συμβάλλει σημαντικά στον περιορισμό της ενασχόλησής τους με την τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=.83) καθώς και στον περιορισμό της παιδικής παραβατικότητας, της εγκληματικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=.68), ενώ σημαντική είναι και η συμβολή των προσφερόμενων προγραμμάτων τους στη βελτίωση της υγείας και ευεξίας των παιδιών (Μ.Ο.=3.15, Τ.Α.=.85). Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη των ΚΔΑΠ περιορίζει την παραπαιδεία και προσφέρει ανακούφιση στις οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες (Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=.83).

Απόψεις μαθητών/τριών αναφορικά με τον ρόλο των ΚΔΑΠ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΚΔΑΠ, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφερθούν στους λόγους για τους οποίους πηγαίνουν στο ΚΔΑΠ αλλά και στις δυνατότητες που τους προσφέρει η συμμετοχή τους σε αυτό.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι που πηγαίνουν στο ΚΔΑΠ είναι επειδή τους αρέσει (Μ.Ο.= 3.66, Τ.Α.=.81) αλλά και επειδή εκεί ασχολούνται με ευχάριστες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Μ.Ο.= 3.60, Τ.Α.=.73).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δημόσια και ιδιωτικά ΚΔΑΠ ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα ($U=2091$, $Z=-7.550$, $p=.000$), καθώς οι μαθητές που πήγαιναν σε ιδιωτικό ΚΔΑΠ την ανέφεραν ως σημαντικότερο λόγο συμμετοχής τους ($M.O.=3.15$, $T.A.=1.36$) σε σχέση με τους μαθητές των δημοσίων ΚΔΑΠ ($M.O.=1.23$, $T.A.=1.54$).

Σχετικά με τις ευκαιρίες που τους παρέχονται στο πλαίσιο των ΚΔΑΠ οι μαθητές δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες των κέντρων τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους ($M.O.=3.35$, $T.A.=.91$), να κάνουν καινούριους φίλους ($M.O.=3.19$, $T.A.=1.05$) αλλά και να περνούν περισσότερες ώρες με την παρέα τους ($M.O.=3.08$, $T.A.=1.14$).

Όσον αφορά την φοίτηση των μαθητών/τριών σε δημόσια και ιδιωτικά ΚΔΑΠ ο παραμετρικός έλεγχος T-test εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα [$t(200)=-10.259$, $p=.000$]. Οι μαθητές που πήγαιναν σε ιδιωτικά ΚΔΑΠ την επισήμαναν σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O.=3.05$, $T.A.=1.34$) σε σχέση με εκείνους που παρακολουθούσαν τα προγράμματα δημοσίων ΚΔΑΠ ($M.O.=1.08$, $T.A.=1.37$).

Απόψεις γονέων αναφορικά με τον ρόλο των ΚΔΑΠ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΚΔΑΠ, ζητήθηκε και από τους γονείς να αναφερθούν στους λόγους για τους οποίους επιθυμούσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους στα προγράμματα των ΚΔΑΠ. Οι γονείς δήλωσαν ως σημαντικότερους λόγους την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τους ($M.O.=3.64$, $T.A.=.64$) και το γεγονός ότι το παιδί τους περνά το χρόνο του σε ένα ασφαλές, ποιοτικό και ευχάριστο περιβάλλον, όταν αυτοί εργάζονται ($M.O.=3.66$, $T.A.=.58$). Ακολούθησαν από άποψη σημαντικότητας η δημιουργική απασχόληση του παιδιού τους το χρονικό διάστημα μεταξύ της λήξης του σχολείου και της επιστροφής του στο σπίτι ($M.O.=3.48$, $T.A.=.69$), καθώς και το γεγονός ότι παύει να ασχολείται με την τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ($M.O.=3.48$, $T.A.=.77$) και ασχολείται με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντά του ($M.O.=3.40$, $T.A.=.73$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν από τον έλεγχο Mann-Whitney στις απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα ($U=455$, $Z=-7.263$, $p=.000$), όπου οι γονείς που το παιδί τους πήγαινε σε ιδιωτικό ΚΔΑΠ τη θεώρησαν ως σημαντικότερο λόγο συμμετοχής των παιδιών τους ($M.O.=3.49$, $T.A.=.79$) σε σχέση με τους γονείς που το παιδί τους παρακολουθούσε τα προγράμματα δημοσίου ΚΔΑΠ ($M.O.=1.23$, $T.A.=1.48$).

Απόψεις συμμετεχόντων αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα ΚΔΑΠ προσφέρουν διεξόδους στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ζητήθηκε από αυτούς να προσδιορίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν, εκείνες που προτιμούν περισσότερο καθώς και τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στα ΚΔΑΠ.

Σχετικά με τον τομέα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που προτιμούν οι μαθητές, οι

δραστηριότητες που συνδέθηκαν με τους υψηλότερους μέσους όρους προτίμησης είναι ο αθλητισμός (Μ.Ο.=3.44, Τ.Α.=.97), το ελεύθερο παιχνίδι (Μ.Ο.=3.35, Τ.Α.=1.08) και τα εικαστικά (Μ.Ο.=3.27, Τ.Α.=1.11). Οι απόψεις των μαθητών ταυτίστηκαν με τις απόψεις των γονέων οι οποίοι δήλωσαν επίσης ως σημαντικότερες τις αθλητικές-κινητικές δραστηριότητες (Μ.Ο.=3.43, Τ.Α.=.75), το ελεύθερο παιχνίδι (Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=.79) καθώς και τις δραστηριότητες αισθητικής αγωγής (Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=.82).

Αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες πολιτιστικού και μορφωτικού περιεχομένου η πλειονότητα των μαθητών/τριών με ποσοστό 88.6% απάντησε ότι συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες και παρακολουθεί εικαστικά (88.6%). Υψηλά ποσοστά μαθητών δήλωσαν επίσης ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες-μαθήματα μουσικής (75.5%), χορού (73.2%), θεάτρου (67.3%), πληροφορικής (66.8%) και ξένων γλωσσών (50%).

Σχετικά με τη συχνότητα ενασχόλησης τους με δραστηριότητες στο πλαίσιο των ΚΔΑΠ, οι μαθητές δήλωσαν ότι ασχολούνταν πιο συχνά με τα εικαστικά (Μ.Ο.=3.37, Τ.Α.=.93), το ελεύθερο παιχνίδι (Μ.Ο.=3.33, Τ.Α.=.96) και τον αθλητισμό (Μ.Ο.=3.18, Τ.Α.=.96).

Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα προβλήματα των ΚΔΑΠ

Αναφορικά με τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ΚΔΑΠ γονείς (Μ.Ο.=3.15, Τ.Α.=1.09) και εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=2.71, Τ.Α.=1.14) δήλωσαν ως σημαντικότερο πρόβλημα την ανεπαρκή οικονομική υποστήριξη των κέντρων.

Απόψεις συμμετεχόντων αναφορικά με τη συνεργασία των ΚΔΑΠ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα

Σχετικά με την συνεργασία του ΚΔΑΠ με άλλους εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα, γονείς και εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ σημαντική τη συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών του ΚΔΑΠ με τους γονείς των μαθητών, τη δυνατότητα παροχής συμβουλών στους γονείς καθώς και τη συνεργασία του ΚΔΑΠ με κοινοτικούς, εκπαιδευτικούς φορείς, πολιτιστικά ιδρύματα και δημόσιες υπηρεσίες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων του. Στην τελευταία θέση από άποψη σημαντικότητας τοποθετήθηκε η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος (βλ. πίνακα 1).

Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τη συνολική λειτουργία των ΚΔΑΠ

Σχετικά με τον τομέα των γενικών αξιολογήσεων που αφορούσαν τα ΚΔΑΠ οι γονείς δήλωσαν ότι η λειτουργία τους ήταν πολύ αποτελεσματική (Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.=.53) και ανέφεραν ότι τα παιδιά τους ήταν πολύ ευχαριστημένα από τις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=.54). Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ωστόσο, από τον έλεγχο Mann-Whitney, στις απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα ($U=555.000$, $Z=-5.616$, $p=.000$), όπου οι γονείς που το παιδί τους παρακολουθούσε τα προγράμματα ιδιωτικού ΚΔΑΠ δήλωσαν περισσότερο ευχαριστημένοι (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=.60), σε σχέση με τους γονείς που το παιδί τους πήγαινε σε δημόσιο ΚΔΑΠ (Μ.Ο.=1.95, Τ.Α.=1.63). Οι μαθητές επίσης, δήλωσαν πολύ ικανοποιημέ-

νοι από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα των ΚΔΑΠ (Μ.Ο.=3.70, Τ.Α.=.70), υποστήριξαν ότι περνούσαν πολύ ευχάριστα εκεί (Μ.Ο.=3.74, Τ.Α.=.66) και ότι θα ήθελαν πολύ να συνεχίσουν να πηγαίνουν (Μ.Ο.=3.75, Τ.Α.=.67).

Πίνακας 1: «Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία των ΚΔΑΠ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα»

	Γονείς			Εκπαιδευτικοί		
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.
Πόσο σημαντική θεωρείτε:						
Συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών του ΚΔΑΠ με τους γονείς των μαθητών.	147	3.52	.65	39	3.59	.72
Συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος.	147	2.49	1.18	39	2.28	1.12
Δυνατότητα παροχής συμβουλών στους γονείς.	147	3.17	.76	38	3.0	.90
Συνεργασία του ΚΔΑΠ με κοινοτικούς, εκπαιδευτικούς φορείς, πολιτισμικά ιδρύματα και δημόσιες υπηρεσίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων του.	146	2.97	1.06	39	3.03	1.06

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΔΑΠ, των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά και των γονέων τους σχετικά με τη λειτουργία αυτών των κέντρων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, και ειδικότερα όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων των ΚΔΑΠ, όπως αυτοί περιγράφονται στα σχετικά θεσμικά έγγραφα, (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001) οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς επισημαίνουν ότι το πιο σημαντικό ζήτημα που επιλύει η λειτουργία των ΚΔΑΠ που διερευνήθηκαν στην μελέτη, είναι η δημιουργική απασχόληση των παιδιών και η σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν επίσης, ότι τα συγκεκριμένα ΚΔΑΠ εξυπηρετούν σε πολύ μεγάλο βαθμό και την ανάγκη των εργαζόμενων γονέων για ασφαλή φύλαξη των παιδιών τους στο διάστημα κατά το οποίο εργάζονται. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε παρεμφερείς με τα ΚΔΑΠ θεσμούς, όπως τα μετασχολικά προγράμματα (After school programs) και κοινοτικά προγράμματα στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, τα οποία δείχνουν ότι τα προγράμματα αυτά προσφέρουν ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον φροντίδας που επιβλέπεται από ενήλικους (Gottfredson, Cross & Soulé, 2007) και δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο τους χρόνο (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). Παράλληλα και από τις παραπάνω ξένες έρευνες τονίζεται η συμβολή των προαναφερθέντων προγραμμάτων στην εξυπηρέτηση των αναγκών των εργαζόμενων γονέων, μια που παρέχουν ασφαλή φύλαξη για τα παιδιά και τους επιτρέπουν να επικεντρώνονται στην εργασία τους χωρίς να ανησυχούν για την ασφάλεια των παιδιών τους (Halpern, 2002; Russell, Mielke & Reisner, 2009).

Όσον αφορά τα προγράμματα και τις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ, δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς έμφαση στη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη που προ-

σφέρουν αυτά στους μαθητές. Επίσης τονίζεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς και η σημασία των προγραμμάτων των ΚΔΑΠ στη καλλιέργεια διαπολιτισμικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών. Ο κοινωνικός ρόλος των ΚΔΑΠ επισημαίνεται και από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι στο ΚΔΑΠ μπορούν να περνούν περισσότερες ώρες με την παρέα τους αλλά και να κάνουν καινούριους φίλους. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα διεθνών ερευνών σύμφωνα με τα οποία, η συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες που παρέχονται στα μετασχολικά προγράμματα, σχετίζεται με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένες ψυχοκοινωνικές ικανότητες (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010). Τα προγράμματα αυτά δημιουργούν ένα περιβάλλον συνεργασίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους, βοηθούν και μαθαίνουν το ένα από το άλλο, αναπτύσσουν κοινωνικές, διαπολιτισμικές δεξιότητες, ηθικές αξίες, ηγετικές ικανότητες και αποκτούν αυτονομία (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι προτεραιότητες του καθημερινού προγράμματος των ΚΔΑΠ αποτελούν κυρίως η φύλαξη και η δημιουργική απασχόληση των παιδιών κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ της λήξης του σχολικού προγράμματος και της επιστροφής τους στο σπίτι. Στη λογική αυτή είναι διαρθρωμένες και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα προγράμματα των ΚΔΑΠ, οι οποίες αφορούν κυρίως την ανάπτυξη ψυχοκινητικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως εικαστικά, αθλητισμός, ελεύθερο παιχνίδι, μουσική, θέατρο, χορός κλπ. Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ παράλληλα θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και από τους γονείς.

Διαπιστώνεται ωστόσο, ότι τα προγράμματα κυρίως των ιδιωτικών ΚΔΑΠ, περιλαμβάνουν σε μεγαλύτερη έκταση δραστηριότητες και διαδικασίες που αφορούν την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα. Εξυπηρετούν έτσι, την ανάγκη των μαθητών και των γονέων για διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, αν και αυτό δεν αποτελεί αρμοδιότητα τους, καθώς βασικός σκοπός λειτουργίας τους είναι η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών μέσα από την ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες, που έχουν το χαρακτήρα παιχνιδιού και όχι μαθήματος (Βαφέα, 2000).

Αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΔΑΠ, από τα σχετικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι ζητήματα ελλιπούς χρηματοδότησης απασχολούν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Πράγματι, η έλλειψη χρηματοδότησης είναι από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά ΚΔΑΠ, χωρίς αυτό να αποτελεί ωστόσο εμπόδιο στην εκπλήρωση του βασικού σκοπού λειτουργίας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Decker, L. E., Decker, V. A., Townsend, T., & Neal, L. L. (2005). Community Education: Global Perspectives for Developing Comprehensive Integrated Human and Community Services. *World Leisure Journal*, 47(2), 23-30.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Gottfredson, D. C., Cross, A., & Soulé, D. A. (2007). Distinguishing characteristics of effective and ineffective after-school programs to prevent delinquency and victimization. *Criminology @ Public Policy*, 6(2), 289-318.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104(2), 178-211.
- Jacobson, R., & Blank, M. J. (2011). Expanding the learning day: An essential component of the community schools strategy. *New Directions for Student Leadership*, 2011(131), 55-67.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. In: *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, 10. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Mahoney, J. L., Parente, M., & Zigler, E. (2009). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 3, 9-29.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*, 3-22. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melaville, A., Berg, A. C., & Blank, M. J. (2006). *Community-based learning: Engaging students for success and citizenship*. Washington, DC: Coalition for Community Schools and Institute for Educational Leadership.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2000). *After-School Programs that Promote Child and Adolescent Development: Summary of a Workshop*. National Academies Press.
- Newman, S. A., Fox, J. A., Flynn, E. A., & Christeson, W. (2000). *America's After-School Choice: The Prime Time for Juvenile Crime, or Youth Enrichment and Achievement*. Washington DC: Fight Crime: Invest in Kids.
- OECD (2003). *Bildung auf einen Blick*. OECD-Indikatoren 2003. Berlin
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life*. First Results from PISA 2000. Paris.
- Russell, C. A., Mielke, M. B., & Reisner, E. R. (2009). *Evidence of Program Quality and Youth Outcomes in the DYCD Out-of-School Time Initiative: Report on the Initiative's First Three Years*. Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.
- U.S. Department of Education. (2000). *After-School Programs: Keeping Children Safe and Smart*.
- Vandell, D. L., Reisner, E. R., Brown, B. B., Pierce, K. M., Dadisman, K., & Pechman, E. M. (2004). The study of promising after-school programs: Descriptive report of the promising programs. *University of Wisconsin, Madison: Wisconsin Center for Education Research*.

Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New directions for youth development*, (105), 121-129.

Ελληνόγλωσσον

- Βαφέα, Α., (2000). *Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών: Ένας οδηγός για την εξωσχολική απασχόληση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 7, 41-58.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Ολοήμερο Σχολείο: Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις* (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2018). *Ολοήμερο Σχολείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις* (3^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θωίδης, Ι. (2011). Ολοήμερο σχολείο, κοινοτικό σχολείο, ολοήμερη εκπαίδευση: Ανταγωνιστική η συμπληρωματική σχέση; Στο Ν. Παπαδάκης, & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση-Κοινωνία-Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη*. Πεδίο: (υπό δημοσίευση).
- Σιδηρά, Β., & Δελυστάθης, Α. (2000). *Ανάπτυξη Δικτύου Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών και πιλοτική εφαρμογή*. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001α). Υπουργική απόφαση με θέμα: Λειτουργία νέων δομών ή/και Βρεφονηπιακών Ολοκληρωμένης Φροντίδας ή/και Παιδικών Σταθμών ή/και Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών ή/και Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με αναπηρία (ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ). ΦΕΚ 1128/Β/30-8-2001.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001β). Υπουργική απόφαση με θέμα: Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) από Δημοτικές Επιχειρήσεις του άρθρου 277 και επόμενα του Δημοτικού και Κοινοτικού Κώδικα (Δ.Κ.Κ), Διαδημοτικές Επιχειρήσεις, Ενώσεις Δημοτικών Επιχειρήσεων και φορείς ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the function of Creative Activity Centers for Children, through the quantitative assessment of the perspectives of teachers, working in such centers, students and their parents. The sample of the survey consists of 39 teachers, 220 students and 147 parents from 12 Creative Activity Centers for Children of Kastoria, Kozani and Florina. Three written questionnaires constructed for the purposes of the survey, were used to investigate the perspectives of respondents. The research refers to both public and private Creative Activity Centers for Children, which are examined as after school - community programs in the context of all-day schooling. The survey data led to a positive attitude towards the functioning of Creative Activity Centers for Children by students, parents and teachers. Students point out the opportunity they are given, to spend more extracurricular time with their peers and make new friends. Parents emphasize the issue of safe childcare during their working hours as well as the opportunities offered by the programs and activities of Creative Activity Centers for Children for personal development of children, while teachers focus on the importance of programs to cultivate children's communication, social and psychosocial skills and abilities.

Keywords: All Day Schooling, After School Programs, Creative Activity Centers for Children, Community Education.

Ο ρόλος της μη τυπικής εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Δημήτριος Β. Δροσάτος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Sc. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

dimdrosatos@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία θέτει στο επίκεντρο της ανάλυσής της την έννοια της μη τυπικής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας μία σειρά ζητημάτων που μπορούν να συμβάλλουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός είναι η διερεύνηση της έννοιας της μη τυπικής εκπαίδευσης, η πρόοδός της, η σημασία της, τα είδη της και η εφαρμογή της στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανάλυση εντοπίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης που καταστούν κατανοητή τη μεγάλη σημασία της σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος και η συμβολή της στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν ρεαλιστικά και είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Μη τυπική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Η μη τυπική εκπαίδευση δεν ακολουθεί έναν συγκεκριμένο προγραμματισμό. Λαμβάνει χώρα σε όλες τις ρυθμίσεις και η μάθηση που προκύπτει είναι ασυνείδητη. Στην μη τυπική εκπαίδευση η ευθύνη για τη μάθηση βασίζεται στο άτομο. Τα λάθη εκτιμώνται και θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη μάθηση αφού περισσότερα λάθη σημαίνουν μεγαλύτερη μάθηση. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης στις περισσότερες περιπτώσεις λαμβάνει χώρα σε φίλιες, στις οικογένειες, στα εργασιακά περιβάλλοντα και διάφορες κοινωνικές σχέσεις (Novosadova et al., 2013).

Η μη τυπική εκπαίδευση έχει γίνει κατανοητό σήμερα ότι έχει μεγάλη σημασία. Υπάρχει όμως ευρέως η πεποίθηση ότι συνήθως απευθύνεται σε άτομα που δεν εμπλέκονται στην επίσημη εκπαίδευση. Στο θέμα της μη τυπικής εκπαίδευσης θα εστιάσει η παρούσα εργασία αναδεικνύοντας μία σειρά ζητημάτων που μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση της και στην εφαρμογή της και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η έννοια της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως κάθε σκόπιμη και συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα που βρίσκεται συχνά εκτός του συστήματος της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης, όπου το πρόγραμμα σπουδών και τα εκπαιδευτικά συστήματα οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζονται εύκολα στις εξαιρετικές απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να είναι επωφελής σε περίπτωση μοναδικών καταστάσεων και περιστατικών με κύριο κίνητρο τη μεγιστοποίηση της μάθησης και την ελα-

χιστοποίηση άλλων πτυχών που συχνά εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επίσημη εκπαίδευση όπως την ανάληψη του ρόλου, την πειθαρχία, τη σύνταξη εκθέσεων, την επίβλεψη της μελέτης, κλπ. Η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται περισσότερο στους εκπαιδευόμενους σε σύγκριση με το μεγαλύτερο μέρος της επίσημης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εγκαταλείψουν οποτεδήποτε νιώθουν ότι δεν έχουν κίνητρα ή ότι αυτή η εκπαίδευση μπορεί να μην είναι επωφελής για αυτούς. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν πιο εύκολα να αποσυρθούν από τα μη τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Etllng, 1993).

Η μη τυπική εκπαίδευση τείνει να δίνει έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις επιλογές του εκπαιδευόμενου και όχι το συνιστώμενο χρονολογικό πρόγραμμα που έχει θεσπιστεί να ακολουθηθεί στην εκπαιδευτική μονάδα. Στη μη τυπική εκπαίδευση, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων είναι πιο ανεπίσημες, για παράδειγμα, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι λιγότερο άκαμπτοι και συχνά αλλάζουν από ό,τι στα σχολεία όπου οι ρόλοι μαθητών-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-διαχειριστών είναι ιεραρχικοί και σπάνια αλλάζουν κατά τη διάρκεια μίας βραχυπρόθεσμης περιόδου (Drachler et al., 2009). Η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη των ρεαλιστικών και πρακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων, ενώ τα σχολεία συχνά επικεντρώνονται σε γνώσεις που ίσως δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Σε γενικές γραμμές, η μη τυπική εκπαίδευση έχει χαμηλότερο επίπεδο οργάνωσης και ως εκ τούτου, έχει μεγαλύτερη ευελιξία σε σύγκριση με τα σχολεία και άλλα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Etllng, 1993).

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος όμως. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πληθυσμού και έχει θέσει στόχους μάθησης γι' αυτούς. Η επίσημη εκπαίδευση συνδέεται με σχολεία και άλλα ιδρύματα, ενώ από την άλλη πλευρά, η μη τυπική εκπαίδευση στηρίζεται σε κοινοτικές ομάδες και άλλους οργανισμούς. Η μη τυπική εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα η επίδραση του περιβάλλοντος που περιβάλλει το άτομο και επηρεάζει την προσωπικότητα του ατόμου (Chadha, 2009). Η μη τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα έξω από το σχολεία. Υπάρχουν τέσσερις μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης και αυτές διακρίνονται σύμφωνα με την αναφορά στη σχέση τους με το επίσημο σχολείο και το πανεπιστήμιο. Πρόκειται για την κανονική εκπαίδευση, τη λαϊκή εκπαίδευση, την εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική κατάρτιση (Carron & Carr-Hill, 1991).

Βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ότι δημιουργεί μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ακόμα και στο πλαίσιο των κοινωνικών δραστηριοτήτων και η συμμετοχή σε αυτή δεν είναι υποχρεωτική. Αντίθετα από την τυπική εκπαίδευση, στη μη τυπική το άτομο επιλέγει μόνο του να συμμετέχει (Χαλκιά, 2014). Επίσης, η μη τυπική εκπαίδευση έχει διαχρονικότητα δεδομένου ότι μπορεί να διαρκέσει σε όλη τη ζωή του ατόμου (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Ένας από τους σημαντικούς τύπους μη τυπικής εκπαίδευσης συνδέεται με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Η φροντίδα και η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα είδη της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η φροντίδα και η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία τείνει να παρέχεται από τους γονείς και τις άλλες κοινοτικές ομάδες. Στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών συμμετέχουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και άλλα μέλη της κοινότητας (Alif et al., 2020). Η μη τυπική εκπαίδευση χρησιμοποιείται, πέραν από την εκπαίδευση σε μικρά παιδιά, σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς, τα προγράμματα ανάπτυ-

ξης της επιχειρηματικότητας, την ενίσχυση των ατόμων, τα μαθήματα γλώσσας, τα κέντρα ανάπτυξης πολυμέσων, τα σχέδια ανάπτυξης δεξιοτήτων για νέους, τις ομάδες αυτοθεραπείας, τις ομάδες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, και στα μαθήματα που σχετίζονται με την τεχνολογία και που μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ευκαιριών απασχόλησης (Hoppers, 2006).

Η πρόοδος της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι το είδος της εκπαίδευσης που αποκτά ένα άτομο μέσω διαφόρων ειδών οργανώσεων, ενώσεων και κοινοτικών ομάδων. Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των ατόμων είναι εξαιρετικά ευρείες και εκτενείς. Η μη τυπική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της, όταν διαπιστώθηκε ότι η παγκόσμια ανάπτυξη των ανθρώπων είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη υπόθεση και ότι πρέπει να χρησιμοποιηθούν περισσότερες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αναγκών των ατόμων. Τότε άρχισε να γίνεται συνείδηση η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της γνώσης. Ο κύριος σκοπός της άτυπης εκπαίδευσης ήταν να αυξηθεί το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο μεγάλου αριθμού ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες και που δεν είχαν ποτέ αποκτήσει την ευκαιρία να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα ή κέντρα κατάρτισης και να ενισχύσουν τις γνωστικές τους ικανότητες (Hoppers, 2006).

Η μη τυπική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να φτάσει στον μαζικό πληθυσμό, αφού είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η μη τυπική εκπαίδευση έχει πλέον καταστεί ένα ξεχωριστό υποσύστημα που έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ευαισθητοποίησης και ικανοτήτων των ατόμων. Κάθε είδους προβλήματα, δυσκολίες, ανεπάρκειες ή αντιδράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης επιλύονται με την παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης. Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχει ένα ισοδύναμο τακτικών σχολικών θεμάτων και δεξιοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν στα ωφέλη των υποβαθμισμένων ατόμων και των ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικοοικονομικά παραμελημένα τμήματα της κοινωνίας. Ο κύριος στόχος της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ο ίδιος με την επίσημη εκπαίδευση που οδηγεί στη γνώση, την ολοκλήρωση και την ανάπτυξη μεταξύ των ατόμων (Hoppers, 2006).

Η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μη τυπική εκπαίδευση θεωρείται η καλύτερη προσέγγιση για την κάλυψη των προσωπικών απαιτήσεων των μαθητών. Σύμφωνα με μια οργανωμένη και συστηματική ανάλυση των κύριων χαρακτηριστικών της μη τυπικής εκπαίδευσης, διαφορετικών από την επίσημη εκπαίδευση, δείχνει ότι οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε μη τυπικά προγράμματα, επειδή περιλαμβάνουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που προσπαθούν να αποκτήσουν και την ουσιαστική υποστήριξη για την καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους μέσω των βιωμάτων και των εμπειριών που αποκτά και δημιουργώντας μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και προσωπικά νοήματα (Behrendt & Franklin, 2014). Εάν η εκπαίδευση που προσφέρεται από τα σχολεία είναι άνευ σημασίας για τη ζωή ενός μαθητή και δεν καταφέρνει να τον προετοιμάσει για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων, τότε το αποτέλεσμα θα είναι ότι απλώς θα παραμερίσει τη συμμετοχή του στα προγράμματα

και μπορεί τελικά να αποσυρθεί. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να πλαισιώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές. Καθώς η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των μαθητών, καθιστά επομένως διαθέσιμα ευέλικτα χαρακτηριστικά όσον αφορά τις διαδικασίες, τους στόχους και τις διαδικασίες που υλοποιούνται (Dib, 1988).

Με βάση αυτές τις αρχικές ανησυχίες μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια εκτεταμένη ποικιλομορφία εκπαιδευτικών συστημάτων με χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των γνώσεών τους και των δεξιοτήτων τους. Λόγω του πεδίου εφαρμογής της, η μη τυπική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται σε μια επαρκή πληθώρα εκπαιδευτικών καταστάσεων, οι περισσότερες από τις οποίες έχουν συμβάλει σημαντικά στην αναζωογόνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκπαιδευτικές μεθόδους, τεχνικές και διαδικασίες (Dib, 1988).

Είδη μη τυπικής εκπαίδευσης

Η ταξινόμηση έχει αναδείξει τέσσερα είδη μη τυπικής εκπαίδευσης (Carron & Carr-Hill, 1991). Το πρώτο εξ αυτών είναι η μη κανονική εκπαίδευση. Αυτός ο τομέας οργανώνεται από κάθε είδους εκπαιδευτικά προγράμματα που καθιστούν διαθέσιμη μία εναλλακτική τακτική εκπαίδευση πλήρους φοίτησης. Ο κύριος σκοπός αυτών των μαθημάτων είναι να προσφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους, για ποικίλες αιτίες, δεν μπορούν να επωφεληθούν από το κανονικό σχολικό σύστημα την καθορισμένη στιγμή. Το πεδίο αυτό περιλαμβάνει μια ποικιλία τύπων βραδινών μαθημάτων, επίσημα προγράμματα αλφαριθμητισμού, προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κ.ά. Ορισμένα από αυτά τα προγράμματα έχουν μόνο συμπυκνωμένη μορφή πλήρους σχολικής φοίτησης, ενώ άλλα είναι πιο ευέλικτα και πιο πρωτοποριακά στην επιμόρφωση και την ολοκλήρωση. Κεντρικό ζήτημα για αυτό το τμήμα του εκπαιδευτικού τομέα είναι να διασφαλιστεί η ισότητα με τα πτυχία που απονέμονται στα αντίστοιχα επίπεδα του επίσημου σχολικού συστήματος (Carron & Carr-Hill, 1991).

Το δεύτερο είδος είναι η λαϊκή εκπαίδευση. Αυτό το είδος αποτελείται από μια ολόκληρη σειρά δράσεων που προσπαθούν να εγκατασταθούν από το επίσημο σχολικό σύστημα αν δεν είναι αντίθετα με τα βασικά πρότυπα της εφαρμογής του. Το ουσιαστικό μέρος αυτού του πεδίου είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονται προς τις οριακές ομάδες του πληθυσμού και περιλαμβάνουν υποκατάστατα των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού ενηλίκων, υποστηρικτική κατάρτιση, πολιτική κινητοποίηση και κινήματα κοινοτικής ανάπτυξης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι κινήσεις και οι δράσεις διεξάγονται από εθελοντικές οργανώσεις και δίνουν έμφαση στη συλλογική εξέλιξη, καθώς αντιπαρά τίθενται στον ατομικό ανταγωνισμό. Είναι το μικρότερο θεσμικό πλαίσιο του συνολικού εκπαιδευτικού τομέα. Λαμβάνει τη μορφή ανεπίσημων ομάδων, που συχνά συνδέονται με εκκλησίες, πολιτικά κόμματα και κοινωνικοπολιτιστικούς συλλόγους. Σε μερικές περιπτώσεις υποστηρίζονται από εθνικές ή τοπικές κυβερνήσεις (Carron & Carr-Hill, 1991).

Η ταχεία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης είναι ένα από τα πιο αξιοσημείωτα εκτεταμένα κινήματα στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού πεδίου. Η μάθηση για τις αρχές της προσωπικής ανάπτυξης συγκεντρώνει μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των ατόμων, επειδή κάθε άτομο έχει διαφορετική φύση και προοπτική. Οι δραστηριότητες και οι πρακτικές προσωπικής ανάπτυξης

κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και καλλιτεχνικούς οργανισμούς που τις διεξάγουν όπως μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικά κέντρα, συλλόγους, κοινωνικούς κύκλους, οργανώσεις, ενώσεις που προωθούν δραστηριότητες αναψυχής όπως η αστρονομία, η παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος, η μουσική και η ακρόαση, δραστηριότητες εκτός σχολείων, χειροτεχνία, έργα τέχνης, αθλητισμός, χορός, σωματικές δραστηριότητες κ.λπ. Εάν συμπεριληφθεί και η εκμάθηση γλωσσών που μπορεί να αποτελούν μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης, το τμήμα των δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης θεωρείται εξίσου σημαντικό με τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης (Carron & Carr-Hill, 1991).

Τα διάφορα μη τυπικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που διοργανώνονται από επιχειρήσεις, συνδικάτα, ιδιωτικά γραφεία και επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν το τέταρτο σημαντικό τμήμα αυτού του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού πεδίου. Υπάρχουν πολλά μαθήματα και προγράμματα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου λαμβάνει χώρα σε διάφορους τομείς όπως η ιατρική, η επιχειρηματική, η διοίκηση, η τεχνολογία, η εκπαίδευση, οι τέχνες, η επιστήμη, κ.ά. Ένα άτομο που στοχεύει να γίνει εκπαιδευτικός θα συμμετέχει στο επίσημο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θεωρείται επαγγελματική κατάρτιση. Η συμπερίληψη όμως και άλλων πεδίων που δεν συνδέονται άμεσα με το επάγγελμά του, ενισχύει την ποιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης που λαμβάνει (Carron & Carr-Hill, 1991).

Η εφαρμογή της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών

Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους ανθρώπους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις αξίες, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους που είναι διαφορετικές από εκείνες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της δομής της επίσημης εκπαίδευσης. Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική του διάσταση είναι πλέον αναγνωρισμένη καθώς και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που περιλαμβάνει (Αντωνίου, 2012). Οι δεξιότητες που χαρακτηρίζονται επίσης ως ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων όπως διαπροσωπικές, ομαδικές, οργανωτικές και επίλυση συγκρούσεων, διαπολιτισμική συνειδητοποίηση, ηγεσία, σχεδιασμός, οργάνωση, έλεγχος, καθοδήγηση, συντονισμός και πρακτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, πειθαρχία και υπευθυνότητα (Novosadova et al., 2007). Αυτές είναι δεξιότητες που δε διδάσκονται στην επίσημη εκπαίδευση, αλλά είναι απαραίτητες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, διότι είναι ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πρακτική τους και απαιτούνται νέες προσεγγίσεις για την κατάκτηση τους (Goodnough et al., 2009).

Αυτό που είναι εξαιρετικό για τη μη τυπική εκπαίδευση είναι ότι οι συμμετέχοντες συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης, κάτι που δεν ισχύει πάντα για την επίσημη εκπαίδευση. Οι τεχνικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται έχουν ως κύριο στόχο την παροχή στους ανθρώπους των μέσων για την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της ευαισθητοποίησης, των γνώσεων και των στάσεών τους (DeWitt & Storksdiack, 2008). Η μάθηση είναι μία συνεχής διαδικασία και ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής μάθησης είναι η εκμάθηση μέσω της πράξης και όχι μόνο μέσω της θεωρίας (Houseal et al., 2014). Η διαδικασία της μη τυπικής μάθησης είναι μια κατα-

νεμημένη και σχεδιασμένη προσέγγιση και συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο ο ίδιος ο μαθητής είναι ο σχεδιαστής των δεξιοτήτων του (Novosadova et al., 2007). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και την επιμόρφωσή τους, γιατί αυτοί είναι οι καλύτεροι γνώστες των αναγκών τους. Έτσι, μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον καθώς και τις δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν.

Η μη τυπική μάθηση από την άλλη πλευρά, είναι μια διαδικασία και λόγω των διαφορών που έχει με την τυπική εκπαίδευση, μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορες καταστάσεις και περιβάλλοντα. Οι εμπειρίες και οι διαδικασίες που πραγματοποιούνται μέσω της άτυπης μάθησης μπορούν να οργανωθούν ταυτόχρονα στο πλαίσιο της απασχόλησης αλλά και σε συνδυασμό με την τυπική εκπαίδευση προσφέροντας περισσότερα πλεονεκτήματα (Anagnostidou, 2015). Είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωριστεί ότι οι ατομικές δεξιότητες που επιτυγχάνονται μέσω της συμμετοχής δε συνδέονται μόνο με τις προοπτικές απασχόλησης, αλλά έχουν και λόγο στην ανάπτυξη των ανθρώπινων χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και κινήτρων. Αυτά τα είδη δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών συμβάλλουν πιο άμεσα σε ένα γενικό κίνητρο για μάθηση παρά σε συγκεκριμένες αποστολές και ευθύνες που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Novosadova et al., 2007). Αυτό σημαίνει ότι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να διδάσκονται μόνο ακαδημαϊκά αντικείμενα ή δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση των μαθητών, αλλά και άλλες δεξιότητες που αφορούν τα προσωπικά τους κίνητρα, τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και ό,τι άλλο μπορεί εκτός από επαγγελματική ανάπτυξη να τους προσφέρει και προσωπική ανάπτυξη. Θα πρέπει επίσης η επιμόρφωση να μην είναι αποκομμένη από τις εκπαιδευτικές λειτουργίες που επιτελούν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν στην πράξη και να αποκτούν εμπειρίες διατηρώντας με αυτό τον τρόπο καλύτερα την γνώση που αποκτούν (Beaudoin, 2014).

Η απόκτηση περισσότερων γνώσεων των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει όμως μόνο μέσω της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι πιο έμπειροι, μπορούν να μάθουν και στον χώρο εργασίας, όπου πολλά χαρακτηριστικά της διαδικασίας μάθησης και του περιεχομένου είναι ανεπίσημα, μέσω της συνεργασίας (Siry, 2011). Στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών υπάρχει μία συνθήκη μάθησης που σε μεγάλο βαθμό είναι άτυπη και συνδέεται με την καθημερινή μάθηση μέσω της πράξης (Ball & Forzani, 2009). Τα προγράμματα άτυπης μάθησης όχι μόνο μπορούν να παρέχουν γνώσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορούν επίσης να είναι και αλληλένδετα με την επαγγελματική τους ιδιότητα, αφού μπορούν να πάρουν ιδέες από αυτά και να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και μέσω της πράξης να μάθουν σε ρεαλιστικές συνθήκες (Hodkinson & Hodkinson, 2003).

Για να ενισχυθεί όμως η άτυπη μάθηση των εκπαιδευτικών απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις. Πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αναπτύξουν τις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν μόνοι τους στη μάθηση και στη γνώση (Khalid & Azeem, 2012). Αν για παράδειγμα, δεν υπάρχουν υπολογιστές διαθέσιμοι στο σχολείο ακόμα και αν αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις δε θα μπορέσουν να τις εξασκήσουν ποτέ. Αντίθετα, εάν έχουν διαθέσιμους υπολογιστές, τότε μπορούν να εξασκηθούν σε αυτές και να αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις (Billett, 2002).

Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι ότι τα μαθήματα που αποτελούν μέρος της επι-

μόρφωσης των εκπαιδευτικών, πρέπει να επικεντρώνονται στα προσωπικά επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα. Ωστόσο, οι περιορισμοί των χρονοδιαγραμμάτων διδασκαλίας, οι περιορισμένοι πόροι και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής καθιστούν σε κάποιες περιπτώσεις την επαγγελματική επιμόρφωση, κάτι που ζητούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ανάπτυξη, αδύνατη. Συνήθως κυριαρχούν οι σχολικές και κυβερνητικές ανάγκες, έναντι αυτών των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να μάθουν πράγματα υποχρεωτικά λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που δεν αντανακλά σε πολλές περιπτώσεις τις πραγματικές τους ανάγκες (Colley et al., 2002).

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης, έχει παραδοσιακά θεωρηθεί ως τυπική δραστηριότητα που είναι συχνά ιεραρχική ως προς τη φύση της (Barab et al., 2001). Η διάρκειά της, η στενή εστίασή της και η σειρά των μαθημάτων δεν έχουν γενικά μεγάλη επιτυχία στην ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών (Togneri & Anderson, 2003).

Εκεί που πολλές παραδοσιακές μέθοδοι επαγγελματικής εξέλιξης είχαν περιορισμένη επιτυχία, νέες, πιο καινοτόμες μέθοδοι που επικεντρώνονται σε συνεχιζόμενες αναπτυξιακές δραστηριότητες μπορεί να έχουν περισσότερες δυνατότητες να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hirsh, 2004). Η δυναμική φύση των προσπαθειών επαγγελματικής ανάπτυξης στην πράξη, μπορεί να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση πολλών από τις ελλείψεις των παραδοσιακών αναπτυξιακών προγραμμάτων. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή επαγγελματική ανάπτυξη, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου είναι στατικός, η μη τυπική μάθηση στην πράξη μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών (Warren-Little, 2006).

Συμπεράσματα

Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε κάθε προγραμματισμένο πρόγραμμα προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει το φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων, εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών. Τα βασικά χαρακτηριστικά της άτυπης εκπαίδευσης είναι ο εθελοντικός της χαρακτήρας, αλλά παράλληλα αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία με εκπαιδευτικούς στόχους, είναι συμμετοχική, έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, εστιάζει στην εκμάθηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, βασίζεται στη συμμετοχή τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής μάθησης με μια συλλογική προσέγγιση, είναι ολιστική και προσανατολισμένη στις διαδικασίες, βασίζεται στην εμπειρία και τη δράση και προωθεί τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων. Όλα αυτά κάνουν κατανοητή τη μεγάλη σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η μάθηση λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου και θεωρείται ότι είναι μια συνεχής διαδικασία. Η μάθηση περιλαμβάνει την κατανόηση και την ενίσχυση των δεξιοτήτων. Εάν όμως ένα άτομο δεν καταβάλει προσπάθεια να ενισχύσει τις δεξιότητές του και τις ικανότητές του τότε η μάθηση δε θα πραγματοποιηθεί με αποτελεσματικό τρόπο. Ως εκ τούτου, η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης νοείται ως συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων και της κοινότητας γενικότερα.

Η άτυπη εκπαίδευση έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία προκειμένου να αναπτυχθούν

αποτελεσματικοί και ευέλικτοι τρόποι αναγνώρισης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αναγνώριση της σωστής ισορροπίας σε ένα σύνολο εξοπλισμού που εξασφαλίζει κατάλληλες και ικανοποιητικές λύσεις για την πιστοποίηση και την αναγνώριση, σύμφωνα με την ανάπτυξη προτύπων ποιότητας, την αυτοαξιολόγηση και τις διαδικασίες αξιολόγησης για την ανεπίσημη εκπαίδευση, θεωρείται ευαίσθητη εργασία. Στην περίπτωση της ανεπίσημης εκπαίδευσης, υπάρχουν τρία βασικά στάδια που πρέπει να γίνουν κατανοητά: η αυτογνωσία, ο καθορισμός στόχων και η υλοποίηση της δράσης.

Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης οργανώνονται από την κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στην διαμόρφωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι σε έναν μεγάλο βαθμό δεν εκφράζονται οι προσωπικές αλλά και οι επαγγελματικές τους ανάγκες, αφού δε λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία που έχουν αποκτήσει μέσα στην εκπαίδευση. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην απαλοιφή κάποιων σημαντικών μειονεκτημάτων που εντοπίζονται στην επίσημη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η μη τυπική εκπαίδευση πέρα από τα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εάν λαμβάνει χώρα μέσα στις σχολικές μονάδες και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, τότε επιτρέπει στη μάθηση να λάβει χώρα σε πραγματικές συνθήκες συμβάλλοντας στο να αναπτύξουν δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν ρεαλιστικά και που είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Το έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο να διδάσκουν. Ρόλος τους είναι παράλληλα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών τους. Αυτές είναι δεξιότητες που η τυπική εκπαίδευση ακόμα και αν θέλει, δεν μπορεί να αναπτύξει. Το κατάλληλο πεδίο για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι η σχολική μονάδα, όπου οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και αποκαλύπτονται αλλά και καλύπτονται. Αυτό σημαίνει ότι η κάλυψη των αναγκών τους γίνεται σε ρεαλιστικό πλαίσιο. Πέρα όμως από την επαγγελματική ανάπτυξη με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η κάλυψη των αναγκών τους και η αίσθηση ότι συμμετέχουν σε κάτι που αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους, θα τους κάνει να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό αποκτώντας ένα σημαντικό κίνητρο για μάθηση και με αυτό τον τρόπο να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alif, S., Irwan, A., & Elihami, E. (2020). Forming characters of early children in non-formal education units. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 1(1), 88-94.
- Avraamidou, L. (2015). Reconceptualizing elementary teacher preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.

- Barab, S. A., MaKinster, J. G., Moore, J. A., & Cunningham, D. J. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the Inquiry learning forum. *ETR&D*, 49(4), 71-96.
- Beaudoin, B. (2014). Reflection: Have You Smelled the Elephant's Foot?. *Journal of Museum Education*, 39(1), 78-82.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1) 56-67.
- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Chadha, N. K. (2009). *Readings in lifelong learning*. Delhi: Continuing Education and Extension, University of Delhi.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal Learning: mapping the conceptual terrain: A consultation report*. Leeds: Lifelong Learning Institute, University of Leeds.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor studies*, 11(2), 181-197.
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: Concepts/Applicability. Co-operative networks in physics education (pp. 300-315). New York: American Institute of Physics.
- Drachler, H., Hummel, H., & Koper, R. (2008). Identifying the goal, user model and conditions of recommender systems for formal and informal learning. *Journal of Digital Information*, 10(2).
- Etlng, A. (1993). What is nonformal education? *Journal of Agricultural Education*, 72-76.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Hirsh, S. (2004). Putting comprehensive staff development on target. *Journal of Staff Development*, 25(1), 12-15.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2003). *Learning in different communities of practice: A case study of EEnglish secondary school teachers*. Researching Work and Learning Conference, Tampere, 25th -27th July.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- Houseal, A. K., Abd-El-Khalick, F., & Destefano, L. (2014). Impact of a student-teacher-scientist partnership on students' and teachers' content knowledge, attitudes toward science, and pedagogical practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 84-115.
- Khalid, A., & Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
- Novosadova, M., Selen, G., Piskunowicz, A., Mousa, S. H. N., Suoheimo, S., Radinja, T., & Reuter, P. (2007). The impact of nonformal education on young people and society. *Non formal education book*, 1-58.
- Siry, C. A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course. *Teaching education*, 22(1), 91-101.

Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence*. Washington, D.C: Learning First Alliance.

Warren-Little, J. (2006). *Professional community and professional development in the learning centered school*. Alphareta, GA: National Educational Association.

Ελληνόγλωσσον

Αντωνίου, Ηρ. Χ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. (2017). *Συνδέοντας την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις νέες τεχνολογίες και τις μορφές μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 123-135.

Χαλκιά, Κ. (2014). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκης.

Abstract

The focus of the present study is on the analysis of the concept of non-formal education featuring a series of issues which can contribute to teacher training. The aim of the study is to investigate the concept of non-formal education, its progress, importance, types as well as the application from the part of the teachers. Through this analysis the basic characteristics of non-formal education are identified and attempts are made to understand the importance in all educational frameworks-including non-formal education.. The role and contribution of this kind of education also features individuals' capacity building and development of skills which can be realistically applied and are significant for the teachers and the challenges they face.

Keywords: Non-formal education, teachers, training.

Η Δημοκ“Ρ”ατία στο σχολείο. Το “Ρ” του Σωκράτη ή του Δημοσθένη; Μια μελέτη περίπτωσης ενός δημόσιου νηπιαγωγείου με Παράρτημα Νηπιαγωγείου σε κέντρο φιλοξενίας Προσφύγων

Γεωργία Κατσαρή

Νηπιαγωγός, Msc Special Education
kats.georgia79@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο, δεδομένων των νέων αναγκών που προέκυψαν με την ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών της λειτουργίας των ΔΥΕΠ παραρτημάτων νηπιαγωγείων στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, λειτούργησε το επίσημο θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών για πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά και να καταγραφούν πρακτικές που αναπτύχθηκαν από μέρους της σχολικής μονάδας για να αντιμετωπίσει τις πρωτόγνωρες δυσκολίες που εμφανίστηκαν. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί τις αρχές της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές θεσμικές ελλείψεις όπως νομοθετικά ελλείματα, ελλείψεις πρόβλεψης αναγκών για την ένταξη των παιδιών που φοιτούν σε προσφυγικές δομές στο ενιαίο πληροφοριακό σύστημα και ελλείψεις σε επιμόρφωση από πλευράς των κρατικών φορέων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία στην εκπαίδευση, εκπαίδευση προσφύγων.

Εισαγωγή

Το «Ρ» θεωρήθηκε από τον Σωκράτη το γράμμα που παράγει ροή και πίστευε ότι οι λέξεις που το περιέχουν αποκτούν θετική σημασία, ενώ αντίθετα, το «Ρ» για τον ρήτορα Δημοσθένη αποτέλεσε εμπόδιο για την ρητορική του ικανότητα.

Η Δημοκρατία ως λέξη που περιέχει το «Ρ» είναι μια λέξη που στην έννοιά της εμπεριέχει την ροή. Μια έννοια που διαρκώς εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και τις ανάγκες του ίδιου του ατόμου ως πολίτη μιας κοινωνίας τόσο στην στενή μορφή της έννοιας της κοινωνίας όσο και στην ευρύτερη μορφή της. Άλλη ήταν η Δημοκρατία στον Χρυσό Αιώνα του Περικλή όπου ήταν αυτονόητο ότι μόνον οι άντρες μπορούσαν να πάρουν αποφάσεις και άλλη είναι η Δημοκρατία σήμερα με τα κινήματα του φεμινισμού, την βιομηχανική επανάσταση, την μετανάστευση και την τεχνολογική εξέλιξη να έχουν εμπλουτίσει τους όρους και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της.

Παράλληλα, το μη καθορισμένο πλαίσιο της λειτουργίας της Δημοκρατίας, σε επίπεδο τουλάχιστον εκπαίδευσης, θα μπορούσε να αποτελέσει τροχοπέδη καθώς δεν διευκολύνει την εφαρμογή αρχών της δημοκρατίας στο σχολείο, ποια μορφή δηλαδή θα έχει η διδασκαλία της Δημοκρατίας μέσα στα σχολεία αλλά και από πλευράς θεσμικού περιεχομένου

στις περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική διαδικασία αγκυλώνεται από γραφειοκρατικές πρακτικές και κλειστού τύπου μεταφράσεις των νόμων (Κυριακίδης, 1997).

Για να υπάρχει μια σωστά δομημένη εκπαίδευση οι τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης, η Κοινωνική, η Παιδαγωγική και η Θεσμική Διάσταση (Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καραβασακάλης, Α., 2015), οφείλουν να επικοινωνούν κοινούς στόχους και πρακτικές. Λόγω του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ακολουθεί μια συγκεντρωτική πολιτική με δομή από πάνω προς τα κάτω, τα περιθώρια ελευθερίας και πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται σε επίπεδο τουλάχιστον σχολικής μονάδας είναι μικρά.

Έτσι, συχνά, διαπιστώνεται δυσκολία πρακτικής εφαρμογής των στόχων της εκπαίδευσης (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2009), ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών και να εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Boulton, 2010).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν, δεδομένων των νέων αναγκών που προέκυψαν με την ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών της λειτουργίας των ΔΥΕΠ παραρτημάτων νηπιαγωγείων στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων:

- μπορούν να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι δυσκολίες ώστε να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω μελέτη.
- μπορούν τα σχολεία ως σχολικές μονάδες να προάγουν το δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου
- μπορεί να ανταποκριθεί κάποιο μοντέλο ηγεσίας και ποιο στις απαιτήσεις του νέου εγχειρήματος στην εκπαίδευση όπως αυτό της ένταξης των προσφυγοπαίδων μέσα από τις ΔΥΕΠ-Παραρτήματα Νηπιαγωγείων

Η πρωτοτυπία αυτής της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι καταγράφονται τα προβλήματα μιας πρωτόγνωρης κατάστασης που αντιμετώπισε η εκπαιδευτική πραγματικότητα με την δημιουργία των ΔΥΕΠ νηπιαγωγείων στις δομές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαστάσεις της Εκπαίδευσης

Η έννοια και οι διαστάσεις της Δημοκρατίας τα τελευταία χρόνια έχουν προσελκύσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον καθώς γίνεται λόγος για αναπλαισίωση του όρου και ανάγκη ενός πιο συγκεκριμένου ορισμού που θα μπορέσει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μια ενδιαφέρουσα οπτική για την νέα θεώρηση της Δημοκρατίας είναι αυτή που δίνεται μέσα από την έρευνα των Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lazzaro, L., (2017), όπου οριοθετούν τη δομή της δημοκρατίας σε τέσσερις διαστάσεις: 1) Δημοκρατία της διακυβέρνησης* (*Democracy of governance*) που αναφέρεται στις δομές και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες λαμβάνονται πολιτικές αποφάσεις/αποφάσεις διακυβέρνησης καθώς επίσης και οι μέθοδοι και κανόνες που λαμβάνονται για την συνύπαρξη, 2) Δημοκρατία των Πολιτών ή των Κατοίκων* (*Democracy of Inhabitation*) που πραγματεύεται τις συνθήκες διαβίωσης και τα οικονομικο-κοινωνικο-πολιτισμικά δικαιώματα των πολιτών, 3) Δημοκρατία της Αλληλεγγύης* (*Democracy of Otherness*) που πραγματεύεται το δικαίωμα στην διαφορετικότητα και την αυτοδιάθεση, την ειρήνη καθώς και το δικαίωμα για την διατήρηση ενός υγιούς και βιώσιμου περιβάλλοντος όχι μόνο για τους πολίτες

του τώρα αλλά και για τις επόμενες γενεές, οι δύο παραπάνω διαστάσεις είναι δύσκολο να διαχωριστούν καθώς η μια ενέχει έννοιες της άλλης και 4) Δημοκρατία του Έθους, των Αξιών* (*Democracy of Ethos*) που έχει να κάνει με τις αξίες και τις αρετές που είναι αναγκαίο να υπάρχουν στο άτομο ώστε να καλλιεργηθούν οι προηγούμενες τρεις διαστάσεις που δίνουν οι ερευνητές στην έννοια της Δημοκρατίας.

Αν προσπαθούσαμε να εντάξουμε τις τέσσερις διαστάσεις της δημοκρατίας, όπως μας τις αναλύουν οι ερευνητές, στις διαστάσεις της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κοινωνική διάσταση εμπεριέχει τις έννοιες του *democracy of inhabitation* και *democracy of otherness*, στην παιδαγωγική διάσταση θα εντασσόταν η *democracy of Ethos* και στην Θεσμική η *democracy of governance*. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, οι τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης, η Κοινωνική, η Παιδαγωγική και η Θεσμική οφείλουν να επικoinωνούν κοινούς στόχους και πρακτικές κυρίως όταν αναφερόμαστε σε πρακτικές που προωθούν την δημοκρατία και την διασφάλιση των δικαιωμάτων του Ανθρώπου μέσα στην σχολική μονάδα. Στην μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται θα εστιάσουμε κυρίως στην Θεσμική Διάσταση της Εκπαίδευσης –Δημοκρατία της Διακυβέρνησης (*Democracy of Governance*)– και θα αναλύσουμε το θεσμικό πλαίσιο από μεριάς νομοθεσίας όσον αφορά την λειτουργία των παραρτημάτων ΔΥΕΠ και του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσα από τα περιθώρια που του δίνει η νομοθεσία.

* Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει επίσημη μετάφραση στα ελληνικά για τους όρους. Η μετάφραση έχει γίνει όσο πιο κοντά στην σημασία των όρων, κρατώντας επιφυλάξεις για την σωστή απόδοση.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επιτυχία της προώθησης της Δημοκρατίας στην σχολική μονάδα

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη μέσα στο πέρασμα των χρόνων έχει υποστεί μεταβολές που κάθε φορά υπογράμμιζαν τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες αλλά και αντίστοιχα την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Στην εποχή μας, ο ρόλος του προσδιορίζεται στην διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που να μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Θα μπορούσαμε με λίγα λόγια να πούμε ότι ο κύριος ρόλος του πλέον είναι η επίτευξη της βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Harris and Charman, 2002). Ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την μετάδοση του συλλογικού οράματος και των στόχων του σχολείου ενισχύοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μορφές συναλλακτικής, συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Dyson, 2002). Κατά αυτό τον τρόπο δημιουργεί την δημοκρατική σχολική κουλτούρα πάνω στην οποία θα στηριχτούν οι προσπάθειες για μια δημοκρατική εκπαίδευση που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των συμμετεχόντων.

Ο Richard F. Elmore (2000) σημειώνει στο σύγγραμμά του ότι η συναδελφική υποστήριξη και η επαγγελματική ανάπτυξη στα σχολεία δεν μπορούν να επιφέρουν από μόνα τους την βελτίωση της σχολικής μονάδας αν δεν πλαισιώνονται από κοινούς στόχους. Δημιουργώντας ένα κοινό σχεδιασμό –κουλτούρα προσδοκιών για την χρήση και εκμετάλλευση των ικανοτήτων και των γνώσεων– δημιουργείται ισχυρή συνοχή της σχολικής μονάδας, κρατώντας όλους του εμπλεκόμενους υπευθύνους απέναντι στον συλλογικό στόχο και αποτέλεσμα.

Για να μπορέσει ο σχολικός ηγέτης να ανταποκριθεί στον ρόλο του, πέραν από χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως ενσυναίσθηση, διορατικότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες, δημοκρατικές αντιλήψεις, χρειάζεται να έχει την ελευθερία να κινείται μέσα στο σχολείο για να αφουγκράζεται τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Reppa, 2010). Τρία βασικά χαρακτηριστικά, η *συνθετότητα* νέας γνώσης μέσα από προβλήματα που τέθηκαν σε συλλογική κρίση, η σχέση που βασίζεται στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων και η λειτουργικότητα που σχετίζεται με την κατανόηση, την αξιολόγηση των δομών, των μέσων και των αποτελεσμάτων αποτελούν βασικά σημεία στην επιτυχία του ρόλου του σχολικού ηγέτη, (Φραντζή, 2005).

Παρόλο που οι σύγχρονες μελέτες ενισχύουν τον ρόλο του σχολικού ηγέτη με ελευθερίες που χρειάζεται να υπάρχουν ώστε να μπορεί να συνδιαμορφώνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σύμφωνα με τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας και του τοπικού συγκείμενου (Parekh, 2006), στην Ελλάδα η ενιαία κεντρική εκπαιδευτική πολιτική με την μορφή από πάνω προς τα κάτω αίρει τις ελευθερίες της σχολικής μονάδας μέσα από γραφειοκρατικά κωλύματα. Η Ελλάδα, δεν είναι βέβαια η μόνη περίπτωση που συμβαίνει αυτό.

Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας ΔΥΕΠ – Παραρτημάτων Νηπιαγωγείων εντός των Δομών Φιλοξενίας Προσφύγων

Με την είσοδο των προσφύγων στον ελλαδικό χώρο άρχισε να δημιουργείται ένα έντονο κοινωνικό πρόβλημα που είχε άμεσα εκπαιδευτικές διαστάσεις, όπως αυτό της μη πρόσβασης των παιδιών προσφύγων στην επίσημη εκπαίδευση. Στα αρχικά στάδια, πολλές ΜΚΟ (Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις) είχαν αναλάβει προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Η επίσημη θέση της πολιτείας ήταν να δημιουργηθούν οι συνθήκες και το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των παιδιών αυτών στην επίσημη εκπαίδευση. Αρχικά, λειτούργησε με την θεσμοθέτηση των ΔΥΕΠ απογευματινών τμημάτων εκπαίδευσης και αργότερα προχώρησε στην ενσωμάτωση του μεγαλύτερου μέρους των παιδιών προσφύγων στα πρωινά τμήματα εκπαίδευσης όλων των σχολικών βαθμίδων, με μια εξαίρεση, αυτή της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ Β΄ 2985/30.08.2017 ορίζεται ότι «Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας λειτουργούν ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων, εντός των κέντρων φιλοξενίας.»

Ορίζεται επίσης ότι:

Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. διέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις των τυπικών νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, πέραν των γενικότερων αρμοδιοτήτων τους, είναι υπεύθυνοι μεταξύ άλλων για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., κρατώντας μια θετική επικοινωνία μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς επίσης για την υλικοτεχνική στήριξη των ΔΥΕΠ, την εύρεση καθαρίστριας/στη και για την φύλαξη των σχολικών χώρων.

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά οφείλουν να εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξη

των μαθητών που θα φοιτήσουν σε ΔΥΕΠ, να έχουν παιδαγωγική ευελιξία, να υλοποιούν κοινά προγράμματα με τις μητρικές σχολικές μονάδες με σκοπό να εξασφαλίζεται όσο το δυνατό η ενσωμάτωση των παιδιών που φοιτούν σε ΔΥΕΠ. Ορίζεται επίσης το χρέος της πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν ΔΥΕΠ από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Σε αυτό το σημείο εξαιρετικής σημασίας είναι να εστιάσουμε την προσοχή του αναγνώστη στο ότι η/ο προϊσταμένη/ος του Νηπιαγωγείου δεν έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο και λειτουργεί με πλήρες διδακτικό ωράριο σε τάξη.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη είναι μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) και προέκυψε λόγω των ιδιαίτερων και πρωτόγνωρων συνθηκών που διαμορφώθηκαν στην σχολική μονάδα. Η διερευνητική μελέτη περίπτωσης μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για επόμενες μελέτες, κάτι που ευελπιστούμε να μπορέσει να αποτελέσει και η παρούσα μελέτη. Η λειτουργία ενός παραρτήματος εντός δομής φιλοξενίας προσφύγων για τις ανάγκες εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, με χιλιομετρική απόσταση από την κεντρική σχολική μονάδα, δημιούργησε ερωτήματα ως προς το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει αυτό το εγχείρημα. Τα ερωτήματα προς διερεύνηση έχουν ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης.

Η συλλογή δεδομένων έγινε με συμμετοχική παρατήρηση από τη προϊσταμένη της σχολικής μονάδας, με καταγραφή των καταστάσεων σε προσωπικό ημερολόγιο της, αλλά και με συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η καταγραφή στο προσωπικό ημερολόγιο της προϊσταμένης περιελάμβανε τους τρόπους διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων από τον σύλλογο διδασκόντων, την καταγραφή των προβλημάτων που είχαν να κάνουν με τη νομοθεσία και αν βρέθηκε λύση ή όχι, ποια τα κωλύματα ώστε να βρεθεί λύση, τα σχόλια των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματά τους, την σχέση γονέων στη δομή προσφύγων και εκπαιδευτικών και αντίστοιχα γονέων και εκπαιδευτικών στη μητρική σχολική μονάδα, τις παρατηρήσεις και τις δράσεις του συλλόγου γονέων της μητρικής μονάδας. κ.ο.κ. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με ερωτήσεις που αφορούσαν τα αισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούσαν στην κεντρική μονάδα και στο παράρτημα του νηπιαγωγείου στη δομή προσφύγων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας εφαρμόστηκε αρχική, διαμορφωτική και τελική/συνολική αξιολόγηση στο πρόγραμμα παρέμβασης που είχε σχεδιάσει ο σύλλογος διδασκόντων, γεγονός που βοήθησε στην πιο λεπτομερή και ακριβή καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετώπισαν. Τα όποια αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης αφορούν την συγκεκριμένη περίπτωση καθώς δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως διευρυμένη άποψη αλλά μπορούν να θέσουν τις βάσεις για περαιτέρω μελέτη και στοχασμό.

Ταυτότητα αντικείμενου μελέτης

Το Κέντρο Φιλοξενίας (Κ.Φ.) λειτουργεί από τον Μάρτιο του 2016 όταν εγκαταστάθηκαν σε αυτό 200 πρόσφυγες που μεταφέρθηκαν από τα νησιά. Σήμερα φιλοξενεί πάνω από

2.000 πρόσφυγες-μετανάστες (Σύριοι, Αφγανοί, Κούρδοι, Άραβες και Αφρικανοί). Το 2017 ιδρύθηκε το νηπιαγωγείο εντός της δομής (ΦΕΚ 3974/13-11-2017) ως παράρτημα του κεντρικού νηπιαγωγείου με χιλιομετρική απόσταση μεταξύ τους που ξεπερνούσε τα 7 χιλιόμετρα. Στις 3 Ιανουαρίου 2018, τοποθετήθηκαν στη δομή οκτώ οικίσκοι για τις ανάγκες λειτουργίας του Νηπιαγωγείου και παραδόθηκαν μαζί με τον εξοπλισμό τους στην Προϊσταμένη του μητρικού νηπιαγωγείου και στη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) του Κέντρου Φιλοξενίας (Κ.Φ.)

Το σχολικό έτος 2018-2019, στο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 110 μαθητές/τριες και στις δύο μονάδες. Χαρακτηρισμένο λειτουργικά διθέσιο, υπηρετούσαν 8 νηπιαγωγοί εκ των οποίων οι πέντε αναπληρώτριες με μικρή διδακτική εμπειρία στην δημόσια εκπαίδευση (0-3 έτη), μια νηπιαγωγός όπου μετατέθηκε στην σχολική μονάδα το έτος 2018-2019 και δύο παλαιότερες μόνιμες νηπιαγωγοί, μια εκ των οποίων κάνει και χρέη Προϊσταμένης. Το σημαντικό στοιχείο από αυτήν την καταγραφή είναι α) ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά μεγάλη μονάδα για νηπιαγωγείο με εκπαιδευτικό προσωπικό που στην ουσία ακόμα δεν έχει κάνει δεσμούς συνεργασίας και β) ότι είναι μια σχολική μονάδα χαρακτηρισμένη ως διθέσια με ανώτερο αριθμό φοιτώντων τα 44 παιδιά και όχι τα 110 που είχε εκείνη την χρονιά.

Αποτελέσματα

Καταγραφή προβλημάτων λόγω έλλειψης σαφούς θεσμικού πλαισίου

- *Ελευθερία κινήσεων Προϊσταμένης.* Συγκεκριμένα, για να μπορέσει ο/η σχολικός ηγέτης να δημιουργήσει όραμα και κοινούς στόχους είναι αναγκαίο να έχει επαφή με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, καθώς είναι ο άμεσος συνδετικός κρίκος των δύο μονάδων. Κάτι τέτοιο, ήταν αδύνατο να συμβεί εντός εργασιακού ωραρίου. Η προϊσταμένη είχε πλήρες διδακτικό ωράριο, επομένως λειτουργούσε αρκετές ώρες πέραν του εργασιακού της ωραρίου για να έρθει σε επαφή με την κοινότητα των προσφύγων και με τις αρμόδιες ΜΚΟ ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει τα απαραίτητα συνεργατικά δίκτυα. Το θεσμικό πλαίσιο δεν μπορούσε να δώσει μειωμένο ωράριο στην Προϊσταμένη καθώς όπως αναφέρθηκε το σχολείο ήταν δηλωμένο στο πληροφοριακό σύστημα ως διθέσιο. Παρόλο που έγιναν ενέργειες και συζητήσεις με επίσημους φορείς, λόγω έλλειψης συγκεκριμένης θεσμικής πρόβλεψης αυτό δεν μπορούσε να γίνει.
- *Μετακίνηση στελεχών εκπαίδευσης.* Αιτήθηκε από την Προϊσταμένη να μετακινηθεί και να αναλάβει τμήμα στο Παράρτημα του Νηπιαγωγείου, ώστε να μπορεί να προσφέρει λόγω εμπειρίας στην νέο ιδρυθείσα μονάδα ως Προϊσταμένη από εκεί. Το θεσμικό πλαίσιο, όπως ανέφεραν οι αρμόδιοι υπάλληλοι του υπουργείου, όριζε ότι στελέχη εκπαίδευσης δεν μπορούν να μετακινηθούν εκτός της σχολικής μονάδας όπου είχαν οριστεί. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι ενώ το Παράρτημα του Νηπιαγωγείου και η μητρική σχολική μονάδα είναι ενιαία μονάδα παρόλα αυτά, ο/η Προϊστάμενος δεν μπορεί να επιλέξει που θα αναλάβει τμήμα.
- *Η πρόβλεψη στο Ενιαίο Πληροφοριακό Σύστημα (my school).* Πολλά προβλήματα καταγράφησαν με το my school που δεν αντιμετώπιζε τις Δ.Υ.Ε.Π. ως κανονικό τμήμα φοίτησης και τους εγγεγραμμένους σε αυτές ως «κανονικούς μαθητές» με συνεχή φοίτηση σε

διαδοχικά σχολικά έτη. Καταγράφηκε στο τέλος της χρονιάς αδυναμία του συστήματος να προβιβάσει τους μαθητές του παραρτήματος στην επόμενη σχολική βαθμίδα γιατί δεν τους αναγνώριζε ως μαθητές των πρωινών υποχρεωτικών τμημάτων.

- *Φοίτηση των παιδιών προσφύγων στο τμήμα ένταξης.* Παρά την προσπάθεια των εμπλεκόμενων να γίνουν αξιολογήσεις του μαθητικού δυναμικού από την αρμόδια υπηρεσία των ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) στη δομή φιλοξενίας προσφύγων και να προβούν σε διαγνώσεις με παραπομπή σε τμήμα ένταξης (που υπήρχε στην μητρική σχολική μονάδα), να μην αναγνωριστούν οι ανάγκες από το πληροφοριακό σύστημα (my school). Ενώ λοιπόν, η μονάδα διέθετε 8 διαγνώσεις (6 από τα παιδιά που φοιτούσαν στο παράρτημα – ΔΥΕΠ και 2 από την κεντρική μονάδα) με ελάχιστες τις 3 για την επαναλειτουργία του τμήματος ένταξης, την επόμενη χρονιά δεν δόθηκε λειτουργικό κενό για το τμήμα ένταξης. Παρόλο που υπήρχαν οι προϋποθέσεις, λόγω έλλειψης θεσμικής πρόβλεψης, δεν λειτούργησε το τμήμα ένταξης την επόμενη χρονιά παρά μόνο όταν έγιναν οι αξιολογήσεις και των προνηπίων στην μητρική σχολική μονάδα και συμπληρώθηκαν οι 3 διαγνώσεις από τον μαθητικό πληθυσμό αυτής.
- *Μετακίνηση των παιδιών προσφύγων εκτός δομής.* Ένα ακόμη σοβαρό πρόβλημα που καταγράφηκε ήταν η έλλειψη νομοθετικής ρύθμισης για την μετακίνηση εκτός δομής των παιδιών προσφύγων. Τέθηκε ζήτημα για το αν τα παιδιά που φοιτούσαν στη δομή μπορούσαν να μετακινηθούν εκτός δομής. Ένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκε από την επίσημη πλευρά για την μη μεταφορά των μαθητών στο τμήμα ένταξης ήταν ότι δεν υπήρχε νομοθετική πρόβλεψη για το αν αυτά τα παιδιά μπορούσαν να μετακινηθούν εκτός δομής χωρίς τη συνοδεία γονέα και μόνο με την συνοδεία εκπαιδευτικών, όπως γίνεται σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.* Τέλος, σημειώθηκε έλλειψη στην θεσμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενώ νομοθετικά προβλέπεται ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται σε ΔΥΕΠ-Παραρτήματα Νηπιαγωγείων θα επιμορφώνονταν εντός της σχολικής χρονιάς, αυτό δεν έγινε.

Καταγραφή των πρακτικών που ακολουθήθηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων

Αφού χαρτογραφήθηκε το δίκτυο συνεργασίας που έπρεπε να δημιουργηθεί, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα στρατηγικής παρέμβασης ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν τα άμεσα προβλήματα αλλά και να γίνουν δράσεις ώστε να λειτουργήσουν στην πρόβλεψη και την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων.

- *Επιλέχτηκε κατάλληλος χώρος εγκατάστασης.* Η αρχική μελέτη προέβλεπε άλλο, ακατάλληλο σημείο εγκατάστασης. Με τη συνεργασία της διοίκησης του Κ.Φ. τα κοντινότερα τοποθετήθηκαν σε καταλληλότερο σημείο.
- *Διασφαλίστηκαν οι οικίσκοι.* Οι οικίσκοι παρέμεναν στη θέση τους εξοπλισμένοι αλλά κλειστοί (η λειτουργία του σχολείου καθυστέρησε) αποτελώντας έτσι στόχο κλοπών και φθορών. Η καθημερινή παρουσία της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) στη δομή και η ενημέρωση του πληθυσμού για το σκοπό λειτουργίας των οικίσκων, καθώς και η συχνή παρουσία της Προϊσταμένης σε ώρες εκτός εργασιακού ωραρίου, που έγινε οικείο πρόσωπο αναφοράς στην κοινότητα απέτρεψαν σε μεγάλο βαθμό τα κρούσματα τα οποία εξαλείφθηκαν με τη λειτουργία του.

- Εξασφαλίστηκαν πόροι, μέσα και υλικοτεχνική υποδομή. Με τη συνεργασία της Σχολικής Επιτροπής εξασφαλίστηκαν οι οικονομικοί πόροι που δεν είχαν προβλεφθεί στον αρχικό προϋπολογισμό του Δήμου, καθώς και η παροχή υπαλλήλου καθαριότητας (με μεγάλο κόπο, να σημειωθεί, λόγω των προκαταλήψεων περί υγειονομικών κινδύνων κ.τ.λ.).
- Εξασφαλίστηκε το δεκατιανό των μαθητών/τριων μέσα από χορηγίες εταιριών τροφίμων.

Δημιουργία κλίματος ασφάλειας και συνεργασίας. Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

- Δημιουργήθηκε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις αυτές αποδείχθηκαν εμπνευστικές και ανατροφοδοτικές.
- Δημιουργήθηκε σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς, ανοικτού τύπου πρόγραμμα διδασκαλίας και διαμορφώθηκαν playgroups με συγκεκριμένο χαρακτήρα, π.χ. ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, βεσιτάριο, αισθητηριακής ολοκλήρωσης, κ.τ.λ. που βοήθησε αρκετά στην λειτουργία του Παραρτήματος καθώς δεν υπήρχε διαμορφωμένος αύλειος χώρος.
- Πραγματοποιήθηκαν κοινές Παιδαγωγικές συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων τόσο στη μητρική μονάδα όσο και στο παράρτημα ώστε να συζητούνται προβληματισμοί, εμπειρίες και να αναζητούνται κοινές λύσεις. Η πραγματοποίηση των συνεδριάσεων γινόταν μετά τις 16:00 όπου αποδεσμευόταν και η εκπαιδευτικός του ολοήμερου κάτι που ήταν για το σύνολο των εκπαιδευτικών εξαιρετικά δύσκολο.
- Έγινε μεταφορά ωραρίου μια ώρα αργότερα, 9:15 με 14:00, ώστε πέραν του να μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή λόγω δυσκολίας του πληθυσμού να ξυπνήσει νωρίς, να μπορεί και η Προϊσταμένη μετά το πέρας του διδακτικού της ωραρίου να βρίσκεται στη Δομή και να ενισχύει σε παιδαγωγικό και συναδελφικό επίπεδο τις εκπαιδευτικούς.
- Έγινε σαφής η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα μεταξύ Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) και Προϊσταμένης στο σύλλογο διδασκόντων, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που ήταν στη Δομή να νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια ακόμα και όταν δεν βρισκόταν η Προϊσταμένη εκεί.
- Υπήρξε άμεση και συχνή επικοινωνία-συνεργασία των εκπαιδευτικών με την Υπεύθυνη Παιδικής προστασίας του Δ.Ο.Μ. Εξασφάλιζε την απαραίτητη παροχή βοήθειας και στήριξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών και την κατάλληλη παρέμβασή τους.

Πρόγραμμα παρέμβασης και αντιμετώπισης προκαταλήψεων της τοπικής κοινωνίας

- Πραγματοποίηση δράσεων στη μητρική σχολική μονάδα για την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, προετοιμασία και την αποδοχή από τον γηγενή πληθυσμό του γεγονότος ότι στην ίδια σχολική μονάδα (έστω και 8 χιλιόμετρα μακριά) φοιτούν πρόσφυγες μαθητές.
- Διαμόρφωση συγκεκριμένου προγράμματος με σκοπό την άρση προκαταλήψεων στην κεντρική σχολική μονάδα που πραγματεύονταν την πλούσια τοπική ιστορία του τόπου. Πέραν του παιδαγωγικού όφελους που είχαν γονείς και παιδιά, το πρόγραμμα αυτό

είχε επίσης σκοπό να καταλαγιάσει το φόβο της τοπικής κοινωνίας ότι οι πρόσφυγες μπορεί να φέρουν την αλλοίωση της εθνικής τους ταυτότητας

- *Συνεχής συνεργασία και εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων του μητρικού νηπιαγωγείου.* Με τη συχνή παρουσία τους στη δομή επετεύχθη η άρση ξενοφοβικών τάσεων και προκαταλήψεων και συνέβαλλαν στην επίλυση πολλών υλικοτεχνικών προβλημάτων.

Δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας

- *Έγινε προσπάθεια ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας στον πληθυσμό προσαρμοσμένη στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.* Η μη τυπική εκπαίδευση που παρέχονταν ως τότε από Μ.Κ.Ο. δε συμβάδιζε με τα δεδομένα και τις συνήθειες του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό και για την ομαλή συνέχεια της σχολικής διαδικασίας, οργανώθηκε από τους εκπαιδευτικούς πρόγραμμα μετάβασης από την μη τυπική στην τυπική εκπαίδευση διάρκειας μιας εβδομάδας εμπλέκοντας μαθητές και γονείς.
- *Πραγματοποιήθηκαν εντατικότερες και εξατομικευμένες ενημερώσεις στους γονείς με τη συνεργασία των διερμηνέων του Δ.Ο.Μ.,* τόσο για τους λόγους έκτακτων διακοπών όσο για τις υποχρεώσεις των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο.
- *Επίσκεψη των ΚΕΣΥ στο Κ.Φ. όπου πραγματοποιήσε διαγνώσεις μέσα στην Δομή.* Οι γονείς προσκλήθηκαν σε συνάντηση και ενημερώθηκαν από την Προϊσταμένη για τον θεσμικό ρόλο του ΚΕΣΥ και την αναγκαιότητα αλλά και την συμβολή του στην ομαλή φοίτηση των παιδιών.

Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης

- *Υλοποίηση κοινού πρότζεκτ (τύπου εσωτερικού e-twinning) ανάμεσα στα δύο σχολεία που περιελάμβανε τη δημιουργία κοινού πρότζεκτ που το λειτούργησαν παράλληλα οι δύο σχολικές μονάδες.*
- *Σχεδιασμός εξ αποστάσεως κοινή διδασκαλία μέσω skype (κάτι που υλοποιήθηκε μετά τη σύνδεση στο διαδίκτυο όλων των οικίσκων του Παραρτήματος από τον Δ.Ο.Μ.).*
- *Πραγματοποίηση επίσκεψης των προσφύγων μαθητών στη μητρική μονάδα* ώστε να γνωρίσουν τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν δεσμούς, κάτι που επιτεύχθηκε λόγω της καλής συνεργασίας μεταξύ του υπεύθυνου φορέα για την μεταφορά των μαθητών (Δ.Ο.Μ.) και της ΣΕΠ και της Προϊσταμένης.
- *Πραγματοποίηση κοινής γιορτής λήξης με την συμμετοχή όλων των παιδιών και των γονέων τους και από τις δύο μονάδες.*

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης διαπιστώνουμε ότι από θεσμικής πλευράς και ενώ έγινε μια μεγάλη προσπάθεια να ανταποκριθεί η επίσημη πολιτεία στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων και να διασφαλίσει τα δικαιώματά τους και κυρίως αυτό της πρόσβασης στην εκπαίδευση, τα νομοθετικά ελλείμματα αποτέλεσαν τροχοπέδη δημιουργώντας αρκετά προβλήματα τόσο στην λειτουργία της σχολικής μονάδας όσο και στην

ανάπτυξη πρακτικών για τη δημιουργία δημοκρατικής-συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Από την άλλη, οι πρακτικές που αναπτύχθηκαν μέσα από τα συνεργατικά δίκτυα που δημιουργήθηκαν υπογραμμίζουν και αποδεικνύουν τις ερευνητικές μελέτες (Elmore, R., 2000, Harris, A., and Chapman, C., 2002, Κατσαρός, Ι., 2008) για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας όταν αυτός κινείται σε επίπεδο συναλλακτικής, συμμετοχικής, μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αυτό που έντονα παρουσιάστηκε ήταν ότι ενώ δημιουργήθηκε ένα ενδιαφέρον πλαίσιο διδασκαλίας από θέμα υψηλής πρόκλησης, η επαγγελματική εξουθένωση ήταν αρκετά μεγάλη. Το γεγονός ότι δεν υπήρχε επίσημη επιμόρφωση σε συνδυασμό με την μικρή διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών εκτόξευσε τα επίπεδα του συναισθηματικού άγχους δημιουργώντας αισθήματα ματαίωσης.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι χρειάζεται να γίνει μια ουσιαστική έρευνα για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί μια εκπαίδευση που να προωθεί δημοκρατικές πρακτικές, ποιες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση, τι είδους επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων θα εξασφάλιζαν την δημοκρατική τους επάρκεια και ετοιμότητα αλλά και τι μεταβολές στο θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο πρέπει να γίνουν ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί με όραμα να συνεχίσουν να προωθούν δημοκρατικές- συμπεριληπτικές πρακτικές χωρίς να οδεύουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων λειτουργεί ως «σωσίβια λέμβος» για την επίλυση σοβαρών και μη, προβλημάτων. Όμως, η σοβαρή αντιμετώπιση της εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζεται με «σωσίβιες λέμβους», αλλά με οργανωμένες παρεμβάσεις που λειτουργούν είτε στην πρόληψη είτε στην εξάλειψη των προβληματικών καταστάσεων. Ως επέκταση αυτής της μελέτης θα μπορούσε να είναι η βαθύτερη διερεύνηση του κατά πόσο η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική α) απαντά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και β) στη μελέτη και την καταγραφή των αναθεωρήσεων που χρειάζεται να γίνουν ώστε να μπορέσει η έννοια της Δημοκρατίας στην εκπαίδευση να αποκτήσει πρακτική προσέγγιση στην υλοποίησή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Boulton, A. (2010). *Education for development, CD for Peace: Producing the 'globally' competitive child*. Geoforum, pp. 329-336.
- Dyson A, H. A. (2002),. A systematic review of the effectiveness of school level actions for promoting participation by all students. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Elmore, R., (2000). *Building a New Structure Of School Leadership*, The Albert Shanker Institute
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lazzaro, L., (2017, February), A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools, *Studies in Philosophy and Education*, DOI: 10.1007/s11217-017-9570-7
- Harris, A., and Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9). ISSN 1206-9620

- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*, 2nd ed.. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan
- Reppa, B. (2010, January 11). School leadership innovations and creativity: the case of communication between school and parents, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, σσ. 2207-2211.

Ελληνόγλωσση

- Βοζαίτης, Γ., Υφαντή, Α., (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο, *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 3, σσ. 31-46.
- Κατσαρός, Ι., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Κυριακίδης, Α. Π., (1997). *Παθολογία της Δημοκρατίας*, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.939>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καραβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα*, www.kalipos.gr, ανάκτηση από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf
- ΦΕΚ Β΄ 2985/30.08.2017. (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*
- Φραντζή, Κ. Α., (2005). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση, *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 5, Φεβρουάριος 2005, Ανάκτηση από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_5/fratzi.pdf

Abstract

The purpose of the case study was to investigate whether, given the new needs that arose with the inclusion of refugee children in education and the special conditions for the operation of Refugee Reception and Education Structures in Kindergarten branches within the refugee accommodation centers, the formal institutional framework for safeguarding children access to education worked but also to record practices developed by the school unit to address the unprecedented difficulties that arose. The research methodology follows the principles of the exploratory case study and the data were collected by the method of participatory observation. The results of the survey highlighted significant institutional shortcomings such as legislative deficits, lack of anticipation of needs for the inclusion of refugee children in the unified information system and deficiencies in training by government agencies.

Προς ένα πιο ανοικτό “συμβατικό” σχολείο: Η εμπειρία από τις εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας

Φιλολόγος Μ.Α. - Πολιτικός Επιστήμονας

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποσπασμένος στο ΣΔΕ Δέλτα

mxrem80@gmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από το συμβατικό σχολείο προκειμένου να αμβλυνθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η τυπική εκπαίδευση ιδίως στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Με βασική προϋπόθεση την παραδοχή ότι η δεύτερη ευκαιρία έχει πιθανότητες να πετύχει μόνον αν δεν επαναλάβει τα λάθη της πρώτης ευκαιρίας και με βάση την πεποίθηση ότι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούν ουσιαστικά μία δεύτερη ευκαιρία όχι μόνο για τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες, αλλά κυρίως για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν κατάφερε να ενσωματώσει όλα τα παιδιά οδηγώντας τα στην αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου, αναδεικνύονται οι καινοτόμες και ευέλικτες εκπαιδευτικές πρακτικές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό της εκπαιδευτικής μειονεξίας και στη μείωση της σχολικής διαρροής.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μαθητική διαρροή.

Εισαγωγή

Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κάποιος πως η σχέση του τυπικού, συμβατικού σχολείου με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος: η αποτυχία του πρώτου να παράσχει δυνατότητα ίσων ευκαιριών στη γνώση οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη να επέλθουν τα δεύτερα, αποδεικνύοντας πως η Πολιτεία εξακολουθεί να κατανέμει άνισα τα μορφωτικά αγαθά, επομένως και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης (Bourdieu & Passeron, 1996). Η ταξικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος αντικατοπτρίζεται σε φαινόμενα όπως η μαθητική διαρροή, οι χαμηλές επιδόσεις και ο αποκλεισμός των οικονομικότερα ασθενέστερων στρωμάτων, ιδίως από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας πως η φτώχεια και το οικονομικό περιθώριο συνδέονται άμεσα με τη σχολική αποτυχία (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Για το φαινόμενο αυτό ευθύνεται η ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι η ανικανότητα κάποιων παιδιών να μάθουν, και αυτό ακριβώς το κοινωνικό έλλειμμα καλούνται να καλύψουν τα ΣΔΕ, δίνοντας στους ενήλικες την ευκαιρία που στερήθηκαν, αλλά και υπενθυμίζοντας στο συμβατικό σχολείο την ανάγκη να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του. Από την άλλη, η σύγχρονη “Κοινωνία της Γνώσης” χρειάζεται ευέλικτους εργαζόμενους, ικανούς να εξελίσσουν διαρκώς τις δεξιότητές τους, ώστε να παραμένουν “απασχολήσιμοι” και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας μέσω της δια

βίου μάθησης. Η ανάγκη αυτή υπογραμμίζεται σε μελέτες διεθνών οικονομικών οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. ή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Τσαούσης, 2007:282-283). Οι προτάσεις που επικεντρώνονται στη βασική στοχοθεσία της δια βίου μάθησης συμπεραίνουν ότι “ο κύριος λόγος για τον οποίο δίδεται έμφαση στη δια βίου μάθηση, αντικαθιστώντας τον όρο δια βίου εκπαίδευση στη σημερινή εποχή, είναι η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας όπως εννοιολογείται από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου” (Ασημάκη, Κυριαζοπούλου & Βεργίδης 2016: 77). Κατά συνέπεια, οι αρχές της εκπαίδευσης ενπλίκων προσαρμόζονται στην ανάγκη να βελτιωθεί η «απασχολησιμότητα» στα ίδια τα άτομα προς όφελος της οικονομικής ανάπτυξης και της εργασιακής ανταγωνιστικότητας (Grummell, 2007: 187). Έχει διαπιστωθεί, άλλωστε, η θετική επίδραση της εκπαίδευσης στους ενήλικες τόσο ως προς την απασχολησιμότητά τους (Dorsett & Weale, 2010), όσο και ως προς την αύξηση του συμβολικού τους κεφαλαίου (Pinder, 2011· Τζιαφέτας, 2012: 253-255). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της δια βίου μάθησης, τα Σ.Δ.Ε. αποσκοπούν στην υλοποίηση των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι όπως αυτές περιγράφονται στη Λευκή Βίβλο (Ε.Υ.Κ., 1995: 42). Από την άλλη, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για την οργάνωση και τη λειτουργία των ΣΔΕ, ο βασικός σκοπός του θεσμού, που απευθύνεται σε ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και ως εκ τούτου δεν έχουν απολυτήριο γυμνασίου, είναι “η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας» (ΥΑ 5953/2014). Επιπλέον, οι επιμέρους στόχοι των ΣΔΕ είναι «η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω, η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, καθώς και η συμβολή στην ένταξή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στο χώρο της εργασίας» (ΥΑ 5953/2014).

Το “συμβατικό” σχολείο: προβλήματα και αντιφάσεις

Παρά τη διεύρυνση της πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και παρά την κατάργηση της τιμωρητικής παιδαγωγικής, στην εποχή μας, την εποχή της «κοινωνίας της πληροφορίας», ένα αντιφατικό φαινόμενο προσλαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις: πρόκειται για το φαινόμενο του «πιστοποιημένου αναλφαριθμητισμού». Η τυπολατρία του παραδοσιακού σχολείου δεν έδωσε τη θέση της στην ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης, καθώς οι νέες γενιές εξακολουθούν να διδάσκονται πώς να συσσωρεύουν, να απομνημονεύουν και να καταναλώνουν πλήθος αποσπασματικών πληροφοριών, χωρίς να τις κατανοούν, να τις αξιολογούν και να τις συνθέτουν. Αν ο κατακερματισμός και η ακρισία είναι η μια όψη της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η άλλη είναι η βραχυπρόθεσμη αξία της ακόμη και στις ανώτερες βαθμίδες της, με αποτέλεσμα οι κάτοχοι των όποιων τίτλων σπουδών να αναζητούν επαγγελματικές διεξόδους στη συνεχή «αναβάθμιση» των προσόντων τους, η οποία στην πραγματικότητα υποκαθιστά την επαγγελματική/επιστημονική συγκρότηση με τη «χρησιμότητα» και την «προσαρμοστικότητα» κατά τις επιταγές των οικονομικά ισχυρών. Η σύγχρονη «εκπαίδευση της αμάθειας» (Michéa, 2002· Κάτσικας & Θεριανός, 2008) στην ελληνική της εκδοχή –τουλάχιστον στην κατώτερη μέση βαθμίδα της, αυτή του τυπικού

Γυμνασίου, στην οποία αντιστοιχούν τα ΣΔΕ– χαρακτηρίζεται από υπερβολικό όγκο ύλης, εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, αποστήθιση και βαθμοθηρία. Στα προγράμματα σπουδών συνωθούνται γνωστικά αντικείμενα χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους, παρά τους διακηρυγμένους στόχους του υπουργείου περί διαθεματικότητας. Η πληθώρα μαθημάτων αποβαίνει σε βάρος της ποιότητας και επιβαρύνει το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο πολλές φορές συνεχίζεται άτυπα στο φροντιστήριο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τον υπερσυγκεντρωτισμό του. Ο λεπτομερής καθορισμός της διδακτέας ύλης και του είδους των ερωτήσεων στις εξετάσεις ανήκει στην ευθύνη της κεντρικής διοίκησης, όπως και η συγγραφή, εκτύπωση και διανομή των διδακτικών βιβλίων, τα οποία πρέπει να ανταποκρίνονται πιστά στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το μοναδικό εγχειρίδιο ανά μάθημα, από κοινού με την απουσία ή στην καλύτερη περίπτωση την υπολειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών που θα μπορούσαν να περιορίσουν αυτή τη μονοκρατορία, υποσκάπτει την αυτόνομη σχέση εκπαιδευτικών και παιδιών υπέρ της χωριστής σχέσης κάθε πλευράς με το κράτος. Με αυτόν τον τρόπο ακολουθείται εκ των πραγμάτων η δασκαλοκεντρική μέθοδος, ώστε να ενισχύεται η αναποτελεσματικότητα και ο αυταρχισμός. Εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, όπως οι ομαδικές ερευνητικές εργασίες, τα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα και τα προγράμματα υγείας και σταδιοδρομίας παραμένουν στο περιθώριο, μολονότι θεωρητικά είναι ενταγμένα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διδασκαλία, μελέτη, αλληπάλληλα διαγωνίσματα και εξετάσεις εξυπηρετούν τη βαθμολογική αξιολόγηση με αναπόφευκτα προαπαιτούμενα την εργαλειακή χρήση της γνώσης και τον ανταγωνισμό, καθώς και την επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού με φροντιστηριακές δαπάνες (Φραγκουδάκη, 1985). Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική κοινότητα υφίσταται τις συνέπειες ενός ασφυκτικού συστήματος, και πριν απ' όλους τα παιδιά των πιο ευάλωτων κοινωνικά και οικονομικά ομάδων, που θα φέρουν το στίγμα της αποτυχίας και στην υπόλοιπη ζωή τους.

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: πρακτικές για την άμβλυση της εκπαιδευτικής μειονεξίας – δυνατότητες και περιορισμοί

Ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. (Ν. 2525/1997, άρθ. 5· Υ.Α. 5953/2014) αποσκοπεί στη «θεραπεία» της παραπάνω αδικίας, με βάση την παραδοχή ότι η δεύτερη ευκαιρία έχει πιθανότητες επιτυχίας μόνο αν δεν επαναλαμβάνει τα λάθη της πρώτης, δηλαδή με άλλα λόγια αν υπερβαίνει τη νοοτροπία της συμβατικής εκπαίδευσης, σεβόμενη τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευομένων. Εδώ έγκειται, άλλωστε, η κύρια διαφοροποίηση των ΣΔΕ από το τυπικό Γυμνάσιο, αφού η φοίτηση στα ΣΔΕ συνδυάζει τη θεματική ευελιξία με την αυτενέργεια και τη συνεργατική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό αποκτά δημιουργικότητα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2010), αφού σύμφωνα με τον *Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)* “ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Διευθυντή αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον”.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, στα ΣΔΕ τα τμήματα είναι ολιγομελή, αριθμώντας από 12

έως 20 εκπαιδευόμενους/ες, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνιακή και συνεργατική μάθηση ακολουθώντας κατά βάση τη μέθοδο project. Επιπλέον, δεν υπάρχει συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο σε κανέναν γραμματισμό, αλλά το διδακτικό υλικό προέρχεται από ποικίλες πηγές, καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και πολλές φορές προέρχεται από τους ίδιους, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, ή δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να καλύψει συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες που ο ίδιος έχει διαπιστώσει.

Επίσης, κάθε γραμματισμός αποτελεί ένα “έργο εν προόδω”, όπως αντικατοπτρίζεται στον φάκελο δραστηριοτήτων (portfolio) που διατηρεί κάθε εκπαιδευόμενος/η. Ο φάκελος αυτός φυλάσσεται σε συγκεκριμένο χώρο του σχολείου και περιέχει το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων (φύλλα θεωρίας, φύλλα εφαρμογής, φύλλα αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης κ.λ.π.). Άλλωστε, το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων γίνεται στο πλαίσιο της ομάδας, την ώρα του μαθήματος ή στις ώρες συνεργασίας, με τη μορφή φύλλων εργασίας και αυτοαξιολόγησης, ενώ η μαθησιακή διαδικασία ανατροφοδοτείται μέσα από την επιτέλεση διδακτικών σεναρίων.

Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στη σύζευξη της χειραφετητικής παιδαγωγικής και του πολυγραμματισμού, της καλλιέργειας, δηλαδή, ικανοτήτων απαραίτητων για την ανταπόκριση σε πολύμορφα περιβάλλοντα, ο οποίος συγκροτείται από επιμέρους γραμματισμούς σε ευρείες γνωστικές περιοχές (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010).

Επιπλέον, αξιοποιούνται τα διδάγματα της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire και ενώ το κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα του συμβατικού σχολείου αγνοεί τη βιωματική διάσταση, το ανοικτό πρόγραμμα των ΣΔΕ την αναδεικνύει σε άξονα αναφοράς, ενσωματώνοντας οργανικά ποικίλες άλλες δραστηριότητες, όπως επισκέψεις σε χώρους εργασίας, καλλιτεχνικής και πνευματικής δημιουργίας, περιβαλλοντικού ή αθλητικού ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα, οι επισκέψεις αυτές, τις οποίες πολλές φορές προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι επιχειρηματολογώντας για τη χρησιμότητά τους, πλαισιώνονται από φύλλα προετοιμασίας, φύλλα εφαρμογής και φύλλα ανατροφοδότησης, με απώτερο στόχο οι εμπειρίες που προκύπτουν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των γραμματισμών. Τα φύλλα αξιολόγησης που ακολουθούν ολοκληρώνουν τον κύκλο κάθε εκπαιδευτικής πράξης και αναδεικνύουν τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Με ανάλογο τρόπο, πραγματοποιούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος, την πρόληψη και την υγεία, την κοινωνική ενεργητικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη.

Παράλληλα, στην ανάκτηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων συμβάλλει η συμβουλευτική στήριξη, επαγγελματική και ψυχολογική, καθώς στα ΣΔΕ προσλαμβάνονται και παρέχουν τόσο ομαδικά, όσο και ατομικά, για δύο ώρες την εβδομάδα, συμβουλευτική στήριξη ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας και ένας ψυχολόγος. Η παρουσία ψυχολόγου στον χώρο του σχολείου λειτουργεί θετικά και για τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους σημαντικά στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν από τη σχολική καθημερινότητα.

Τέλος, ενώ στο τυπικό γυμνάσιο βαθμολογείται κυρίως η απομνημόνευση, στα ΣΔΕ η έμφαση μετατίθεται από την ποσοτική αποτίμηση προκαθορισμένων στόχων στην ποιοτική αποτίμηση της διδασκαλίας ως επικοινωνιακής πράξης. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική: καταγράφει τις επιδόσεις στους γραμματισμούς και τις λοιπές δραστηριότητες (σχέδια δράσης, εργαστήρια, συνθετικές εργασίες) και συγχρόνως υποδεικνύει τα σημεία μελλο-

ντικής βελτίωσης των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η διαρροή και τελικά η αποτυχία, δίνεται η δυνατότητα να αναπληρωθούν τυχόν απουσίες των εκπαιδευομένων μέσα από την εκπόνηση συνθετικών εργασιών, μέσα από τη διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος αναπλήρωσης ωρών κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου ή ακόμη και μέσα από την παράταση σπουδών για ένα επιπλέον τετράμηνο μετά το πέρας του διετούς κύκλου σπουδών.

Όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές προβλέπονται στον *Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)* και εξειδικεύουν τις γενικές αρχές και τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε. όπως περιγράφονται στο άρθρο 3, όπου μεταξύ άλλων επισημαίνεται ότι:

- α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού (των Σ.Δ.Ε.) είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο.
- β. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
- γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτούν πολυεπίδεξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.” (ΥΑ 5953/2014).

Με βάση, λοιπόν, τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να γίνει αντιληπτό πόσο διαφορετική είναι γενικά η κουλτούρα που χαρακτηρίζει τα Σ.Δ.Ε. σε σύγκριση με τα γυμνάσια της τυπικής εκπαίδευσης. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των σχολείων, δεδομένου ότι προσδιορίζει τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας, τον τρόπο συνεργασίας τους, τις προτεραιότητες της σχολικής κοινότητας, τις σχέσεις και τον τρόπο συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, γενικότερα τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων μέσα στη σχολική μονάδα (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011: 63). Η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, καθώς εμπεριέχει και διαπλέκει τους κανόνες λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, τη συμπεριφορά και τις αξίες τους, τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις ηθικές τους αντιλήψεις κ.ο.κ. Όλα αυτά τα στοιχεία διαμορφώνουν την ταυτότητα κάθε οργανισμού και επηρεάζουν σημαντικά το πώς συμπεριφέρονται και δρουν οι άνθρωποι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου οργανισμού (Barth, 2002: 6). Η σκοποθεσία του σχολείου, οι εκπαιδευτές, το πρόγραμμα σπουδών, οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, οι καθημερινές, τέλος, συνήθειες που πραγματώνονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, είναι βασικές παράμετροι της σχολικής κουλτούρας, λειτουργώντας μεταξύ τους συμπληρωματικά (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011: 173). Κάποια από τα στοιχεία αυτά διαμορφώνονται σε τοπικό επίπεδο και καθορίζονται από τις ιδιαίτερες εμπειρίες των ατόμων, την ιστορία του σχολείου και τον τρόπο διοίκησής του, προσδιορίζοντας τελικά τη μοναδικότητα κάθε σχολικής κουλτούρας (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011: 171).

Έτσι, για παράδειγμα, αρκετοί από τους διευθυντές των ΣΔΕ δεν περιορίζονται στα τυπικά, διοικητικά καθήκοντά τους, αλλά αναπτύσσουν, με δική τους πρωτοβουλία, το

θεσμό των ΣΔΕ συστηματοποιώντας σε τακτική, εβδομαδιαία βάση, τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με τη συμμετοχή τόσο του συμβούλου σταδιοδρομίας, όσο και του ψυχολόγου του σχολείου (Μάνθου, 2007). Σύμφωνα με τη Μάνθου, “οι εκπαιδευτικοί, μέσω των παιδαγωγικών συναντήσεων, συγκροτούνται σε νέα πρόσωπα, αμβλύνεται η ιεραρχική σχέση διευθυντή-προσωπικού, ο διευθυντής δεν εξαγγέλλει πια εντολές και οι εκπαιδευτικοί δεν περιχαρακώνονται εξαρτώμενοι από την εξουσία. Με τον διάλογο, οι συζητήσεις ανατροφοδοτούν την ομάδα και οι συνηθισμένοι ρόλοι διευθυντή-προσωπικού γίνονται ανενεργοί” (Μάνθου, 2007: 138-139).

Επίσης, μια πρακτική που επινοήθηκε και υιοθετήθηκε από τους συλλόγους διδασκόντων των ΣΔΕ είναι η υποδοχή των νέων εκπαιδευομένων στη σχολική τους μονάδα. Συνήθως ακολουθείται μια οργανωμένη διαδικασία υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων, διάρκειας τριών ή τεσσάρων ημερών, με τη συμμετοχή όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευομένων του Β΄ Κύκλου Σπουδών. Οι “μέρες υποδοχής” περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές δράσεις εξοικείωσης των νέων εκπαιδευομένων με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον, και ολοκληρώνονται με τη σύναψη του παιδαγωγικού “συμβολαίου” ανάμεσα στην ομάδα των νέων εκπαιδευομένων και του σχολείου μέσα από βιωματικές ασκήσεις (Γιοβάννη & Μάντζιου, 2007: 172-174).

Πολύ σημαντικές, επίσης, είναι οι πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού των ΣΔΕ. Πολλά είναι τα παραδείγματα που αποδεικνύουν ότι σε πολλά ΣΔΕ οι πρωτοβουλίες αυτές “δημιούργησαν μια διαφοροποιημένη και αυτοδύναμη σχολική κουλτούρα” (Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018: 179).

Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, ότι το μοντέλο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των ΣΔΕ δεν σχεδιάστηκε εκ των προτέρων, αλλά “συνδιαμορφώθηκε στη διάρκεια της πιλοτικής-πειραματικής φάσης και εμπλουτίστηκε κατά τη φάση της επέκτασης των σχολείων. Αυτή είναι μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες του θεσμού” (Βεργίδου et al., 2018: 180), αναδεικνύοντας τη σημασία του “εμείς” (Αρχοντίδου & Μάνθου, 2013: 6), σε αντίθεση με τις “ευκολίες της τυπικής εκπαίδευσης” (Δικαίος, 2013: 39) και “με όσους δεν εμπιστεύονται τις δυνατότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων και την ικανότητα ανοχής και απόλαυσης της ασάφειας και της ευελιξίας του πλαισίου των Προδιαγραφών Σπουδών” (Βεργίδου et al., 2018: 180).

Παρ’ όλ’ αυτά, τα τελευταία χρόνια η κουλτούρα των ΣΔΕ μοιάζει να “υπονομεύεται από διαδοχικές διοικητικές ρυθμίσεις, που αποδυναμώνουν τη δυναμική τους και την ιδιαιτερότητά τους ως εναλλακτικών σχολείων εκπαίδευσης ενηλίκων. Δημιουργούνται δυσλειτουργίες και ενισχύονται διεργασίες αφομοίωσής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα” (Βεργίδου et al., 2018: 181). Ειδικότερα, σε πρόσφατη μελέτη (Νικολοπούλου, 2017: 357-359) έχει επισημανθεί η ελλιπής, σε μεγάλο βαθμό, επιστημονική και επιτελική υποστήριξη των ΣΔΕ, ενώ παράλληλα δεν πραγματοποιούνται, πλέον, οι περιοδικές κεντρικές επιμορφωτικές συναντήσεις, οι οποίες διευκόλυναν την ανάπτυξη απόψεων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Από την άλλη, έχει αποδυναμωθεί η ομάδα παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αντίθετα έχουν ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό οι γραφειοκρατικές διαδικασίες. Την ίδια στιγμή, οι προκλήσεις για την πρόσληψη ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και συμβούλων πραγματοποιούνται με πολύ μεγάλη καθυστέρηση, σχεδόν στο μέσο της σχολικής περιόδου, με αποτέλεσμα τα σχολεία να υπολειτουργούν και να

δυσλειτουργούν, ενώ οι διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις των διευθυντών αποδυναμώνουν τον ηγετικό τους ρόλο μετατρέποντάς τους σε απλούς διαχειριστές. Οι αντιφάσεις των νομοθετικών ρυθμίσεων υπονομεύουν τελικά την ίδια την ιδιαίτερη φύση των ΣΔΕ ως εναλλακτικών σχολείων για ενήλικες, υποχρεώνοντας, για παράδειγμα, εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης να διδάσκουν –με διάθεση– σε ΣΔΕ, όταν δεν συμπληρώνουν το εβδομαδιαίο ωράριο στο σχολείο τους, παρότι δεν έχουν επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην ιδιαίτερη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία των ΣΔΕ. Τέλος, η ίδρυση νέων ΣΔΕ υπό αντίξοες συνθήκες λειτουργίας, που φτάνει ακόμη και στην έλλειψη καθαριότητας ή αναλώσιμων υλικών, ώθησε όλους τους παράγοντες του θεσμού (διδασκτικό προσωπικό, εκπαιδευόμενους και αποφοίτους) να δηλώσουν σε πρόσφατη ανακοίνωση των συλλογικών οργάνων τους: “αισθανόμαστε βαθιά την ανάγκη να υπενθυμίσουμε προς όλους ότι είμαστε πολίτες ίσης εκπαιδευτικής αξίας και όχι πολίτες δεύτερης κατηγορίας” (ΠΕΦΑΣΔΕ & ΠΑΣΣΔΕ, 2017). Παρότι στο επίπεδο της ρητορικής ο θεσμός των ΣΔΕ φαίνεται να διατηρεί την καινοτομία και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του, στην πραγματικότητα φαίνεται να έχει χάσει ένα μεγάλο μέρος της δυναμικής του, καθώς εν τοις πράγμασι έχουν αποδυναμωθεί βασικές προϋποθέσεις πραγμάτωσής του, όπως είναι “[...] η ανάπτυξη των αναγκαίων στελεχών που θα υποστηρίζουν, θα αξιοποιούν και θα αναπαράγουν την τεχνογνωσία που έχει παραχθεί από το ίδιο το πρόγραμμα [και] η παγίωση κανονισμών και κανόνων λειτουργίας, που θα επικυρώνουν και θα διευκολύνουν την εφαρμογή της τεχνογνωσίας και γενικότερα την κουλτούρα του προγράμματος” (Βεργίδης, 2005: 163-164). Συνοψίζοντας, λοιπόν, “τα ΣΔΕ θεσπίστηκαν για να δοθούν ευκαιρίες σε όσους δεν κατάφεραν να εκπαιδευτούν στα σχολεία αναφοράς. Ένα τέτοιο καινοτόμο σχέδιο απαιτεί, συνεπώς, και στην πράξη την αδιάλειπτη προστασία του από την Πολιτεία. Παρομοίως, όσοι υπηρετούν το θεσμό, όσοι εκπαιδεύονται στα ΣΔΕ ή όσοι αποφοίτησαν από αυτά, αλλά και η κοινωνία ολόκληρη, αναμένουν τη διασφάλισή του, ώστε ο λόγος περί παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού/κοινωνικού αποκλεισμού να συνάδει και να εναρμονίζεται με την πραγματικότητα” (Βεργίδου et al., 2018: 182).

Συμπεράσματα

Είναι κοινός τόπος η δυσφορία των μαθητών για το σχολείο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται συνήθως με λίγα επιμελή παιδιά, αδυνατώντας να ενεργοποιήσουν τα υπόλοιπα εξαιτίας πολλών φορές και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντιμετώπιση του προβλήματος προϋποθέτει πολιτική βούληση και επαναχάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με απώτερο στόχο την καταπολέμηση της εκπαιδευτικής μειονεξίας. Παρά τα θετικά βήματα που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια, το σημερινό τυπικό γυμνάσιο απέχει ακόμη πολύ από το ζωντανό, ανοικτό, βιωματικό και συνεργατικό σχολείο που οι περισσότεροι οραματιζόμαστε. Αλλά και παρά το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν θα συνεπαγόταν από μόνο του και εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας, δεδομένου ότι οι αυριανοί ενήλικες από τα χαμηλά οικονομικά στρώματα, ακόμη και αν κατόρθωναν να αποκτήσουν τα καλύτερα μορφωτικά εφόδια, θα προσέκρουαν στο εμπόδιο της κοινωνικής τους καταγωγής, η οποία, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως το φύλο, η εθνότητα ή η θρησκεία, καθορίζει τελικά τον βαθμό κοινωνικής ανέλιξης, τα ΣΔΕ μπορούν να αποτελούν

έμπρακτο παράδειγμα προς αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της συμβατικής εκπαίδευσης και όχι μέσο για την συγκάλυψη της όποιας αποτυχίας της. Υπ' αυτή την έννοια, λοιπόν, δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι τα ΣΔΕ δεν αποτελούν μια "δεύτερη ευκαιρία" για τους μαθητές που εγκαταλείπουν τη "συμβατική" εκπαίδευση, αλλά μια δεύτερη ευκαιρία για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν μπόρεσε να ενσωματώσει όλα τα παιδιά, με αποτέλεσμα μερικά από αυτά να οδηγηθούν στην αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Barth, S.R. (2002). Educational Leadership. The Culture Builder. *Beyond Instructional Leadership*, 59 (8), 6-11.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie* 7: 3, 325-347.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μετάφραση: Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Dorsett, R.L., Weale, M. (2010). Economic Benefits of Lifelong Learning. *Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2016, από: <http://www.llakes.org.uk>.
- Grummell, B. (2007). The 'Second Chance' myth: equality of opportunity in Irish adult education policies. *British Journal of Educational Studies*, 55:2, 182-201.
- Michéa, J. (2002). *Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*, μετάφραση Α. Ελεφάντης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Pinder, R. (2011). *Adult Learners' Understandings and Expectations of Literacy and Their Impact on Participation in Adult Literacy Programs*. Διδακτορική διατριβή, University of Michigan.

Ελληνόγλωσσον

- Αρχοντίδου, Δ., Μάνθου, Χ. (2013). Γνωριμία και δέσιμο ομάδας. Στο *Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 5-8). Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ
- Ασημάκη, Α., Κυριαζοπούλου, Ε., Βεργίδης, Δ. (2016). Η συμβολή των Σ.Δ.Ε. στο συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 5, 77-89.
- Βεκρής, Λ., Χοντολίδου, Ε. (2010). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων².
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 169-186.

- Γιοβάννη, Ε., Μάντζιου, Β. (2007). Διαδικασίες υποδοχής των νέων εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Κορυδαλλού. Στο Κουτρούμπα, Κ., Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*. 23-24 Ιουνίου 2006 (σ. 171-174). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΣΣ/ΙΔΕΚΕ.
- Δικαίος, Α. (2013). Ζητήματα εφαρμογής του «Κανονισμού Λειτουργίας». Στο *Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 37-39). Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg².
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ.Ν. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (επιμ.) (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα².
- Μάνθου, Χ. (2007). Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στο ΣΔΕ Ιωαννίνων, τόπος συνάντησης των εκπαιδευτικών και συγκρότησής τους σε νέα πρόσωπα. Μια βιωματική εμπειρία (2003-2006). Στο Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*, 23-24 Ιουνίου 2006 (σ. 135-141). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΣΣ/ΙΔΕΚΕ.
- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η θεωρία βίωμα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τζιαφέτας, Κ. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνικός Αποκλεισμός σε πλαίσια οικονομικής κρίσης: Η περίπτωση των Σ.Δ.Ε. Διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π.*
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α., Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Υφαντή (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον-Βιβλία.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Πηγές

- EU Commission. (1995). White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society. 95, 590.
- Νόμος 2525 (1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 188, τ. Α΄, 23 Σεπτεμβρίου.
- ΠΕΦΑΣΔΕ (Πανελλήνια Ένωση Φοιτητών και Αποφοίτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας) & ΠΑΣΣΔΕ (Πανελλήνιος Σύλλογος Συμβούλων και Ωρομισθίων Καθηγητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας). Δελτίο Τύπου, Αθήνα. 19-2-2017. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://passde.blogspot.gr> (ανακτήθηκε στις 02/10/2019).
- Υπουργική Απόφαση 5953 (2014). Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Φ.Ε.Κ. 1861, τ. Β΄, 8 Ιουλίου, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σύμφωνα με την Αρ.Πρωτ.Κ1/192979/14-11-2016 Υ.Α.

Abstract

Second Chance School educational practices, which could be adopted by the conventional school so as to mitigate the problems formal education is confronted with, especially at Junior High School level, are presented in this study. On the premise that the second opportunity is likely to succeed only if it does not repeat the mistakes of the first opportunity and based on the belief that Second Chance Schools are essentially a second chance not only for the trainees, but mainly for the educational system itself, which failed to integrate all children, thus leading them to school failure and dropout the innovative and flexible educational practices of Second Chance Schools, which are able to contribute as to the educational disadvantage containment as well as school dropout, emerge.

Keywords: Second Chance Schools, student dropout.