Ασφάλεια και λειτουργία σχολικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης – Απόψεις Διευθυντών/τριων

Διαμάντω Σαμιωτάκη
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου
mantosam@gmail.com

Νικόλαος Ράπτης
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
nraptris@aegean.gr

Παναγιώτης Σταμάτης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
stamatis@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της ασφάλειας των σχολείων γίνεται ολοένα και πιο σοβαρό, μέσα σε ένα περιβάλλον ραγδαία μεταβαλλόμενων συνθηκών. Τα σχολεία αποτελούν χώρους φυσικής δραστηριότητας, κοινωνικοποίησης και μάθησης, ενώ η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συναρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αίσθηση ασφάλειας στο χώρο. Η ασφάλεια στα σχολεία διακρίνεται σε φυσική/σωματική, συναισθηματική και ψηφιακή (Hammond, 2020; Sergiovanni, 2000; Freiberg, 1998). Εκτός από το θέμα των ασφαλών εγκαταστάσεων υπάρχουν και σοβαρά περιστατικά εκδήλωσης βίας, όπως πυροβολισμοί, απαγωγές κά., που λαμβάνουν χώρα σε σχολικά περιβάλλοντα (Armstrong, 2019). **Η διοίκηση του σχολείου επωμίζεται την κύρια ευθύνη για την διασφάλιση και τήρηση των συνθηκών ασφαλούς λειτουργίας του. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται** οι απόψεις των διευθυντών/τριων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ) για το ζήτημα της ασφάλειας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ διευθυντές/τριες, οι οποίοι/ες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης και ακολούθως έγινε η ανάλυση περιεχομένου στη βάση κωδικοποιημένων αξόνων που αναδύθηκαν. Στα συ-

μπεράσματα της έρευνας καταγράφεται ότι το ζήτημα της ασφάλειας απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τους διευθυντές/τριες των επαγγελματικών λυκείων, ενώ οι ίδιοι/ες επισημαίνουν ιδιαίτερα το ζήτημα της συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών. Επίσης, τονίζουν ότι παρότι η θεσμοθέτηση της ρύθμισης «Μία Νέα Αρχή για τα ΕΠΑΛ», ενίσχυσε τη λειτουργία των επαγγελματικών λυκείων είναι αναγκαία περαιτέρω πλαίσια υποστήριξης, ώστε να φέρουν σε πέρας την απαιτητική αποστολή τους και να προσφέρουν ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο.

Λέξεις-κλειδιά: Ασφάλεια, Σχολεία ΕΠΑΛ, Διοίκηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της ασφάλειας στα πλαίσια της λειτουργίας οποιουδήποτε οργανισμού αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο, αναφορικά με την ομαλή πορεία της λειτουργίας και της αποδοτικότητάς του. Παράλληλα, η κατοχύρωση ασφάλειας μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό και αποτελεσματικό κίνητρο, μέσω του οποίου θα είναι εφικτή η ύπαρξη περισσότερων προσπαθειών εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων μερών , προκειμένου να επιτευχθεί η αποστολή του. Την ίδια στιγμή, τα παραπάνω είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ηγεσία του οργανισμού. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, το ζήτημα της ασφάλειας είναι καθοριστικό καθώς οι μη ασφαλείς συνθήκες λειτουργίας προκαλούν δυσλειτουργία και εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αίσθημα της ανασφάλειας που προκαλείται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς δεν συμβάλει στην απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του. Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας καθώς και ο σύλλογος των διδασκόντων ως συλλογικό όργανο διοίκησης συμβάλλουν ουσιαστικά στη διασφάλιση όλων των πτυχών ασφαλούς λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η έννοια της ασφάλειας είναι συνδεδεμένη με ένα φάσμα διαφόρων ζητημάτων που μπορεί να αφορούν την ομαλή λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού. Ζητημάτων, όπως η σωματική ακεραιότητα μαθητών και καθηγητών στην περίπτωση προβληματικών και ασυντήρητων κτιριακών εγκαταστάσεων, η αντιμετώπιση προβλημάτων επιθετικότητας μεταξύ μαθητών, η περίπτωση υγειονομικών προβλημάτων που μπορεί να υφίστανται μερικές φορές στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας και που μπορεί να θέτουν σε κίνδυνο την υγεία των μαθητών (Armstrong, 2019, Eisner, 2005). Μπορεί ένας διευθυντής σχολείου να κληθεί ενίοτε να ανταποκριθεί σε προβλήματα που

αφορούν τις σχέσεις καθηγητών - μαθητών, αλλά και την κάλυψη των ποικίλων αναγκών σε τομείς, όπως οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή αντίστοιχα οι ανάγκες που μπορεί να αφορούν τις κατάλληλες υλικές υποδομές (βιβλία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κλπ), των οποίων η ύπαρξη άλλωστε είναι αναγκαία, δεδομένου ότι το σχολείο ως οργανισμός είναι συνδεδεμένο με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ασφάλεια διακρίνεται φυσική ασφάλεια, σε ατομική/λεκτική ασφάλεια και σε κοινωνική/συναισθηματική ασφάλεια. Η φυσική ασφάλεια αναφέρεται στην αίσθηση ότι οι μαθητές και οι ενήλικες αισθάνονται ασφαλείς στο φυσικό περιβάλλον και τους χώρους του σχολείου. Η ατομική/λεκτική ασφάλεια αναφέρεται στην ύπαρξη σαφών κανόνων σχετικά με τη σωματική και τη λεκτική βία και στη συνεπή εφαρμογή τους (Hammond, 2020). Ενώ, η κοινωνική/συναισθηματική ασφάλεια αναφέρεται στην αίσθηση ότι οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς από λεκτική βία, πειράγματα, αποκλεισμούς και bullying. (Sergiovanni, 2000, Freiberg, 1998).

Σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας, με την εξάπλωση της ψηφιακής τεχνολογίας και την χρήση της τόσο για εκπαιδευτικούς σκοπούς οργανωμένα αλλά όσο και εξατομικευμένα από κάθε μαθητή ή ενήλικα, η πληροφορία είναι προσβάσιμη με πολλούς τρόπους (Sherry, 2020). Το ζήτημα της ψηφιακής ασφάλειας, λόγω της επέκτασης του διαδικτύου και της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, εμφανίζονται σοβαροί κίνδυνοι τόσο για την σωματική όσο και τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών. Το ηλεκτρονικό έγκλημα έχει οδηγήσει παιδιά σε επικίνδυνες καταστάσεις για τη ζωή τους.

Πολύ συχνά βγαίνουν στο φως της δημοσιότητας γεγονότα που αφορούν στην πρόκληση ατυχημάτων σε σχολικά περιβάλλοντα και σε άλλους χώρους όπου δραστηριοποιούνται παιδιά. Επίσης, εκτός από το θέμα των ασφαλών εγκαταστάσεων υπάρχουν και άλλα ζητήματα σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας όπως πυροβολισμοί και άλλες βίες καταστάσεις που διαδραματίζονται στα σχολεία (Armstrong, 2019; Hammond, 2020), πολύ πιο συχνά στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα. Αρκετά συχνά τα πράγματα στις σχολικές μονάδες συμβαίνει να γίνονται κρίσιμα και να καλούνται οι διευθυντές να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσης. Η κρίση αναφέρεται στις συνθήκες εκείνες ή τις εμπειρίες που είναι απειλητικές για την οικογένεια, τα προσφιλή πρόσωπα, την περιουσία, αλλά και τις υπόλοιπες σημαντικές πλευρές του εαυτού. Έτσι η «κρίση» αναφέρεται *σε απώλεια ή απειλή απώλειας, ή σε δραστική αλλαγή σε σχέση με την κατάσταση του εαυτού ή με κάποιο σημαντικό άλλο* (Dattilio & Freeman, 1994).

Η σχολική βία, η θυματοποίηση και οι οξυμένες σχέσεις στα σχολεία σήμερα εκδηλώνονται με μεγάλη συχνότητα ώστε να παίρνουν χαρακτηριστικά επιδημίας, ενώ η έρευνα για την ανάλυσή τους εφαρμόζει μεθόδους επιδημιολογίας. Ο όρος Επιδημιολογία είναι σύνθετος από το επίρρημα «επί» που σημαίνει επάνω, τον όρο «δήμος» που σημαίνει πληθυσμός και τον όρο «λόγος» που σημαίνει την επιστημονική ανάλυση του ζητήματος. "Επιδημιολογία είναι η μελέτη της κατανομής και των καθοριστικών παραγόντων των καταστάσεων ή συμβάντων που σχετίζονται με την υγεία σε συγκεκριμένους πληθυσμούς και η εφαρμογή της μελέτης αυτής στον έλεγχο των προβλημάτων υγείας." (Last, 2001, p. 61). Η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την υγεία του πληθυσμού στηρίζεται σε συλλογή δεδομένων που αναλύονται συσχετίζοντας μεταβλητές. Οι ασθένειες στην δημόσια υγεία δεν εμφανίζονται τυχαία, αλλά προέρχονται από άλλους παράγοντες. Οι μέθοδοι διερεύνησης των παραγόντων που βλάπτουν τη δημόσια υγεία, είναι κατάλληλοι για την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά το έργο των σχολείων. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης που υιοθετούν τις μεθόδους της επιδημιολογίας είναι σε θέση να εντοπίσουν τα βασικά προβλήματα που βλάπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεσματικότητα του σχολείου και να βρουν λύσεις. "Ο εκπαιδευτικός με γνώμονα το σκοπό κατανοεί την αξία της αναζήτησης πληροφοριών σχετικά με το βασικό πρόβλημα, έτσι ώστε το πρόβλημα να εντοπιστεί και να επιλυθεί." (McGiboney, 2023, p. 22).

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ) για το ζήτημα της ασφάλειας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ διευθυντές/τριες, οι οποίοι/ες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους. Η έρευνα αποτελεί προκαταρκτική διερεύνηση του θέματος που πραγματοποιείται στα πλαίσια εκτενέστερης έρευνας για το ίδιο θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η επιστημονική συζήτηση για τις υγιείς σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, συνδέει ολοένα και περισσότερο την κοινωνική συναισθηματική ασφάλεια με το υγιές σχολικό κλίμα. Ως σχολικό κλίμα ορίζεται η βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον. Αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος ενός σχολείου με επίκεντρο την ασφαλή λειτουργία του και σύμφωνα με έρευνες, επηρεάζει το ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο των μα-

θητών (Brand et all, 2007). Όπως τονίζει ο Freiburg (1998), "Το σχολικό κλίμα είναι σαν τον αέρα που αναπνέουμε - τείνει να περνά απαρατήρητο μέχρι κάτι να πάει σοβαρά στραβά." Σύμφωνα με τους ερευνητές, μια επιτυχημένη εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εξαρτάται στον πυρήνα της από ένα θετικό σχολικό κλίμα (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Το σχολικό κλίμα είναι θεμελιώδες για την επίτευξη των σχολικών στόχων (Mousena & Raptis, 2021b). Ο McGiboney σημειώνει ότι: «Ένα ισότιμα θετικό σχολικό κλίμα είναι αυτό που είναι ευαίσθητο στο ευρύ φάσμα των πολιτισμικών κανόνων, των στόχων, των αξιών, των διαπροσωπικών σχέσεων, των πρακτικών ηγεσίας, των κοινωνικών προσδοκιών και της οργανωτικής δομής στην ευρύτερη κοινότητα. Η πολιτισμική και κοινωνική ικανότητα απαιτεί δέσμευση από όλους εντός της σχολικής κοινότητας» (2023, p.19).

Στην βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος θετικό σχολικό κλίμα, που εκφράζει χαρακτηρίζει το είδος του σχολικού κλίματος και τις επιθυμητές ιδιότητες που πρέπει να έχει (Mousena & Raptis, 2021b). Όμως, τελευταία, οι ερευνητές δίδοντας έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των δρώντων στην σχολική κοινότητα, διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, και στη επιρροή αυτών στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, χρησιμοποιούν τον όρο υγιές σχολικό κλίμα. "Ένα υγιές σχολικό κλίμα -με έντονη ακαδημαϊκή έμφαση και έναν διευθυντή που έχει επιρροή στους ανωτέρους του και είναι πρόθυμος να τη χρησιμοποιήσει για λογαριασμό των εκπαιδευτικών- ευνοεί την ανάπτυξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη της μάθησης." (McGiboney, 2023, p. 126).

Για τα επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται ως διαπροσωπικά, όπως είναι και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να δράσει καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του έργου του. Στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας ο ηγέτης με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη, φροντίζει για τη διαμόρφωση ασφαλούς πλαισίου εργασίας, που διέπεται από τις αρχές της ισότητας, της συνεργασίας και της συλλογικότητας, που προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση και κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Zins, et all, 2004). Η ύπαρξη ασφάλειας στον οργανισμό μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό και αποτελεσματικό κίνητρο, μέσω του οποίου θα είναι δυνατόν να υπάρξουν περισσότερες προσπάθειες από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, τα οποία είναι μέλη του οργανισμού και τα οποία καλούνται να συνεργαστούν για την επίτευξη της αποστολής του.

Η προσέγγιση της Ολικής Ποιότητας

Το ασφαλές περιβάλλον λειτουργίας του σχολείου αποτελεί δείκτη ποιότητας. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την ποιότητα της παρεχόμενης της εκπαίδευσης ορίζουν δύο βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, αφ' ενός τα δομικά χαρακτηριστικά ποιότητας και αφ' ετέρου την ποιότητα των παιδαγωγικών διαδικασιών και της διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας σε αντίθεση με αυτά της δομής, απαιτούν ερμηνεία και κρίση από ειδικούς και επιπλέον, είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο, να ρυθμιστούν από κανονισμούς (Howes et all, 1992). Είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά, στα οποία τόσο η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών όσο και η προσωπική τους θεωρία, ως σύνολο γνώσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών, τα διαμορφώνει.

Στα πλαίσια καθορισμού της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της ολικής ποιότητας . Γενικά, στο πλαίσιο των ολικών προσεγγίσεων χρειάζεται να συνεκτιμηθούν τομείς του προγράμματος από το οποίο και εξάγεται ένας γενικός δείκτης του επιπέδου της παρεχόμενης ποιότητας. Ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών αντικατοπτρίζει, το είδος, τον χαρακτήρα της κοινωνίας, την εικόνα/αναπαράσταση του παιδιού και το είδος των υπηρεσιών που χρειάζεται να παρέχονται. Προσδιορίζοντας τους κανονισμούς λειτουργίας, τους οποίους έχει οριοθετήσει η πολιτεία, ορίζονται τα «όρια ποιότητας» που σχετίζονται άμεσα με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Hutchins et all, 2009). Σε ένα εργασιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δεν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, η στόχευση για ακαδημαϊκά επιτεύγματα δεν είναι ρεαλιστική (McEvoy, & Welker, 2000).

Τα ολικά συστήματα εκπαίδευσης είναι αυτά που κατοχυρώνουν την ασφάλεια, την υγεία, την ευημερία και την προώθηση της γνώσης και της μάθησης. Οι μαθητές στο σχολείο πρέπει να αισθάνονται ολόπλευρα ασφαλείς, να γίνονται σεβαστοί και να συνδέονται με σχέσεις εμπιστοσύνης με τους ενήλικες. Όλες αυτές οι παραδοχές διαμορφώνουν την αντίληψη των ολικών συστημάτων ποιότητας. Οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, υποστηρίζονται κατάλληλα και αντιμετωπίζουν σε ενδιαφέρουσες μαθησιακές προκλήσεις μέσω των οποίων προετοιμάζονται για να ανταποκριθούν στη ζωή τους στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. (Roshstein et all, 2007, Noddings 2005, Eister 2005).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί απαραίτητη ικανότητα και για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών, κυρίως στη σημερινή πολύπλοκη πραγματικότητα. Παρατηρούμε ότι οι έρευνες σχετικά με το «τραύμα»

και το «πολιτικό τραύμα» σε μαθητές αυξάνονται τα τελευταία χρόνια, στοιχείο που εκφράζει την κρισιμότητα του θέματος (McEvoy, & Welker, 2000, Ruby et all, 2021). Ως πολιτικό τραύμα, νοείται η μη ικανότητα των περιθωριοποιημένων ομάδων να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές παροχές, ώστε να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από τις επιδράσεις του χρόνιου τραύματος (Alford, 2016). Η έννοια του πολιτικού τραύματος εστιάζεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται το άτομο, δεν είναι δηλαδή μια ιδιότητα του ατόμου (Mousena, 2021). Με άλλα λόγια, αποτελεί ευθύνη των θεσμών και των ατόμων που ηγούνται σε αυτούς (Goodwin, 2015). Όσον αφορά στα σχολικά περιβάλλοντα, ο Razck (2007) υπογραμμίζει, δεν θέλουμε να παθολογήσουμε περαιτέρω τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Η σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης ένα ζήτημα που τελευταία απασχολεί τους ερευνητές. Σύμφωνα με έρευνες, Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με του έντονους ρυθμούς απόδοσης στο έργο τους και άλλες προσωπικές υποχρεώσεις επιβαρύνουν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Σε μια εποχή επάλληλων κρίσεων, η ψυχική υγεία των ανθρώπων επιβαρύνεται, οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν (McKibben, 2021). Είναι κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να μιλήσουν για τις συναισθηματικές τους δυσκολίες. Όπως υπογραμμίζουν οι Berg & Oppon, "We're not OK, and that's OK" (2021).

Η εργασιακή ανασφάλεια μπορεί να προκαλέσει εξίσου μεγάλο κόστος στην ψυχική υγεία (Kim & von dem Knesebeck, 2015). Ο επιπολασμός των συμπτωμάτων κατάθλιψης στους ενήλικες έχει τριπλασιαστεί από τότε που ξεκίνησε η πανδημία (Ettman et al., 2020). «Η ευθύγραμμη (στρωμένη) ζωή έχει πεθάνει», σημειώνει ο Bruce Feiler (2020). Εναπόκειται στους ώμους των διευθυντών των σχολείων να διασφαλίσουν ότι αυτοί οι φόβοι είναι αβάσιμοι, λένε οι Berg και Oppong, ενώ, παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να σπάσουν τη σιωπή τους - και τους σχολικούς ηγέτες να ανταποκριθούν με ενσυναίσθηση. Η Sydney Chaffee, αποκαλύπτει τη μακροχρόνια μάχη της με το άγχος, φέρνοντας στο φως το στίγμα που αντιμετωπίζουν τόσοι πολλοί εκπαιδευτικοί με ψυχικές ασθένειες.

Θεσμικό πλαίσιο για την σχολική ασφάλεια στην Ελλάδα

Η ελλιπής κάλυψη των προδιαγραφών ασφαλείας και η μη ύπαρξη και τήρηση σχετικών κανονισμών, επιφέρει αστικές και ποινικές ευθύνες σε κάθε αρμόδιο. Η διοίκηση του σχολείου επωμίζεται την κύρια ευθύνη για την διασφάλιση και τήρηση των συνθηκών ασφαλούς λειτουργίας του. Κάθε ερ-

γαζόμενος, μαθητής ή άλλος που βρίσκεται στον σχολικό χώρο αν υποστεί βλάβη ή ζημιά εξαιτίας μιας πράξης ή παράλειψης μπορεί να κάνει αγωγή κατά του ατόμου του οποίου η πράξη ή η παράλειψη προκάλεσε αυτό. Αυτό ως αστική ευθύνη σημαίνει ότι σε περίπτωση αγωγής για να δικαιωθεί αυτή θα πρέπει το δικαστήριο να κρίνει ότι ο εναγόμενος επέδειξε αμέλεια ή ότι δεν εκπλήρωσε τα καθήκοντά του (Everard & Morris, 1999). Στην Ελλάδα ως προς τις διαδικασίες εκτάκτου ανάγκης, και λόγω της σεισμογενούς δραστηριότητας του τόπου, πραγματοποιούνται σχεδόν σε ετήσια βάση ασκήσεις σεισμικής προστασίας. στα πλαίσια του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα οι αρμοδιότητες ασφαλείας δεν πρέπει να επιβαρύνουν αποκλειστικά ένα άτομο. Η κατανομή αρμοδιοτήτων θα πρέπει να είναι σαφής και να επιμερίζεται σε μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η κατανομή μπορεί να γίνει με βάση τομείς δράσης, όπως εσωτερικοί χώροι διδασκαλίας, εσωτερικοί χώροι εργαστηριακών ασκήσεων, δραστηριότητες σε εξωτερικούς χώρους, σχολικός εξοπλισμός κά. Επιπλέον, για τις περιπτώσεις ατυχημάτων ή ξαφνικής ασθένειας θα πρέπει να είναι γνωστές οι διαδικασίες στο προσωπικό αλλά και στα παιδιά, ώστε να μην επιδεινώνεται η κρίσιμη κατάσταση, λόγω της άγνοιας των απαιτούμενων διαδικασιών.

Η/ο Διευθύντρια/ής της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο καθηκοντολόγιο των διευθυντών σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 1340/2002) βρίσκεται στη κορυφή της σχολικής κοινότητας είναι διοικητικός και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Κυρίως αναφορικά με τα ζητήματα ασφάλειας και σχολικού κλίματος, γνωρίζουμε ότι:

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.
- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου, κ.ά.

Επιπλέον, στα καθήκοντα των Διευθυντών Εκπαίδευσης, εκτός των άλλων, περιλαμβάνεται η φροντίδα για την υποδομή, την επισκευή, τον εξοπλισμό και τα κτιριακά προβλήματα των σχολείων. Ειδικότερα, για τα κτιριακά προβλήματα των σχολείων, που υπονομεύουν την ασφάλεια και την

υγεία του σχολικού πληθυσμού, ο ρόλος τους είναι ενημερωτικός και προτρεπτικός, μέσω ομιλιών, εγκυκλίων, σεμιναρίων και συναντήσεων για τη διαμόρφωση ασφαλών και υγιεινών συνθηκών διδασκαλίας, είναι επίσης, υποστηρικτικός, με τη μεσολάβηση και επικοινωνία με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και με τις Κτιριακές Υποδομές Α.Ε., για τη διευκόλυνση ή επίσπευση των διαδικασιών επίλυσης των κτιριακών προβλημάτων των σχολείων. Τα σχολεία ως κτιριακές εγκαταστάσεις στην Ελλάδα υπάγονται στους δήμους, όπου ο τομέας παιδείας φροντίζει για την στέγαση των μαθητών και για την κατανομή των πιστώσεων οι οποίες πιστώσεις χορηγούνται για δαπάνες λειτουργικές, όπως για παράδειγμα λογαριασμοί ρεύματος, τηλεφώνου, υλικά καθαριότητας, για δαπάνες συντήρησης και επισκευών, σε εξειδικευμένες ανάγκες αλλά και δαπάνες για σχολικούς τροχονόμους όπου προβλέπονται.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Το ζήτημα της ασφάλειας των σχολείων γίνεται ολοένα και περισσότερο σοβαρό για τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα. Τα σχολεία αποτελούν χώρους πολυπληθείς και έντονης δραστηριότητας, ενώ η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συναρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αίσθηση ασφάλειας στο χώρο. Οι σχολικοί διευθυντές/τρις επωμίζονται την κύρια ευθύνη για την διασφάλιση και τήρηση των συνθηκών ασφαλούς λειτουργίας του, για όλους τους παρευρισκόμενους στο χώρο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι μαθητές στο σχολείο πρέπει να αισθάνονται ολόπλευρα ασφαλείς, καθώς και ότι γίνονται σεβαστοί και ότι συνδέονται με σχέσεις εμπιστοσύνης με τους ενήλικες και το μαθησιακό περιβάλλον.

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών/τριων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ) για το ζήτημα της ασφάλειας. Πρόκειται για μια ποιοτική μελέτη του θέματος που πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ειδικότερα, εξετάστηκαν τα ερωτήματα:

Α) Ποιες είναι οι προκλήσεις σε θέματα ασφάλειας σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών/τριων;

Β) Ποιοι είναι οι παράγοντες που θέτουν σε κίνδυνο την σχολική ασφάλεια και πως τους αντιμετωπίζουν;

Γ) Ποιες πολιτικές και πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στην υπέρβαση τυχόν προβλημάτων στο ζήτημα αυτό;

Στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ διευθυντές/τριες (6 άνδρες και 2 γυ-

ναίκες), από τους οποίους τέσσερις εργάζονται σε Επαγγελματικό Λύκειο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Αττικής και τέσσερις σε Επαγγελματικό Λύκειο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Νοτίου Αιγαίου. Δυναμική των ΕΠΑΛ της έρευνας κατά μέσο όρο ανέρχεται σε 350-500 μαθητές και 45-80 Καθηγητές όλων των ειδικοτήτων και σχέσεων εργασίας, μονίμων, αναπληρωτών και ωρομισθίων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του 2023, μέσω τηλεδιασκέψεων. Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε άξονας βασικών ερωτήσεων οι οποίες εστίαζαν ειδικότερα στα ερευνητικά ερωτήματα και στις διαστάσεις τις σχολικής ασφάλειας όπως έχουν καθοριστεί.

Ως προς τα δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας, εφαρμόστηκαν τα όσα προβλέπονται στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Οδηγός για την Έγκριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Ερευνών, ΙΕΠ Ιανουάριος 2022). Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους. Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων τα ονόματα των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν, σε Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, κοκ. Επίσης, δεν κατονομάζονται οι σχολικές μονάδες αναφοράς τους. Οι διευθυντές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τις βασικές προκλήσεις, τους παράγοντες, και τις πολιτικές για την προώθηση της ασφάλειας στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έγινε καθώς αυτή ενδείκνυται για την σε βάθος διερεύνηση λεπτών πτυχών της εκπαιδευτικής και διοικητικής δράσης. Το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο είναι μια κοινωνική διαδικασία και η διερεύνησή του σε βάθος έχει μεγάλη αξία. Θεωρούμε ότι ο συνδυασμός φρόνησης, πράξης, ηθικής και εξουσίας βρίσκεται στο επίκεντρο μιας πραξεολογικής κοσμοθεωρίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα (Pascal και Bertram 2012, Formosinho και Oliveira Formosinho 2012).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Φυσική/σωματική ασφάλεια

Το ζήτημα της σωματικής ασφάλειας και των εγκαταστάσεων φαίνεται πως κυριαρχεί στη σκέψη και τη φροντίδα των σχολικών διευθυντών. Οι ίδιοι/ες τοποθετούνται στο ζήτημα εκφράζοντας μια διαρκή αίσθηση αγωνίας για τον έλεγχο των εγκαταστάσεων και των δραστηριοτήτων που διαδραματίζονται εκεί. Όπως τονίζουν, Δ3: «Να μη σου κάτσει. Ναι, γιατί όχι αυτό το πράγμα είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα. Δεν υπάρχει έννοια της συντήρησης και της ευθύνης. Δεν υπάρχει. Θα πρέπει κάπου να έχω πέσει στη δι-

κιά μας αντίληψη και να υποδείξουμε και να ειπωθεί και να το έχουμε αυτό ακριβώς και αυτό είναι αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα και από τη στιγμή που θα του υποδείξεις εννοείται ότι θα περάσει ένα χρονικό διάστημα μέχρι να μπορέσει να ανταποκριθεί». Τονίζουν ότι το ζήτημα της πρόληψης ατυχημάτων είναι ουσιαστικότερο από τη συντήρηση των κατεστραμμένων εγκαταστάσεων και υλικών, Δ4: Κ»αι να υπάρχει μια εποπτεία των εγκαταστάσεων, πρόληψη είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα. Δεν υπάρχει».

Όσον αφορά την τήρηση των κανονισμών ασφαλείας, δείχνουν συνέπεια και αυτό είναι μέρος της αγωνίας τους να λειτουργούν τα σχολεία σύμφωνα με τα προβλεπόμενα μέτρα και να κατοχυρώνεται η ασφαλής λειτουργία τους. Δ5: «Για του κανονισμούς ασφαλείας, γίνονται κάποιες ασκήσεις μια φορά το χρόνο. … Το οποίο εμείς θα πρέπει να συμπληρώσουμε, το οποίο να ανανεώσουμε με τα ονόματα των συναδέλφων που ανήκουν σε κάθε ομάδα. Ομάδα πυρασφάλειας, ομάδα δικτύων, ομάδα συγκέντρωση μαθητών, απεγκλωβισμό. Και τα λοιπά. Θα πρέπει να έχουμε να έχουμε ορίσει το χώρο συγκέντρωσης. Ο κάθε συνάδελφος θα πρέπει να είναι ενήμερος για σε ποια ομάδα ανήκει και τις υποχρεώσεις που έχει για να φροντίσουμε να έχει την τσάντα πρώτων βοηθειών, αυτά που πρέπει να έχει η τέλος πάντων να μην έχουν λήξει». Φαίνεται πως στην εφαρμογή των κανονισμών είναι πολύ οργανωτικοί και επινοούν επιπλέον μεθόδους λειτουργικότητας του χώρου και των δράσεων.

Αναφορικά με τη φύλαξη του σχολείου, αναφέρουν σημαντικά προβλήματα. Επί της ουσίας η αίσθηση που συνάγεται από τις συνεντεύξεις είναι ότι τα σχολεία δεν φυλάσσονται επαρκώς, είτε με φυσική παρουσία φύλακα είτε με άλλους τρόπους, πχ κάμερες, συναγερμούς κλπ. Αποτέλεσμα αυτών είναι διαρρήξεις και βανδαλισμοί. Δ2: «Φύλαξη του σχολείου, να πούμε ότι δεν υπάρχει φύλαξη με φυσικό τρόπο, δηλαδή δεν υπάρχει κάποιος φύλακας, κάποιος επιστάτης και τα λοιπά. Και επειδή και πέσαμε στις αρχές της χρονιάς θύματα βανδαλισμού, ξεκίνησα μια διαδικασία». Συναφής μαρτυρία, του Δ1: «Έβαλα κάμερα στο σχολείο, πιο παλιά είχαμε βάλει και ένα σύστημα συναγερμού στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής». Όχι όμως σε όλους τους χώρους του σχολείου δηλώνει ο ίδιος.

Επίσης, πραγματοποιούνται ασκήσεις ετοιμότητας. Δ5: «Άσκηση κάνουμε άσκηση για έκτακτες ανάγκες. Δηλαδή υπάρχει ομάδα. Για φωτιά, γιατί ο σεισμός μπορεί να σημαίνει και φωτιά. Υπάρχει ομάδα για τραυματισμούς, τα παιδιά είναι εκπαιδευμένα από τος ώστε χτυπήσει το κουδούνι εκτάκτως να συγκεντρωθούμε στο χώρο αναφοράς που τα μαζεύουμε». Δ6: Έχουμε κάνει και σεμινάρια πρώτων βοηθειών. Δ5: Γίνονται και κάποιες

ενημερώσεις με ειδικούς. .. Φέτος καλέσαμε από το Δήμο τον κύριο Αργύρη ο οποίος παρόλο που είναι στη διεύθυνση Πρασίνου τώρα, ήταν πάρα πολλά χρόνια στην πολιτική προστασία. Έχει κάνει μεταπτυχιακό στα θέματα πολιτικής προστασίας. Και έκανε μια ενημέρωση στους καθηγητές. Θα θέλαμε βέβαια να κάνουμε και περισσότερα, αλλά πολύ λίγος ο χρόνος και πολλή ύλη στα δημόσια λύκεια. Δηλαδή υπάρχει τόση πίεση από το να βγάλουμε την ύλη. Πραγματικά όταν λέω δηλαδή μετά λόγου γνώσεως ότι πραγματικά θα έπρεπε να γίνονται περισσότερα αυτόν στον τομέα αυτό.

Οι διευθυντές/ντριες τονίζουν την περίπτωση απρόοπτων προβλημάτων υγείας στους μαθητές και τη διαδικασία που ακολουθείται για την αντιμετώπισή τους. Η ενημέρωση των γονέων και η μεταφορά των παθόντων σε μονάδα του συστήματος υγείας. Οι συνεντευξιαζόμενοι προτείνουν Σχολικό Νοσηλευτή στα δημόσια σχολεία. Αυτό θα αποσυμφόριζε το σύστημα υγείας από περιστατικά που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με την παροχή πρώτων βοηθειών στο σχολείο. Δ1: «Δυστυχώς, τόσο μεγάλα σχολεία θα έπρεπε κατά τη δική μου άποψη, να έχουν νοσηλευτή, γιατί χρειάζεται. Υπάρχουνε προβλήματα στα οποία εμείς δεν είμαστε ειδικοί για να τα αντιμετωπίσουμε με αποτέλεσμα για ψύλλου πήδημα, να φωνάξουμε το 166 … Ας πούμε και όταν οι γονείς ας πούμε είναι μακριά όπως τώρα να το πει, δεν αισθανότανε καλά. Η μητέρα είναι στην Αθήνα ο πατέρας είναι στη δουλειά».

Συναισθηματική ασφάλεια

«Έχουμε θυμωμένους νέους» είναι η πρώτη δήλωση διευθύντριας στην έναρξη της συνέντευξης, αυτό δηλώνει το μέγεθος της σημαντικότητας που έχει η συναισθηματική ασφάλεια και η αντιμετώπιση συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών. Δ3: «Μετά τον κορωνοϊό θα το ξαναπώ, είναι πιο ακραίες οι καταστάσεις. …Φέτος, είμαι 30 χρόνια. Εγώ αυτό που συνάντησα το 21-22 δεν το έχω ξαναζήσει. Δεν το έχω ξαναζήσει, ήταν δύσκολα, ήταν πολύ δύσκολα. Οι έφηβοι μας νιώθουνε κουρασμένοι και βαρεμένοι. Δεν ξέρω τι γίνεται».

Η ευθύνη των γονέων επίσης τονίζεται από τους συνεντευξιαζόμενους σθεναρά, ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Οι γονείς δεν ενημερώνουν για σημαντικά θέματα. Δ5: «Υπάρχουν 2 πράγματα που πρέπει άμεσα να γίνουν. Το πρώτο πράγμα είναι ότι οι γονείς είναι πολύ φειδωλοί στο να ενημερώσουν για την κατάσταση των παιδιών τους, δηλαδή η μία περίπτωση ή δύο περιπτώσεις που τα παιδιά κινδύνεψαν ήταν επειδή οι γονείς δεν μας ενη-

μέρωσαν για σε ποια κατάσταση βρίσκονται τα παιδιά». Η ύπαρξη ιατρικού φακέλου θα λειτουργούσε πολύ αποτελεσματικά τονίζουν οι διευθυντές/τριες. Δ5: «Θα έπρεπε τα παιδιά να έχουν έναν ιατρικό φάκελο απόλυτα βέβαια κατοχυρωμένο για τα προσωπικά δεδομένα που θα τα συνοδεύει … Το δεύτερο που οπωσδήποτε πρέπει να γίνει είναι όχι ανά σχολείο, γιατί οικονομικά δεν θα μας το επέτρεψε αυτό η κατάσταση, αλλά ανά ομάδες σχολείων θα έπρεπε να υπάρχει ένας ειδικός ψυχολόγος να βλέπει τα παιδιά».

Bullying και παρενόχληση

Οι καταστάσεις θυματοποίησης είναι ένα φαινόμενο που υπάρχει και απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Δ1: «Είχαμε περιστατικά. Λίγα βέβαια, αλλά είχαμε ένα δύο περιστατικά βίας να το πούμε έτσι λεκτικής σεξιστικής να το πω αξίζει μιας και εργάστηκα ενώ το κάνω πολύ σπάνια δηλαδή τα 6 χρόνια έχω βάλει 5 παιδιά σε ζήτημα. Τον έναν τον απέβαλλα γιατί σε αυτά τα θέματα δεν σηκώνω κουβέντα στο σχολείο μου, οπότε φώναξα γονείς και τον απέβαλαν κιόλας γιατί μίλησε πολύ άσχημα σε μία κοπέλα, λέγοντας για παράδειγμα ότι «εσύ ας πούμε τι μιλάς που κάθε 3 και λίγο πας με κάποιον άλλο;» Η αντιμετώπιση των περιστατικών θυματοποίησης από τους γονείς των θυτών είναι προβληματική σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Δ3: «Δεν έχουμε όρια. Εγώ αυτό που βλέπω στα παιδιά δεν τους βάζουμε όρια. Δεν βάζουμε όρια από το σπίτι, όμως δεν υπάρχουν κανόνες, δεν υπάρχει σεβασμός. … και συμπεριφερόμαστε και εμείς οι ίδιοι οι γονείς πολλές φορές με αυτόν τον τρόπο. Ο γονιός θα το πάρω εγώ ανάποδα. Πίσω από κάθε συμπεριφορά παιδιού που βλέπουμε στο σχολείο κρύβεται μια ιστορία η οποία εξηγεί το γιατί. Άλλες φορές πιο δύσκολη. Άλλες φορές απλά κακομαθημένη. … Όταν ο πατέρας έρχεται και προκειμένου να υπερασπίσει το παιδί, λέει, σιγά τι έκανε, απλά έσπρωξε. Ναι, το καταλαβαίνεις γιατί έσπρωξε.

Ψηφιακή ασφάλεια

Η ψηφιακή ασφάλεια είναι ένα σύγχρονο ζήτημα και περίπλοκο στην αντιμετώπισή του. Οι διευθυντές/ντριες φαίνεται πως επινοούν τρόπους περιορισμού των κινδύνων, ωστόσο λόγω των πολλών δυνατοτήτων που πλέον έχουν οι μαθητές με ψηφιακά εργαλεία πρόσβασης στο διαδίκτυο αυτό το πρόβλημα φαίνεται να παίρνει διαστάσεις. Δ8: «Το θέμα του κινητού είναι ένα πρόβλημα. Είναι ένα πρόβλημα, το οποίο είναι δυσεπίλυτο δηλαδή. Η απαγόρευση δεν θα το λύσει». Δ8: «Εγώ δεν μπορώ σαν διευθυντής και δεν έχω διάθεση να κάνω ούτε τον χωροφύλακα και δεν μου επιτρέπε-

ται κιόλας να κρίνω το παιδαγωγικό έργο έτσι απλά και εύκολα μέχρι στιγμής τουλάχιστον. … Αλλά δεν μπορεί να κλείνεις την πόρτα σου και να γίνεται μέσα χαμούλης».

Οι διευθυντές/ντριες δείχνουν να κατανοούν την αυξημένη χρήση των ψηφιακών εργαλείων από τους μαθητές, καθώς αυτά χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως και για πολλές χρήσεις. Δ8: «Περνάει πάρα πολλές ώρες σε αυτό το κινητό. Εγώ θα τους πάρει την εξής ερώτηση. Παλιότερα διαβάζαμε βιβλία, διαβάζαμε εφημερίδες, ακούγαμε ραδιόφωνο, βλέπαμε τηλεόραση, σωστά; Θα ήθελα, όπως τους λέω, να αθροίσετε όλες αυτές τις ώρες και θα δείτε γιατί αυτή τη στιγμή όλα αυτά τα κάνει το κινητό. Πόσες ώρες μιλούσε το παιδί σε τηλέφωνο; Ωραία όλα αυτά λοιπόν, αν τα αθροίσετε θα καταλάβετε γιατί αυτό το πράγμα κάνει το τηλέφωνο».

Οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής στα σχολεία επιφορτίζονται πέραν του διδακτικού τους έργου, εν μέρει και με τα ζητήματα της ψηφιακής ασφάλειας. Δ6: « Έχουμε λοιπόν στην τύχη, αλλά να ξέρετε ότι είμαστε από τα λίγα σχολεία που έχουμε ζητήσει, όπως μας είπαν από το Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο να κοπούν άλλες διευθύνσεις IP που παίζουν παιχνίδια. Ωστόσο, να το ξαναπώ όμως είμαστε ίσως το μοναδικό από τα λίγα σχολεία που έχει ζητήσει από το Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο να κόψει τις διευθύνσεις αυτές από τους υπολογιστές του σχολείου». Δ7: «Δεν είναι δύσκολο. Τα πράγματα, δηλαδή να τα πάρουμε ένα ένα. Καταρχάς δεν είχαμε περιστατικά κατάχρησης του Διαδικτύου μέσα στο σχολικό χώρο. Και είναι τα τελευταία χρόνια μου αναφέρθηκαν μια δύο φορές κατάχρηση των κοινωνικών μέσων εκτός σχολείου. Δηλαδή κάποιος ανάρτησε κάτι μια φωτογραφία για κάποιο άλλο παιδί. Παρενέβηκα δηλαδή και αποκαταστάθηκε το θέμα. … Μπορώ να πω ότι δεν έχουμε γενικά προβλήματα.

Τονίζουν τα οφέλη της ψηφιακής διακυβέρνησης στη διοίκηση του σχολείου. Δ6: «Μου αρέσει η τεχνολογία, αλλά δεν πρέπει να γίνουμε υπόδουλοι της τεχνολογίας. … πρέπει να προχωρήσουμε λίγο πιο γρήγορα στην ψηφιακή διακυβέρνηση. Λέει ένα συνάδελφος λοιπόν, εγώ θέλω να δω τις άδειες του 2022, μπαίνουν στο φάκελο του συναδέλφου, τις βλέπει μόνο αυτός».

Επαγγελματικός φόρτος και επαγγελματική εξουθένωση

Γενικά οι συνεντευξιαζόμενοι εμφανίζονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι, λόγω της αύξησης της γραφειοκρατίας στα σχολεία και την έντονης πολυπλοκότητας του έργου τους. Αυτό οδηγεί ορισμένους σε σκέψης πρόωρης συνταξιοδότησης ή παραίτησης από το ρόλο του/της διευθυντή/νριας. Δ2: «Τόσα τα εμπόδια που η καθημερινότητα είναι τόσο απαιτητική που τελικά

σε απενεργοποιεί. Σε βάζει σε ένα τουλάχιστον στο δικό μου σχολείο, σε έναν αγώνα δρόμου, σε έναν αγώνα επιβίωσης, … Δηλαδή εδώ κανείς και γραμματειακή υποστήριξη και φύλαξη και το λογιστή γιατί έχουμε και διαφορετικό μήνα και τα λοιπά, δηλαδή και το νοσηλευτή και τον ψυχολόγο και τον δικαστή της παραβατικότητας και τα λοιπά των παιδιών. Τελικά ας πούμε όλο αυτό. Σε μια επαγγελματική εξουθένωσε στο τέλος». Δ3: Είναι η τελευταία μου θητεία, δεν αντέχω άλλο αυτή την πίεση… αυτό το απαιτητικό έργο να το αναλάβουν ικανοί άνθρωποι και αποτελεσματικοί με γνώση». Δ3: «Από συναδέλφους βλέπω ότι γενικά υπάρχει μια απογοήτευση και αυτό αντικατοπτρίζεται και μάλιστα και σε κάποιους που συνταξιοδοτούνται, ενώ θα μπορούσαν να παραμείνουν παραπέρα».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τη σημασία της ασφάλειας και της συναισθηματικής υγείας στα σχολεία, ως προϋπόθεση για την επίτευξη της αποστολής τους και τα επιτεύγματα των μαθητών. Τα ολικά συστήματα εκπαίδευσης εγγυώνται την ασφάλεια, την υγεία, την ενεργό εμπλοκή στη μάθηση, την υποστήριξη και προσφέρουν ενδιαφέρουσες προκλήσεις ανάπτυξης για τους συμμετέχοντες. Η ανάπτυξη ολικών συστημάτων εκπαίδευσης και η αποτελεσματική τους διοίκηση αποτελεί σημαντική αναγκαιότητα στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία τα πολύπλοκα προβλήματα θέτουν σε κίνδυνο το επίπεδο της ευημερίας του πληθυσμού. Σε συνθήκες ασφαλούς και υγειούς σχολικού κλίματος οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι επιτεύξιμοι. Οι σχολικοί ηγέτες με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να δημιουργήσουν αυτές τις συνθήκες και να τις διατηρήσουν με αποτελεσματικά μέτρα και αποφάσεις. Οι ηγέτες με συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζουν, κατανοούν και υποστηρίζουν την ευημερία όλων όσων φοιτούν και εργάζονται στο σχολείο. Η ευθύνη της πολιτείας είναι η διαμόρφωση και υποστήριξη σχολικών ηγετών με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Στα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφεται ότι το ζήτημα της ασφάλειας επηρεάζει τη ζωή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τους διευθυντές/τριες των Επαγγελματικών Λυκείων, ενώ επισημαίνουν ιδιαίτερα το ζήτημα της συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών. Επίσης, καταγράφεται επαγγελματική εξουθένωση τόσο των Διευθυντών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών, που αποδίδεται σε ολοένα και περισσότερες απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Το-

νίζουν ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους έχει εστιάσει στην ενίσχυσή τους κυρίως με τη θεσμοθέτηση της ρύθμισης «Μία Νέα Αρχή για τα ΕΠΑΛ». Τέλος, υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη από περαιτέρω πλαίσια υποστήριξης και κανονισμούς, ώστε να φέρουν σε πέρας την απαιτητική αποστολή τους και να προσφέρουν ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο για όλους στη σχολική μονάδα, μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alford, C. F. (2016). *Trauma, Culture, and PTSD*. Macmillan.

Armstrong, T. (2019). School Safety Starts for Within. *Educational Leadership*, *77*(2), 48-52.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory* (EQ-i). Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Brand S., Felner R., Shim M., Seitsinger A., Burns A. Bolton N. (2007). A Large-Scale Study of the Assessment of the Social Environment of Middle and Secondary Schools: The Validity and Utility of Teachers' Ratings of School Climate, Cultural Pluralism, and Safety Problems for Understanding School Effects and Schol Improvement. *Journal of School Psychology, 46*(5), 507-535.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, *76*(2), 201–237.

Darling-Hammond L. & Cook-Harvey C.M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success.* Learning Policy Institute.

Dattilio, F. M., & Freeman, A. M. (Eds.). (1994). *Cognitive-behavioral strategies in crisis intervention*. The Guilford Press.

Eisner, E. (2005). Back to Whole. *Educational Leadership*, *63*(n), 14-20.

Everard, K.B. and Morris, G. (1999). ***Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση***. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, *56*(1), 22-26.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goodwin, **B**. (2015). Simple interventions boost self-esteem. *Educational Leadership*, *72*(6), 74-76.

Hammond, Z. (2020). The Power of Protocols for Equity. *Educational Leadership*, *77*(7), 45-50.

Hansen, J.M. (1998). Creating a School Where People Like to Be. *Educational Leadership*, *56*(1), 14-17.

Last, J.M. (2001). Dictionary of Epidemiology 4th Edition. New York, Oxford University Press.

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences* [white paper, electronic version]. Retrieved from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management, website: http://education.gsu.edu/schoolsafety/

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*, 130-140.

McGiboney W.G. (2023). *The Psychology of School Climate*, 2nd Edition. Cambridge Scholars Publishing.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267–298. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433–442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mousena, E. (2021a). Pluribus vs Unum as Values in Citizenship Education. In Ruby M., Angelo-Rocha, M., Hickey, M., and Agosto, V. (Eds) *Making A Spectacle: Examining Curriculum/Pedagogy as Recovery from Political Trauma* (pp. 49-64). IAP– Information Age Publishing.

Mousena, E., & Raptis, N. (2021b). Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *21*(2), 98-110.

Noddings, N. (2005). What Does it Mean to Educate the Whole Child? *Educational Leadership*, *63*(1), 8-14.

Rothstein, R., Wilder, T., & Jacobsen, R. (2007). Balance in the Balance. *Educational Leadership*, *64*(8), 8-16.

Saiti, A. (2021). Is Strategic and Sustainable leadership synonymous with effective leadership? *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, *18*(1), 126-136.

Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools.* Jossey-Bass.

Sherry, M. (2020). Three Strategies for Better Online Discussions. *Educational Leadership*, *77*(7), 72-74.

Razack, J. S. (2007). Stealing the Pain of Others: Reflections on Canadian Humanitarian Responses. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, *29*(4), 375-394, DOI: 10.1080/10714410701454198

Zins, J., Weissberg, R. W., Wang, M. C., and Walberg, H. J. (2004). *Building school success on social emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Απόψεις εκπαιδευτικών IB σχολείων για την εφαρμογή πρακτικών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης

Ζαχαρούλα Σαμοθρακίτου
6ο Δημοτικό Σχολείο Μοσχάτου
charasamot@gmail.com

Άννα Καρολίνα Ρετάλη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kretali@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη για βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει στρέψει το ενδιαφέρον στην ικανότητά τους «να μαθαίνουν». Στην προσπάθεια εύρεσης μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών που θα επιτύχουν την παραπάνω μετατόπιση των οργανισμών, οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (ΕΚΜ) γίνονται όλο και πιο θελκτικές υιοθέτησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο, τα οποία τις έχουν καταστήσει ως μέσο ενίσχυσης της μάθησης, των ικανοτήτων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, ώστε να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητικού πληθυσμού. Με τη σκέψη πως τα International Baccalaureate (IB) σχολεία τοποθετούν στο επίκεντρο της λειτουργίας τους τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών -δομικά συστατικά των ΕΚΜ- η παρούσα ποσοτική έρευνα διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών IB σχολείων σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών ΕΚΜ στους IB εκπαιδευτικούς οργανισμούς της Ελλάδας. Αξιοποιώντας το σταθμισμένο εργαλείο Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν πως τα IB σχολεία εφαρμόζουν πρακτικές των ΕΚΜ σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις σε υψηλό επίπεδο σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Αναλυτικότερα, οι πρακτικές της διάστασης των «υποστηρικτικών συνθηκών ως προς τις δομές» και της διάστασης της «συλλογικής μάθησης και εφαρμογής της» αναφέρονται ως εκείνες που εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ αυτές της «κοινής και υποστη-

ρικτικής ηγεσίας» εκείνες που εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό. Επιπρόσθετα, προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία που εφαρμόζουν όλα τα προγράμματα του IB (PYP, MYP και IB diploma) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε IB σχολεία που υλοποιούν μόνο το πρόγραμμα του IB στο Δημοτικό (PYP). Σε ένα πρώτο επίπεδο, τα IB σχολεία της Ελλάδας φαίνεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, να βρίσκονται στη φάση της βιωσιμότητας, καθώς οι πρακτικές σε όλες τις διαστάσεις αναφέρθηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος και δηλώθηκε ότι διαπνέουν την κουλτούρα των σχολείων.

Λέξεις-κλειδιά: IB σχολεία, International Baccalaureate, Απόψεις εκπαιδευτικών, Διαστάσεις ΕΚΜ, Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και τεχνολογικά μεταβαλλόμενη εποχή, ένας οργανισμός είναι αναγκαίο να διακατέχεται από ευελιξία, ώστε να δύναται να ανταποκριθεί και να προσαρμοστεί στις εκάστοτε αλλαγές, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτόν τη βιωσιμότητά του (Geleta & Tafesse, 2017). Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ως μοναδικό, βιώσιμο, ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για έναν οργανισμό στο μέλλον αναγνωρίστηκε η ικανότητα του «να μαθαίνει» (OECD, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ως οργανισμοί, δεν θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστοι από την παραπάνω αναγκαιότητα και στο πλαίσιο αυτής, όπως διατυπώνεται από τους Papazoglou και Koutouzis (2017), επήλθε η αναγνώριση πως οι νέες ιδέες, καθώς και η δημιουργία και η ανταλλαγή γνώσεων είναι βασικά δομικά στοιχεία της ταχέως μεταβαλλόμενης κοινωνίας στην οποία λειτουργούν.

Στην προσπάθεια εύρεσης μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών που θα επιτύχουν την παραπάνω μετατόπιση των οργανισμών, οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (ΕΚΜ) γίνονται όλο και πιο θελκτικές υιοθέτησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο, τα οποία επιδιώκουν τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων τους και τις έχουν καταστήσει ως μέσο ενίσχυσης της μάθησης, των ικανοτήτων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, ώστε να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητικού τους πληθυσμού (Hairon, et al., 2015).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Παρ' όλο που οι ΕΚΜ έχουν απασχολήσει στο παρελθόν και εξακολουθούν να απασχολούν δυναμικά πολλούς/ες ερευνητές/τριες στον χώρο της εκπαίδευσης, δεν έχει καθιερωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, λόγω της πολυπρισματικότητας και του πλουραλισμού των διαστάσεών τους, αλλά και του γεγονότος ότι λαμβάνει μία ποικιλία ερμηνειών και εφαρμόζεται σε διαφορετικά πεδία, ανάλογα τον επαγγελματία της εκπαίδευσης που τις πραγματεύεται κάθε φορά (Jones, Stall & Yarbrough, 2013).

Από νωρίς επιχειρήθηκε μία περιγραφική προσπάθεια ερμηνείας του όρου ως προς τις διαστάσεις που επηρεάζουν μια αποτελεσματική ΕΚΜ. Σύμφωνα με τη Hord (1997), οι διαστάσεις αυτές είναι η υποστηρικτική και κοινή ηγεσία (supportive and shared leadership), η συλλογική δημιουργικότητα (collective creativity), οι κοινές αξίες και όραμα (shared values and vision), οι υποστηρικτικές συνθήκες (supportive conditions) και η κοινή - δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική (shared personal practice).

Ένας σύγχρονος ορισμός έχει δοθεί από τους DuFour, et al. (2016, σ. 10), οι οποίοι επεσήμαναν πως μία ΕΚΜ είναι «μια αέναη διαδικασία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνεργατικά σε επαναλαμβανόμενους κύκλους συλλογικής έρευνας και έρευνας δράσης για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριές τους».

Ο ρόλος της ηγεσίας

Ο ρόλος των ηγετών σχολικών μονάδων στη λειτουργία τους ως ΕΚΜ είναι πολυσήμαντος, καθώς είναι αναγκαίο να επιδεικνύουν την απαραίτητη δέσμευση στη συνεχή μάθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, δημιουργώντας ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα δομούν τις προϋποθέσεις μιας συνεργατικής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος (Oragwu & Nwabueze, 2015).

Οι Louis και Kruse (1995) στην προσπάθειά τους να σκιαγραφήσουν το προφίλ ενός ηγέτη που είναι ικανός να οδηγήσει στη δημιουργία αποτελεσματικών ΕΚΜ σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό διατύπωσαν ορισμένα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, βάσει των όσων ανέφεραν, ο αποτελεσματικός ηγέτης καλείται να βρίσκεται στο κέντρο του εκπαιδευτικού προσωπικού αντί για την κορυφή αυτού, να δημιουργεί κουλτούρα αναζήτησης νέων γνώσεων που θα αντικατοπτρίζεται στις διδακτικές πρακτικές, να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και να δείχνει ευαισθησία για όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Με το παραπάνω κατά νου, οι ηγετικές πρακτικές που αποτελούν γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη, αλλά και τη διατήρηση ΕΚΜ στις σχολικές μονάδες συνδέθηκαν με συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας βάσει των οποίων εξυπηρετούνται οι σκοποί τους. Ειδικότερα, τα μοντέλα αυτά ηγεσίας είναι η παιδαγωγική (instructional), η μετασχηματιστική (transformational) και η κατανεμημένη (distributed) ηγεσία, καθώς επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες βελτιώνουν με καινοτόμα ματιά τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον (Hallinger & Heck, 1999· Stewart, 2006).

Φάσεις υλοποίησης

Η υιοθέτηση καινοτομιών και η ύπαρξη αλλαγής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως είναι οι ΕΚΜ, είναι δυναμικές διαδικασίες που απαιτούν χρόνο. Και παρόλο που είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού και δεν είναι δυνατή η υιοθέτηση μιας στρατηγικής υλοποίησης κοινής για όλες τις περιπτώσεις, έχουν διατυπωθεί ευρύτερες φάσεις με στόχο την αξιολόγηση του επιπέδου εφαρμογής των πρακτικών καινοτομιών, όπως οι ΕΚΜ.

Στο έργο του Fullan (1985), στο πλαίσιο του οποίου διατυπώνεται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο της διαδικασίας με την οποία σταθεροποιείται η σχολική βελτίωση, αναφέρονται τρεις (3) ευρύτερες φάσεις της διαδικασίας αλλαγής και συγκεκριμένα, η φάση της έναρξης (initiation), της υλοποίησης (implementation) και της θεσμοθέτησης (institutionalization) (Berman 1981· Huberman & Crandall 1983, όπ. αναφ. στο Fullan, 1985).

Εμπλουτίζοντας τις εν λόγω φάσεις, οι Hipp και Huffman (2010) ενσωμάτωσαν τη μη εκκινημένη φάση (non-initiated) ως προγενέστερη εκ των τριών και συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό της κατηγοριοποίησης της διαδικασίας αλλαγής, πρότειναν την αντικατάσταση του όρου «θεσμοθέτηση», στην αντίστοιχη φάση, με τον όρο «βιωσιμότητα» (sustaining).

Στην μη εκκινημένη φάση, ο εκπαιδευτικός οργανισμός συνειδητοποιεί την αλλαγή και την καινοτομία (Chen & Wang, 2015), έπειτα, οδεύει προς τη φάση της έναρξης, όπου κινητοποιείται, λαμβάνει αποφάσεις κι αναπτύσσει σχέδιο δράσης για την καινοτομία (Fullan, 1985). Στη συνέχεια, στη φάση της υλοποίησης, ο οργανισμός αποπειράται να ενσωματώσει την καινοτομία μέσω συγκεκριμένων πρακτικών και τέλος, στη φάση της βιωσιμότητας, η πρωτοβουλία αλλαγής ενσωματώνεται στην κουλτούρα του σχολείου (Hipp & Huffman, 2010).

Η αναθεωρημένη αυτή τετραβάθμια κατηγοριοποίηση θα αξιοποιηθεί στην εν λόγω έρευνα για να αποτιμηθεί με περιγραφικό τρόπο και σε

ένα ευρύτερο επίπεδο, η φάση στην οποία βρίσκονται τα International Baccalaureate (IB) σχολεία ως ΕΚΜ.

IB WORLD SCHOOLS

Αποστολή και φιλοσοφία

Το όραμα του International Baccalaureate Organization (IBO), όπως εκφράζεται από τον ίδιον τον οργανισμό, είναι «η ανάπτυξη διερευνητικών, φιλομαθών και με ενσυναίσθηση νέων που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου και πιο ειρηνικού κόσμου μέσω της διαπολιτισμικής επίγνωσης και του σεβασμού» (IBO, 2019, σ. iv). Για το σκοπό αυτό, ο οργανισμός συνεργάζεται με σχολεία, κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων διεθνούς εκπαίδευσης και αξιολόγησης.

Η ηγεσία στον IB

Η πεποίθηση πως η IB κοινότητα δύναται να ακολουθήσει ένα ενιαίο μοντέλο ή πρότυπο ηγετικών πρακτικών φαντάζει ουτοπικό. Το πολύπλοκο δίκτυο IB εκπαιδευτικών οργανισμών που βρίσκεται διασκορπισμένο σε όλο τον κόσμο και εμπεριέχει μία πληθώρα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών πλαισίων, οι μοναδικές οργανωτικές δομές, η διαχείριση ανθρώπινων πόρων ποικίλων ειδικοτήτων, καθώς και η εφαρμογή του IB προγράμματος σπουδών ήταν οι προκλήσεις που έπρεπε να διαχειριστούν οι θεμελιωτές του οργανισμού και η προσπάθεια επίλυσής τους οδήγησε στη δημιουργία ενός μοντέλο ηγεσίας βασισμένου στη φιλοσοφία και το όραμα του IB (Lee, Walker, & Bryant, 2019).

Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ευρύτερη έρευνα σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση, αλλά συνάμα αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του ρόλου των ηγετών στην ευρεία ποικιλία πλαισίων. Για το λόγο αυτόν, στο επίκεντρό του βρίσκεται ο ηγέτης και οι ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει, ώστε να έχει τις καλύτερες πιθανότητες να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και ευρύτερα, των οργανισμών που δραστηριοποιούνται στο σύνολό τους (Calnin, et al., 2018).

Οι ικανότητες διατυπώθηκαν με τρόπο ώστε να είναι μετρήσιμες και να σχετίζονται με το προφίλ του IB ηγέτη (IBO, 2018) και είναι η στρατηγική ικανότητα (strategic capability), η πολιτισμική ικανότητα (cultural capability), η παιδαγωγική ικανότητα (pedagogical capability), η επιχειρηματική ικανότητα (entrepreneurial capability), η σχεσιακή ικανότητα (relational capability), η αναστοχαστική ικανότητα (reflective capability), και η εφευρετική ικανότητα (διορατικότητα) (heuristic intelligence (insight) capability).

Ελληνική πραγματικότητα

Μέχρι σήμερα το διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΙΒ προσφέρεται σε συνολικά δεκαεπτά (17) ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα. Τα οκτώ (8) εκ των οποίων προσφέρουν το πρόγραμμα του ΙΒ στο Δημοτικό (PYP), έξι (6) από αυτά προσφέρουν (και) το πρόγραμμα του Γυμνασίου (MYP), και δεκατρία (13) σχολεία προσφέρουν (και) το πρόγραμμα του Λυκείου (IB Diploma), το οποίο αντιστοιχεί σε διεθνές απολυτήριο (IBO, 2021).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών ΙΒ σχολείων σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) στα ΙΒ σχολεία της Ελλάδας.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, που προέκυψαν από τις επιμέρους διαστάσεις των ΕΚΜ, όπως διατυπώθηκαν από την Hord (1997), αλλά και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βασίζονται στις απόψεις εκπαιδευτικών ΙΒ σχολείων και είναι τα εξής:

- Εφαρμόζεται η κοινή και υποστηρικτική ηγεσία στα ΙΒ σχολεία στην Ελλάδα;
- Υπάρχουν κοινές αξίες και όραμα στα ΙΒ σχολεία στην Ελλάδα;
- Πραγματοποιείται η συλλογική μάθηση και η εφαρμογή της στα ΙΒ σχολεία στην Ελλάδα;
- Εφαρμόζεται κοινή-δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική στα ΙΒ σχολεία στην Ελλάδα;
- Υπάρχουν υποστηρικτικές δομές που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για εφαρμογή πρακτικών ΕΚΜ στα ΙΒ σχολεία στην Ελλάδα;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποσοτική και τον πληθυσμό της αποτελούν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε ΙΒ σχολεία στην Ελλάδα. Για την επιλογή του δείγματος, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με όλα τα ΙΒ σχολεία, ο αριθμός των οποίων ανέρχεται στα δεκαεπτά (17), βάσει των επίσημων στοιχείων του IBO και προσφέρουν από ένα έως και τα τρία προγράμματα του ΙΒ (PYP, MYP και IB diploma). Η προαναφερθείσα επικοινωνία πραγματοποιήθηκε έτσι ώστε να προωθηθεί το ερωτηματολόγιο σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΙΒ σχολείων και να έχουν όλοι/ες τη δυνατότητα να το συμπληρώσουν (Bryman, 2017).

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ΟΥΣΕΣ

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα ήταν 109 εκπαιδευτικοί. Από το σύνολο αυτό, οι δεκαεννέα ήταν άντρες (17,4%) και οι ενενήντα γυναίκες (82,6%). Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι τα 35 έτη (Τ.Α.=9,8), με μέγιστη ηλικία τα 64 έτη και ως μικρότερη τα 22 έτη.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών, το μεγαλύτερο ποσοστό (54,1%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Επιπρόσθετα, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα σε IB σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (52,3%) εργάζονται σε σχολείο IB έως πέντε έτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται σε PYP σχολείο (56%), δηλαδή σε IB σχολείο που προσφέρει το πρόγραμμα του IB στο Δημοτικό και το 44% των συμμετεχόντων/ουσών εργάζεται σε σχολείο που προσφέρει όλα τα προγράμματα του IB από το Δημοτικό έως και το Λύκειο (PYP, MYP και IB diploma).

Προφίλ IB σχολείων

Διερευνώντας το μέγεθος των IB σχολείων βάσει του συνόλου των εργαζομένων εκπαιδευτικών, προκύπτει πως το 62,4% των σχολικών μονάδων, στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, απασχολούν πάνω από πενήντα έναν (51) εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους, ενώ το 37,6% απασχολούν έως και πενήντα (50) εκπαιδευτικούς στο δυναμικό τους. Ακόμα, το 74,1% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε IB σχολείο όπου φοιτά μεγαλύτερος αριθμός μαθητών/τριών από 251.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε από 12 Δεκεμβρίου 2022 έως 20 Ιανουαρίου 2023 με ηλεκτρονικό τρόπο. Αξιοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο «Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R)», τόσο στην πρωτότυπη έκδοση στα αγγλικά που σχεδιάστηκε από τους Olivier et al. (2009), όσο και στη μεταφρασμένη ελληνική εκδοχή, η οποία πραγματοποιήθηκε από την Μπαλάση (2020), με δυνατότητα προσθήκης σχολίων.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach' s alpha για το ερωτηματολόγιο στην ελληνική μετάφραση. Οι τιμές για όλες τις επιμέρους διαστάσεις ήταν μεγαλύτερες από 0,81 και η τιμή του συνόλου αυτών ξεπέρασε το 0,97 (*βλ. Πίνακα*

1), και κατά συνέπεια βρέθηκε υψηλή εσωτερική αξιοπιστία των μετρήσεων του εργαλείου που αξιοποιήθηκε.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας άλφα του Cronbach ανά διάσταση ΕΚΜ και για το σύνολό τους

Διαστάσεις ΕΚΜ	Cronbach's Alpha	Στοιχεία
Υποστηρικτική και κοινή ηγεσία (Διάσταση 1)	0,905	11
Συλλογική μάθηση και εφαρμογή (Διάσταση 2)	0,908	9
Κοινές αξίες και όραμα (Διάσταση 3)	0,928	10
Κοινή – δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική (Διάσταση 4)	0,879	7
Υποστηρικτικές συνθήκες – Σχέσεις (Διάσταση 5)	0,818	5
Υποστηρικτικές συνθήκες – Δομές (Διάσταση 6)	0,898	10
Σύνολο διαστάσεων	0,972	52

ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Συγκεκριμένα, η περιγραφική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βασίζεται στους δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς και η επαγωγική στην εξαγωγή συσχετίσεων μεταβλητών και συγκρίσεων μέσων όρων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα ΙΒ σχολεία διαθέτουν στοιχεία και από τις πέντε (5) διαστάσεις των ΕΚΜ που διερευνήθηκαν με συνολικό μέσο όρο 3,03 και Τ.Α.=0,44 *(βλ. Πίνακα 2)*. Σύμφωνα με τις απόψεις των ΙΒ εκπαιδευτικών του δείγματος, η διάσταση των «υποστηρικτικών συνθηκών ως προς τις δομές», που προσφέρονται στα ΙΒ σχολεία όπου εργάζονται, καθώς και η διάσταση της «συλλογικής μάθησης και εφαρμογής» παρουσιάζουν τον υψηλότερο μέσο όρο 3,06 (Τ.Α.=0,51). Τον χαμηλότερο παρουσιάζει, σύμφωνα με τις απόψεις των ΙΒ εκπαιδευτικών, η «κοινή και υποστηρικτική ηγεσία» με μέσο όρο 2,95 (Τ.Α.= 0,53) *(βλ. Πίνακα 2), με μικρή διαφορά ωστόσο στους μέσους όρους των διαστάσεων ΕΚΜ*.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση ανά διάσταση και σύνολο διαστάσεων ΕΚΜ

	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Κοινή και Υποστηρικτική Ηγεσία	2,95	0,53
Κοινές αξίες και Όραμα	3,05	0,50
Συλλογική μάθηση και εφαρμογή	3,06	0,50
Κοινή - Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική	3,00	0,53
Υποστηρικτικές συνθήκες - Σχέσεις	3,04	0,52
Υποστηρικτικές συνθήκες - Δομές	3,06	0,51
Σύνολο διαστάσεων	3,03	0,44

Υποσημείωση: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα

Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία

Στη διάσταση της «κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (89%) επισήμαναν πως στα σχολεία στα οποία δραστηριοποιούνται το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε σημαντικές πληροφορίες, όπως ενημέρωση, αρχείο, κ.α., καθιστώντας την ως την πρακτική που εφαρμόζεται περισσότερο. Η ύπαρξη της παραπάνω πρακτικής εμπλουτίζεται και ισχυροποιείται από τις απόψεις του 85,4% των εκπαιδευτικών πως τα μέλη του προσωπικού χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές δεδομένων, όπως φακέλους μαθητών/τριών, συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, συζητήσεις με γονείς, κ.α. για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Αξιοσημείωτα είναι τα υψηλότερα ποσοστά διαφωνίας που προκύπτουν από το 44,9% των εκπαιδευτικών ως προς την ανάληψη της κοινής ευθύνης και λογοδοσίας για τη μάθηση των μαθητών/τριών χωρίς ενδείξεις για επιβολή δύναμης και εξουσίας από τους ενδιαφερόμενους φορείς, δηλαδή, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας, υποδηλώνοντας την μειωμένη εφαρμογή της πρακτικής αυτής.

Από τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων/ουσών ΙΒ εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο επισημαίνεται η συσχέτιση του παραδοσιακού τρόπου διοίκησης από πάνω προς τα κάτω με την ηλικία των διευθυντών/τριών, η ύπαρξη της άτυπης ηγεσίας και η αναγκαιότητα βελτίωσης του τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα σε ηγέτες και υφιστάμενους.

Κοινές αξίες και όραμα

Παρουσιάζοντας τις υποδιαστάσεις της δεύτερης διάστασης των ΕΚΜ προκύπτει πως οι κοινές αξίες, οι οποίες υποστηρίζουν νόρμες συμπεριφοράς και καθορίζουν τις αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, έχουν υψηλή παρουσία στους ΙΒ εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με τις απόψεις του 91,7% των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτούς,

Σημαντικό είναι το ποσοστό διαφωνίας του 27,6% των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις του οποίου, οι εμπλεκόμενοι φορείς, δηλαδή οι γονείς και τα μέλη τοπικής κοινότητας, δεν συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών που χρησιμεύουν για την αύξηση της επίτευξης των μαθητών/τριών των σχολείων.

Αποτιμώντας τη διάσταση συνολικά και παραθέτοντας τα σχόλιά τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπογραμμίζουν τις κοινές αξίες του προσωπικού που οδηγεί στη συνεργατική διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου με κεντρικό γνώμονα τους/τις μαθητές/τριες, την αρνητική εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που βασίζονται στις κοινές αξίες και το όραμα και τη σημασία της συλλογής δεδομένων για αξιολογητικές, και έπειτα βελτιωτικές, ενέργειες.

Συλλογική μάθηση και εφαρμογή

Στο πλαίσιο της τρίτης διάστασης των ΕΚΜ και ειδικότερα, τη «συλλογική μάθηση και εφαρμογή της», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 93,6% εκφράζουν τη συμφωνία τους ως προς το γεγονός πως το προσωπικό των ΙΒ σχολείων που δραστηριοποιούνται έχει δεσμευτεί για την υλοποίηση προγραμμάτων που ενισχύουν τη μάθηση και προς εμπλουτισμό του παραπάνω, σημειώνεται από το 92,7% του δείγματος, πως οι ενέργειες για την αναζήτηση λύσεων σχετικά με την αντιμετώπιση των διαφόρων αναγκών των μαθητών/τριών προγραμματίζονται με συνεργατικό τρόπο από το προσωπικό.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν τη διαφωνία τους σε ποσοστό 26,6% ως προς το γεγονός πως οι εμπλεκόμενοι φορείς και το προσωπικό των ΙΒ σχολείων, όπου εργάζονται, μαθαίνουν από κοινού και εφαρμόζουν τη νέα γνώση για να λύσουν τυχόν προβλήματα, αναδεικνύοντας σε έναν βαθμό την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσά τους ως προς το πεδίο αυτό.

Εν κατακλείδι, στην προσπάθεια αποτίμησης της διάστασης μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραθέτουν τα σχόλιά τους τονίζοντας τη δέσμευση του προσωπικού των ΙΒ σχολείων στη μά-

θηση των μαθητών/τριών και την έντονη παρουσία της ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ συναδέλφων.

Κοινή – δημοσιοποιημένη πρακτική

Αποτιμώντας την τέταρτη διάσταση των ΕΚΜ, γίνεται φανερό από τη συμφωνία του 92,7% πως το προσωπικό των ΙΒ σχολείων, όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, διαμοιράζεται ιδέες με έναν ανεπίσημο τρόπο για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών/τριών.

Σημαντικό προς αναφορά είναι το ποσοστό διαφωνίας του 35,8% των εκπαιδευτικών ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται στο προσωπικό για παρατήρηση συναδέλφων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο σχολιασμού της διάστασης στο σύνολό της, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ύπαρξη υψηλού ανταγωνισμού μεταξύ συναδέρφων.

Υποστηρικτικές συνθήκες

Αποτιμώντας την πρώτη επιμέρους πτυχή της πέμπτης διάστασης, των «υποστηρικτικών συνθηκών» ως προς τις σχέσεις, προκύπτει πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και πιο αναλυτικά, το 92,7% σημειώνει πως στα ΙΒ σχολεία που εργάζονται υπάρχουν σχέσεις φροντίδας και μέριμνας μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών/τριών που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό.

Από την άλλη, προκύπτουν ποσοστά διαφωνίας σχετικά με συγκεκριμένες πρακτικές της εν λόγω διάστασης των ΕΚΜ. Τα ποσοστά αυτά ανέρχονται στο 22% τόσο, ως προς την αναγνώριση των επιτευγμάτων, όσο και ως προς τη σταθερή και ενιαία προσπάθεια των ενδιαφερόμενων φορέων (γονέων και μέλη τοπικής κοινότητας) σε συνεργασία με το προσωπικό για την ενσωμάτωση της «αλλαγής» εντός της κουλτούρας του σχολείου.

Καταλήγοντας, κατά την προσπάθεια συνολικής αποτίμησης της διάστασης, οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν το περιθώριο βελτίωσης που διακρίνουν πως υπάρχει ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού των σχολείων, όπου εργάζονται.

Στο πλαίσιο των επιμέρους υποδιαστάσεων που αποτελούν τη δεύτερη πτυχή της διάστασης ως προς τις δομές, προκύπτει πως στα σχολεία, όπου εργάζονται οι περισσότεροι ΙΒ εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε ποσοστό 94,5% πως η τεχνολογία και το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμα στο προσωπικό.

Ωστόσο, προκύπτει διαφωνία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα, του 45% εξ αυτών, αναφορικά με τον παρεχόμενο χρόνο για τη διευκόλυνση

της συλλογικής εργασίας στο πλαίσιο των σχολείων.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της συνολικής αποτίμησης της εν λόγω διάστασης, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα πραγματοποιούν μεμονωμένες αναφορές για την αποτελεσματικότητα της χωροταξικής κατανομής τμημάτων, επιτυγχάνοντας την εγγύτητα και για την παροχή όλων των απαραίτητων μέσων που δύνανται να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία από τα σχολεία στα οποία δραστηριοποιούνται.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα τέθηκε ως σκοπός η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΙΒ σχολείων σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) στα ΙΒ σχολεία της Ελλάδας. Ως γενικό συμπέρασμα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως τα ΙΒ σχολεία εφαρμόζουν πρακτικές των ΕΚΜ σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις σε υψηλό βαθμό.

Το επίπεδο της εφαρμογής των διαστάσεων των ΕΚΜ στα ΙΒ σχολεία δεν μπορεί να οριστεί με ακρίβεια, καθώς απαιτείται μία ποιοτική διερεύνηση των επιμέρους πτυχών κάθε διάστασης. Ωστόσο, από τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας των ΙΒ εκπαιδευτικών είναι δόκιμο να διατυπωθεί σε ένα πρώτο επίπεδο πως τα ΙΒ σχολεία της Ελλάδας βρίσκονται στη φάση της βιωσιμότητας, καθώς οι πρακτικές σε όλες τις διαστάσεις αντιπροσωπεύουν το πλήθος των εκπαιδευτικών του δείγματος και είναι θεμιτό να συμπεράνει κανείς πως αυτές διαπνέουν την κουλτούρα των σχολείων.

Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα προέκυψε πως στα ΙΒ σχολεία εφαρμόζονται πρακτικές κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας σε υψηλό βαθμό, εντούτοις, η συγκεκριμένη διάσταση συγκέντρωσε τη μικρότερη συμφωνία των εκπαιδευτικών συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις των ΕΚΜ και κατά συνέπεια, καταγράφηκε ως η διάσταση της οποίας οι πρακτικές βρέθηκε να εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό από το σύνολο αυτών.

Εμβαθύνοντας, η υψηλή εφαρμογή των πρακτικών της εν λόγω διάστασης, που αναφέρθηκαν, στα ΙΒ σχολεία επιβεβαιώνει την επιδίωξη του οργανισμού ΙΒ, ο οποίος δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε να μετατραπούν οι σχολικές μονάδες που προσφέρουν τα προγράμματά του σε δυναμικές κοινότητες μάθησης (IBO, 2018).

Οι πρακτικές της διάστασης που, προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας πως, χρήζουν ενδυνάμωσης είναι η ανάληψη της κοινής ευθύνης και λογοδοσίας για τη μάθηση των μαθητών/τριών χωρίς ενδείξεις για επιβολή δύναμης και εξουσίας από τους ενδιαφερόμενους φορείς, δηλαδή, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας και η δημοκρατική συμμετοχή του/ ης διευθυντή/τριας με το προσωπικό και την κατανομή της εξουσίας. Οι ενδιαφερόμενοι φορείς και ειδικότερα, οι γονείς προκαλούν ευρύτερη ανησυχία και εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων λόγω της εξουσίας που ασκείται από αυτούς, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Brady και Wilson (2022). Η έλλειψη της κατανομής εξουσίας που επισημαίνεται παραπάνω έχει σημειωθεί κι από τον OECD (2011), ο οποίος χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ως ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σε ολόκληρη την Ευρώπη, γεγονός που δεν επιτρέπει, ή αν μη τι άλλο, περιορίζει, την ενσωμάτωση δημοκρατικών πολιτικών ηγεσίας.

Από όσα διατυπώθηκαν παραπάνω η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιτρέπει την υιοθέτηση σύγχρονων ηγετικών πρακτικών κρίνεται μείζονος σημασίας τόσο για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όσο και για τους δημόσιους για τη επιτυχή λειτουργία τους ως ΕΚΜ.

Κοινές αξίες και όραμα

Οι πρακτικές των «κοινών αξιών και του οράματος», σύμφωνα με τις απόψεις των ΙΒ εκπαιδευτικών εφαρμόζονται σε αρκετά υψηλό βαθμό στα ΙΒ σχολεία επιβεβαιώνοντας την επιδίωξη του οργανισμού ΙΒΟ για διαμοιρασμό μιας κοινής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος για τις σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν τα προγράμματά τους (IBO, 2018).

Όπως αναδύεται από τα επιμέρους αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η υψηλή εφαρμογή των πρακτικών της διάστασης ισχυροποιεί το επιχείρημα πως για να θεωρείται ένας ΙΒ εκπαιδευτικός «επιτυχημένος» στο επάγγελμά του είναι αναγκαίο να διακατέχεται από συνεργατικές στάσεις και πεποιθήσεις (Bergeron & Dean, 2013· Lee et al., 2022), ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ενδείξεις πως στα ΙΒ σχολεία εφαρμόζονται ηγετικές πρακτικές που ταυτίζονται με τις βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Kouzes & Posner, 2017).

Οι πρακτικές που προέκυψε πως χρήζουν βελτιωτικών ενεργειών σχετίζονται, όπως και στην προηγούμενη διάσταση με τους εμπλεκόμενους φορείς, δηλαδή τους γονείς και τα μέλη τοπικής κοινότητας, οι οποίοι φαίνεται πως δεν συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών που χρησιμεύουν για την αύξηση της επίτευξης των μαθητών/τριών των σχολεί-

ων. Το παραπάνω είναι θεμιτό να συνδεθεί με το «καταναλωτικό μοντέλο εμπλοκής» των γονέων, που επικρατεί κυρίως στα ιδιωτικά σχολεία, όπου οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα, αντιμετωπίζονται ως «πελάτες» που πρέπει να «ικανοποιηθούν» και θεωρείται πως τα σχολεία προσφέρουν «υπηρεσία», την ευθύνη της οποίας φέρουν οι εκπαιδευτικοί – ειδικοί (Hornby, 2020).

Συλλογική μάθηση και εφαρμογή

Η διάσταση της «συλλογικής μάθησης και εφαρμογή της» σημείωσε το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες διαστάσεις των ΕΚΜ στην έρευνα αυτή και μπορεί να συσχετιστεί με την παιδαγωγική ικανότητα των ΙΒ ηγετών που προωθείται από τον οργανισμό ΙΒΟ και αφορά τη δημιουργία των προϋποθέσεων για ύπαρξη συλλογικής γνώσης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μονάδων (IBO, 2018).

Οι πρακτικές της διάστασης που αναδύθηκαν ως περισσότερο εφαρμοσμένες επιβεβαιώνουν την επιθυμητή παγκόσμια δέσμευση που προάγει ο οργανισμός ΙΒ (Singh & Qi, 2013), τη συλλογική πρακτική που προωθείται στους ΙΒ εκπαιδευτικούς οργανισμούς (IBO, 2018a), αλλά και την εφαρμογή, σε ένα βαθμό, σύγχρονων ηγετικών πρακτικών που εμπίπτουν στις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας (Mora-Ruano, Schurig, & Wittmann, 2021).

Όπως προκύπτει από όλες τις προηγούμενες διαστάσεις, κρίνεται μείζονος σημασίας, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να επαναξιολογήσουν τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας και τους επιθυμητούς τρόπους εμπλοκής των γονέων/ κηδεμόνων στη μάθηση των παιδιών τους.

Κοινή – δημοσιοποιημένη πρακτική

Η διάσταση της «κοινής - δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής» και οι πρακτικές της είναι αυτές που αναφέρθηκαν ότι εφαρμόζονται λιγότερο συγκριτικά με τις περισσότερες διαστάσεις των ΕΚΜ στα ΙΒ σχολεία της Ελλάδας χωρίς, εντούτοις, αυτό να σημαίνει πως δεν εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Οι πρακτικές της διάστασης που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας πως εφαρμόζονται περισσότερο στα ΙΒ σχολεία της Ελλάδας συσχετίζονται με την ύπαρξη της διεθνούς ΙΒ κοινότητας και την ενθάρρυνση διαμοιρασμού ιδεών και πρακτικών σε άτυπα (μέσω κοινωνικών μέσων δικτύωσης) και τυπικά (όπως το «My IB») περιβάλλοντα.

Αντίθετα, οι λιγότερο εφαρμοσμένες πρακτικές δύναται να ερμηνευτούν μέσα από τα ευρήματα της Μπαλάση (2020) και συγκεκριμένα, από τον εντοπισμό του εμποδίου του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου συνεργασίας

μεταξύ εκπαιδευτικών ή και την πίεση του προγράμματος, τα οποία αποτελούν κι επιμέρους παράγοντες που οδηγούν σε υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Sood, 2019).

Υποστηρικτικές συνθήκες

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας εντοπίζονται πρακτικές της διάστασης αυτής σε πολύ υψηλά επίπεδα, γεγονός που μπορεί να συνδεθεί με την προσφορά υψηλού επιπέδου εγκαταστάσεων που προσφέρονται από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και αποτελούν έναν από τους παράγοντες προτίμησης τους και από τους γονείς έναντι των δημόσιων σχολείων (Yaacob, Osman, & Bachok, 2014).

Στο πλαίσιο των υποστηρικτικών συνθηκών ως προς τις σχέσεις, αναδύθηκε πως τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών δεν χαίρουν σε μεγάλο βαθμό αναγνώρισης από τα IB σχολεία και οι ενδιαφερόμενοι φορείς δεν συνεργάζονται με το προσωπικό για την ενσωμάτωση της «αλλαγής» εντός της κουλτούρας του σχολείου. Στο σημείο αυτό δεν θα ήταν δυνατό να παραληφθεί η επισήμανση των IB εκπαιδευτικών πως οι σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν περιθώριο βελτίωσης, επισήμανση που μπορεί να συσχετιστεί με τον εντοπισμό ανταγωνισμού ανάμεσά τους, όπως αναδύθηκε και στο πλαίσιο εφαρμογής των πρακτικών της «κοινής - δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής».

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί η αναφορά IB εκπαιδευτικών της έρευνας πως οι οικονομικοί πόροι των οργανισμών δεν διατίθενται σε μεγάλο βαθμό για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού τους, επισήμανση που έρχεται σε αναντιστοιχία με την «κουλτούρα» επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθείται από τον οργανισμό IBO (IBO, 2021· IBO, 2022).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο βασικός περιορισμός της εν λόγω έρευνας σχετίζεται με τη συλλογή του δείγματος, διαδικασία που δύναται να χαρακτηριστεί επίπονη, καθώς παρ' όλο που η ερευνήτρια προέβη σε μία πληθώρα προωθητικών ενεργειών σε διάρκεια άνω των έξι (6) μηνών -διάστημα που περιλαμβάνει και την πρώτη επικοινωνία με τους υπευθύνους του εκάστοτε IB οργανισμού- η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν ήταν η επιθυμητή. Το δεδομένο αυτό περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας στον πληθυσμό, καθώς, αν και πρόκειται για δείγμα που δεν προέκυψε από μη πιθανοτική δειγμα-

τοληψία, το μέγεθός του δεν δύναται να οδηγήσει σε ασφαλείς γενικεύσεις.

Επιπλέον περιορισμό της έρευνας αποτελεί ο τρόπος διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων, καθώς αυτά προωθήθηκαν από τους υπευθύνους των εκάστοτε σχολείων στους υφισταμένους. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ποικίλλουν μεταξύ σχολικών μονάδων, ακόμα και μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας, ωστόσο σε κάθε περίπτωση δεν παύουν να διέπονται από εξουσία και όλα όσα φέρει αυτή. Επομένως, είναι σκόπιμο η επισήμανση αυτή να ληφθεί υπόψη κατά τη διαδικασία σχεδιασμού μιας μεταγενέστερης έρευνας, ώστε να υιοθετηθεί μία προσέγγιση που να είναι λιγότερο ευάλωτη στη «μεροληψία κοινωνικής ευαρέσκειας» (Bryman, 2017).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, αλλά και το γενικό συμπέρασμα που προέκυψε για την υψηλή εφαρμογή των ΕΚΜ στα ΙΒ σχολεία της Ελλάδας, αλλά και η σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του ΙΒ σχολείου προτείνεται να αποτελέσουν την αφετηρία εκκίνησης μιας σειράς ερευνών όπου θα μελετηθούν εις βάθος οι πρακτικές των ΕΚΜ που εφαρμόζονται στα ΙΒ σχολεία, όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Είναι σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις εκτός από των εκπαιδευτικών και των ΙΒ Συντονιστών (Coordinators), αλλά και των μαθητών/τριών, ώστε να επιτευχθεί ολιστική προσέγγιση του πεδίου.

Επιμέρους πρόταση διερεύνησης αποτελεί η εναλλακτική υιοθέτηση μιας ποιοτικής ή και μικτής μεθοδολογίας έρευνας, ώστε να προκύψουν εμπλουτισμένα δεδομένα, τα οποία θα επιτρέψουν τον εντοπισμό καλών πρακτικών υλοποίησης των ΕΚΜ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bergeron, L., & Dean, M. (2013). *The IB teacher professional: Identifying, measuring and characterizing pedagogical attributes, perspectives, and beliefs*. International Baccalaureate Organization.

Berman, P. (1981). Toward an implementation paradigm. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools*. Sage.

Brady, J., & Wilson, E. (2022). Comparing sources of stress for state and private school teachers in England. *Improving Schools*, *25*(2), 205–220.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Calnin, G., Waterson, M., Richards, S., & Fisher, D. (2018). Developing Leaders for International Baccalaureate World Schools. *Journal of Research in International Education, 17(2),* 99–115.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing. A handbook for Professional Learning Communities at Work* (3rd ed.). Solution Tree Press.

Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal, 85(3)*, 391–421.

Geleta, A., & Tafesse, M. (2017). Schools as learning organisations: assessing the organisational learning practices in West Oromia Secondary Schools of Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences, 12(2)*, 15-38.

Hairon, S., Wee Pih Goh, J., Kheng Chua, C. S., & Wang, L. (2015). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education, 43(1),* 1-15.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & L. Seashore (Eds.), *Handbook of 152 Research on Educational Administration.* San Francisco: Jossey Bass.

Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at its Best.* Rowman & Littlefield Publishers.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Developmental Laboratory (SEDL).

Hornby, G. (2020). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School - Family Partnerships.* Springer.

Huberman, M., & Crandall, D. (1983). *People, policies and practices: examining the chain of school improvement. Implications for action, a study of dissemination efforts supporting school improvement.* Andover. The Network.

IBO (2018). *Primary Years Programme: The learning community.* https://www.sd44.ca/school/capilano/ProgramsServices/IB/Documents/Learning%20Community%20EnhancedPYP.pdf

IBO (2019). *A study on the impact of the International Baccalaureate's professional development: Research summery*. University of Melbourne. https://www.ibo.org/contentassets/e61e2e91dc514aa6a05b85ccdafe3c4a/impact-of-pd-summary-eng-web.pdf

IBO (2021). *The IB Journey: Becoming an IB World School.* https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/ib-journey-en.pdf

IBO (2022). *Guide to school authorization.* https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/guide-to-school-authorization-en.pdf

Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education, 4(5)*, 357-361. doi: 10.4236/ce.2013.45052.

Kouzes, J., & Posner, B. (2017). *The leadership challenge*. Jossey Bass.

Lee, M., Walker, A., & Bryant, D. (2019). What Leadership Practices Are Associated with International Baccalaureate (IB) Student Achievement? An Exploratory Study of IB Schools in Southeast Asia. *Peabody Journal of Education*, 1–19. doi:10.1080/0161956x.2018.1515831

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools.* Corwin Press.

Μπαλάση, Α. (2020). *Τα δημοτικά σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ΕΑΔΔ).

Mora-Ruano, J. G., Schurig, M., & Wittmann, E. (2021). Instructional Leadership as a Vehicle for Teacher Collaboration and Student Achievement. What the German PISA 2015 Sample Tells Us. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.582773

OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece: Strong Performers and Successful Reformers in Education.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264119581-en

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf

Oragwu, A. A., & Nwabueze, A. I. (2015). Leadership for organizational Learning. In F.N. Obasi, S.O.Oluwuo, J.D. Asodike & S.C. Anyamele (Eds.). *Leadership in Schools for Productivity: Emerging Perspectives.* Pearl Publishers International Limited.

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2017). Leadership for Transforming Greek Schools into Learning Organizations. *Contemporary Educational Leadership, 4 (1),* 21-35.

Singh, M. & Qi, J. (2013). *21st century international-mindedness: An exploratory study of its conceptualization and assessment*. International Baccalaureate Organization.

Sood, S. (2019). Burnout among primary school teachers in government and

private schools: a comparative study. *Indian Journal Of Applied Research, 9(10)*. doi: 10.36106/ijar

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Candian Journal of Educational Administration and Policy, 54*, 1-29.

Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online, 28(1),* 1-15.

Yaacob, N. A., Osman, M. M., & Bachok, O. S. (2014). Factors Influencing Parents' Decision in Choosing Private Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 153*, 242-253.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μέθοδοι και κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακέςδυσκολίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης

Βασιλική Γεωργατζόγλου
Φιλόλογος εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
liageo@primedu.uoa.gr

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
elazarak@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
nadtso@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η χρήση αξιόπιστων μεθόδων και έγκυρων κριτηρίων για την αξιολόγηση των μαθητών απασχολεί διαχρονικά τη βιβλιογραφική και εμπειρική έρευνα και προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο πλαίσιο της κανονικής τάξης, αναζητώνται οι μέθοδοι και τα κριτήρια διαφοροποιημένης αξιολόγησης τα οποία θα λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά στοχεύοντας στην πολύπλευρη μαθησιακή τους πρόοδο και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των μεθόδων και των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με βάση τους παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, του επιπέδου εκπαίδευσης, της βαθμίδας υπηρέτησης, της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας καθώς και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή όσον αφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο πλαίσιο της κανονικής τά-

ξης. Η μελέτη αξιοποιεί τη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, η σύνταξη του οποίου βασίστηκε σε υφιστάμενες βιβλιογραφικές και ερευνητικές πηγές. Δείγμα της μελέτης απετέλεσαν 158 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στον νομό Αττικής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις υιοθετούμενες μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης ανάλογα με τα προαναφερθέντα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ομοίως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, καθώς και αυτοί με σπουδές στην Ειδική Αγωγή εφαρμόζουν εναλλακτική αξιολόγηση και διαφοροποιούν τα κριτήρια αξιολόγησής τους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς και αυτούς που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Η μελέτη στοχεύει στον εμπλουτισμό της γνώσης σχετικά με τις υιοθετούμενες από τους εκπαιδευτικούς μεθόδους αξιολόγησης καθώς και τα κριτήρια που προτάσσουν στην πράξη για την αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης, κριτήρια αξιολόγησης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαθητική αξιολόγηση συνιστά αδιαμφισβήτητα ένα από τα καίρια ζητήματα της εκπαίδευσης, προβληματίζοντας τους λειτουργούς της, οι οποίοι αναζητούν τρόπους αντικειμενικής και αξιόπιστης υλοποίησής της. Παρά τις επικρίσεις που έχει δεχτεί κατά καιρούς, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποικιλία των τρόπων προσέγγισης της έννοιας της αξιολόγησης και των λειτουργιών της στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζει και τις διαφορετικές τάσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο οι οποίες αποτυπώνονται στις διάφορες τυπολογίες και μορφές αξιολόγησης στην πράξη. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης με τα τεστ, τα διαγωνίσματα, τις εξετάσεις και την παρατήρηση, δεν αποτυπώνουν κατά πολλούς παιδαγωγούς, με αντικειμενικό, έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αντιθέτως καλλι-

εργούν τον αθέμιτο ανταγωνισμό, τη μηχανιστική αφομοίωση της γνώσης μέσω της στείρας απομνημόνευσης και προκαλούν άγχος καθώς η βαθμοθηρία έχει καταστεί αυτοσκοπός για αρκετούς μαθητές (Kaur, Mohammad & Awang-Hashim, 2018).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα των μικτών τάξεων, όπου συνυπάρχουν και συνεκπαιδεύονται μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μη ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επιτάσσει την αξιοποίηση νέων, εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες θα στοχεύουν στην ανάδειξη της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της φαντασίας, της ευρηματικότητας, της αποφασιστικότητας και πολλών άλλων δεξιοτήτων των μαθητών, πέραν των γνωστικών τους επιδόσεων (Μαλαφάντης, 2022). Μέσω των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, στοχεύοντας παράλληλα στην ανατροφοδότηση και της δικής τους διδακτικής προσέγγισης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Στις σύγχρονες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, συγκαταλέγονται ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio), το σχέδιο εργασίας (project), η συστηματική παρατήρηση, το παιδαγωγικό ημερολόγιο, οι ρουμπρίκες, η μαθητική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, η περιγραφική αξιολόγηση και ακόμα η αξιοποίηση της τέχνης μέσω δραστηριοτήτων παραγωγής καλλιτεχνικών έργων από τους μαθητές και συμμετοχής τους σε παιχνίδια ρόλων (Babalis & Tsoli, 2017· Λαζαράκου, 2011).

Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης εστιάζονται στη συνεχή και επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση των μαθητών και κυρίως στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους προκειμένου να προσδιοριστούν τα επόμενα βήματα της περαιτέρω παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, παρέχουν στους μαθητές και κυρίως σε όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, τη δυνατότητα ανάδειξης των ικανοτήτων τους αναφορικά με την πρόσληψη, κατανόηση και αξιοποίηση της σχολικής γνώσης. Παράλληλα, συμβάλλουν στην παρακολούθηση από μέρους των εκπαιδευτικών, της μαθησιακής πορείας των μαθητών και στον εντοπισμό των μόνιμων και παροδικών χαρακτηριστικών τους που επηρεάζουν την επίδοση και την κοινωνικοποίησή τους (Γρόσδος, 2015 Μαλαφάντης, 2022). Οι εναλλακτικές τεχνικές έχουν τον χαρακτήρα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι οποίες εντάσσονται στο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο ως αναπόσπαστο τμήμα του. Ως εκ τούτου, η διάθεση χρόνου για την εκτέλεση δραστηριοτήτων εναλλακτικής αξιολόγησης δεν στερεί χρόνο από τη διδασκαλία, αλλά αντιθέτως ενισχύει τη δυναμική της και εμπλουτίζει τα αποτελέσματά της.

Συνδυαστικά και συμπληρωματικά με τις παραδοσιακές μορφές, οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους ποικίλα εργαλεία με τα οποία μπορούν, να αξιολογήσουν τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησαν οι μαθητές, επιλέγοντας κάθε φορά τη μέθοδο και τεχνική που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Με προσοχή, ενσυναίσθηση και συγκεκριμένη στόχευση, χρειάζεται να επιλέγουν κάθε φορά την καταλληλότερη τεχνική την οποία θα αξιοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητών και κυρίως στις περιπτώσεις των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Προκειμένου να εφαρμοστεί η αξιολόγηση είναι απαραίτητος ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων, μέσω των οποίων θα καταστεί εφικτή η διαμόρφωση μιας σφαιρικής και πολύπλευρης εικόνας της μαθησιακής κατάστασης των μαθητών και θα αναδειχθούν ρεαλιστικά τα προς αξιολόγηση χαρακτηριστικά τους. Τα κριτήρια αυτά πρέπει να δομούνται με εγκυρότητα, αντικειμενικότητα, σαφήνεια και να προσεγγίζουν τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά πολύπλευρα και αντιπροσωπευτικά. Τα βασικότερα κριτήρια αξιολόγησης σχετίζονται με την αποτύπωση του επιπέδου μάθησης των μαθητών ως προς την επίτευξη των ακαδημαϊκών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων, την επίτευξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως η κριτική και δημιουργική ικανότητα καθώς και την επίδειξη επιθυμητών χαρακτηριστικών, όπως η προσπάθεια, η επιμέλεια, η συνεργατικότητα και η πρόοδος συγκριτικά με την προηγούμενη κατάσταση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303/Β΄/13-03-2003), τα κριτήρια αξιολόγησης προσδιορίζονται με βάση μία σειρά παραγόντων οι οποίοι περιλαμβάνουν τη γνωστική επίδοση, την απόκτηση δεξιοτήτων, θεμιτών στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με την προηγούμενη επίδοσή τους, τις ιδιαιτερότητες και τον ατομικό ρυθμό μάθησής τους, το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξής τους και τις επιρροές του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντός τους.

Ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς τη συνεκτίμηση πολλών και διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι θα ήταν χρήσιμο να αποτυπώνονται με βάση μία ρεαλιστική και ευέλικτη νόρμα που θα είναι σύμφωνη με τους εκάστοτε επιδιωκόμενους στόχους και θα προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Σε αρκε-

τές ωστόσο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης με βάση τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά τους, τις εγκατεστημένες αντιλήψεις και παραδοχές τους, τις υφιστάμενες νοοτροπίες του εκπαιδευτικού χώρου στον οποίο εντάσσονται, γεγονός που δυσχεραίνει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της διενεργούμενης αξιολόγησης (Cooksey et al., 2007; Λαζαράκου, 2022; Ματσαγγούρας, 2005; Wyatt-Smith et al., 2003).

Από την αντίστροφη πλευρά, η τυποποίηση των κριτηρίων και η δυσκαμψία διαφοροποίησής τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, ενδέχεται να αλλοιώσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης. Η λύση βρίσκεται στη διαμόρφωση πλαισίου κριτηρίων βάσει των στόχων και των επιδιώξεων κάθε τάξης και βαθμίδας συνάμα με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί τα κριτήρια αυτά για να προσεγγίζει τις ανάγκες της τάξης του και του κάθε μαθητή του χωριστά. Σε κάθε περίπτωση, τα κριτήρια βάσει των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση θα πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές πριν από τη διενέργειά της και τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Ο προβληματισμός της παρούσας έρευνας ξεκίνησε από την αναγκαιότητα έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης των μαθητών, με εστίαση σε όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Από τη βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση στον διεθνή και ελληνικό χώρο διαπιστώνεται η σημασία της εφαρμογής εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών κυρίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Fuchs et. al., 2008a; Fuchs et. al., 2008b; Kaur, Mohammad & Awang-Hashim, 2018; Stefanidis & Strogilos, 2015; Woodward, 2006). Επομένως, κρίθηκε απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Onyishi & Sefotho, 2020; Sewagegn, 2019).

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης, είναι η διερεύνηση των μεθόδων και των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης σε συνάρτηση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η διαφοροποίηση των μεθόδων και των κριτηρίων αξιολόγησης ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το ακαδημαϊκό επίπεδο, τη βαθμίδα που υπηρετούν, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις επιμορφώσεις και

τις σπουδές τους στην Ειδική Αγωγή. Για να προσεγγιστεί ο βασικός σκοπός της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες μεθόδους αξιολόγησης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη βαθμίδα που υπηρετούν, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις επιμορφώσεις και τις σπουδές τους στην Ειδική Αγωγή;

2. Ποια κριτήρια αξιολόγησης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη βαθμίδα που υπηρετούν, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις επιμορφώσεις και τις σπουδές τους στην Ειδική Αγωγή;

ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 158 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα εκ των οποίων το 74,7% ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι άντρες. Το 34,2% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των άνω των 50 ετών, το 25,9% στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, το 21,5% στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και το 18,4% στην ηλικιακή ομάδα των 22-30 ετών. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, το 59,5% των εκπαιδευτικών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 36,7% διαθέτει μόνο πτυχίο και το 3,8% κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών. Παράλληλα, το 72,8% των εκπαιδευτικών υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 27,2% στην Πρωτοβάθμια. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας το 43,7% έχει άνω των 15 ετών προϋπηρεσία, το 27,2% έχει 1-5 χρόνια, το 15,8% 6-10 χρόνια, το 10,8% 11-15 χρόνια και το 2,5% έχει λιγότερο του ενός έτους προϋπηρεσία. Επιπρόσθετα, το 63,9% των συμμετεχόντων δεν έχει σπουδές στην Ειδική Αγωγή, ενώ το 36,1% δηλώνει ότι έχει σπουδές στην Ειδική Αγωγή.

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες διενέργειας της έρευνας κρίθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με την αξιοποίηση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας προέκυψε από τη σύνθεση και διασκευή των ερευνητικών εργαλείων προγενέστερων μελετών των Φυσάκη & Ρίζου (2007), Τζι-

βινίκου (2015), Siam & Al-Natour (2016), Ζαλαώρα (2020) και Σαρικά (2021) εκ των οποίων αντλεί και την εγκυρότητά του. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το 1ο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος και περιέχει συνολικά 12 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη βαθμίδα υπηρέτησης, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις επιμορφώσεις και τις σπουδές τους στην Ειδική Αγωγή. Το 2ο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 12 δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 9 δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στα κριτήρια βάσει των οποίων οι ερωτώμενοι αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach a, του οποίου η τιμή υπολογίστηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα (*Cronbach a*=,868).

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε μορφή Google Forms στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, ώστε να προωθηθεί στις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς τους προκειμένου να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον μήνα Δεκέμβριο του 2022 με τη συγκέντρωση 158 απαντημένων ερωτηματολόγιων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, v20-32bit, ώστε να προκύψουν τα τελικά συμπεράσματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η κατανομή των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον Πίνακα 1. Οι άνδρες δηλώνουν πως αξιολογούν τα παιδιά κυρίως με χρήση *κατ' οίκον εργασιών*, ενώ οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο *παιδαγωγικό ημερολόγιο*, *δημιουργικές εργασίες (projects)*, *συστηματική παρατήρηση*, *αυτοαξιολόγηση/ ετεροαξιολόγηση* και *περιγραφική αξιολόγηση*.

Πίνακας 1. Μέθοδοι αξιολόγησης βάσει φύλου

	Φύλο	Mean Rank	Sum of Ranks
Κατ' οίκον εργασίες	Άνδρας	90,91	3636,50
	Γυναίκα	74,93	8766,50
Παιδαγωγικό ημερολόγιο	Άνδρας	61,93	2477,00
	Γυναίκα	83,59	9613,00
Δημιουργικές εργασίες (projects)	Άνδρας	67,16	2686,50
	Γυναίκα	83,05	9716,50
Συστηματική παρατήρηση	Άνδρας	61,22	2387,50
	Γυναίκα	83,64	9702,50
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	Άνδρας	65,95	2638,00
	Γυναίκα	84,09	9923,00
Περιγραφική αξιολόγηση	Άνδρας	64,10	2564,00
	Γυναίκα	84,09	9839,00

Η κατανομή των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης βάσει της ηλικίας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον Πίνακα 2. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στις δηλώσεις *φάκελος εργασιών (portfolio)*, *παιδαγωγικό ημερολόγιο*, *δημιουργικές εργασίες (projects)*, *δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα*, *αυτοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση* και *περιγραφική αξιολόγηση*.

Αναλυτικότερα τις μεθόδους *φάκελο εργασιών, παιδαγωγικό ημερολόγιο, δημιουργικές εργασίες* και *περιγραφική αξιολόγηση* εφαρμόζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί των ηλικιακών ομάδων άνω των 50 ετών και 41-50 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ετών. Επιπλέον, τη μέθοδο *δραματοποίηση/εκπαιδευτικό δράμα* αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών και 41-50 σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 31-40 και 22-30 ετών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών εφαρμόζουν περισσότερο τη μέθοδο *αυτοαξιολόγηση/ ετεροαξιολόγηση* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερων ηλικιών, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών σε σχέση με αυτούς ηλικίας 31-40 ετών.

Πίνακας 2. Μέθοδοι αξιολόγησης βάσει ηλικίας

Μέθοδοι Αξιολόγησης βάσει ηλικίας	ανοιγμ. Sig.	pairwise comparisons of ηλικία	test statistic	Sig.
Τεστ/ διαγώνισμα στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0.117	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	–	–
Προφορική αξιολόγηση στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0.434	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	–	–
Εκθέσεις εργασιών στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0.316	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	–	–
Κατ' οίκον εργασίες	0.256	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	–	–
Φάκελο εργασιών (portfolio)	0.028	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	6.382 25.831 15.008 21.250 -5.612	0.647 0.008 0.145 0.037 0.611
Παιδαγωγικό ημερολόγιο	0.005	>50, 41-50 >50, 22-30 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	5.610 17.657 33.864 12.047 28.254 16.012	0.532 0.074 0.000 0.247 0.005 0.134

Μέθοδοι Αξιολόγησης βάσει ηλικίας	ανοιγμ. Sig.	pairwise comparisons of ηλικία	test statistic	Sig.
Δημιουργία εργασίας (project)	0.023	>50, 41-50 >50, 22-30 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	0.505 17.669 25.226 17.168 24.721 -7.557	0.956 0.081 0.009 0.107 0.015 0.896
Δραματοποίηση/ ευκαιριακά όρθρα	0.005	>50, 41-50 >50, 31-40 >50, 22-30 41-50, 31-40 41-50, 22-30 31-40, 22-30	5.011 26.434 26.993 21.424 21.982 0.558	0.674 0.005 0.006 0.031 0.014 0.999
Συστηματική παρατήρηση	0.419	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	–	–
Ρουμπρίκες αξιολόγησης	0.295	>50, 41-50 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	–	–
Λεπτομερή σημείωση και παρατηρήσεις	0	>50, 41-50 >50, 22-30 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	19.974 23.657 43.290 3.683 23.315 -20.632	0.029 0.026 0.000 0.803 0.023 0.065
Παρεμβατική αξιολόγηση	0.028	>50, 41-50 >50, 22-30 >50, 31-40 41-50, 22-30 41-50, 31-40 22-30, 31-40	3.976 7.800 28.282 3.824 24.306 20.392	0.857 0.595 0.004 0.714 0.029 0.047

Η κατανομή των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης βάσει του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον Πίνακα 3. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων και στη δήλωση *αυτοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση*. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών χρησιμοποιούν περισσότερο τη συγκεκριμένη μέθοδο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν.

Πίνακας 3. Μέθοδοι αξιολόγησης βάσει επιπέδου εκπαίδευσης

Μέθοδοι Αξιολόγησης βάσει επιπέδου εκπαίδευσης	asymp. Sig.	pairwise comparisons of επίπεδο εκπαίδευσης	test statistic	Sig.
Τεστ/ διαγώνισμα στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0,656			
Προφορική αξιολόγηση στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0,365			
Σύνθεση εργασιών στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0,106			
Κατ' οίκον εργασίες	0,259			
Φάκελο εργασιών (portfolio)	0,351			
Παιδαγωγικό ημερολόγιο	0,241			
Δημιουργικές εργασίες (projects)	0,257			
Δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα	0,6			
Συστηματική παρατήρηση	0,11			
Ρουμπρίκας αξιολόγησης	0,109			
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	0,006	διδακτορικό, πτυχίο διδακτορικό, μεταπτυχιακό πτυχίο, μεταπτυχιακό	31.415 48.124 -15.699	0.098 0.010 0.024
Περιγραφική αξιολόγηση	0,222			

Η κατανομή των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης βάσει της βαθμίδας υπηρέτησης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον Πίνακα 4. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη βαθμίδα υπηρέτησης των συμμετεχόντων και στις δηλώσεις *παιδαγωγικό ημερολόγιο*, *δημιουργικές εργασίες (projects)*, *δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα* και *περιγραφική αξιολόγηση*.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιούν περισσότερο τον *φάκελο εργασιών,* το *παιδαγωγικό ημερολόγιο,* τις *δημιουργικές εργασίες,* τη *δραματοποίηση/εκπαιδευτικό δράμα* και την *περιγραφική αξιολόγηση* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 4. Μέθοδοι αξιολόγησης βάσει βαθμίδας υπηρέτησης

Μέθοδοι Αξιολόγησης	βαθμίδα υπηρέτησης	παρακολούθηση σεμιναρίων	σπουδές στην ειδική αγωγή
Τεστ/ διαγώνισμα στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	p=0.990	p=0.263	p=0.340
Προφορική αξιολόγηση στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	p=0.794	p=0.595	p=0.100
Σύνθεση εργασιών στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	p=0.974	p=0.014 ναι (81.78) όχι (56.23)	p=0.877
Κατ' οίκον εργασίες	p=0.916	p=0.056	p=0.183

Κατ' οίκον εργασίες	p=0.916	p=0.056	p=0.183
Φάκελο εργασιών (portfolio)	p=0.002 πρωτοβάθμια (96.81) δευτεροβάθμια (72.28)	p=0.026 ναι (80.99) όχι (57.85)	p=0.031 ναι (89.17) όχι (73.36)
Παιδαγωγικό ημερολόγιο	p=0.023 πρωτοβάθμια (90.55) δευτεροβάθμια (73.18)	p=0.007 ναι (80.47) όχι (52.53)	p=0.008 ναι (90.12) όχι (71.15)
Δημιουργικές εργασίες (projects)	p=0.008 πρωτοβάθμια (94.10) δευτεροβάθμια (73.30)	p=0.021 ναι (81.10) όχι (57.05)	p=0.244
Δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα	p=0.000 πρωτοβάθμια (103.57) δευτεροβάθμια (59.26)	p=0.188	p=0.034 ναι (88.20) όχι (73.07)
Συστηματική παρατήρηση	p=0.850	p=0.003 ναι (80.95) όχι (50.75)	p=0.404
Ρουμπρίκες αξιολόγησης	p=0.798	p=0.155	p=0.622
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	p=0.667	p=0.066	p=0.089
Περιγραφική αξιολόγηση	p=0.009 πρωτοβάθμια (94.33) δευτεροβάθμια (73.40)	p=0.320	p=0.059

Η κατανομή των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης βάσει των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον Πίνακα 5. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και στις δηλώσεις *φάκελος εργασιών (portfolio)*, *δημιουργικές εργασίες (projects)* και *δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα*.

Αναλυτικότερα, τη μέθοδο *φάκελο εργασιών* εφαρμόζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ή και καθόλου. Επιπλέον, οι έχοντες χρόνια προϋπηρεσίας εφαρμόζουν περισσότερο από τους μη έχοντες τη μέθοδο *δημιουργικές εργασίες*, όπως αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με 6-10 και 11-15 χρόνια χρησιμοποιούν τη μέθοδο *δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα* περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με καθόλου χρόνια προϋπηρεσίας, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια.

Πίνακας 5. Μέθοδοι αξιολόγησης βάσει εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Μέθοδοι Αξιολόγησης βάσει χρόνων προϋπηρεσίας	asymp. Sig.	pairwise comparisons of χρόνια προϋπηρεσίας	test statistic	Sig.
Τεστ/ διαγώνισμα στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0,548			
Προφορική αξιολόγηση στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0,137			
Σύνθεση εργασιών στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	0,601			
Κατ' οίκον εργασίες	0,459			
Φάκελο εργασιών (portfolio)	0,031	6-10, >15	-18.428	0.073
		6-10, 11-15	-20.252	0.142
		6-10, 1-5	29.747	0.007
		6-10,καθόλου	50.590	0.012
		>15, 11-15	1.824	0.878
		>15,1-5	11.319	0.185
		>15, καθόλου	41.162	0.068
		11-15, 1-5	9.495	0.450
		11-15, καθόλου	39.338	0.107
		1-5, καθόλου	29.843	0.193
Παιδαγωγικό ημερολόγιο	0,077			
Δημιουργικές εργασίες (projects)	0,015	6-10, 11-15	-15.292	0.268
		6-10, >15	-15.476	0.132
		6-10, 1-5	25.973	0.019
		6-10,καθόλου	74.880	0.002
		>15, 11-15	-0.184	0.988
		11-15,1-5	10.681	0.196
		11-15, καθόλου	59.588	0.015
		>15, 1-5	10.497	0.220
		>15, καθόλου	59.404	0.009
		1-5, καθόλου	48.907	0.033
Δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα	0,02	6-10, 11-15	-5.181	0.645
		6-10, >15	-12.546	0.210
		6-10, 1-5	28.147	0.009
		6-10,καθόλου	55.165	0.016
		>15, 11-15	-5.365	0.583
		11-15,1-5	21.995	0.073
		11-15, καθόλου	49.184	0.038
		>15, 1-5	15.601	0.052
		>15, καθόλου	42.819	0.052
		1-5, καθόλου	27.218	0.223
Συστηματική παρατήρηση	0,119			
Ρουμπρίκες αξιολόγησης	0,078			
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	0,077			
Περιγραφική αξιολόγηση	0,286			

Η κατανομή των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης βάσει της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή εμφανίζεται στον Πίνακα 6. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, δηλώνουν πως χρησιμοποιούν περισσότερο *φάκελο εργασιών* (portfolio), *παιδαγωγικό ημερολόγιο* και *δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 6. Μέθοδοι αξιολόγησης βάσει εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή

Μέθοδοι Αξιολόγησης	Σπουδές στην ειδική αγωγή
Τεστ/ διαγώνισμα στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	p=0.340
Προφορική αξιολόγηση στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	p=0.100
Σύνθεση εργασιών στο τέλος κάθε ενότητας/ κεφαλαίου	p=0.877
Κατ' οίκον εργασίες	p=0.183
Φάκελο εργασιών (portfolio)	p=0.031 ναι (89.17) όχι (73.36)
Παιδαγωγικό ημερολόγιο	p=0.008 ναι (90.12) όχι (71.15)
Δημιουργικές εργασίες (projects)	p=0.244
Δραματοποίηση/ εκπαιδευτικό δράμα	p=0.034 ναι (88.20) όχι (73.07)
Συστηματική παρατήρηση	p=0.404
Ρουμπρίκες αξιολόγησης	p=0.622
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	p=0.089
Περιγραφική αξιολόγηση	p=0.059

νομή των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ανάλογα με το φύλο τους εμφανίζεται στον Πίνακα 7. Οι άνδρες δηλώνουν πως αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια που αξιολογούν τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αξιολογούν τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους και με βάση το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες δηλώνουν πως αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο το κάθε παιδί, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει.

Πίνακας 7. Κριτήρια αξιολόγησης βάσει φύλου

Κριτήρια Αξιολόγησης	Φύλο
Αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια που γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	p=0.004 άνδρας (96.25) γυναίκα (73.82)
Αξιολόγηση ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το κάθε παιδί	p=0.001 άνδρας (60.25) γυναίκα (86.03)
Αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού, αποκλειστικά μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	p=0.134
Αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους	p=0.000 άνδρας (101.40) γυναίκα (71.34)
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την πρόοδό τους στην πορεία του χρόνου	p=0.501
Αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τον συλλογισμό που ακολουθούν για την επίλυση μίας άσκησης	p=0.294
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το ενδιαφέρον τους για μάθηση	p=0.933
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την προσπάθειά τους	p=0.303
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το προσδοκώμενο αποτέλεσμα	p=0.000 άνδρας (99.84) γυναίκα (71.88)

Από τον έλεγχο των δηλώσεων δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με την κατανομή των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ανάλογα με την ηλικία τους και το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Η κατανομή των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ανάλογα με τη βαθμίδα υπηρέτησής τους εμφανίζεται στον Πίνακα 8. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αξιολογούν διαφοροποιημένα κάθε μαθητή, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει, εστιάζοντας παράλληλα στην αξιολόγηση της προσπάθειάς τους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια που αξιολογούν τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 8. Κριτήρια αξιολόγησης βάσει βαθμίδας υπηρέτησης

Κριτήρια Αξιολόγησης	Βαθμίδα υπηρέτησης
Αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια που γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	p=0.043 πρωτοβάθμια (68.31) δευτεροβάθμια (83.68)
Αξιολόγηση ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το κάθε παιδί	p=0.010 πρωτοβάθμια (94.26) δευτεροβάθμια (73.98)
Αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού, αποκλειστικά μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	p=0.754
Αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους	p=0.211
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την πρόοδό τους στην πορεία του χρόνου	p=0.093
Αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τον συλλογισμό που ακολουθούν για την επίλυση μίας άσκησης	p=0.090
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το ενδιαφέρον τους για μάθηση	p=0.097
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την προσπάθειά τους	p=0.023 πρωτοβάθμια (90.20) δευτεροβάθμια (73.46)
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το προσδοκώμενο αποτέλεσμα	p=0.374

Η κατανομή των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ανάλογα με την προϋπηρεσία τους εμφανίζεται στον Πίνακα 9. Οι εκπαιδευτικοί με άνω των 6 ετών προϋπηρεσία δηλώνουν ότι αξιολογούν τους μαθητές κυρίως με βάση τις επιδόσεις τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρή ή μεγάλη αξιολογούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με ελάχιστη προϋπηρεσία τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τον συλλογισμό που ακολουθούν για την επίλυση μίας άσκησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ελάχιστη προϋπηρεσία και με 6-10 χρόνια αξιολογούν περισσότερο τους μαθητές με βάση το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια προϋπηρεσία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 1-5 και άνω των 15 ετών δηλώνουν ότι αξιολογούν τους μαθητές με βάση την προσπάθειά τους.

Πίνακας 9. Κριτήρια αξιολόγησης βάσει εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Κριτήρια Αξιολόγησης βάσει χρόνων προϋπηρεσίας	asymp. Sig.	pairwise comparisons of χρόνια προϋπηρεσίας	test statisti	Sig.
Αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια ώστε γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	0,491			
Αξιολόγηση ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το κάθε παιδί	0,337			
Αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού, αποκλειστικά μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	0,117			
Αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους	0,007	καθόλου, 1-5 χρόνια καθόλου, >15 καθόλου, 11-15 καθόλου, 6-10 1-5, >15 1-5, 11-15 1-5, 6-10 >15, 11-15 >15, 6-10 11-15, 6-10	-5.359 -27.315 -35.838 -40.370 -21.946 -30.469 -35.001 8.523 13.055 4.532	0.813 0.220 0.136 0.083 0.010 0.014 0.001 0.467 0.196 0.739
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την πρόοδό τους στην πορεία του χρόνου	0,092			
Αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τον συλλογισμό που ακολουθούν για την επίλυση μίας άσκησης	0,035	καθόλου, 6-10 καθόλου, 11-15 καθόλου, >15 καθόλου, 1-5 6-10, 11-15 6-10, >15 6-10, 1-5 11-15, >15 11-15, 1-5 >15, 1-5	-35.229 -48.669 -55.647 -55.852 -13.440 -20.418 -20.623 -6.978 7.183 0.205	0.127 0.041 0.011 0.013 0.322 0.044 0.059 0.548 0.558 0.980
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το ενδιαφέρον τους για μάθηση	0,027	καθόλου, 6-10 καθόλου, 11-15 καθόλου, 1-5 καθόλου, >15 6-10, 11-15 6-10, 1-5 6-10, >15 11-15, 1-5 11-15, >15 1-5, >15	-21.845 -35.125 -37.241 -48.968 -13.280 15.396 -27.123 2.116 -13.843 -11.727	0.347 0.143 0.099 0.027 0.327 0.156 0.007 0.864 0.237 0.164
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την προσπάθειά τους	0,03	καθόλου, 6-10 καθόλου, 11-15 καθόλου, 1-5 καθόλου, >15 6-10, 11-15 6-10, 1-5 6-10, >15 11-15, 1-5 11-15, >15 1-5, >15	-1.333 -9.772 -25.911 -28.096 -8.439 24.577 -26.762 16.139 -18.324 2.185	0.952 0.665 0.223 0.179 0.512 0.018 0.006 0.167 0.096 0.784
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το προσδοκώμενο αποτέλεσμα	0,138			

Η κατανομή των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ανάλογα με τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή εμφανίζεται στον Πίνακα 10. Οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην Ειδική Αγωγή αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο τον κάθε μαθητή, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, δηλώνουν πως αξιολογούν τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 10. Κριτήρια αξιολόγησης βάσει επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή

Κριτήρια Αξιολόγησης	Σπουδές στην ειδική αγωγή
Αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια που γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	p=0.162
Αξιολόγηση ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το κάθε παιδί	p=0.010 ναι (91.45) όχι (72.76)
Αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού, αποκλειστικά μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	p=0.053
Αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους	p=0.008 ναι (66.84) όχι (85.93)
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την πρόοδό τους στην πορεία του χρόνου	p=0.572
Αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τον συλλογισμό που ακολουθούν για την επίλυση μίας άσκησης	p=0.684
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το ενδιαφέρον τους για μάθηση	p=0.066
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση την προσπάθειά τους	p=0.667
Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το προσδοκώμενο αποτέλεσμα	p=0.054

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σχετικά με τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Ως προς το φύλο, καταδείχθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο μεθόδους παραδοσιακής αξιολόγησης και δραστηριότητες που εστιάζονται κυρίως στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, σε αντίθεση με τις γυναίκες που εστιάζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Ως προς την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, εφαρμόζουν περισσότερο εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο αξιοποιούν περισσότερο εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο και οι τελευταίοι περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο. Ως προς τη βαθμίδα υπηρέτησης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αξιοποιούν περισσότερο εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο με αυθεντικές και εναλλακτικές τεχνικές συγκριτικά με τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Προγενέστερες έρευνες (Bol, Stephenson, O'Connell, & Nunnery, 1998; Unal & Unal, 2019) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία χρησιμοποιούν συχνότερα εναλλακτικές μορφές και τεχνικές αξιολόγησης. Αντιθέτως, η έρευνα των Xu & Brown (2017), δεν αναδεικνύει την προϋπηρεσία και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως προσδιοριστικούς παράγοντες των πρακτικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση ή έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή χρησιμοποιούν περισσότερο ποικίλες και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί. Η διαπίστωση συγκλίνει με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η επιμόρφωση ενδυναμώνει τις ικανότητες και πρακτικές των εκπαιδευτικών (Graham & Spandagou, 2011; Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Σχετικά με τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των μαθη-

τών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Ως προς το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια που αξιολογούν τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις επιδόσεις τους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Απεναντίας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την αξιολόγηση κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Ως προς τη βαθμίδα υπηρέτησης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόζουν περισσότερο διαφοροποιημένη αξιολόγηση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και λαμβάνουν περισσότερο υπόψη την προσπάθεια που καταβάλλει κάθε μαθητής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Αγγελή-Δασκαλάκη, 2023). Φαίνεται ότι η αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι πιο ευέλικτη και αξιοποιεί τη χρήση διαφορετικών και πολλαπλών μεθόδων ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με βάση κυρίως τις επιδόσεις τους, αλλά ταυτόχρονα λαμβάνουν υπόψη τους τον συλλογισμό που ακολουθούν οι μαθητές για την επίλυση μίας άσκησης, το ενδιαφέρον τους για μάθηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια ή έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, εφαρμόζουν διαφοροποιημένη αξιολόγηση ανάλογα με τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τους τον συλλογισμό που ακολουθούν οι μαθητές για την επίλυση μίας άσκησης, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλλουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και οι οποίοι δίνουν έμφαση στις επιδόσεις και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στους περιορισμούς της έρευνας μπορούμε να αναφέρουμε την επιλογή του δείγματος ως δείγμα ευκολίας, την περιορισμένη εκπροσώπηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο συνολικό δείγμα και τη χρήση αυτοσχέδιου,

μη σταθμισμένου ερωτηματολογίου. Επιπροσθέτως, η συνδυαστική χρήση ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων θα επέτρεπε την ευκρινέστερη σκιαγράφηση των πρακτικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες δεν έχουν αναδειχθεί ικανοποιητικά μέσω της ποσοτικής μεθοδολογίας και θα αποσαφήνιζε ορισμένες αντιφάσεις που εντοίζονται στα ερευνητικά αποτελέσματα. Ιδιαίτερη αξία θα είχε επιπλέον η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την πρόταση για την περαιτέρω ενίσχυση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της αξιολόγησης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τις σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης με έμφαση στην αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στην πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελή-Δασκαλάκη, Π. (2023). *Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3282763

Babalis, T., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. Nova Publishers.

Bol, L., Stephenson, P. L., O'Connell, A. A., & Nunnery, J. A. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teachers'assessment practices. *The Journal of Educational Research, 91*(6), 323-330.

Cooksey, R., Freebody, P., & Wyatt-Smith, C. (2007). Assessment as Judgment-in Context: Analysing how teachers evaluate students' writing. *Educational Research and Evaluation*, *13*(5), 401 - 434.

Γρόσδος, Σ. (2015). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/μαθήτριας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. *Prime*, *8*(2), 42-53. http://prime.uth.gr/papers/vol8_issue2_2015/Grosdos.pdf.

Ζαλαώρας, Β. (2020). *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης: Ποσοτική προσέγγιση* [Διπλωματική Εργασία]. Σχολή Ανθρωπιστικών

Επιστημών. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. https://apothesis.eap.gr/archive/item/155317

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Craddock, C., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Schatschneider, C. (2008a). Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of prevention better than one? *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 491–509. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.491

Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008b). Intensive intervention for students with math disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly*, *31*, 79–92.

Graham, L.J., & Spandagou, I., (2011). From vision to reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability & Society, 26*(2), 223-237.

Kaur, A., Mohammad, N., & Awang-Hashim, R. (2018). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation.*Teaching Education, 30*(3), 1-17. doi:10.1080/ 10476210.2018.1455084.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Λαζαράκου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας: Εναλλακτικές τεχνικές*. Γρηγόρης.

Λαζαράκου, Ε. (2022). Πλαίσιο δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού για την άσκηση της αξιολόγησης στη σχολική τάξη: επιδράσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση* (σσ. 443-455). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. https://adulteduc.gr/wp-content/uploads/2022/10/praktika-3.pdf

Μαλαφάντης, Κ. (2022). Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής*. Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 4 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021) (σσ. 29-41). Διάδραση.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Gutenberg.

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014.

Onyishi, C., N. & Sefotho, M., M. (2020). Teachers' Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education, 9*(6), 136-150. http://ijhe.sciedupress.com.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/232

Σαρίκα, Ε. Μ. (2021). *Αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων και στάσεις απέναντι σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22779

Sewagegn, P., P. (2019). A Study on the Assessment Methods and Experiences of Teachers at an Ethiopian University. *International Journal of Instruction*, *2*(2), 605-622. https://www.researchgate.net/publication/332568242_A_Study_on_the_Assessment_Methods_and_Experiences_of_Teachers_at_an_Ethiopian_University

Siam, K. & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9*(12),167-181. doi:10.5539/ies.v9n12p167

Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies, 41*(4), 393-413. https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/5332

Φυσάκη, Π. & Ρίζου, Β. (2007). *Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.* [Πτυχιακή Εργασία]. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. https://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3357/theFileUnal, A., & Unal, Z. (2019). An examination of K-12 teachers' assessment beliefs and practices in relation to years of teaching experience. *Georgia Educational Researcher, 16*(1), 4-21.

Woodward J. (2006). Developing Automaticity in Multiplication Facts: Integrating strategy instruction with timed practice drills. *Journal of*

Disability Quarterly, *40*, 270-281.

Wyatt-Smith, C., Castleton, G., Freebody, P., & Cooksey, R. (2003). The nature of teachers' qualitative judgements: A matter of context and salience Part One: 'In-context' judgement. *Australian Journal of Language and Literacy, 26*(2), 11 – 32.

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2017). University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China. *Papers in Language Testing and Assessment, 6*(1), 133-158.

Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου: Κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα

Ζωή Γεωργίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
zoe.georgiou@yahoo.com

Δέσποινα Τσακίρη
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
tsakiri.despina@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη των διακυβευμάτων που άπτονται της αξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας. Σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία εντάσσεται στο μεθοδολογικό παράδειγμα της ποιοτικής έρευνας είναι η ανάδειξη των κοινωνικών σημασιών της αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών του δημοσίου σχολείου στο μάθημα των αγγλικών. Ειδικότερα στόχος της έρευνάς μας είναι να φωτίσουμε την στρατηγική των εξωσχολικών μαθημάτων μέσω της οποίας οι γονείς συνεχίζουν να είναι οι ρυθμιστές της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας παρά την επέκταση της διδασκαλίας της από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η έρευνά μας στοχεύει στο να αναδείξει την ισχύ αυτής της στρατηγικής σε σχέση με την αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της Αθήνας και δέκα εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια των ίδιων περιοχών. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη με αρκετά αφηγηματικά στοιχεία τα οποία μας επέτρεψαν να φωτίσουμε το συγκεκριμένο ζήτημα υπό την οπτική του διαφορετικού κοινωνικού ρόλου των συμμετεχόντων. Μέσα

από την έρευνά μας αναδείχθηκε η σχολική αξιολόγηση αφενός ως ένα δυνητικό μέσο επικύρωσης της γονεϊκής στρατηγικής των εξωσχολικών μαθημάτων και αφετέρου ως ένα κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου που σχετίζεται με την συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση του μαθητή, επαγγελματική ταυτότητα, γονεϊκή στρατηγική, εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των κοινωνικών σημασιών της αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα των αγγλικών στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρούμε σημαντική την διερεύνηση του ζητήματος αυτού δεδομένου ότι στη χώρα μας παρότι η αγγλική γλώσσα διδάσκεται στο δημόσιο σχολείο από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού διδάσκεται παράλληλα και σε εξωσχολικές δομές δηλαδή σε κέντρα ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα μαθήματα.

Στο πλαίσιο αυτό η έρευνά μας στοχεύει να φωτίσει τη στάση των Ελλήνων γονέων που ανήκουν σε ένα τμήμα της μεσαίας τάξης που κατοικεί σε συγκεκριμένες περιοχές της Αθήνας, στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο σχολείο και κάνουν παράλληλα εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών απέναντι στην αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι γονείς εμπιστεύονται την αξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος των αγγλικών στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- Αναμένουν να υπάρξει αντιστοίχιση του σχολικού βαθμού με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων που έχουν αποκτήσει τα παιδιά τους;
- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους μαθητές και τις μαθήτριές τους με δεδομένη την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικές γνώσεις και πιστοποιήσεις λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων;
- Πώς επηρεάζουν τελικά τα εξωσχολικά μαθήματα την διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή στο δημόσιο σχολείο;
- Ποιος είναι ο ρόλος της πιστοποίησης ως προϊόντος μιας διαδικασίας αξιολόγησης και ως στοιχείου της ταυτότητας του μαθητή στην αξιολόγηση στο δημόσιο σχολείο;

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΧΩΡΑ ΜΑΣ: ΕΝΑ ΙΔΙΑΖΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ.

Σύμφωνα με τις Rothoni και Mitsikopoulou (2019) η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα συνιστά ένα μοναδικό εκπαιδευτικό συγκείμενο το οποίο διαμορφώνεται από την παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Θα μπορούσε μάλιστα να προβάλει κάποιος τον ισχυρισμό ότι το καθεστώς αυτής της παράλληλης διδασκαλίας είναι το βασικό χαρακτηριστικό ενός ιδιάζοντος εκπαιδευτικού τοπίου «αντεστραμμένων ρόλων» (inverted roles) (Yang & Kim, 2010, p. 6) όπου τα εξωσχολικά μαθήματα είναι ο κύριος φορέας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και το σχολείο έχει ένα δευτερεύοντα ρόλο.

Οι επιλογές των γονέων των μαθητών του δημοσίου σχολείου φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας αναφορικά με την διαμόρφωση αυτού του ιδιάζοντος εκπαιδευτικού τοπίου καθώς υπάρχει μια αυξανόμενη προσφυγή στις ιδιωτικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας παρά την εισαγωγή της διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο από την πρώτη δημοτικού το 2010. Σύμφωνα με τις Mattheoudakis και Alexiou (2009, p. 230), το 80% των μαθητών και μαθητριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού παρακολουθούν μαθήματα σε ινστιτούτα ξένων γλωσσών ενώ σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποίησε ο Rixon (2013), ποσοστό μεγαλύτερο από το 60% των μαθητών του δημοτικού παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε κέντρα ξένων γλωσσών. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι Έλληνες γονείς εμπιστεύονται περισσότερο τους ιδιωτικούς φορείς εκμάθησης των ξένων γλωσσών (Μπιρμπίλη, 2015) και είναι μάλιστα «διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rixon (2013, p. 44) προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν πρόσβαση σε ιδιωτικά μαθήματα αγγλικών.

Τα μαθήματα αυτά έχουν εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, αποσκοπούν δηλαδή στην απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα γλώσσα (Mattheoudakis & Alexiou, 2009 Papakammenou, 2016 Stavraki, & Karagianni, 2020). Για τους Έλληνες γονείς η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα είναι καθοριστική για την κοινωνική κινητικότητα και τις ευκαιρίες ζωής των παιδιών τους καθώς συνδέεται με την πρόσβαση σε μετανάστευση, την εισαγωγή σε αγγλόφωνα πανεπιστήμια, την εύρεση εργασίας, την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη (Dendrinos, Zouganeli & Karavas, 2013). Οι εξετάσεις στις οποίες κυρίως συμμετέχουν οι Έλληνες μαθητές προκειμένου να αποκτήσουν πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα είναι

σύμφωνα με τις Balourdi (2012) και Papakammenou (2016) αυτές που διοργανώνονται από το Cambridge Program for Speakers of Other Languages (ESOL) και το English Language Institute of the University Michigan (ELIUM). Η Balourdi (2012) αναφέρει επίσης τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η φοίτηση στο δημόσιο σχολείο δεν συνδέεται με την συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης (Dendrinos et al., 2013) παρά το γεγονός ότι το 2000 το υπουργείο Παιδείας ζήτησε την σύνδεση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με το σχολείο και το 2010 ανήγγειλε ότι θα προχωρούσε «στην πιστοποίηση των ξένων γλωσσών μέσω του σχολείου παρουσιάζοντας σχέδιο πιλοτικής εφαρμογής το οποίο εφαρμόστηκε πειραματικά σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορους νομούς της χώρας» (Ρεντζελά, 2010, σ. 202). Σε αυτό το πλαίσιο ο στόχος ήταν «η αποφοίτηση από το δημοτικό να συνδέεται με πιστοποιητικό επιπέδου Α2 ή Β1 και από το γυμνάσιο επιπέδου Β2, δηλαδή πολύ καλής γνώσης της γλώσσας» (Ρεντζελά, 2010, σ. 470).

Ωστόσο μέχρι σήμερα η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο δεν έχει συνδεθεί, τουλάχιστον επίσημα, με την συμμετοχή στις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας ούτε και με την απόκτηση πιστοποίησης γενικότερα παρά το γεγονός ότι σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εκτός της Ελλάδας) επικυρώνεται η διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών που διδάχθηκαν κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης με την αναγραφή τους στο απολυτήριο του λυκείου (Τσακίρη, 2006). Στη χώρα μας όπως, όπως αναφέρει και ο Λιντζέρης (2010) η δημόσια εκπαίδευση έχει αφήσει εξολοκλήρου την ευθύνη για το ζήτημα της πιστοποίησης στον ιδιωτικό τομέα και οι Έλληνες γονείς επιλέγουν τα εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών (Lykoudi, 2016) προκειμένου τα παιδιά τους να προετοιμαστούν για την συμμετοχή τους σε εξετάσεις πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα.

Παράλληλα οι Έλληνες γονείς θεωρούν ότι πρέπει τα παιδιά τους να αποκτήσουν συγκεκριμένα πιστοποιητικά εντός συγκεκριμένων ηλικιακών προθεσμιών. Σύμφωνα με την Papaefthymiou-Lytra (2012), οι Έλληνες γονείς επιδιώκουν να αποκτήσουν τα παιδιά τους ένα πιστοποιητικό επιπέδου Β2 στα πρώτα χρόνια του γυμνασίου και λίγο αργότερα, στα 14 ή στα 15, ένα πιστοποιητικό επιπέδου Γ1 ή Γ2. Έτσι λοιπόν στη χώρα μας παρατηρείται το φαινόμενο πιστοποιητικά πολύ καλής ή άριστης γνώσης στην αγγλική γλώσσα να αποκτώνται από άτομα σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με

αποτελέσματα έρευνας του Geranpayeh (2013) το 46% των υποψηφίων για το "Certificate of Proficiency in English" (CPE) το 2012 ήταν Έλληνες με τους περισσότερους από τους Έλληνες συμμετέχοντες να είναι μόλις 16 ετών.

Το γεγονός ότι πιστοποιήσεις επιπέδου Β2, Γ1 ή Γ2 αποκτώνται από άτομα σχολικής ηλικίας μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων και όχι στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την στάση των γονέων και των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών. Σύμφωνα με την Lykoudi (2016) οι μαθητές του σχολείου αντιμετωπίζουν με περιφρόνηση την διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο «διότι δεν υπάρχει «η πιστοποίηση στο τέλος του διδακτικού έτους» (ό. α., 41) ενώ η Karavas (2010) θεωρεί ότι η απουσία προετοιμασίας για τις εξετάσεις πιστοποίησης στο δημόσιο σχολείο είναι ο κυριότερος λόγος του χαμηλού επαγγελματικού *status* των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «*ο καθηγητής του ελληνικού δημόσιου σχολείου της αγγλικής χρεώνεται με ένα σχεδόν αδύνατο καθήκον: πρέπει να αγωνιστεί για να βρει τρόπους για να παρακινήσει ένα σώμα μαθητών το οποίο έχει μεγαλώσει με την αντίληψη ότι η εκμάθηση γλωσσών είναι αποτελεσματική μόνο όταν οδηγεί στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού*» (Karavas, 2010, σ. 72).

Στο ίδιο πνεύμα η Gheralis-Roussos (2003) υποστηρίζει ότι αν οι μαθητές έδιναν εξετάσεις στο πλαίσιο της φοίτησής τους στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση για μια κρατική πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα, πρόταση που, όπως επισημαίνει η συγκεκριμένη ερευνήτρια, έχει υποστηριχθεί και από την Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Αγγλικής (ΠΕΚΑΔΕ), το μάθημα των Αγγλικών στο σχολείο θα έχαιρε μεγαλύτερης εκτίμησης από τους μαθητές και τους γονείς τους.

Στο πλαίσιο αυτού του ιδιάζοντος, όπως προαναφέραμε εκπαιδευτικού τοπίου, όπου το σχολείο έχει ένα δευτερεύοντα και απαξιωμένο ρόλο και οι γονείς είναι οι διαχειριστές της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων εντάσσεται η έρευνά μας την οποία περιγράφουμε στην επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνά μας η οποία εντάσσεται στο παράδειγμα των ποιοτικών μεθοδολογιών επιχειρεί να ρίξει φως στις κοινωνικές συνιστώσες της αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο αναδεικνύοντας τις σημασίες που αποδίδονται στην αξιολόγηση από τους γονείς και

τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη με αρκετά αφηγηματικά στοιχεία. Θεωρήσαμε ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει την δυνατότητα να αναδείξει τις διαφορετικές κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο μέσα από τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματα των γονέων και των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας.

Θεωρήσαμε σημαντικό να συμμετέχουν στην έρευνά μας γονείς και εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας προκειμένου να φωτίσουμε το υπό διερεύνηση ζήτημα μέσα από την οπτική ατόμων που έχουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Θεωρούμε ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου έχουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους σε ένα κοινωνικό χώρο συγκρουσιακό όπως είναι το δημόσιο σχολείο. Η σύγκρουση προκύπτει, όπως αναφέρει και η Sanders (2009), από αυτούς τους διαφορετικούς ρόλους που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς απέναντι στους μαθητές. Οι μεν γονείς στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να προσφέρουν ό,τι καλύτερο μπορούν στα παιδιά τους χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως τα εξωσχολικά μαθήματα οι οποίες έχουν ως στόχο την βελτίωση των ατομικών μαθησιακών επιτευγμάτων. Οι δε εκπαιδευτικοί καλούνται να υπερασπισθούν το δικαίωμα όλων των μαθητών και των μαθητριών στο εκπαιδευτικό αγαθό και να προάγουν τον εξισωτικό ρόλο του σχολείου ως προς τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την διδασκαλία και την αξιολόγηση.

Στην περίπτωση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας η σύγκρουση μεταξύ γονέων μαθητών και εκπαιδευτικών αναφορικά την αξιολόγηση τίθεται *a priori* λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων τα οποία δεν λειτουργούν συμπληρωματικά με την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο αλλά ως ο κύριος φορέας εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας. Ως εκ τούτου τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών δημιουργούν ανισότητες στην σχολική τάξη οι οποίες μάλιστα φέρουν την σφραγίδα πιστοποιήσεων γλωσσομάθειας, στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, οι οποίες προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα με βάση σταθμισμένες κλίμακες επιδόσεων οι οποίες θεωρούνται έγκυρες, αξιόπιστες, αντικειμενικές και με τα απαραίτητα στοιχεία διακριτότητας. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά μια ιδιαίτερη πρόκληση τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας η οποία γίνεται ακόμη πιο σύνθετη λόγω της αρνητικής στάσης των μαθητών, της πολύ καλής έως άριστης επίδοσής τους στις γραπτές δοκιμασίες και των διεκδικήσεων των γονέων για βαθμούς αντίστοιχους με τα εξωσχολικά μαθήματα που παρέχουν στα παιδιά τους.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας επελέγησαν με βάση μια σκόπιμη δειγματοληψία, δηλαδή επελέγησαν άτομα συμβατά με τους ερευνητικούς μας στόχους. Οι γονείς (αποκλειστικά μητέρες) που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν παιδιά που φοιτούν στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών. Το συγκεκριμένο κριτήριο επιλεξιμότητας έχει άμεση συνάφεια με τον στόχο της έρευνάς ο οποίος είναι να φωτίσουμε το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο της παράλληλης διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και τις εξωσχολικές δομές. Ένα άλλο κριτήριο επιλεξιμότητας είναι ο τόπος κατοικίας δεδομένου ότι η έρευνά μας στοχεύει να φωτίσει τις κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από ένα συγκεκριμένο τμήμα της μεσαίας τάξης που ζει σε περιοχές ούτε ιδιαίτερα «ακριβές» αλλά ούτε και ιδιαίτερα «φτωχές». Σύμφωνα με τον Maloutas (2004) ο τόπος κατοικίας στην Αθήνα συνιστά στοιχείο κοινωνικής διαφοροποίησης. Στην έρευνά μας συμμετείχαν γονείς που ζουν στην Αθήνα, στις περιοχές των Αμπελοκήπων, του Γαλατσίου, της Γλυφάδας, του Νέου Ψυχικού και του Χαλανδρίου. Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνά μας εργάζονται σε δημόσιο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Β΄ Αθήνας δηλαδή σε περιοχές αντίστοιχες με τις περιοχές που ζουν οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μίλησαν αρχικά για την διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών που διενεργείται στην αρχή του διδακτικού έτους προκειμένου η διδασκαλία του μαθήματος να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών.

> «Εγώ εφαρμόζω από την αρχή της χρονιάς ότι κλείνω ένα συμβόλαιο με τους μαθητές ότι φέτος κινούμαι σε αυτές τις γραμμές εφόσον πάρω μια ανατροφοδότηση ένα feedback, ειδικά με το τι αγγλικά δουλεύουν εξωσχολικά σε ποιο επίπεδο βρίσκονται στα αγγλικά τους, από το σχολείο είναι μόνο το σχολείο, και σε ποιο επίπεδο πόσα χρόνια έχουν διδαχτεί παίρνω αυτές τις πληροφορίες για να έχω το προφίλ του καθενός για να ξέρω και την δυναμική της τάξης. Για να μπορέσω λοιπόν να κλείσω και να δουλέψω πάνω σε ελλείψεις από τις καταλαβαίνω από την πρώτη στιγμή, όπως παράδειγμα ότι έχουν γνώσεις αγγλικών από την πρώτη δημοτικού μόνο στο σχολείο, πρέ-

> πει να προσαρμόσω την διδασκαλία μου και να δώσω βάση, ιδιαίτερη βάση και στο λεξιλόγιο και στη γραμματική για να καλύψω και αυτά τα παιδιά και ξεκινάω από αυτήν την αρχή». Εκπαιδευτικός 1

Στη συνέχεια συζητήθηκε το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος του σχολικού έτους στο πλαίσιο γραπτών προαγωγικών ή απολυτήριων εξετάσεων. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί μας είπαν ότι γίνεται σύμφωνα με το άρθρο 17 καθώς ο μάθημα των αγγλικών στο γυμνάσιο ανήκει στα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα και οι μαθητές εξετάζονται στην κατανόηση κειμένου, σε γραμματικοσυντικές και λεξιλογικές ασκήσεις και παράλληλα στην κατανόηση προφορικού λόγου (listening) καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου (writing). Αναφέρθηκε ωστόσο ότι οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος δεν επαρκούν για να την εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες αυτές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

> «Η αξιολόγηση η συγκεκριμένη θα άρμοζε σε ένα τμήμα το οποίο το έχεις στα χέρια σου επαρκείς ώρες την εβδομάδα και μπορείς να έχεις γνώση για το πώς αντιδρά το κάθε παιδί αναλυτικά κριτικά μέσα από το listening, το reading, speaking, writing. Πρώτον δεν υπάρχει χρόνος να αξιολογήσεις τα παιδιά με αυτό τον τρόπο πλην όμως καλείσαι, ιδίως στην τελευταία γραπτή εξέταση, να τα αξιολογήσεις μόνο με αυτόν τον τρόπο και έτσι αυτό έρχεται σε κάποια σύγκρουση με αυτά που κάνεις όλη τη χρονιά γιατί όλη τη χρονιά δεν έχεις χρόνο να τους μάθεις όλη την πορεία μέχρι αυτή την αξιολόγηση, στερεύει ο χρόνος». Εκπαιδευτικός 5

Σύμφωνα με τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς η γραπτή αξιολόγηση στις εξετάσεις του Ιουνίου φαίνεται να προσδίδει κύρος στο μάθημα διότι τα μαθήματα του σχολείου χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, αυτά που εξετάζονται γραπτώς και αυτά που δεν εξετάζονται. Τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα θεωρούνται, όπως αναφέρει μία από τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς «έγκυρα» και «απαραίτητα».

> «Στα μάτια πάντα των έξω τα μαθήματα που εξετάζονται είναι και τα πιο έγκυρα και τα πιο απαραίτητα. Η γραπτή αξιολόγηση αυτών των 7 μαθημάτων που εξετάζονται τώρα στο γυμνάσιο δείχνουν στους γονείς όχι στα παιδιά ότι τα μαθήματα συγκεκριμένα έχουν μια ιδιαίτερη βαρύτητα. Μέχρι πρότινος παρότι δεν ίσχυε στην πραγματικότητα τα αγγλικά είχαν περάσει στη δεύτερη κατηγορία μαθημάτων, στα μη εξεταζόμενα, αναβαθμίστηκαν μεν από άποψη αξιολόγησης θεωρητικά αλλά βγήκαν εκτός από γραπτή αξιολόγηση. Αυτό στο μάτι του Έλληνα γονιού μετράει έτσι, με τους περισσότερους που έχουν

μιλήσει μετράει έτσι. Η γραπτή αξιολόγηση στα αγγλικά δίνει κύρος στο μάθημα, δεν μπορώ να το σχολιάσω αυτό». Εκπαιδευτικός 5

Από την άλλη μεριά οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας παρουσίασαν την δική τους οπτική για την αξιολόγηση των παιδιών τους στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο. Αρχικά αναφέρθηκε ότι η την αξιολόγηση του μαθητή σε κάθε μάθημα είναι αναγκαία ενώ παράλληλα υπογραμμίστηκε ότι αυτό δεν είναι εφικτό στο δημόσιο σχολείο λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα η μητέρα 10 μας είπε τα εξής:

«Ότι όταν είναι πολλά τα παιδιά δεν δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο στη δασκάλα να εξετάσει τα παιδιά καθημερινά να δει τι ξέρουν τι δεν ξέρουν τι αυτό καταλάβατε; Αυτό θέλω να πω. Ενώ στο φροντιστήριο αν είναι πολύ λίγα τα παιδιά δηλαδή θα πάει αδιάβαστος δεν θα περάσει απαρατήρητο». Μητέρα 10

Ο αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης φαίνεται να είναι για τις συνεντευξιασθείσες μητέρες ο κυριότερος λόγος για τον οποίο δεν εμπιστεύονται την αξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στο σχολείο. Η μητέρα 12 μας είπε για παράδειγμα τα ακόλουθα:

«Τώρα για να είμαι ειλικρινής δεν ξέρω κατά πόσο ένας καθηγητής στο σχολείο της αγγλικής καθηγητής καταλαβαίνει ολοκληρωμένα το επίπεδο του παιδιού αν έχει αυτή τη δυνατότητα έχει πολλά παιδιά μέσα στην τάξη ενδεχομένως από διαφορετικά επίπεδα».

Κάποιες μάλιστα από τις συνεντευξιασθείσες μητέρες ανέφεραν ότι δεν ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση των παιδιών τους στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου και για τον λόγο αυτό και δεν ζητούν να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους διότι έχουν, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η μητέρα 19, την δασκάλα στο σπίτι.

«Γιατί ποτέ δεν με ενδιέφερε αυτό το μάθημα γιατί ποτέ δεν το υπολόγιζα και το λέω πολύ ψυχρά από τον τρόπο που μου λέγανε τα παιδιά πως γίνεται το μάθημα γιατί στο γυμνάσιο και στο λύκειο είχαν τον ίδιο καθηγητή γι' αυτό δεν το έκανα θεωρούσαν ότι έπρεπε να ξέρει άρα δεν με ενδιέφερε ότι και να μου πει, ήξερα εγώ τις γνώσεις του παιδιού μου δεν περίμενα να μου το πει η δασκάλα. Πήγαινα να δω φιλολόγους, μαθηματικούς, όλα τα άλλα τα μαθήματα που με καίγανε τα αγγλικά τα έκαναν σπίτι…δεν με πείραζε λέω δεν συγκεντρώθηκες απλά το έλεγα στην δασκάλα των ιδιαίτερων ότι έγραψαν και δεν έγραψε καλά και συζητούσε το γραπτό του με την δασκάλα των ιδιαίτερων». Μητέρα 19

Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου επιβεβαίωσαν ότι αρκετοί από τους γονείς των μαθητών τους δεν ζητούν ενημέρωση για την πρόοδό τους στο μάθημα.

> «Όταν έχω ώρες με τους γονείς δεν ενδιαφέρονται να ρωτήσουν την καθηγήτρια των αγγλικών (...) Ίσως φαντάζομαι ότι θα ενδιαφέρονται να ρωτήσουν την καθηγήτρια αγγλικών του φροντιστηρίου σου λέει αφού πληρώνω και στέλνω το παιδί μου». Εκπαιδευτικός 4
>
> «Τυχαίνει να με ρωτήσουν καθόλου τον καθηγητή των αγγλικών (...) Δεν νομίζουν ότι δίνουν πολύ βαρύτητα». Εκπαιδευτικός 1

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιες από τις συμμετέχουσες μητέρες μας είπαν ότι φροντίζουν να δηλώνουν στους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων των παιδιών τους στο πλαίσιο της αντιστοιχίας που αναμένουν να υπάρχει ανάμεσα στο επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων με τον βαθμό που τους αποδίδεται στο τέλος του τετραμήνου.

> «Τους είπα ότι τα παιδιά έχουνε το Proficiency και μου είπαν ότι φαίνεται τα παιδιά είναι διαβασμένα, ότι είναι δουλεμένα και ότι έχουν κάποιο επίπεδο στα αγγλικά». Μητέρα 1

Οι συμμετέχουσες μητέρες μας είπαν επίσης ότι στην περίπτωση που ο βαθμός που αποδίδεται στα παιδιά τους είναι χαμηλότερος του επιπέδου των εξωσχολικών μαθημάτων και ειδικότερα των πιστοποιήσεων που έχουν τα παιδιά τους θεωρούν ότι πρέπει να ζητήσουν να τους εξηγήσει ο καθηγητής του σχολείου γιατί συμβαίνει αυτό. Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνά μας περιέγραψαν ως ακολούθως τις διεκδικήσεις των γονέων για βαθμούς αντίστοιχους με τα εξωσχολικά μαθήματα και τις πιστοποιήσεις:

> «Έρχονται παιδιά με χαμηλούς βαθμούς μαζί με τους γονείς παρόντα τα ίδια και να μου λένε οι γονείς. Μα γιατί 12 στον τάδε όταν έχουμε το Proficiency. Νομίζουν δηλαδή ότι όταν έχουν ένα πτυχίο ένα Proficiency, ένα πτυχίο το οποιοδήποτε αμέσως συνιστά και εχέγγυο ότι θα πάρουμε καλούς βαθμούς Για καλύτερη βαθμολόγηση, αξιολόγηση». Εκπαιδευτικός 5
>
> «Γιατί του έβαλες τη 18 και όχι 19'η 20, γιατί ενώ έχει πάρει το δίπλωμα έχει αυτό τον αριθμό. Σου λέει έχει πάρει δίπλωμα άρα δεν μπορεί να παίρνει 17 στο σχολείο ή 15». Εκπαιδευτικός 9
>
> «Οι γονείς έχουν την απαίτηση οι περισσότεροι οι περισσότεροι διότι πληρώνουν απέξω και ότι πρέπει να είναι υψηλός βαθμός του παι-

διού στο δημόσιο σχολείο(...)».Εκπαιδευτικός 8

«Πληρώνουν το φροντιστήριο και εξωσχολικά το μάθημα των αγγλικών(.) Άρα θεωρούν ότι δεν μπορεί να είναι ο βαθμός του παιδιού χαμηλός(.) Πολλές φορές έχω αντιμετωπίσει αυτό το πράγμα (...) Ότι ξέρετε εσείς δεν ξέρετε και δεν έχετε αξιολογήσει σωστά το παιδί μου γιατί το παιδί μου πηγαίνει 5 χρόνια στο φροντιστήριο και τα ξέρει αυτά τα πράγματα (...) Το μόνο που μπορούσα εγώ να πω (...) Ξέρετε εγώ αξιολόγησα αυτό που έγραψε το παιδί σας σε μένα (...) Δεν γνωρίζω τι κάνει στο φροντιστήριο». Εκπαιδευτικός 6

«Μια πίεση από τους γονείς ότι αγγλικά είναι (...)Είναι δυνατόν να πληρώνουμε φροντιστήρια και δε θα πάρει καλό βαθμό στο σχολείο (...) Έτσι αυτή η αντιμετώπιση». Εκπαιδευτικός 7

«Απλά έχουν αυτή την εντύπωση ότι εφόσον είναι καλός στο φροντιστήριο θα περίμεναν ίσως να έχει πάρα πολύ υψηλούς βαθμούς στην ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα στην Αγγλική». Εκπαιδευτικός 1

«Τα παιδιά είναι έτοιμα για πολύ μεγάλους βαθμούς μόνο. Οι κακοί βαθμοί αντιμετωπίζονται με δυσπιστία προς τον εκπαιδευτικό πάντα κάτι έχει κάνει λάθος εκπαιδευτικός πρέπει να ξαναδεί το γραπτό του ο εκπαιδευτικός ποτέ το παιδί το ίδιο, και για αυτό παρατηρείται το φαινόμενο να έρχονται οι μαθητές ολοένα και πιο συχνά για να δούμε τα γραπτά μήπως κάτι ξέφυγε Μήπως το κάνουμε αναβαθμολόγηση το παιδί της δεν φταίει ποτέ όταν είναι χαμηλοί βαθμοί και γενικά περιμένουν. Η αναβαθμολόγηση είναι μία διαδικασία την οποία δεν κάνει μόνος του ο μαθητής. Πάντα ο γονιός είναι από πίσω. Εννοείται αυτό». Εκπαιδευτικός 6

«Οι γονείς έχουν απαιτήσεις(.) Πρώτα από όλα έχουν απαιτήσεις για τους βαθμούς γιατί θεωρούν ότι εφόσον το παιδί πάει φροντιστήριο και είναι πιο μπροστά από την ύλη που διδάσκεται μέσα στο δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να παίρνει έναν χαμηλό βαθμό ή ακόμα χειρότερα σε μεγαλύτερες τάξεις όταν έχουνε πάρει τα πτυχία τους στο Β2 και στο C2 επίπεδο έρχονται και λένε ότι δεν μπορεί το παιδί μου να πάρει έναν χαμηλότερο βαθμό του 18 – 19 βαθμό (...) Γιατί έχει πιστοποιητικό(.) Βέβαια στην προκειμένη περίπτωση τουλάχιστον η προσωπική μου απάντηση είναι (...)». Εκπαιδευτικός 3

Στα παραπάνω αποσπάσματα περιγράφεται μια μάλλον συγκρουσιακή κατάσταση όπου οι γονείς επιζητούν την επικύρωση μιας βασικής γονεϊκής στρατηγικής, αυτής των εξωσχολικών μαθημάτων μέσω της σχολικής αξιολόγησης. Οι διεκδικήσεις αυτές των γονέων φαίνεται ότι προβληματί-

ζουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας οι οποίοι θεωρούν ότι θα πρέπει να δικαιολογήσουν την απόδοση βαθμολογίας με την καταγραφή συγκεκριμένων στοιχείων προκειμένου να αντικρούσουν τα παράπονα των γονέων.

> «Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι (...) δηλαδή προσπαθώ να μην επηρεάζομαι(.)δεν θα με πειράζει μία μαμά που θα έρθει να μου κάνει παράπονα ότι το παιδί της πήρε χαμηλότερο βαθμό από αυτό που φανταζόταν η μαμά ότι έπρεπε να πάρει (.) αυτός είναι και ο λόγος που ακολουθώ τέλος πάντων την τακτική με το καταλογάκι(.) σε κάθε μάθημα ακριβώς επειδή δεν θέλω να έχω τέτοιες παρεμβάσεις (...) δεν θέλω να έχω τέτοιες συζητήσεις με γονείς (...) σε κάθε μάθημα σημειώνω το τι δεν κάνει το κάθε παιδί, με ημερομηνία και το τι δεν έχει κάνει (...) έτσι ώστε να έχω μία ολοκληρωμένη εικόνα όλου του τετραμήνου την οποία μπορώ και να αποδείξω με ημερομηνίες και στοιχεία(.) και έτσι ενώ έρχονται γονείς που μπορεί να θέλουν να κάνουν παράπονα (...) όταν βλέπουν τη στάση (...) μάλλον τη συμμετοχή του παιδιού μέσα στο μάθημα (...) δεν έχουν να μου πούνε κάτι ότι έκανα λάθος ή ότι το παιδί τους είναι καλύτερο ή ότι το αδίκησα. το σημειώνω το τι έχει κάνει και το τι δεν έχει κάνει το κάθε παιδί σε κάθε μάθημα γίνεται μπροστά του δεν το κάνω μετά (...) γίνεται μπροστά του (...) για να το βλέπει για να μην πει μετά ότι εγώ δεν συμφωνώ (...) εγώ τα είχα ή δεν τα είχα αυτά που έπρεπε να φέρω (...)». Εκπαιδευτικός 4

Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας δήλωσαν ότι εξηγούν στους γονείς ότι τα εξωσχολικά μαθήματα και οι πιστοποιήσεις είναι μια παράμετρος που δεν μπορεί να επηρεάζει την αξιολόγηση των μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Επίσης μας είπαν ότι τελικά δεν επιθυμούν να γνωρίζουν τι συμβαίνει με τα εξωσχολικά μαθήματα που κάνουν οι μαθητές τους τους οποίους αξιολογούν κυρίως με βάση την προσπάθεια που καταβάλλουν να ανταποκριθούν στην απαιτήσεις του μαθήματος. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

> «Εντάξει το παιδί το έχει το πιστοποιητικό του αλλά το έχει στον τοίχο του(.) Από τη στιγμή δηλαδή που απαξιώνουν το μάθημα και δεν ασχολείται και δεν συμμετέχει και δεν κάνουν τις εργασίες γιατί θεωρεί ότι έλα μωρέ εντάξει εγώ θα γράψω ένα διαγώνισμα που θα μου βάλει στο τετράμηνο και θα πάρω 20 (...) Άρα δεν χρειάζεται να κάνω τίποτε άλλο (...) Εγώ αυτό το επίπεδο δεν το βλέπω μέσα στην τάξη (...) Οπότε υπάρχει ένα πρόβλημα με τους γονείς γιατί απαιτούν ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι.» Εκπαιδευτικός 9

«Τους εξηγώ ότι το φροντιστήριο είναι (...) Δεν με αφορά (...) Δεν μπορώ να ξέρω (...) Εκεί μπορεί να δίνει τον καλύτερό του εαυτό και εδώ να είναι απλά αδιάφορος (...) Να κάθεται σε μία καρέκλα (...) Δεν θα τον ανταμείψω επειδή πήρε κάποιο πιστοποιητικό από κάποιο φροντιστήριο και εδώ είναι παντελώς αδιάφορος (...) Δεν με επηρεάζει αυτό.» Εκπαιδευτικός 4

«Δεν θα μπω στη διαδικασία να ακολουθήσω τα πτυχία (...) Τις γνώσεις των παιδιών που έχουν αποκτηθεί εκτός δημόσιου σχολείου για να κάνω μάθημα(.) Παίρνω ως βάση σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες του υπουργείο το επίπεδο που θα πρέπει να είναι η κάθε τάξη και προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στο επίπεδο που θα πρέπει σύμφωνα με το Υπουργείο να είναι κάθε τάξη.» Εκπαιδευτικός 7

«Τι πιστοποιητικά κατέχει (...) Δεν με ενδιαφέρει (...) Εγώ είναι το πρώτο πράγμα που λέω στην τάξη (...) Δεν με ενδιαφέρει (...) Όχι δεν με ενδιαφέρει με την κακή έννοια ότι δε με ενδιαφέρετε (...) Δεν με ενδιαφέρει τι κάνετε εξωσχολικά (...) (...) Εμένα με ενδιαφέρει αυτό το δίωρο το οποίο έχετε στο ωρολόγιο σας πρόγραμμα να περάσει και έτσι ώστε να πούμε κάτι κάναμε μαζί και εδώ (...) Αυτό με ενδιαφέρει (...) Αυτός είναι ο στόχος (...)». Εκπαιδευτικός 9

Στα παρακάτω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας τονίζουν ότι η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και η προσπάθεια τους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους είναι ένα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησής τους από τον βαθμό που παίρνουν στα γραπτά διαγωνίσματα των τετραμήνων.

«Εγώ βασίζομαι στη συμμετοχή και στην εικόνα που μου δίνει το κάθε παιδί στην τάξη(...)». Εκπαιδευτικός 9

«Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη δική μου άποψη δεν είναι ένα διαγώνισμα στο τετράμηνο (...) γιατί έτσι θα δίναμε ένα ραντεβού και θα γράφαμε ένα διαγώνισμα και θα έβαζα τον βαθμό που έπαιρναν στο διαγώνισμα και τελείωσε(.) είναι η παρουσία του μέσα στην τάξη (...) η συμμετοχή του μέσα στην τάξη, στο μάθημα (...) οι υποχρεώσεις που έχει και κατά πόσο κάνει τις εργασίες του αυτά που απαιτούνται για να κάνουμε το μάθημα μας (...) είναι ένας συνδυασμός όλων αυτών για να μπορέσει ένας μαθητής να αξιολογηθεί». Εκπαιδευτικός 5

«Σημειώνω κάθε φορά το πόσο συμμετέχει ένας τακτικός μαθητής στη διαδικασία του μαθήματος, πόσο σηκώνει χέρι πόσο είναι πρόθυμος να συμμετέχει πόσο είναι πρόθυμος να συνεργαστεί και επίσης μπορεί να έχει μια άτυχη μέρα και η μέρα αυτή να είναι του διαγωνί-

σματος δεν είναι άδικο; σε αυτή την περίπτωση κινούμαι αντιστρόφως ανάλογα, δεν με ενδιαφέρει ο άσχημος βαθμός του διαγωνίσματος με ενδιαφέρει ότι αυτός ο μαθητής επί ένα τετράμηνο έχει δώσει κάποια δείγματα καλά δυνατά και εγώ με βάση αυτό θα προσθέσω αυτό που έβλεπα στην τάξη και που του αξίζει». Εκπαιδευτικός 10

«Το γεγονός ότι έχουν κάποια πτυχία μου είναι πολύ, πολύ γνωστό ότι έχω Lower και για αυτό είναι ξεκάθαρο ότι μπορεί να κατέχετε Lower ή Proficiency αλλά δεν με αφορά, το μάθημα του σχολείου είναι μάθημα τριμήνου ο βαθμός τριμήνου, δεν είναι βαθμός διαγωνίσματος οπότε δεν θα ήθελα να πέσουν στην πλάνη που έχουν και να μου γράψουν ενώ όλο το τρίμηνο να παίζουν να μην έχουν καθόλου συμμετοχή να είναι αδιάφοροι, αυτό δεν υπάρχει». Εκπαιδευτικός 6

«Προσωπικά αν κάποιος μου γράφει 20 ή 19 δεν μπορώ να βάλω έναν βαθμό κάτω από 15, αλλά ο βαθμός σε καμία περίπτωση δεν θα είναι αυτός που έγραψαν γιατί θα αδικήσω τα παιδιά που είναι επίσης δυνατά και που δίνονται στο μάθημα, έχουν συνείδηση μαθητική όπως επίσης και τα παιδιά που προσπαθούν στο μάθημα.» Εκπαιδευτικός 7

«Φυσικά περιλαμβάνει και την συμμετοχή αυτό είναι κατοχυρωμένο από το νόμο». Εκπαιδευτικός 9

Στα παρακάτω αποσπάσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής επιβραβεύουν την προσπάθεια των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος και εφαρμόζουν ένα είδος διαφοροποιημένης αξιολόγησης προκειμένου να ενθαρρύνουν την προσπάθεια των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

«Μου έχει τύχει να έχω βαθμολογήσει με πολύ καλύτερο βαθμό και να έχω αξιολογήσει με τελείως διαφορετικό κριτήριο μαθητές οι οποίοι απλώς κάνανε προσπάθεια τους απλώς ήταν τόσο συγκινητική γιατί ήτανε κοπιώδης και πάρα πολύ συνεπής». Εκπαιδευτικός 5

«Υπάρχει μία απαισιοδοξία γιατί αυτό προσπαθώ να τους περάσω (...), ότι προσπαθήστε και κάτι θα καταφέρετε και εγώ θα το επιβραβεύσω αυτό αυτή την προσπάθεια με απασχολεί αυτό τα παιδιά αυτά που είναι false beginners και δεν αγωνίζονται τόσο δεν προσπαθούν». Εκπαιδευτικός 2

«Στην ουσία εγώ αξιολογώ (...) Εγώ θα ήθελα να βλέπω την προσπάθεια (...) Ας προσπαθήσει θα βαθμολογήσω την προσπάθεια και ας μάθει ο καθένας μπορεί κάποιος να μάθει μία λέξη για παράδειγμα μία λέξη τη φορά (...) Θα είμαι ευχαριστημένη παραπάνω (...) Δεν είναι ότι περίμενα πολλούς 20 (...) Εγώ θα βαθμολογήσω την προσπά-

θεια πόσο προσπαθεί ο καθένας (...) Δεν θέλω να αποθαρρύνονται αυτοί που είναι σε χαμηλότερο επίπεδο ότι εγώ εξαρχής είμαι χαμένο χαρτί». Εκπαιδευτικός 8

«Βέβαια θα βάλω (...) Κοιτάχτε δεν θα του βάλω 20 αν έγραψε ας πούμε 10 (...) Δεν θα το βάλω 20 στον έλεγχο να φτάσει το παιδί το άλλο που έγραψε άριστα ένα γραπτό π.χ το διαγώνισμα (...) Πρώτα από όλα στα γραπτά ότι βλέπω έτσι για βαθμολογώ τον έλεγχο (...) Αλλά θα λάβω υπόψιν πόσα σκαλοπάτια (...) Πόσο αγώνα έκανε το παιδί για να φτάσει σε αυτό το επίπεδο π.χ. Έχω μαθητή/ μαθητές που έχουν αυτισμό και μου λένε οι γονείς τους τώρα αρχίζουμε (...) Το τι αγώνα κάνουν τα παιδιά για να φτάσουν σε αυτό δηλαδή έχω δύο μαθητές που φέτος ξεκίνησαν στην ουσία να κάνουν αγγλικά (...) Ο αγώνας να φτάσει σε αυτό το σημείο είναι πολύ μεγάλος (...) Φυσικά και θα το επιβραβεύσω όταν θα βάλω το βαθμό (...)Όχι στο γραπτό (...) Ο βαθμός που θα μπει στον έλεγχο που θα λάβω υπόψη και την προφορική εξέλιξη(...)». Εκπαιδευτικός 9

«βάζω πολύ πιο εύκολα θέματα πιο βατά θέλω να συμμετέχουν σε project μαζί με τα πιο δυνατά παιδιά και όταν γίνεται αυτό αυτά τα παιδιά λαμβάνουν από εμένα υψηλότερη βαθμολογία από ότι τα άλλα παιδιά τα οποία αδιαφορούν». Εκπαιδευτικός 8

«Να έχει ένα κίνητρο (...) Ότι δεν θα του χαριστεί βαθμολογία στα αγγλικά επειδή έχει Proficiency για παράδειγμα και είμαι ιδιαίτερα με τα παιδιά που έχουν πτυχίο (...) Τους λέω ότι δεν είναι εγγύηση ότι έχετε πτυχίο τι θα πάρετε βαθμό γιατί εδώ μπορεί να μην κάνετε απολύτως τίποτα και ένα παιδί που είναι πολύ πιο κάτω στη επίπεδο γνώσεων να προσπαθεί (...) Να συμμετέχει (...) Να ενδιαφέρεται (...) Οπότε σαφώς και θα τον ενθαρρύνω και θα τον ανταμείψω». Εκπαιδευτικός 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Θεωρούμε ότι η έρευνά μας ανέδειξε σε ένα βαθμό κάποιες από τις κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου φωτίζοντας κυρίως ένα πεδίο συγκρουσιακό όπου οι γονείς διεκδικούν μέσα από την σχολική αξιολόγηση την επικύρωση μιας από τις κυριότερες στρατηγικές αναπαραγωγής των οικονομικών και κοινωνικών πλεονεκτημάτων τους, αυτής των εξωσχολικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις μητέρες και τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας υπάρχουν διεκδικήσεις από την πλευρά των γονέων

για απόδοση βαθμολογίας αντίστοιχης με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων που έχουν τα παιδιά τους. Φαίνεται επίσης να υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στη αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών διότι οι γονείς εμπιστεύονται κυρίως την αξιολόγηση που γίνεται στο πλαίσιο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων.

Θα μπορούσε να προβάλλει κάποιος τον ισχυρισμό ότι τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών φαίνεται να έχουν μια σημαντική παιδαγωγική εξουσία (Aurini & Davies, 2013). έναντι των αγγλικών του δημοσίου σχολείου διότι δημιουργούν τάξης μικτής ικανότητας και συνθήκες ανισότητας στην σχολική τάξη, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την στάση των μαθητών και των γονέων απέναντι στην διδασκαλία και την αξιολόγηση δημιουργώντας συνθήκες αμφισβήτησης του κύρους της σχολικής αξιολόγησης. Όσον αφορά τις πιστοποιήσεις στην αγγλική γλώσσα θεωρούμε ότι χρησιμοποιούνται από τους γονείς ως ένα εργαλείο κοινωνικού ελέγχου (Hamp-Lyons, 2000) διότι αποτελούν το κύριο έρεισμα της αμφισβήτησης της σχολικής αξιολόγησης.

Στον αντίποδα των ανωτέρω διεκδικήσεων των γονέων τάσσεται το αξιολογικό πράττειν των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου οι οποίοι επιλέγουν να αξιολογήσουν τους μαθητές τους κυρίως με βάση την προφορική εξέταση, την συμμετοχή και την προσπάθειά τους στην σχολική τάξη και όχι τόσο με βάση την επίδοσή τους στις γραπτές δοκιμασίες του τετραμήνου. Στο πλαίσιο της προφορικής εξέτασης προσπαθούν όπως μας περιέγραψαν να εφαρμόσουν μια διαφοροποιημένη αξιολόγηση με στόχο να ενθαρρύνουν τους μαθητές που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Παρά το «κύρος της τυπικής και ουδέτερης διαδικασίας» που πλαισιώνει τις γραπτές δοκιμασίες (Τσακίρη, 2018, σ.194) οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας προσπαθούν να «τοποθετήσουν» την αξιολόγηση στην σχολική τάξη προκειμένου να αμβλύνουν τις ανισότητες που δημιουργούνται από τις γονεϊκές στρατηγικές. Θα λέγαμε ότι

ότι προσπαθούν να περισώσουν ό,τι είναι εφικτό να διασωθεί από το δημόσιο σχολείο του οποίου ο εξισωτικός χαρακτήρας διακυβεύεται εξαιτίας των γονεϊκών επιλογών, στρατηγικών, διεκδικήσεων και παρεμβάσεων στην αξιολόγηση των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτού του συλλογισμού τίθεται το ερώτημα σε σχέση με το πώς τελικά επιθυμούν να είναι το δημόσιο σχολείο οι γονείς. Θέλουν ένα σχολείο με εξισωτικό χαρακτήρα ή ένα σχολείο στο οποίο θα μπορούν να ασκούν μια ελεγκτική παρέμβαση στην σχολική αξιολόγηση η οποία τελικά θα επικυρώνει τις στρατηγικές τους;

Από την άλλη μεριά τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών είναι ένα «αληθινό κομμάτι» της εκπαίδευσης και της ζωής (Kim & Jung, 2019) των μαθητών και οι γονεϊκές επιλογές που στοχεύουν στην πολύ καλή εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας εντάσσονται στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας συνθήκης που τα αγγλικά είναι η γλώσσα της διεθνούς επικοινωνίας και είναι σημαντικό για τα άτομα που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας να μπορούν να αποδείξουν τις γνώσεις τους στα αγγλικά με την απόκτηση πιστοποίησης (Pearson, 2019). Ως εκ τούτου τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών υφίστανται διότι καλύπτουν μια πραγματική ανάγκη, όπως αναφέρει και ο Τσίλογλου (2005) για τα εξωσχολικά μαθήματα γενικότερα, την οποία η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας αρνείται να αναγνωρίσει. Θεωρούμε ότι η πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει ουσιαστικά για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και να αναβαθμίσει την διδασκαλία του μαθήματος αξιοποιώντας τα πορίσματα ερευνών που αναδεικνύουν τις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (Μπιρμπίλη, 2015· Gheralis-Roussos · 2003· Karavas ·2010 · Lykoudi, 2016 · Τσιπλακίδης, 2014).

Ειδικότερα όσον αφορά την πιστοποίηση θεωρούμε ότι το δημόσιο σχολείο θα πρέπει να τηρήσει τις υποσχέσεις του για ισότητα στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και να προχωρήσει στην σύνδεση του μαθήματος των αγγλικών με τις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας δίνοντας με αυτό τον τρόπο την δυνατότητα στους μαθητές που έχουν περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες να αποκτήσουν πιστοποίηση στα αγγλικά μέσα από το δημόσιο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aurini, J., & Davies, S. (2013). Supplementary education in a changing organizational field: The Canadian case. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 155–170). Emerald.

Balourdi, A. (2012). World representations in language exam batteries: critical discourse analysis of texts used to test reading comprehension. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. http://hdl.handle.net/10442/hedi/31673

Dendrinos, B., Zouganeli, K., & Karavas, E. (2013). Foreign language learning in Greek Schools. *European Survey on Language Competencies*. Athens:

National and Kapodistrian University of Athens.

Geranpayeh, A. (2013). A look at test taker characteristics for a C2 exam. *Research Notes, 51*, 15-18.

Gheralis-Roussos, E. (2003). *The motivation of English language teachers in Greek secondary schools* (Doctoral dissertation). University of Nottingham.

Hamp-Lyons, L. (2000). Social, professional and individual responsibility in language testing. *System*, *28*(4), 579-591. 10.1016/S0346-251X(00)00039-7

Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras,* (14), 59-78. 10.30827/Digibug.31944

Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019). Global learning fever beyond schooling: calling it as shadow education enough? In Y. C., Kim, & J. H. Jung (Eds.), *Shadow education as worldwide curriculum studies* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan, Cham. 10.1007/978-3-030-03982-0_1

Λιντζέρης, Π. (2010). Η εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική διάσταση της πιστοποίησης στην εποχή της «διά βίου μάθησης»: Απόπειρα για μια κριτική προσέγγιση. Στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση* (σ. 41-60). Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Lykoudi, P. (2016). EFL teachers' status in state schools versus private language institutes in Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 7*(1), 27.

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Maloutas, T. (2004). Segregation and residential mobility: spatially entrapped social mobility and its impact on segregation in Athens. *European Urban and Regional Studies*, *11*(3), 195-211.

Mattheoudakis, M., & Alexiou, T. (2009). Early foreign language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learners' language development. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (pp. 227-252). Mouton de Gruyter.

Mitsikopoulou, B., Karavas, E. & Papadopoulou, S. (2018). KPG e-school: The diffusion and implementation of an educational innovation. In E. Karavas & B. Mitsikopoulou (Eds.), *Developments in glocal language testing* (pp. 298-326). Peter Lang.

Papaefthymiou-Lytra, S. (2012). Foreign language testing and assessment in Greece: An overview and appraisal. *Research Papers in Language Teaching*

& Learning, 3(1), 22-32.

Papakammenou, I. (2016). A washback study of the teaching practices used in EFL multi-exam preparation classes in Greece. In D. Tsagari (Ed.), *Classroom-based assessment in L2 contexts* (pp. 118-137). Cambridge Scholars Publishing.

Pearson, W. S. (2019). 'Remark or retake'? A study of candidate performance in IELTS and perceptions towards test failure. *Language Testing in Asia, 9*(1), 1-20.

Ρεντζελά, Α. (2010). *Σχολείο και κοινωνία: το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του ελληνικού σχολείου και η επίδραση του στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Κοινωνιολογίας Τομέας Νεοελληνικής Κοινωνίας. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. http://hdl.handle.net/10442/hedi/23681

Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. British Council.

Rothoni, A., & Mitsikopoulou, B. (2019). Visual representations of English language learning and literacy in Greece. In S. Bagga-Gupta, A., Golden, L., Holm, H., Pia Laursen, & A., Pitkänen-Huhta (Eds), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (231-251). Springer, Cham.

Τσακίρη, Δ. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας ξένων γλωσσών: Συγκριτική μελέτη στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Νέα παιδεία*, *118*, 101-115.

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο.* Μεταίχμιο.

Τσίλογλου Λ. (2005) *Τα Φροντιστήρια στην Ελλάδα: Η Ιστορία και οι Άνθρωποι*. Κέδρος

Τσιπλακίδης, Ι. (2014). *Το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα. http://hdl.handle.net/10442/hedi/39561

Sanders, M. G. (2009). Teachers and parents. In S. Lawrence Saha & A. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 331-341). Springer.

Stavraki, C., & Karagianni, E. (2020). Exploring Greek EFL Teachers' Resilience. *Journal for the Psychology of Language Learning*, *2*(1), 142-

179. https://jpll.org/index.php/journal/article/view/stavraki_karagianni
Yang & Kim (2010). A qualitative case study on the school life of middle school students who go to private educational institute. *The Korea Educational Review*, *16*(3), 117–153.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: έργο πηνελόπειο και σισύφειο[1]

Απόστολος Δαρόπουλος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70
apdaro@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στα στενά όρια κάποιων τεχνικών ζητημάτων και αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ήταν και είναι αντικείμενο κοινωνικών, πολιτικών αντιπαραθέσεων και ιδεολογικών συγκρούσεων. Μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει και καταγράφει τον ιδιαίτερο τρόπο που τόσο η πολιτεία, όσο η εκπαιδευτική κοινότητα και οι συνδικαλιστικοί φορείς έχουν αντιμετωπίσει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Σε αυτή την εργασία θα παρουσιασθεί συνοπτικά η τελευταία νομοθετική προσπάθεια (Ν. 4823/2021 & ΦΕΚ 388, τ. Β΄/27-1-2023), η οποία μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο θεωρητικό πεδίο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως πρόταση υιοθέτησης ενός μοντέλου κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Στη συνέχεια θα επισημανθούν τα σοβαρά προβλήματα και οι παραλείψεις, εκ μέρους της πολιτείας, που διαπιστώθηκαν κατά την εφαρμογή τής πρώτης υλοποίησης του νέου αυτού νομοθετικού πλαισίου. Μεταξύ άλλων, επισημαίνονται: η απουσία ενός θεωρητικού υποστηρικτικού πονήματος για την επιχειρούμενη αξιολόγηση από την ομάδα εκπόνησης και συγγραφής του εγχειρήματος, προβλήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας της αξιολογικής διαδικασίας, η απουσία υλοποίησης, έστω και μικρής κλίμακας πιλοτικής φάσης, η μη διοργάνωση αξιόπιστης επιμορφωτικής διαδικασίας με ομάδα στόχου τους συμβούλους εκπαίδευσης, η μη ύπαρξη ενός ενιαίου πρωτοκόλλου ενεργειών κ.λπ. Επιπροσθέτως θα προταθούν λύσεις οι οποίες, ίσως, συμβάλλουν στην άρση των δυσλειτουργιών που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή. Αν δεν λάβουμε σοβαρά υπόψη τις απαραίτητες προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να πληρούνται, ώστε να έχουμε ένα λειτουργικό, αποτε-

1. Παράφραση της πρότασης: «…δεν είναι πηνελόπειο έργο η φιλοσοφία, ούτε σισύφειο έργο», Δεσποτόπουλος, 2007, σ. 210.

λεσματικό και, όσο το δυνατόν, ευρύτερης αποδοχής μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν θα μπορέσουμε να κάνουμε το επόμενο βήμα. Ως απαραίτητες προϋποθέσεις αναφέρονται, ενδεικτικά: η λήψη δεδομένων και από άλλες πηγές, η ύπαρξη ενός ισχυρού οργανωμένου συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών, βασικό προαπαιτούμενο η μέγιστη δυνατή επιμόρφωση των προσώπων που θα έχουν τον θεσμικό ρόλο του αξιολογητή και το πλαίσιο συνολικά να είναι, κατά το δυνατόν, αποδεκτό από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τέλος, η μη εκπλήρωση των προαναφερθέντων προϋποθέσεων εκτιμάται ότι θα οδηγήσουν ακόμη μία φορά ή στην απαξίωση του όλου εγχειρήματος και τη μετατροπή του σε μία απρόσωπη γραφειοκρατική διαδικασία ή στη μελλοντική ακύρωσή του από μία διαφορετική ηγεσία στο υπουργείο παιδείας. Οι επιπτώσεις και το κόστος της απουσίας μιας ελάχιστης κοινής βάσης και συναίνεσης μεταξύ πολιτικών κομμάτων, επιστημονικών φορέων και των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σοβαρές που ξεπερνούν τα στενά όρια ενός προβλήματος στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συναίνεση αυτή πρέπει να ιδωθεί ως απαραίτητη συνιστώσα όχι μόνο εκπαιδευτικής αλλά και κοινωνικής συνοχής.

Λέξεις – Κλειδιά: *διαμορφωτική αξιολόγηση, διαβαθμισμένα κριτήρια, συναίνεση.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τρόπος προσέγγισης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσες φορές εφαρμόστηκε ή επιχειρήθηκε να υλοποιηθεί, χαρακτηρίστηκε από έντονες συγκρούσεις, αμφισβήτηση, πολιτικές και κομματικές σκοπιμότητες και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017; Κασσωτάκης, 2022). Επιπροσθέτως, θα ήταν, ίσως χρήσιμο να αντιμετωπίζαμε τις δικαιολογημένες - εν μέρει - αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών και σε ένα πλαίσιο της αντίστασης στην αλλαγή. Οι ερευνητές έχουν αφιερώσει πάνω από μισό αιώνα μελετώντας τα αίτια της αντίστασης στην αλλαγή αφού μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας ή της αποτυχίας των αλλαγών που επιδιώκονται. Γενικά, υπάρχει ένας άτυπος κανόνας όπου το ένα τρίτο των ατόμων που εμπλέκονται θα την υποστηρίξει, το ένα τρίτο θα είναι δύσπιστο και θέλει περισσότερες πληροφορίες για αυτήν και το άλλο τρίτο θα αντισταθεί στην αλλαγή. Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχουν πολλοί λόγοι για

την αντίσταση στην αλλαγή, υπάρχουν δε αρκετά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το γιατί οι άνθρωποι αντιστέκονται. Μία κατηγορία περιλαμβάνει τους προσωπικούς λόγους. Πολλοί άνθρωποι αντιτάσσονται στην αλλαγή λόγω έλλειψης πληροφοριών για το νέο, επειδή απειλείται το στενό προσωπικό τους συμφέρον ή επειδή προτιμούν την υπάρχουσα κατάσταση. Επίσης, αντίσταση έχουμε και όταν κάποιος αντιλαμβάνεται την αλλαγή ως καταναγκαστική και ο σχεδιασμός της είναι άνωθεν. Επίσης, η εκτίμηση ότι το αποτέλεσμα της επιχειρούμενης αλλαγής δεν θα είναι θετικό έχει ιδιαίτερη επίδραση και καθοριστικό ρόλο. Η επικρατούσα φιλοσοφία της διαχείρισης, της δομής, της κουλτούρας και του συστήματος εξουσίας και ελέγχου του οργανισμού ή του φορέα, επίσης, έχουν σημαντική επίδραση στον βαθμό της αντίστασης στην αλλαγή (Warrick, 2023; Yılmaz, & Kılıçoğlu, 2013). Επομένως, είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί μία κατάλληλη προετοιμασία εκ μέρους των φορέων που θέλουν να εισάγουν κάτι νέο π.χ. την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες-στρατηγικές και να οδηγήσουν σε μία επιτυχή κατάληξη οι προσπάθειές τους. Είναι μία σημαντική παράμετρος που θα έπρεπε να ληφθεί σοβαρά υπόψη στον σχεδιασμό της νέας παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Προτείνονται αρκετές τεχνικές διατύπωσης ερωτήσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ανάδειξη σχέσεων αιτιών-αποτελεσμάτων. Ίσως αυτό συμβάλλει και στην ανάλυση του θέματος της αξιολόγησης, αν υιοθετήσουμε μία τέτοια τεχνική και απαντήσουμε με επιστημονική επάρκεια στα παρακάτω ερωτήματα: Ποιος; Τι; Πότε; Γιατί; Πώς; (Richmond et al., 2019). Οι τεκμηριωμένες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα θα αποκαλύψουν πολλές πτυχές, στρεβλώσεις και πιθανές αστοχίες στην επιχειρούμενη προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Είναι πολύτιμη η ενημέρωση, η ανατροφοδότηση και οι συζητήσεις που καταγράφονται σχετικά με την παρατήρηση στην τάξη ως μέσο αξιολόγησης και βελτίωσης της διδασκαλίας (Martinez et al., 2016). Επιπροσθέτως, η παρατήρηση της διδασκαλίας θεωρείται όλο και περισσότερο ως μέσο και πηγή πληροφοριών που θα συμβάλλουν στην καθοδήγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Richmond et al., 2019).

Οι αρχές της αποτελεσματικής μάθησης και καλής διδασκαλίας βασίζονται στις παρακάτω έξι αρχές:

- Δέσμευση να διδάξουμε και σε μαθητές που δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι
- Καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου με παράλληλη ικανότητα

για αντιμετώπιση ενός διαφορετικού πληθυσμού μαθητών
- Ικανότητα αντιμετώπισης μη γνωστικών ζητημάτων που επηρεάζουν τη μάθηση
- Ανοιχτό περιβάλλον μάθησης
- Στόχευση σε υψηλά πρότυπα
- Συμμετοχή σε διαρκή αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη
- Προσαρμογή στα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά δεδομένα των μαθητών (Smittle, 2003 & Fenstermacher & Richardson, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στα παραπάνω χαρακτηριστικά χρειάζεται προσαρμογή, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, στα δεδομένα των μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα και ικανότητες αντιμετώπισης ζητημάτων έξω από τους στενά οριζόμενους ακαδημαϊκούς στόχους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στα στενά όρια κάποιων τεχνικών ζητημάτων και αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ήταν και είναι αντικείμενο κοινωνικών, πολιτικών αντιπαραθέσεων και ιδεολογικών συγκρούσεων. Μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Βώρος, 1999; Δούκας, 1999; Μπαγάκης, 1999; Σολομών, 1999; Βεργίδης, 2001; Δεληγιάννη, 2002; Δημητρόπουλος, 2002; Κάτσικας & Καββαδίας, 2002; Λάμνιας, 2002; Ξωχέλλης, 2006; Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017; Κασσωτάκης, 2022) αποκαλύπτει και καταγράφει τον ιδιαίτερο τρόπο που τόσο η πολιτεία, όσο η εκπαιδευτική κοινότητα και οι συνδικαλιστικοί φορείς έχουν αντιμετωπίσει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση πρέπει να ιδωθεί και ως θέμα ισχύος και βαθμός ελέγχου πράγμα που σημαίνει ότι θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στις παιδαγωγικές πρακτικές (Σολομών, 1998). Οι επιχειρούμενες αλλαγές-μεταρρυθμίσεις έχουν άμεση σχέση και εξάρτηση, κυρίως, με τρεις μεταβλητές: το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, τη συνοχή και συνεκτικότητα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και τις αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan, 1998, pp. 214-228).

Στην παρούσα μελέτη ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου: αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμπεριέχει τη: «…συστηματική και οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι διδάσκοντες διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για την

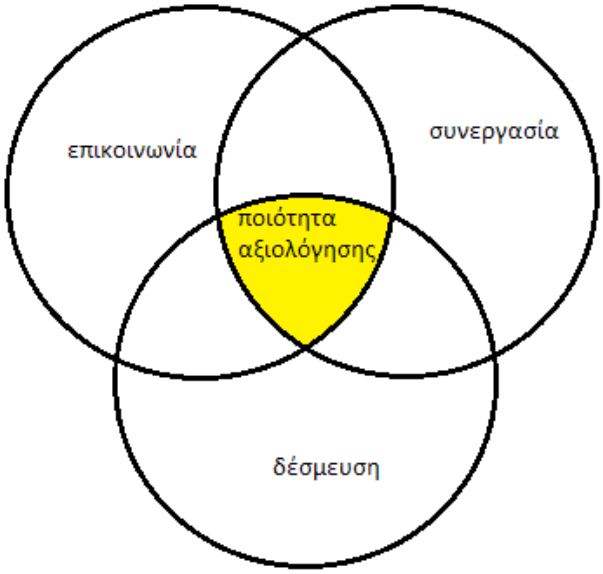
αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους» (Κασσωτάκης, 2022, σ. 163). Ως έργο εδώ εννοούμε ένα ευρύ πλαίσιο αναφοράς το οποίο περιλαμβάνει τους πολλαπλούς ρόλους του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, ως διδασκάλου, ως αξιολογητή, ως επόπτη και ως δημοσίου υπαλλήλου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, σ. 60). Ο νόμος 4823 του 2021 ορίζει ότι: «Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους» (ΦΕΚ 136/τ. Α΄/3-8-2021, σ. 8988).

Ο τρόπος και οι διαδικασίες που θα υιοθετηθούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα από τα δύο μοντέλα, τα μοντέλα αποτελέσματος και τα μοντέλα διαδικασίας. Στα μοντέλα αποτελέσματος η θετική ή αρνητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι σε άμεση συσχέτιση με τις επιδόσεις των μαθητών. Αντίθετα τα μοντέλα διαδικασίας επικεντρώνονται στις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες, υιοθετώντας κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, δίνοντας έτσι προτεραιότητα στη διαμορφωτική αξιολόγηση (Κουλουμπαρίτση, 2016/17). Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία της οποίας η λειτουργία ενεργοποιεί όλους και τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους (Κουλουμπαρίτση, 2020). Είναι δεδομένο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες και η προσέγγισή του απαιτεί προσεκτική ανάλυση και ερμηνεία. Ειδικά για τη χώρα μας έχει ιδιαίτερη σημασία η επαρκής και σε βάθος κατανόηση των παραγόντων που εμπλέκονται και που επηρεάζουν τις πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αν δεν μελετηθεί το ευρύτερο πλαίσιο υπάρχει ο κίνδυνος ανάπτυξης αναποτελεσματικών προσεγγίσεων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να ρίξουν το βάρος στην ενίσχυση της εσωτερικής λογοδοσίας που παράγει ουσιαστικές βελτιώσεις στη μάθηση των μαθητών και ενισχύει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η μεγάλη εξάρτηση από την εξωτερική λογοδοσία και τις επιφανειακές διαρθρωτικές λύσεις πρέπει να μεταστραφεί στην επένδυση και την οικοδόμηση του επαγγελματικού κεφαλαίου όλων των δασκάλων και των στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος (Fullan et all., 2015).

Αν ο στόχος μας είναι να δομηθεί ένα σύστημα ποιοτικής αξιολόγησης

των εκπαιδευτικών θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα δομικά στοιχεία της ποιοτικής αξιολόγησης: την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δέσμευση.



Πηγή: Stronge & Tucker, 2003, p. 8

Δυστυχώς και τα τρία αυτά δομικά στοιχεία, είτε δεν υπάρχουν σε επαρκή βαθμό είτε απουσιάζουν από το πλαίσιο της αξιολόγησης στη χώρα μας. Βασικό στοιχείο και ζητούμενο είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου της αξιολόγησης. Η συνδιαμόρφωση ενισχύει και ενθαρρύνει την κατανόηση τόσο του εγχειρήματος όσο και της διαδικασίας. Έτσι η αξιολόγηση μπορεί να αποκτήσει ουσία ως ένα σημαντικό εγχείρημα δέσμευσης και να γίνει αποδεκτή ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης.

Αν και το παρελθόν της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι πολυτάραχο και με πολλές εντάσεις και συγκρούσεις (Μαυρογιώργος, 2002; Κάτσικας & Καββαδίας, 2002; Κασσωτάκης, 2022) και «οι βαθύτερες αιτίες των εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι κοινωνικά κατασκευασμένες» (Λάμνιας, 2002, σ. 115) σε αυτήν την εργασία θα επικεντρωθούμε στην τελευταία προσπάθεια με τη νομοθετική πρωτοβουλία του Ν. 4823/21 και ΦΕΚ 388/τ. Β΄/27-01-2023. Η προηγούμενη προσπάθεια ήταν δέκα χρόνια

πριν με το Π.Δ. 152/2013 και ΦΕΚ 240/τ. Α΄/5-11-2013. Η υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος σταμάτησε μετά την αξιολόγηση σε Περιφερειακούς Διευθυντές, Διευθυντές Εκπαίδευσης και Σχολικούς Συμβούλους, λόγω της κυβερνητικής αλλαγής τον Ιανουάριο του 2015. Κάποια χαρακτηριστικά αυτής της προσπάθειας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενυπάρχουν στο νέο νομοθετικό πλαίσιο, στο τελευταίο εγχείρημα του 2023.

Κατά κανόνα και πάγια τακτική οι προτάσεις προς την εκπαιδευτική κοινότητα, είτε αφορούσαν θέματα αξιολόγησης, είτε είχαν πεδίο αναφοράς στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο είχαν «ονοματεπώνυμο». Ενδεικτικά αναφέρονται: το Π.Δ. από τον Ειδικό Σύμβουλο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κωνσταντίνο Χάρη το 1983, η προσπάθεια με επικεφαλής τον κ. Χρίστο Φράγκο το 1988. Η ομάδα εργασίας με επικεφαλής τον κ. Κασσωτάκη το 1994 (Κασσωτάκης, 2022, σσ. 251-261). Οι προσπάθειες και προτάσεις από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από τον κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου το 2002 και από τον κ. Κώστα Λάμνια το 2004 (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. & Ι.Ε.Π., 2012). Η ομάδα υποστήριξης/επιμόρφωσης του Π.Δ. 152 με τον κ. Ηλία Ματσαγγούρα, τον κ. Παρασκευά Γιαλούρη και την κ. Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση (Κουλουμπαρίτση, κ.ά., 2014). Η πρόσφατη προσπάθεια, δυστυχώς, είναι «χωρίς όνομα»! Αυτή η απουσία θεωρούμε ότι είναι ένα σημαντικό μειονέκτημα και έλλειμμα που κλονίζει την ήδη προβληματική σχέση μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλό είναι να βασίζεται σε ένα σύνολο προτύπων διδασκαλίας, στην ύπαρξη τεχνογνωσίας αξιολόγησης, οι αξιολογητές να είναι ιδιαίτερα εκπαιδευμένοι, η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς να αυτοαξιολογηθούν, η λήψη συχνής ανατροφοδότησης και η δυνατότητα επαγγελματική ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond et al., 2012).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ…

Η πρώτη αυτή πρόσφατη εφαρμογή της αξιολόγησης (Ν. 4823/21 και ΦΕΚ 388/τ. Β΄/27-01-2023) η οποία επιχειρήθηκε χαρακτηρίζεται από πάρα πολλές «καινοτομίες», παραλείψεις, αδυναμίες και ταυτόχρονα ιδιαίτερη πίεση για άμεση εφαρμογή. Ως αρχική ομάδα στόχος επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που έπρεπε να μονιμοποιηθούν μετά από την παρέλευση της δόκιμης διετίας. Αν και χρονικά η διετία είχε παρέλθει, εν τούτοις, η μονιμοποίησή τους δεν έγινε σε …αναμονή της αξιολόγησής τους. Το οξύμωρο της περίστασης είναι ότι σχεδόν ταυτόχρονα οι υπό αξιολόγηση συνάδελφοι (με

πολλά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, αρκετοί με πάνω από δέκα έτη) την ίδια στιγμή παρακολουθούσαν υποχρεωτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)!! Μία από τις πολλές αντιφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας (Δαρόπουλος, 2016).

Έχουμε μία πρωτόγνωρη τμηματική εφαρμογή της αξιολόγησης η οποία ακολουθεί τη σταδιακή τοποθέτηση των συμβούλων εκπαίδευσης! Για τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Αττικής, Δυτικής Ελλάδας, Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας η διαδικασία αξιολόγησης έπρεπε να είχε εκκινήσει μέχρι τις 05/05/2023 και να έχει καθοριστεί η διαδικασία παρατήρησης της πρώτης διδασκαλίας (ΑΔΑ: ΨΨΨΞ46ΜΤΛΗ-7ΟΦ). Για τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας μέχρι τις 20/03/2023 να έχει εκκινήσει η διαδικασία παρατήρησης της πρώτης διδασκαλίας (ΑΔΑ: 6ΔΣΖ46ΜΤΛΗ-ΒΡΤ). Για δε τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Κρήτης, Β. Αιγαίου, Ν. Αιγαίου, Πελοποννήσου, μέχρι τις 28/02/2023 να έχει εκκινήσει η διαδικασία παρατήρησης της πρώτης διδασκαλίας (ΑΔΑ: ΨΖΝ146ΜΤΛΗ-ΠΦ3).

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν έχει ολοκληρωθεί η επιλογή και τοποθέτηση όλων των στελεχών εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (περιφερειακοί επόπτες ποιότητας της εκπαίδευσης, επόπτες ποιότητας της εκπαίδευσης) με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσλειτουργίες στην υλοποίηση και εφαρμογή του νομοθετήματος. Ειδικότερα, στην αιτιολογική έκθεση του Ν. 4823/2021 (σελ. 306) ως απάντηση στο ερώτημα ποιοι είναι οι στόχοι της σχετικής ρύθμισης για την αξιολόγηση και μάλιστα, ως βραχυπρόθεσμος στόχος, αναφέρεται: «Συμμετοχή και των νέων στελεχών εκπαίδευσης στην αξιολογική διαδικασία, όπως ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης και ο Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλίζεται το αδιάβλητο και η εγκυρότητα της αξιολόγησης». Να συνάγουμε, λοιπόν, ότι από τη στιγμή που δεν έχουν επιλεγεί και δεν έχουν τοποθετηθεί, ούτε οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ούτε οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης δεν έχει εξασφαλισθεί το αδιάβλητο και η εγκυρότητα της πραγματοποιούμενης αξιολόγησης;

Παράλληλα, στην ίδια αιτιολογική έκθεση προβλέπεται ρητά πρόγραμμα επιμόρφωσης: «Για την προετοιμασία των στελεχών που θα επιλεγούν και τοποθετηθούν σε θέσεις ευθύνης, προβλέπεται πρόγραμμα επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα, το οποίο θα υλοποιείται πριν από την ανάληψη υπηρεσίας των στελεχών, θα περιλαμβάνει θέματα σχετικά ιδίως με την ηγεσία, οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτι-

κού συστήματος, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, την αξιολόγηση, την εθνική και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση ενηλίκων και μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τη θέση των στελεχών της εκπαίδευσης, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές της» (Αιτιολογική έκθεση, σ. 270). Δεν έχει υλοποιηθεί κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδόν ένα χρόνο μετά από την αρχική εφαρμογή της αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια σε πάρα πολλές παρεμβάσεις-προτάσεις στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν προηγηθεί και πραγματοποιηθεί πιλοτικές φάσεις για την οριστικοποίηση της τελικής πρότασης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: η πιλοτική φάση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το 2010-2012, η πιλοτική φάση της περιγραφικής αξιολόγησης την περίοδο 2017-2019, πριν πάρει την τελική της μορφή, η πρόσφατη πιλοτική φάση, 2022-2023, στα Νέα Προγράμματα Σπουδών που υλοποιήθηκε στα Πρότυπα/Πειραματικά σχολεία κ.λπ. Σε ένα τόσο σοβαρό θέμα, όπως αυτό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν έπρεπε να προηγηθεί μία πιλοτική φάση για να διαπιστωθούν τυχόν αστοχίες, αδυναμίες και δυσλειτουργίες της πρότασης; Θεωρούμε ότι η πιλοτική φάση θα είχε συμβάλει καθοριστικά στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της πρότασης.

Εκτός από τα παραπάνω προβλήματα που περιγράφηκαν ενυπάρχουν, θεωρούμε και σοβαρότερα που απειλούν την εγκυρότητα της επιχειρούμενης αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, βάσει του νομοθετικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θα αξιολογηθούν για την επιστημονική τους συγκρότηση από συμβούλους εκπαίδευσης άλλης ειδικότητας. Παράδειγμα: εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ΠΕ71 θα αξιολογηθεί από σύμβουλο εκπαίδευσης γενικής αγωγής ΠΕ 70. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι σύμβουλος, χωρίς σπουδές στην ειδική αγωγή, θα αξιολογήσει συνάδελφο π.χ. τμήματος ένταξης ή ειδικού σχολείου. Το αξιοπερίεργο, αντιφατικό και οξύμωρο εδώ είναι ότι ενώ ο αξιολογητής δεν μπορεί να εργασθεί ως εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης ή ειδικό σχολείο, χωρίς τις ανάλογες σπουδές, εν τούτοις είναι αξιολογητής! Παρ' όλα αυτά θα αξιολογήσει(;). Παλαιότερα στο ευρύτερο πεδίο της αξιολόγησης υπήρχε μία βασική, απαράβατη αρχή: *Ο κάθε αξιολογητής πρέπει απαραιτήτως να έχει, τουλάχιστον, τα προσόντα του αξιολογούμενου*. Δυστυχώς, αυτή η αρχή καταστρατηγείται με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη αρνητική εντύπωση προκαλεί η απουσία ενός θεωρητικού πονήματος το οποίο θα υποστηρίζει αυτή τη σημαντική παρέμβαση στον χώρο της εκπαίδευσης μετά από σαράντα ολόκληρα χρό-

νια! Οι αξιολογητές υλοποιούν την αξιολόγηση μόνο βάσει των νομοθετικών κειμένων!

Παρ' όλο ότι στο παράρτημα του ΦΕΚ 388/τ. Β΄/27-01-2023 υπάρχουν κάποια συνοδευτικά πρότυπα έγγραφα που διευκολύνουν την όλη διαδικασία, εν τούτοις, είναι ελλιπή. Δεν υπάρχει ένα πρωτόκολλο ενεργειών όπου κάθε αξιολογητής θα ακολουθούσε, ώστε η όλη διαδικασία να είναι γνωστή εκ των προτέρων σε αξιολογητές και αξιολογούμενους και να είναι απόλυτα διαφανής. Η έλλειψή του έχει επιφέρει πολλές αμφισβητήσεις με σημαντικότερη την απουσία εμπιστοσύνης. Αποτέλεσμα αυτού του ελλείμματος είναι: άλλος αξιολογητής να επικοινωνεί τηλεφωνικά με το σχολείο, άλλος με τον ίδιο τον αξιολογούμενο, άλλος να στέλνει επίσημο υπηρεσιακό έγγραφο, άλλος να στέλνει απλό ηλεκτρονικό μήνυμα κ.λπ. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα που επιβαρύνει το ήδη επιβαρυμένο πλαίσιο αμφισβήτησης, το έλλειμμα συναίνεσης και την διαπιστωμένη απουσία εμπιστοσύνης.

Τέλος, μπορεί ο καθένας μας να θέσει το εύλογο ερώτημα: είναι εφικτό να υλοποιηθεί όλο αυτό το εγχείρημα χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση εκ μέρους της πολιτείας; Μπορεί να αφιερωθούν χιλιάδες εργατοώρες, να γίνουν μετακινήσεις εκατοντάδων χιλιομέτρων ή ναυτικών μιλίων, διανυκτερεύσεων κ.λπ. χωρίς καμία επιπλέον δαπάνη; Θεωρούμε πώς όλοι συμφωνούμε, είναι αυτονόητο, ότι θα προκύψουν επιπρόσθετα έξοδα. Όλοι εκτός από τους συντάκτες της αιτιολογικής έκθεσης του νομοθετικού πλαισίου! Αναφέρεται επί λέξει: «Η διάθεση περισσότερων ανθρώπινων και υλικών πόρων δεν κρίνεται πρόσφορη και ικανή για την αντιμετώπιση του ζητήματος» (Αιτιολογική έκθεση, του ν. 4823/2021, σελ. 304).

ΡΟΥΜΠΡΙΚΕΣ

Ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης σε όλες, σχεδόν, τις χώρες. Τα τελευταία χρόνια οι ρούμπρικες, ως περιγραφικά εργαλεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, βρίσκονται στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού πεδίου και στη χώρα μας. Οι ρούμπρικες «…περιγράφουν άμεσα τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή κατάστασης σε διαδοχικά επίπεδα ποιοτικής εξέλιξης, καθένα από τα οποία ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προηγουμένου και τα αναπτύσσει, τα εμπλουτίζει ή/και τα διευρύνει» (Κουλουμπαρίτση, κ.ά., 2014, σσ. 25-26). Αποτυπώνουν έγκυρα στοιχεία, περιγράφουν θετικές εκδοχές ή παραδειγματικές «εικόνες» της ποιοτικής εκπαιδευτικής πραγματικότη-

τας που στηρίζουν και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά όλα αυτά δεν είναι μοναδικά και αποκλειστικά (ό.π.).

Μια ρουμπρίκα πρέπει να απαντά στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Με ποια κριτήρια πρέπει να κρίνεται η απόδοση;
- Πώς φαίνεται το εύρος στην ποιότητα απόδοσης;
- Πώς προσδιορίζουμε την αξιολόγηση με εγκυρότητα, αξιοπιστία και δικαιοσύνη;
- Πώς πρέπει να επισημαίνονται τα επίπεδα ποιότητας; (Wiggins, 1998).

Ο ορισμός και η διατύπωση των κριτηρίων είναι ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα. Εάν ορίσουμε κριτήρια τα οποία θα είναι αναλυτικά και λεπτομερή είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα έχουμε ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή μιας ομοιόμορφης εκπαιδευτικής πράξης με προκαθορισμένα πρότυπα. Αντίθετα, υιοθετώντας ένα ιδιαίτερα ανοιχτό πλαίσιο αξιολόγησης το οποίο θα λειτουργεί βάσει της υποκειμενικής κρίσης του αξιολογητή είναι βέβαιο ότι θα έχει θέματα εγκυρότητας. Μία συνδυαστική προσέγγιση, ίσως, είναι η λύση στο πρόβλημα (Λάμνιας, 2004). Η εύρεση αυτής της συνδυαστικής προσέγγισης θα έπρεπε να ήταν το αποτέλεσμα μιας εξαντλητικής διαβούλευσης και συνδιαμόρφωσης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όλα τα εργαλεία και μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά παγκοσμίως, έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ως πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των ρουμπρικών η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκαλύπτει:

- Προσφέρουν μία σαφή εικόνα της διδασκαλίας
- Δημιουργούν ένα κοινό πλαίσιο μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου
- Συνεισφέρουν στην ενίσχυση της αυτο-αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Andrade, 2000; Knight, 2006; Brookhart & Chen, 2015; Mir, et all., 2023).

Πέρα από τα πλεονεκτήματα θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα μειονεκτήματα και στις ενέργειες και δράσεις που θα συμβάλλουν στην άρση τους.

Η αποδελτίωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, αφού αναφέρονται και καταγράφονται δυσδιάκριτα χαρακτηριστικά, προδιαθέσεις και στάσεις που είναι δύσκολο να οριστούν και πολύ πιο δύσκολο να διαπιστωθούν από τις παρατηρήσεις μιας ή δύο παρακολουθήσεων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε εργαλείο αξιολόγησης έστω και πολύ καλά να είναι σχεδιασμένο μία πλημμελής χρήση θα μειώ-

σει τα οφέλη του (Panadero, & Jonsson, 2020; Panadero & Romero, 2014). Οι αξιολογητές είναι απαραίτητο να αποκτήσουν μια σειρά από δεξιότητες για να διεξάγουν δίκαιες και αξιόπιστες παρατηρήσεις των διδασκαλιών. Χρειάζονται εκπαίδευση και πιθανώς μια αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους, για να διασφαλιστεί ότι μπορούν να διεξάγουν αυτές τις παρατηρήσεις με πιστότητα. Σε πολλές χώρες είναι απαραίτητο οι αξιολογητές να πιστοποιούνται ως παρατηρητές προτού τους επιτραπεί να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς (Danielson, 2012).

Ας δούμε ένα παράδειγμα βασισμένο στις προτεινόμενες ρουμπρίκες αξιολόγησης (ΦΕΚ 388/τ.Β΄/27-01-2023, σελ. 3783). Στον χαρακτηρισμό του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού ως μη ικανοποιητικό, αναφέρεται: «Απουσία σχεδίου μαθήματος ή δομική ακαταλληλότητα του προτεινόμενου». Η δομική ακαταλληλότητα ενός σχεδίου μαθήματος προϋποθέτει να έχουμε συμφωνήσει στα δομικά χαρακτηριστικά του σχεδίου μαθήματος. Δε νομίζουμε, όχι μόνο μεταξύ των αξιολογητών συμβουλών εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ των ειδικών της διδακτικής μεθοδολογίας αν υπάρχει ταυτότητα αντιλήψεων στο πόσα και ποια ακριβώς είναι τα δομικά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου μαθήματος. Επομένως, ο κάθε αξιολογητής ερμηνεύει και ορίζει την ύπαρξη ή μη της δομικής καταλληλότητας/ακαταλληλότητας ενός σχεδίου μαθήματος με βάση καθαρά την προσωπική του εκτίμηση.

Η εκπαίδευση και κατάρτιση των αξιολογητών είναι κομβικής σημασίας και σπουδαιότητας αφού επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητο να είναι υψηλά εκπαιδευμένοι αξιολογητές που έχουν σαφή και ακριβή κατανόηση των προτύπων στη ρουμπρίκα αξιολόγησης της παρατήρησης (Papay, 2012). Πρόσφατες μελέτες, μάλιστα, αναφέρουν ότι η χρήση ρουμπρίκων μπορεί να μην βελτιώσει την αξιοπιστία της αξιολόγησης εάν οι αξιολογητές δεν είναι καλά εκπαιδευμένοι τόσο στον σχεδιασμό τους όσο και στην αποτελεσματική χρήση τους (Lovorn & Rezaei, 2019).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπισθεί ως ένας μηχανισμός βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης με έμφαση στις διαδικασίες ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Αν και ο τρόπος εφαρμογής/υλοποίησης της επιχειρούμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά από σαράντα ολόκληρα χρόνια δεν σχεδιάσθηκε μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, συνεργασίας και συνδιαμόρφωσης, εν τούτοις, θα μπορούσε να βελτιωθεί η υπάρχουσα προβληματική κατάσταση με την υιοθέτηση των

παρακάτω δράσεων και ενεργειών. Έστω και εκ των υστέρων να πραγματοποιηθεί ένας ουσιαστικός διάλογος με τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών με τη δέσμευση κατάθεσης συγκεκριμένης πρότασης. Καμία παρέμβαση στον χώρο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να έχει θετική κατάληξη αν ένα μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών δεν έχει πεισθεί και δεν έχει περιβληθεί με εμπιστοσύνη. Παρ' όλο που «η στρατηγική δράση των επιστημόνων, που εκφράζουν διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές απόψεις, εμποδίζει τη δημιουργία συναινέσεων» (Λάμνιας, 1997, σ. 10) η επίτευξη μιας ελάχιστης συναίνεσης μεταξύ των πολιτικών κομμάτων για το θέμα «όρος εκ των ων ουκ άνευ εστί». Η συναίνεση αυτή πρέπει να ιδωθεί ως απαραίτητη συνιστώσα όχι μόνο της εκπαιδευτικής συνεκτικότητας αλλά και της κοινωνικής συνοχής. Προτεραιότητα στην αξιολόγηση, ως αρχική ομάδα στόχος, να δοθεί στα στελέχη της εκπαίδευσης και στους υποψηφίους για θέση στελέχους. Να προηγηθεί δηλαδή η αξιολόγηση στους περιφερειακούς διευθυντές, διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους. Η προτεραιότητα αυτή, θεωρούμε, θα συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση τους κλίματος εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Να γίνει καταγραφή όλων των προβλημάτων από αυτή την πρώτη εφαρμογή, ίσως σε επίπεδο περιφερειακής διεύθυνσης να ήταν πιο λειτουργική και αποτελεσματική αυτή η διαδικασία. Βάσει των καταγεγραμμένων προβλημάτων να γίνουν οι απαραίτητες νομοθετικές παρεμβάσεις βελτιστοποίησης και άρσης των δυσλειτουργιών που έχουν επισημανθεί π.χ. προβλήματα με διατυπώσεις και αμφισημίες στις ρούμπρικες, προβλήματα διαδικασιών, θέματα δυσλειτουργίας της πλατφόρμας κ.λπ.. Να υλοποιηθεί ουσιαστική επιμόρφωση των συμβούλων εκπαίδευσης σε θέματα αξιολόγησης όχι μόνο μέσω επιμορφωτικών ημερίδων αλλά με μελέτες περίπτωσης σε πραγματικές συνθήκες. Η πιστοποίηση αυτής της ικανότητας παρατήρησης/αξιολόγησης διδασκαλίας να είναι προϋπόθεση για τους συμβούλους εκπαίδευσης για να κατέχουν και τον ρόλο του αξιολογητή. Επίσης, ένα θέμα συζήτησης και προβληματισμού είναι η συνύπαρξη του ρόλου της επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης και αυτού του αξιολογητή. Ίσως αυτή η ταυτόχρονη, μάλλον, αντιφατική συνύπαρξη δημιουργήσει κάποια προβλήματα στο μέλλον. Η ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο πεδίο Α1 να διενεργείται από τον σύμβουλο ειδικής αγωγής σε συνεργασία και με τον σύμβουλο αντίστοιχης ειδικότητας. Η δημιουργία ενός οργανωμένου, μόνιμου συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη. Παράλληλα και η ύπαρξη ενός μόνιμου δικτύου αμφίδρομης επικοινωνίας συμβούλων εκπαίδευσης και Ινστιτούτου Εκπαιδευ-

τικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) θα είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στο πεδίο της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε ό,τι αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το συγκρουσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο παίρνονται οι αποφάσεις και επισημαίνεται η απουσία συναινετικών χαρακτηριστικών, ως στοιχείο και παράμετρος εκπαιδευτικής συνοχής. Ο τρόπος υλοποίησης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση πρέπει να είναι σχεδιασμένος έτσι ώστε να έχει τη μέγιστη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα και ο κύριος στόχος να είναι η ανατροφοδότηση και η βελτίωση της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Ο καίριος και κομβικός ρόλος των αξιολογητών απαιτεί, εκ μέρους της πολιτείας, να ληφθούν όλα εκείνα τα μέτρα και ενέργειες ώστε να έχουν όλα εκείνα τα εφόδια και τις ικανότητες-δεξιότητες που θα διαφυλάξουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία του δύσκολου εγχειρήματος. Να δημιουργηθεί ένα μόνιμο δίκτυο ανατροφοδότησης ώστε τα όποια προβλήματα που διαπιστώνονται και καταγράφονται να λαμβάνονται οι ανάλογες ενέργειες διόρθωσης.

Θεωρούμε ότι είναι κοινά αποδεκτό και δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος αν δεν υπάρξει βελτίωση, ανεξαιρέτως, όλων των παραγόντων που συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα, υποδομές, μέσα, πόροι, εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διαδικασίες, σχέσεις κ.λπ. Σε ό,τι αφορά στον τομέα της αξιολόγησης αυτή να έχει ως στόχο όλους τους συντελεστές και όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζουγανέλη κ.ά., 2008), «…πρέπει να είναι καθολική και να αφορά τους πάντες και τα πάντα» (Κασσωτάκης, 2022, σ. 167). Έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες, σε πολλές χώρες, ότι από όλους τους σχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν και επιδρούν στους μαθητές μας ο σημαντικότερος είναι: ο εκπαιδευτικός και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί (Rothstein, 2010; Fauth et all., 2014; Havik & Westergård, 2020; Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2000).

Τέλος, η μη εκπλήρωση των προαναφερθέντων προϋποθέσεων, στην υλοποιούμενη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εκτιμάται ότι θα οδηγήσει ακόμη μία φορά ή στην απαξίωση του όλου εγχειρήματος και τη μετατροπή του σε μία απρόσωπη, τυπική, γραφειοκρατική διαδικασία ή στη μελλοντική ακύρωσή του από μία διαφορετική ηγεσία στο υπουργείο παιδείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ - ΠΗΓΕΣ

ΑΔΑ: ΨΨΨΞ46ΜΤΛΗ-7ΟΦ. https://diavgeia.gov.gr/search?advanced=true
ΑΔΑ: 6ΔΣΖ46ΜΤΛΗ-ΒΡΤ. https://diavgeia.gov.gr/search?advanced=true
ΑΔΑ: ΨΖΝ146ΜΤΛΗ-ΠΦ3. https://diavgeia.gov.gr/search?advanced=true
Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership, 57*(5), 13–18.
Αιτιολογική Έκθεση του νόμου 4823/21. https://www.hellenicparliament.gr
Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου.* Μεταίχμιο.
Brookhart, S. & Chen, F. (2015) The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review, 67*(3), 343-368. https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565
Βώρος, Φ. (1999). Αξιολόγηση διδασκόντων, διδασκομένων και άλλων ... ενόχων. *Τα Εκπαιδευτικά, 53-54,* 223-225.
Δαρόπουλος, Α. (2016). Τα τρία ΄Α(λφα) της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΣΣ*. Τόμος Α΄ (σσ. 59-66). ΠΕΣΣ.
Danielson, C. (2012). Teacher Evaluation: What's Fair? What's Effective? *Educational Leadership, 70*(3), 32-37.
Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Heartel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan, 93*(6), 8-15.
Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33,* 28-44.
Δεσποτόπουλος, Κ. (2007). *Φιλοσοφικά.* Παπαζήσης.
Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου.* Γρηγόρης.
Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1,* 172-186.
Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος, Κ. Σοφού Ευσ. & Τσάφος Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών στο: *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 391-435.
Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Buttner, G. (2014). Student

ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29,* 1–9.

Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *The Teachers College Record, 107,* 186–213. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x

Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds), *International Handbook of Educational Change*. Springer.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives, 23,* 1-18. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998

Havik, T. & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(4), 488-507. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ., (2002). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, Ποιον και Πώς*. Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μιχ. (2022). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Γρηγόρη.

Knight, L.A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review, 34*(1),43-55. https://doi.org/10.1108/00907320610640752

Κουλουμπαρίτση, Αλ. (2020). Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη και την κατάκτηση της "βαθιάς γνώσης". *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 5,* 77-101.

Κουλουμπαρίτση Αλ. (2016/17). Μοντέλα αποτελέσματος ή μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού; Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α*. Τόμος 1, τ.1 & 2, 299-310.

Κουλουμπαρίτση, Αλ., Ματσαγγούρας, Ηλ. & Γιαλούρης, Π. (2014) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. Προκαταρκτικές Ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Λάμνιας, Κ. (1997). Η Αξιολόγηση του Μαθητή: Διαφοροποιημένες Σημασιοδοτήσεις της Έννοιας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 26,* 7-36.

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προ-*

σεγγίσεις. Μεταίχμιο.

Λάμνιας, Κ. (2004). Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Lovorn, M. & Rezaei, R. (2019). Assessing the Assessment: Rubrics Training for Preservice and New In-service Teachers. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 16, Article 16.

Martinez, F., Taut, S. & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation, 49,* 15–29. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002

Μαυρογιώργος, Γ., (2002). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η Εναρμόνιση του Πανοπτι-σμού. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, Ποιον και Πώς*. Σαββάλας.

Mir, T., Arif, A., & Gul, F. (2023). Assessment Rubrics as Effective Feedback: Prospective Teachers' Perceptions and Practices. *Global Educational Studies Review, VIII*(II), 293-301.

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα. 49,* 20-27.

Ξωχέλλης Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7,* 42-59.

Panadero, E. & Romero, M. (2014) To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(2), 133-148.

Panadero, E. & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review, 30,* 5-19.

Papay, J. P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review, 82*(1), 123-141.

Richmond, G., Salazar, M. & Jones, N. (2019). Assessment and the Future of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 70*(2), 86–89.

Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement. Quarterly Journal of Economics, *125*(1), 175–214. https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.1.175

Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, Ε. (2000). Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το αποτέλεσμα της διαπλοκής τριών πλαισίων αναφοράς. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4, 145–159. https://doi.org/10.12681/icw.18149

Σολομών, Ι. (Επιμ.). (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του*

Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html

Smittle, P. (2003). Principles for Effective Teaching. *Journal of Developmental Education, 26*(3), 10-16.

Stronge, J. & Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation, Assessing and Improving Performance.* Routledge.

Yılmaz, D. & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education, 1*(1), 14-21

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. & Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικό Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. http://aee.iep.edu.gr/

ΦΕΚ 136/τ. Α΄/3-8-2021, Νόμος 4823/2021. https://www.et.gr/SearchFekLektiko

ΦΕΚ 388/τ. Β΄/27-01-2023. https://www.et.gr/SearchFekLektiko

Warrick, D. (2023). Revisiting resistance to change and how to manage it: What has been learned and what organizations need to do. *Business Horizons, 66*(4), 433-441.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. Jossey-Bass Publishers.

Η Διασφάλιση Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Σχέσεις και πιθανές αλληλεξαρτήσεις με τις διαδικασίες αξιολόγησης στα πανεπιστήμια

Χαρίλαος Μαργαρίτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ82 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
xarimarg@gmail.com

Παναγιώτης Τζιώνας
Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης
Αντιπρύτανης Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος
ptzionas@ihu.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές σχέσεις ή αλληλεξαρτήσεις με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ποιότητα αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η αξιολόγηση, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική, αποτελεί την πιο διαδεδομένη προσέγγιση για βελτίωση ή παρακολούθηση της ποιότητας των σχολικών μονάδων καθώς και των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Μέσω της ποσοτικής προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου, καταγράφονται οι απόψεις εκατόν δεκαπέντε διευθυντών/ντριών σχετικά με τα οφέλη από την εφαρμογή διασφάλισης της ποιότητας στο βαθμό στον οποίο εστιάζει σ' αυτήν η σχολική μονάδα. Επίσης, εξετάζεται η σημαντικότητα των συστημάτων αξιολόγησης και διερευνείται η συσχέτιση με την ανώτατη εκπαίδευση. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα των συγκεκριμένων μεταβλητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζεται αλληλεξάρτηση με την τριτοβάθμια. Τέλος, παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, δηλώνονται οι περιορισμοί και παρατίθενται ορισμένες προτάσεις ως κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: διασφάλιση της ποιότητας, αξιολόγηση, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική προτεραιότητα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου τα τελευταία χρόνια αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης απαιτεί τα εκπαιδευτικά συστήματα να ευθυγραμμιστούν με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των καιρών. Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων γίνεται στη βάση εγκαθίδρυσης μηχανισμών, προτύπων και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας και εφαρμογής συγκεκριμένων θεσμοθετημένων αρχών και οδηγιών.

Ο έλεγχος και η βελτίωση της ποιότητας απαιτεί την ύπαρξη αποτελεσματικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας που θα καλύπτουν όλα τα επίπεδα και τους τομείς της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τις διαφορές σχετικά με τους στόχους, τις εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τη διαβάθμιση των σχολείων. Στον τομέα αυτό πρέπει να επενδύσει και η Ελλάδα, διότι αυτή η βελτίωση συνδέεται με την καλυτέρευση της ποιότητας ζωής και τη μελλοντική οικονομία (Ο.Ο.Σ.Α., 2011). Έννοιες και όροι όπως «βελτίωση ποιότητας», «αξιολόγηση», «διασφάλιση ποιότητας», «πιστοποίηση», «αποδοτικότητα», «αποτελεσματικότητα», «διοίκηση ολικής ποιότητας», μεταπηδούν από το λεξιλόγιο της οικονομίας και των επιχειρήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται ευρέως και τακτικά στις μέρες μας στις πολυδιάστατες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Έννοιες που θα συνεχίσουν να εξελίσσονται, αποτελώντας μόνιμη πρόκληση για τους ειδικούς και τους επαγγελματίες.

Ο Zubair (2013) επισημαίνει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση αναφέρεται στην καλυτέρευση της διαδικασίας μάθησης μέσα από τα κατάλληλα εστιασμένα στις ανάγκες των μαθητών αναλυτικά προγράμματα και γενικότερα μέσα από την βελτιστοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών από τις σχολικές μονάδες. Με την εφαρμογή των βέλτιστων μεθόδων διδασκαλίας για τη βελτιστοποίηση και ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας συνδέει την ποιότητα στην εκπαίδευση η Michalska-Ćwiek (2009). Τη διάσταση της τελειότητας στην ποιότητα απορρίπτει ο Watty (2003), διότι η εκπαίδευση δεν στοχεύει στην παραγωγή «μη ελαττωματικών φοιτητών» και ο Lomas (2002) σε έρευνα σχετικά με την ερμηνεία που έδωσαν ανώτατα στελέχη ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα κατέλη-

ξε στη διάσταση της καταλληλότητας για το σκοπό και του μετασχηματισμού ως τις επικρατέστερες προσεγγίσεις, με τη διάσταση της αριστείας να εξακολουθεί να είναι μια δημοφιλής ερμηνεία της ποιότητας σε ορισμένα ακαδημαϊκά μέλη.

Κατά τον Griffith (2008), η ποιότητα αποδεικνύεται από το βαθμό στον οποίο η παράδοση του σχολικού προγράμματος σπουδών πραγματοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα που ορίζονται στα εκπαιδευτικά πρότυπα. Σύμφωνα με τον Rowley (1995), ποιότητα στην εκπαίδευση θεωρείται η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος να παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον μέσα από το οποίο οι μαθητές ή οι φοιτητές θα επιτύχουν αποτελεσματικά τους στόχους μάθησης.

Η αναγκαιότητα αποτύπωσης και αξιολόγησης της υφιστάμενης κατάστασης σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα. Τα συστήματα αξιολόγησης συχνά προκαλούν αντιδράσεις ή αντιθέσεις που βασίζονται στις ατέλειες που μπορεί να παρουσιάζουν είτε ως συστήματα είτε ως δομές (Wang, Becket, & Brown, 2006). Επίσης, μπορεί να δραστηριοποιήσουν συγκεκριμένες δυναμικές διαδράσεις σχετικά με τους στόχους ή την ηθική τους (Scott, 2016). Επομένως, η αποσαφήνιση των κινήτρων και των στόχων της αξιολόγησης (Carnoy, 1999), της διαχείρισης των δεδομένων και των συνεπειών που μπορεί να έχει για τους εμπλεκόμενους αποτελεί θέμα ζωτικής σημασίας για τα εκπαιδευτικά γίγνεσθαι. Ακόμη, η έλλειψη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μπορούν να επηρεάσουν τη νομιμότητα και την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Η εκπαίδευση ως «προϊόν» δεν είναι μετρήσιμη γι' αυτό και η διασφάλιση της ποιότητας δεν βασίζεται στο προϊόν αλλά στις συνθήκες και τους όρους κάτω από τις οποίες διεξάγεται η εκπαίδευση, ως ιδιαίτερο και ξεχωριστό είδος παραγωγικής διαδικασίας (Doherty, 1994).

Η διασφάλιση ποιότητας περιλαμβάνει την ανάθεση ευθύνης και την αποκέντρωση αυτής στη λήψη αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο. Αυτό επιφέρει αφενός τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων σε μια διαδικασία αλλαγής, αφετέρου λογοδοτεί για τον αντίκτυπο και την επιτυχία αυτών των αλλαγών. Η ενδυνάμωση και η αυτονομία των σχολείων συνεπάγονται αμοιβαία ευθύνη των ενδιαφερόμενων στα σχολεία και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για να διευκολυνθεί αυτή η σχέση, πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο πολιτικής που να υποστηρίζει τα σχολεία στην ανάπτυξή τους και να περιγράφει τους αντίστοιχους ρόλους και τις ευθύνες (Bîrzea, Cecchini, Harrison, Krek, & Spajić-Vrkaš, 2005). Μέσα από το σύστημα διασφάλισης ποιότητας και τις διαδικασίες που περιλαμβάνει, οι εκπαιδευτικοί οργανι-

σμοί διατυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αποστολή τους, καταγράφουν τις διεργασίες που χρησιμοποιούν για να την επιτύχουν, διαμορφώνουν και αξιολογούν τα μέσα που απαιτούνται γι' αυτό. Αναδεικνύουν το επίπεδο ποιότητας της διδακτικής, διοικητικής και ερευνητικής λειτουργίας τους, συνεπικουρούν τη λήψη αποφάσεων από τα εσωτερικά τους όργανα και το εξωτερικό τους περιβάλλον για μέτρα βελτίωσης του επιπέδου αυτού υποστηρίζοντας το δικαίωμά τους για ισότιμη συμμετοχή στο εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό εξελικτικό περιβάλλον (Α.ΔΙ.Π., 2007). Τα τελευταία χρόνια, η ελληνική πολιτεία έχει κάνει σημαντικές προσπάθειες σε θέματα ποιότητας και διασφάλισης της ποιότητας με την ενσωμάτωση των εννοιών σε νομοθετικά πλαίσια. Εν τούτοις, ανοιχτά παραμένουν ζητήματα όπως της αξιολόγησης, της επιμόρφωσης σε θέματα διασφάλισης ποιότητας, της λειτουργίας συστημάτων αυτοαξιολόγησης και του βαθμού στον οποίο εκπληρώνονται οι στόχοι διασφάλισης της ποιότητας σε δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση αυξάνεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια. Η Ευρώπη, στοχεύοντας σε αποτελεσματική αποδοτική και ελκυστική τριτοβάθμια εκπαίδευση, την τοποθετεί στο κέντρο των προσπαθειών της προσαρμοσμένη στο όραμα, τα χαρακτηριστικά και τις προτεραιότητες των ανώτατων ιδρυμάτων. Συνέπεια αυτού θα αποτελέσει η ενίσχυση της πολυμορφίας και της εξειδίκευσης των ιδρυμάτων καθώς και της δέσμευσης απέναντι στους συμμετέχοντες, ανατροφοδοτώντας τις αποφάσεις μέσα από τα αποτελέσματα προκειμένου να επέλθει συνολική βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας.

Η πλειοψηφία των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας στοχεύει σε ένα συνδυασμό αξιολόγησης των ιδρυμάτων και της πιστοποίησης των προγραμμάτων που προσφέρουν, στοιχεία που σαφώς διασφαλίζουν την ποιότητά τους. Παρότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση απολαμβάνει την εκτίμηση της ελληνικής κοινωνίας, η επαγγελματική απορρόφηση των αποφοίτων από τα ανώτατα ιδρύματα ήταν σε χαμηλότερο βαθμό από πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια εναρμόνισης με ευρωπαϊκά πρότυπα και οδηγίες έγιναν σημαντικές αλλαγές έστω και αν ο χαρακτήρας της ελληνικής νομοθεσίας και οι συχνές νομοθετικές αλλαγές δημιούργησαν ένα σύνθετο σύστημα διακυβέρνησης και χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, υπαρκτή και μεγάλης σημασίας είναι η ανάγκη για αδιάλειπτη αναθεώρηση των ευρωπαϊκών προτύπων και κατευθυντήριων οδηγιών με έμφαση στη βελτίωση παρά στις διαδικαστικές προσεγγίσεις.

Οι πολιτικές διασφάλισης ποιότητας είναι πιο αποτελεσματικές όταν αντικατοπτρίζουν τη σχέση ανάμεσα στην έρευνα και στη μάθηση και διδασκαλία, λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο το εθνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το ίδρυμα όσο και το θεσμικό πλαίσιο και τη στρατηγική του προσέγγιση (E.S.G., 2015). Ένας βασικός στόχος των προτύπων και των κατευθυντήριων γραμμών είναι να συμβάλουν στην κοινή κατανόηση της διασφάλισης ποιότητας για τη μάθηση και τη διδασκαλία διασυνοριακά και μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων. Ακόμη, έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμόζονται σε όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους οργανισμούς διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη, ανεξάρτητα από τη δομή, τη λειτουργία και το μέγεθός τους και το εθνικό σύστημα στο οποίο βρίσκονται.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ο πυρήνας σε κάθε μεταρρυθμιστική πολιτική καθόσον η υψηλή ποιότητα των σχολείων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προοπτικών εξέλιξης των νέων. Εξάλλου, η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο για το ευρωπαϊκό μέλλον όλων των νέων της Ευρώπης. Η σχολική εκπαίδευση οφείλει να θέτει τις βάσεις πάνω στις οποίες οι νέοι θα μπορέσουν να ευημερήσουν στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή.

Παρότι η διασφάλιση ποιότητας αναφέρεται στον προσδιορισμό και την αξιολόγηση της ποιότητας χωρίς να υποδηλώνει συγκεκριμένο ορισμό ή προσέγγιση για την επίτευξή της, η επιλογή αυτών των χαρακτηριστικών θα στοιχειοθετήσει το σύστημα διασφάλισης ποιότητας (Smith & Ngoma-Maema, 2003).

Ο ρόλος των σχολείων στη μάθηση είναι καθοριστικός και ως εκ τούτου θεωρούνται απαραίτητες οι δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας έχει αποφασιστικό ρόλο για τις προοπτικές και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στη ζωή των νέων. Σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχει μεγάλη ανομοιομορφία σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων. Βασικές προκλήσεις όπως είναι οι αδυναμίες στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης, η δυσαρμονία σε ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, η ανάγκη των σχολείων να ανταποκριθούν στο ρυθμό των τεχνολογικών αλλαγών, απαιτούν δράσεις για ανάπτυξη καλύτερων σχολείων, με λιγότερους αποκλεισμούς, στήριξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων με σκοπό τη βέλτιστη διδασκαλία, μάθηση και διακυβέρνηση των συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης ώστε να καταστούν αποτελεσματικότερα, αποδοτικότερα και πιο δίκαια.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ζήτημα της έρευνας.

Η διακήρυξη της Μπολόνια (1999) αποτέλεσε το έναυσμα για τον εκσυγχρονισμό και τη μεταρρύθμιση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την ελληνική πολιτεία, η ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί στόχο αλλά και στοίχημα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Το διακύβευμα αποκτά μεγαλύτερη αξία λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που μειώνει τα περιθώρια πρωτοβουλίας, σχεδιασμού, καινοτομιών και αυτονομίας. Για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ζήτημα της ποιότητας και διασφάλισης της ποιότητας, η απαίτηση για διαφάνεια και λογοδοσία, η σημαντικότητα της αξιολόγησης αναδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών οργανισμών για ουσιαστικές λειτουργικές αλλαγές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του μέλλοντος για να υπάρξει συμπόρευση με το υπάρχον παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό.

Η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας δεν έγκειται μόνο στο γεγονός πως οι εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες καθώς και οι πολιτικές επιλογές επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, αλλά και στην αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται και αναλύονται στην πορεία της εργασίας.

Η δήλωση του σκοπού και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις στελεχών της εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές σχέσεις ή αλληλεξαρτήσεις με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο διευθυντής/ντρια, ως κορυφή της πυραμίδας της ηγεσίας στη σχολική μονάδα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχετικά με θέματα ποιότητας. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών για τη διερεύνηση του θέματος της εργασίας.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού θα επιχειρηθεί να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στα σχολεία;
- Σε ποιο βαθμό εστιάζει η σχολική μονάδα στη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμι-

ας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων;
- Ποια είναι τα οφέλη από την εφαρμογή διασφάλισης ποιότητας στα σχολεία;
- Σε ποιο βαθμό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών προδιαγράφει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο δρόμος της ποσοτικής προσέγγισης με τη μέθοδο της επισκόπησης, προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας συνιστάται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε θέση ευθύνης (π.χ. διευθυντές/ντριες). Επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, διότι αποτελεί την ακριβέστερη και δημοφιλέστερη μορφή (Creswell, 2016). Η επιλογή έγινε με βάση τη διοικητική διαίρεση της χώρας και τα ερωτηματολόγια εστάλησαν ηλεκτρονικά σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει ένα όσο το δυνατόν πιο μεγάλο μέγεθος δείγματος.

Το ερευνητικό εργαλείο.

Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης και η επισκόπηση καθορισμένης κλίμακας για τη συλλογή πληροφοριών κατευθύνουν τον ερευνητή στη χρήση του ερωτηματολογίου ως το ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων. Επιδίωξη του ερευνητή αποτελεί η διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας καθώς και η παρότρυνση προς τους απαντώντες για να συμμετάσχουν συνειδητά στην έρευνα.

Το δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκε ως το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο μέσο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Αποτελεί ένα σχετικά ευκολονόητο εργαλείο το οποίο δεν απαιτεί την παρουσία του ερευνητή κατά την επίδοσή του στους ερωτώμενους (Wilson, & McLean, 1994). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής, κλίμακες ιεράρχησης), αν και θεωρούνται περιοριστικές, είναι εύκολες στη συμπλήρωση και στην κωδικοποίηση.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Οι όροι «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» έχουν κυρίως καταστεί περισσότερο λειτουργικοί κατά την ανάλυση και ερμηνεία ποσοτικών δεδομένων (Robson, 2010). Η προσεκτική δειγματοληψία, η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, και η κατάλληλη στατιστική διαχείριση των δεδομένων αποτελούν στοιχεία που βελτιώνουν την εγκυρότητα στις ποσοτικές έρευνες.

Η αξιοπιστία, συνώνυμο της συνέπειας και της ακρίβειας, αναφέρεται στη συνοχή και τη συνέπεια των ερευνητικών ευρημάτων (Kvale, 1996) και οφείλει να δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να μπορεί να επαναλάβει μια μελέτη με τη χρήση επικαλυπτόμενων μεθόδων σε βάθος χρόνου (Creswell, 2016). Η ανωνυμία του ερωτηματολογίου θεωρείται ένα πλεονέκτημα που το καθιστά αξιόπιστο. Επίσης στα πλεονεκτήματα ανήκουν και τα εξής:

- Παροτρύνει την ειλικρίνεια, παρότι ίσως να μην είναι εύκολο να αποκαλυφθούν οι ανειλικρινείς και οι λανθασμένες απαντήσεις.
- Υπάρχει δυνατότητα να ταχυδρομηθεί ή να αποσταλεί ηλεκτρονικά.

Επεξεργασία δεδομένων των ερωτηματολογίων.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν, ταξινομήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Office Professional Plus 2016 και το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων Superior Performance Software System ή Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S., έκδοση 25). Για τη στατιστική ανάλυση γίνεται χρήση της περιγραφικής καθώς και της επαγωγικής στατιστικής. Η πρώτη παρουσιάζει πληροφορίες που αποτυπώνουν τις γενικές τάσεις και περιγράφει τις απαντήσεις σε κάθε ερώτημα και η δεύτερη συσχετίζει δύο ή περισσότερες μεταβλητές δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να καταλήξει σε πορίσματα από ένα δείγμα (Creswell, 2016).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Μέτρηση εσωτερικής συνέπειας

Ο δείκτης Cronbach's alpha του εν λόγω ερωτηματολογίου είναι 0.952. Η συγκεκριμένη τιμή είναι μεγαλύτερη από την αποδεκτή τιμή 0.7. Ειδικότερα, η τιμή 0.952 δεικνύει τη μεγάλη αξιοπιστία και ακρίβεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου. Ο συντελεστής άλφα (coefficient alpha) αποτελεί δείκτη ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων του ερωτηματολογίου της εργασίας, καθόσον αυτά βαθμολογούνται ως συνεχόμενες μεταβλητές (π.χ. αρκετά έως πάρα πολύ) (Cronbach, 1984).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.

Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 115 άτομα, εκ των οποίων οι 71 (61,7%) είναι άνδρες και οι 44 (38,3%) γυναίκες. Ηλικιακά, το 7,8% είναι 35-44 ετών,

το 49,6% είναι 45-54 ετών και το 42,6% άνω των 55. Όσον αφορά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, το 0,9% έχει 6-10 έτη, το 5,2% 11-15 έτη, το 12,2% 16-20 έτη, το 36,5% έχει 21-25 έτη, το 28,7% έχει 26-30 έτη και το 16,5% έχει 31 έτη και πάνω. Ως διευθυντές/ντριες, το 18,3% έχουν από 10 έτη και πάνω, το 17,4% 1 έτος, το 19,1% 4 έτη, και μικρότερα ποσοστά έχουν 2, 3 ή από 5 έως 9 έτη. Πέραν του βασικού πτυχίου, το 49,6% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 22,6% έχει δεύτερο πτυχίο, το 11,3% δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό, το 6,1% διδακτορικό δίπλωμα και μικρότερα ποσοστά έχουν επιμόρφωση Τ.Π.Ε., άλλη επιμόρφωση (σεμινάρια) ή τίποτα άλλο.

Απόψεις διευθυντών/ντριών σε θέματα διασφάλισης ποιότητας

Αρχικά, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν εάν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διασφάλισης της ποιότητας. Το 47% των διευθυντών/ντριών δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή μετεκπαιδευθεί σχετικά. Στη συνέχεια, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου συγκεκριμένων φορέων στη διαμόρφωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα, το 94,8% θεωρούν αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα , το 88,7% το ρόλο της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 89,6% το ρόλο του υπουργείου παιδείας και το 73% το ρόλο της Ε.Ε..

Επίσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσδιορίσουν τη σημαντικότητα δεκαπέντε (15) συγκεκριμένων ποιοτικών δεικτών, όπως αυτοί ορίζονται από το Ι.Ε.Π.. Το 95,7% κρίνουν από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο του σχολικού χώρου, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους, το 96,5% τη στελέχωση του σχολείου, την οργάνωση και συντονισμό της σχολικής ζωής, το 97,4% τη διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων, το 98,2% την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, το 96,5% την ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, το 97,4% την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και μεταξύ των μαθητών, το 95,7% τις σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς, το 93,1% τα εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, το 94,8% την ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το 90,4% τη φοίτηση και διαρροή των μαθητών, το 94,8% τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών, το 97,4% την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και το 95,7% την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Καλούμενοι οι ερωτώμενοι να καθορίσουν το βαθμό σημαντικότητας που θεωρούν ότι η διασφάλιση ποιότητας συμβάλλει σε συγκεκριμένα επιμέρους στοιχεία, το 95,7% δηλώνουν ότι συμβάλλει αρκετά έως πάρα πολύ στην αύξηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών, το 98,3% στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των μαθητών και στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, το 88,7% στον καθορισμό ελάχιστων πόρων για την παροχή υπηρεσιών, το 93,9% στην εισαγωγή καινοτομιών, το 96,5% στη βελτίωση της σχέσης σχολείου-γονέων και το 92,2% στη βελτίωση της σχέσης σχολείου-τοπικής κοινωνίας.

Ακόμη, ορίζοντας το βαθμό στον οποίο οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή διασφάλισης ποιότητας στη σχολική μονάδα, το 93,9% σημειώνουν ότι είναι αρκετά έως πάρα πολύ σημαντική η δέσμευση της ηγεσίας, το 96,6% ο μακροπρόθεσμος στρατηγικός σχεδιασμός, το 98,3% η ενεργός συμμετοχή όλων των εργαζομένων, η σωστή διαχείριση των πληροφοριών και η επικέντρωση στις ανάγκες των μαθητών και το 99,1% η διαρκής βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

Απόψεις διευθυντών/ντριών σε θέματα εκπαιδευτικού έργου

Στη συνέχεια, οι απόψεις των διευθυντών/ντριών όσον αφορά το ποιος πρέπει να είναι υπεύθυνος/οι για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καταγράφονται ως εξής: το 37,4% δηλώνουν ότι πρέπει να είναι ο διευθυντής/ντρια με το σύλλογο διδασκόντων, το 12,2% ο διευθυντής/ντρια με το σύλλογο διδασκόντων και το σύμβουλο εκπαίδευσης, το 8,7% ανεξάρτητος εξωτερικός φορέας και πολύ μικρότερα ποσοστά αναφέρονται στο Υπουργείο Παιδείας, στη διεύθυνση εκπαίδευσης, τους μαθητές, τους γονείς και σε συνδυασμό των προαναφερθέντων.

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ορίσουν τη σημαντικότητα παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας. Αρκετά έως πολύ σημαντική κρίνεται από το 96,5% η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, από το 89,6% η εφαρμογή συνεχούς εσωτερικής αξιολόγησης, από το 82,6% η ενίσχυση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας, από το 92,2% η αύξηση της ελευθερίας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του εκπαιδευτικού της έργου, από το 98,3% η συνεχής επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής μονάδας και από το 95,7% η συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες και την τοπική κοινωνία.

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει αρκετά έως πάρα πολύ κατά 84,4% στην ευαισθητοποίηση και συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων της σχολι-

κής κοινότητας (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς), κατά 83,5% στην ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων – σχολείου, κατά 82,6% στη βελτίωση της επικοινωνίας και στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων, κατά 83,5% στη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αποτύπωσης αναγκών, ανησυχιών και προσδοκιών εκπαιδευτικών/μαθητών και στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, κατά 87,8% στην αναγνώριση της αναγκαιότητας υλοποίησης των αποφάσεων των παιδαγωγικών συνεδριάσεων, κατά το 88,7% στην ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, κατά 89,6% στην εφαρμογή καινούριων διδακτικών πρακτικών και κατά 91,3% στην ανάδειξη προβλημάτων και ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων.

Απόψεις διευθυντών/ντριών σε θέματα αξιολόγησης

Στην ενότητα των ερωτήσεων σχετικά με ζητήματα αξιολόγησης, το 67% δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή μετεκπαιδευθεί σε θέματα αξιολόγησης.

Αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης, ως η πιο χρήσιμη θεωρείται ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής από το 72,2%, η εσωτερική από το 24,3% και η εξωτερική από το 3,5%.

Λίγο παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (54,8%) δηλώνουν ότι κατά τη διάρκεια της θητείας τους έχουν πραγματοποιήσει εσωτερική αξιολόγηση, ενώ το 60% θεωρούν σημαντική την πραγματοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει αρκετά έως πάρα πολύ κατά 66,1% στη διασφάλιση της ποιότητας, διαπιστώνει αρκετά έως πάρα πολύ κατά 67% παραβάσεις κανονισμών, κατά 62,6% συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας και κατά 79,1% απαιτεί τη χρήση καθορισμένων προτύπων και κριτηρίων.

Αξιολογώντας τη σημαντικότητα των λόγων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το 87% κρίνει αρκετά έως πάρα πολύ σημαντική τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, το 63,5% την απόδοση λόγου στην κοινωνία, το 73,9% τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς-κηδεμόνες και την τοπική κοινωνία και το 76,5% τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας.

Με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μηχανισμό διασφάλισης της ποιότητας κατά 53%, συμβάλλει στην κινητοποίηση του μαθητή κατά 65,2%, αποσκοπεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά 60%, αλλοιώνει το μορ-

φωτικό χαρακτήρα και την παιδευτική αυτοτέλεια της εκπαιδευτικής βαθμίδας κατά 51,3%, πιστοποιεί τα προσόντα του μαθητή για την εισαγωγή του στην ανώτατη εκπαίδευση κατά 60%, λειτουργεί ανατροφοδοτικά για λήψη μέτρων βελτίωσης κατά 64,3% και πρέπει να αποσυνδεθεί από τη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά 72,2%.

Ακόμη, το 56,5% θεωρεί πως η σχολική αξιολόγηση προδιαγράφει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την εισαγωγή του μαθητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αρκετά έως πάρα πολύ. Τέλος, το 86,1% θεωρούν πως η σημαντικότητα των τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται από τη βαθμολογία των εισακτέων και το 93% από την προτίμηση των εισακτέων.

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Συσχετίσεις

Στο στατιστικό έλεγχο όσον αφορά το συντελεστή σημαντικότητας της συσχέτισης παρατηρείται ότι το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια με την επιμόρφωση σε θέματα διασφάλισης ποιότητας ή αντίστοιχα σε θέματα αξιολόγησης, δεν παρουσιάζουν σημαντικές συσχετίσεις, καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας της συσχέτισης είναι μεγαλύτερος από 0,05. Συνεπώς, δεν μπορούμε να πούμε πως τα δημογραφικά επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων.

Στα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για την αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια, παρατηρούμε πως ελάχιστες είναι οι σημαντικές συσχετίσεις. Συνεπώς, από την παρούσα έρευνα δεν απορρέει το συμπέρασμα πως η διασφάλιση ποιότητας και η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια επηρεάζει τη διασφάλιση ποιότητας των ανώτατων ιδρυμάτων.

		Δ8. Σε ποιο βαθμό η σχολική αξιολόγηση προδιαγράφει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την εισαγωγή του μαθητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;	Δ9. Η σημαντικότητα των τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται από [τη βαθμολογία των εισακτέων]	Δ9. Η σημαντικότητα των τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται από [την προτίμηση των εισακτέων]
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [ευαισθητοποίηση και συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς).]	Pearson Correlation	,093	,143	,139
	Sig. (2-tailed)	,321	,128	,137
	N	115	115	115
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων – σχολείου.]	Pearson Correlation	,120	,123	,045
	Sig. (2-tailed)	,200	,189	,633
	N	115	115	115
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [βελτίωση στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων.]	Pearson Correlation	,076	,110	**,189***
	Sig. (2-tailed)	,417	,242	**,043**
	N	115	115	**115**

Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αποτύπωσης αναγκών, ανησυχιών και προσδοκιών εκπαιδευτικών/ μαθητών.]	Pearson Correlation	,091	,101	,108
	Sig. (2-tailed)	,335	,284	,250
	N	115	115	115
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος.]	Pearson Correlation	,066	,087	,149
	Sig. (2-tailed)	,480	,355	,112
	N	115	115	115
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [αναγνώριση της αναγκαιότητας υλοποίησης των αποφάσεων των παιδαγωγικών συνεδριάσεων.]	Pearson Correlation	,064	,041	,183
	Sig. (2-tailed)	,498	,667	,051
	N	115	115	115
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων]	Pearson Correlation	,078	,119	,174
	Sig. (2-tailed)	,407	,204	,063
	N	115	115	115
Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [εφαρμογή καινούριων διδακτικών πρακτικών]	Pearson Correlation	,093	,165	**,244****
	Sig. (2-tailed)	,324	,079	**,009**
	N	115	115	**115**

Γ3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σε ζητήματα όπως [ανάδειξη προβλημάτων και ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων]	Pearson Correlation	,153	,137	**,247****
	Sig. (2-tailed)	,102	,144	**,008**
	N	115	115	**115**

Πίνακας 82: Συντελεστές σημαντικών συσχετίσεων ποιότητας και αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια με την τριτοβάθμια εκπαίδευση

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, οι οποίες εκφράζονται από τις απόψεις των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζει ενδιαφέροντα στοιχεία. Έμμεσα υπογραμμίζεται η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή/ντριας στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό ολικής ποιότητας. Οι δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτοί καθορίζονται από το Ι.Ε.Π. (2012), αποτιμώνται στο σύνολό τους θετικοί. Επίσης, τα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα από τη διασφάλιση ποιότητας κρίνονται ως πολύ σημαντικά.

Εξαιρετικά σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των συμμετεχόντων δεδομένης της μικρότερης σε ποσοστό επιλογής του Υπουργείου Παιδείας. Καταδεικνύεται με τον τρόπο αυτό η αρνητική άποψη για τον εποπτεύοντα φορέα και η πιθανή αντίρρηση-απροθυμία συνεργασίας της σχολικής ηγεσίας με τους ελεγκτικούς μηχανισμούς του εν λόγω Υπουργείου. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, θετικά αποτιμάται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό 60% που αντικατοπτρίζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών για τη σημαντικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας η οποία θα στηρίζεται στη χρήση καθορισμένων προτύπων και κριτηρίων. Ωστόσο, δεν πείθει ότι θα συμβάλλει πάρα πολύ στη διασφάλιση ποιότητας. Σε συνδυασμό με την σχεδόν μηδενική αποδοχή του Υπουργείου Παιδείας ως του μηχανισμού αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, υποδηλώνεται η προβληματική της σχέσης των δύο πλευρών.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, οι μισοί απα-

ντώντες δείχνουν ότι δεν αποτελεί αξιόλογο μηχανισμό διασφάλισης της ποιότητας παρότι μπορεί να κινητοποιήσει το μαθητή. Το μεγαλύτερο ποσοστό (72,2%) θεωρεί ότι η συγκεκριμένη διαδικασία είναι προτιμότερο να αποσυνδεθεί από τη διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση. Κυρίαρχη είναι η άποψη των διευθυντών/ντριών ότι η σημαντικότητα των τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται κυρίως από την προτίμηση των εισακτέων παρά από τη βαθμολογία.

Τέλος, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συσχέτισης μεταξύ των απόψεων για τη διασφάλιση ποιότητας και την αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ότι είναι ελάχιστες οι σημαντικές συσχετίσεις. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει αλληλεξάρτηση των συγκεκριμένων μεταβλητών μεταξύ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανώτατων ιδρυμάτων.

ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας εκπορεύονται από ένα σχετικά ικανοποιητικό δείγμα. Ωστόσο, κάθε περαιτέρω έρευνα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα βασιζόμενη στην ίδια ερευνητική μέθοδο και ερευνητικό εργαλείο μπορεί να επικαιροποιήσει ή να γενικεύσει τα αποτελέσματα σε μεγαλύτερο πληθυσμό (Creswell, 2016). Επίσης, επειδή η θέση των διευθυντών/ντριών είναι επί θητείας, μελλοντικοί ερευνητές μπορούν στη βάση των ερωτήσεων της παρούσας να αναζητήσουν νέα δεδομένα.

Ακόμη, πιθανή μελλοντική έρευνα μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα στοιχεία στο κατά πόσο τα στελέχη εκπαίδευσης θεωρούν απαραίτητες μελλοντικές χορηγίες από ιδιωτικούς ή κρατικούς φορείς, προκειμένου να διεκπεραιώνεται αποτελεσματικότερα το έργο της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ο συνδυασμός απόψεων στελεχών της διοίκησης και εκπαιδευτικών μπορεί να εντρυφήσει σχέσεις δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ποιότητας και αξιολόγησης. Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στη δημιουργία μιας νέας βάσης δεδομένων για μελλοντικές έρευνες επί του ιδίου ή παρεμφερούς αντικειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α.ΔΙ.Π. (2007). *Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π..

Bîrzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool*

for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools. Paris: U.N.E.S.C.O..

Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: U.N.E.S.C.O..

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*: *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2nd ed.). (μτφ. Ν. Κουβαράκου). ΙΩΝ.

Cronbach, L. J. (1984). Essentials of psychological testing. (4th ed.). New York: Harper & Row.

Doherty, G. (1994). *Developing quality systems in education*. London: Routledge.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρυδίκη, δίκτυο ενημέρωσης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη (2007). *Ειδική έκθεση: Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2006/07*. Ε.Ε..

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/COM/2014, 029 final, (2014). *Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Έκθεση σχετικά με την πρόοδο που έχει σημειωθεί όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ε.Ε..

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, (2012). *Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012: Έκθεση Εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. EACEA P9 Eurydice.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Griffith, S. (2008). A proposed Model for Assessing Quality of Education. *International Review of Education, 54*(1), 99-112.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

Lomas, L. (2002). Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality?. Quality in Higher Education, *8* (1), pp. 71-79.

Michalska - Ćwiek, J. (2009). The Quality Management System in education-

implementation and certification. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 37 (2), pp. 743-750. Retrieved from http://jamme.acmsse.h2.pl/papers_vol37_2/37274.pdf

Morrison, K. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Peter Francis Publishers.

Ο.Ο.Σ.Α.. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.* Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01

Robson, C. (2010). *Η'Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου.* (2nd ed). (Μτφ: Β. Νταλάκου Κ. Βασιλικού). Gutenberg.

Rowley, J. (1995). A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education. *International Journal of Educational Management,* MCB: UP Ltd *9*(1), pp. 24-27.

Scott, D. E. (2016). Assessment as a dimension of globalization: Exploring international insights. In Scott S., Scott D., & Webber C. (Eds). *Assessment in education. The Enabling Power of Assessment*, 27-52. Springer.

Smith, W., & Ngoma-Maema, W. (2003). Education for all in South Africa: developing a national system for quality assurance. *Comparative Education, 39*(3), 345-365.

Wang, L., Beckett, H. G., & Brown, L. (2006). Controversies of Standardized Assessment in School Accountability Reform: A Critical Synthesis of Multidisciplinary Research Evidence. *Applied Measurement in Education*, *19* (4), pp. 305-328. Retrieved from http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/WangBeckettBrown.pdf

Watty, K. (2003). When will academics learn about quality?. *Quality in Higher Education*, *9*(3), 213-221.

Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. University of Ulster Press.

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α./Ι.Ε.Π., (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος 1:Βασικό πλαίσιο.* Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. & Ι.Ε.Π.

Zubair, S. S. (2013). Total Quality Management in Public Sector Higher Education Institutions. *Journal of Business & Economics*, *5*(1), pp. 24-55.

Η ανάγκη πρόσκτησης ακαδημαϊκών προσόντων και η κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού: διαστάσεις μιας νέας επαγγελματικής ταυτότητας

Δέσποινα Τσακίρη
Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
dtsakiri@uop.gr

Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
asamara@uop.gr

Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
konkonsta77@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η απόκτηση επιπρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων από τους εκπαιδευτικούς καθίσταται ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο που απορρέει από τις διαρκείς και εκτεταμένες αλλαγές που διαμορφώνονται σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, οι υψηλού επιπέδου απαιτήσεις και πιέσεις για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού σε νέες συνθήκες εργασίας, όπως οι συστάσεις για συνεχή επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς θεσμούς (ΙΕΠ, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης), καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σήμερα πιο πολύπλοκο και απαιτητικό από ποτέ. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να νοηματοδοτήσουν εκ νέου την ταυτότητά τους και να επαναδιαπραγματευθούν τον επαγγελματισμό τους διεκδικώντας την κοινωνική τους αναγνώριση. Αυτός ο πληθωρισμός των διπλωμάτων και η εμμονή της κοινωνίας για περισσότερη εκπαίδευση προωθείται ουσιαστικά από την ίδια την Πολιτεία και αποτελεί το εκπαιδευτικό της πρόταγμα. Αφενός, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να συσσωρεύσουν επιπρόσθετα ακαδημαϊκά πτυχία και επιμορφώσεις, αυξάνοντας τις πιθανότητες κατοχύρωσης μιας εργασιακής θέσης σε καθεστώς μονιμότητας αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο την επαγγελματική αβεβαιότητα

και επισφάλεια. Αφετέρου, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τον ίδιο δρόμο προκειμένου να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις και να εκσυγχρονίσουν το προσοντολόγιό τους για να το καταστήσουν αντάξιο των νέων εκπαιδευτικών απαιτήσεων (δεξιότητες 21ου αιώνα, νέα Προγράμματα Σπουδών, διαφοροποιημένη διδασκαλία), ώστε να οχυρωθούν απέναντι στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους που έχουν ήδη εισαχθεί με τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις (Ν. 4823/2021). Τα παραπάνω συμβάλλουν στην ανασυγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας, των πεποιθήσεων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικού έχουν για τον εαυτό τους και κατ' επέκταση των τρόπων με τους οποίους ενεργούν, αισθάνονται και αντιλαμβάνονται την κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού τους έργου και την κοινωνική τους αναγνώριση. Ωστόσο, το «κυνήγι» αυτό των διπλωμάτων και των επιπρόσθετων πιστοποιήσεων των εκπαιδευτικών δεν συνεπάγεται ανάλογες μισθολογικές απολαβές, δεν εγγυάται τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής και τέλος δεν εξασφαλίζει την κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου. Στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παρούσα εργασία στοχεύει μέσα από αφηγήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διερευνήσει τις απόψεις τους αναφορικά με την επίδραση του πληθωρισμού ακαδημαϊκών πτυχίων και προσόντων στην επίτευξη της κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματός τους και στη συγκρότηση μια νέας επαγγελματικής ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού, κοινωνική αναγνώριση, πληθωρισμός πτυχίων και επιμορφώσεων, αξιολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ένα εκπαιδευτικό και συνάμα κοινωνικό φαινόμενο, αυτό της συσσώρευσης προσόντων από τους εκπαιδευτικούς. Ο πληθωρισμός των διπλωμάτων είναι αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η Ελλάδα (Τσακίρη, 2018).

Μια σειρά από θεσμικούς παράγοντες επιζητούν από τον εκπαιδευτικό να διενεργήσει ως διδάσκων, ως αξιολογητής, ακόμα και ως ψυχολόγος προκειμένου να αντιμετωπίσει περιστατικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε νέους ρόλους, βρίσκονται σε μια μεταβατική φάση νοηματοδότησης αυτών των ρόλων και ανασυγκρό-

τησης της υφιστάμενης επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία φαίνεται να μην έχει την προσδοκώμενη κοινωνική αναγνώριση. Έτσι διαμορφώνονται εντός του επαγγέλματος τους δύο κατηγορίες αντιμετώπισης του φαινομένου. Από τη μία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συσσωρεύουν προσόντα με σκοπό την μονιμοποίησή τους και την απομάκρυνση από το καθεστώς αβεβαιότητας του αναπληρωτή όπου η θέση τους είναι επισφαλής και από την άλλη οι παλαιότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκσυγχρονίζουν το προσοντολόγιό τους ώστε να το καταστήσουν αντάξιο των νεότερων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στις νεότερες εξελίξεις, όπως οι δεξιότητες του 21ου αιώνα και τα νέα Προγράμματα Σπουδών έχοντας πάντα το σκεπτικό της ετοιμότητας απέναντι στην επερχόμενη διαδικασία αξιολόγησής τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από αφηγήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διερευνηθούν οι απόψεις τους αναφορικά με την επίδραση του πληθωρισμού ακαδημαϊκών προσόντων στην επίτευξη της κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματός τους, στον τρόπο με τον οποίο πλήττεται η ψυχική και σωματική τους κατάσταση και εάν οδηγούνται τελικά εάν οδηγούνται στη συγκρότηση μια νέας επαγγελματικής ταυτότητας και εάν τελικά πλήττεται η ψυχική και σωματική τους κατάσταση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εγείρονται είναι τα εξής:

α. Με ποιον τρόπο συνδέεται ο πληθωρισμός πτυχίων με την κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών;

β. Οδηγεί ο πληθωρισμός των πτυχίων ως μέσο κοινωνικής αναγνώρισης στην ανασυγκρότηση μιας νέας επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερα γνωρίσματα;

γ. Η συγκρότηση της νέας επαγγελματικής ταυτότητας πλήττει και σε ποιο βαθμό τη σωματική και ψυχική κατάσταση των εκπαιδευτικών;

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΛΕΟΝΑΣΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ

Το αναποτελεσματικό πλαίσιο σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας αλλά και η ταυτόχρονη αμφισβήτηση του κοινωνικού θεσμού του σχολείου από το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία- λόγω της αναποτελεσματικότητάς του στην επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στη μάθηση, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την επαγγελματική αποκατάσταση- προβάλλει ένα κοινωνικό και πολιτικό παράδοξο. Από τη μία, παρατηρείται μια άρρητη συναίνεση

των κοινωνικών και πολιτικών συντελεστών για επένδυση στην εκπαίδευση, μέσω της επέκτασης της σχολικής φοίτησης και του πληθωρισμού των διπλωμάτων. Μάλιστα, αυτή η συναινετική πολιτική πραγματώνεται ακόμη και σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, στην οποία οι πολιτικές διενέξεις, εντάσεις και πολώσεις αποτελούν αναντίρρητα βασική συνιστώσα της πολιτικής της κουλτούρας, ιδιαίτερα σε κρίσιμα ζητήματα όπως η παιδεία. Από την άλλη, εκ των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι αυτή η εμμονή στον σχολικό πληθωρισμό δεν επιφέρει τα προσδοκώμενα οφέλη για οικονομική ανάπτυξη, μείωση της ανεργίας, κοινωνική δικαιοσύνη και πάταξη των κοινωνικών ανισοτήτων που επικαλείται (Τσακίρη, 2018).

Σύμφωνα με την Σιάνου-Κύργιου (2010), το ελληνικό παράδειγμα της σύνδεσης του πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας εμφανίζει την εξής αντίφαση: το ελληνικό κράτος αποτελεί ταυτόχρονα και τον κεντρικό πάροχο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έναν από τους βασικούς εργοδότες για τους απόφοιτους. Η αντίφαση αυτή ενισχύθηκε από την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας αναφορικά με τις θέσεις εργασίας στον δημόσιο τομέα και τη σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση μέσα από έναν μόνιμο διορισμό. Ως εκ τούτου, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο αρκετοί νέοι να επιλέγουν να σπουδάζουν κατά κύριο λόγο για να επιτύχουν μία θέση στο δημόσιο με σταθερές απολαβές και εργασιακή ασφάλεια και όχι τόσο για την εκπαίδευση την ίδια και τη γενικότερη πρόοδο. Η παραπάνω διαπίστωση εντάσσεται σε έναν ευρύτερο προβληματισμό, σύμφωνα με τον οποίο το κράτος από τη μία αναλαμβάνει την κοστοβόρα δαπάνη για την επέκταση της εκπαίδευση και τον πληθωρισμό των διπλωμάτων και από την άλλη εναποθέτει στα άτομα την ευθύνη να βρουν μια θέση στην αγορά εργασίας, η οποία με τη σειρά της εκμεταλλεύεται αυτόν τον πληθωρισμό διπλωμάτων εκφοβίζοντας τους εργαζόμενους ως προς την αμοιβή και τις εργασιακές συνθήκες (Duru-Bellat, 2006, στο Τσακίρη, 2018).

Τα παραπάνω ζητήματα αφορούν στη συσχέτιση της συσσώρευσης προσόντων με το είδος της εργασίας και τις υφιστάμενες εργασιακές σχέσεις στο συγκείμενο της μετατόπισης της εργασίας στην απασχολησιμότητα. Υποστηρίζεται ότι οι εργαζόμενοι σε μη μόνιμες ή εποχικής απασχόλησης θέσεις είναι πιο πιθανό να στραφούν σε αυτή την τακτική προκειμένου να καταστούν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάσταση συγκριτικά με όσους κατέχουν μόνιμες θέσεις εργασίας ή είναι αυτοαπασχολούμενοι (McGuinness & Pouliakas, 2017· Carroll & Tani, 2015). Ειδικότερα για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, στις αιτιακές ερμηνείες της συσσώρευσης προσόντων κρίσιμο ρόλο διαδραμα-

τίζει και η έξαρση της εξ' αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης μέσω της οποίας παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες σπουδών και κατάρτισης με ευέλικτες πρακτικές και μεθόδους, ιδιαίτερα για τους εργαζόμενους. Η έξαρση αυτής της μορφής εκπαίδευσης εντάσσεται στη εξάπλωση και την καθιέρωση της δια βίου μάθησης ως ένα χρήσιμο μέσο διατήρησης και εμπλουτισμού της γνώσης, άρα και συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου. Διευρύνοντας περαιτέρω το πλαίσιο, η συμβολή των μεθόδων της δια βίου μάθησης και ειδικότερα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση του φαινομένου της συσσώρευσης προσόντων αποτελεί συνιστώσα μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής έκρηξης, η οποία έχει χαρακτηριστεί και ως μαζικοποίηση της εκπαίδευσης με παράλληλες διαστάσεις τη διεύρυνση της προσβασιμότητας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, την ανάπτυξη του πληθωρισμού των διπλωμάτων αλλά και τη δημιουργία ενός πολύ σημαντικού πληθυσμού άνεργων πτυχιούχων (Τσακίρη, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που έχουν περισσότερες πιθανότητες μόνιμου διορισμού σύμφωνα με το νέο σύστημα που εισήχθηκε με τον νόμο 4589/2019 είναι εκείνοι με τη μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και τα περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα, εξαιρώντας βέβαια ορισμένα οικογενειακά και κοινωνικά κριτήρια. Το πλεόνασμα προσόντων σε αυτή την περίπτωση συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να κατοχυρώσει μια ικανοποιητική θέση στην «ουρά εργασίας» κατά τη θεωρία του ανταγωνισμού της εργασίας, δηλαδή στον πίνακα αξιολογικής κατάταξης του Α.Σ.Ε.Π. Σε αυτό το πλαίσιο, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τους τη σπουδαιότητα των «τυπικών προσόντων» στη διαδικασία πρόσληψης αλλά και μόνιμου διορισμού τους είναι αναμενόμενο να στραφούν στη συσσώρευση προσόντων πέραν του βασικού τους πτυχίου, προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσληψής τους και να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους. Αλλά και οι έχοντες εμπειρία εκπαιδευτικοί στρέφονται στη συσσώρευση προσόντων για ποικίλους λόγους, όπως η διεκδίκηση θέσης στελέχους εκπαίδευσης και η απορρέουσα αύξηση των απολαβών τους αλλά και η επικαιροποίηση των γνώσεών τους και η επίτευξη κοινωνικής αναγνώρισης. Στο πλαίσιο αυτό, μέσω της συμμετοχής τους σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εργαστήρια και ποικίλα ακαδημαϊκά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί αφενός αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες επιδιώκοντας να αναβαθμίσουν τις πρακτικές τους και την αποτελεσματικότητά τους στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αφετέρου καθίστανται επαγγελματίες κοινωνικά αναγνωρίσιμοι και αξιόπιστοι για την ανάληψη του απαιτητικού τους έργου (Seddon et al., 2013).

Συνοψίζοντας, αφενός, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να συσσωρεύσουν επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, αυξάνοντας τις πιθανότητες κατοχύρωσης μιας εργασιακής θέσης σε καθεστώς μονιμότητας απομακρύνοντας οριστικά την επαγγελματική αβεβαιότητα και επισφάλεια. Αφετέρου, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τον ίδιο δρόμο προκειμένου να εκσυγχρονίσουν το προσοντολόγιό τους και να το καταστήσουν αντάξιο των νέων εκπαιδευτικών απαιτήσεων (δεξιότητες 21ου αιώνα, νέα Προγράμματα Σπουδών, διαφοροποιημένη διδασκαλία) και συγκρίσιμο με εκείνο των νεότερων εκπαιδευτικών, ώστε να οχυρωθούν απέναντι στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους που έχουν ήδη εισαχθεί με τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις (Ν. 4823/2021). Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού- μόνιμου ή αναπληρωτή- μεταβάλλεται και επαναπροσδιορίζεται ακολουθώντας την ίδια πορεία μεταβολής της προσωπικής και της κοινωνικής βιογραφίας κάθε εκπαιδευτικού.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η έννοια της ταυτότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η φιλοσοφία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της φύσης της ταυτότητας και της διαδικασίας σχηματισμού της μέσω της αλληλεπίδρασης των ιδιαίτερων πτυχών της, γίνεται αντιληπτό ότι η προσέγγιση της έννοιας και της φύσης της ταυτότητας αποτελεί προκλητικό ερευνητικό εγχείρημα. Μάλιστα, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η έννοια της ταυτότητας συχνά ταυτίζεται με εκείνη του εαυτού ή οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους (Φωτοπούλου, 2013, σ. 156). Οι Rodgers & Scott (2008, p.739) ορίζουν σχετικά ότι «ο εαυτός, τότε, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως έννοια ότι είναι αυτός που κατασκευάζει και η ταυτότητα ως έννοια ότι είναι αυτή που κατασκευάζεται, ακόμα και αν ο εαυτός και η ταυτότητα εξελίσσονται και μετασχηματίζονται με την πάροδο του χρόνου».

Οι Beauchamp & Thomas (2009) προβάλλουν αυτήν ακριβώς τη δυσκολία στοιχειοθέτησης ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού της έννοιας της ταυτότητας, η οποία δικαιολογείται κυρίως από την πληθώρα των παραγόντων που διεκδικούν μερίδιο στην εννοιολογική προσέγγισή της. Αρχικά, στην παραδοσιακή προσέγγιση, η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως μια μοναδική, καλά προσδιορισμένη και σταθερή οντότητα, ένας βασικός εαυτός, που βρίσκεται μέσα μας και λειτουργεί σχεδόν ανεξάρτητα από

το εξωτερικό περιβάλλον (Currie, 1998 στο Φωτοπούλου, 2019· Day et al., 2006· Hong, 2010). Αυτή η προσέγγιση, ωστόσο, τέθηκε υπό αμφισβήτηση, καθώς αδυνατούσε να ερμηνεύσει τις παρατηρούμενες αλλαγές και τη διαλειτουργικότητα των ρόλων της σε διαφορετικά κοινωνικά και χωροχρονικά πλαίσια (Beijaard et al., 2004). Η θεωρία του Erikson (1959, στο Φωτοπούλου, 2013) για την ανάπτυξη της ταυτότητας επίσης εστιάζει στις διαστάσεις που αφορούν στο άτομο και στον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ευμετάβλητη φύση της ταυτότητας υποστηρίζοντας ότι ουσιαστικά αποτελεί μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής ενός ατόμου. Αυτή η διαδικασία επηρεάζεται τόσο από τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται όσο και από την ύπαρξη εσωτερικών δυνάμεων που συνδέονται με τα στάδια βιολογικής και ψυχολογικής ωρίμανσης από τα οποία μετέρχεται το άτομο. Μάλιστα, κάθε ένα από αυτά τα στάδια ωρίμανσης διακρίνεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα αναφορικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτής της ατέρμονης διαδικασίας οικοδόμησης της ταυτότητάς του, το άτομο, καθώς επιδέχεται επιρροές από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, συνδέει την προσωπική του αντίληψη για τον εαυτό του με την αντίληψη του εαυτού του ως μέρος του κοινωνικού πλαισίου (Beijaard et al., 2004).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η ταυτότητα δεν είναι ούτε παγιωμένη ούτε μονοδιάστατη, αλλά κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο διαλεκτικής και συγκρούσεων με στόχο τον προσδιορισμό του εαυτού κάθε ατόμου περιλαμβάνοντας ως κυρίαρχα συστατικά την ατομική σκέψη- αξίες, δεσμεύσεις, πεποιθήσεις, στάσεις και διαθέσεις- και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Bauman, 2004). Παράλληλα, καθώς το άτομο εντάσσεται σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες, αναπόφευκτα αναπτύσσει και ένα σύνολο υπο-ταυτοτήτων ενταγμένων στη γενική του ταυτότητα, όπως είναι η επαγγελματική ταυτότητα, η συγκρότηση της οποίας διερευνάται στην παρούσα μελέτη με αναγωγή στον εκπαιδευτικό.

Σημείο αφετηρίας της ανάλυσης αποτελεί η παραδοχή ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαρκή διαδικασία με μεταβαλλόμενο χαρακτήρα, ένα συνεχώς εξελισσόμενο φαινόμενο. Οι Flores και Day (2006) τονίζουν ότι αυτή η δυναμική και ατέρμονη διαδικασία προκύπτει ως αποτέλεσμα της προσπάθειας απόκτησης νοήματος και του επαναπροσδιορισμού αξιών και εμπειριών. Η Sachs (2001), μάλιστα, προσδίδει το χαρακτηριστικό της ανοικτότητας στην επαγγελματική ταυτότητα, καθώς ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνεχώς σε μια κατάσταση ανασχηματι-

σμού, διαπραγμάτευσης και μεταβολής της. Πρόκειται, δηλαδή, για μια δυναμική έννοια με βασικές συνιστώσες τη σύνθεση, την ενσωμάτωση και τη δράση, η οποία επηρεάζεται από τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από το σχολείο και αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί το τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός γενικά αλλά και πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οραματίζεται να γίνει ειδικά.

Οι Beijaard et al. (2004) συμπεραίνουν ότι η μεταβλητότητα και η σχετικότητα της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας απορρέει από το γεγονός ότι η διαμόρφωσή της επηρεάζεται από την αντίληψη του καθενός για τον εαυτό του σε συνδυασμό με τη δυναμικότητα και τη συμβολή του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Coldron & Smith (1999), η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αντανακλά την προσωπική και κοινωνική του βιογραφία, καθώς υποστηρίζουν ότι το ένα τμήμα της μπορεί να οικοδομείται από τις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού, ενώ το άλλο τμήμα της προσδιορίζεται από το κοινωνικό συγκείμενο. Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική ταυτότητα είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και υπόκειται σε μια διαρκή διαδικασία επαναπροσδιορισμού, προκειμένου να είναι κοινωνικά αποδεκτή και να επιτυγχάνει την επιβεβαίωση και την επικύρωση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ashforth et al., 2001). Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό ότι η κοινωνικά προσδιορισμένη ταυτότητα ασκεί έναν σχετικό περιορισμό στο άτομο, το οποίο καλείται να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει μέσα στο κανονιστικό πλαίσιο που η συγκεκριμένη ταυτότητα του επιβάλλει. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός οδηγείται να υιοθετήσει αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές που εναρμονίζονται με το πλαίσιο αυτό (Cohen, 2008). Συνεπώς, η ατομική σκέψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση αφενός συνιστούν κυρίαρχα σημεία για την οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και αφετέρου η επαγγελματική ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως έκφανση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται και αντιλαμβάνεται την κοινωνική διάσταση του ρόλου του (O'Connor, 2008).

Η επαγγελματική ταυτότητα, συνεπώς, υποδηλώνει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του πλαισίου και παρουσιάζει δύο βασικές συνιστώσες. Αφενός, τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί «βλέπουν» τους εαυτούς τους και αφετέρου τον τρόπο που τους «βλέπει» η κοινωνία. Η πρώτη συνιστώσα σχετίζεται με την αυτό-αντίληψη του εκπαιδευτικού και τις πεποιθήσεις του αναφορικά με τη σπουδαιότητα του επαγγέλματός του, ενώ η δεύτερη αφορά στις προσδοκίες και τη στάση του κοινωνικού περίγυρου- συναδέλφων, γονέων, μαθητών- απέναντί του (Tickle, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Sachs (2001) διακρίνει δύο αντίθετους τύπους επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, την επιχειρηματική ταυτότητα και τον ενεργό τύπο ταυτότητας. Στην επιχειρηματική ταυτότητα, η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την αγορά και ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμορφώνεται με τις επιβαλλόμενες πολιτικές επιταγές, μέσω των οποίων επιχειρείται η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας με εξωτερικούς δείκτες απόδοσης και η προώθηση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων. Σε πλήρη αντίθεση, ο ενεργός τύπος ταυτότητας ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν και να κινητοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον, εντός των οποίων θα ευοδωθεί η εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές εμπειρίες και δημοκρατικά βιώματα. Σε αυτή την περίπτωση, η διδασκαλία συμβαδίζει με τα ευρύτερα κοινωνικά ιδεώδη και τις αξίες ανεξάρτητα από τα στενά όρια που πιθανόν καθορίζονται από τις επιβαλλόμενες μεταρρυθμίσεις (Day, 2004). Η έννοια της δραστήριας ταυτότητας που προτείνει η Sachs (2001) ενσωματώνει τη θεώρηση ότι οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με πληθώρα ηθικών σκοπών και κωδίκων δεοντολογίας κατά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και συνάμα υποδηλώνει τον ενεργητικό τους ρόλο στη διαμόρφωση αυτή μέσα από τις καθημερινές πρακτικές τους.

Σύμφωνα με τους Cooper & Olson (1996, p. 80), «η ταυτότητα του εκπαιδευτικού τελεί σε πλαίσιο διαρκούς πληροφόρησης, σχηματισμού και ανασχηματισμού, καθώς τα άτομα εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου και διαμέσου της αλληλεπίδρασης με τους άλλους». Στη διάρκεια αυτών των διεργασιών, οι παράγοντες που επιδρούν στην οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αντιστοιχούν στα κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος, στην αυτοεκτίμηση, στο αίσθημα της δέσμευσης και του καθήκοντος, στις γνώσεις και δεξιότητες, στα πρότυπα και στις συμπεριφορές, στο σχολικό περιβάλλον, στις συνθήκες και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό, στο αντικείμενο διδασκαλίας, στους ρόλους και στις κοινωνικές προσδοκίες. Οι εν λόγω παράγοντες αποτελούν στοιχεία που μεταβάλλονται συνεχώς και εξαρτώνται άμεσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται από τα κέντρα εξουσίας του εθνικού και παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα για τον παράγοντα «γνώσεις» που σχετίζεται και με το φαινόμενο της συσσώρευσης προσόντων, οι Sammons et al. (2007) μέσα από τις εμπειρικές μελέτες τους υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει και συνεχίζουν να αποκτούν κατά τη σταδιοδρομία τους οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από

τους καθοριστικότερους παράγοντες της ταυτοτικής τους συγκρότησης. Άλλωστε, το ήδη σύνθετο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλεται ραγδαία και με απροσδόκητο πολλές φορές τρόπο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους τους, να εμπλουτίζουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να αποκτούν νέες δεξιότητες προκειμένου να προσαρμόζονται στις συνεχείς κοινωνικές εξελίξεις (Thomas & Beauchamp, 2011).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι συνεχείς πολιτικές αλλαγές οδηγούν στην εργασιακή επιδείνωση του εκπαιδευτικού και σε κρίση της ταυτότητάς του, καθώς ο εκπαιδευτικός κυριεύεται από αισθήματα ανασφάλειας, σύγχυσης, άγχους και κόπωσης και αντιλαμβάνεται ότι οι μεταβολές αυτές λειτουργούν αρνητικά ως προς στην αυτο-εκτίμησή του (Day et al., 2005, 2006· Woods & Jeffrey, 2002). Οι αντιφάσεις από τις οποίες χαρακτηρίζονται συχνά οι εκπαιδευτικές πολιτικές τοποθετούν το σχολείο στη δίνη των κυβερνητικών επιταγών, των αντικρουόμενων ιδεολογιών αναφορικά με τη λειτουργία και τη διαχείρισή του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικοοικονομικών πιέσεων, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να θεωρεί ότι το έργο του δεν υποστηρίζεται από τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς. Αυτά τα συναισθήματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να προκαλέσουν την αντίστασή του απέναντι στις επιβαλλόμενες μεταβολές, η οποία δεν είναι απαραίτητο να οφείλεται σε ανεπάρκεια γνώσεων ή/και δεξιοτήτων ή σε αδιαφορία για το έργο του και τους μαθητές του. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στην εμπειρία του συμβαίνει να εκδηλώνει αντίσταση ενάντια στις πολιτικά κυρίαρχες και προωθούμενες αλλαγές προβάλλοντας ως εναλλακτική τη δική του πρακτική και προσέγγιση (Van Veen et al., 2005· Blase, 1991· Beare και Boyd, 1993· Webb & Vulliamy, 2006). Ο Hargreaves (1994) μάλιστα υπογραμμίζει ότι η προθυμία των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν και εν συνεχεία να εφαρμόσουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι αντιστρόφως ανάλογη της διδακτικής εμπειρίας τους. Ειδικότερα, οι Van Veen et al., (2005) διατυπώνουν την αντίθεσή τους με την επικρατούσα άποψη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός που αντιστέκεται στις αλλαγές είναι παραδοσιακός, συμβατικός, αδιάφορος και απειθάρχητος. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις μεταβολές δεν είναι ομοιόμορφος, αλλά παρατηρείται μια ανομοιογένεια εκδηλώσεων, που εκφράζεται είτε μέσα από συνθήκες αποδιοργάνωσης των πρακτικών που ακολουθούν και πλήξη/αποδόμηση των ταυτοτήτων τους, είτε με μια πιο θετική απόκριση λαμβάνοντας ως de facto το νέο επιβαλλόμενο πλαίσιο (Smith, 2007).

Παράλληλα, με την ραγδαία μεταβολή του εκπαιδευτικού πλαισίου, η αναγκαιότητα για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση συνιστά μια σταθερή κατεύθυνση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που εγείρουν οι μεταβολές (Bolivar & Domingo, 2006). Έτσι η επιμόρφωση αναγορεύεται ως το εργαλείο εκείνο που θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις αλλαγές χωρίς ασάφειες και παρερμηνείες και εν συνεχεία να τις προωθήσει στην εκπαιδευτική πράξη (Schmidt και Datnow, 2005).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, σε περιβάλλον αλλαγών, πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν τα συναισθήματά του. Στη μελέτη των τρόπων συγκρότησης της ταυτότητας, η εκδήλωση των συναισθημάτων αποκρυσταλλώνει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μεταβολίζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εργάζεται σε σχέση με τις προσωπικές επιθυμίες για περισσότερη αυτενέργεια και αυτονομία. Τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα καθορίζονται από την ικανότητά του ατόμου να προσδιορίζει και να πετυχαίνει τους στόχους του και να βιώνει εξίσου την ισχύ και την αδυναμία καθώς και την πληρότητα ή τη ματαίωση μέσα από τις ανθρώπινες συσχετίσεις με τους άλλους (Schmidt, 2000). Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, αρνητικά συναισθήματα μπορεί να προκληθούν όταν, για παράδειγμα, δεν είναι σε θέση να επιτύχει τους στόχους και τις επιδιώξεις του, να ανταποκριθεί στον αναντίρρητα πολυσχιδή ρόλο του, όταν αμφισβητούνται οι πρακτικές και οι στάσεις του, ή όταν παύει να καλλιεργείται και να εκδηλώνεται ο σεβασμός και η εκτίμηση στο πρόσωπό του από άλλα άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας και από τους αρμόδιους φορείς (Day et al., 2006). Στην τελευταία αυτή περίπτωση, η έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης και η απαξίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος υποστηρίζεται ότι συμβάλλουν στη συναισθηματική και σωματική καταπόνηση των εκπαιδευτικών ενισχύοντας το εργασιακό τους άγχος και επηρεάζοντας αρνητικά την αποτελεσματικότητά τους (Δανιηλίδου, 2013· Panagopoulos, Anastasiou & Goloni, 2014· Genoud, Brodard & Reicherts, 2009). Από την άλλη, θετικά συναισθήματα βιώνει ο εκπαιδευτικός, όταν, για παράδειγμα, αντλεί εργασιακή ικανοποίηση και ευχαρίστηση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του και μέσα από την πρόοδο των μαθητών του (O'Connor, 2008). Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, καθώς τείνουν να επηρεάζουν τις στάσεις και τις πρακτικές τους αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των κοινωνικών δομών μέσα στις οποίες

δραστηριοποιείται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός και του τρόπου με τον οποίο τελικά ενεργεί (Day et al., 2006· Flores & Day, 2006).

Σε αυτήν την προσέγγιση, τα συναισθήματα έχουν αδιαμφισβήτητα κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις, καθώς το κοινωνικό πλαίσιο επιδρά στη συναισθηματική αντίληψη του ατόμου, καθορίζοντας ποια συναισθήματα είναι πιθανό να βιώσει το άτομο, για ποιους λόγους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις, αλλά και με ποιους τρόπους θα τα εκδηλώσει (Kemper, 1993). Μέσα στο σχολικό πλαίσιο, επομένως, ο εκπαιδευτικός όχι μόνο δέχεται επιρροές από το εκάστοτε συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον και στην τάξη, αλλά καλείται να διαχειριστεί ένα σύνολο ισχυρών συναισθημάτων, τα οποία πολλές φορές είναι και αντιφατικά μεταξύ τους, διαμορφώνοντας και αναδιαμορφώνοντας τις πρακτικές του (Day et al., 2006· Flores & Day, 2006). Τέλος, αρκετοί ερευνητές συνδέουν τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού με τη στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ λογικής και συναισθήματος τονίζοντας ότι οι συλλογιστικές του ατόμου είναι απόρροια των συναισθηματικών του επιλογών και οι επαγγελματικές πρακτικές και οι αποφάσεις που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός συντελούνται με τη σύμπραξη των συναισθημάτων (Zembylas, 2003).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι αφηγήσεις δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με βάση τα χρόνια υπηρεσίας και την εργασιακή τους σχέση (αναπληρωτές, νεοδιόριστοι, μόνιμοι). Στο πλαίσιο της ανάλυσης κατηγοριοποιήσαμε τους εκπαιδευτικούς και βάσει «προσόντων» (πανεπιστημιακών τίτλων πέραν του βασικού τους πτυχίου και επιμορφώσεων). Προκειμένου να κατανοηθούν λεπτομερώς οι διαστάσεις του διερευνούμενου φαινομένου, ως καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην ανθρώπινη εμπειρία και τη βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων. Επίσης, η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως καταλληλότερου εργαλείου έγινε λόγω των δυνατοτήτων της για άντληση πληροφοριών σε βάθος τόσο σε σχέση με τις εμπειρίες όσο και σε σχέση με την οπτική των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Μέσα από την αλληλεπίδραση συνεντευξιαζόμενων και ερευνητών, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες αναφορικά με το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης έδωσε τη δυνατότητα ευελιξίας σε

σχέση με το προσχεδιασμένο πρωτόκολλο ερωτήσεων, κάτι που επέτρεψε την εστίαση στις εμπειρίες, στα βιώματα και τις νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό επέτρεψε ώστε οι ληφθείσες συνεντεύξεις να πάρουν μια πιο αφηγηματική μορφή. Όσον αφορά στα ζητήματα δεοντολογίας, πριν την εκκίνηση της διαδικασίας της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την αναμενόμενη διάρκεια, τη διαδικασία, το δικαίωμά τους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή τη διακοπή τής, τα όρια της εμπιστευτικότητας και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους (Robson, 2010).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της παρούσας εμπειρικής έρευνας αναλύονται και παρουσιάζονται στη συνέχεια σε τρεις ερευνητικούς άξονες που αντιστοιχούν στον σκοπό της εργασίας μας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

1ος άξονας ανάλυσης: Η επίδραση του πληθωρισμού πτυχίων στην κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η συσσώρευση πτυχίων και η εξειδίκευση μέσω αυτών συμβάλλει στην κοινωνική αναγνώριση, όταν αυτή συνδέεται με την πράξη.

> Σ1: «*Σίγουρα όσο περισσότερο εξειδικεύεται κάποιος τόσο περισσότερο είναι αποδεκτός από τον κοινωνικό περίγυρο. Αυτό βέβαια εξαρτάται κατά τη γνώμη μου και από την δεξιότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού να μπορεί να μεταλαμπαδεύσει την κατακτημένη του γνώση στην πράξη. Συμπερασματικά, πιστεύω πως η γνώση σίγουρα αναγνωρίζεται και επικροτείται μόνο όταν αποδίδει στην πράξη*».
>
> Σ3: «*Εάν ένας εκπαιδευτικός είναι ειδικός σε έναν συγκεκριμένο τομέα, είναι πιθανότερο να έχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία για να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά τους μαθητές. Έτσι, τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν, η εμπιστοσύνη των γονέων στους εκπαιδευτικούς θα αυξηθεί και η επάρκεια των εκπαιδευτικών θα αναγνωριστεί γενικά*».
>
> Σ4: «*Αυτό που έχει σημασία είναι αυτό που έχεις κάνει να φαίνεται στην καθημερινή πράξη, στον τρόπο που διδάσκεις, συμπεριφέρεσαι, που επιλύεις κρίσεις, συγκρούσεις, με μαθητές, γονείς, με την κοινωνία*».

Επιπλέον, θεωρούν ότι μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους και κατ' επέκταση βελτιώνονται οι επαγ-

γελματικές επιδόσεις και άρα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται κοινωνικά.

> Σ18: «*Η κοινωνική αναγνώριση αντλείται από το παιδαγωγικό μου έργο και την αποτελεσματικότητα του. Το προϊόν της διδασκαλίας μου έχει ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις που αντλώ από τα διάφορα εκπαιδευτικά σεμινάρια που έχω πραγματοποιήσει*».
>
> Σ1: «*Εννοείται πως η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική αναγνώριση σχετίζονται με τις επιδόσεις μας ως εκπαιδευτικοί. Είναι άλλωστε ένας καλός τρόπος να αξιολογήσεις αν κάνεις σωστά τη δουλεία σου, με τις αλλαγές που παρατηρούν οι γονείς στα παιδιά τους μέσα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*».
>
> Σ2: «*...τα επιτεύγματα σε ένα επάγγελμα έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοπεποίθηση ενός ατόμου*».

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το να εξελίσσονται και να είναι επικαιροποιούν τις γνώσεις τους ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προσδοκίες και στα κοινωνικά πρότυπα και συμβάλλει στην κοινωνική τους αναγνώριση.

> Σ2: «*...πιστεύω ότι υπάρχουν κοινωνικές προσδοκίες. Κάποιες έχουν να κάνουν με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, νομίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός που έχει πιο πολλά πτυχία είναι πιο ικανός, κάτι που προσωπικά δε με βρίσκει σύμφωνη*».
>
> Σ3: «*...βλέπετε τα «πρέπει» συνεχώς αυξάνονται και αυτό καθιστά ακόμη πιο δύσκολο το έργο μας*».
>
> Σ4: «*...θέλουν ο εκπαιδευτικός να είναι πρότυπο γνώσεων, συμπεριφοράς και παιδαγωγικού τρόπου διδάσκειν και…ζην*».

Ταυτόχρονα θεωρούν ότι με τη δημοσιοποίηση δράσεων και πρωτοβουλιών στο διαδίκτυο αυξάνεται η προστιθέμενη αξία του εκπαιδευτικού και η κοινωνική καταξίωση, ενώ εκφράζουν φόβους για τον ανταγωνισμό που μπορεί να προκύψει από αυτές τις ατομικές και όχι συλλογικές προβολές.

> Σ4*: « …από το διαδίκτυο δημοσιεύονται δράσεις και πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που ανεβάζουν την προστιθέμενη αξία και τη δικιά τους και των σχολείων, αποτελούν καλό παράδειγμα προς μίμηση. Θα μπορούσε να συμβάλλει στην κοινωνική καταξίωση. Αλλά θα μπορούσε να προωθήσει και έναν ανταγωνισμό, που δε ξέρω αν θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμος. Περισσότερο θα 'θελα να μιλάγαμε για αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας μέσα στα σχολεία. Η κοινωνική αναγνώριση θα πρέπει να είναι κοινή διαμορφωμένη κουλτούρα μέσα σε κάθε σχολείο, κοινή εσωτερική πολιτική, στόχευση,*

κοινός άξονας αξιών και στάσεων. Αν προωθηθεί μια κοινή σχολική κουλτούρα και όχι πρόσωπα και άτομα, αλλά σχολεία».

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σωστά καταρτισμένος εκπαιδευτικός χαίρει κοινωνικής αναγνώρισης και θέτουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τον χρόνο και το κόστος που απαιτείται καθώς αναγνωρίζουν ότι συνιστά ζήτημα ατομικής ευθύνης.

Σ15: «*...τα μαθήματα κατάρτισης και τα σεμινάρια συμβάλλουν στην κοινωνική αναγνώρισή μας».*

Σ2: «*Τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις που έχω επιλέξει η ίδια βοηθούν αλλά επειδή τα περισσότερα για να δηλώσεις συμμετοχή θέλουν χρήματα αδυνατώ πλέον να παρακολουθώ συχνά. Οι επιμορφώσεις που γίνονται από τους σχολικούς συμβούλους-συντονιστές δεν ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες».*

Σ7: «*Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους μέσω σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών σε συγκεκριμένους κλάδους αλλά αυτό δεν είναι από όλους εφικτό λόγω έλλειψης χρημάτων και χρόνου».*

Σ3: «*Όπως γνωρίζετε, όλο και περισσότεροι νέοι «κυνηγάνε» τα πτυχία. … έτσι μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις, να βελτιώσουν τις δεξιότητες και να παρακολουθήσουν τις τελευταίες εξελίξεις στον τομέα».*

Σ4: «*θα προτιμούσα ... να γίνονταν αυτές οι επιμορφώσεις όχι με ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία. Θα προτιμούσα να γίνονταν οργανωμένα, συστηματικά».*

Σ7: «*...έχουμε στραφεί σε μια αγοραία αντίληψη περί επιμόρφωσης, όπου όλα αγοράζονται σε ανταγωνιστικές τιμές».*

Σ12: «*Δε μπορεί δηλαδή δάσκαλος σήμερα να μην επιμορφώνεται διαρκώς. Το πρόβλημα είναι ότι… δεν υπάρχει συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».*

2ος άξονας ανάλυσης: Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νέας επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που προκύπτει από τον πληθωρισμό πτυχίων και την επιδίωξη της κοινωνικής αναγνώρισης

Δεν συναντάμε μια ενιαία ταυτοτική εικόνα στις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά έναν διαχωρισμό μεταξύ α. των νέων εκπαιδευτικών (αναπληρωτών) που διεκδικούν την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην προσπάθεια αυτή ενισχύουν με μοριοδοτούμενα προσόντα το βιογραφικό τους, β. των νεοδιόριστων που εισάγονται με αυξημένα προσόντα, γ. των παλιών εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν τα προσόντα των νέων και προσπαθούν και οι ίδιοι να επιμορφώνονται όσο μπορούν για να εξελίσ-

σονται και δ. των εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που αρνούνται τη χρησιμότητα των αυξημένων προσόντων στην καθημερινή πράξη και στην αποδοτικότητα.

Υπάρχει βέβαια και μια μερίδα εκπαιδευτικών με μακρόχρονη προϋπηρεσία που θεωρεί ότι ενώ ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα των νεότερων εκπαιδευτικών λόγω ακαδημαϊκών προσόντων, ωστόσο πολλές φορές αυτό δεν φτάνει στον μαθητή μετά την είσοδό στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της δομής του ή λόγω άλλων δεξιοτήτων που μπορεί να λείπουν από τους νέους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προτάσσουν την εμπειρία και τη μεταδοτικότητα έναντι του πληθωρισμού πτυχίων.

> Σ14: «*...μπορεί (τα ακαδημαϊκά προσόντα) να δίνουν την πρόσθετη αξία στην ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού και στην επαγγελματική ανάπτυξη και όντως να ενισχύουν και την προσωπικότητα και την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, δε φτάνει όμως πάντα στο μαθητή. Και αυτό είναι ένα ερώτημα που υπάρχει. Πώς γίνεται άνθρωποι με τόσα σπουδαία προσόντα, με 2 και 3 μεταπτυχιακά και διδακτορικά, όταν μπαίνουν στο δημόσιο σύστημα, που αγωνίστηκαν για να μπουν, σαν αυτά τα πράγματα να μη φαίνονται πλέον. Δηλαδή επηρεάζονται τόσο πολύ από το κλίμα του οργανισμού, που τους υποδέχεται, που είναι αδιανόητο πως αλλοιώνεται ακόμα και αυτή η ακαδημαϊκή τους καριέρα*».
>
> Σ3: «*Αν λοιπόν η απόκτηση πρόσθετων προσόντων δεν είναι ενσυνείδητη επιλογή των εκπαιδευτικών αλλά περισσότερο αποτελεί έναν ψυχαναγκασμό για να ενισχύσει το βιογραφικό του, ε τότε δεν έχει αντίκρισμα στο εκπαιδευτικό του έργο*».
>
> Σ17: «*…Κοιτάξτε (εντάξει, θα μου πεις τώρα ότι έχεις πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, γι αυτό μιλάς έτσι), θα σας το πω διαφορετικά, τότε όταν πηγαίναμε εμείς δεν είχε κανένας μεταπτυχιακά ή οτιδήποτε άλλο. Έτσι; Σήμερα, μετά από τριάντα χρόνια, συμβαίνει ακριβώς το ίδιο πράγμα ξέρεις πως; Έχουνε όλοι μεταπτυχιακά! Δεν αλλάζει τίποτα. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις. Δηλαδή, ένας που πήρε μεταπτυχιακό... υπάρχει ο δάσκαλος όπου είναι ε... ο δάσκαλος ξέρετε από τι ξεχωρίζει, από την πράξη από την τάξη, κατά πόσο μεταδοτικός είναι και κατά πόσο μπορεί να ;;;;;;;;;;; στην τάξη. Μπορεί κάποιος να έχει κάνει μεταπτυχιακό κι αυτό το προσόν να μην το έχει! Τότε τι γίνεται; Τι κάνουμε;*»

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι χρειάζεται να προσπαθούν διαρκώς να βελτιώνονται έστω και με τη θυσία χρόνου ή/και χρήματος ώστε να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να χαίρουν κοινωνικής αναγνώρισης.

Σ14: *«Εκτιμάται περισσότερο από τους γονείς ο εκπαιδευτικός που προσπαθεί συνεχώς να εξελίσσεται...»*

Σ11: *«Θεωρείται… ότι αυτός που έχει πιο πολλά πτυχία είναι πιο ικανός».*

Σ13: *«Δεν μπορεί ο δάσκαλος σήμερα να μην επιμορφώνεται διαρκώς...»*

Σ18: *«Η έλλειψη χρόνου, χρημάτων… για κατάρτιση μπορεί να περιορίσει την επαγγελματική εξέλιξη...»*

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μόνο οι επιμορφώσεις και τα πτυχία που μοριοδοτούνται συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς την ταυτίζουν με τον διορισμό τους ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Όταν ερωτήθηκαν αν ωφελήθηκαν επαγγελματικά από την επιμόρφωση/επιμορφώσεις που έχουν κάνει απάντησαν τα εξής:

Σ14: *«Ναι, αν μονιμοποιηθώ. Το τελευταίο σίγουρα αποτελεί μεγάλο μειονέκτημα των επιμορφώσεων όσον αφορά την επιλογή τους από αναπληρωτές».*

Σ15: *«Λίγο, μιας και δεν προσφέρει καμία μοριοδότηση στους αναπληρωτές».*

3ος άξονας ανάλυσης: Η επίδραση της κοινωνικής αναγνώρισης στην ψυχική και σωματική κατάσταση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνική απαξίωση τους οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Σ5: *«..η κοινωνική απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική του εξουθένωση».*

Σ7: *«Όταν κάνεις το καλύτερο δυνατό που μπορείς όταν προσπαθείς να προσφέρεις τα μέγιστα στην δουλειά σου και αντιλαμβάνεσαι ότι η κοινωνία γύρω σου δεν το εκτιμά και δεν αναγνωρίζει αυτό που κάνεις, έρχεται η επαγγελματική κόπωση».*

Σ10: *«Θεωρώ ότι υπάρχει άμεση αντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικής απαξίωσης του επαγγέλματος με την επαγγελματική εξουθένωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Χρόνο με τον χρόνο μεγαλώνει όλο και περισσότερο. Αυτό φαίνεται μέσα από τις συζητήσεις που κάνουμε μεταξύ μας που έχουν να κάνουν με τον τρόπο τον οποίο μας αντιμετωπίζουν οι γύρω μας. Όταν λέω γύρω μας , εννοώ τους γονείς και γενικότερα το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Όσον αφορά τους γονείς, υπάρχει μια μερίδα που πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο σχολείο όχι μόνο για το παιδαγωγικό τους έργο, αλλά για τη φύλαξη των παιδιών τους, καθώς οι ώρες που δουλεύουν οι γονείς είναι πολλές, οπότε δεν έχουν*

πού να αφήσουν τα παιδιά τους και θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να κάνουν φύλαξη παιδιών και όχι μάθημα. Αυτό θεωρώ πως εξαντλεί ψυχικά τους εκπαιδευτικούς και οδηγεί γενικά όλο και περισσότερο στην απαξίωση του επαγγέλματος».

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σωματική και ψυχική τους επιβάρυνση όχι στη διδασκαλία αλλά στις υπόλοιπες υποχρεώσεις και κυρίως στη συνεργασία με τους γονείς.

Σ5: «*Σωματικά νιώθω εξαντλημένη. Επίσης νιώθω ότι έχω πολλές υποχρεώσεις πέραν του διδακτικού μου έργου στο σχολείο, οι οποίες με κάνουν να νιώθω εξαντλημένη σωματικά και ίσως ψυχικά. Τονίζω δεν με εξαντλεί (ψυχικά και σωματικά) η διδασκαλία, η συνεργασία με τους γονείς (…) αυτά είναι που με εξαντλούν (…) η φετινή συνεργασία μαζί τους ήταν λίγο δύσκολη και κάποιες φορές ναι, με έκανε να πιστέψω πως απαξιώνουν το επάγγελμά μου!*»

Σ1: «*οι γονείς των μαθητών συχνά αμφισβητούν τον ρόλο των δασκάλων. Γενικότερα πιστεύω πως ο έμφυτος σεβασμός που έδειχνε ο γονέας στον δάσκαλο έχει αλλάξει κατά πολύ».*

Επιπλέον, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την ψυχική και σωματική τους επιβάρυνση και με το γεγονός ότι λόγω της μετακίνησής τους κάθε χρόνο δεν μπορούν αν χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με γονείς και συναδέλφους και να έχουν την κοινωνική αναγνώριση που θα ήθελαν.

Σ9: «*Πριν ακόμα τελειώσει η σχολική χρονιά σκέφτομαι την επόμενη. Σε ποιο σχολείο θα τοποθετηθώ, ποια θέση θα αναλάβω, πώς θα είναι το σχολικό κλίμα με τον διευθυντή και τους συναδέλφους. Όλη αυτή η αβεβαιότητα προκαλεί άγχος… θα προτιμούσα τη βοήθεια και την αποδοχή από παλαιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους προκειμένου να μπορέσει ο εκάστοτε αναπληρωτής να προσαρμοστεί γρήγορα και εύκολα στο εργασιακό του περιβάλλον».*

Σ5: «*Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς πριν τοποθετηθώ στο εκάστοτε σχολείο έχω άγχος που μπορεί να εκδηλωθεί με πονοκέφαλο και εφίδρωση των χεριών… Καθετί καινούριο προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Είναι δύσκολο το να αλλάζεις εργασιακό περιβάλλον κάθε χρόνο… χρειάζεται χρόνος να προσαρμοστώ στο σχολικό περιβάλλον, να αναπτύξω σχέσεις με τους συναδέλφους μου και να γνωρίσω τους μαθητές και τους γονείς… το σημαντικότερο είναι η σταθερή θέση σε ένα σχολείο».*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των αφηγήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται ενδιαφέρουσες διαστάσεις των υπό διερεύνηση ζητημάτων. Σε ένα πρώτο επίπεδο, καθίσταται σαφές ότι το φαινόμενο του πλεονάσματος προσόντων συνδέεται άμεσα με την επιδίωξη κοινωνικής αναγνώρισης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός που είναι ο «πιο εξειδικευμένος», έχει «τα πιο πολλά πτυχία» και «προσπαθεί διαρκώς να εξελίσσεται» αναγνωρίζεται κοινωνικά και ανταπεξέρχεται επάξια στις υψηλές προσδοκίες των γονέων, εφόσον βέβαια τα αυξημένα αυτά προσόντα βρίσκουν εφαρμογή εμπλουτίζοντας τις πρακτικές του στην πράξη.

Μέσω του πληθωρισμού των ακαδημαϊκών προσόντων, οι εκπαιδευτικοί- μόνιμοι και αναπληρωτές- επιδιώκουν να αναχαιτίσουν την τάση αμφισβήτησης και απαξίωσης του ρόλου τους, η οποία διαχέεται στην κοινωνία πλήττοντάς τους σωματικά και ψυχικά και οδηγώντας τους σε κόπωση και ματαίωση του έργου τους. Ιδιαίτερα για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, η επιδίωξη για κοινωνική αναγνώριση αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα, λόγω της επισφάλειας που χαρακτηρίζει το εργασιακό τους καθεστώς και των συνεχών αλλαγών σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν σταθερές σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο κάθε σχολείου, ενώ τους αναγκάζουν να «συστήνονται» ξανά και ξανά αποδεικνύοντας την αξία τους.

Επομένως, με όχημα τη συσσώρευση προσόντων, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επιδιώκουν να «αποκαταστήσουν» κοινωνικά τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και να επιτύχουν την κοινωνική τους αναγνώριση. Οι γενικότεροι αυτοί στόχοι εξειδικεύονται και νοηματοδοτούνται διαφορετικά από κάθε εκπαιδευτικό, ανάλογα με τους επαγγελματικούς στόχους που τίθενται σε προσωπικό επίπεδο. Για παράδειγμα, μέσω της πρόσκτησης επιπρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων, ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός δεν επιδιώκει μόνο την κοινωνική αναγνώριση αλλά και την εργασιακή του μονιμότητα, ενώ ένας μόνιμος εκπαιδευτικός ενδεχομένως διεκδικεί να προαχθεί σε στέλεχος της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, το φαινόμενο της συσσώρευσης προσόντων και η επιδιωκόμενη κοινωνική αναγνώριση επιδρούν στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Πιο αναλυτικά, από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, διαφάνηκε αυτή η προσπάθειά τους για απόκτηση νοήματος και επαναπροσδιορισμό αξιών και

εμπειριών, για την οποία έκαναν λόγο οι Flores and Day (2006). Η απόκτηση νοήματος έγκειται κυρίως στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν ένα παράδοξο που προκύπτει από την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών τους αλλά και με ορισμένους συναδέλφους τους. Οι εκπαιδευτικοί, από τη μεριά τους, υποστηρίζουν ότι στο σύνθετο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν είναι απαραίτητο να εμπλουτίζουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους, ακόμη και να επαναδιατυπώνουν τους ρόλους τους για να ανταπεξέρχονται στις επαγγελματικές απαιτήσεις. Οι γονείς, από τη μεριά τους, αφενός επιζητούν έναν καταρτισμένο εκπαιδευτικό με πολλά πτυχία και επιμορφώσεις και αφετέρου θεωρούν το επάγγελμά του απλό και με λιγότερες ώρες εργασίας συγκριτικά με την πλειοψηφία των υπολοίπων επαγγελμάτων, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως «φύλαξη» για τις ώρες που οι ίδιοι βρίσκονται στις δουλειές τους. Ταυτόχρονα, υπάρχει μια ταύτιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με την εξουσία στο κοινωνικό φαντασιακό των γονέων, κάτι που τους τοποθετεί απέναντι στους εκπαιδευτικούς, χωρίς διάθεση συνεργασίας. Παρατηρείται, συνεπώς, μια συνεχής αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού, στην οποία πρέπει να δίνονται διαρκώς «εγγυήσεις» μέσω της συσσώρευσης προσόντων.

Κι ενώ ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να διευρύνει το προσοντολόγιό του για να επιτύχει κοινωνική αναγνώριση, η αντιφατική στάση των γονέων αλλά και ορισμένων συναδέλφων του που απορρίπτουν τη συσσώρευση πτυχίων ως μάταιη και επιφανειακή αμφιβάλλοντας για το αν αυτά τα προσόντα τους καθιστούν αποδοτικότερους, τον θέτουν εκ νέου σε κατάσταση αμφισβήτησης. Η αμφισβήτηση αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προκαλώντας τριβές στη διαλεκτική σχέση που συνδέει την αυτό-αντίληψή του και τις πεποιθήσεις του αναφορικά με τη σπουδαιότητα του επαγγέλματός του με τις προσδοκίες και τη στάση του κοινωνικού περίγυρου- στην προκειμένη περίπτωση συναδέλφων και γονέων- απέναντί του (Tickle, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, είναι κρίσιμο για τον εκπαιδευτικό να καταφέρει να διαχειριστεί τα αντιφατικά συναισθήματα που ενδεχομένως βιώνει και να συγκεράσει τις αντικρουόμενες προσλαμβάνουσες από τον κοινωνικό του περίγυρο, διατηρώντας την αυτό-εκτίμησή του και αναδιαμορφώνοντας τις πρακτικές του, σύμφωνα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ashforth, B., Kreiner, G., & Fugate, M. (2001). All in a day's work: Boundaries and micro transitions. *Academy of Management reviews*, *25*, 472-491.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher identity. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189.

Bauman, Z. (2004). *Identity*. Polity.

Beare, H., & Boyd, W.L. (Eds.). (1993). *Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. The Falmer Press.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 107-128.

Blasé, J.J. (Ed.) (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Sage.

Bolivar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, *4*(3), 339-355.

Carroll, D., & Tani, M. (2015). Job search as a determinant of graduate over-education: evidence from Australia. *Education Economics*, *5*(23), 631-644.

Cohen, J.L. (2008). That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *14*(2), 79-93.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(6), 711-726.

Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple "I" 's of teacher identity. In M. Kompf, T. Boak, W.R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, (pp.78-89). Falmer Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601-616.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 563-577.

Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, *15*(2), 145-158.

Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχαγης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15722

Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 219-232.

Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *59*(1), 37-45.

Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, *10*(4), 423-438.

Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική.

Kemper, T.D. (1993). Sociological models in the explanation of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 41-51). The Guildford Press.

McGuinness, S., & Pouliakas, K. (2017). Deconstructing Theories of Overeducation in Europe: A Wage Decomposition Approach. *Research in Labor Economics*, *45*, 81 – 127.

O, Connor, K.E. (2008). "You choose to care: Teachers, emotions and professional identity". *Teaching and Teacher Education*, *24*, 117-126.

Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, *3*(13), 1710-1721.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (Μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Gutenberg.

Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). Routledge.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, *16*(2), 149-161.

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, *33*(5), 681-701.

Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 827-842.

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, *21*(8), 949-965.

Seddon, T., Ozga, J., & Levin, J. (2013). Global Transitions and Teacher Professionalism. In T. Seddon &, J. Levin (Eds.), *Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects World Yearbook of Education 2013* (pp. 3-24). Routledge.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.* Μεταίχμιο.

Smith, R.G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *13*(4), 377-397.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 762-769.

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). State University Press.

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Μεταίχμιο.

Van Veen, K., Sleegers, P., & Van de Ven P. H. (2005). One teacher's identity, emotions and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, *21*(8), 917–934.

Webb, R., & Vulliamy, G. (2006). The impact of New Labour's education policy on teachers and teaching at key stage 2. *Forum*, *48*(2), 145-157.

Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. British *Journal of Sociology of Education*, *23*(1), 89-106.

Φωτοπούλου, Β. (2019). Επαγγελματική ταυτότητα σε σχηματισμό: προπτυχιακοί φοιτητές αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. *Επιστήμες της Αγωγής*, *3*, 211-232.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. http://hdl.handle.net/10889/6363

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective, *Teachers and Teaching: theory and practice*, *9*(3), 213-234.

Η θεωρία της πολυπλοκότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: η πανδημία Covid-19 ως σημείο καμπής

Δρ. Ευγενία Τσιουπλή
Δρ. Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Εκπαιδευτικός ΠΕ02
evtsioupli@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επισημαίνει τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, καθώς και τις αδυναμίες των παραδοσιακών προσεγγίσεων στον τομέα αυτό. Η θεωρητική προσέγγιση επικεντρώνεται στη θεωρία της πολυπλοκότητας, ακολουθώντας το σκεπτικό ότι η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την αναδυόμενη φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Υπογραμμίζεται η έννοια των «αναδυόμενων φαινομένων» εντός των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων καταδεικνύοντας ότι οι ιδιότητες αυτές δεν είναι εξαρτημένες μόνο από τα μέρη τους αλλά εμφανίζονται διαφορετικές στο σύνολό τους. Η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας πολυπλοκότητας, τονίζοντας τη διασύνδεση, τη μη γραμμικότητα και τα αναδυόμενα φαινόμενα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ενώ αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα ως αξιόλογο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση, παρατίθενται πιθανές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των διαχρονικών προκλήσεων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το επίκαιρο παράδειγμα της πανδημίας του Covid-19 αναδεικνύεται τη σύνδεση μεταξύ της θεωρίας της πολυπλοκότητας και της αξιολόγησης, καθώς αποκαλύπτονται οι ανάγκες για ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που μπορούν να ανταποκριθούν σε απρόβλεπτες συνθήκες, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτονται οι περιορισμένες δυνατότητες των συστημάτων που είναι ανθεκτικά στις αλλαγές. Η εφαρμογή της θεωρίας πολυπλοκότητας μπορεί να παράσχει ενδιαφέρουσες προοπτικές για την κατανόηση των δυναμικών εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διάρκεια αυτών των προκλήσεων.

Λέξεις - κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, θεωρία πολυπλοκότητας, ποιότητα στην εκπαίδευση, πολύπλοκα δυναμικά συστήματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται μία από τις σημαντικές παραμέτρους στην ανάπτυξη και βελτίωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται από το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι στο πλαίσιο των επαγγελματικών τους ρόλων και ευθυνών. Οι διαδικασίες αξιολόγησης συμβάλλουν σε αυτό παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με τις ικανότητές τους, την αποτελεσματικότητά τους και τους τομείς προς ανάπτυξη (McGarr, Passy, Murray, & Liu, 2022). Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους, κάτι που αποτελεί κρίσιμο συστατικό του σχηματισμού επαγγελματικής ταυτότητας. Μέσω του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, οδηγώντας σε μια βαθύτερη κατανόηση του επαγγελματικού τους εαυτού και της διδακτικής τους φιλοσοφίας (Alonso-Yanez, Friesen, Preciado-Babb, & Brown, 2021). Η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τα καθήκοντα, τις λειτουργίες και τη στρατηγική θέση των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των μελλοντικών γενεών. Η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με την ευθυγράμμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, αλλά και τις προόδους στην επιστήμη και την τεχνολογία (Hidayat, et al., 2020). Πέραν των ανωτέρω η συνειδητοποίηση της ποιότητας ζωής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, όπως τονίστηκε κατά την πανδημία του COVID-19, υποδηλώνει την ανάγκη βαθύτερης εκτίμησης της σημασίας του «δασκάλου». Αυτή υπερβαίνει οποιαδήποτε τεχνοκρατική προσέγγιση, εστιασμένη στις εξετάσεις και συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας που εκτιμά την ευημερία ως αναπόσπαστο μέρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (McGarr, Passy, Murray, & Liu, 2022).

Ωστόσο, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση συχνά υστερούν στην αποτύπωση της δυναμικής και περίπλοκης φύσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα τελευταία χρόνια, εμφανίζεται αυξανόμενο το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση εναλλακτικών πλαισίων που μπορούν να εξηγήσουν καλύτερα τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις και τις συστημικές επιρροές που ενυπάρχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Firestone, 2004; Davis & Sumara, 2010; Moskal, Stein, & Golding, 2016). Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια επισκόπηση της εφαρμογής της θεωρίας πολυπλοκότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τις μετασχη-

ματιστικές δυνατότητες και επιπτώσεις της. Βασιζόμενη σε μεθοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση, εμβαθύνει στα εννοιολογικά θεμέλια της θεωρίας της πολυπλοκότητας και στην ευρύτητα του ερμηνευτικού πλαισίου που σχετίζονται με τις πρακτικές αξιολόγησης. Υπογραμμίζονται οι νέες προοπτικές και δίδεται έμφαση στη διασύνδεση, τη μη γραμμικότητα και την εμφάνιση προτύπων μέσα σε πολύπλοκα συστήματα.

Αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό σύστημα, η θεωρία πολυπλοκότητας παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο που ευθυγραμμίζεται με τις ποικίλες συνιστώσες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ξεπερνώντας τους περιορισμούς των αναγωγικών και γραμμικών προσεγγίσεων αξιολόγησης. Εισάγονται νέες προσεγγίσεις όπως τα συστήματα αυτο-οργάνωσης, η ανάλυση δικτύου και η δυναμική μοντελοποίηση, που επιτρέπουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων και των επιρροών που διαμορφώνουν την απόδοση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**.** Ιδιαιτέρως αναφέρονται οι πρακτικές επιπτώσεις της θεωρίας πολυπλοκότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς αποτυπώνονται τα πιθανά οφέλη από την εφαρμογή στοιχείων της για την προώθηση των πρακτικών αναστοχασμού, την ενίσχυση των συνεργατικών κοινοτήτων μάθησης και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, η έλευση του COVID-19 δημιούργησε μια, άνευ προηγουμένου, παγκόσμια κρίση με πολύπλευρες προκλήσεις που έχουν διαταράξει τα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Ως νέο και ταχέως εξελισσόμενο φαινόμενο, η πανδημία αποτέλεσε παράδειγμα των βασικών αρχών της θεωρίας πολυπλοκότητας, η οποία υποστηρίζει ότι τα συστήματα χαρακτηρίζονται από πολύπλοκες αλληλεξαρτήσεις, αναδυόμενες συμπεριφορές και μη γραμμική δυναμική (Hidayat, και συν., 2020). Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι επιπτώσεις της COVID-19 ήταν βαθιές, απαιτώντας μια ταχεία μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εξαναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις νέες παιδαγωγικές πραγματικότητες (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020). Η πανδημία έχει υπογραμμίσει την ανάγκη πλαισίων όπως η θεωρία πολυπλοκότητας για την κατανόηση και την πλοήγηση στις πολύπλευρες προκλήσεις που έχουν προκύψει, ιδιαίτερα όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μεταξύ των οποίων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η θεωρία πολυπλοκότητας προτείνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν είναι απλώς συλλογές διακριτών στοιχείων αλλά μάλλον δυναμικά δίκτυα όπου οι αλλαγές σε ένα μέρος μπορούν να οδηγήσουν σε απρόβλεπτα αποτελέσματα σε ένα άλλο (Koopmans & Stamovlasis, 2016). Αυτή η

προοπτική αναδεικνύεται σε ζωτικής σημασίας στη διάρκεια και στη μετά-COVID-19 εποχή, όπου οι παραδοσιακές μετρήσεις και οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ενδέχεται να μην επαρκούν, πλέον, για να αποτυπώσουν τις προσαρμοστικές και καινοτόμες πρακτικές που απαιτούνται σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο.

Στη στοχοθεσία, λοιπόν, της παρούσας εργασίας εντάσσεται και η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της πανδημίας του COVID-19 και της θεωρίας πολυπλοκότητας, με έμφαση στις συνέπειες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζοντας τις αρχές της θεωρίας πολυπλοκότητας, στοχεύουμε να φωτίσουμε τα αναδυόμενα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και τις προσαρμοστικές στρατηγικές που έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί ως απάντηση στην πανδημία. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζουμε μια επανασχεδιασμένη προσέγγιση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που ανταποκρίνεται στις περίπλοκες και εξελισσόμενες πραγματικότητες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μετά την COVID-19.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η θεωρία της πολυπλοκότητας -παρότι προέρχεται από τη μελέτη σύνθετων συστημάτων σε τομείς όπως η φυσική, η βιολογία και οι κοινωνικές επιστήμες- σχετίζεται με την εκπαίδευση με πολλούς ενδιαφέροντες τρόπους, προσφέροντας μια ευρύτερη διαφοροποιημένη προοπτική για τη δυναμική και αλληλοσυνδεόμενη φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Koopmans & Stamovlasis, 2016). Τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούνται από πολυάριθμα αλληλένδετα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των διαχειριστών, των υπευθύνων χάραξης πολιτικής και της ευρύτερης κοινότητας. Η θεωρία της πολυπλοκότητας δίνει έμφαση στην αλληλεξάρτηση αυτών των στοιχείων και στο πώς οι αλλαγές σε ένα μέρος του συστήματος μπορούν να έχουν κυματοειδείς επιδράσεις σε ολόκληρο το σύστημα (Hawkins & James, 2017). Τα πολύπλοκα συστήματα είναι προσαρμοστικά, ικανά να αυτοοργανώνονται και εμφανίζουν αναδυόμενες ιδιότητες, σε αντίθεση με τα απλά και τα περίπλοκα συστήματα (Snyder, 2013; Poli, 2013). Στην εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία και οι τάξεις μπορούν να εξελιχθούν ως απάντηση σε εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, οδηγώντας σε νέα πρότυπα συμπεριφοράς και μαθησιακά αποτελέσματα που δεν ήταν προβλέψιμα από τις αρχικές συνθήκες (Τσιουπλή & Σταμοβλάσης, 2019). Για παράδειγμα, οι αλληλεπιδράσεις με-

ταξύ μαθητών/τριών, δασκάλων και του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσουν σε αποτελέσματα που δεν είναι προβλέψιμα από τη συμπεριφορά οποιουδήποτε μεμονωμένου στοιχείου και μόνο.

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι συχνά μη γραμμικά, πράγμα που σημαίνει ότι μικρές αλλαγές μπορούν να οδηγήσουν σε δυσανάλογα μεγάλα αποτελέσματα και αντιστρόφως. Η θεωρία πολυπλοκότητας βοηθά να εξηγηθεί γιατί ορισμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να έχουν απροσδόκητα αποτελέσματα και γιατί η κλιμάκωση επιτυχημένων έργων μικρής κλίμακας μπορεί να είναι πρόκληση (Mcquillan, 2008). Τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να θεωρηθούν ως προσαρμοστικά συστήματα που εξελίσσονται ως απάντηση σε εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές. Η θεωρία πολυπλοκότητας προτείνει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ευέλικτα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, επιτρέποντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες που προσαρμόζονται στις μοναδικές απαιτήσεις κάθε μαθητή/τριας καθώς η ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των προσεγγίσεων μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα του συστήματος να ανταποκρίνεται σε προκλήσεις και ευκαιρίες (Snyder, 2013; Koopmans & Stamovlasis, 2016). Υπογραμμίζεται η σημασία των βρόχων ανάδρασης στα πολύπλοκα συστήματα, για την εκπαίδευση αυτόν τον ρόλο θα μπορούσαν να επιτελέσουν οι ανατροφοδοτήσεις οι οποίες μπορεί να προέρχονται από διαδικασίες αξιολόγησης. Αυτές οι ανατροφοδοτήσεις καθώς και η συμβολή των ενδιαφερομένων, μπορούν να επηρεάσουν αποτελεσματικά και θετικά τη μελλοντική λήψη αποφάσεων και τις πρακτικές που υιοθετούνται εντός του συστήματος (Walton, 2016). Επιπλέον, τα πολύπλοκα συστήματα λειτουργούν στην «άκρη του χάους», μια κατάσταση όπου υπάρχει ισορροπία μεταξύ τάξης και αταξίας. Στην εκπαίδευση, αυτή η ισορροπία είναι απαραίτητη για να ανθίσει η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η μάθηση, καθώς η υπερβολική ακαμψία ή το υπερβολικό χάος μπορεί να εμποδίσει τη μαθησιακή διαδικασία (Trombly, 2014).

Η θεωρία της πολυπλοκότητας υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να περιλαμβάνει την αποκέντρωση του ελέγχου και την ενδυνάμωση δασκάλων και μαθητών/τριών ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα πιο ανταποκρινόμενο και καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η μάθηση συνδημιουργείται από όλους τους συμμετέχοντες. Η θεωρία ενθαρρύνει την ανάπτυξη δικτυωμένων κοινοτήτων μάθησης όπου η γνώση μοιράζεται πλευρικά μεταξύ σχολείων και περιφερειών (Jorg, 2016). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να

προωθήσει τη συνεργασία και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, οδηγώντας σε πιο ισχυρές εκπαιδευτικές πρακτικές.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η θεωρία της πολυπλοκότητας μπορεί να προσφέρει μια πολύπλευρη προσέγγιση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική και διασυνδεδεμένη φύση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης εστιάζουν συχνά σε γραμμικές μετρήσεις και μεμονωμένους δείκτες απόδοσης (Hargreaves, 2005), οι οποίοι μπορεί να μην αποτυπώνουν πλήρως τις περίπλοκες πραγματικότητες της διδακτικής πρακτικής (Snyder, 2013). Η θεωρία της πολυπλοκότητας, ωστόσο, τονίζει τη σημασία της κατανόησης των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε πιο ολιστικές και διαφοροποιημένες αξιολογήσεις της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Mcquillan, 2008).

Εφαρμόζοντας το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι αξιολογητές μπορούν να λάβουν υπόψη τις αρχικές συνθήκες, όπως το ιστορικό του διδάσκοντα, το περιβάλλον της τάξης και τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών, τα οποία όλα παίζουν ρόλο στην απόδοση του εκπαιδευτικού (Τσιουπλή, 2019). Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα των μεμονωμένων ενεργειών του εκπαιδευτικού αλλά και το προϊόν των αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές/τριες, τους συναδέλφους και την ευρύτερη σχολική κουλτούρα (Tsiouplis & Stamovlasis, 2020).

Επιπλέον, η θεωρία της πολυπλοκότητας προτείνει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι προσαρμοστική και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι οι αξιολογήσεις δεν πρέπει να είναι στατικές αλλά πρέπει να εξελίσσονται με βάση την ανατροφοδότηση και την εμφάνιση νέων προτύπων στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Αντλώντας από τη θεωρία πολυπλοκότητας, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να σχεδιαστούν ώστε να είναι πιο ανθεκτικά και εύρωστα, ικανά να αντέχουν τις ασυνέχειες και να προσαρμόζονται σε νέες προκλήσεις. Αυτό περιλαμβάνει την αναγνώριση βασικών σημείων πίεσης στο σύστημα και τη δημιουργία ικανοτήτων για τη διαχείριση απροσδόκητων γεγονότων (Mowles, 2014). Αναγνωρίζοντας ότι η απόδοση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από μη γραμμικές αλ-

ληλεπιδράσεις μέσα στο σχολικό σύστημα, η θεωρία πολυπλοκότητας ενθαρρύνει τους αξιολογητές να κοιτάξουν πέρα από τις απλές σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος και να εξετάσουν το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

Η ενσωμάτωση της θεωρίας της πολυπλοκότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται επίσης μια στροφή προς την κατανεμημένη εξουσία και τις κοινές αξίες εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτή η κατανόηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στις προσπάθειές τους να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις (Uhl-Bien & Marion, 2009). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει ένα περιβάλλον συνεργασίας όπου εκπαιδευτικοί, μαθητικός πληθυσμός, γονείς και πολιτικά ιθύνοντες να συνεργάζονται για να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές (Kershner & Mcquillan, 2016). Οι αξιολογήσεις που ευθυγραμμίζονται με τις βασικές αξίες του σχολείου και θεσπίζονται σε πολλαπλά επίπεδα του συστήματος είναι πιο πιθανό να είναι αμοιβαία υποστηρικτικές και να συμβάλλουν σε μια συνεκτική εκπαιδευτική εμπειρία.

Συνοπτικά, η θεωρία πολυπλοκότητας μπορεί να εμπλουτίσει τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρέχοντας ένα πλαίσιο που καταγράφει τις αναδυόμενες, προσαρμοστικές και διασυνδεδεμένες πτυχές της διδασκαλίας. Ενθαρρύνει τους αξιολογητές να εξετάσουν το ευρύτερο σύστημα στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και να αναπτύξουν πρακτικές αξιολόγησης που αντανακλούν την περίπλοκη φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19 ΩΣ ΣΗΜΕΙΟ ΚΑΜΠΗΣ

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε ένα σημαντικό σημείο καμπής, το οποίο έδωσε τη δυνατότητα να γίνει ακόμη πιο ορατή η πολυπλοκότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η πανδημία έχοντας επηρεάσει βαθιά τις κοινωνικές και οργανωτικές δομές, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, απαίτησε γρήγορες και επείγουσες ενέργειες για τη διαχείριση των απροσδόκητων επιπτώσεων (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020). Το κλείσιμο των σχολείων επηρέασε περίπου 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές/τριες και 63 εκατομμύρια δασκάλους, παγκοσμίως, καθιστώντας αναγκαία μια ταχεία μετάβαση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών για τη συνέχεια της εκπαίδευσης (Education, 2020).

Η πολυπλοκότητα της κατάστασης υπογραμμίστηκε περαιτέρω από την

ανάγκη προσαρμογής των εξετάσεων υψηλού επιπέδου (όπως οι πανεπιστημιακές και οι εισαγωγικές σε μετα-δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές δομές) και τη διερεύνηση απλούστευσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των ισχυρών αλλαγών που προκλήθηκαν από την πανδημία. Η κρίση έχει, επίσης, εκθέσει και δυνητικά επιδεινώσει τις μαθησιακές ανισότητες, με την πρώιμη παιδική ηλικία και τη βασική μάθηση στην αρχή του δημοτικού σχολείου πιθανόν να επηρεάστηκαν αρνητικά λόγω της προτεραιότητας στη συνέχιση της μάθησης σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικίες (Rogers & Sabarwal, 2020).

Επιπλέον, η πανδημία έθεσε σε δοκιμασία τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των χωρών και οδήγησε στην ανάγκη επανεξέτασης των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες και να προετοιμάσουν τους εμπλεκομένους για μελλοντικά απρόβλεπτα γεγονότα. Η κατάσταση έχει υπογραμμίσει τη σημασία της τεχνολογικής ικανότητας και προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιες προκλήσεις (Carrillo & Flores, 2020). Συνοπτικά, η πανδημία του COVID-19 έχει αποκαλύψει τις περίπλοκες αλληλεξαρτήσεις και την ανάγκη για προσαρμοστικές απαντήσεις εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων, που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θεωρίας της πολυπλοκότητας στην πράξη.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η πανδημία COVID-19 είχε σαρωτικό αντίκτυπο σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών πρακτικών, των δασκάλων, των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Κατέστησε, μεταξύ άλλων, αναγκαία την ταχεία μετάβαση από την παραδοσιακή, δια ζώσης, διδασκαλία σε διαδικτυακές και εξ αποστάσεως μεθόδους μάθησης. Αυτή η μετάβαση απαιτούσε την υιοθέτηση ψηφιακών τεχνολογιών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές έπρεπε να επανασχεδιαστούν, με μεγαλύτερη έμφαση στην ψηφιακή ικανότητα και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών (Reimers & Schleicher, 2020). Η ανάγκη για κριτικό προβληματισμό σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση έγινε εμφανής, όπως και η επιρροή των ευρύτερων μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σημαντικές αλλαγές στους επαγγελματικούς τους ρόλους, με αυξημένη ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό και προ-

σαρμοστικότητα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Η πανδημία οδήγησε σε μειωμένη ικανοποίηση από την καριέρα ορισμένων εκπαιδευτικών λόγω των προκλήσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της ανάγκης να μάθουν γρήγορα νέες τεχνολογίες (Mowles, 2014). Σε αυτές θα πρέπει να προστεθούν και οι αυξημένες απαιτήσεις εργασίας, όπως η διαχείριση του φόρτου εργασίας και η προσαρμογή σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, που επηρέασαν την ψυχική τους υγεία και ευημερία. Η σημασία των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για συστήματα υποστήριξης έγιναν πιο έντονα (Snyder, 2013).

Οι μαθητές/τριες επηρεάστηκαν από την απότομη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία ανέδειξε, ακόμη περισσότερο, τις ανισότητες πρόσβασης στην τεχνολογία και τους εκπαιδευτικούς πόρους. Η πανδημία επιδείνωσε τις υπάρχουσες ανισότητες, με εκείνους/ες που προερχόταν από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο να αντιμετωπίζουν πιο σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ψυχική υγεία και η κοινωνική ευημερία τους, επίσης, υποβλήθηκαν σε έντονες δοκιμασίες, λόγω της απομόνωσης και της έλλειψης προσωπικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους (Huber & Helm, 2020; Pennings & Mainhard, 2016).

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα έχουν επηρεαστεί από την πανδημία, με ανησυχίες για αυξημένη μαθησιακή φτώχεια και πιθανές αυξήσεις στα ποσοστά σχολικής διαρροής (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020). Η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής διδασκαλίας τέθηκαν υπό αμφισβήτηση, όπως και η ικανότητα ακριβούς αξιολόγησης του γνωστικού επιπέδου των μαθητών/τριών. Η οικονομική ύφεση επηρέασε τους προϋπολογισμούς της εκπαίδευσης, κάτι που θα μπορούσε να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και στην εκπαιδευτική ισότητα (Fleener, 2016).

Σε ευρύτερο πλαίσιο, η πανδημία τόνισε την ανάγκη για πολιτικές απαντήσεις που θα μπορούσαν να μετριάσουν τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση, όπως πολιτικές αντιμετώπισης, πολιτικές για τη διαχείριση της συνέχειας και πολιτικές για τη βελτίωση και την επιτάχυνση της μάθησης (Mcquillan, 2008). Υπήρξε έκκληση για αποφασιστική πολιτική δράση για να αποφευχθεί η εμβάθυνση της μαθησιακής κρίσης και να δημιουργηθούν καλύτερα και προσαρμοστικότερα εκπαιδευτικά συστήματα, μακροπρόθεσμα (Carrillo & Flores, 2020).

Πέραν των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών πολύ σημαντικές ήταν και οι επιδράσεις της πανδημίας στους γονείς και κηδεμόνες, οι οποί-

οι έχουν εμπλακεί περισσότερο στις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους, ειδικά κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου συχνά έπρεπε να διευκολύνουν την πρόσβαση στην τεχνολογία και να βοηθήσουν στη διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η αυξημένη δέσμευση των γονέων οδήγησε σε βελτιωμένους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων, κάτι που ήταν ζωτικής σημασίας για τον συντονισμό της διδακτικής διαδικασίας και την συλλογική αντιμετώπιση των προκλήσεων (Tabatadze & Chachkhiani, 2021).

Η πανδημία έχει καλλιεργήσει μια αίσθηση συνεργασίας μεταξύ σχολείων και γονέων/κηδεμόνων, με τα δύο μέρη να συνεργάζονται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και την υποστήριξη των μαθησιακών διαδικασιών των μαθητών/τριών. Έχουν επιδείξει, σε πολλές περιπτώσεις, ετοιμότητα και προθυμία να συνεργαστούν με τα σχολεία όταν κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, υπογραμμίζοντας τη σημασία της σαφούς επικοινωνίας των προσδοκιών και των κανόνων για τη συμμετοχή τους. Ακόμη, σε διάφορα στάδια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών/τριών, θέτοντας στοχευμένες ερωτήσεις και συμμετέχοντας σε συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις διδακτικές διαδικασίες (Alonso-Yanez, Friesen, Preciado-Babb, & Brown, 2021). Οι παραπάνω εκδηλώσεις υπογραμμίζουν την πολύπλευρη φύση της γονικής δέσμευσης και την εξέλιξή της ως απάντηση στις προκλήσεις που θέτει η πανδημία. Η αυξημένη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής έχει τη δυνατότητα να συμβάλει θετικά στην επιτυχία των μαθητών/τριών και στη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΟΠΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ

Η πανδημία της COVID-19 έχει επηρεάσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με διάφορους τρόπους. Με τη μετάβαση στη διαδικτυακή και εξ αποστάσεως μάθηση, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που βασίζονται σε παρατηρήσεις εντός της τάξης έχουν γίνει λιγότερο εφικτές (Rogers & Sabarwal, 2020). Οι αξιολογητές έπρεπε να προσαρμοστούν στην αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε ένα εικονικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να απαιτεί διαφορετικές μετρήσεις και τεχνικές παρατήρησης (Suparsa, Setini, Asih, & Telagawathi, 2021). Η πανδημία έχει τονίσει την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη στον ψηφια-

κό γραμματισμό και τις διαδικτυακές μεθοδολογίες διδασκαλίας. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου χρειάστηκε να επικεντρωθούν περισσότερο στον εντοπισμό και αξιοποίηση τομέων επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα στη χρήση της τεχνολογίας για αποτελεσματική διδασκαλία (Hidayat, et al., 2020).

Το άγχος και οι προκλήσεις που σχετίζονται με την πανδημία είχαν αντίκτυπο στην ευημερία των εκπαιδευτικών, κάτι που μπορεί, με τη σειρά του, να επηρεάσει την απόδοσή τους (Kim, Oxley, & Asbury, 2022). Σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης συνυπολογίζονται οι πρόσθετες πιέσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η διαχείριση απομακρυσμένων τάξεων, η προσαρμογή των σχεδίων μαθημάτων και η εξισορρόπηση προσωπικών και επαγγελματικών ευθυνών (Li & Yu, 2022). Τα εργαλεία και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενδέχεται να χρειαστεί να αναθεωρηθούν ώστε να αντικατοπτρίζουν τις νέες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Αυτά θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση αξιολογήσεων για το πόσο καλά οι δάσκαλοι εμπλέκουν τους μαθητές/τριες στις εξ αποστάσεως διδακτικές πρακτικές, την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και την επιτυχία τους στη διατήρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών (Suparsa, Setini, Asih, & Telagawathi, 2021).

Λόγω αυτών των ιδιαίτερων συνθηκών, ενδεχομένως να έχει διαμορφωθεί η κατάλληλη συγκυρία για την μετάβαση από την αθροιστική στη διαμορφωτική αξιολόγηση στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στη συνεχή ανατροφοδότηση και στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης αντί των κριτικών προσεγγίσεων (Rogers & Sabarwal, 2020). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο και να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Ακόμη, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να ενσωματώνουν στοιχεία συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ τους, καθώς συνεργάζονται ώστε να υπερβούν κοινές προκλήσεις και να αναπτύξουν βέλτιστες πρακτικές για την εξ αποστάσεως, αλλά και για τη δια ζώσης, διδασκαλία (Suparsa, Setini, Asih, & Telagawathi, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, η κάθε μορφή αξιολόγησης χρειάζεται να λάβει υπόψη την ισότητα πρόσβασης σε πόρους και την υποστήριξη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές/τριες. Η πανδημία έχει επιδεινώσει τις υπάρχουσες ανισότητες και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ποικίλα πλαίσια στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθη-

τές/τριες τους (Li & Yu, 2022). Συνοπτικά, η πανδημία COVID-19 έχει απαιτήσει μια επανεξέταση των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, στην ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη στις ψηφιακές δεξιότητες, στη σημασία της ευημερίας των εκπαιδευτικών και στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους εμπλεκομένους.

Στις επιδράσεις της πανδημίας μπορούν να αναγνωριστούν θετικά στοιχεία αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που αξίζει να αναδειχθούν, αλλά και σημαντικές προκλήσεις. Η εφαρμογή στρατηγικών διαμορφωτικής αξιολόγησης αναγνωρίζεται ως πολύτιμη, ενισχύοντας την αποτελεσματική διδασκαλία (Alonso-Yanez, Friesen, Preciado-Babb, & Brown, 2021). Η πανδημία έχει αυξήσει σημαντικά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, η οποία μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συλλογική τους υπηρεσία. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν, πλέον, να περιλαμβάνουν αξιολογήσεις του ψηφιακού γραμματισμού και την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις διδακτικές πρακτικές (Carrillo & Flores, 2020). Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν διευκολύνει τη μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να υπερβούν τα θεσμικά όρια και να εμπλακούν σε νέες εξελίξεις και ιδέες. Τα κριτήρια αξιολόγησης θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν την αναγνώριση και την ενθάρρυνση συλλογικών προσπαθειών, οι οποίες συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Kalman, Kalender, & Cesur, 2022).

Η πανδημία έχει τονίσει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα και ευελιξία στην ανταπόκρισή τους σε απροσδόκητες συνθήκες, γεγονός το οποίο μπορεί να συμπεριληφθεί στα πλαίσια των αξιολογήσεων. Η αυξημένη εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, ενδεχομένως, να ασκήσει θετική επίδραση στη συλλογική τους δράση και στις συνεργασίες διευκολύνοντας τις μεθόδους αντιμετώπισης των κρίσεων και ενισχύοντας τα θετικά αποτελέσματα, ειδικά σε πρωτόγνωρες συνθήκες (McGarr, Passy, Murray, & Liu, 2022). Η ικανοποίηση και η ευημερία των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμα στοιχεία για την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση μπορεί να συμπεριλάβει κριτήρια ικανοποίησης από την εργασία, εξισορρόπησης μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και υποστήριξης για τη φροντίδα της σωματικής και ψυχικής υγείας, αναγνωρίζοντας την ουσιαστική σημασία τους για τη διατήρηση ενός εκπαιδευτικού προσωπικού υψηλής ποιότητας (Li & Yu, 2022).

Η υποχρεωτική περίοδος πειραματισμού, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, έχει οδηγήσει σε καινοτομίες και αναστοχαστικές πρακτικές οι οποίες μπορεί να συνεκτιμηθούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και την δυνατότητα μόνιμης υιοθέτησής τους ως καλών πρακτικών. Αυτό προϋποθέτει την παροχή στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης αυτονομίας και ελέγχου στις δραστηριότητες στην τάξη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα προσαρμοσμένη διδασκαλία και βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση μπορεί να αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξουσιοδοτημένοι να λαμβάνουν αποφάσεις και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Liu, McGarr, Murray, & Passy, 2022).

Από την άλλη πλευρά, σοβαρές και σύνθετες είναι οι προκλήσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην εποχή μετά την πανδημία, οι οποίες απαιτούν λεπτή κατανόηση του εξελισσόμενου εκπαιδευτικού τοπίου. Οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να προσαρμοστούν γρήγορα σε απομακρυσμένα και υβριδικά μοντέλα διδασκαλίας, γεγονός που απαιτεί επανεκτίμηση των παραδοσιακών κριτηρίων αξιολόγησης που ενδέχεται να μην καλύπτουν πλήρως τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται σε αυτά τα νέα πλαίσια (Rogers & Sabarwal, 2020). Με την αυξημένη εξάρτηση από την τεχνολογία για τη διδασκαλία, η αξιολόγηση του ψηφιακού γραμματισμού και της ικανότητας ενός εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις διαδικτυακές πλατφόρμες έχει καταστεί απαραίτητη. Αυτό προσθέτει μια νέα διάσταση στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που μπορεί να μην ήταν τόσο εμφανής πριν από την πανδημία (Li & Yu, 2022). Η πανδημία έχει επιδεινώσει τις υπάρχουσες ανισότητες και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πλέον την πρόκληση να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο φάσμα των μαθησιακών αναγκών (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020), γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη δημιουργία αξιόπιστων πλαισίων αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, όπως η αξιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων και η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών (Hidayat, και συν., 2020). Αυτά τα στοιχεία πρέπει να αντανακλώνται στην υποστήριξη και την επιπλέον κατάρτιση που ακολουθούν την αξιολόγηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, με τη μετάβαση προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα αυξημένης αυτονομίας στις δραστηριότητες της τάξης τους. Αυτή η αυξημένη ανεξαρτησία θα πρέπει, επίσης,

να αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους τη χρησιμοποιούν για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους.

Το άγχος και η εξουθένωση που συνδέονται με την ταχεία μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία και οι συνεχείς απαιτήσεις της πανδημίας πρέπει να ληφθούν υπόψη στις αξιολογήσεις. Η διασφάλιση της υποστήριξης της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιστέκονται στις αλλαγές και έτσι να δημιουργούνται συστηματικά εμπόδια στην ανάπτυξη, τα οποία μπορεί να εμποδίσουν την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Alonso-Yanez, Friesen, Preciado-Babb, & Brown, 2021). Ακόμη, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών διενεργούνται, συχνά, εντός γραφειοκρατικών συστημάτων, τα οποία επιδεικνύουν βραδείς ρυθμούς προσαρμοστικότητας στις άμεσες και επείγουσες μεταρρυθμίσεις που είναι αναγκαίες στη μετα-πανδημική εποχή. Αυτή η αναγκαιότητα μπορεί να περιορίσει την ικανότητα αποτελεσματικών και ουσιαστικών αξιολογήσεων σε συνθήκες γρήγορων μεταβολών (Mcquillan, 2008).

Συνοψίζοντας, ενώ υπάρχουν θετικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που έχουν επισημανθεί ή ενισχυθεί λόγω της πανδημίας, όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη, υπάρχουν επίσης σημαντικές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης προσαρμογής εργαλείων αξιολόγησης, εξέτασης της ευημερίας των εκπαιδευτικών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εφαρμογή της θεωρίας της πολυπλοκότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη μετά COVID-19 εποχή μπορεί να προσφέρει μια πιο ουσιαστική και ολιστική προσέγγιση η οποία να ωφελεί όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ένα σύνθετο προσαρμοστικό σύστημα όπου πληθώρα αλληλένδετων παραγόντων επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη θεωρία τα σχολεία είναι πολύπλοκα, εξελισσόμενα, χαλαρά συνδεδεμένα συστήματα, τα οποία δεν μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητά μέσω αναγωγικών προσεγγίσεων. Ακόμη περισσότερο, όταν δραστηριοποιούνται και αλληλεπιδρούν διαφορετικά συστήματα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το σύστημα γονέων, το σύστημα διδακτικού προσωπικού και το σύστημα μαθητών/τριών, και πώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την απόδοση και την πρόοδο. Αυτή η προο-

πτική είναι κρίσιμη όταν εξετάζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο μετα-πανδημικό τοπίο, καθώς αναγνωρίζεται η πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών συνιστωσών. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να είναι μια γραμμική, αναγωγική διαδικασία, αλλά μάλλον μια ολιστική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τη δυναμική και συχνά απρόβλεπτη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Στη μετά-COVID-19 εποχή, τα μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες πραγματικότητες της εκπαίδευσης, οι οποίες περιλαμβάνουν διαδικτυακά και υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης, αυξημένες απαιτήσεις ψηφιακής παιδείας και την ανάγκη για μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και καινοτομία στις διδακτικές πρακτικές, συνεπώς αξιολογήσεις που είναι ευέλικτες, ευαίσθητες στο πλαίσιο και ικανές να συλλάβουν τους πολύπλευρους ρόλους που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί. Η πανδημία έχει αλλάξει το εκπαιδευτικό τοπίο, καθιστώντας αναγκαία την επαναξιολόγηση των μετρήσεων απόδοσης των εκπαιδευτικών που ευθυγραμμίζονται με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως τα διαδικτυακά και υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης. Στα κριτήρια του όποιου πλαισίου, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί, αποτελεσματικά, τα ψηφιακά εργαλεία και τις πλατφόρμες, που έχουν αναχθεί σε σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Τα μοντέλα αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν στις παραγωγικές διαδικασίες μάθησης μέσα στις τάξεις τους, ενισχύοντας περιβάλλοντα όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδημιουργήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν σύνθετες δεξιότητες για τον 21ο αιώνα. Ένα σημείο το οποίο αποτελεί πρόκληση είναι ο συνυπολογισμός για τις πιθανές μη γραμμικότητες, αναγνωρίζοντας ότι μικρές αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ή στις πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα. σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις αναδυόμενες ιδιότητες της διδασκαλίας, όπως η αυθόρμητη ανάπτυξη της κουλτούρας στην τάξη ή οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Εφαρμόζοντας τη θεωρία πολυπλοκότητας, τα μοντέλα αξιολόγησης μπορούν να εξηγήσουν καλύτερα τις αναδυόμενες ιδιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών στρατηγικών και η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη ως απάντηση στις ταχέως μεταβαλλόμενες συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alonso-Yanez, G., Friesen, S., Preciado-Babb, A., & Brown, B. (2021). Emergence in School Systems: Lessons from Complexity and Pedagogical Leadership. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 196*, 65-82.

Carrillo, C., & Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 466-487.

Davis, B., & Sumara, D. (2010). 'If things were simple . . .': complexity in education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 16*, 856-860.

Education, I. T. (2020, 03 27). *Response to the COVID-19 Outbreak. Call for Action on Teachers.* Ανάκτηση 12 28, 2023, από International Task Force on Teachers for Education 2030: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/ttf_covid19_call%20to%20action_27mar2020_1.pdf

Firestone, W. A. (2004). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher, 43*, σσ. 100-107.

Fleener, J. M. (2016). Re-searching Methods in Educational Research: A Transdisciplinary Approach. Στο M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Επιμ.), *Complex dynamical systems in education Concepts, Methods and Applications* (σσ. 9-21). Springer International Publishing.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*, 967-983.

Hawkins, M., & James, C. (2017, 6 1). *Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems.* https://doi.org/10.1177/1741143217711192

Hidayat, W., Suswanto, H., Kristanto, C., Wardhani, A., Hamdan, A., & Sari, R. (2020). The Effectiveness of Interactive Digital Evaluation Training for Improving Teacher Skills in the Covid-19 Pandemic Period. *The 4th International Conference on Vocational Education and Training*, (σσ. 310-314). Malang, Indonesia.

Huber, S., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 237–270.

Jorg, T. (2016). Opening the Wondrous World of the Possible for Education:

A Gnerative Complexity Approach. In M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Eds.), *Complex dynamical systems in education. Concepts, Methods and Applications* (pp. 59-92). Springer International Publishing.

Kershner, B., & Mcquillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 13*(1),. 4-29.

Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology, 92*, 299–318.

Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (Επιμ.). (2016). *Complex Dynamical Systems in Education. Concepts, Methods and Applications.* Springer.

Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (2016). Introduction to education as a complex dynamic system. In M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Eds.), *Complex dynamical systems in education. Concepts, Methods and Applications* (σσ. 1-7). Springer International Publishing.

Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability, 14*, 1-19.

McGarr, O., Passy, R., Murray, J., & Liu, H. (2022). Continuity, change and challenge: unearthing the (fr)agility of teacher education. *Journal of Education for Teaching, 48*(4), 490–504.

Mcquillan, P. (2008). Small-School Reform Through the Lens of Complexity Theory: It's "Good to Think With". *Teachers College Record, 110*(9), 1772–1801.

Moskal, A. C., Stein, S. J., & Golding, C. (2016). Can you increase teacher engagement with evaluation simply by improving the evaluation system? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(2), 286-300.

Mowles, C. (2014). Complex, but not quite complex enough: The turn to the complexity sciences in evaluation scholarship. *Evaluation, 20*(2), 160–175.

Pennings, H., & Mainhard, Y. (2016). Analyzing teacher-student interactions with State Space Grids. IN M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Eds.), *Complex Dynamical Systems in Education. Concepts, Methods and Applications.* (pp. 233-271). Springer International Publishing.

Poli, R. (2013). A Note on the Difference Between Complicated and Complex Social Systems. *Cadmus, 2*(1), 142-147.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education.* OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/schooling-disrupted-schooling-rethought-

how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education_68b11faf-en

Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. Annotated resources for online learning.* OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-covid-19-pandemic.pdf

Rogers, H., & Sabarwal, S. (Επιμ.). (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy* . https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses

Snyder, S. (2013). The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory. *OECD Education Working Papers, No. 96*. OECD Publishing.

Suparsa, M., Setini, M., Asih, D., & Telagawathi, N. L. (2021). Teacher Performance Evaluation through Knowledge Sharing and Technology during the COVID 19 Pandemic. *Webology, 18*, 832-842.

Trombly, C. (2014). Schools and Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 11*(2), 40-58.

Tsiouplis, E., & Stamovlasis, D. (2020). Mining Quality. Evaluation of Teachers' Professional Identity in the Greek Educational System. In J. Madalińska-Michalak (Eds.), *Studies on Quality Teachers and Quality In-service Teacher Education* (pp. 82-103). FRSE Publishing House.

Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A mess model. *The Leadership Quarterly, 20*, 631-650.

Walton, M. (2016). Setting the context for using complexity theory in evaluation: boundaries, governance and utilisation. *Evidence & Policy, 12*(1), σσ. 73–89.

Τσιουπλή, Ε. (2019). Η μέτρηση της αριστείας: Οι θέσεις των αξιολογητών για τις ρούμπρικες αξιολόγησης εκπαιδευτικών. *Νέος Παιδαγωγός*(10), σσ. 185-193.

Τσιουπλή, Ε., & Σταμοβλάσης, Δ. (2019). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: Απλά, περίπλοκα ή πολύπλοκα συστήματα; Εισαγωγική συζήτηση και προβληματισμοί. Στο Χ. Τσιχουρίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα, 11 – 13 Οκτωβρίου, 2019* (Τόμ. Β, σσ. 1341-1349). Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:
Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ,
ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος

Αντωνιάδου Δέσποινα
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΠΕ70 Εκπαιδευτικός
despaantoniadoy@yahoo.com

Σιφακάκης Πολυχρόνης
Μέλος ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
sifakakis.p@unic.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εν λόγω εργασία στοχεύει στην αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σπουδών σε Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία της ελληνικής επικράτειας όσο και από την επιμόρφωση τους. Διερευνήθηκε η αναγνώριση ή μη από τους εκπαιδευτικούς των βασικών στοιχείων και χαρακτηριστικών του νέου Προγράμματος Σπουδών και ο τρόπος που γίνονται αντιληπτά από αυτούς, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, εξετάζοντας και εντοπίζοντας λειτουργικές αδυναμίες, πλεονεκτήματα και προτείνοντας βελτιωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί και τους αποδόθηκαν ερωτήσεις μέσα από οδηγό συνέντευξης.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών, Μελέτη Περιβάλλοντος, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην προσπάθεια να προσδιοριστεί ο ορισμός για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η ανασκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία μας οδηγεί στην διατύπωση πληθώρα αναφορών. Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1990),

το ΑΠΣ θεωρείται το αποτέλεσμα των μεθόδων σχεδίασης και μακροχρόνιας οργάνωσης σε όλα τα επίπεδα, καθώς και το αποτέλεσμα της νομιμότητας. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια αλλαγής της φιλοσοφίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την υποστήριξη της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής, αλλά και για την ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε έκφανση της ζωής του. Υπό το πρίσμα αυτό, το 2021 το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δημοσίευσε τα νέα καινοτόμα Προγράμματα Σπουδών, για ένα πλήθος μαθησιακών αντικειμένων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θέτοντας τα θεμέλια για ποιοτική εκπαίδευση. Το νέο ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος διατηρεί τα χαρακτηριστικά του προηγούμενων και εισάγει νέες θεματικές σε συνέργεια με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει το σύγχρονο σχολείο εστιασμένο στις συνεχείς μεταβολές του κοινωνικού γίγνεσθαι (ΙΕΠ, 2021).

Η φιλοσοφία και οι αρχές κατασκευής του νέου ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος συνιστά ένα ενιαίο πλαίσιο μάθησης το οποίο παρέχει δυνατότητες για διαθεματικές προεκτάσεις με θέματα από το φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον. Αποτελεί ένα μάθημα για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α΄, Β΄, Γ΄, & Δ΄) και αντλεί το περιεχόμενό του από διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Εστιάζει τόσο στο φυσικό όσο και στο ανθρωπογενές περιβάλλον, αλλά και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, με σκοπό την διαμόρφωση του υπεύθυνου ενεργού πολίτη. Το νέο ΠΣ είναι ανοιχτό, ευέλικτο, με σύγχρονα θέματα και νέα πεδία με σκοπό την εμβάθυνση, την προοδευτική διεύρυνση και τον εμπλουτισμό. Ο πυλώνας του νέου ΠΣ είναι μαθητοκεντρικός με καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Φλουρής, 2006). Προάγει τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις, την επικοινωνία, την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, την συμπερίληψη, την διαφοροποιημένη διδασκαλία, και των βιωματικών διδακτικών μεθόδων στο πλαίσιο των οποίων εντάσσονται οι δραστηριότητες (ΙΕΠ, 2021).

Την έκδοση του νέου Προγράμματος Σπουδών ακολούθησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η πιλοτική εφαρμογή σε πρότυπα ή πειραματικά Δημοτικά σχολεία της χώρας. Πριν την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγησή του, γεγονός που οδήγησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και την επιστημονική ομάδα του έργου, σε συνεργασία με τους καθηγητές του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, να μας συστή-

σουν τη διαδικασία διερεύνησης ποιοτικής μεθόδου έρευνας, προκειμένου να αναδειχθούν τα λειτουργικά πλεονεκτήματα, οι λειτουργικές αδυναμίες και οι βελτιωτικές προτάσεις που έχουν διακρίνει οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση της επιδιωκόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του θα συμβάλουν στην βελτίωση και την επιτυχή υλοποίηση του πριν την καθολική εφαρμογή σε όλα τα Δημοτικά της ελληνικής επικράτειας. Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο από τον αναμενόμενο, τη διαδικασία μετασχηματισμού από το Επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών στο επιτευχθέν καθώς συμβάλουν σημαντικοί παράγοντες του συγκείμενου, όπως οι προσωπικές θεωρίες και οι αντιλήψεις για την εκπαιδευτική πράξη και τη μάθηση. Επιπρόσθετα, τίθεται ζήτημα για τον βαθμό διακειμενικότητας των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σε συνάρτηση με τα υφιστάμενα, με τις υλικές και κοινωνικές συνθήκες των σχολείων όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (Kelly, 2009 & Bantwini, 2010).

Με βάση τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του ΙΕΠ ανατρέξαμε στη σχετική βιβλιογραφία αναζητώντας έρευνες για το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Ελλάδα που να αποτυπώνουν τις απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι να έχουν εφαρμόσει παλιότερα προγράμματα σπουδών, παρατηρήσαμε πως υπάρχει έλλειμμα ερευνών γεγονός που μας οδήγησε στο να αξιοποιήσουμε έρευνες τόσο των εκπαιδευτικών συστημάτων του εξωτερικού όσο και ελληνικές που πραγματεύονται διδακτικές πρακτικές του μαθήματος. Τα ευρήματα των μελετών θα αξιοποιηθούν στη βάση της σύγκρισης ώστε να αναδειχθεί αν το νέο ΠΣ, είναι λειτουργικό και αποτελεσματικό και έχει απομακρύνει τις αδυναμίες των προηγούμενων ΠΣ.

Στην έρευνα των Χαραλάμπους & Νεοφύτου (2014), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως αναγκαία και θεμιτή, εκφράζοντας έντονη ανησυχία για τις απαιτήσεις, τις αλλαγές, αλλά και για το χρόνο και την ενέργεια που χρειάζεται να αφιερώσουν, αλλά και για την επιμόρφωση που οι ίδιοι έλαβαν. Η αξία της επιμόρφωσης αποδεικνύεται στην έρευνα του Γιαβρίμη (2013) και των Πεσμάτογλου & Παπαδοπούλου (2013) καθώς η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικής καθοδήγησης θα αποτελέσουν εμπόδια στην υλοποίηση του ΠΣ.

Η συνοχή του Προγράμματος Σπουδών είναι καθοριστικός παράγοντας για την μεταρρύθμιση όπως αποδεικνύεται στην έρευνα των Verschut, Bakker, Pytlak, Rowland & Swoboda (2011) και στην έρευνα των Sullanmaa, Pyhältö, Pietarinen, & Soini, (2016), με την ανάπτυξη ελκυστικών μεθόδων διδασκαλίας που υποστηρίζουν την ενεργητική μάθηση και τη συνοχή μεταξύ

στόχων, περιεχομένων διδασκαλίας και αξιολόγησης σε όλους τους τομείς.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος διέπεται από την αρχή του «εποικοδομισμού», προωθεί την αυτενέργεια, τη βιωματική-συνεργατική μάθηση. Χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι Martlew, Stephen & Ellis (2011) σε έρευνά τους στη Σκωτία.

Η προσέγγιση των Κοινωνικών Πολυπλοκοτήτων κατά την διδασκαλία των φυσικών επιστημών αποδεικνύει την παιδαγωγική της αξία και στην έρευνα του Gan (2015), που δίνει έμφαση στη γνώση των πολιτών για ενεργή εμπλοκή στη δημόσια σφαίρα ως ενημερωμένοι πολίτες και όχι στην προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης.

Το μικρό μέγεθος των σχολικών αυλών και οι ανεπαρκείς Περιβαλλοντικές δράσεις μέσα και έξω από τη σχολική τάξη αποτελούν εμπόδιο στην εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης όπως αποδεικνύεται στην έρευνα του Fatih Ozdemir (2022).

Η έρευνα των Γκικοπούλου & Αξιομάκαρος, (2022) αναδεικνύει την σημασία της καλλιέργειας και ανάπτυξης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των μαθητών ώστε να ανταποκριθούν στις μελλοντικές προκλήσεις των τεχνολογικών-κοινωνικοπολιτικών αλλαγών, με προϋπόθεση την ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων στην εκπαιδευτική πρακτική σε συνδυασμό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, συμφωνώντας με τους Παναγιωτόπουλου & Φραγκούλη (2020),

Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στην συμπερίληψη μαθητών και θεωρούν ότι το νέο ΠΣ περιέχει πολλά καινοτομικά στοιχεία εστιάζοντας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως πρόκληση παρά ως εμπόδιο όπως αναφέρεται και στην έρευνα Kaldi S, Govari, & Fillipatou (2017). Η θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τα συμπεριληπτικά προγράμματα, τη σημασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται και στην έρευνα των Tsakiridou & Polyzopoulou (2014).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το νέο πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος όπως το αντιλήφθηκαν κατά τη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ή της επιμόρφωσης τους κατά το σχολικό έτος 2021-22. Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;

- Ποιες λειτουργικές αδυναμίες του νέου Προγράμματος Σπουδών εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος;
- Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Πρόγραμμα Σπουδών;
- Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωση του με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία της έρευνας

Ως μεθοδολογική επιλογή υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, διότι εξετάζει σε βάθος ένα φαινόμενο και εστιάζει στη σημασία που έχουν τα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες, όταν απαιτούνται προσωπικές ιστορικές αφηγήσεις. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στις διαδικασίες του ειρμού του συλλογισμού των εκπαιδευτικών -τα υποκείμενα της έρευνας- για να ανιχνευθεί η εσωτερική κοσμοθεωρία τους (Cohen & Manion, 2002). Το ερευνητικό εργαλείο (οδηγός συνέντευξης) που επελέγη για τη συλλογή των δεδομένων, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς δύναται η τροποποίηση των ερωτήσεων με σκοπό την εις βάθος κατανόηση, όπου κρίνεται αναγκαίο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν αρκετή αυτονομία στην έκφραση των απαντήσεών τους, ενώ ο ερευνητής/τρια πιθανόν να παρεμβαίνει ελάχιστα. Συγχρόνως, το κάνει με τρόπο ουσιώδες και σε τυχόν απομάκρυνση του ομιλητή από τον σκοπό της έρευνας, προσέχει να τον επαναφέρει (Βάμβουκας, 2007). Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από 28 ερωτήσεις συμπεριλαμβανομένου και ενός εισαγωγικού κειμένου όπου αναφέρει τον ερωτώμενο για τον σκοπό της έρευνας, το θέμα και τη χρονική διάρκεια.

Οδηγός Συνέντευξης αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Η πρώτη (Α') Θεματική Ενότητα περιελάμβανε «Εισαγωγικές Ερωτήσεις» και καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.
- Η δεύτερη (Β') Θεματική Ενότητα περιελάμβανε ερωτήματα που είχαν σκοπό να αποσαφηνίσουν γενικές πληροφορίες σε σχέση με την φιλοσοφία και τη φυσιογνωμία του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος.

- Η Τρίτη (Γ') Θεματική Ενότητα περιέχει ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου ΠΣ, όπως είναι το περιεχόμενο, ο βηματισμός, ο διδακτικός χρόνος και ο προσανατολισμός της Μελέτη Περιβάλλοντος.
- Η τέταρτη (Δ') Θεματική ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την εφαρμοσιμότητα του νέου ΠΣ αλλά και τις βελτιωτικές προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν 12 εκπαιδευτικοί κατηγορίας (ΠΕ70) Δάσκαλοι από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, κεντρική Ελλάδα (περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας), Αττική, νότια ηπειρωτική χώρα (Πελοπόννησος) νότια Ελλάδα (Κρήτη) και Βόρεια Ελλάδα (Μακεδονία) (Πίνακας 1). Οι τρεις εκ των οποίων ήταν εν ενεργεία δάσκαλοι οι δε εννέα εκπαιδευτικοί ήταν Εκπαιδευτικά Στελέχη, οι οποίοι είχαν επιμορφωθεί προκειμένου να διδάξουν το νέο Πρόγραμμα σε πειραματικά ή πρότυπα σχολεία και στη συνέχεια να λειτουργήσουν ως Επιμορφωτές Β' για να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς. Στην επιλογή του ερευνητικού πληθυσμού εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία καθώς επιλέχθηκαν υποκείμενα που είναι διαθέσιμα να συλλεχθεί το μέγεθος του δείγματος και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής της έρευνας για να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα (Bryman, 2017· Robson, 2007).

Για την επεξεργασία των ευρημάτων όπως αυτά προέκυψαν μετά το πέρας των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) καθώς ακολούθησε η μετατροπή τους από αρχεία ήχου σε γραπτό κείμενο ώστε να πραγματοποιηθεί μία πιο στοχευόμενη ανάδειξη των ποιοτικών τάσεων. Η παρουσίαση γίνεται ανά θεματική ενότητα και ερώτηση (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως κατόπιν προγραμματισμένης συνάντησης, μέσο της εκπαιδευτικής πλατφόρμας (webex) κατά τη χρονική περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2022 και είχαν διάρκεια 35-50 λεπτά.

Πίνακας 1: Γενικά στοιχεία εκπαιδευτικών

	ΦΥΛΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΧΡΟΝΟΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
Σ1	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	35+	0	0
Σ2	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	0	0
Σ3	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	27	0	0
Σ4	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	18	0	0
Σ5	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	2 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ/ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	20	8	1 ΕΤΟΣ
Σ6	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	2 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	5	Ο	0
Σ7	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	1	1 ΕΤΟΣ
Σ8	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	2 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ/ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	28	9	4 ΜΗΝΕΣ
Σ9	ΘΗΛΥ	**ΠΕ70**	2 ΠΤΥΧΙΑ/ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ / ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	34	Ο	0
Σ10	ΑΡΡΕΝ	**ΠΕ70**	2 ΠΤΥΧΙΑ ΜΕΤΑΠΥΧΙΑΚΟ/ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	34	0	-
Σ11	ΑΡΡΕΝ	**ΠΕ70**	ΠΤΥΧΙΟ	33	0	0
Σ12	ΑΡΡΕΝ	**ΠΕ70**	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	27	0	Ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα βασικά στοιχεία του Π.Σ. και ο τρόπος που αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την γνώμη τους για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, η οποία ήταν πολύ θετική. Θεωρούν ότι το νέο ΠΣ είναι πολύ σωστά δομημένο και βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές. Θεωρούν δε πως το νέο ΠΣ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνει αυτενέργεια στον εκπαιδευτικό και πιστεύουν ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Τέλος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από καλή διάρθρωση και διαστρωμάτωση.

> Σ3: «…Τα νέα προγράμματα σπουδών για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος είναι πάρα πολύ ωραία δομημένα. Είναι βασισμένα στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομιστισμού, προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους μαθητές…»
>
> Σ12:«…και οριζόντια και κάθετα έχει καλή διάρθρωση και διαστρωμάτωση».

Επίσης επισημάνθηκαν οι διαφορές από το υφιστάμενο Π.Σ. τονίζοντας ως κύρια διαφορά ότι το προϋπάρχον πρόγραμμα βασίζεται στους διδακτικούς σκοπούς και στόχους ενώ το νέο ΠΣ στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη μεταγνώση.

> Σ1:«Το παλιό πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στους διδακτικούς σκοπούς και στόχους ενώ το νέο πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα».
>
> Σ10: «Συζητάμε για μαθησιακά αποτελέσματα…»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι το νέο Π.Σ. εναρμονίζεται με τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες καθώς περιέχει πολλά καινοτόμα στοιχεία και εστιάζει κυρίως στη διαφοροποιημένη, βιωματική και αυθεντική μάθηση. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υφίσταται σε μεγάλο βαθμό και δίνει βαρύνουσα σημασία στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ειδικότερα, η χρήση των ΤΠΕ με το φωτόδεντρο, την προβολή βίντεο και οι εφαρμογές στο διαδίκτυο είναι πολύ βοηθητικά για την διεξαγωγή του μαθήματος.

> Σ6:«Τα νέα στοιχεία είναι σίγουρα αυτό που λέω ανακαλυπτική μάθηση, στοχοθεσία, μαθησιακά αποτελέσματα, αφόρμηση, αξιολόγηση,

καλά παραδείγματα, πειράματα τέτοια πράγματα….»

Σ7: «…. Ναι έχει ενσωματώσει τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία σε πολύ μεγάλο βαθμό θα έλεγα. Σε κάθε ενότητα εμπλέκει σίγουρα κάποιους υπερσυνδέσμους… μας συνδέει πάρα πολλές φορές με το φωτόδεντρο, ….»

Αναφορικά με τις ενότητες του νέου ΠΣ σε ευρύτερα θεματικά πεδία οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι οι ενότητες είναι συνδεδεμένες με άλλες ενότητες του μαθήματος και κατάλληλες για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Από την έρευνα προέκυψε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εισάγει νέες θεματικές σε συνέργεια με τα εργαστήρια δεξιοτήτων και δίνουν τη δυνατότητα για διαθεματικές προεκτάσεις καθώς προωθεί την ομαδοσυνεργατικότητα. Δημιουργώντας υποστηρικτικό κλίμα για την ομαλή μετάβαση από τάξη σε τάξη.

Σ1:« …συνδέουν μία διδακτική ενότητα με την επόμενη, περνάει ομαλά από το ένα θέμα στο άλλο, αλλά είναι κυρίως δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές, με τη μορφή βιωματικών δραστηριοτήτων …»

Σ8:«Να σας πω την αλήθεια επειδή είναι οργανωμένα κατά τάξη, κατά πεδίο, έχει και την αντίστοιχη στοχοθεσία…»

Σ4:«Όντως το μάθημα εισάγει θεματικές, όπου ο εκπαιδευτικός έχει αντιστοιχία των ενοτήτων με τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες δραστηριότητες».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν πως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει τον λειτουργικό χαρακτήρα του εγγραμματισμού και την ιδιότητα του ενεργού σκεπτόμενου πολίτη. Κομβικό σημείο αναφοράς είναι να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην καθημερινή τους ζωή.

Σ4: «Πιστεύω ότι όλο και περισσότερο στοχεύουμε στο να δημιουργήσουμε ενεργούς πολίτες, σκεπτόμενους πολίτες και άτομα με δεξιότητες του 21ου αιώνα».

Σ10: «…για μένα είναι ξεκάθαρο, ότι δηλαδή μας ενδιαφέρει η καθημερινότητα, η πρακτική… »

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ανοικτότητα του νέου Π.Σ. διότι δίνει αρκετές δυνατότητες για αυτενέργεια στο διδάσκοντα. Όσο αφορά την προσαρμοστικότητα του νέου Π.Σ. λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες ώστε ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημα στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπεριληπτότητας ώστε να ενσωματωθούν όλοι οι μαθητές,

που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρητικά οι τρεις στόχοι του νέου Π.Σ. έχουν επιτευχθεί, όμως στην πράξη δεν έχουν πραγματοποιηθεί, διότι δεν έχει εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της επικράτειας.

> Σ4:«Θεωρώ ότι όντως είναι αρκετά ανοικτό και πράγματι βοηθάει και ενθαρρύνει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού. ….».
>
> Σ5:« Δεν μπορούμε να πούμε εμείς ότι έχει επιτευχθεί κάποιος στόχος αυτή τη στιγμή. Τα καινούρια προγράμματα σπουδών δεν έχουν τεθεί σε λειτουργία στα σχολεία.»
>
> Σ2:«Όντως είναι συμπεριληπτικό, όντως είναι ενταξιακό, μέσα δηλαδή περιλαμβάνει τα πάντα. είναι ανοιχτό ….»

Ομόφωνα όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας συμφωνούν ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο πρόγραμμα σπουδών είναι σωστά διατυπωμένα με σαφήνεια, αφού το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της ΜΠ έχει ως αφετηρία τον 21ο αιώνα. Ειδικότερα το νέο Π.Σ. δίνει προβάδισμα στις δεξιότητες και δημιουργούν έναν ενεργό πολίτη πέρα από τα σύνορα της χώρας.

> Σ10: «Κοιτάξτε μπαίνουν νέοι όροι, νέα πράγματα, πχ η πολιτειότητα, που θέλουν τον πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας, πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ως παγκόσμιος, πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης …»

Λειτουργικές αδυναμίες του ΠΣ

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι πολύ μεγάλο σε όγκο καθώς αναφέρουν ότι το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος ξεκινάει από την Α' Δημοτικού, όπου οι μαθητές δεν έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις και στερούνται υπόβαθρου κατανόησης σύνθετων εννοιών και διαπιστώνεται περιορισμός του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου σε σχέση με το περιεχόμενο (ύλη) του νέου Προγράμματος σπουδών.

> Σ3:«Η ύλη είναι πολύ! Γιατί νομίζω ότι θα πέσουμε στην ίδια την λακκούβα με τα προηγούμενα βιβλία. Δεν μπορεί να είναι τόσα πολλά αυτά που θα διδαχθούν στην Α' Δημοτικού…»
>
> Σ9: «Μα εκεί είχαμε κάποιες ενστάσεις, δηλαδή κάποιες έννοιες σε ενότητες για την Α΄ τάξη μας φάνηκαν δύσκολες και εννοιολογικά στην προσέγγισή τους...»

Εκφράζουν επίσης κάποιες ανησυχίες καθώς δημιουργείται σύγχυση για την πραγματική αξία που μπορεί να προσφέρει το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα προβληματίζονται για τις αλλα-

γές που υπόκειται ο ρόλος τους. Ο χρόνος που διατίθεται είναι περιορισμένος και ο εκπαιδευτικός καλείται να διαθέσει πολλές ώρες για την προετοιμασία του μαθήματος προκειμένου να το οργανώσει, ενώ αναδύεται προβληματισμός ότι το βιβλίο δεν θα είναι ενιαίο.

> Σ8: «...μία δυσκολία είναι ίσως ο παρεχόμενος χρόνος. Ήταν πολλοί οι στόχοι και δεν μπορούσαν να πραγματωθούν μέσα στο χρονικό διάστημα που αναφέρεται...»
>
> Σ2: «Κάποιοι είναι προβληματισμένοι που δεν θα υπάρχει το ενιαίο βιβλίο…»

Οι σημαντικότερες αδυναμίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος είναι η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, και η ανεπάρκεια ολοκληρωμένης σχετικής επιμόρφωσης.

> Σ2: «Για μένα προσωπικά εάν το έκανα αυτό σήμερα, θα ήταν μόνο η τεχνολογική υποδομή».
>
> Σ6:«Δεν είναι όλοι εξοπλισμένοι με τεχνολογικά μέσα. Υπάρχουν συνάδελφοι σε άλλα σχολεία που πάντα είναι αρνητικοί σ΄ αυτό το νέο! …».

Πολλοί συμμετέχοντες μίλησαν για το ζήλο του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει καινοτομίες, όπως η υλοποίηση Περιβαλλοντικών δράσεων εκτός σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος, αν η εκπαιδευτική ηγεσία το ενθαρρύνει. Η μη υλοποίηση σχετικών δράσεων αποτελούν εμπόδιο στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης.

> Σ7:«Δεν υπήρχε θετική ανταπόκριση από την διεύθυνση του σχολείου για να μας δώσει την άδεια να βγούμε εκτός! Η Μελέτη είναι το κατεξοχήν μάθημα που προσφέρεται και βοηθάει πάρα πολύ να γίνουν κάποιες δράσεις εκτός σχολικής αίθουσας».

Λειτουργικά πλεονεκτήματα του ΠΣ

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν πως τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι σωστά διατυπωμένα με σαφήνεια, αφού το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος προσπαθεί να καλύψει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα με τις οποίες πρέπει να εφοδιαστούν όλοι οι μαθητές.

> Σ2:«Ναι πιστεύω ότι ενθαρρύνει οπωσδήποτε τις δεξιότητες. είναι πάρα πολλά τα προσδοκώμενα κλείνουν όλο τον κύκλο γενικά με τον ενεργό πολίτη…».
>
> Σ11: «Πρώτα από όλα είναι βγαλμένα μέσα από τις δεξιότητες του

21ου αιώνα, από κει ξεκίνησαν και έφτιαξαν αυτό το νέο πρόγραμμα σπουδών, άρα σχετίζονται άμεσα…»

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. έχει δομηθεί με τρόπο ώστε να απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και τις περιβαλλοντικές προκλήσεις, αντιγράφοντας ουσιαστικά την πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της.

Σ11: «Έχει πάρα πολλά επιστημονικά στοιχεία. Έχω μιλήσει για περιβάλλον, αειφορία, οικοσυστήματα, επιχειρηματικότητα, παγκοσμιοποίηση και τη συμπερίληψη, που όλα αυτά έχουν σχέση με στοιχεία της εποχής που ζούμε».

Η κυρίαρχη άποψη ως προς την αξιολόγηση του βαθμού ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πως το νέο ΠΣ εντάσσει τις ΤΠΕ σε μεγάλο βαθμό.

Σ8: «Ναι, ε (…) με διευκόλυνε η χρήση του iPad, όπου ήταν όλοι οι μαθητές από την περσινή χρονιά, …. επέτρεψαν στην άμεση πρόσβαση διαμορφωμένου υλικού και δραστηριότητες αλλά και στη συγγραφή και υλοποίηση εργασιών από τους μαθητές».

Σ12: «Είναι αναπόσπαστο κομμάτι και των νέων προγραμμάτων αλλά γενικώς όλης της διδακτικής πράξης. Έχω χρησιμοποιήσει όλο το φάσμα των εφαρμογών που δίνουν οι ΤΠΕ. …».

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισήμαναν πως δεν θα άλλαζαν κάτι ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη –αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος καθώς ότι το νέο ΠΣ ακολουθεί το βηματισμό από τα πιο γνωστά στα πιο σύνθετα, αποτελεί ένα παραπάνω προβάδισμα.

Σ4:«Δεν θα άλλαζα κάτι. Θεωρώ, ότι οι ενότητες αυτόνομα μπορούν να υπάρξουν η μία από την άλλη »

Σ10:« Όχι, όχι, νομίζω δεν θα άλλαζα, γιατί από όσο είδα η ύλη είναι ικανοποιητική… και η σειρά και τα θέματα τα οποία προτείνονται, γιατί σου δίνει και την ελευθερία να επεκταθείς.»

Στα λειτουργικά πλεονεκτήματα περιλαμβάνονται η διδακτική πλαισίωση με την ομαδοσυνεργατική επικοινωνιακή συμμετοχή σε συζητήσεις μέσα στην τάξη, τον αναστοχασμό και την αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και την περιγραφή της διαδικασίας της μάθησης από την αρχή έως την αποπεράτωσή της, με σκοπό την γλωσσική ανάπτυξη. Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι κατάλληλες, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και προωθούν την διερεύνηση. Επιχειρείται η διαθεματική σύνδεση των επιστημονικών πεδίων, ώστε να γίνει αντιληπτή από τον μαθητή η

σχέση των επιστημονικών κλάδων, λειτουργώντας συνδετικά με την καθημερινή ζωή και στηριζόμενη στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή. Με τις προτάσεις STEM στο νέο ΠΣ, σκοπός είναι η επίλυση προβλημάτων μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, του πειραματισμού, της αμφισβήτησης και της βιωματικής προσέγγισης.

> Σ7:« Όλα αυτά υπάρχουν στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Καμία ενότητα δεν μένει χωρίς να είναι στο επίκεντρο ο μαθητής, χωρίς ο μαθητής να αυτενεργεί, χωρίς ο μαθητής να ψάχνει… »
>
> Σ10:«Κοιτάξτε…τα νέα Προγράμματα Σπουδών επιμένουν τώρα και στο STEM» .

Οι δυσκολίες που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και οι βελτιωτικές τους προτάσεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι σχολικές δομές ακόμη παραμένουν υποστελεχωμένες από άποψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι το επιδιωκόμενο πρόγραμμα σπουδών θα απέχει από το προσλαμβανόμενο και το υλοποιούμενο λόγω των παρακάτω δυσκολιών. Η κύρια δυσκολία που αναμένεται να αντιμετωπίσουν είναι η διαχείριση του χρόνου, γιατί το νέο Π.Σ. απαιτεί επιπλέον χρόνος προετοιμασίας λόγω της πυκνής στοχοθεσίας. Επίσης, κάποιοι διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για το πολλαπλό βιβλίο ενώ κάποιοι επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που έχουν τα σχολικά εγχειρίδια για την επιτυχή εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών.

> Σ8: «Τώρα στους παράγοντες που με δυσκόλεψαν σίγουρα ήταν η πυκνή στοχοθεσία και ο διδακτικός χρόνος… »
>
> Σ2: « Κάποιοι είναι προβληματισμένοι που δεν θα υπάρχει το ενιαίο βιβλίο… »
>
> Σ2: «Για μένα εάν το έκανα αυτό σήμερα, θα ήταν μόνο η υλικοτεχνική υποδομή».

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων του δείγματος ανέφεραν ότι η επιμόρφωση ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και οι επιμορφωτές ήταν πολύ καθοδηγητικοί και υποστηρικτικοί, όπως και ο χρόνος ήταν επαρκής και η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική, με σαφείς στόχους στα νέα στοιχεία του προγράμματος σπουδών. Υπήρξαν όμως εκπαιδευτικοί που δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την συγκεκριμένη επιμόρφωση διότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και έτσι δεν υπήρχε ανταλλαγή ιδεών.

> Σ7: «Η επιμόρφωση θα έλεγα ήταν αρκετά καλή και ο χρόνος ήταν

επαρκής. Στην ομάδα που ήμουν εγώ είχα έναν εξαιρετικό επιμορφωτή ….».

Σ3:«Στην δική μας επιμόρφωση αυτό που έλειψε ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ μας δηλαδή με τους συμμετέχοντες.»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα κεντρικά στοιχεία της φυσιογνωμίας του νέου προγράμματος σπουδών και αξιολογούν θετικά τον ανοιχτό και συμπεριληπτικό του χαρακτήρα. Βεβαίως το θεωρούν σύγχρονο και φιλόδοξο γιατί συνάδει με τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Επίσης, διακρίνουν τις διαφορές από το τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες στο γνωστικό αντικείμενο της «Μελέτης του Περιβάλλοντος». Ως προς την καινοτομία, η εισαγωγή των νέων θεματικών και η διασύνδεση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται περισσότερο ενδιαφέροντα από τους συμμετέχοντες. Εκφράζουν όμως κάποιες ανησυχίες καθώς εντοπίζουν λειτουργικές αδυναμίες που αφορούνε στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και στην ανεπάρκεια ολοκληρωμένης σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα νέο πρόγραμμα. Στα λειτουργικά του πλεονεκτήματα βέβαια αναγνωρίζουν κυρίως τη σαφήνεια στην διατύπωση των στόχων παρά την γενική παραδοχή ότι η στοχοθεσία είναι αρκετά πυκνή και απαιτητική χρονικά. Επίσης θεωρούν ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα που βρίσκεται στο επίκεντρο των επιδιώξεών του είναι ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά του. Τέλος, αναγνωρίζουν ως θετικό στοιχείο την διασύνδεση με ευρύτερα θεματικά πεδία και την καταλληλότητά του όχι μόνον ως προς την ηλικία των μαθητών αλλά και ως προς την ομαλότητα μετάβασης από τάξη σε τάξη.

Διαπιστώθηκαν επίσης, λόγω των συγκεκριμένων συνθηκών κάτω από τον οποίο έλαβε χώρα η συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκαν περιορισμοί αυτής. Αναλυτικότερα το δείγμα μας αποτελούνται από εκπαιδευτικούς πειραματικών και πρότυπων σχολείων της χώρας, γεγονός ότι οδηγούσε στη μη γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς επίσης και ο αριθμός των τριών μόνο εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το ΠΣ για μικρό χρονικό διάστημα με απόρροια τη μη ολοκληρωμένη άποψη της εφαρμογής του στη σχολική αίθουσα. Άξιο λόγου ήταν επίσης, η μικρή θετική ανταπόκριση στην έρευνα.

Σύμφωνα με όσα αναδείχθηκαν, θεωρούμε σκόπιμη τη διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας και σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν όχι μόνο στα σχολεία των πόλεων σε πρότυπα και πειραματικά αλλά και σε όλη την επικράτεια της χώρας κατά την εφαρμογή του. Επιπρόσθετα, χρήσιμο θα ήταν να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο (ύλη) στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σε θέματα Φυσικής-Χημείας σε σχέση με την εννοιολογική προσέγγισή τους. Τέλος προτείνετε να δημιουργηθούν όμιλοι ενδιαφερόντων στο ολοήμερο σχολείο που θα μπορούσαν να δουλέψουν ως επέκταση σε αντικείμενα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα που παρουσιάζουν οι μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αξιομάκαρος, Β. &Γκικοπούλου, Ο. (2022). Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο Δημοτικό Σχολείο. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός κύκλος*, *10*(3), 1-18

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Αυτοέκδοση.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (2η εκδ.). Gutenberg.

Bantwini, D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of educational development, 30*(1), 83-90.

Γιαβρίμης, Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης στην Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 580-587.

Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (pp. 22-248). Sage Publications Ltd.

Cohen, L. & Manion, L. (2002) *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο Επιστήμες

Gan, D. (2021). Perspectives on environmental education, citizenship, and assessment: A case stydy of elementary teachers and principals in Israel. Education Policy Analysis Archives, August-December), 127-127.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. Α. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. Kallipos. https://repository.kallipos.gr/

bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Kaldi, S., Govaris, C. & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *48*(1), 2-20.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.

Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years, 31*(1), 71-83.

Παναγιωτόπουλου, Β. & Φραγκούλης, Ι. (2020). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των εργαλείων Ψηφιακής Αφήγησης στη δημιουργία διαθεματικών projects. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος, 9*(3), 2021 ISSN: 2241-4576.

Πεσμάτογλου, Ε. & Παπαδοπούλου, Α. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία: Ερευνητικά δεδομένα. (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *«Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ),* (σσ. 1-8).

Özdemir, F. (2022). Opinions of Social Studies Teachers on Environmental Education Through Social Studies *Curriculum and Textbooks. Participatory Educational Rese*arch, *9*(5), 486-501.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.) (Επιμ. Καίτη Μιχαλοπούλου). Gutenberg

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal, 30*(3), 244-263.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, *2*(4) 208-218.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 162465/δ1/2021 ΦΕΚ 5939/Β/16-12-2021 Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α 'Β' Γ΄ & Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Φλουρής, Γ (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7,93-125

Verschut, A., Bakker, A., Pytlak, M., Rowland, T. & Swoboda, E. (2011, February). Implementing a more coherent statistics curriculum. In Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in

Mathematics Education (p.p.915-924). University of Rzeszow.

Χαραλάμπους, Γ. & Νεοφύτου, Λ. (2014). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα διερευνώντας τις γνώσεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών. *Στο 13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* σσ.1-10. https://www.researchgate.net/publication/304346979

Αναλυτικά Προγράμματα Κοινωνικών Επιστημών και δικαιώματα του παιδιού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αντιφάσεις και προοπτικές

Αλέξης Βασιλομανωλάκης
Φορέας Απασχόλησης: 2ο ΓΕ.Λ Μεταμόρφωσης-Αττικής
Alex53469@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αρχικά διερευνάται ποια είναι η σχέση ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Γενικού Λυκείου των μαθημάτων πολιτικής παιδείας, (Α΄Λυκείου) του καταργημένου μαθήματος «Σύγχρονος Κόσμος, Πολίτης και Δημοκρατία» (Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου), του καταργημένου ΒΑΚΕ (Προσανατολισμού) και του πρώην μαθήματος Γ΄τάξης γενικής παιδείας και μετέπειτα Προσανατολισμού Κοινωνιολογία με τα δικαιώματα ενδυνάμωσης των παιδιών - εφήβων για εκπαίδευση. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον τρόπο κατανομής των κοινωνικών μαθημάτων στα Ωρολόγια Αναλυτικά Προγράμματα των Γ.ΕΛ και των αναθέσεων τους στις αντίστοιχες ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακολουθούν προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων κοινωνικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, εξετάζονται τρόποι γενικότερης θωράκισης του σύγχρονου σχολείου με δημοκρατικές αξίες που θα εμφυσήσουν τον αμοιβαίο σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων σε θέματα διαφορετικότητας πάσης φύσεως, μέσα από δραστηριότητες που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Απώτερος στόχος θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές σύγχρονο σχολικό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει το μαθητικό δυναμικό στο να δώσει «απαντήσεις» σε σύγχρονα ζητήματα όπως τον ρατσισμό, την ξενοφοβία και θα συμβάλει στο «άνοιγμα της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα του παιδιού».

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα, Δικαιώματα του παιδιού, εν-

δυνάμωση, δημοκρατικές αξίες, ενσυναίσθηση, ασφαλές σχολικό περιβάλλον, ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των κυριότερων αντιφάσεων του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως αφορά τις θεωρητικές διακηρύξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών αλλά και γενικότερα της φιλοσοφίας τους σε σχέση με τα δικαιώματα του παιδιού και την πρακτική τους διάσταση μέσα από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, από τη περιγραφή των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη συσχέτιση τους με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού προκύπτουν σοβαροί προβληματισμοί ως προς τη σύνδεση θεωρίας-πράξης και δημιουργείται γόνιμος προβληματισμός για περαιτέρω προτάσεις ποιοτικής και ποσοτικής βελτίωσης τόσο στα αυτοτελή κοινωνικά μαθήματα όσο και στη συνολική χροιά που διέπει τα σχολικά βιβλία ,το εκπαιδευτικό υλικό και το ανθρώπινο δυναμικό στις τρεις τάξεις του Γενικού Λυκείου. Μέσα από ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικών αλλαγών προτείνονται δράσεις που θα έχουν ως βασικό στόχο την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές σύγχρονο σχολικό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει απαντήσεις σε σύγχρονα ζητήματα όπως τον ρατσισμό, την ξενοφοβία και θα συμβάλει στο «άνοιγμα της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα του παιδιού».

ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη σημερινή εποχή, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποτελεί βασικό τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, χωρίς την προσπάθεια αναμόρφωσης των οποίων δεν νοείται επίτευξη ουσιαστικής μεταρρύθμισης (Κυρίτσης, 2008, σ. 112-125). Όμως η υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων δεν είναι μια εύκολη διαδικασία αλλά εξαιρετικά χρονοβόρα και περίπλοκη λόγω της πολυπλοκότητας των σύγχρονων μετανεωτερικών κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, κατακερματισμό και συνεχείς αλλαγές. Παρά το πλήθος των μεταρρυθμίσεων στην ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης αρκετά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χρήζουν βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης.

Όμως στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού-δασκαλοκεντρικού μοντέλου που διέπει το ελληνικό σχολείο -ακόμα και εν έτει 2023- οι διδακτικοί στόχοι σχετίζονται με μια τριμερή διαίρεση κατά τον Bloom σε γνωστικούς (γνώση, κατανόηση, αξιολόγηση, εφαρμογή κ.λπ.), συναισθηματικούς (αποδοχή, ανταπόκριση, αντίδραση κ.λπ.) και ψυχοκινητικούς (δεξιότητες, προσαρμογή, των μαθητών). Ο τρόπος εφαρμογής τους ορίζεται από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. (Ματσαγγούρας, 2009) . Εκτός από τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα υπάρχουν και τα Κρυφά ή Παραπρογράμματα όπου ανεξάρτητα από τις επίσημες και τυπικές μαθησιακές διαδικασίες, οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες για μη τυπική μάθηση. Η πρωινή προσευχή, ο τρόπος διάταξης των θρανίων, το σύστημα αμοιβών ή ποινών που οδηγεί σε διάκριση των «καλών» από τους «κακούς» μαθητές, το εξετασιοκεντρικό σύστημα, η πολυδιάσπαση της γνώσης σε αυστηρώς διακεκριμένα γνωστικά αντικείμενα είναι μερικά παραδείγματα μη τυπικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που ωθούν τους μαθητές στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών, συμπεριφορών και αντιλήψεων (Χατζηγεωργίου, 2012).

Συνεπώς, η εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών μαθημάτων αλλά πρέπει να διέπει τη γενικότερη φιλοσοφία όλων των γνωστικών αντικειμένων προκειμένου οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να είναι σε θέση να συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα τους αλλά και να αναλαμβάνουν δράση με απώτερο στόχο την προάσπιση τους τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συνομήλικους τους.

Ως προς τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών στο Γενικό Λύκειο οι σκοποί και οι στόχοι τους στηρίζονται στο άρθρο 16 του Συντάγματος, στον νόμο πλαίσιο 1566/1985, όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στον Ν. 4186 του 2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» καθώς και στη ευρύτερη φιλοσοφία και τις γενικές αρχές των Κοινωνικών Επιστημών. Το γεγονός αυτό καθιστά τα μαθήματα Πολιτική Παιδεία (Α΄ και Β΄ Λυκείου), Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών (Β΄ Λυκείου- Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) και Κοινωνιολογία (Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας) εξαιρετικά χρήσιμα και αποτελεσματικά. Αυτό συμβαίνει επειδή συνδέονται με το γενικότερο δικαίωμα του παιδιού για Εκπαίδευση με βάση τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και ειδικότερα με το άρθρο 29 στο οποίο γίνεται λόγος για ανάπτυξη σεβασμού του παιδιού για τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (παρ.1β) , για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε ένα πνεύμα κατανόησης, ειρήνης και ανοχής (παρ.1δ) (Φασούλης,2015, σ. 272).

Ωστόσο, εν έτει 2023 παρατηρείται μια εντελώς παράδοξη κατάσταση όσον αφορά την κατανομή των παραπάνω μαθημάτων στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Γενικών Λυκείων. Η Πολιτική Παιδεία στην Α΄ Λυκείου αποτελεί το μοναδικό μάθημα κοινωνικών επιστημών στα γενικά λύκεια μετά την εφαρμογή του νόμου 4692/2020 όπου στο άρθρο 7 παρ.6 γίνεται λόγος για την αντικατάσταση του μαθήματος της κοινωνιολογίας από το μάθημα των Λατινικών. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής οι στόχοι του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας είναι οι ακόλουθοι: *Οι μαθητές να είναι σε θέση : να αποκτήσουν εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να αντιληφθούν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ κοινωνίας-οικονομίας-πολιτικής και τη δική τους δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω των κοινωνικών θεσμών, Να εξοικειωθούν με τον τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών προβλημάτων, να προετοιμαστούν για τον ρόλο του ενεργού πολίτη. (*Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023).

Παρά το θεωρητικό πλαίσιο περί αποφυγής μιας γραμμικής διδακτικής διαδικασίας και απομνημόνευσης γνώσεων δεν έγινε καμία προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας για ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος με στόχο την περαιτέρω επικαιροποίηση του σχολικού βιβλίου και του συναφούς εκπαιδευτικού υλικού. Αντίθετα από το σχολικό έτος 2020-21 έγινε περικοπή των διδακτικών ωρών (από τρεις σε δυο) χωρίς ουσιαστική αναδιάρθρωση του μαθήματος. Η μείωση αυτή των διδακτικών ωρών συνοδεύτηκε με παράλληλη κατάργηση όλων των μαθημάτων κοινωνικών επιστημών στο Γενικό λύκειο τόσο με το ν. 4692/2020 όσο και με Υπουργική Απόφαση. Η συγκεκριμένη κατάσταση δημιουργεί σοβαρά ερωτήματα ως προς το δικαίωμα των παιδιών για ολόπλευρη μόρφωση και ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στα πάσης φύσεως μορφωτικά αγαθά.

Ιστορική Επισκόπηση στη διδασκαλία των κοινωνικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο

Η ιστορία των κοινωνικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ξεκινάει το 1964 με τη διδασκαλία τριών διακριτών αντικειμένων: «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου, Στοιχεία Οικονομικής Επιστήμης» (Μπουζάκης, 1999). Την περίοδο όμως της εφτάχρονης δικτατορίας1967-1974 παρατηρείται κατάργηση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας και ακολουθεί η εισαγωγή του βιβλίου «Πολιτική Αγωγή» του Θεοφύλακτου Παπακωνσταντίνου (βιβλίο με έμφαση στα ιδεώδη της Δικτατορίας). Μεγάλη αλλαγή συντελείται το έτος 1982 όπου

μετά την είσοδο της Ελλάδας στην τότε ΕΟΚ και υπό την πίεση του Ευρωπαϊκού κλίματος έχουμε: «Κοινωνιολογία» στη Γ' τάξη του Λυκείου και συγκεκριμένα στην τέταρτη Δέσμη, ως πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα για τους υποψήφιους των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών σχολών (Θεριανός, 2019). Όμως το 1992 το αντικείμενο της κοινωνιολογίας σταμάτησε να εξετάζεται στις πανελλαδικές εξετάσεις και από το 1993 εισήχθη ως σχολικό εγχειρίδιο το «Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας», έχοντας μια άλλη θεματολογία σε σχέση με το προηγούμενο εγχειρίδιο (Θεριανός, ό.π.) Πρόκειται ουσιαστικά για μια πιο ολιστική προσέγγιση με αντίστοιχη υποβάθμιση της ταξικής ανάλυσης ώστε να αποφευχθεί ο Μαρξιστικός προσανατολισμός του μαθήματος. Στη συνέχεια το 1997 το μάθημα «Κοινωνιολογία» έγινε μάθημα επιλογής στο Γενικό Λύκειο. Όπως παρατηρεί ο Θεριανός ουσιαστικά υποβαθμίστηκε γιατί δημιουργήθηκαν ελάχιστα τμήματα σε πανελλαδική κλίμακα αφού οι μαθητές δεν είχαν κίνητρα επιλογής του συγκεκριμένου μαθήματος. Από το σχολικό έτος 2001-2015 το μάθημα της Κοινωνιολογίας επανήλθε ως γενικής παιδείας κατά 2 ώρες την εβδομάδα. Πρόκειται για μια θετική κίνηση που συνάδει με το δικαίωμα των παιδιών για εκπαίδευση αφού είχαν όλοι οι μαθητές πρόσβαση ανεξαρτήτως Προσανατολισμού. Όμως παρά την επαναφορά αυτή δεν υπήρξε μέριμνα για ουσιαστική αναβάθμιση του μαθήματος με φυσικό επακόλουθο τη σταδιακή υποβάθμιση του λόγω του ευρύτερου εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του Γενικού Λυκείου όπου οι μαθητές δίνουν έμφαση μόνο στα Πανελλαδικώς Εξεταζόμενα μαθήματα. Από το σχολικό έτος 2015-16 Το μάθημα «Κοινωνιολογία» έγινε μάθημα προσανατολισμού Ανθρωπιστικών σπουδών, έχοντας διάρκεια διδασκαλίας 7 ώρες την εβδομάδα. Πρόκειται για μια απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας με απώτερο στόχο την ποσοτική αλλά και ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος η οποία όμως δεν συνεχίστηκε τα επόμενα χρόνια. Έτσι από το σχολικό έτος 2021 έως σήμερα το μάθημα αυτό εξαφανίστηκε από τα Ωρολόγια Αναλυτικά Προγράμματα με οδυνηρές συνέπειες τόσο για τους μαθητές όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό του κλάδου ΠΕ78 (Κοινωνικών Επιστημών). Η παντελής έλλειψη αυτοτελών κοινωνικών μαθημάτων από τα Γενικά Λύκεια και η στέρηση των μαθητών από κάθε ευκαιρία πρόσβασης στην κοινωνιολογική σκέψη προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία σε μια εποχή όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα – και ακόμα περισσότερο των παιδιών- δέχονται πολλαπλές απειλές ή παραβιάζονται με ποικίλους τρόπους.

Όσον αφορά τις τάξεις Α΄ και Β΄ Λυκείου: Με τον Νόμο 4186/ 2013 (Ν. 4186/2013/ΦΕΚ 193 Α) το μάθημα Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί

Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία)» εισάγεται αρχικά με διάρκεια διδασκαλίας τρεις ώρες την εβδομάδα για τους μαθητές της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου και με διάρκεια 2 ώρες την εβδομάδα για τους μαθητές της Β΄ τάξης. Από το σχολικό έτος 2015-16 παρατηρείται εισαγωγή του μαθήματος Σύγχρονος Κόσμος, Πολίτης και Δημοκρατία» με διάρκεια δυο ώρες προς Αντικατάσταση της Πολιτικής Παιδείας της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Επίσης, με τον νόμο 4327/2015 (Ν.4327/2015/ΦΕΚ 50 Α΄) εισάχθηκε και το μάθημα «Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών» που αντικατέστησε το τότε μάθημα των Λατινικών στην κατεύθυνση Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Επίσης, ως προς τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων ισχύουν τα εξής: Για την Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) Α΄ Ανάθεση δόθηκε στον κλάδο ΠΕ78 (Κοινωνικών Επιστημών) από τη διάσπαση των κλάδων ΠΕ13 (Νομικών-Πολιτικών Επιστημών) και ΠΕ10 (Κοινωνιολόγων) και στον κλάδο ΠΕ 80 (Οικονομικών Επιστημών) ενώ η Β΄ Ανάθεση αφορά στον κλάδο ΠΕ02 (Φιλολόγων). Ως προς την Κοινωνιολογία (μέχρι το σχολικό έτος 2020-21) η Α΄ Ανάθεση αφορά τον κάδο ΠΕ78 (Κοινωνικών Επιστημών) και η Β΄ Ανάθεση τον κλάδο ΠΕ80 (Οικονομικών Επιστημών) (Τεύχος Β’ 2737/04.07.2020) Από τα στοιχεία αυτά των αναθέσεων προκύπτει ότι η πολιτεία δεν εστιάζει στην εξειδικευμένη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών αλλά επιτρέπει και συντηρεί τον αναχρονιστικό και χωρίς παιδαγωγικά-διδακτικά κριτήρια θεσμό των αναθέσεων (β και γ΄ ανάθεση) προκειμένου να πετύχει τα μέγιστα οικονομικά οφέλη ως προς την εξοικονόμηση εκπαιδευτικού προσωπικού εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Δικαιώματα του παιδιού-εφήβου για εκπαίδευση- ενδυνάμωση με βάση τις Διεθνείς Συνθήκες

Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) γίνεται λόγος για τριμερή διάκριση των δικαιωμάτων αυτών σε δικαιώματα προστασίας, παροχών και συμμετοχής. Βασικό μειονέκτημα της παραπάνω διάκρισης είναι το γεγονός ότι τα δικαιώματα παροχών (όπως αυτό της εκπαίδευσης) συνδέονται με ευημερία-προστασία και συνεπώς με παθητικοποίηση του παιδιού και απουσία ενεργούς δράσης (Φασούλης, 2015, σ. 219). Παρά τη ρητή αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού στην Εκπαίδευση υπάρχουν αρκετά μειονεκτήματα και ασάφειες στο άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού όπως για παράδειγμα η απουσία δικλείδων ασφαλείας για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση αφού η φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση προβάλλεται μόνο ως αναπτυξιακό δι-

καίωμα, ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχει σαφής πρόβλεψη για υποχρεωτική παροχή όλων των δομών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφού στην Ελλάδα υποχρεωτική φοίτηση υπάρχει μόνο μέχρι και το γυμνάσιο. Μολονότι γίνεται λόγος για ενθάρρυνση για δωρεάν παροχή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παρ.1β του άρθρου 28 της ΔΣΔΠ και ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής στην παρ.1ε του ίδιου άρθρου, εντούτοις αυτή η κατάσταση δεν κρίνεται επαρκής για τα ελληνικά δεδομένα (Φασούλης, 2015, σ. 270-271).

Σύμφωνα με τον LeBlanc (1995) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες δικαιωμάτων : α)επιβίωσης, β)μέλους, γ) προστασίας και δ) ενδυνάμωσης (LeBlanc ,1995, σ. 217). Με βάση την τελευταία διάκριση το δικαίωμα της εκπαίδευσης εντάσσεται στην 4η κατηγορία ενδυνάμωσης μαζί με άλλα όπως : ελευθερία έκφρασης-απόψεων, συνέρχεσθαι, συνεταιρίζεσθαι, ελευθερία σκέψης και θρησκείας. Η ένταξη του δικαιώματος της εκπαίδευσης στα δικαιώματα ενδυνάμωσης είναι ζωτικής σημασίας διότι συνδέεται με την έννοια της Δια Βίου Μάθησης και παύει να αποτελεί αναπτυξιακό –πατερναλιστικό δικαίωμα. Το παιδί έχει το δικαίωμα αυτό όχι μόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησης του αλλά και αργότερα ως ενήλικας. Συνεπώς τα Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει να ενισχύουν αυτήν την τάση με κάθε πρόσφορο μέσο και να διευκολύνουν το μαθητικό πληθυσμό να αποκτά ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες όπως συνεργασία, επικοινωνία και ενσυναίσθηση. Μολονότι έγινε μια παρόμοια προσπάθεια στα γυμνάσια με την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με στόχο την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, δεν έγινε κάτι ανάλογο στα Γενικά Λύκεια. Η ανάπτυξη όμως αυτή κρίνεται αναγκαία με βάση τις «Top 10 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ" του Future of Jobs Report, World Economic Forum, 2016. **(**Babalis & Tsoli, , 2017). Όμως παρατηρείται σοβαρό έλλειμμα τόσο όσον αφορά τις σκληρές δεξιότητες τόσο από την ύπαρξη ελάχιστων αυτοτελών μαθημάτων κοινωνικών επιστημών στο Γενικό Λύκειο όσο και από την απουσία μαλακών δεξιοτήτων μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και κοινωνικού διαλόγου σε όλα τα μαθήματα ανθρωπιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα όπως για παράδειγμα στα γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας, της φιλοσοφίας και της πολιτικής παιδείας.

Ανασταλτικοί παράγοντες στη σύνδεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα των Γενικών Λυκείων

Σήμερα, παρατηρείται μια γενική υποβάθμιση ως προς τη θέση των κοινωνικών μαθημάτων στα Ωρολόγια Αναλυτικά Προγράμματα του Γενικού

Λυκείου, μια κατάσταση που όπως προαναφέρθηκε εγκυμονεί τεράστιους κινδύνους όχι μόνο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών αλλά και για την διατήρηση των δημοκρατικών αξιών και του δημοκρατικού ήθους των μελλοντικών πολιτών. Όμως πέρα από την συρρίκνωση των κοινωνικών μαθημάτων τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημιουργούν περαιτέρω προβλήματα ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών και δυσχεραίνουν τη διαδικασία της ομαλής πολιτικής τους κοινωνικοποίησης.

Παρά το γεγονός ότι στο άρθρο 29 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού η εκπαίδευση για την ανεκτικότητα είναι κεντρικός στόχος και συνεπώς όλα τα κράτη είναι υποχρεωμένα να δημιουργούν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου με ταυτόχρονη διατήρηση της κουλτούρας των μειονοτικών ομάδων(Grover,2007:2**),** στα ελληνικά σχολεία δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Αντίθετα ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός παρατηρείται μόνο με τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στα γυμνάσια για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , ενώ στα Λύκεια όχι μόνο δεν υπάρχουν συμπεριληπτικές πρακτικές αλλά διατηρούνται και αρκετοί αναχρονιστικοί θεσμοί όπως για παράδειγμα η λειτουργία διακριτών σχολείων (μειονοτικά γυμνάσια-λύκεια) ή Εκκλησιαστικών σχολείων που δεν συνάδουν με τις βασικές αρχές της Συμπερίληψης, αφού δε συμβάλλουν στη θωράκιση της αυτονομίας των παιδιών, ενώ συγχρόνως παραβιάζουν το δικαίωμα των παιδιών στην ελεύθερη ένωση (Grover,op.cit., σ. 2).

Παράλληλα, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει προσκολλημένο στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές θεωρίες που δεν ακολουθούν τις σύγχρονες τάσεις της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. Ο ισχυρισμός αυτός γίνεται φανερός εάν αναλογιστεί κανείς τις άπειρες θεωρητικές διακηρύξεις για παιδαγωγική της ειρήνης, των δικαιωμάτων και της δημοκρατίας που αν και κυριαρχούν εδώ και δεκαετίες τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και στις καθημερινές κοινωνικές συνδιαλλαγές, εντούτοις παραμένουν μόνο «κενά συνθήματα». Αυτό συμβαίνει γιατί δεν αξιοποιείται ο ενεργός ρόλος του μαθητή ούτε και στα Γενικά Λύκεια αφού οι μαθητές παραμένουν παθητικά υποκείμενα χωρίς ουσιαστικό ρόλο ενεργούς δράσης και αυτονομίας(Φασούλης,2020: 53). Έτσι παρατηρείται μια σημαντική απόκλιση ανάμεσα στη θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική που λειτουργεί ως τροχοπέδη για την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού με πιο βιωματικό τρόπο.

Ταυτόχρονα, ο εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του Γενικού Λυκείου δημιουργεί μια σειρά από περαιτέρω προβλήματα που υπονομεύουν τις ευκαιρίες για ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Καταρχήν, τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα αλλά συμβάλλουν στην νομιμοποίηση της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης και συνιστούν κατά μια έννοια μια αρνητική μορφή κοινωνικού ελέγχου. (Δασκαλάκης, 2017, σ. 161). Δεν θα ήταν υπερβολή εάν υποστηριχτεί ότι σήμερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση-και ιδιαιτέρως στα λύκεια- υπερισχύει το Φορντικό Μοντέλο αφού δίνεται υπερβολική έμφαση στην ποσότητα και την τυποποίηση της γνώσης με απότοκο ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί περισσότερο ως διεκπεραιωτής ύλης παρά ως παιδαγωγός. Η κριτική και δημιουργική σκέψη περνούν σε δεύτερη μοίρα παρά τους στόχους «Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Ζωής» που τόσο εμφατικά προβάλλονται από τη Διεθνή Κοινότητα. Όσον αφορά στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας παρατηρείται το εξής παράδοξο: Παρά την κατάργηση όλων των υπολοίπων κοινωνικών μαθημάτων από το γενικό λύκειο, το συγκεκριμένο μάθημα δεν ανήκει στα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα που αξιολογούνται μέσω του θεσμού της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας. Παρά το γεγονός ότι αυτή πρακτική μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό περισσότερο χρόνο για δημιουργικές δραστηριότητες εντούτοις συντελείται για άλλη μια φορά η περαιτέρω υποβάθμιση του μαθήματος λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του Λυκείου. Στη συνείδηση των μαθητών που είναι συχνά θύματα της κυρίαρχης ιδεολογικής κουλτούρας το μάθημα αυτό δεν φαίνεται να είναι κύριας σημασίας αφού έχει να ανταγωνιστεί τα οκτώ εξεταζόμενα μαθήματα της Α΄ Τάξης του Γενικού Λυκείου.

Προοπτικές βελτίωσης της εκπαίδευσης για περαιτέρω ενίσχυση των δικαιωμάτων του παιδιού

Αφορμή για την ανάγκη βελτίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων τόσο των κοινωνικών μαθημάτων όσο και του συνολικού πλαισίου των Προγραμμάτων των Γενικών Λυκείων υπήρξε η απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας 1972/2022 που έκρινε ότι: *«Τα ωρολόγια προγράμματα κατά το μέρος που αφορά τα μαθήματα γενικής παιδείας Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) στην Α΄ Λυκείου και Σύγχρονος Κόσμος -Πολίτης και Δημοκρατία» στη Β΄ Λυκείου), εκδόθηκαν μη νομίμως, χωρίς τεκμηρίωση ως προς την τήρηση παιδαγωγικών και επιστημονικών κριτηρίων, παραγνωρίζοντας συγχρόνως τα κριτήρια άσκησης της κανονιστικής αρμοδιότητας της Διοίκησης»*. Είναι απορίας άξιο πως στην Ελ-

λάδα -τη γενέτειρα της δημοκρατίας και του αρχαιοελληνικού πολιτισμού- δεν έχει γίνει καμία ενέργεια από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας για συμμόρφωση με την προαναφερθείσα απόφαση του ΣΤΕ. Πώς όμως θα εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση με βάση το άρθρο 16; Σύμφωνα με αυτό: *Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.*

Επίσης, υπάρχει αντίφαση και με το νόμο 4186/2013 όπου είχε θεωρηθεί αναγκαίο από το νομοθέτη κατά την αιτιολογική έκθεση του νόμου η ενίσχυση των μαθημάτων πολιτικής παιδείας ως ένας τρόπος προφύλαξης των νέων από κάθε μορφή φανατισμού, ρατσιστικών τάσεων, ξενοφοβίας, ομοφοβίας κτλ. Ως προς τα δικαιώματα του παιδιού το σχολικό βιβλίο της Πολιτικής Παιδείας της Α΄ Λυκείου αφιερώνει μόνο μια σελίδα με τίτλο: 7.7 Κοινωνική ευαισθησία (σελίδα 94) χωρίς να έχει επικαιροποιήσει τις αλλαγές στην κατάταξη των δικαιωμάτων (κατά τον Leblanc) αλλά ακολουθεί την παραδοσιακή τάση των «αναπτυξιακών-πατερναλιστικών δικαιωμάτων». Αρνητική αίσθηση προκαλεί και η απόφαση του ΙΕΠ να αφαιρέσει από τη Διδακτέα ΄Ύλη του σχολικού έτους 2022-2023 το κεφάλαιο 8(Η λήψη αποφάσεων) και ειδικότερα το υποκεφάλαιο 8.2.3 με τίτλο «Ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023). Αν και η ανάπτυξη και η προώθηση τεχνικών ενσυναίσθησης πρέπει να διαπνέει το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του Γενικού Λυκείου, η ολοκληρωτική απουσία του αντίστοιχου κεφαλαίου από το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας δυσχεραίνει την όλη προσπάθεια και δεν συνάδει με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη.

Από τα παραπάνω καθίσταται αναγκαία η επαναφορά όλων των κοινωνικών μαθημάτων στα Ωρολόγια Προγράμματα των Γενικών Λυκείων με ταυτόχρονη αναβάθμιση και ένταξη τους στις κατηγορίες των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Weinbrenner τα Αναλυτικά Προγράμματα συνίσταται να ακολουθούν τον «Κύβο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» Υπάρχουν τρεις διαστάσεις του κύβου: α) Ατομικά-πολιτικά, β) Κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά και γ) Διεθνή, περιφερειακά και οικουμενικά. Η κάθε διάσταση έχει όμως και τα τρία επίπεδα: α) Κανονιστικό (έγγραφα για τα ανθρώπινα Δικαιώματα). Β) Εμπειρικό (παραβιάσεις) και Γ) πρακτικό (δυνατότητες για καθιέρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) (Πανταζής, 2011, σ. 308-309). Συνεπώς, όχι μόνο πρέπει οι έφηβοι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε όλες τις διαστάσεις του κύβου μέσω της ποσοτικής

ενίσχυσης των μαθημάτων κοινωνικού περιεχομένου, αλλά ταυτόχρονα θα ήταν χρήσιμο να μπορούν να ασκούνται σε όλα τα επίπεδα των δικαιωμάτων μέσα από ποικίλες δράσεις που θα διέπουν το σύνολο των μαθημάτων με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό. Στο σημείο αυτό η σύνδεση του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας με τα μαθήματα της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας κρίνεται γόνιμη και δημιουργική, ώστε να αναπτυχθεί μια ολιστική προσέγγιση της κοινωνικής ζωής έμφορτης από ηθικές αξίες που θα προωθούν μια σειρά από ανθρώπινα δικαιώματα όπως αυτά της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Επιπρόσθετα, μια σημαντική αλλαγή που θα μπορούσε να οδηγήσει στην ενδυνάμωση της εκπαίδευσης των παιδιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η προώθηση της παιδαγωγικής της Συμπερίληψης. Τα ελληνικά Λύκεια θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία άτυπων περιβαλλόντων μάθησης προκειμένου να αρθούν οι πιθανοί φραγμοί ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Αγγελίδης, 2011, σ. 17). Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα Γενικά Λύκεια δεν σχετίζεται μόνο με τη ανάγκη για μελλοντική δημιουργία Τμημάτων Ένταξης για παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αλλά και με την προώθηση διαπολιτισμικών πρακτικών σε κάθε σχολική δραστηριότητα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα αν και δεν έχουν μόνο εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά-όπως στο παρελθόν- θα πρέπει να εστιάσουν στην ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη. Η «Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη» δύναται να ενσωματωθεί σε όλα γνωστικά πεδία και στην ευρύτερη σχολική ζωή. Μερικά παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι η ενδυνάμωση της φωνής των νέων και της δημοκρατίας, η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης πάνω σε θέματα πολιτειότητας καθώς και η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας σε ευρύτερες δράσεις κοινωνικού-εθελοντικού περιεχομένου (Εκπαίδευση για την ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη, 2022, σ. 2). Ταυτόχρονα, η άρση του διαχωρισμού των σχολείων σε κατηγορίες -όπως προαναφέρθηκε- δεν συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, αφού όλα τα παιδιά πρέπει να αλληλοεπιδρούν και να συνδιαλέγονται χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Υπό αυτήν την έννοια όλα τα σχολεία θα μπορούσαν να λειτουργούν ως Πρότυπα χωρίς να δημιουργείται έτσι αδυσώπητος ανταγωνισμός στις εξεταστικές διαδικασίες επιλογής, αφού απειλείται έτσι η έννοια της δημοκρατίας. Για παράδειγμα, μέσω των Προτύπων σχολείων ενισχύεται ο ανταγωνισμός από

τις διαδικασίες αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών και έτσι δημιουργείται μια διαδικασία διάκρισης που δεν συνάδει με τα δικαιώματα του παιδιού αφού υπάρχουν τα λεγόμενα «καλά σχολεία» και τα σχολεία «β΄ κατηγορίας» (Φασούλης, 2020, σ. 56).

Επιπλέον, ο εμπλουτισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων με δράσεις βιωματικού χαρακτήρα που θα προωθούν τεχνικές ενσυναίσθησης και προσωπικής ευαισθητοποίησης με βάση την νοητική ηλικία των μαθητών και τα δεδομένα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα μπορούσε να αποφέρει θετικά αποτελέσματα σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Πανταζής, ό.π., σ. 317). Στα γενικά λύκεια θα μπορούσαν να υπάρξουν περισσότερες δράσεις που θα προωθούν την αυτονομία των μαθητών όπως η ενίσχυση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων για περαιτέρω άσκηση των δικαιωμάτων τους –χωρίς πατερναλιστικό χαρακτήρα και αυστηρή εποπτεία από τους ενήλικες (Φασούλης, ό.π., 2020, σ. 57). Σήμερα, αν και οι μαθητικές κοινότητες είναι ενεργές, συνήθως εστιάζουν σε επιφανειακές πρακτικές όπως για παράδειγμα σε θέματα σχολικών εκδρομών με διανυκτερεύσεις και όχι σε θέματα ουσίας όπως η ύπαρξη ενός πραγματικού δημοκρατικού διαλόγου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα μια ενδεχόμενη ενίσχυση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σύνταξη του ετήσιου σχολικού κανονισμού ώστε τα όσα μαθαίνουν θεωρητικά μέσα από το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας να αποκτούν μια πιο πρακτική και βιωματική διάσταση θα μπορούσε να αποφέρει καρπούς, αφού η σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι ελλιπής στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Αναμφίβολα, καθοριστικής σημασίας είναι και η ενίσχυση της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού (τριετούς διάρκειας κατά το πρότυπο των σχολείων της κομητείας του Hampshire της Αγγλίας) σε Θέματα Εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ώστε να διατηρηθεί μια συνολική κουλτούρα αλληλοσεβασμού με προοπτικές διάχυσης στην ευρύτερη τοπική κοινωνία (Covell, 2010, σ. 119). Η συγκεκριμένη πρακτική κρίνεται εξαιρετικά σημαντική αφού οι περισσότερες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι σύντομης διάρκειας και υλοποιούνται με μεθόδους εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης , με φυσικό επακόλουθο την απουσία των βιωματικών τεχνικών που ενδείκνυνται για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου ψυχοκοινωνικού κλίματος που θα προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό και τις «καλές» διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος καθίσταται αναγκαία και η δέσμευση διευθυντών σχολικών μονάδων για εφαρμογή των αλλαγών στη σχολική κοινότητα παρά την ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών δίνοντας έμφαση

στη ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας στη σχολική κοινότητα. (Covell, op.cit., σ. 119).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εν κατακλείδι, οι αντιφάσεις του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολλές όσον αφορά τα δικαιώματα ενδυνάμωσης των παιδιών και ειδικότερα της εκπαίδευσης που είναι βαρύνουσας σημασίας για την μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικοι πολίτες. Η παρούσα εργασία ανέδειξε την αναγκαιότητα αλλαγών τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα των Γενικών Λυκείων όσο και στη φιλοσοφία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος που αρκείται περισσότερο σε θεωρητικές διακηρύξεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και λιγότερο σε πρακτικές εφαρμογές υλοποίησης των πορισμάτων της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών για αλλαγές αλλά και η χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με πιο ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και λιγότερο γνωσιοκεντρικό, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας του συνολικού εγχειρήματος για μια πραγματική και συνολική ενδυνάμωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελίδης, Π. (Επιμ.)(2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση.

Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. Nova Publishers.

Covell, K, Howe, B. & McNeil, J. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, *13*(2), 117-132.

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Παπαζήση.

Grover, S. (2007). Children's right to be educated for tolerance: minority rights and inclusion. Education and the Law, *19*(1), 59-70.

Θεριανός, Κ. (2019). Η διαδρομή της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε.Χ. Παπακίτσος, Ξ. Φουλίδη, Ν. Δρόσος & Κ. Μακρόπουλος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, και Εκπαιδευτικές Πολιτιστικές Δραστηριότητες*. (σσ. 157-163). ΕΛ. Ε. ΣΥ. Π.-Πεδίο.

Κυρίτσης, Δ. (2008). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Μέντορας*, *11*, 112-125.

LeBlanc, L. (1995). *The Convention on the Rights of the Child: United Nations* Lawmaking on Human Rights. Lincoln & London: University of Nebraska Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*/ Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές προεκτάσεις. Gutenberg

Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της παιδείας* (Τόμ. Β'). Gutenberg.

Πανταζής, Β. (2011). *Ανθρώπινα δικαιώματα: δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Διάδραση.

Φασούλης, Β. (2020). Η εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εισαγωγή της στο σχολείο ενόψει των θεωρητικών εξελίξεων στα πεδία των Δικαιωμάτων του Παιδιού και της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. *Μουσείο, Σχολείο, Εκπαίδευση*, *4*, 50-64.

Φασούλης, Β. (2015). *Τα δικαιώματα του παιδιού. Ιστορική διάσταση, σύγχρονη εξέλιξη και η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Παπαζήση.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής. Διάδραση.

Διαδικτυακές πηγές

Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη (Global Education). (2022). https://www.gene.eu/about-gene/introduction/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022) Οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων ΓΕΛ κατά το σχολικό έτος 2022-2023. http://iep.edu.gr/el/graf-byliko-2022-2023/geniko-lykeio-2022-2023

Καθημερινή Ηλεκτρονική Εφημερίδα για την Παιδεία/www.esos.gr.(2022). ΣτΕ: Μη νόμιμη η κατάργηση ή περιορισμός διδασκαλίας 2 μαθημάτων σε ΓΕΛ – Νόμιμη η επαναφορά των Λατινικών. https://www.esos.gr/arthra/80267/ste-mi-nomimi-i-katargisi-i-periorismos-idaskalias-2-mathimaton-se-gel-nomimi-i

Νόμος 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α 50/14-05-2015)

Νόμος 4186/ 2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». (Ν. 4186/2013/ΦΕΚ 193 Α).

Η αξιοποίηση του κλασικού και τροποποιημένου πειράματος της «Στήλης Πυκνότητας» για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της πυκνότητας σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού

Μαρία Γαϊτανίδη
Εκπαιδευτικός Α/θμιας, M.Sc. Ε.Κ.Π.Α,
Υπ. Διδάκτωρ Τμήματος Χημείας Α.Π.Θ
mgaitanidi88@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής σε μαθητές/τριες της Ε΄ Δημοτικού μιας ολοκληρωμένης πειραματικής διάταξης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών σχετικά με την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της πυκνότητας, έναντι αυτών που διδάχθηκαν την αντίστοιχη ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές αυτής της ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της πυκνότητας μέσα από τα υγρά, αξιοποιώντας έτσι και τα διαλύματα για την κατάκτηση της προς έρευνας επιστημονικής γνώσης, έναντι αυτών που την διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο του σχολικού εγχειριδίου. Η πειραματική διάταξη, με ειδικά σχεδιασμένο φύλλο εργασίας που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της έρευνας, εξετάζει την πυκνότητα των υγρών με το κλασικό πείραμα της «Στήλης πυκνότητας», αλλά και την πυκνότητα των διαλυμάτων με το αντίστοιχο πείραμα στην τροποποιημένη του εκδοχή, γεγονός το οποίο συνεπάγεται και την αρχική προσέγγιση των εννοιών της μάζας και του όγκου τους. Μετά την διεξαγωγή της πειραματικής διδακτικής παρέμβασης και την διδασκαλία της ανάλογης ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο αντίστοιχα, οι μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου απάντησαν σε ερωτήσεις Post Test και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πολύ θετικά μαθησιακά αποτελέσματα επί των πρώτων .

Λέξεις κλειδιά: πυκνότητα, πείραμα, διαλύματα, Ε΄ Δημοτικού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της πυκνότητας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πυκνότητα είναι μία έννοια που εισάγεται στην Φυσική της Ε΄ Δημοτικού, σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας. Η πυκνότητα είναι μία έννοια των Φυσικών Επιστημών που δύσκολα κατανοείται από τα παιδιά ηλικίας 10-12 χρονών, πράγμα που επιβεβαιώνουν και οι (Spyrtou, Zoupidis, & Kariotoglou, 2008) (Yeend, Loverude, & Gonzalez, 2001) (Piaget & Inhelder, 1958) κ.α. Η δυσκολία της κατανόησης έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν πολλές παρανοήσεις αναφορικά με την ύλη και έτσι δε μπορούν να διαφοροποιήσουν την έννοια του βάρους/ μάζας (οι μαθητές συγχέουν το βάρος με τη μάζα σε αυτήν την ηλικία) και της πυκνότητας (Smith, Carey, & Wiser, 1985). Σύμφωνα με τον Hewitt (Hewitt, 2018), πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται την πυκνότητα σαν την «ελαφρότητα» ή «βαρύτητα» των υλικών σωμάτων ίδιου μεγέθους. Μάλιστα, οι μαθητές της α/θμιας εκπαίδευσης έχουν ήδη μια ισχυρή οπτικοποίηση των φαινομένων της πλεύσης/βύθισης, που εξηγούν με τους όρους των φυσικών ιδιοτήτων των σωμάτων όπως είναι το βάρος, το μήκος και ο όγκος (Zoupidis, Pnevmatikos, Spyrtou, & Kariotoglou, 2016). Για να γίνει καλύτερα αντιληπτή η έννοια της πυκνότητας από τους μαθητές της Ε΄ τάξης, θα πρέπει να διδαχθεί με βάση τα φαινόμενα πλεύσης/ βύθισης, που σύμφωνα με τους (Spyrtou, Zoupidis, & Kariotoglou, 2008) θεωρούνται ως ένα γόνιμο πεδίο για την εφαρμογή της διδασκαλίας της πυκνότητας επειδή: α) είναι οικεία και ενδιαφέροντα για τους μαθητές αυτής της ηλικίας και, β) το αποτέλεσμα τους έχει χαρακτήρα on/off. Λαμβάνοντας υπόψιν το γόνιμο διδακτικό πεδίο των φαινομένων πλεύσης/βύθισης καθώς και το γεγονός ότι η προσέγγιση της έννοιας της πυκνότητας από τους μαθητές, είναι καλύτερα να γίνει με τη βοήθεια των υγρών, διότι πλεονεκτούν σε σχέση με τα στερεά και τα αέρια (Φασουλόπουλος, Καριώτογλου, Κουμαράς , & Ψύλλος, 1997), το πείραμα της «Στήλης πυκνότητας» αποτελεί μια εξαίσια διδακτική επιλογή.

Το πείραμα της «Στήλης Πυκνότητας» και η παραλλαγή του

*Η «Στήλη πυκνότητας» είναι ένα απλό και διασκεδαστικό πείραμα που μπορούμε να μελετήσουμε την πυκνότητα των υγρών. Οι ουσίες που είναι πιο πυκνές παραμένουν στη βάση της στήλης, ενώ οι ουσίες που είναι λιγότερο πυκνές φαίνεται να επιπλέουν στη μέση και στην κορυφή της***.** Το πείραμα με τη «Στήλη πυκνότητας» είναι στην ουσία ένα δοχείο με υγρά που στοιβάζονται

σε στρώματα. Τα στρώματα παραμένουν διαχωρισμένα, επειδή κάθε ουσία έχει διαφορετική πυκνότητα από τις άλλες και είτε αποτελούν συστήματα μη αναμείξιμων υγρών, είτε η απουσία ανάδευσης αποτρέπει την ανάμειξη και την αμοιβαία διασπορά τους στο χρονικό παράθυρο-διάστημα του πειράματος. Οι μαθητές με τη βοήθεια του ειδικά σχεδιασμένου φύλλου εργασίας, ακολουθούν τις οδηγίες βήμα βήμα και μόνοι τους εκτελούν το πείραμα, φυσικά πάντα με την εποπτεία του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για την εκτέλεση του πειράματος μιας «5όροφης στήλης πυκνότητας» με καθαρές ουσίες και μιας «3όροφης στήλης πυκνότητας» με διαλύματα.

Σχήμα 1: Η « 5όροφη στήλη πυκνότητας» καθαρών ουσιών (Αριστερά), η «3όροφη στήλη πυκνότητας» διαλυμάτων κατά την έγχυση του τελευταίου στρώματος (Δεξιά)

Οι μαθητές με τη βοήθεια της σύριγγας εγχύνουν ίδιο όγκο υγρών (είτε καθαρών ουσιών είτε διαλυμάτων), που έχουν ζυγιστεί από πριν και ξέρουν ότι έχουν διαφορετικές μάζες μεταξύ τους και καταλήγουν στο συμπέρασμα για το ποια είναι πυκνά και βυθίζονται και για το ποια είναι αραιά και επιπλέουν. Κατανοούν πως υγρά με ίδιο όγκο αλλά διαφορετική μάζα, έχουν διαφορετική πυκνότητα και σκοπός του πειράματος είναι να κατανοήσουν ότι τα πυκνά υγρά έχουν μεγαλύτερη μάζα ή ύλη ανά μονάδα όγκου από τα αραιότερα υγρά. Συνεπώς, σκοπός του πειράματος της «5όροφης στήλης πυκνότητας», όπως και του πειράματος με την «3όροφη στήλη πυκνότητας», είναι να καταλάβουν τον εντατικό χαρακτήρα της πυκνότητας και το γεγονός ότι αυτή εξαρτάται μόνο από τη σύνθεση της ουσίας και δεν ποικίλλει ανάλογα με το μέγεθος ή την ποσότητα της.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η πειραματική διάταξη που επιλέχθηκε καθώς και το φύλλο εργασίας που σχεδιάστηκε ειδικά για την παρούσα εργασία, έλαβε υπόψιν της τη χρονική διάρκεια που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της έννοιας της πυκνότητας, αυτή των 2 διδακτικών ωρών. Το δείγμα που επιλέχθηκε δεν έγινε τυχαία αλλά ήταν δείγμα ευκολίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 117 μαθητές από την Ε' τάξη του Δημοτικού, από Δημοτικά Σχολεία του Ν. Εύβοιας, εκ των οποίων οι 62 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα που διδάχθηκαν με την ενότητα της πυκνότητας από το φύλλο εργασίας και οι υπόλοιποι 55 την ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε την ενότητα της πυκνότητας από το σχολικό εγχειρίδιο. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο (post test) που ακολούθησε με το πέρας της διδασκαλίας της διδαχθείσας έννοιας και σκοπό είχε να αναδείξει με ποια από τις δύο διδασκαλίες πετύχαμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν το post ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν σε όλες τις διδασκαλίες των εννοιών.

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν κανονικά τις ενότητες Μάζας – Όγκου – Πυκνότητας από το σχολικό εγχειρίδιο των Φυσικών της Ε' Δημοτικού. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν τις ενότητες Μάζας - Όγκου από το σχολικό εγχειρίδιο και την ενότητα της πυκνότητας από το ειδικά σχεδιασμένο φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει το κλασικό πείραμα με τη «Στήλη πυκνότητας» και την τροποποιημένη εκδοχή του με τα διαλύματα.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 23 και εφαρμογή της μη παραμετρικής δοκιμασίας Mann-Whitney ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών ως προς το συνολικό σκορ που σημείωσαν σε κάθε παράγοντα της έρευνας καθώς και εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου x^2 $(Chi\ square)$, ώστε να μελετηθεί η ενδεχόμενη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney και όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντι-

κά μεγαλύτερο σκορ σε καθέναν από τους παράγοντες της έρευνας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις του Post ερωτηματολογίου έχουν ομαδοποιηθεί σε κάποιες ομάδες/παράγοντες ανάλογα με τον μαθησιακό στόχο που επιδιώκουν. Σε αυτόν τον πίνακα εξετάζουμε τις δύο ομάδες ως προς τις συνολικές βαθμολογίες που σημειώνουν στον κάθε παράγοντα της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει σημαντική διαφορά η οποία διαπιστώνεται από τον αριθμό μέσα σε παρένθεση στην τελευταία στήλη του πίνακα ο οποίος είναι κάτω από 0.05. Επίσης από τους μέσους όρους των δύο ομάδων σε κάθε παράγοντα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα παρουσιάζει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Παράγοντες	Μ.Ο. ± Τ.Α. (Ομάδα ελέγχου)	Μ.Ο. ± Τ.Α. (Πειραματική ομάδα)	U (p)
Κατανόηση της πυκνότητας ως εντατικό μέγεθος που εξαρτάται αποκλειστικά από το είδος του υλικού (0 – 5)	**1,00 ± 0,96**	**2,87 ± 1,06**	**361,500 (<0,001)**
Κατανόηση έννοιας όγκου (0 – 3)	**1,95 ± 0,85**	**2,56 ± 0,64**	**988,000 (<0,001)**
Κατανόηση έννοιας μάζας (0 – 4)	**2,15 ± 1,01**	**2,97 ± 0,81**	**962,000 (<0,001)**
Κατανόηση διαφοροποίησης μάζας / πυκνότητας (0 – 7)	**1,49 ± 1,00**	**4,03 ± 1,27**	**223,000 (<0,001)**
Διαισθητική κατανόηση της πυκνότητας υλικών μέσω θεωρίας πλεύσης/ βύθισης(0 – 8)	**3,25 ± 1,16**	**5,76 ± 1,28**	**287,000 (<0,001)**
Κατανόηση των μερών του κλάσματος της πυκνότητας (0 – 3)	**1,11 ± 0,69**	**2,06 ± 0,81**	**698,500 (<0,001)**
Κατανόηση πυκνότητας διαφορετικών υλικών με ίδιο όγκο και διαφορετική μάζα (0 – 3)	**1,36 ± 0,73**	**2,27 ± 0,71**	**691,000 (<0,001)**
Κατανόηση αναλογίας διαλύτη / διαλυμένης ουσίας για χαρακτηρισμό διαλύματος (0 – 9)	**2,60 ± 1,27**	**5,68 ± 1,30**	**190,500 (<0,001)**
Ίδιοι όγκοι διαλύτη και διαφορετική μάζα διαλυμένης ουσίας (0 – 3)	**1,31 ± 0,77**	**2,48 ± 0,59**	**465,000 (<0,001)**

Πίνακας 1: Αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς στο συνολικό σκορ που σημείωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας

Τέλος, μελετήθηκε η ενδεχόμενη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας. Για ακόμη μια φορά φαίνεται ότι η ομάδα σχετίζεται σημαντικά με τις απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες σε καθένα από τα ερωτήματα που μελετώνται (Πίνακας 2). Ενδεικτικά, στις ερωτήσεις 5) «Η πετρελαιοκηλίδα επιπλέει στο θαλασσινό νερό γιατί έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από αυτό.», 11) « Έχω μια κανάτα γεμάτη με νερό και με αυτή γεμίζω μέχρι επάνω ένα ποτήρι. Το νερό που έμεινε στην κανάτα είναι το ίδιο πυκνό με το νερό στο ποτήρι.», 15α) Αιτιολόγησε την απάντησή σου στο προηγούμενο ερώτημα - Στο καντήλι ρίχνουμε λάδι και νερό. Ποιο από τα δύο υγρά θα επιπλέει και γιατί: και 20) «Για να βρούμε την πυκνότητα ενός υλικού σώματος ή διαλύματος / μίγματος χρειάζεται να γνωρίζουμε δυο πράγματα: α) ……. και β) ……..», η πειραματική ομάδα είχε ποσοστό σωστών απαντήσεων σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, μοναδική εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση επιλογής απάντησης 15) «Στο καντήλι ρίχνουμε λάδι και νερό. Ποιο από τα δύο υγρά θα επιπλέει και γιατί;», όπου τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου φαίνεται να σημειώνουν περίπου το ίδιο ποσοστό σωστών και λανθασμένων απαντήσεων.

Προτάσεις / Ερωτήσεις	Ομάδα	Απαντήσεις		x^2 (p)
5) Η πετρελαιοκηλίδα επιπλέει στο θαλασσινό νερό γιατί έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από αυτό.		**Λάθος**	**Σωστή**	**18,742 (<0,001)**
	Ομάδα ελέγχου	**38 (69,1%)**	**17 (30,9%)**	
	Πειρ. ομάδα	**18 (29%)**	**44 (71%)**	
6) Σε ένα δοχείο έχω μέσα 100 ml λάδι. Προσθέτω ακόμα 100 ml λάδι. Τα συνολικά 200 ml λάδι είναι πιο πυκνά σαν υλικό απ' ότι ήταν τα 100 ml λάδι.		**Λάθος**	**Σωστή**	**21,246 (<0,001)**
	Ομάδα ελέγχου	**48 (87,3%)**	**7 (12,7%)**	
	Πειρ. ομάδα	**29 (46,8%)**	**33 (53,2%)**	
11) Έχω μια κανάτα γεμάτη με νερό και με αυτή γεμίζω μέχρι επάνω ένα ποτήρι. Το νερό που έμεινε στην κανάτα είναι το ίδιο πυκνό με το νερό στο ποτήρι.		**Λάθος**	**Σωστή**	**18,725 (<0,001)**
	Ομάδα ελέγχου	**32 (58,2%)**	**23 (41,8%)**	
	Πειρ. ομάδα	**12 (19,4%)**	**50 (80,6%)**	

15) Στο καντήλι ρίχνουμε λάδι και νερό. Ποιο από τα δύο υγρά θα επιπλέει και γιατί;		**Λάθος**	**Σωστή**	**3,135 (0,077)**
	Ομάδα ελέγχου	**13 (23,6%)**	**42 (76,4%)**	
	Πειρ. ομάδα	**7 (11,3%)**	**55 (88,7%)**	
15α) Αιτιολόγησε την απάντησή σου στο προηγούμενο ερώτημα.		**Λάθος**	**Σωστή**	**6,815 (0,009)**
	Ομάδα ελέγχου	**45 (81,8%)**	**10 (18,2%)**	
	Πειρ. ομάδα	**37 (59,7%)**	**25 (40,3%)**	
20) Για να βρούμε την πυκνότητα ενός υλικού σώματος ή διαλύματος / μίγματος χρειάζεται να γνωρίζουμε δυο πράγματα: α) ……. και β) ……..		**Λάθος**	**Σωστή**	**20,343 (<0,001)**
	Ομάδα ελέγχου	**33 (60%)**	**22 (40%)**	
	Πειρ. ομάδα	**12 (19,4%)**	**50 (80,6%)**	

Πίνακας 2: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών (ομάδα ελέγχου, πειραματική ομάδα) και συγκεκριμένες προτάσεις / ερωτήσεις της έρευνας

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την στατιστική ανάλυση που υλοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερο σκορ σε κάθε παράγοντα της έρευνας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, ακόμη και στα μεμονωμένα ερωτήματα της έρευνας οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά στο ποσοστό σωστών και λανθασμένων απαντήσεων με σημαντική υπεροχή της πειραματικής ομάδας στη γνώση γύρω από την μάζα, τον όγκο και την πυκνότητα καθαρών ουσιών και διαλυμάτων. Συνεπώς, είναι πιο γόνιμο μαθησιακά να διδαχθούν οι μαθητές την πυκνότητα κυρίως με την βοήθεια των υγρών, και λιγότερο των στερεών και των αερίων, όπως υποστηρίζουν στην έρευνα τους και οι (Φασουλόπουλος, Καριώτογλου, Κουμαράς , & Ψύλλος, 1997). Η προσέγγιση της έννοιας της πυκνότητας και του εντατικού της χαρακτήρα μέσω των πειραμάτων της «5όροφης στήλης πυκνότητας» καθαρών ουσιών και της «3όροφης στήλης πυκνότητας» διαλυμάτων, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στην φαρέτρα του εκπαιδευτικού, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη δύσκολη έννοια της πυκνότητας και του εντατικού της χαρακτήρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Hewitt, P. G. (2018). Οι έννοιες της Φυσικής. Πανεπηστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Routledge.

Smith, C., Carey, S., & Wiser, M. (1985). On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. Cognition *21*(3), 177-237. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90025-3

Spyrtou, A., Zoupidis, A., & Kariotoglou, P. (2008). The design and development of an ICT-enhanced module concerning density as a property of materials applied in floating/sinking phenomena. Στο *Physics Curriculum Design, Development and Validation, Selected Papers* (pp. 391-407). Girep International Conference.

Yeend, R., Loverude, M., & Gonzalez, B. (2001). Student understanding of density: a cross-age investigatiom. In 2001 Physics Education Research Conference. https://doi.org/10.1119/perc.2001.pr.020

Zoupidis, A., Pnevmatikos, D., Spyrtou, A., & Kariotoglou, P. (2016). The impact of procedural and epistemological knowledge on conceptual understanding: the case of density and floating–sinking phenomena. Instructional Science 44, 315-334. https://doi.org/10.1007/s11251-016-9375-z

Φασουλόπουλος, Γ., Καριώτογλου, Π., Κουμαράς , Π., & Ψύλλος, Δ. (1997). Δυσκολίες των μαθητών στην κατανόηση της πυκνότητας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση Τόμος 25, σσ. 161-176.

Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό και Εποπτικό Υλικό για μαθητές με Νοητική Αδυναμία- Ένα πιλοτικό πρόγραμμα σε μαθητές Δημοτικού Σχολείο

Γεωργία Δεφίγγου
Τμήμα Ένταξης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση Ηλείας
geodefingou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, το σχολείο οφείλει να δίνει τη δυνατότητα καθολικής πρόσβασης καθώς και τα εργαλεία, με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), υλοποιήθηκε η προσαρμογή του βιβλίου της Ιστορίας αποσκοπώντας στη μαθησιακή και εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τη μέθοδο Κείμενο για όλους (Easy to Read). Η ανάγνωση είναι ένα σύνθετο γνωστικό έργο που απαιτεί συνδυασμό πολλαπλών δεξιοτήτων γεγονός που δυσκολεύει τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση του προσαρμοσμένου βιβλίου βοηθάει τους μαθητές με δυσκολίες τόσο στον ρυθμό ανάγνωσης όσο και στην κατανόηση. Αναλυτικότερα εξετάσθηκαν 4 μελέτες περίπτωσης κατά τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και έπειτα του προσαρμοσμένου υλικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ανταποκρίνονται καλύτερα στη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού τόσο στο ρυθμό ανάγνωσης όσο και στην κατανόηση του κειμένου.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, Κείμενο για όλους, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να περιγράψει τις δυνατότητες που δίνει το προσαρμοσμένα βιβλίο της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού στους μαθητές με Νοητική Αδυναμία και άλλες δυσκολίες μάθησης. Το έργο που σχετίζεται με την προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων της Γ΄ Δημοτικού έγινε σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κεντρικός άξονας του έργου είναι να προσαρμοστούν τα σχολικά εγχειρίδια με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνονται στις αδυναμίες και στις δυνατότητες των μαθητών με σκοπό την πρόσβασή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Νοητική Καθυστέρηση

Η Νοητική Καθυστέρηση αποτελεί νευροαναπτυξιακή διαταραχή υπό την έννοια ότι εκδηλώνεται στην παιδική ηλικία και παρουσιάζει μια σχετικά σταθερή πορεία και εξέλιξη χωρίς εξάρσεις και υφέσεις. Βασικά χαρακτηριστικά της Νοητικής Καθυστέρησης είναι τα ελλείμματα σε διάφορες γνωστικές λειτουργίες (γλωσσική ικανότητα , αφηρημένη σκέψη, μνήμη και αντίληψη) αλλά και την προσαρμοστική λειτουργικότητα (π.χ. δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης) με επιπτώσεις στην πρακτική καθημερινότητα, την κοινωνική και προσωπική ζωή (DSM-V, 2013).

Λόγω της μεγάλης ετερογένειας που χαρακτηρίζει τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές η ευμενής ή δυσμενής έκβασή τους καθορίζεται σε κάθε περίπτωση από παράγοντες όπως η σχολική εκπαίδευση, η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και η δυνατότητα κρατικών παροχών που να λειτουργούν επικουρικά στην συνολική προσπάθεια στήριξης του ατόμου. Μαθητές με ΝΚ μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου ανάλογα με την υποστήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, την ύπαρξη εξατομικευμένης υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον, το βαθμό των γνωστικών ελλειμμάτων που παρουσιάζουν.

Γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση (ΝΚ)

Τα παιδιά με Νοητική Αδυναμία παρουσιάζουν δυσκολία σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών λειτουργιών. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, στη συγκέντρωση προσοχής, στη βραχύχρονη μνήμη και στις εκτελεστικές λειτουργίες (Fyfe et al., 2018; Χρηστάκης, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικές πολιτικές δίνουν ιδιαίτερη έμ-

φαση στην ανάγνωση καθώς την θεωρούν μια δεξιότητα καθοριστικής σημασίας για την κοινωνία που ζούμε (Roberts et al., 2013). Είναι προφανές ότι η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί προϋπόθεση για να αποκτήσει ο μαθητής πρόσβαση στον κόσμο της πληροφορίας και της γνώσης. Ιδιαίτερα στην Γ΄ δημοτικού το ΑΠΣ μεταθέτει την εστίαση από την ανάγνωση ως αντικείμενο εκμάθησης στην ανάγνωση ως εργαλείο πρόσβασης στην καινούρια γνώση. Ο μαθητής δεν «μαθαίνει να διαβάζει αλλά διαβάζει για να μαθαίνει». Ωστόσο, αρκετοί μαθητές αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν στο επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας που κρίνουν ως προαπαιτούμενο τα ΑΠΣ.

Οι κυριότεροι γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση είναι η νοημοσύνη, η μνήμη και η αντίληψη. Σύμφωνα με την έρευνα των Channell και συνεργατών (2013) οι αναγνωστικές δυσκολίες θεωρούνται από τις πιο συνηθισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΝΚ. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και τις τρεις διαστάσεις της αναγνωστικής ικανότητας : την αποκωδικοποίηση των λέξεων, την ευχέρεια και την κατανόηση. Ως προς τις διαστάσεις της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας η εξέλιξη είναι βραδύτερη των συνομηλίκων, όμως ως προς την διάσταση της κατανόησης αρκετά σύντομα ο μαθητής μπορεί αν συναντήσει ανυπέρβλητες δυσκολίες λόγω του φόρτου πληροφοριών και της εννοιολογικής πολυπλοκότητας των κειμένων.

Σκοπός του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού

Με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών που περιεγράφηκαν παραπάνω και την προσαρμογή της διδακτικής πράξης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΝΚ, υλοποιήθηκε η προσαρμογή του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού των εγχειρίδιων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης του Περιβάλλοντος, του Ανθολογίου, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών που αποτελείται από το εγχειρίδιο του μαθητή συμπεριλαμβανομένων προσαρμοσμένων εκδοχών των κειμένων του βιβλίου. Επιπλέον, το υλικό εμπεριέχει την ψηφιακή εφαρμογή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο η οποία είναι βασισμένη στην προσαρμοσμένη εκδοχή του εγχειριδίου του μαθητή .

Το προσαρμοσμένο υλικό απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με νοητική αδυναμία ή σε μαθητές που έχουν παρόμοιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από την ύπαρξη διάγνωσης, στους εκπαιδευτικούς της τάξης, της Παράλληλης Στήριξης ή του τμήματος Ένταξης και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Στόχος του εκπαιδευτικού υλικού είναι ο προσδιορισμός των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών με δυσκολία στην κατανόηση. Επιπλέον,

σκοπός του υλικού είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών με νοητική αδυναμία προσαρμόζοντας τα κείμενα προς διδασκαλία στις εξατομικευμένες ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (ΙΕΠ, 2020).

Προσαρμογή των κειμένων

Η επιλογή και προσαρμογή των κειμένων για τους μαθητές με νοητική αναπηρία βασίστηκε στους βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ), στις ανάγκες διδασκαλίας του κάθε εγχειριδίου και τις Αρχές του Κειμένου για όλους (Easy-to-read - EtR).

Αρχές του Κειμένου για όλους (Easy-to-read)

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, όπως προαναφέρθηκε, δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου. Ως υποστηρικτική των παραπάνω δυσκολιών μπορεί να είναι η μέθοδος «Κείμενο για όλους - Easy-to-read» - (EtR). Στο συγκεκριμένο έργο προσαρμόστηκαν τα κεφάλαια των εγχειριδίων της Γ΄ Δημοτικού (Γλώσσας, Μαθηματικά, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Ιστορία, Ανθολόγιο, Θρησκευτικά) με σκοπό να γίνουν πιο προσβάσιμα στα παιδιά με ΝΚ. Η προσαρμογή των κειμένων ακολούθησε τις προδιαγραφές του EtR. Πιο αναλυτικά, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες αλλαγές όπως είναι η χρήση απλής γλώσσας, η απόδοση μόνο της κύριας ιδέας σε μια πρόταση , αποφυγή εξειδικευμένης γλώσσας, καθαρή και λογική δομή , κατάτμηση των προτάσεων σε φράσεις και η αποφυγή πολυσύλλαβων ή σπάνιων λέξεων και αντικατάστασή τους από συχνόχρηστες συνώνυμες ή παράλειψή τους.

Στο κείμενο χρησιμοποιήθηκαν σκίτσα και εικόνες που υποστηρίζουν το κείμενο με σκοπό να διευκολυνθεί η κατανόηση.

Για την προσαρμογή των κειμένων βάσει της αρχής «Κείμενο για όλους» ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

Βήμα 1ο: Σκοπός της δημιουργίας των προσαρμοσμένων κειμένων

Αρχικά, διασαφηνίστηκε ο σκοπός του κειμένου και ο διδακτικός στόχος του κάθε κεφαλαίου βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, σε αυτό το βήμα εξετάστηκε προσεκτικά ο βαθμός που ανταποκρίνεται το κείμενο θεματικά αλλά και ως προς το βαθμό δυσκολίας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας στόχου.

Βήμα 2ο: Προετοιμασία των σημαντικότερων πληροφοριών του κειμένου.

Σε αυτό το βήμα, επιλέχτηκαν οι βασικές πληροφορίες από κάθε παράγραφο με σκοπό την καλύτερη κατανόησή του από την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού στην οποία απευθύνεται το υλικό.

Βήμα 3ο: Παραγωγή κειμένου με βάση τις παρακάτω προδιαγραφές

Ο συγγραφέας πρέπει να κάνει απλή χρήση απλής γλώσσας και να αποφεύγει λέξεις σύνθετης φωνοτακτικής δομής. Παράλληλα, χρησιμοποιείται το β΄ πρόσωπο αντί του γ΄ προσώπου στις οδηγίες ή τις εντολές. Καλό θα είναι να χρησιμοποιούνται παραδείγματα ώστε να πραγματοποιείται σύνδεση των πληροφοριών με πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Η χρήση μίας φράσης ανά σειρά αντί μίας πρότασης και μικρότερου μήκους προτάσεων συνίσταται, ώστε να γίνει η ανάγνωση πιο προσβάσιμη. Παράλληλα, η απόδοση μόνο της κύριας ιδέας σε κάθε πρόταση, η χρήση κατάφασης και αποφυγή αρνητικών προτάσεων καθώς και η χρήση Ενεργητικής και αποφυγή Παθητικής Φωνής είναι κάποιες από τις προδιαγραφές της μεθόδου που βοηθούν τον αναγνώστη. Επίσης, θα πρέπει να η μεταφορική γλώσσας στις περιπτώσεις που δεν χρειάζεται. Τέλος, απόδοση των μεγάλων αριθμών να γίνεται με λέξεις.

Χρήση εικόνων και συμβόλων στα κείμενα easy-to-read

Η χρήση της μεθόδου «Κείμενο για όλους» αναδεικνύει την εικονογράφηση ως ένα πολύ σημαντικό υποστηρικτικό παράγοντα για την κατανόηση και αφομοίωση των πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε ένα κείμενο. Γι' αυτό το λόγο προσαρμόστηκαν οι ήδη υπάρχουσες εικόνες του βιβλίου ή επιλέχθηκαν άλλες ώστε να μεταφέρουν το μήνυμα στους μαθητές που δεν μπορούν να διαβάσουν με ευκολία το μάθημα.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Γ' δημοτικού ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Αυτοί οι δύο τομείς επιτυγχάνονται μέσω της κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και της κατανόησης της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ο μαθητής, ως επί το πλείστον, μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να κατανοήσει ότι ο σύγχρονος κόσμος συνδέεται άρρηκτα με το ιστορικό παρελθόν. Τέλος, ο σκοπός της ιστορικής σκέψης συνδέεται άμεσα με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών. (ΙΕΠ,2020)

Οι βασικοί άξονες του μαθήματος αφορούν:

Α) στη Μυθολογία

Β) στην Προϊστορία και Πρωτοϊστορία

Το Προσαρμοσμένο Εκπαιδευτικό Υλικό του μαθήματος της Ιστορίας φτιάχτηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετείται η ενταξιακή στόχευση των μαθητών με νοητική αναπηρία αλλά και η διδασκαλία όλων των εννοιών που αναπτύσσονται στο εν λόγω μάθημα. Διατηρήθηκε η βασική δομή

και το πνεύμα του σχολικού εγχειριδίου και πραγματοποιήθηκαν αλλαγές με βάση τις βασικές αρχές της μεθόδου "Easy to read" (Αραμπατζή, 2009).

Σκοπός της παρούσας έρευνας:

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση του προσαρμοσμένου βιβλίου βοηθάει τους μαθητές με δυσκολίες τόσο στον ρυθμό ανάγνωσης (αναγνωστική ευχέρεια) όσο και στην κατανόηση κειμένου. Αναλυτικότερα στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετασθεί ο χρόνος που πραγματοποιούν την αποκωδικοποίηση οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση καθώς και τον βαθμό που επιτυγχάνουν την κατανόηση του κειμένου στο μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού στο προσαρμοσμένο κείμενο με τη μέθοδο easy to read σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 4 μελέτες περίπτωσης της Γ΄Δημοτικού. Αναλυτικότερα, εξετάσθηκαν δύο μαθητές (κορίτσια) που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και έχουν λάβει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ με Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με την αξιολόγηση οι μαθητές στον τομέα της ανάγνωσης αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και έχουν χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια. Επιπλέον, αναφέρονται δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου τόσο σε βασικές όσο και σε δευτερεύουσες πληροφορίες. Παράλληλα, προτείνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Επιπλέον, στην έρευνα έλαβαν μέρος 2 μαθητές (1 αγόρι-1 κορίτσι) οι οποίοι παρακολουθούν πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης σε ιδιωτικό κέντρο ειδικών θεραπειών. Το αγόρι έχει λάβει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ Γενικευμένων μαθησιακών Δυσκολιών και το κορίτσι ελαφριά νοητική αδυναμία. Τόσο το αγόρι όσο και το κορίτσι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στον ρυθμό. Η γνωμάτευση αναφέρει ότι η κατανόηση των κειμένων από δική τους ανάγνωση υστερεί αρκετά σε σχέση με την κατανόησή τους από ακρόαση. Προτείνεται πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης με στόχο την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την κατανόηση κειμένου με υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις τον Οκτώβριο του 2023 με διαφορά μίας εβδομάδας. Στην πρώτη φάση δινόταν στον μαθητή ένα κείμε-

νο από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα «Ο Φρίξος, η Έλλη και το χρυσόμαλλο δέρας». Ο μαθητής πραγματοποιούσε φωναχτή ανάγνωση και η εκπαιδευτικός χρονομετρούσε τη διάρκεια ολοκλήρωσης της ανάγνωσης μαθητή του κειμένου.

Κατά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης δίνονταν στον μαθητή 3 ασκήσεις με ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και συγκεκριμένα, συμπλήρωση κενών, ασκήσεις που ο μαθητής επέλεγε αν η πρόταση ήταν Σωστή ή Λάθος και αρίθμηση προτάσεων με βάση τη χρονολογική σειρά.

Ακολουθούσε η δεύτερη φάση σε διάστημα μίας εβδομάδας. Οι μαθητές πραγματοποιούσαν φωναχτή ανάγνωση στο ίδιο κείμενο που είχε δοθεί στην πρώτη φάση αλλά αυτή τη φορά το κείμενο της Ιστορίας ήταν προσαρμοσμένο με τη μέθοδο easy to read. Η εκπαιδευτικός χρονομετρούσε την ταχύτητα ανάγνωσης.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης οι μαθητές έκαναν τις ίδιες ασκήσεις που τους είχαν δοθεί κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης με σκοπό να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά τόσο στον ρυθμό ανάγνωσης όσο και στην βελτίωση της κατανόησής τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι η χρήση του προσαρμοσμένου υλικού στο μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού έχει θετική επίδραση τόσο στην αναγνωστική ικανότητα όσο και στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Αναλυτικότερα:

Μελέτη περίπτωσης Α:

Η μαθήτρια Δ έχει λάβει γνωμάτευση Γενικευμένων Μαθησιακών Δυσκολιών. Δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση κειμένου και η αναγνωστική της ευχέρεια είναι ανεπαρκής σε σχέση με την αναπτυξιακή της ηλικία. Επιπλέον, παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η μαθήτρια Δ αποκωδικοποιεί το προσαρμοσμένο κείμενο της Ιστορίας γρηγορότερα σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα, πραγματοποίησε την ανάγνωση σε 6,40 λεπτά στο κείμενο της Ιστορίας «ο Φρίξος, η Έλλη και το Χρυσόμαλλο δέρας» ενώ το ίδιο κείμενο χρειάστηκε 3,30 λεπτά για να το αποκωδικοποιήσει από το προσαρμοσμένο υλικό. Παράλληλα, η χρήση του προσαρμοσμένου υλικού φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα και στην κατανόηση του κειμένου. Αναλυτικότερα, το

σύνολο των σωστών απαντήσεων αυξάνεται όταν η μαθήτρια πραγματοποιεί ανάγνωση από το προσαρμοσμένο κείμενο σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο. Για παράδειγμα, στην άσκηση που απαιτείται συμπλήρωση κενών η μαθήτρια επιτυγχάνει μία σωστή απάντηση κατά τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Αντίθετα, στην ίδια άσκηση , χρησιμοποιώντας το προσαρμοσμένο κείμενο, η βαθμολογία της βελτιώνεται συμπληρώνοντας σωστά 3 από τις 5 προτάσεις συμπλήρωσης κενών. Αντίστοιχα, είναι τα αποτελέσματα στην άσκηση Σωστού ή Λάθος όπου η μαθήτρια δεν απαντάει σωστά σε καμία ερώτηση κατά τη χρήση του βιβλίου , ενώ απαντάει σωστά σε 3 από τις πέντε προτάσεις Σωστού ή Λάθους όταν χρησιμοποιεί το προσαρμοσμένο υλικό.

Μελέτη Περίπτωσης Β:

Η μαθήτρια Α έχει λάβει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ Γενικευμένων Μαθησιακών Δυσκολιών. Δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένου και παρακολουθεί Τμήμα Ένταξης. Προτείνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα με υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητες της μαθήτριας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μαθήτρια φαίνεται ότι βελτιώνει τον ρυθμό ανάγνωσης της κατά τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού σε σχέση με το βιβλίο της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιεί την ανάγνωση με τη μέθοδο Easy To Read σε δύο λεπτά σε αντίθεση με το σχολικό εγχειρίδιο που χρειάζεται 4, 11 λεπτά για να διαβάσει το κείμενο. Το ίδιο θετικά είναι και τα αποτελέσματα στην κατανόηση του κειμένου με τη μαθήτρια να απαντάει σωστά σε περισσότερες ασκήσεις του προσαρμοσμένου υλικού. Συγκεκριμένα, στην άσκηση συμπλήρωση κενών η μαθήτρια συμπληρώνει σωστά όλες τις προτάσεις (5/5) σε αντίθεση με το σχολικό εγχειρίδιο που συμπληρώνει σωστά μόνο από δύο από τις πέντε προτάσεις. Τα ίδια αποτελέσματα καταγράφτηκαν και στην άσκηση Σωστού ή Λάθος όπου η μαθήτρια απαντάει σωστά στις τέσσερις από τις πέντε απαντήσεις του προσαρμοσμένου κειμένου σε αντίθεση με τη μία σωστή απάντηση που έδωσε κατά τη χρήση του σχολικού βιβλίου. Τέλος, σημαντική διαφορά στο σκορ των σωστών απαντήσεων φαίνεται να έχει η χρήση του υλικού και στην τελευταία άσκηση που ζητείται από τον μαθητή να τοποθετήσει προτάσεις με σωστή χρονολογική σειρά.

Μελέτη Περίπτωσης Γ:

Η μαθήτρια Γ έχει λάβει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ Νοητικής Αδυναμίας. Παρακολουθεί πρόγραμμα ειδικής Διαπαιδαγώγησης σε ιδιωτικό κέντρο.

Παράλληλα, τα ΚΕΔΑΣΥ εντοπίζουν μεγάλη δυσκολία στην αναγνωστική της κατανόηση και λιγότερη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση.

Από τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού φαίνεται ότι η μαθήτρια έχει υψηλότερες επιδόσεις τόσο στην αναγνωστική της ευχέρεια όσο και στην κατανόηση του κειμένου. Αναλυτικότερα, η μαθήτρια αποκωδικοποιεί το κείμενο σε πέντε λεπτά με τη μέθοδο Easy To Read , ενώ χρειάζεται 9,20 λεπτά για να διαβάσει το ίδιο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου. Επιπροσθέτως, η κατανόησή της φαίνεται να βελτιώνεται κατά τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού αφού το σύνολο των σωστών της απαντήσεων αυξάνεται. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια συμπληρώνει δύο από τις πέντε προτάσεις σωστά στην άσκηση συμπλήρωσης κενών , σε αντίθεση με τις δύο σωστές απαντήσεις που επιτυγχάνει όταν χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα και στην άσκηση Σωστού ή Λάθους όπου η μαθήτρια δεν επιτυγχάνει καμία σωστή απάντηση σε σχέση με τις τέσσερις από τις πέντε σωστές απαντήσεις της που επιτυγχάνει κατά τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού. Τέλος, η μαθήτρια είναι σε θέση να τοποθετήσει όλες τις προτάσεις με τη σωστή χρονολογική σειρά στην τελευταία άσκηση κατά τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού, σε αντίθεση με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου που δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει την άσκηση.

Μελέτη Περίπτωσης Δ:

Τέλος, ο μαθητής Ν έχει λάβει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ με Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες και παρακολουθεί πρόγραμμα Ειδικής Διαπαιδαγώγησης σε ιδιωτικό κέντρο θεραπειών. Σύμφωνα με τις προτάσεις του ΚΕΔΑΣΥ ο μαθητής ξεκίνησε πρόγραμμα αποκατάστασης με υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητές του. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η χρήση του προσαρμοσμένου βιβλίου βελτίωσε τον χρόνο ανάγνωσης του μαθητής με ρυθμό αποκωδικοποίησης 3,10 λεπτά, ενώ χρειαζόταν 7,50 λεπτά για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου. Παρόμοια είναι η εικόνα του και στην κατανόηση του κειμένου, όπου στις ασκήσεις που προαναφέρθηκαν ο μαθητής είχε περισσότερες σωστές απαντήσεις κατά τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού.

Συμπερασματικά, η βελτίωση των μαθητών τις μαθησιακές τους δεξιότητες είχε σαν αποτέλεσμα την βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, αφού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το προσαρμοσμένο υλικό οι μαθητές συμμετείχαν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης κάνουν χρήση ενός υλικού που είναι προσαρμοσμένος τόσο στις ανάγκες

των μαθητών όσο και στις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τα παραπάνω αποτελέσματα κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων με τη μέθοδο Easy To Read γεγονός που θα ενισχύσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση. Τέλος, είναι επιτακτική ανάγκη να υλοποιηθεί η προσαρμογή των βιβλίων και στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου δεν υπάρχει υλικό που να στοχεύει στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association. (2013). Depressive disorders: DSM-5® selections. American Psychiatric Pub.

Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). *Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities*. Research in developmental disabilities, *34*(2), 776-787.

Fyfe, E. R., & Brown, S. A. (2018). *Feedback influences children's reasoning about math equivalence: A meta-analytic review. Thinking & Reasoning, 24*(2), 157-178.

Roberts, C.A., Leko, M.M., & Wilkerson, K.L. (2013). *New direction in Reading Instructions for adolescents with significant cognitive disabilities.* Remedial and Special Education, 34(5), 305-307157-178. doi:10.1080/13546783. 2017.1359208

ΙΕΠ (2020). *Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης του μαθήματος της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου για το σχολικό έτος 2020-2021.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Χρηστάκης, Κ. (2011α). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες*. Διάδραση

Σχολικά βιβλία & καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη: Δυνατότητες και περιορισμοί

Σοφία Κώτση
Δασκάλα - Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρονικός Μηχανικός
sofia.kotsi@gmail.com

Ρόζα Πλαστήρα
Εκπαιδευτικός εικαστικών (ΠΕ08) – Υποψήφια διδάκτωρ ΠΤΔΕ Ιωαννίνων
rosaplastira@hotmail.com

Σπυριδούλα Χανδρινού
Δασκάλα – Ιστορικός
spyridoula.handrinou@gmail.com

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liakopouloum@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαμόρφωση ενεργών δημοκρατικών πολιτών στο σχολείο αποτελεί μια από τις σύγχρονες προκλήσεις της εκπαίδευσης. Σε αυτή την έρευνα μελετώνται οι ευκαιρίες που προσφέρονται στα σχολικά βιβλία της Στ΄ Δημοτικού σχολείου, ώστε να καλλιεργηθούν οι σχετικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες στους/στις μαθητές/τριες. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Διαπιστώθηκε ότι αν και σε όλα τα σχολικά βιβλία της Στ' τάξης εντοπίζονται ποικίλες και διαφορετικές ευκαιρίες διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη, κρίνεται αναγκαία η επικαιροποίηση του περιεχομένου τους προκειμένου να δίνεται ισόποση έμφαση σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες σχετικές με την πολιτειότητα, μέσω υψηλού επιπέδου στόχευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ιδιότητα του πολίτη, ενεργός πολίτης, σχολικά βιβλία, Στ΄ Δημοτικού σχολείου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οριοθέτηση της ιδιότητας του πολίτη αποτελεί αντικείμενο συζήτησης εδώ και αιώνες και το προφίλ του «καλού» πολίτη μετασχηματίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Διάφορες εννοιολογήσεις έχουν προκύψει κατά καιρούς, όπως η πολιτειότητα ως πρακτική (Oldfield, 1990), ως ταυτότητα (Kymlicka & Norman, 1994), ως αίσθημα του «ανήκειν» (Turner, 1993), και ως ρόλος (O'Shea, 2003). Η ετερογένεια των σύγχρονων κοινωνιών, επέκτεινε τον όρο μέσω μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης (Young, 1989), που θα συμπεριλάμβανε τους «διαφορετικούς άλλους» (Balibar,2006), έχοντας χαρακτήρα συμπεριληπτικό (Lister, 2007). Έτσι, η ιδιότητα του πολίτη δεν συνδέεται μόνο με το έθνος-κράτος, αλλά αποκτά μια ευρωπαϊκή (Besson & Utzinger, 2008) αλλά και μια παγκόσμια διάσταση (Nussbaum, 2002).

Κάποιες από τις προκλήσεις του 21ου αι. είναι η διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και συνοχής, καθώς και η διαφύλαξη του δημοκρατικού πολιτεύματος. Σήμερα προβάλει επιτακτικό το αίτημα για έναν πολίτη, ο οποίος δρα ενεργά και αποφασίζει αυτόνομα σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η κατοχή από πλευράς των πολιτών συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών (Kennedy, 2019; Osler, 2020), μια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (Abs,2021; De Coster & Sigalas, 2018; Rebell, 2018).

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μπορεί να νοηθεί ως αποτέλεσμα ή/ και ως διαδικασία, μπορεί να συμβαίνει μέσα από μεθοδευμένες και στοχευμένες διαδικασίες ή να προκύπτει ως αποτέλεσμα άτυπων αλληλεπιδράσεων και μαθησιακών εμπειριών, μπορεί να συμβαίνει στους θεσμούς κοινωνικοποίησης των νέων (π.χ. οικογένεια, σχολείο), αλλά και σε άτυπες ομάδες κοινωνικοποίησης (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης), μπορεί να συμβαίνει συνειδητά ή μη συνειδητά, το βέβαιο είναι ότι πρόκειται για διαδικασία συνεχή και δυναμική. Σε αυτή τη διαδικασία καθοριστικός είναι ο ρόλος του σχολείου, δεδομένου ότι πρόκειται για έναν χώρο και μια χρονική στιγμή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων, κατά την οποία μπορούμε να επιδράσουμε εμπρόθετα και στοχευμένα. Εστιάζοντας στη διαδικασία της προετοιμασία ενεργών πολιτών στο σχολείο, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ένα πλήθος παραγόντων που θα συνέβαλαν στην κατεύθυνση αυτή π.χ. το στυλ αγωγής που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι κανόνες της τάξης, το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου, η σχολική ζωή και οι παιδα-

γωγικές δραστηριότητες. Καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία αυτή είναι το περιεχόμενο της διδασκαλία, όσα διδάσκονται και μαθαίνουν οι νέοι. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το περιεχόμενο καθορίζεται σχεδόν απόλυτα από το Αναλυτικό πρόγραμμα. Σαφώς οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα περιθώριο κριτικής, εμπλουτισμού και προσαρμογής αυτού του περιεχομένου, αλλά εντός του πλαισίου που τίθεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό το περιεχόμενο προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες μέσω των σχολικών βιβλίων και δεδομένου ότι μέχρι και σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση υπάρχει το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα, ο ρόλος του σχολικού βιβλίου είναι καθοριστικός του περιεχομένου (Καψάλης & Νήμα, 2021).

Ο καθοριστικός ρόλος του σχολικού βιβλίου στη διαδικασία αγωγής και μάθησης των μαθητών/τριών μας οδήγησε στην παρούσα έρευνα. Αφετηρία της έρευνάς μας αποτελεί ο προβληματισμός κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν ανά χείρας βιβλία τα οποία τους επιτρέπουν, τους παρωθούν και τους εμπνέουν να καλλιεργήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που θα πρέπει να διαθέτει σήμερα ένας ενεργός πολίτης. Ειδικότερα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου προσφέρεται για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη ,όπως αυτή ορίζεται από τις σύγχρονες ανάγκες. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναλύθηκαν τα σχολικά βιβλία της Στ΄ Δημοτικού σχολείου της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α.), της Γεωγραφίας, των Αγγλικών, της Μουσικής και των Εικαστικών.

Η ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Ερωτήματα όπως: «Ποιο είδος πολιτών θέλουμε;» «Ποιος είναι τελικά ο καλός πολίτης;» απασχόλησαν και απασχολούν τους ερευνητές ανά τους αιώνες (Hoskins & Mascherini, 2009; Kennedy, 2019; Reichert, 2016; Νικολάου, 2021). Ο προβληματισμός για την ιδιότητα του πολίτη εκκινεί στην αρχαία Αθήνα, και πιο συγκεκριμένα εντοπίζεται στη σκέψη του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η πραγματική παιδεία είναι εκείνη που διαμορφώνει τον τέλειο πολίτη, ενώ ο Αριστοτέλης όριζε ως πολίτη το άτομο που συμμετέχει ενεργά στη διακυβέρνηση της πόλης (Κουράκη & Βορύλλα, 2014). Στο πέρασμα των χρόνων και ανάλογα με το πολιτικό, κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο η έννοια της ιδιότητας

του πολίτη ερμηνεύεται, οριοθετείται, διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται διαρκώς (Καρακατσάνη, 2004). Η οριοθέτηση της έννοιας του πολίτη αποτέλεσε σημείο ενδιαφέροντος και διαμάχης για τους επιστήμονες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, λόγω των ποικίλων εννοιών που εμπεριέχονται (Μπάλιας, 2008).

Εστιάζοντας στις σύγχρονες προσεγγίσεις, ιδιαίτερα σημαντική είναι η παράθεση της φιλελεύθερης προσέγγισης (Jones & Gaventa, 2002) του T. H. Marshall, ο οποίος προσφέρει μία προσέγγιση σταθμό για την ιδιότητα του πολίτη, η οποία επηρέασε έντονα τους ερευνητές του πεδίου (Νικολάου, 2006). Ο T. H. Marshall εντοπίζει στην ιδιότητα του πολίτη τρία βασικά στοιχεία: α) το ατομικό, στο οποίο εμπεριέχονται τα απαραίτητα δικαιώματα για την ελευθερία του ατόμου, β) το πολιτικό, που αφορά το δικαίωμα συμμετοχής και άσκησης της πολιτικής δύναμης, και γ) το κοινωνικό, που περιλαμβάνει όλα τα δικαιώματα που επιτρέπουν στο άτομο να απολαμβάνει τη ζωή ενός πολιτισμένου όντος (Marshall & Bottomore, 1995). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη προσέγγιση ασκήθηκε έντονη κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι σκιαγραφεί έναν παθητικό πολίτη (Νικολάου, 2006), και ως εκ τούτου αποτελεί ανεπαρκές πλαίσιο για τα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας.

Ως αποτέλεσμα των σύγχρονων προκλήσεων και απαιτήσεων εμφανίζεται η υιοθέτηση μιας δημοκρατικής (Jones & Gaventa, 2002) και ολιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η ταυτότητα του ατόμου ορίζεται με βάση τον άξονα της πολιτικής, πολιτιστικής, οικονομικής και εργασιακής ζωής (Olson et al., 2015). Σύμφωνα με αυτή, ζητούμενη είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτών, στη λήψη αποφάσεων και στη διαβουλευτική δημοκρατία, ενώ ταυτόχρονα βασική στόχευση αποτελεί η διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και της επιτυχούς δημοκρατικής διακυβέρνησης και συμβίωσης. Αδύναμες και ανεπαρκείς εμφανίζονται πλέον οι σχετικές διακηρύξεις, εν αντιθέσει, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη ενίσχυσης του πολίτη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να έχει ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή (Kennedy, 2019).

Πρόκειται για την ενεργή ιδιότητα του πολίτη (active citizenship), η οποία ορίζεται ως η συμμετοχή των πολιτών στην κοινοτική και πολιτική ζωή, με τρόπο που να καθορίζουν και να διαμορφώνουν οι ίδιοι τη ζωή και το μέλλον τους. Κατά τη συμμετοχή τους, τα άτομα βιώνουν εμπειρίες «ανήκειν» και «συμμετέχειν» ισότιμα εντός ενός πλαισίου που διαπνέεται από σεβασμό και αποδοχή (Abs, 2021; Hoskins & Mascherini, 2009). Δίνεται έμφαση στην ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία και το πο-

λιτικό σύστημα, στο σύνολο και όχι στο άτομο (Abs, 2021). Η συμμετοχή των πολιτών πρέπει να συντελείται στα διάφορα δρώμενα του βίου τους και με ποικίλες εκφάνσεις (πολιτικές δραστηριότητες, εθελοντικές δράσεις, δραστηριότητες με στόχο την αλλαγή, δραστηριότητες αυτορρύθμισης κ.ά.) (Kennedy, 2019). Τα άτομα επηρεάζουν, διαμορφώνουν και καθορίζουν τις διάφορες καταστάσεις, σε αντιδιαστολή με την τυπική συμμετοχή σε οργανώσεις, την απλή ενημέρωση σχετικά με τις διάφορες εξελίξεις κ.λπ. τα οποία αποτελούν παθητική προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη (Reichert & Print, 2016; Kennedy, 2019).

Για να αναλάβει και να διαμορφώσει το άτομο αυτό τον ρόλο του ενεργού πολίτη προϋποτίθενται (Kennedy, 2019; Print & Lange, 2013; Rebell, 2018): α) γνώσεις πολιτειακής οργάνωσης, ιστορίας, θρησκείας, περιβαλλοντολογικών ζητημάτων κ.α., β) δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικής σκέψης, συνεργασίας, επιχειρηματολογίας, λήψης αποφάσεων κ.λπ. και γ) στάσεις και αξίες, όπως δημοκρατική συνείδηση, δικαιοσύνη, εθελοντική και συμμετοχική κουλτούρα, σεβασμός και ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, αποδοχή της διαφορετικότητας κ.ά..

Η εκπαίδευση και το σχολείο αποτελούν κάποιους από τους καθοριστικούς παράγοντες της κοινωνικοποίησης και της προετοιμασίας των μαθητών/τριών για τον πολιτικό τους βίο, καθορίζοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους (Feu et al., 2017). Ταυτόχρονα, η αγωγή του πολίτη αποτελεί έναν από τους παράγοντες που καθορίζουν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας και βελτίωσης του σύγχρονου σχολείου (Λιακοπούλου, 2020). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να διασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, η οποία νοείται ως ένα «πλαίσιο που εφοδιάζει κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους για κριτική και ενεργή συμμετοχή απέναντι στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ζωής σε έναν γοργά μεταβαλλόμενο και αλληλεξαρτώμενο κόσμο» (Brights, 2017, σ.7). Προς αυτή την κατεύθυνση λοιπόν θα πρέπει να προσανατολίζονται η εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα σπουδών, ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα στοιχεία (γνώσεις, δεξιότητες στάσεις και αξίες) οι νεαροί μαθητές και οι νεαρές μαθήτριες (Abs,2021; De Coster & Sigalas, 2018; Rebell, 2018). Καθώς η αποτελεσματικότητα του σχολείου, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επηρεάζεται και καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες (Λιακοπούλου, 2020) και το σχολικό βιβλίο αποτελεί έναν από τους παράγοντες που την επηρεάζει εμμέσως αποφασίστηκε το σχολικό βιβλίο να αποτελέσει το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι οι όροι σχολικά βιβλία και διδακτικά βιβλία δεν είναι ταυτόσημοι, αλλά διαφοροποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος σχολικό βιβλίο είναι ευρύτερος και αναφέρεται στα σχολικά βιβλία τα οποία έχουν γραφτεί με σκοπό να εξυπηρετήσουν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και τα οποία μπορεί να απευθύνονται τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στον/στην εκπαιδευτικό (βιβλίο εκπαιδευτικού). Αντίθετα, ως διδακτικά βιβλία, νοούνται τα βιβλία και τα βιβλιοτετράδια ασκήσεων τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά και μόνο στους/στις μαθητές/τριες. Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο, μέσω της αξιολόγησης, να κρίνει ότι το σχολικό βιβλίο είναι κατάλληλο και ότι ανταποκρίνεται απόλυτα ως προς τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος που διδάσκεται σε μια τάξη μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας, και όταν αυτό συμβεί, τότε και μόνο τότε το σχολικό βιβλίο διανέμεται στα σχολεία της χώρας ώστε να χρησιμοποιηθεί από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το σχολικό βιβλίο κατέχει έναν κεντρικό ρόλο διότι αποτελεί το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας και έτσι η χρήση του θεωρείται αυτονόητη. Επίσης, κατευθύνει την πορεία διδασκαλίας και μάθησης και είναι άμεσα διαθέσιμο και προσεγγίσιμο για τους αποδέκτες του. Τέλος, αποτελεί κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες θεωρούμενο ως αυθεντία καθώς παρουσιάζει συστηματικά και οργανωμένα τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Ακόμη, το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς το κοινό έχει ταυτίσει τη μόρφωσή του μαζί του και για ένα ποσοστό του πληθυσμού αποτελεί ίσως και τη μοναδική ευκαιρία επαφής με βιβλίο με αποτέλεσμα να προσδίδεται σε αυτό ιδιαίτερη αξία (Καψάλης & Νήμα: 2021) και παρόλο που ο/η εκπαιδευτικός έχει σήμερα στη διάθεσή του πληθώρα μέσων τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει για τη διδασκαλία του/της, το σχολικό βιβλίο συνεχίζει να αποτελεί το πρωταρχικό μέσο διδασκαλίας σχεδόν όλων των μαθημάτων.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το σχολικό βιβλίο δεν επηρεάζει μόνο το έργο των εκπαιδευτικών αλλά διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο και στη ζωή των μαθητών/τριών, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία και τη μάθηση και μεταφέροντας πολλές αξίες προς τους/τις μαθητές/τριες που το χρησιμοποιούν (Johanne et al., 2002). Δηλαδή, τα σχολικά βιβλία αποτελούν τα διδακτικά μέσα τα οποία καθορίζουν, σε έναση-

μαντικό βαθμό, το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός, αλλά και τις μαθησιακές δραστηριότητες τις οποίες αναπτύσσουν οι ίδιοι/ίδιες μαθητές/τριες (Ματσαγγούρας, 2006).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθούν και οι βασικότερες λειτουργίες του σχολικού βιβλίου ως κεντρικό μέσο της ελληνικής εκπαίδευσης και παιδείας, οι οποίες είναι οι εξής (Καψάλης & Νήμα, 2021; Μπονίδης, 2004):

α. Απεικόνιση της πραγματικότητας στους/στις μαθητές/τριες: προσφέρουν ευκαιρίες και υποδείγματα που προσαρμόζονται στο επίπεδο των γνώσεών τους, το σχολικό βιβλίο μετατρέπει την επιστημονική ύλη σε διδακτέα ύλη η οποία μπορεί να μελετηθεί, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους.

β. Καθοδήγηση της διδασκαλίας: υπό τις κατάλληλες συνθήκες το σχολικό βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθητικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του/της υποστήριξη στην καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας και παρέχοντάς του/της οδηγίες ως προς τη μεθοδολογία, εξοικονομώντας του/της χρόνο και προσπάθεια.

γ. Δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης: μέσω ενός σχολικού βιβλίου το οποίο έχει σχεδιαστεί με λεπτομέρεια, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της ανεξάρτητης μάθησης, η θετική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό υλικό και η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, η οποία τελικώς οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση.

δ. Ασκήσεις εμπέδωσης και αξιολόγησης: παρέχει ασκήσεις μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι διαδικασίες της εμπέδωσης, της επανάληψης και της αξιολόγησης της διδακτέας ύλης.

ε. Κοινωνικοποίηση: οι μαθητές/τριες έρχονται σε καθημερινή επαφή με το σχολικό βιβλίο, διαμορφώνοντας στάσεις και αξίες, καθώς αποτελεί αντικείμενο της κοινωνικής πραγματικότητας, αντανακλώντας τις κοινωνικές προδιαγραφές και τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη δημιουργία του.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου είναι κατάλληλο ώστε να καλλιεργηθεί η ιδιότητα του πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που προάγουν την πολιτειότητα εντοπίζονται;

- Με τι συχνότητα εμφανίζονται οι σχετικές με την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες;
- Σε τι επίπεδο στόχευσης, με βάση την ταξινομία στόχων του Bloom εντάσσονται οι σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη καταγραφές;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των βιβλίων των διαφορετικών μαθημάτων και ποιες είναι;

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Σχετικά με την κατεύθυνση της ανάλυσης, διερευνάται το «τι» λέγεται, δηλαδή το περιεχόμενο, το οποίο ερμηνεύεται με βάση τις σχετικές θεωρητικές παραδοχές και έρευνες. Ως μονάδα δειγματοληψίας ορίστηκαν «τα σχολικά βιβλία της Στ΄ Δημοτικού σχολείου» και αναλύθηκαν τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας (τρία τεύχη), της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κ.Π.Α., της Γεωγραφίας, των Αγγλικών, της Μουσικής και των Εικαστικών. Η επιλογή αυτής της τάξης έγινε καθώς θεωρήθηκε από τις ερευνήτριες ότι θα παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες, σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, καλλιέργειας της ιδιότητας του πολίτη λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας και ωριμότητας των μαθητών/τριών. Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε το «θέμα» - γνώσεις, δεξιότητες/ ικανότητες και στάσεις/αξίες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη.

Το σύστημα κατηγοριών προέκυψε παραγωγικά από τη σχετική θεωρία και έπειτα επαγωγικά από τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού και οι κατηγορίες που προέκυψαν και αξιοποιούνται στην έρευνα φαίνονται στον Πίνακα 1. Το γεγονός ότι το παραγωγικό σύστημα κατηγοριών προκύπτει από τη σχετική θεωρία και από θεσμικά κείμενα συμβάλλει στη διασφάλιση της εγκυρότητας. Για την αξιοπιστία των κατηγοριών και υποκατηγοριών σε ό,τι αφορά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε το σύστημα των κωδικογράφων και ερωτήσεις στων οποίων την κατάταξη στις κατηγορίες δεν συμφωνούσαν τουλάχιστο δύο κωδικογράφοι, δεν συμπεριλήφθηκαν στην ποσοτική επεξεργασία. Επιπλέον, η αξιοπιστία των κατηγοριών και υποκατηγοριών ελέγχθηκε με βάση τον δείκτη Krippendorf, ο οποίος έδωσε ποσοστό kalpha=0.8184 για τις κατηγορίες του περιεχομένου και kalpha= 0.7627 για τις κατηγορίες της στόχευσης (Hayes & Krippendorff, 2007; Krippendorff, 2004; Swert, 2012).

Πίνακας 1: Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	
10.Γνώσεις	11. Πολιτειακή οργάνωση 111. Πολιτικοί θεσμοί (Οργάνωση και λειτουργία του κράτους σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο πχ Κοινοβούλιο, συμβούλια, δικαστήρια, εκλογικές διαδικασίες κ.ά.) 112. Πολιτεύματα 113. Δικαιώματα και υποχρεώσεις 114. Οικονομική παιδεία - χρηματοοικονομικά θέματα 12. Κοινωνικοί θεσμοί 121. Οικογένεια 122. Εκπαιδευτικοί θεσμοί 123. Ομάδες συνομηλίκων 13. Θρησκεία - θρησκευτική ταυτότητα 131. Θρησκευτικοί θεσμοί (π.χ. τόποι λατρείας/ έργο Εκκλησίας) 132. Χριστιανική θρησκεία (πχ θέματα πίστεως/ θρησκευτικά μυστήρια) 133 Άλλα θρησκεύματα 14. Ιστορία - Ταυτότητα 141 Ελληνική 142 Ευρωπαϊκή 143 Παγκόσμια 15. Πολιτισμός και πολιτιστική κληρονομιά - πολιτισμική ταυτότητα 151 Ελληνική πολιτιστική κληρονομιά 152 Στοιχεία άλλων πολιτισμών 16. Περιβαλλοντικά θέματα – Θέματα αειφορίας 17. Εθελοντισμός 18. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης/ Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
20.Δεξιότητες	21. Κριτική σκέψη 22. Δεξιότητες επιχειρηματολογίας 23. Ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων 24. Συνεργατικές και επικοινωνιακές ικανότητες 25. Δημιουργική σκέψη 26. Ερευνητικές δεξιότητες 27. Ψηφιακός γραμματισμός

30. Στάσεις - Αξίες	31. Συμμετοχικότητα - Συνεργασία 32. Δημοκρατική συνείδηση 33. Σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας 34. Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων 35. Αλληλεγγύη 36. Ισότητα 37. Ελευθερία 38. Δικαιοσύνη 39. Ειρήνη και ασφάλεια
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΤΟΧΕΥΣΗ/ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΗΣ	
10 Γνώση 20 Κατανόηση 30 Εφαρμογή 40 Ανάλυση 50 Σύνθεση 60 Αξιολόγηση 70 Συναίσθηση	

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) και οι δυνατότητες που παρέχει η περιγραφική στατιστική (συχνότητες και πίνακες διασταύρωσης). Τα δεδομένα που προκύπτουν είναι ενδεικτικά των τάσεων που επικρατούν αναφορικά με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, ενώ φωτίζονται και ερμηνεύονται πληρέστερα υπό το φως των ποιοτικών δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά την ποιοτική ανάλυση γίνεται περιγραφική αναπαράσταση του υπό έρευνα υλικού και παρουσιάζονται χαρακτηριστικές αναφορές. Ωστόσο, στο παρόν κείμενο λόγω περιορισμού της έκτασης θα παρουσιαστούν κάποια από τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και αφορούν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αναφορικά με τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που συμβάλουν στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μετά από την αρχική καταγραφή των 4 κωδικογράφων και εφόσον αφαιρέθηκαν οι αναφορές στις οποίες δεν συμφωνούσαν τουλάχιστον οι 2 από τις 4 κωδικογράφους, προέκυψαν 779 καταγραφές που αφορούν γνώσεις

οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν και χρειάζονται για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή έχει οριοθετηθεί παραπάνω στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, 339 αναφορές που αφορούν δεξιότητες και 121 αναφορές που αφορούν στάσεις (Πίνακες 2,3,4)**.**

Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις η πλειοψηφία των αναφορών αφορά την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και τα σχετικά στοιχεία εμφανίζονται σε όλα τα σχολικά βιβλία. Η δεύτερη κατηγορία που εμφανίζει τις περισσότερες καταγραφές αφορά την ελληνική ιστορία και σχεδόν το σύνολο των καταγραφών εντοπίζονται στο βιβλίο της Ιστορίας και στα βιβλία της Γλώσσας. Θετικό είναι ότι αρκετές αναφορές (103) γίνονται σε στοιχεία άλλων πολιτισμών στα βιβλία των Αγγλικών, των Εικαστικών, της Μουσικής, της Γλώσσας και της Γεωγραφίας, ενώ όπως ήταν αναμενόμενο, πολλές είναι οι αναφορές στη Χριστιανική θρησκεία. Ακόμη, ένας ικανοποιητικός αριθμός αναφορών αφορά θέματα αειφορίας και περιβάλλοντος, τα οποία εμφανίζονται στο βιβλίο της Γεωγραφίας. Αναφορικά με τα διάφορα ζητήματα πολιτειακής οργάνωσης σημειώθηκαν συνολικά 98 καταγραφές, οι οποίες εντοπίστηκαν κυρίως στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής – 62 αναφορές- . Αξίζει να επισημανθεί ο μικρός αναλογικά αριθμός αναφορών, όχι μόνο σε άλλες θρησκείες και στην Ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία, κάτι που αναμενόταν, αλλά και σε πολιτικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και θρησκευτικούς θεσμούς, στοιχεία που είναι ωστόσο απαραίτητα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Γνώσεις (Ν)

	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	**ΙΣΤΟΡΙΑ**	**ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ**	**ΓΛΩΣΣΑ**	**ΑΓΓΛΙΚΑ**	**Κ.Π.Α.**	**ΜΟΥΣΙΚΗ**	**ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ**	**ΣΥΝΟΛΟ**
ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Πολιτικοί θεσμοί	-	3	-	1	-	27	-	-	31
Πολιτεύματα	-	-	-	-	-	17	-	-	17
Δικαιώματα και υποχρεώσεις	-	3	-	12	-	15	-	-	30

Οικονομική παιδεία - χρηματοοικονομικά θέματα	-	7	7	-	3	3	-	-	20
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Οικογένεια	-	-	-	13	-	10	-	-	23
Εκπαιδευτικοί θεσμοί	-	-	-	-	-	6	-	-	6
Ομάδες συνομηλίκων	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ΘΡΗΣΚΕΙΑ/ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Θρησκευτικοί θεσμοί	8	-	1	-	-	6	-	-	15
Χριστιανική θρησκεία	61	-	1	18	-	-	-	-	80
Άλλα θρησκεύματα	-	-	2	1	-	3	-	-	6
ΙΣΤΟΡΙΑ/ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ελληνική	4	105	3	32	1	2	1	-	148
Ευρωπαϊκή	-	21	6	-	-	4	-	-	31
Παγκόσμια	1	11	8	1	1	1	-	-	23
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ/ ΠΟΛΙΤΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	1	-	1	-	-	-	7	4	13
Ελληνική πολιτιστική κληρονομιά	18	35	12	50	11	2	37	10	175
Στοιχεία άλλων πολιτισμών	5	4	19	13	20	8	14	20	103
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ/ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	-	-	32	1	7	3	1	3	47
ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ	-	-	-	-	-	5	-	-	5
ΜΜΕ/ ΜΚΔ	-	-	-	-	-	5	-	1	6
ΣΥΝΟΛΟ	98	189	92	142	43	117	60	38	779

Σε ό, τι αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων, απαραίτητων για την καλλιέργεια της πολιτειότητας, είναι αισιόδοξο ότι εντοπίζονται αρκετές αναφορές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι δεξιότητες αποτελούν απόρροια διδακτικών και παιδαγωγικών ενεργειών και όχι μελέτης υλικού. Γι' αυτό η συγκεκριμένη καταγραφή είναι ενδεικτική μόνο των ευ-

καιριών που παρέχονται μέσω των σχολικών βιβλίων και θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί πώς αυτές οι ευκαιρίες αξιοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη. Οι δεξιότητες στις οποίες δίνεται έμφαση είναι η κριτική σκέψη (123), η δημιουργική σκέψη (74), οι συνεργατικές δεξιότητες (45) και οι ερευνητικές δεξιότητες (42). Αριθμητικά λιγότερες είναι οι ευκαιρίες που διατίθενται για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και ψηφιακού γραμματισμού και ακόμη πιο λίγες οι ευκαιρίες για την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δεξιότητες (N)

	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	**ΙΣΤΟΡΙΑ**	**ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ**	**ΓΛΩΣΣΑ**	**ΑΓΓΛΙΚΑ**	**Κ.Π.Α.**	**ΜΟΥΣΙΚΗ**	**ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ**	**ΣΥΝΟΛΟ**
Κριτική σκέψη	10	44	4	30	5	14	7	9	**123**
Δεξιότητες επιχειρηματολογίας	2	1	-	9	2	2	3	6	25
Ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων	1	-	-	2	-	2	2	1	8
Συνεργατικές και επικοινωνιακές ικανότητες	1	-	-	6	13	6	11	8	45
Δημιουργική σκέψη	7	-	-	19	7	1	19	21	**74**
Ερευνητικές δεξιότητες	5	1	1	19	5	2	5	4	42
Ψηφιακός γραμματισμός	-	-	-	12	6	-	3	1	22
ΣΥΝΟΛΟ	26	46	5	97	38	27	50	50	339

Αναφορικά με την καλλιέργεια στάσεων εντοπίστηκαν 121 καταγραφές και φαίνεται ότι έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια φιλειρηνικών στάσεων (26), σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (21) και συνεργασίας (21). Είναι επίσης σημαντικό να τονισθεί ότι είναι ελάχιστες οι ευκαιρίες οι οποίες δίνονται για την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, της αξίας της ελευθερίας και της αξίας της δικαιοσύνης, παρόλο που αποτελούν στοιχεία κομβικής σημασίας για την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Στάσεις (Ν)

	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ	Κ.Π.Α.	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Συμμετοχικότητα – Συνεργασία	1	-	3	3	-	10	1	3	21
Δημοκρατική συνείδηση	-	1	-	1	-	4	-	-	6
Σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας	3	-	2	11	-	4	1	-	**21**
Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων	-	-	2	3	-	8	-	-	13
Αλληλεγγύη	1	-	-	6	-	7	-	-	14
Ισότητα	3	2	-	4	-	3	-	-	12
Ελευθερία	1	2	-	-	-	2	-	-	5
Δικαιοσύνη	-	-	-	1	-	2	-	-	3
Ειρήνη και ασφάλεια	-	-	-	21	-	5	-	-	**26**
ΣΥΝΟΛΟ	9	5	7	50	-	45	2	3	**121**

Ως προς τα ζητούμενα θέματα που ερευνήθηκαν στο σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών εντοπίστηκαν συνολικά 133 καταγραφές οι οποίες διασφαλίζουν την αγωγή για την ιδιότητα του πολίτη. Οι μισές περίπου αναφορές (60) εντάσσονται στην κατηγορία «Χριστιανική Θρησκεία». Δεύτερη σε συχνότητα κατηγορία, αλλά με μεγάλη διαφορά από την πρώτη, είναι η κατηγορία «Ελληνική πολιτιστική κληρονομιά». Ως προς τις αναφορές σχετικές με τις ζητούμενες δεξιότητες, οι καταγραφές είναι ελάχιστες. Πιο συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες που δίνονται για καλλιέργεια κριτικής ικανότητας είναι μόλις 10 και ακόμη λιγότερες είναι οι ευκαιρίες που δίνονται για την καλλιέργεια άλλων δεξιοτήτων. Σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια στάσεων οι αναφορές είναι ελάχιστες. Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου βιβλίου εστιάζει στην καλλιέργεια της Χριστιανικής πίστης και όχι στην καλ-

λιέργεια θρησκευτικής ταυτότητας, ως στοιχείο ταυτότητας ενός πολίτη. Τα ευρήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο ήταν εν μέρει αναμενόμενα, αν και σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις και τη φύση του μαθήματος αναμένονταν ότι θα ήταν περισσότερες οι αναφορές σε άλλες θρησκείες, καθώς και οι ευκαιρίες καλλιέργειας δεξιοτήτων και στάσεων.

Στο βιβλίο της Ιστορίας εντοπίστηκαν συνολικά 240 καταγραφές. Οι σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη γνώσεις που προσφέρονται σχετίζονται κυρίως με την Ελληνική Ιστορία -105 από τις 240- και ακολουθούν τα στοιχεία της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς με 35 αναφορές. Ως προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων εντοπίζονται 44 αναφορές που αφορούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ως προς την καλλιέργεια στάσεων οι συνολικές αναφορές είναι μόλις 5. Συμπερασματικά, η έμφαση δίνεται σε γνώσεις που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη, οι οποίες μάλιστα εστιάζουν και περιορίζονται στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας.

Στο σχολικό βιβλίο της Γεωγραφίας καταγράφηκαν συνολικά 104 αναφορές οπού όπως ήταν αναμενόμενο, εντοπίστηκαν αρκετές αναφορές σχετικές με ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας (32 αναφορές). Μέσω της επισήμανσης 23 καταγραφών στοιχείων άλλων πολιτισμών, ευρωπαϊκής ιστορίας και παγκόσμια ιστορία – έναντι των 15 αναφορών του ελληνικού πολιτισμού και της ιστορίας-, επιτρέπεται να ειπωθεί ότι υπάρχουν ευκαιρίες να υποστηριχθεί η διαμόρφωση της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη. Αν και υπάρχουν αρκετές προτεινόμενες δραστηριότητες παρατηρήθηκε ότι ελάχιστες είναι οι ευκαιρίες οι οποίες δίνονται για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (5 αναφορές). Τέλος, αποθαρρυντικά ήταν και τα δεδομένα για τις ευκαιρίες καλλιέργειας στάσεων/ αξιών, με μόλις 7 αναφορές.

Στο βιβλίο της Γλώσσας οι καταγραφές που συνδέονται με την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη είναι συνολικά 289, και αποτελεί το σχολικό βιβλίο στο οποίο επισημάνθηκαν τα περισσότερα από τα ζητούμενα στοιχεία. Ως προς τις σχετικές γνώσεις εντοπίστηκαν στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά (50) και την ελληνική ιστορία (32), προσφέροντας ευκαιρίες διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Θετικό είναι ότι τα βιβλία της Γλώσσας παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες σε σχέση με τα βιβλία των υπόλοιπων μαθημάτων για καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη (30 αναφορές), η δημιουργική σκέψη (19 αναφορές), οι ερευνητικές δεξιότητες (19 αναφορές) και ο ψηφιακός γραμματισμός (12 αναφορές). Επίσης, ιδιαίτερα ενθαρρυντική και ευχάριστη ήταν η καταγραφή 50 αναφορών που προσφέρονται για την καλλιέργεια στάσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις φιλειρηνικές στάσεις, καθώς και στο σεβασμό της διαφορετικότητας.

Στο βιβλίο του μαθήματος των Αγγλικών εντοπίζονται 81 αναφορές, από αυτές αρκετές αφορούν στοιχεία άλλων πολιτισμών (20 αναφορές) αλλά και στοιχεία της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς (11), προσφέροντας ευκαιρίες διαμόρφωσης της ταυτότητας ενός παγκόσμιου πολίτη. Σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων έχει καταγραφεί ένας ικανοποιητικός αριθμός αναφορών -38 συνολικά- , από τις οποίες οι 16 αναφορές παρέχουν ευκαιρίες καλλιέργειας συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ωστόσο εντύπωση προκαλεί η απόλυτη απουσία ευκαιριών καλλιέργειας συναφών στάσεων.

Διερευνώντας το σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν 189 συναφείς αναφορές, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι αποτελεί το κατεξοχήν μάθημα το οποίο εστιάζει στην καλλιέργεια της πολιτειότητας. Η προαναφερθείσα θέση ενισχύεται από τις 62 αναφορές που σχετίζονται με την πολιτειακή οργάνωση, η οποία φαίνεται να αποτελεί τη θεματική στην οποία εστιάζει το συγκεκριμένο μάθημα. Σε επίπεδο καλλιέργειας στάσεων ξεχωρίζουν οι ευκαιρίες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης (14) και σε επίπεδο στάσεων η συμμετοχικότητα και η συνεργασία (10). Αποθαρρυντική ήταν η διαπίστωση των ελάχιστων ευκαιριών ανάπτυξης της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών/τριών.

Στα βιβλία της Μουσικής και των Εικαστικών σημειώθηκαν 112 και 91 αναφορές αντίστοιχα. Η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών αφορά την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και τα στοιχεία άλλων πολιτισμών, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι παρέχονται αρκετές ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων – 50 σε κάθε βιβλίο- με έμφαση στη δημιουργική σκέψη (19 αναφορές στο βιβλίο της Μουσικής και 21 στο βιβλίο των Εικαστικών) και στην καλλιέργεια συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (11 αναφορές στο βιβλίο της Μουσικής και 8 στο βιβλίο των Εικαστικών). Αυτό που δεν αναμένονταν είναι οι μηδαμινές ευκαιρίες για καλλιέργεια στάσεων στο πλαίσιο των συγκεκριμένων μαθημάτων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί μια πολυσήμαντη και συνεχώς μεταβαλλόμενη έννοια, λόγω της εξάρτησής της από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη συνιστά πεδίο με πληθώρα παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων με την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων/ αξιών, να βρίσκονται στο επίκεντρό της, προκειμένου οι μαθητές/

τριες να δρουν ως ενεργοί πολίτες, ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε εθνικό και παγκόσμιο πλαίσιο (Banks, 2008). Κομβικής σημασίας σε αυτή τη διαδικασία είναι το σχολικό βιβλίο, καθώς αποτελεί την κύρια πηγή πληροφόρησης για τους/τις μαθητές/τριες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και ένα από τα βασικότερα εργαλεία δόμησης της διδασκαλίας από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Ένα βασικό συμπέρασμα το οποίο εξήχθη από την παρούσα έρευνα, είναι ότι όλα τα σχολικά βιβλία της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη, με κάθε ένα από αυτά να δίνει βαρύτητα σε διαφορετικές πτυχές/διαστάσεις της εν λόγω έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας, το οποίο παρέχει και τις περισσότερες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, επικεντρώνεται όχι μόνο σε γνώσεις αλλά και σε δεξιότητες, στάσεις και αξίες σχετικές με την πολιτειότητα, στοχεύοντας όμως περισσότερο στη διαμόρφωση μιας εθνικής παρά μιας κοινής ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας ταυτότητας, πορίσματα που φαίνεται να συμφωνούν με άλλες συναφείς έρευνες (Βουρδόγλου, 2020; Γιαννίκας, 2011; Κοντάκος, 2009). Παρόμοια είναι η εικόνα και στο βιβλίο της Ιστορίας, στο οποίο η γνώση μοιάζει επιλεκτικά ιεραρχημένη, δίνοντας έμφαση στη συγκρότηση ενός «εθνικού εαυτού». Τόσο από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας όσο και από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι το σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Ιστορίας προωθείται μια ομογενοποίηση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών (Κασίδου, 2009), τη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας (Γιαννίκας, 2011), ενώ απουσιάζουν οι ευκαιρίες διαμόρφωσης στάσεων (Βούκανου, 2009). Όσον αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών, φαίνεται ότι έχει χαρακτήρα ομολογιακό, ο οποίος βρίσκεται σε δυσαρμονία με τις αρχές της διαθρησκειακής και διαπολιτισμικής προσέγγισης, γεγονός που καθιστά αναγκαίο τον εμπλουτισμό του αντίστοιχου βιβλίου με στοιχεία άλλων εθνών και αξίες που συμβάλλουν στην αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα με εκείνα του Γιαννίκα (Γιαννίκας, 2011) και επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του σχολικού βιβλίου με στοιχεία άλλων εθνικοτήτων και θρησκειών (Πούλιου, 2011). Ωστόσο, τα πορίσματα της μελέτης βρίσκονται σε αντίθεση με έρευνα που υποστηρίζει ότι τα Θρησκευτικά προωθούν την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς και θέματα δημοκρατικής συνείδησης και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Κομνηνού, 2012). Αναφορικά με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, όπως αναμενόταν, καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη αποδίδοντας έμφαση σε ποικίλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις/αξίες. Τα δεδομένα συμ-

φωνούν με έρευνα, σύμφωνα με την οποία η Κ.Π.Α. προσφέρεται για προβληματισμό γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας και δικαιοσύνης (Γιαννίκας, 2011), ωστόσο το βιβλίο από μόνο του δεν επαρκεί για την καλλιέργεια αξιών (Κατωπόδη, 2019). Απ' την άλλη πλευρά, η Γεωγραφία θέτει μεν προβληματισμούς σχετικά με τα σύγχρονα παγκόσμια περιβαλλοντικά θέματα και ζητήματα αειφορίας, αλλά περιορίζεται σε απλή αναφορά σχετικών γνώσεων δίχως να καλλιεργεί σχετικές αξίες – πορίσματα που είναι σύμφωνα με εκείνα συναφών ερευνών (Βούκανου, 2019; Πάτρας, 2018). Επίσης, υπάρχουν ευκαιρίες επαφής των μαθητών/τριών με στοιχεία απαραίτητα για έναν παγκόσμιο πολίτη, όπως στοιχεία άλλων πολιτισμών και διεθνή ιστορία. Κάτι ανάλογο εντοπίζεται και στο σχολικό βιβλίο των Αγγλικών, όπου τα δεδομένα μας συμφωνούν με έρευνα που υπογραμμίζει την έμφαση που δίνεται στο στοιχείο της ετερότητας και στους «άλλους» λαούς (Καρρά, 2020). Τέλος, τα καλλιτεχνικά μαθήματα (Μουσική και Εικαστικά), παρά την ενθαρρυντική τους συμβολή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων άμεσα συνυφασμένων με την πολιτειότητα, υστερούν στην καλλιέργεια αντίστοιχων στάσεων και αξιών, παρά το γεγονός ότι η φύση και το περιεχόμενό τους θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά σε αυτό το εγχείρημα. Τα σχολικά βιβλία στο σύνολό τους, φαίνεται να δίνουν περισσότερη έμφαση σε ένα σύνολο γνώσεων (779 καταγραφές). Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα καταγραφών (339) σχετικών με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, ενώ χαμηλός συγκριτικά είναι ο αριθμός αναφορών (121) που σχετίζονται με στάσεις/αξίες.

Γι' αυτό είναι καθοριστικής σημασίας η διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα διαχειριστεί όλες τις ευκαιρίες που παρέχονται ή απουσιάζουν, είναι δική του επιλογή να εστιάσει περισσότερο, λιγότερο ή και καθόλου στα θέματα που άπτονται της ιδιότητας του πολίτη, να αξιοποιήσει τα κατάλληλα παραδείγματα, να επιλέξει τις κατάλληλες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες θα συνάδουν με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και δεν θα αντιφάσκουν στο ρητό μήνυμα που υπάρχει στα σχολικά βιβλία, να επιδιώξει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων και να μην περιοριστεί στη μεταφορά πληροφοριών. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το πλήθος των συστημικών περιοριστικών παραγόντων στο έργο του/της εκπαιδευτικού να διαμορφώσει τον ενεργό πολίτη, όπως ο περιορισμένος χρόνος για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων λόγω της πληθώρας της ύλης, η απουσία τράπεζας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα διευκόλυνε τον/την εκπαιδευτικό στην αναζήτηση δραστηριοτήτων, τα πολυπληθή τμήματα των 20-25 μαθητών που

δεν επιτρέπουν την διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, το βαθμοθηρικό και εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι προσδοκίες των σημαντικών εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτική ηγεσία), τα αντιφατικά μηνύματα των ανταγωνιστικών στο σχολείο εστιών κοινωνικοποίησης (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης), την απουσία σχετικής και ουσιαστικής επιμορφωτικής υποστήριξης κ.λπ. Γι' αυτό η ερευνητική μας ομάδα θεωρεί εντελώς απαραίτητο η έρευνα στη συνέχεια να εστιάσει στις απόψεις και στην οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, *20*(3), 329–347. DOI: 10.1177/1474904121994418

Balibar, E. (2006). *Strangers as enemies: Further reflections on the aporias of transnational citizenship. Institute on Globalization and the Human Condition, Globalization Working Papers 06/04*. McMasterUniversity.

Besson, S.& Utzinger, A. (2008). Toward European citizenship. *Journal of Social Philosophy, 39*(2), 187-188. DOI:10.1111/j.1467-9833.2008. 00421.x

Brights (2017). *Πληροφοριακό κιτ για την Εκπαίδευση στην Ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη (ΕΙΠΠ) για φορείς χάραξης πολιτικής*.

De Coster, I., & Sigalas, E. (2018). *Ευρυδίκη-Σύντομη επισκόπηση - Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο Σχολείο στην Ευρώπη 2017*

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. DOI: 10.1007/s11217-017-9570-7

Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, *1*(1), 77–89. DOI: 10.1080/19312450709336664

Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, *90*(3), 459–488. DOI: 10.1007/s11205-008-9271-2

Johanne, L. et al. (2002). «Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in Quebec Context». *Curriculum Inquiry,* 32(1).

Jones, E., & Gaventa, J. (2002). *Concepts of citizenship: A review*. IDS Development Bibliography, 19, 1–72.

Kennedy, K. J. (2019). Civic and citizenship education in volatile times: preparing students for citizenship in the 21st century. In *Social Work Education*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. DOI: 10.1080/02615479.2021.1952733

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics, 104*(2), 352–381. DOI: http://www.jstor.org/stable/2381582

Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies, 11*(1),49–61. DOI:10.1080/13621020601099856

Marshall, T.H. & Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη* (μτφρ. Ο. Στασινοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Oldfield, A. (1990). Citizenship: An Unnatural Practice? *The Political Quarterly, 61*, 177-187. DOI:10.1111/j.1467-923X.1990.tb00809.x

Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M., & Nicoll, K. (2015). Citizenship discourses: production and curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, *36*(7), 1036–1053. DOI: 10.1080/01425692.2014.883917

O'Shea, K. (2003). *Education for democratic Citizenship 2001-2004: A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Osler, A. (2020). Education, migration and citizenship in Europe: untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*, *31*(5), 562–577. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794231

Print, M., & Lange, D. (2013). Civic education and competences for engaging citizens in democracies. In *Sense Publishers eBooks*. DOI: 10.1007/978-94-6209-172-6

Rebell, M. A. (2018). The Schools' Neglected Mission: Preparing All Students for Civic Participation. 1–34.

Reichert, F. (2016). Who is the engaged citizen? Correlates of secondary school students' concepts of good citizenship. *Educational Research and Evaluation, 22*(5–6), 305–332. DOI: 10.1080/13803611.2016.1245148

Reichert, F., & Print, M. (2016). Active Citizenship in the Political Realm: The Case of Australian Secondary School Students. *Citizenship Education Research Journal, 6*(1), 51–67.

Swert, K. De, (2012). *Calculating inter-coder reliability in media content analysis using Krippendorff's Alpha*. Retrieved October 30, 2023, from https://www.polcomm.org/wp-content/uploads/ICR01022012.pdf

Turner B.S. (1993). *Citizenship and Social Theory*. Sage.

Young, I. M. (1989). Polity and GroupDifference: A Critique of the Ideal of

Universal Citizenship. *Ethics, 99(*2), 250–274. DOI:http://www.jstor.org/stable/2381434

Βούκανου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκή διάσταση και πρόγραμμα σπουδών: η διερεύνηση της εισαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 22572).

Βουρδόγλου, Δ. (2020). *Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από τα σχολικά βιβλία και τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 48318).

Γιαννίκας, Α. (2011). *Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 24511).

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Καρρά, Β. (2020). *Οι κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις της αγγλοσαξονικής κουλτούρας στα σχολικά βιβλία της Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 48144).

Κασίδου, Σ. (2008). *Η μυθιστορία στην υπηρεσία της συγκρότησης του εθνικού όλου και της κατασκευής κυρίαρχων ιδεολογικών σχημάτων. Ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914-2007)* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 15878).

Κατωπόδη, Δ. (2019). *Δημοκρατία και Πολιτική στα σχολικά βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Πέμπτης και Έκτης δημοτικού* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Αποθετηρίου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Κωδ. 144179).

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά βιβλία: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Εκδόσεις Έκφραση

Καψάλης Α. & Νήμα Ε. (2021). *Σύγχρονη Διδακτική.* Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Κομνηνού, Ι. (2012). *Η Ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η συμβολή του στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 28547).

Κοντάκος, Θ. (2009). *Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 28790).

Κουράκη, Χ., & Βορύλλα, Β. (2014). Η Καλλιεργεια Της Ιδιότητας Του Πολίτη (Citizenship) Μεσα Απο Τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Με Έμφαση Σε Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας. Ερευνώντας Τον Κόσμο Του Παιδιού, 13(2014), 219. DOI: 10.12681/icw.17941

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη.* Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά βιβλία: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *7*, 60 – 92.

Μπάλιας, Σ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2021). *Εκπαιδεύοντας για τη Δημοκρατία - Συμβολές στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Νικολάου Σ.-Μ. (2006). «Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη,* (σσ. 445-454). Αθήνα.

Πάτρας, Π. (2018). *Αξίες για το περιβάλλον και την αειφορία μέσα από τα σχολικά βιβλία γεωγραφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου HELLANICUS (Κωδ. 28790).

Πούλιου, Κ. (2011). *Συγκριτική μελέτη των θεσμών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στα σχολικά βιβλία των θρησκευτικών Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου 1993 και 2006* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 26587).

Η απεικόνιση της σχέσης σχολείου οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Μια διαχρονική μελέτη

Ελευθερία Λώλη
Διευθύντρια στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων
elef67@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία εκπαιδευτική έρευνα που έχει ως αντικείμενο ανάλυσης τα σχολικά εγχειρίδια. Η παιδαγωγική επιστήμη εμφατικά υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών όσον αφορά τα μαθησιακά επιτεύγματα αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη κατά την περίοδο της σχολικής τους ζωής. Στο πνεύμα αυτό, η παρούσα έρευνα αξιοποιεί ως θεωρητικό υπόβαθρο το μοντέλο της Epstein στο οποίο περιλαμβάνονται σημαντικές διαστάσεις της σχέσης σχολείου οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία αυτή εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο απεικονίζεται η σχέση του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών στα βιβλία της γλώσσας διαχρονικά από το 1982 έως σήμερα. Ειδικότερα, διερευνάται το πώς αποτυπώνεται η συμβολή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση στα βιβλία της Γλώσσας για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μελετώνται αφενός τα εγχειρίδια της χρονικής περιόδου από το 1982 έως το 2005 που φέρουν τον τίτλο «Η Γλώσσα μου» και είναι συνολικά 22 τεύχη για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και αφετέρου τα σχολικά βιβλία που αξιοποιούνται από το 2005 έως και το σχολικό έτος 2023/2024, δηλαδή για περίπου 20 έτη. Η μελέτη αυτή έχει ως στόχο να διαπιστώσει τις πρακτικές που οι γονείς παρουσιάζονται στα κείμενα να αναπτύσσουν, προκειμένου από τη μία πλευρά να συνεισφέρουν στη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους εκτός του σχολικού χώρου και από την άλλη να επικοινωνήσουν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Η Ανάλυση Περιεχομένου είναι η εφαρμοζόμενη μέθοδος έρευνας, καθώς συνιστά ενδεδειγμένο ερευνητικό εργαλείο για την άντληση δεδομένων – πληροφοριών από τα υπό μελέτη κείμενα των σχολικών βιβλίων της γλώσσας όσον αφορά την

εμπλοκή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, διότι όντας ευέλικτη μπορεί να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της ανάλυσης γραπτών επικοινωνιακών δεδομένων και έχει, εξάλλου, χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του κατάλληλου συστήματος κατηγοριών ανάλυσης από τον ερευνητή με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας καθιστά εφικτό τον εντοπισμό και την καταγραφή των πληροφοριών που στα υπό μελέτη κείμενα υπάρχουν όσον αφορά τη σχέση σχολείου οικογένειας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι γονείς στα αναγνωστικά εγχειρίδια της περιόδου 1982-2005 παρουσιάζονται να έχουν περιορισμένη συμμετοχή στη σχολική ζωή του παιδιού και στην εκπαιδευτική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Αντίστοιχη είναι η εικόνα που προκύπτει και από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της επόμενης περιόδου, δηλαδή που είναι σε χρήση στο δημοτικό σχολείο από το 2006 έως σήμερα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οικογένεια, σχέση σχολείου – οικογένειας, δημοτικό σχολείο, παιδαγωγική επιστήμη, ανάλυση περιεχομένου

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το σχολείο θεωρείται ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του νεότερου ελληνισμού, που συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη διαδικασία του κοινωνικού επιμερισμού και κατά συνέπεια στη διαμόρφωση της νεοελληνικής κοινωνίας (Τσουκαλάς, 1985). Στο πνεύμα αυτό τον 19ο αιώνα και στην απαρχή του 20ού το σχολείο επηρεάζεται από τις κοινωνικές εξελίξεις, έτσι, ώστε στα τέλη του 19ου αιώνα να τίθεται με σαφήνεια το αίτημα για την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μία περίοδος «διαπιστώσεων και προσπαθειών», όπως οι Παπακωνσταντίνου και Ανδρέου τη χαρακτηρίζουν (1992, σ. 23).

Η προσπάθεια μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος διατρέχει τα τρία τέταρτα του 20ού αιώνα χωρίς να επιτυγχάνεται όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Δημαράς (1998) στο έργο του Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Στο πνεύμα αυτό αναφέρεται ότι μόλις το 1985 με τον νόμο 1566 υλοποιείται μια αξιοσημείωτη τομή στην οργάνωση και στη φιλοσοφία καθώς και τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Κανάκης, 1995). Ανάμεσα στις άλλες σημαντικές καινοτομίες που εισήχθησαν με τον συγκεκριμένο νόμο συμπεριλαμβάνονται η οριοθέτηση της γονι-

κής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών και η σύσταση του συλλογικού οργάνου εκπροσώπησης των γονέων στη σχολική κοινότητα, δηλαδή η πρόβλεψη για τη συγκρότηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Λώλη, 2019). Στα τέλη λοιπόν του 20ού αιώνα το αίτημα για ουσιαστική και συνεχή συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας απασχολεί με αυξανόμενο ενδιαφέρον την εκπαιδευτική κοινότητα (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008).

Το ενδιαφέρον αυτό αυξάνεται στις απαρχές του 21ου αιώνα δεδομένου ότι η πολιτική συζήτηση πλέον σχετικά με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι επικεντρώνεται στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Λαΐνας, 2000). Συζήτηση η οποία επηρεάζεται από τη θεωρία της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και ειδικότερα από τη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας κατά την οποία το σχολείο χρειάζεται να προσανατολίζεται στις ανάγκες της κοινωνίας, έχοντας ως στόχο την παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας και τη συνεχή βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Σαΐτη, 2016). Στην επίτευξη αυτού του στόχου εμφατικά υπογραμμίζεται ότι συμβάλλουν σε καθοριστικό βαθμό οι γονείς των μαθητών και ειδικότερα η ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού, θεωρήσαμε σκόπιμο να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται η σχέση σχολείου και οικογένειας στα βιβλία της Γλώσσας για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου διαχρονικά από το 1982 έως το 2024.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί ως θεωρητικό υπόβαθρο το μοντέλο της Epstein et al. (2001) στο οποίο περιλαμβάνονται σημαντικές διαστάσεις της σχέσης σχολείου και οικογένειας, διακρίνοντας έξι τύπους γονικής εμπλοκής:

- Ανατροφή των παιδιών και διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου στο σπίτι.
- Ενίσχυση και βοήθεια των μαθητών με τις κατ' οίκον εργασίες.
- Τακτική επικοινωνία σχολείου οικογένειας, όντας το σχολείο υποχρεωμένο σε τακτά χρονικά διαστήματα να ενημερώνει τους γονείς όχι μόνο για την πρόοδο των μαθητών αλλά ευρύτερα για τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης και γενικά για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται.
- Εθελοντική συνεισφορά των γονέων στη σχολική ζωή και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

- Συμμετοχή Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη λήψη αποφάσεων για τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων και επισκέψεων.
- Συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας, της οικογένειας και της κοινότητας.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του εννοιολογικού περιεχομένου της έννοιας γονική εμπλοκή υπογραμμίζεται ότι δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινά αποδεκτός από τους θεωρητικούς επιστήμονες και τους ερευνητές στο πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας. Ωστόσο, εάν εξετάσει κανείς ενδελεχώς τους ορισμούς (Brain & Reid, 2003· Cooper & Christie, 2005· Epstein et al., 2011) που έχουν δοθεί στην εν λόγω έννοια, διαπιστώνει την ύπαρξη κοινών στοιχείων που είναι δυνατόν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

- Προσπάθεια εμπλουτισμού των γνώσεων και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού.
- Συχνή συζήτηση στο σπίτι για τη σχολική ζωή του/της μαθητή/τριας και τις εμπειρίες του/της στον σχολικό χώρο.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του/της μαθητή/τριας και παρότρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.
- Επισκέψεις σε μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες ή παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, συναυλιών, κινηματογραφικών έργων, επιστημονικών διαλέξεων.
- Τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και ενημέρωσή τους για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.
- Συστηματική προσπάθεια του σχολείου για ενημέρωση των γονέων και συμβουλευτική υποστήριξή τους σε θέματα αγωγής.
- Συνεργασία σχολείου και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων για τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων και απογευματινών συναντήσεων με αντικείμενο συζήτησης θέματα αγωγής των παιδιών.
- Έγκαιρη ενημέρωση των γονέων για το σχολικό πρόγραμμα, τις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δράσεις και τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το αντικείμενο της μελέτης και το δείγμα της έρευνας

Με δεδομένη τη σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στη μελέτη αυτή εξετάζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαί-

δευση των παιδιών τους, όπως αυτή παρουσιάζεται στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται ως θεωρητικό υπόβαθρο το μοντέλο της Epstein et al. (2001) στο οποίο περιλαμβάνονται σημαντικές διαστάσεις της σχέσης σχολείου και οικογένειας, όπως προαναφέρθηκε, έχοντας ως αντικείμενο ανάλυσης τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται η σχέση του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών/τριών στα βιβλία της γλώσσας διαχρονικά από το 1982 έως σήμερα. Συγκεκριμένα, αναλύονται τόσο τα εγχειρίδια της χρονικής περιόδου από το 1982 έως το 2005 που φέρουν τον τίτλο «Η Γλώσσα μου» και είναι συνολικά 22 τεύχη για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου όσο και τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας που αξιοποιούνται από το 2005 έως και το σχολικό έτος 2023/2024, δηλαδή για περίπου 20 έτη και είναι συνολικά 29 τεύχη, πέντε τεύχη για κάθε τάξη, εκτός της πρώτης που έχει τέσσερα τεύχη.

Η επιλογή των αναγνωστικών βιβλίων της Γλώσσας ως αντικειμένου ανάλυσης έγινε, γιατί αφενός, οι μαθητές/μαθήτριες τα χρησιμοποιούν περισσότερο από τα άλλα σχολικά βιβλία και αφετέρου, εμπεριέχουν το σύνολο των αξιών και των αρχών τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να μεταδώσει. Με άλλα λόγια, αποτελούν μέσα μεταβίβασης των απόψεων της πολιτείας αναφορικά με τη σχέση οικογένειας-σχολείου, που επηρεάζουν με καθοριστικό τρόπο τη στάση, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών για το θέμα αυτό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Φραγκουδάκη, 1979). Προκειμένου μάλιστα να διαπιστωθεί το εάν και σε ποιο βαθμό αυτές οι αντιλήψεις έχουν μεταβληθεί στην πάροδο του χρόνου, το χρονικό εύρος της μελέτης επεκτείνεται. Συγκεκριμένα, αναλύονται τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας δύο περιόδων:

Α. Περίοδος από το 1982 έως το 2005
Β. Περίοδος από το 2005 έως το 2024.

Το Δείγμα της έρευνας

Α΄ Περίοδος: 1982-2005	Β΄ Περίοδος: 2005-2024
Το σύνολο των βιβλίων «Η Γλώσσα μου», δηλαδή τα 22 τεύχη όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου.	Τα βιβλία της Γλώσσας όλων των τάξεων, σύνολο 29 τεύχη

Ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αποσκοπεί στο να διαπιστώσει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς απεικονίζονται στα κείμενα αφενός να ενισχύουν τη μόρφωση των παιδιών τους, αφετέρου να επικοινωνούν με το σχολείο και τους δασκάλους, προκειμένου να διαπιστωθεί η σημασία που αποδίδεται στη γονική εμπλοκή. Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, έχει ως στόχο, την εξέταση του τρόπου με τον οποίο στα κείμενα καταγράφεται η γονική συμβολή στην εκπαίδευση των παιδιών. Στο πνεύμα αυτό η ερευνητική διαδικασία της παρούσας έρευνας οργανώθηκε με άξονα τα ακόλουθα περιγραφικά ερωτήματα:

- Με ποιες πρακτικές οι γονείς παρουσιάζονται στα κείμενα να ενισχύουν τη μαθησιακή δραστηριότητα των παιδιών;
- Με ποιες διαδικασίες οι γονείς παρουσιάζονται στα κείμενα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του δημοτικού σχολείου;

Η μέθοδος έρευνας: Η ανάλυση περιεχομένου

Η μελέτη των κειμένων πραγματοποιήθηκε, έχοντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, διότι όντας δυναμική και ευέλικτη μπορεί να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της προσέγγισης γραπτών ή προφορικών επικοινωνιακών δεδομένων (Βάμβουκας, 1998· Krippendorff, 1980· Weber, 1990) και έχει εφαρμοστεί σε πολλές αντίστοιχες εργασίες (Άχλης, 1998· Λώλη, 2005· Φραγκουδάκη, 1979). Κεντρική διαδικασία αποτελεί ο ορισμός των Κατηγοριών Ανάλυσης (Weber, 1990) και της Ενότητας Ανάλυσης (Kostoulas-Makrakis, 2010) που διασφαλίζει την αξιόπιστη καταχώριση των χωρίων στα οποία ενυπάρχουν πληροφορίες για το υπό μελέτη αντικείμενο (Kostoulas-Makrakis, 2005). Ως κατάλληλη Ενότητα Ανάλυσης επιλέξαμε το Θέμα, το οποίο ορίσαμε ως οποιαδήποτε αναφορά γίνεται στα έργα για τη σχέση σχολείου και οικογένειας (Krippendorff, 1980). Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν όλα τα κειμενικά αποσπάσματα στα οποία εντοπίζονται πληροφορίες όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή δραστηριότητα των παιδιών τους, την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνεργασία ευρύτερα μεταξύ σχολικής κοινότητας και γονέων.

Το Θέμα παρέχει τη δυνατότητα να προσδιοριστούν οι κατάλληλες για κάθε μελέτη κατηγορίες, έχοντας ως στόχο τον εντοπισμό και την κωδικοποίηση των πληροφοριών, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων ανα-

φορικά με το μελετώμενο φαινόμενο (Krippendorff, 1980· Λώλη, 2005· Neuendorf, 2002). Οι κατηγορίες ανάλυσης διαμορφώθηκαν με κριτήρια τις πληροφοριακές δυνατότητες των υπό ανάλυση κειμένων, τη σημασία του όρου γονική εμπλοκή και τα ερευνητικά ερωτήματα, και είναι οι ακόλουθες.

Α. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι εξής κατηγορίες ανάλυσης:

- Συζήτηση στο σπίτι για σχολικά γεγονότα.
- Επίβλεψη της μελέτης και παροχή βοήθειας.
- Καθοδήγηση για εμπλουτισμό των γνώσεων του παιδιού.
- Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού και ενθάρρυνσή του.
- Μορφωτικές έξοδοι με το παιδί.
- Άλλη πρακτική ενίσχυσης

Β. Οι κατηγορίες ανάλυσης για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι οι εξής:

- Επικοινωνία με τους δασκάλους.
- Συμμετοχή σε απογευματινές συναντήσεις στο σχολείο.
- Συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις
- Άλλη διαδικασία συμμετοχής

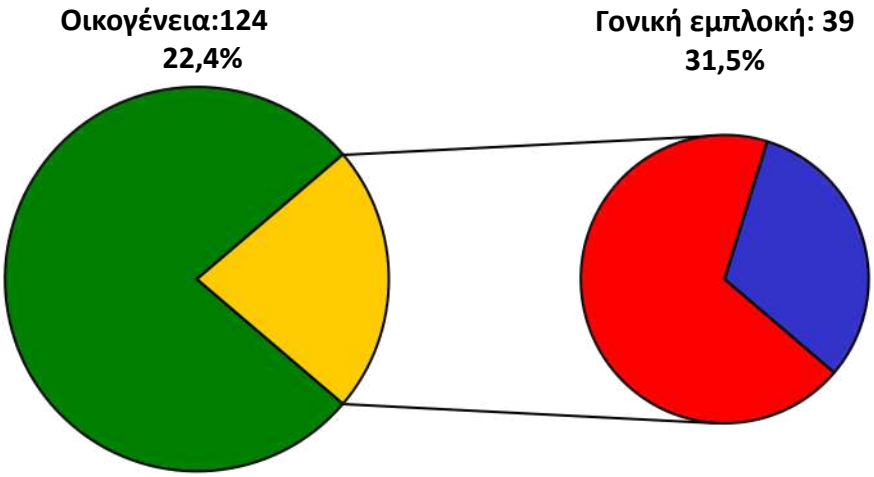
Όλα τα κείμενα αναλύθηκαν με το ίδιο σύστημα κατηγοριών ανάλυσης, αλλά τα εντάξαμε σε δύο ομάδες με κριτήριο τη χρονική περίοδο των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας. Ειδικότερα, στην πρώτη ομάδα μελετήθηκαν τα κείμενα που αντλήθηκαν από την πρώτη περίοδο των υπό ανάλυση σχολικών βιβλίων, δηλαδή 1982-2005, και στη δεύτερη ομάδα τα κείμενα που εντοπίστηκαν στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας από τη δεύτερη περίοδο, δηλαδή από το 2005 έως το 2024.

ΤΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η θεματική των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για την πρώτη περίοδο: 1982-2005

Σχετικά με τα αναγνωστικά εγχειρίδια «Η γλώσσα μου», δηλαδή για τα σχολικά βιβλία της πρώτης περιόδου που στην παρούσα εργασία μελετώνται, διαπιστώνεται πως σε αυτά υπάρχουν 552 κείμενα. Από τα κείμενα αυτά τα 124, ποσοστό 22%, αναφέρονται στην οικογένεια, και σε 39 κεί-

μενα από αυτά τα 124, ποσοστό 31%, εντοπίζονται αναφορές στη γονική εμπλοκή. Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα αποτυπώνονται με ευκρίνεια στο διάγραμμα 1 που έπεται.



Διάγραμμα 1: *Η θεματική των κειμένων στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας*

Η γονική εμπλοκή στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για την πρώτη περίοδο: 1982 - 2005

Από την ανάλυση των κειμένων που εντοπίστηκαν στα σχολικά βιβλία της γλώσσας με θεματική τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών, μέσα από την καταγραφή των θεματικών ενοτήτων στις κατάλληλες κατηγορίες ανάλυσης, προκύπτουν ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο δεύτερο διάγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι της γονικής εμπλοκής που θίγονται είναι οι ακόλουθοι. Στο 7,7% των έργων οι γονείς παρουσιάζονται να παρακολουθούν την απογευματινή μελέτη των παιδιών, χωρίς όμως να καταγράφεται η παροχή βοήθειας για την ολοκλήρωση των κατ' οίκων εργασιών ή ο έλεγχός τους. Σε ποσοστό 12,8% εντοπίζεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και η ενθάρρυνσή τους, καθώς οι γονείς επαινούν τα παιδιά τους για τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει στο σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μητέρα στο κείμενο «Η μάνα» της Τετάρτης Δημοτικού η οποία επιδοκιμάζει τον γιο της που της αφηγείται τους βίους των αγίων.

Επίσης, σε 21 κείμενα, ποσοστό 53%, τα παιδιά άμεσα με την καθοδήγηση των γονέων αποκομίζουν βιωματικά μέσω της εμπειρίας νέες γνώσεις.

Αναφέρεται ενδεικτικά το κείμενο «ο Ανελκυστήρας» της δευτέρας δημοτικού στο οποίο ένας πατέρας εξηγεί στον γιο του τον τρόπο λειτουργίας του ανελκυστήρα. Επίσης, στο 12,8% των έργων οι γονείς μαζί με τα παιδιά πραγματοποιούν μορφωτικές εξόδους, όπως επίσκεψη σε κάποιο μουσείο ή παρακολούθηση θεατρικής παράστασης.

Διάγραμμα 2: *Η απεικόνιση της γονικής εμπλοκής στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας*

Αξιοσημείωτο ερευνητικό πόρισμα αποτελεί η διαπίστωση πως κατά την εξέταση των κειμένων δεν πραγματοποιήθηκαν καταχωρήσεις στις κατηγορίες του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του δημοτικού σχολείου. Η μελέτη των κειμένων αποδεικνύει πως στα αναγνωστικά βιβλία οι γονείς παρουσιάζονται αμέτοχοι σε όσα γίνονται στον σχολικό χώρο, καθώς σε κανένα κείμενο δεν απεικονίζονται να λαμβάνουν μέρος σε σχολικές εκδηλώσεις, σε συναντήσεις ενημέρωσης ή να επικοινωνούν με τους δασκάλους. Καταγράφεται μόνο μια περίπτωση επικοινωνίας σε ένα κείμενο της Τετάρτης δημοτικού στο οποίο οι δάσκαλοι επιχειρούν να πείσουν τον πατέρα να στείλει την κόρη του στο γυμνάσιο.

Άλλωστε, πρέπει να επισημανθεί πως και σε όσα κείμενα παρουσιάζεται η συμβολή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία εκτός σχολείου, η πλειοψηφία των περιπτώσεων, όπως και στο διάγραμμα φαίνεται, αφορά την πρακτική των γονέων να εμπλουτίζουν τις γνώσεις των παιδιών και σε ελάχιστες περιπτώσεις σχετίζεται με τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων και τις εργασίες. Καταλήγοντας όσον αφορά τον σχολιασμό των ερευνη-

τικών δεδομένων για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχουμε να υπογραμμίσουμε ότι σημαντικό ερευνητικό πόρισμα για την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο, αποτελεί η διαπίστωση πως κατά την εξέταση των κειμένων δεν εντοπίστηκαν στα κείμενα αναφορές για τις κατηγορίες ανάλυσης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά, δηλαδή, με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του δημοτικού σχολείου. Από τη μελέτη των κειμένων καταδεικνύεται πως στα βιβλία της Γλώσσας οι γονείς φαίνονται να μη μετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

Η θεματική των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για τη δεύτερη περίοδο: 2005-2024

Η διδακτέα ύλη σε όλα τα τεύχη του μαθήματος της Γλώσσας κατανέμεται σε ενότητες. Στα 29 τεύχη όλων των τάξεων έχουμε 98 ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτέα ύλη στα βιβλία της Πέμπτης κατανέμεται σε 17 ενότητες, ενώ τον ίδιο αριθμό ενοτήτων καταγράφουμε και στα βιβλία της Πέμπτης τάξης. Στις 42 αυτές ενότητες αξίζει να υπογραμμιστεί εμφατικά ότι όχι μόνο δεν υπάρχει κάποια ενότητα που η θεματική των κειμένων, που σε αυτή περιλαμβάνονται, να αφορά τη σχέση σχολείου και οικογένειας, αλλά ούτε διάσπαρτες αναφορές δεν εντοπίζουμε γύρω από τη σχέση σχολείου και οικογένειας. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από την ανάλυση των κειμένων που ανθολογούνται στις 24 ενότητες των βιβλίων της γλώσσας για τη Δευτέρα τάξη, καθώς δεν εντοπίζεται κάποιο κείμενο που να αναφέρεται στη σχέση σχολείου και οικογένειας και στην έννοια της γονικής εμπλοκής, όπως την προσδιορίσαμε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Παρότι εντοπίζουμε αναφορές σχετικά με τη γονική εμπλοκή στα βιβλία των τάξεων Δευτέρας, Τρίτης και Τετάρτης, οι ενότητες, όμως, με θεματική τη σχέση σχολείου και οικογένειας είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Έτσι, από τις 10 ενότητες της Πρώτης τάξης, μόνο μία πραγματεύεται τη γονική εμπλοκή, ενώ στις 14 ενότητες των υπό ανάλυση βιβλίων της Τρίτης τάξης καταγράψαμε πληροφορίες για τη συμβολή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους μόνο σε δύο ενότητες. Στα αναλυόμενα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Τετάρτης Τάξης καταγράψαμε ερευνητικά δεδομένα σε ικανοποιητικό βαθμό, σε σύγκριση με τα ερευνητικά δεδομένα από τα βιβλία των άλλων τάξεων του δημοτικού, για τη γονική εμπλοκή, δεδομένου ότι υπάρχουν τέσσερις ενότητες από τις 16 το θέμα των οποίων σχετίζεται με τη σχέση σχολείου και οικογένειας.

Η γονική εμπλοκή στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για τη δεύτερη περίοδο: 2005-2024

Καταρχήν θεωρούμε σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι το σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης με άξονα τις οποίες έγινε η καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων από τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία της Γλώσσας για τα χρησιμοποιούμενα στο δημοτικό σχολείο βιβλία για το χρονικό διάστημα από το 2005 έως σήμερα, δηλαδή το 2024, είναι το ίδιο με το σύστημα των κατηγοριών που αξιοποιήθηκε για τη μελέτη των βιβλίων της περιόδου από το 1982 έως το 2005. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις εγγραφές στις κατηγορίες ανάλυσης για τα βιβλία της δεύτερης περιόδου, φαίνεται ότι το ζήτημα της σχέσης σχολείου και οικογένειας δεν αποτυπώνεται σε σημαντικό βαθμό στα υπό μελέτη βιβλία. Πρόκειται για μία διαπίστωση η οποία ανέτρεψε τις ερευνητικές μας προσδοκίες, δεδομένου ότι από την παιδαγωγική επιστήμη στο πρώτο τέταρτο του 21ου αιώνα τονίζεται εμφατικά (Epstein et al., 2011) η σημασία τόσο της ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια όσο και της συστηματικής ενασχόλησης των γονέων με τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους και με τον εμπλουτισμό του μορφωτικού τους κεφαλαίου (Μπρούζος, 2003).

Ειδικότερα, στα υπό μελέτη σχολικά βιβλία της Γλώσσας της δεύτερης περιόδου, οι γονείς δεν απεικονίζονται να ενισχύουν τη μάθηση του παιδιού τους με το να εποπτεύουν τη μελέτη στο σπίτι, με το να συζητάνε για τη σχολική του ζωή, με το να το καθοδηγούν για να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, με το να τονώνουν την αυτοεκτίμησή του. Μελετώντας, λοιπόν, την εικόνα της γονικής εμπλοκής στα σχετικά κείμενα των βιβλίων της Γλώσσας που στη μελέτη αυτή εξετάζονται, διαπιστώνεται πως οι γονείς φαίνεται να μην συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή δραστηριότητα των παιδιών τους που πραγματοποιείται εκτός σχολικού χώρου.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις πληροφορίες που εντοπίστηκαν στα κειμενικά αποσπάσματα που καταγράφηκαν για τις κατηγορίες ανάλυσης στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά «με τις πρακτικές με τις οποίες οι γονείς απεικονίζονται στα κείμενα να ενισχύουν τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους» διαπιστώθηκε ότι η γονική εμπλοκή συνίσταται στις ακόλουθες στρατηγικές:

- Στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων ή την αφήγηση ιστοριών, δεδομένο που εντοπίζεται σε 2 μόνο ενότητες.
- Στην υλοποίηση μορφωτικών επισκέψεων σε αρχαιολογικό χώρο και στην παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, στοιχείο που

εντοπίστηκε σε 3 μόνο ενότητες.
- Στην επίβλεψη της μελέτης των παιδιών στο σπίτι και κυρίως το γράψιμο των κατ' οίκον εργασιών, πληροφορία που καταγράφεται σε 2 ενότητες.

Ενώ, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, δεν καταγράφηκαν στοιχεία όσον αφορά τις κατηγορίες ανάλυσης στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πράξη και ευρύτερα στη σχολική ζωή. Αξιοπρόσεκτο, μάλιστα, ερευνητικό δεδομένο, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, είναι η διαπίστωση ότι δεν παρουσιάζεται καθόλου αφενός η επαφή των γονέων με το σχολείο όσον αφορά την προσωπική επικοινωνία με τους δασκάλους, προκειμένου να ενημερωθούν για τις επιδόσεις ή για τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται, και αφετέρου η συμμετοχή αυτών σε καθιερωμένες σχολικές εκδηλώσεις, όπως γιορτές και αθλητικούς αγώνες. Μόνο σε ένα κείμενο της Δ τάξης «την Αστραδενή», ο πατέρας παρουσιάζεται να επισκέπτεται το σχολείο για να κάνει τη μετεγγραφή της κόρης του. Πρόκειται, ωστόσο, για ένα ερευνητικό πόρισμα που προέκυψε από την ανάλυση των σχολικών βιβλίων, που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και στην πρώτη χρονική περίοδο που μελετάται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή από το 1982 έως το 2005.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με την αποτύπωση της γονικής εμπλοκής στα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Γλώσσας, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:
- Στα αναγνωστικά βιβλία της πρώτης περιόδου οι γονείς παρουσιάζονται να έχουν περιορισμένη συμμετοχή στη μαθησιακή δραστηριότητα του/της μαθητή/μαθήτριας του δημοτικού σχολείου, καθώς η βασικότερη πρακτική που αναπτύσσουν είναι να εμπλουτίζουν εμπειρικά τις γνώσεις του/της.
- Η γονική εμπλοκή δεν σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική δραστηριότητα που συντελείται στο σχολείο, καθώς οι γονείς σε ελάχιστα έργα ασχολούνται με τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι, δεν επικοινωνούν με τους δασκάλους και δε συμμετέχουν σε απογευματινές συναντήσεις και σε σχολικές συγκεντρώσεις.
- Στα βιβλία, λοιπόν, «Η Γλώσσα μου», εφόσον οι γονείς δεν έχουν κανενός είδους επικοινωνία με το σχολείο και τους δασκάλους, φαίνεται από τη μία πλευρά ότι δεν θεωρείται σημαντικός ο ρόλος τους

στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και από την άλλη υποβαθμίζεται ή μάλλον φαίνεται ότι αγνοείται εξ ολοκλήρου η σχέση σχολείου και οικογένειας.

- Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι στα εγχειρίδια της Γλώσσας της δεύτερης περιόδου η αποτύπωση της γονικής εμπλοκής ελαχιστοποιείται σε ανησυχητικό βαθμό, έτσι, ώστε η σχέση σχολείου οικογένειας να μην προβάλλεται καθόλου και ως εκ τούτου να παρουσιάζεται μάλλον ως ανύπαρκτη.
- Διαπιστώνεται, συνεπώς, ότι στα βιβλία δεν καταδεικνύεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.
- Η «άτυπη» μάθηση αγνοείται και προβάλλεται μόνο η τυπική, η οποία μάλιστα είναι αποκομμένη από το πλαίσιο της οικογένειας.
- Θεωρείται ότι η μάθηση υλοποιείται αποκλειστικά και μόνο στη σχολική αίθουσα.
- Φαίνεται ότι, σε αντίθεση με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης (Μπρούζος, 2002), η κυρίαρχη ιδεολογία όπως αυτή αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία, θέτει τον γονέα εκτός του σχολείου και του αναθέτει τον ρόλο του παρατηρητή, έτσι, ώστε να δημιουργείται η αντίληψη στο παιδί πως σχολείο και οικογένεια δεν σχετίζονται, καθώς η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως φορέας διαπαιδαγώγησης που λειτουργεί αποκλειστικά και μόνο έξω από τα όρια του σχολείου.

Από όσα αναφέρθηκαν συνάγεται το συμπέρασμα πως φαίνεται να θεωρείται ότι η μάθηση συντελείται στα όρια της σχολικής αίθουσας. Παρότι η παιδαγωγική επιστήμη επισημαίνει την αναγκαιότητα εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2002), στα σχολικά βιβλία ο γονέας τίθεται εκτός του σχολικού χώρου και των λειτουργιών του, έχοντας τον ρόλο του παρατηρητή, έτσι, ώστε να δημιουργείται η αντίληψη στο παιδί πως σχολείο και οικογένεια δεν συνεργάζονται.

Πρόκειται για ένα συμπέρασμα που ενισχύεται από τις κείμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως ο ν. 1566/1985 με τον οποίο ρυθμίζεται ακόμη και σήμερα το γενικό πλαίσιο της συμμετοχής του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης (Λώλη, 2019). Ο νόμος αυτός χρησιμοποιεί ωραίες εκφράσεις για τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά κατά τα λοιπά, όπως και από τον Σκουρή (1995, σ. 102) επισημαίνεται, «μεταχειρίζεται τους γονείς ως απλούς φορείς» που διαθέτουν συμμετοχή και εκπροσώπηση σε δυσκίνητα συλλογικά όργανα, όπως οι δημοτικές επιτροπές παιδείας, χωρίς να υπάρχει κάποια πρόβλεψη ή έστω να γίνεται οποιαδήποτε μνεία

για τη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται στον σχολικό χώρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Ίων - Έλλην.

Άχλης, Ν. Γ. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου (1954-1994)* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10605?lang=el#page/1/mode/2up

Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.

Brain, K., & Reid, I. (2003). Constructing Parental Involvement in an Education Action Zone: Whose need is it meeting. *Educational Studies*, *29*(2-3), 291-305.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., & Allensworth, E. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Γεωργίου, Ν. Γ. (1998). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού.* Κέδρος.

Cooper, C. W., & Christie, C. A. (2005). Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education. *Teachers College Record, 107*(10), 2248–2274.

Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (2η εκδ.). Εστία.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. C. (2001). *School, Family and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* West View Press.

Epstein, J. L., Galindo, L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, XX(X), 1-34.

Κανάκης, Ν. Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου.* Γρηγόρης.

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

Kostoulas-Makrakis, N. (2005). Emirati pre-service teachers' perceptions of Europe and Europeans and their teaching implications. *International*

Education Journal, *6*(4), 501-511.

Kostoulas-Makrakis, N. (2010). Developing and applying a critical and transformative model to address education for sustainable development in teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *12*(2), 17–26.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its Methodology.* Sage Publications.

Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook.* Sage Publications.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ - Τζίκα (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα* (σσ. 23-39). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λώλη, Ε. (2005). *Το εκπαιδευτικό έργο στη Νεοελληνική Πεζογραφία, Το παράδειγμα της λογοτεχνικής γενιάς του 1880* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21250#page/1/mode/2up

Λώλη, Ε. (2019). *Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και η διοίκηση της σχολικής Μονάδας* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.*, 15, 97-135.

Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, *64-65*, 97-135.

Παπαδοπούλου, Σ. (2002). Προετοιμασία γραμματισμού στο παιδί και ο ρόλος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας για την επιτυχή σχολική του ένταξη στην Α Τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.*, 15, 97-135.

Παπακωνσταντίνου, Π. & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης*. Οδυσσέας.

Σαΐτη, Θ. (2016). *Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Αγροτικών Προϊόντων και Τροφίμων, Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αγρίνιο. http://hdl.handle.net/10889/9464

Shirley, M. (2013). *Engaging with parents in decision making processes: a three phase study illuminating teachers' viewpoints and parents' percep-*

tions to explore a school's approach (Doctoral dissertation). University of Nottingham. http://eprints.nottingham.ac.uk/13715/1/MSHIRLEY_THESIS_-_FINAL.pdf

Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Σάκκουλα.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage publications.

Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Θεμέλιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Β. Αγγλική Γλώσσα

The depiction of the relationship between school and family in the language textbooks of the primary school. A longitudinal study.

The present study is educational research whose object of analysis is school textbooks. Pedagogical science emphatically underlines the important role played by the family in the school success of the student in terms of their learning achievements as well as their emotional and social development during the period of their school life. In this context, this research utilizes Epstein's model as a theoretical background, which includes important dimensions of the school-family relationship. More specifically, this paper examines the way in which the relationship between the school and the students' family is depicted in the language books over time from 1982 to the present day. In particular, it is investigated how the contribution of parents to school education is reflected in the language books for all classes of the primary school. The textbooks of the time period from 1982 to 2005 entitled "My Language" are studied, for a total of 22 issues for all classes of the primary school, as well as the textbooks used from 2005 to the school year 2023/2024, i.e. for about 20 years. This study aims to determine the practices that parents are presented in the texts to develop, in order to, on the one hand, contribute to their children's learning effort outside of school and, on the other hand, to communicate with the school and their children's teachers. The applied research method that we used was content analysis, as it is an appropriate research tool for extracting data from the studied texts of language textbooks regarding the involvement of parents in their

children's schooling. This method was chosen because, being flexible, it can be adapted to the requirements of the analysis of written communication data and has, moreover, been used in previous corresponding research. Specifically, the development of the appropriate system of analysis categories by the researcher based on the research questions of the present paper makes it possible to identify and record the information that exists in the studied texts regarding the school-family relationship. According to the research data, parents in the language textbooks of the period 1982-2005 are shown to have limited participation in the school life of the child and in the educational activity that takes place at school. The impression that emerges from the analysis of the school textbooks of the following period, i.e. those in use in the primary school from 2006 to date, is similar.

Key words: textbooks, family, school-family relationship, elementary school, pedagogical science

Συγκριτική διερεύνηση μαθησιακών ταυτοτήτων στα νέα προγράμματα σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης

Ειρήνη Ν. Μαυροκεφαλίδου
Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
emavrokef@uth.gr

Αναστάσιος Σιάτρας
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των μαθησιακών στόχων που προωθούνται στα νέα προγράμματα σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση για την αειφορία είναι σημαντικό να συμβάλει στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων που συγκροτούν διαφοροποιημένες πρακτικές πολιτότητας και αναφέρονται στην ενεργή εμπλοκή των παιδιών στις κοινωνικο-πολιτικές δομές. Έτσι, αναδεικνύονται κοινωνιολογικές και φιλοσοφικές διαστάσεις της αειφορίας που αναφέρονται στην ανάπτυξη συνθηκών ποιότητας ζωής, εστιάζοντας τόσο στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και προστασίας του περιβάλλοντος, όσο και στην αναγνώριση της επίδρασης των δραστηριοτήτων του παρόντος στις μελλοντικές γενεές. Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα αναφέρεται στη ανάλυση περιεχομένου των μαθησιακών στόχων με βάση τέσσερις άξονες ανάλυσης που αφορούν στο εννοιολογικό περιεχόμενο, στη φύση περιεχομένου, στις επιστημονικές μεθόδους και στα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα προγράμματα σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» δεν παρουσιάζουν σημαντικές μεταβολές στην κατανομή των ειδικών αναφορών των μαθησιακών στόχων στην προσχολική εκπαίδευση, αν και αυξάνονται σε απόλυτη τιμή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθησιακοί

στόχοι στην πλειονότητά τους έχουν αντιστοιχία μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών, με τη διαφορά ότι στο γνωστικό αντικείμενο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» εμφανίζεται πρόσθετο περιεχόμενο που εστιάζει στην εξοικείωση των παιδιών με βασικές αειφορικές αρχές και αξίες, με εστίαση στην έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι τα προγράμματα σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» είναι σημαντικό να προωθούν τη δημοκρατική πολιτότητα, μέσω διαλεκτικών τρόπων αλληλεπίδρασης, προκειμένου να αναδειχθούν εκπαιδευτικές πρακτικές που να συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας ενεργούς κοινότητας μάθησης που σχεδιάζει, δρα, ερευνά, μεταβάλλει όλα όσα συμβάλλουν στη βιωσιμότητα των τοπικών κοινοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόγραμμα σπουδών, ανάλυση περιεχομένου, κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια σειρά σύνθετων κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών ζητημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση είναι σημαντικό να συμβάλει στην ενδυνάμωση της έννοιας της δημοκρατικής πολιτότητας μέσα από την ανάπτυξη βιώσιμων πρακτικών, διαμορφώνοντας κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες μαθητριών/τών που εμφορούνται από ικανότητες και αξίες που εστιάζουν στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών (UNESCO, 2017). Η έννοια της δημοκρατικής πολιτότητας νοηματοδοτείται από την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων στα μικρά παιδιά που δεν περιορίζεται στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά εκτείνεται και στο κοινωνικό περιβάλλον (Mousena, Sidiropoulou & Sidiropoulou, 2022). Στην κατεύθυνση αυτή, η συγκρότηση και ενδυνάμωση μαθησιακών ταυτοτήτων των παιδιών προϋποθέτει την καλλιέργεια κριτικής νοοτροπίας ως στοιχείο για την κατανόηση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων (Yacoubian, 2013).

Τα Προγράμματα Σπουδών (στο εξής: Π.Σ.) γνωστικών αντικειμένων όπως «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (στο εξής: Π.Ε.γ.Α.Α.) μπορούν να διαμορφώσουν δυναμικά πλαίσια ανάπτυξης της κριτικής νοοτροπίας για την αειφορία, έχοντας ως αφετηρία την αλληλεπίδραση μαθητριών/τών με το φυσικό και

ανθρωπογενές περιβάλλον. Στην κατεύθυνση αυτή, τα Π.Σ. αναδεικνύουν «λόγους» που αναφέρονται σε διαδικασίες «συνομιλίας» μεταξύ μαθητριών/τών, εκπαιδευτικών και τοπικών κοινοτήτων, νηματοδοτώντας διαφοροποιημένες κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες της παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» καθημερινών πρακτικών εμπειριών (Πεχτελίδης, 2020; Σιάτρας, 2016). Συγκεκριμένα, ως αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος» αναφέρεται το περιεχόμενο που επικεντρώνεται στην προώθηση επιστημονικών εννοιών και ορισμών ως προϋπόθεση για την κατανόηση του πραγματικού κόσμου. Συνεπώς, παραδοσιακές προσεγγίσεις των προγραμμάτων σπουδών επιβάλλουν αναπαραστάσεις που συχνά παρουσιάζονται ως μοναδικές αλήθειες, δίνοντας έμφαση στην εντατικοποίηση του περιεχομένου μέσα από αξίες της αγοράς για τη διαμόρφωση ευέλικτων υποκειμένων μάθησης βάσει εργαλειακών γνώσεων και χρηστικών δεξιοτήτων (Bazzul, 2012). Αντίθετα, ο «λόγος» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών αναφέρεται σε περιεχόμενο που συνδέεται με την καθημερινή ζωή, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών (Σιάτρας, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, το περιεχόμενο εστιάζει στην καλλιέργεια βασικών γνώσεων και ικανοτήτων, προωθώντας ανοιχτές και χειραφετικές διαδικασίες μάθησης, όπου μαθήτριες/τές, εκπαιδευτικοί και κοινότητες καθίστανται συνυπεύθυνα μέρη για την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων με σκοπό την πρόληψη και διαχείριση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων (Millar, 1981).

Η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τη διαμόρφωση πεδίων μάθησης που επιτρέπουν στα παιδιά την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων μέσα από την καλλιέργεια κριτικής νοοτροπίας, πολιτικής συνείδησης και ενεργούς δράσης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Τσεβρένη, 2008), διαμορφώνοντας δυνατότητες να εκφράσουν δικές τους ιδέες για το περιβάλλον και ενισχύοντας τη δράση για τον μετασχηματισμό των συνθηκών ζωής στο πλαίσιο της κοινότητας (Τσεβρένη, 2008). Επιπρόσθετα, η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση εμπεριέχει βιωματικές και αναστοχαστικές προσεγγίσεις, αναπτύσσοντας τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο που εμπλουτίζουν τις μαθησιακές ταυτότητες των μικρών παιδιών (Τσεβρένη κ.ά., 2019). Στην κατεύθυνση αυτή, υποστηρίζεται ότι τα Π.Σ. είναι σημαντικό να συμβάλουν στην οργανική σύνδεση γνωστικών αντικειμένων όπως «Μελέτη Περιβάλλοντος» (Ι.Ε.Π., 2021α; Ι.Ε.Π., 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. (Ι.Ε.Π., 2022), προωθώντας μετασχηματιστικές και χειραφετι-

κές πρακτικές ενεργούς πολιτότητας (Φλογαΐτη, 2006). Με αυτό τον τρόπο, τα Π.Σ. διαμορφώνουν ανοιχτά πεδία συνεργατικής και συμμετοχικής μάθησης, συγκροτώντας την έννοια της ενεργούς πολιτότητας, όπου τα μικρά παιδιά παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της τοπικής κοινότητας στην οποία ζουν, μετασχηματίζουν δημιουργικά τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, μέσα από την ανάληψη δράσης (Fein, 1993; Freire, 2023; Huckle, 2013; Tsevreni, 2015).

Έχοντας υπόψιν το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε νωρίτερα, θεωρείται σημαντικό να διερευνηθούν οι Μαθησιακοί Στόχοι (στο εξής: Μ.Σ.) γνωστικών αντικειμένων «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση των Π.Σ. μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση των Μ.Σ. που αλληλεπιδρούν με τον αφηρημένο ακαδημαϊκό «λόγο» και τον «λόγο» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών ως προς την προώθηση του αειφορικού γραμματισμού, και πιο συγκεκριμένα της συμμετοχικότητας, κριτικής νοοτροπίας, συνεργατικότητας, δράσης, στοιχείων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δημοκρατικής πολιτότητας. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στην εργασία είναι: (α) Ποιοι «λόγοι» προωθούνται στο Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» (Ι.Ε.Π., 2021α· Ι.Ε.Π., 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. (Ι.Ε.Π., 2022); (β) Ποιες βασικές γνώσεις και ικανότητες ενσωματώνονται στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών με τις οποίες καλούνται τα μικρά παιδιά να καλλιεργήσουν την έννοια της πολιτότητας;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εργασία στοχεύει στη συγκριτική ανάλυση των Π.Σ. γνωστικών αντικειμένων «Μελέτη Περιβάλλοντος» Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2021α), Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. Νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ δημοτικού ((Ι.Ε.Π., 2022). Στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας, πραγματοποιείται ανάλυση περιεχομένου στους Μ.Σ. των Π.Σ., διερευνώντας τους «λόγους» και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που συγκροτούν μαθησιακές ταυτότητες (Μόκιας κ.ά., 2023; Πεχτελίδης, 2020; Bazzul, 2012; Freire, 1977). Ειδικότερα, η ανάλυση πραγματοποιείται με την αξιοποίηση 4 αξόνων: 1) Εννοιολογικό περιεχόμενο, 2) Φύση περιεχομένου, 3) Επιστημονικές μέθοδοι, 4) Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Siatras & Koumaras, 2013).

Συγκεκριμένα, το εννοιολογικό περιεχόμενο αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών των παιδιών. Υποστηρίζεται ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο ενυπάρχει στα Π.Σ., ενισχύει την κατανόηση των

παιδιών για τη διαχείριση καθημερινών ζητημάτων και ερμηνεύει το περιβάλλον τους, μέσα από ολόπλευρες προσεγγίσεις (Σιάτρας, 2016). Η φύση περιεχομένου μελετά τους Μ.Σ. των Π.Σ., εστιάζοντας στην καλλιέργεια του αειφορικού γραμματισμού, αναδεικνύοντας τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των παιδιών (Brickhouse, 1994; Yacoubian, 2012). Οι επιστημονικές μέθοδοι διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι Μ.Σ. συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής νοοτροπίας των παιδιών και την ενεργή τους εμπλοκή στην οικοδόμηση νέας γνώσης, μέσα από την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων και εξαγωγής τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Τέλος, στον άξονα κοινωνικό-επιστημονικά ζητήματα εξετάζεται η συμβολή των Μ.Σ. στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Υποστηρίζεται ότι οι Μ.Σ. είναι σημαντικό να συμβάλουν στην καλλιέργεια μαθησιακών ταυτοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο της συμμετοχικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων για τη διαχείριση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Tan & Calabrese-Barton, 2010).

Το κειμενικό υλικό που επιλέχθηκε να αναλυθεί στην παρούσα έρευνα αφορά στα γνωστικά αντικείμενα των Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» Νηπιαγωγείου, Α΄ Δημοτικού και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021α; Ι.Ε.Π., 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. Νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2022). Ειδικότερα, στο Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» Νηπιαγωγείου αναλύονται Μ.Σ. που αφορούν στη θεματική υποενότητα «Β.2.2 Σχέση με το φυσικό και το δομημένο περιβάλλον» της θεματικής ενότητας «Κοινωνικές Επιστήμες» του θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός, Κοινωνία» (ΙΕΠ, 2021α) και στο Δημοτικό αναλύονται Μ.Σ. του γνωστικού αντικειμένου «Μελέτη Περιβάλλοντος» Α' και Β' τάξης στα θεματικά πεδία: «Πολιτειότητα»· «Κοινωνικές Σχέσεις», «Επιχειρηματικότητα», «Ο τόπος, η χώρα, ο πλανήτης που ζω», «Ζωή και οικοσυστήματα», «Τα υλικά στη ζωή μας», «Δυνάμεις/Κινήσεις», «Ήχος και φως», και «Εργαλεία». Ακολούθως ως δείγμα για το Π.Σ. Π.Ε.γ.Α.Α. Νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ Δημοτικού ορίστηκαν οι Μ.Σ. των θεματικών πεδίων: «Αειφόρο Σχολείο», «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Δικαιώματα των Παιδιών», «Κλιματική Αλλαγή», «Πόλη Ύπαιθρος», «Φτώχεια πείνα», «Αειφόρος Παραγωγή και Κατανάλωση», «Νερό», «Προστασία Βιοποικιλότητας», «Περιβάλλον και Υγεία», «Φυσικοί και Τεχνολογικοί Κίνδυνοι» (Ι.Ε.Π., 2022). Λαμβάνοντας υπόψιν το στοιχείο ότι «τα θέματα που προτείνονται [στο Π.Σ. Π.Ε.γ.Α.Α.] προς επεξεργασία χρειάζονται κατάλληλη αναπλαισίωση ανάλογα με την τάξη φοίτησης (ηλικία) των μαθητών/-τριών» (Ι.Ε.Π. 2022, σελ.14), προκύπτει ότι οι Μ.Σ., στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄ και Γ΄ δημοτικού), είναι κοινοί. Για το

λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία ως δείγμα του Π.Σ. Π.Ε.γ.Α.Α. στο Δημοτικό ορίστηκαν οι δύο πρώτες τάξεις (Α' και Β' Δημοτικού), προκειμένου να εμπίπτουν τα δείγματα των Π.Σ. στον ηλικιακό ορισμό που έχει τεθεί.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων των Μ.Σ. των Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α. Νηπιαγωγείου, Α΄ και Β' Δημοτικού (βλ. ΙΕΠ, 2022; ΙΕΠ, 2021α; ΙΕΠ, 2021β). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τους τέσσερις (4) άξονες ανάλυσης ανά γνωστικό αντικείμενο.

Γνωστικό αντικείμενο «Μελέτη Περιβάλλοντος»

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι στον άξονα εννοιολογικό περιεχόμενο ταξινομούνται εξήντα τρεις (63) ειδικές αναφορές Μ.Σ. των Π.Σ. Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2021α), Α' και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021β). Ειδικότερα, οι Μ.Σ. φαίνεται να ενδυναμώνουν την παρουσία του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών (π.χ. «να προσδιορίζουν διάφορους τρόπους μεταφοράς των ανθρώπων και προϊόντων», Ι.Ε.Π. 2021α, σελ. 54). Επίσης, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν τη σημασία του ανθρώπινου σώματος ως ολότητα (π.χ. «περιγράφουν τα βασικά εξωτερικά μέρη του ανθρώπινου σώματος -κεφάλι, λαιμός, βραχίονες, αγκώνες, χέρια, μηρός, πόδια, γόνατα, πρόσωπο, αυτιά, μάτια, μαλλιά, στόμα, γλώσσα, δόντια, μύτη)», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 27). Επιπλέον, οι Μ.Σ. φαίνεται να εισαγάγουν έννοιες που απαιτούν ολιστική προσέγγιση του περιεχομένου (π.χ. «να προσδιορίζουν στοιχεία που δείχνουν την εξάρτηση του ανθρώπου από τη φύση και τις επιδράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας σε αυτήν», Ι.Ε.Π., 2021α, σελ. 54). Τέλος, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι Μ.Σ. αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες, προωθώντας εννοιολογικό περιεχόμενο με εστίαση σε εξειδικευμένες γνώσεις και ορολογία (π.χ. «Να προσδιορίζουν την έννοια της βιοποικιλότητας», Ι.Ε.Π., 2021α).

Στον άξονα φύση περιεχομένου ταξινομούνται εκατόν είκοσι πέντε (125) ειδικές αναφορές Μ.Σ. των Π.Σ. Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2021α), Α' και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021β). Ειδικότερα, ο εν λόγω άξονας εστιάζει στις καθημερινές πρακτικές εμπειρίες των μικρών παιδιών, ώστε να μπορούν να προσδιορίζουν στοιχεία του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (π.χ. «Να ονομάζουν τη διεύθυνση, την περιοχή και την πόλη στην οποία κατοικούν», Ι.Ε.Π. 2021α, σελ. 54). Επίσης, από την ανάλυση φαίνεται να ενισχύεται η διαμόρ-

φωση πλαισίου όπου τα παιδιά δύνανται να καλλιεργούν ικανότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. «διερευνούν τρόπους έκφρασης της αγάπης και της φιλίας», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 20). Οι προς διαμόρφωση εμπειρίες των παιδιών, μέσω των Μ.Σ., έχουν διαφορετικές αφετηρίες, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να προσεγγίζουν ολιστικά την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (π.χ. «αναγνωρίζουν την αγάπη του ανθρώπου προς τον ίδιο του τον εαυτό, προς το περιβάλλον, προς τα ζώα, αλλά και την αγάπη στις ανθρώπινες σχέσεις[...]», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 20), καθώς διερευνούν σημαντικές αξίες για τα ίδια τα παιδιά (π.χ. «εντοπίζουν την αξία της αγάπης και της φιλίας», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 20). Ωστόσο, από την ανάλυση προκύπτει ότι η φύση περιεχομένου εξακολουθεί να αλληλοεπιδρά με το εννοιολογικό περιεχόμενο σε δραστηριότητες που αναμένεται να υλοποιηθούν (π.χ. «καταγράφουν τον καιρό της κάθε μέρας σε ειδικό πλαίσιο που αναρτούν στην τάξη τους με σύμβολα που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες για τον καιρό», Ι.Ε.Π. 2021β, σελ.41).

Στον άξονα επιστημονικές μέθοδοι εντοπίζονται εκατό δεκαέξι (116) ειδικές αναφορές Μ.Σ. των Π.Σ. Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2021α), Α' και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021β). Συγκεκριμένα, οι Μ.Σ. φαίνεται να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, τα παιδιά αναμένεται να μπορούν να περιγράφουν το εγγύς περιβάλλον (π.χ. «περιγράφουν τον καιρό με όρους: ζέστη, κρύο, βροχή, συννεφιά, λιακάδα, φυσάει δε φυσάει», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 41), να κατηγοριοποιούν (π.χ. «ταξινομούν ομοιότητες και διαφορές ανθρώπων/πολιτών», Ι.Ε.Π., 2021α, σελ. 54), να αποτυπώνουν (π.χ. «καταγράφουν τα μέλη της οικογένειάς τους», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 21) και να συλλέγουν στοιχεία (π.χ. «συγκεντρώνουν πληροφορίες ρωτώντας τους μεγαλύτερους για τις συνήθειες, τα ήθη τα έθιμα του τόπους τους», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 23), συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση μελλοντικών ενεργών πολιτών που χαρακτηρίζονται από κριτική σκέψη και επιστημονική νοοτροπία.

Στον άξονα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα ταξινομούνται πενήντα πέντε (55) ειδικές αναφορές Μ.Σ. των Π.Σ. Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2021α), Α' και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021β). Πιο συγκεκριμένα, οι Μ.Σ. φαίνεται να εστιάζουν στην καλλιέργεια ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που υποστηρίζουν τα παιδιά να οικοδομήσουν μαθησιακές ταυτότητες ενεργούς πολιτότητας. Ειδικότερα, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι Μ.Σ. συμβάλλουν στην προώθηση της έννοιας της δημοκρατικής πολιτότητας για την αντιμετώπιση προκλήσεων στο περιβάλλον (π.χ. «[...] να προτείνουν λύ-

σεις για την εξοικονόμηση των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος», Ι.Ε.Π., 2021α, σελ. 54). Στην κατεύθυνση αυτή, οι Μ.Σ. αναφέρονται σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή ζωή των παιδιών και της κοινωνίας στην οποία διαβιούν, με στόχο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τα ζητήματα που τους απασχολούν (π.χ. «καταγράφουν τις ανάγκες των αστέγων και συζητούν για φορείς και υπηρεσίες που δυνητικά μπορούν να βοηθήσουν, προτείνουν τρόπους επίλυσης διαφορών», Ι.Ε.Π., 2021β, σελ. 22). Τέλος, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι Μ.Σ. συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που διεκδικούν, αλλά και αποδέχονται το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (π.χ. «να συγκρίνουν τις δυνατότητες που προσφέρει το οικιστικό/δομημένο περιβάλλον, με έμφαση στις ανάγκες των παιδιών και των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες», Ι.Ε.Π., 2021α, σελ. 54).

Γνωστικό αντικείμενο Π.Ε.γ.Α.Α.

Στον άξονα εννοιολογικό περιεχόμενο αναλύονται εβδομήντα τέσσερις (74) ειδικές αναφορές Μ.Σ. (Ι.Ε.Π., 2022) και αναδεικνύεται η ακαδημαϊκή προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων που αφορούν στους στόχους της αειφορίας. Τα παιδιά καλούνται μέσα από εξειδικευμένη ορολογία να εξηγούν τη λειτουργία χημικών που χρησιμοποιούνται στην γεωργική παραγωγή (π.χ. «Να εξηγούν πώς η γεωργική παραγωγή (λιπάσματα, φάρμακα) επιδρά στο περιβάλλον και στην υγεία», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.54) και να ερμηνεύουν την επίδρασή αυτών στο περιβάλλον και στον άνθρωπο (π.χ. «Να αναγνωρίζουν την επίδραση των λιπασμάτων και των φυτοφαρμάκων στα τρόφιμα, στην υγεία και στο περιβάλλον», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.52). Ειδικότερα, οι Μ.Σ. απαιτούν όχι μόνο εξειδικευμένη, αλλά και πολύπλευρη γνώση αφηρημένων εννοιών προκειμένου να μπορούν να ερμηνεύσουν έκτακτες καταστάσεις (π.χ. «Να αναφέρουν παράγοντες που επηρεάζουν την ταχύτητα μετάδοσης μιας δασικής πυρκαγιάς», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 54). Επίσης, από την ανάλυση προκύπτει χρήση του αφηρημένου «λόγου» στη διατύπωση εννοιών που περιγράφουν τα κοινωνικά φαινόμενα (π.χ. «Να αποσαφηνίζουν την έννοια της φτώχειας, του υποσιτισμού και της πείνας», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 43) και των συνεπειών αυτών (π.χ. «Να συνδέουν τον υποσιτισμό με προβλήματα υγείας», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 44). Επιπλέον, εισάγονται θεματικές που είναι απομακρυσμένες από το γνωσιολογικό πεδίο και τον εμπειρικό κόσμο των μικρών παιδιών (π.χ. «Να αναλύουν τις επιπτώσεις του παγκοσμιοποιημένου εμπορίου στο περιβάλλον και τους τοπικούς πληθυσμούς», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 45).

Στον άξονα φύση περιεχομένου αναλύονται εκατόν εξήντα πέντε (165)

ειδικές αναφορές Μ.Σ. (Ι.Ε.Π., 2022). Από την ανάλυση προκύπτει ότι δίνεται έμφαση στον «λόγο» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών (π.χ. «Να μαθαίνουν από τα λάθη τους, Ι.Ε.Π. 2022, σελ.25). Ειδικότερα, οι Μ.Σ. προωθούν την αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. «Να κάνουν βίωμά τους την αποδοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από χρώμα, γλώσσα, κουλτούρα, ικανότητες», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.24), την αυτοδιαχείριση συναισθημάτων (π.χ. «Να διαχειρίζονται τα έντονα συναισθήματά τους με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.25) και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. «Να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη για όσους υποφέρουν λόγω καταπάτησης των δικαιωμάτων τους», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.39). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι Μ.Σ. εξακολουθούν να προϋποθέτουν την κατάκτηση εννοιολογικού περιεχομένου από τα παιδιά που δεν αφορούν έννοιες που σχετίζεται με την καθημερινή τους ζωή (π.χ. «Να επιχειρηματολογούν ως προς τον ρόλο της διαφήμισης και του μάρκετινγκ στην προώθηση των σύγχρονων καταναλωτικών προϊόντων», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.45).

Στον άξονα επιστημονικές μέθοδοι αναλύονται εκατόν πενήντα μία (151) ειδικές αναφορές Μ.Σ. (Ι.Ε.Π., 2022) που προωθούν την ερευνητική νοοτροπία των μικρών παιδιών όσον αφορά στις μεθόδους έρευνας. Ειδικότερα, από την ανάλυση προκύπτει ότι προωθείται η αναζήτηση, η συλλογή και η καταγραφή δεδομένων (π.χ. «Να μπορούν να καταγράφουν επαγγέλματα των κατοίκων της γειτονιάς τους», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 28), καλλιεργώντας την επιστημονική νοοτροπία με τρόπο που να νοηματοδοτείται στα παιδιά (π.χ. «Να βελτιώσουν την ικανότητα προσανατολισμού στη

γειτονιά τους», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.28). Ακόμα, τα παιδιά ενισχύονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη φροντίδα και τη διαμόρφωση της τάξης τους, συμβάλλοντας ενεργά στην προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα (π.χ. «Να προτείνουν ιδέες για το πώς να γίνει η τάξη τους πιο όμορφη και πιο ασφαλής», Ι.Ε.Π. 2022, σελ.25). Στην ίδια κατεύθυνση, τα παιδιά καλούνται να ερευνήσουν προκειμένου να αναδείξουν την εφαρμοστικότητα των νόμων (π.χ. «Να πραγματοποιήσουν μικρή έρευνα για νομοθετικές ρυθμίσεις και δεσμεύσεις που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο για την ορθολογική διαχείριση απορριμμάτων π.χ. η αρχή: «Ο ρυπαίνων πληρώνει», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 46).

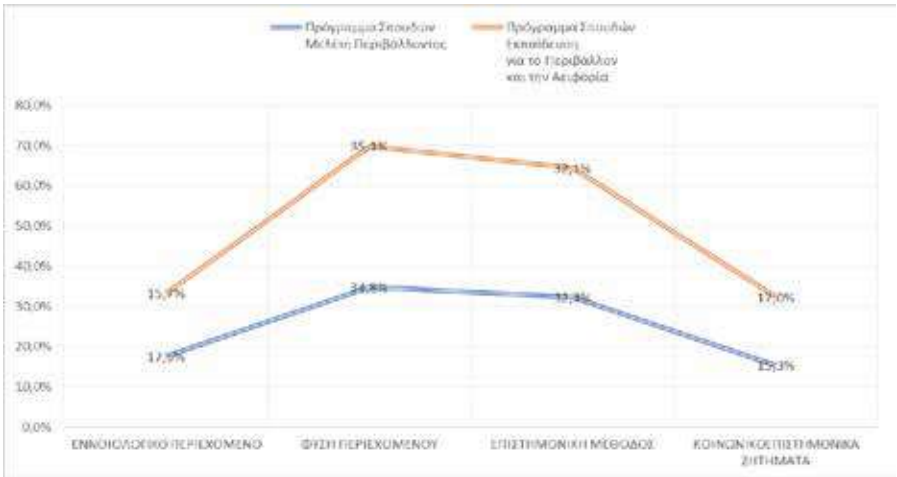
Στον άξονα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα αναλύονται ογδόντα (80) ειδικές αναφορές Μ.Σ. (Ι.Ε.Π., 2022). Από την ανάλυση αναδεικνύεται ότι τα παιδιά αναμένεται να υιοθετήσουν αξίες που βρίσκονται σε ευθυγράμμιση με την έννοια της αειφορίας (π.χ. «Να συμπεριφέρονται με βάση τις αξίες

της αειφορίας -αλληλεγγύη, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα κ.ά.», Ι.Ε.Π., 2022, σελ. 36). Έτσι, προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών (π.χ. «Να αποκτήσουν ικανότητα δράσης για ένα ζήτημα που έχουν επεξεργαστεί μόνοι/-ες ή με άλλους/ες», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 35), συγκροτώντας ταυτότητες πολιτών που αναγνωρίζουν και υπερασπίζονται το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (π.χ. «Να κάνουν βίωμά τους την αποδοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από χρώμα, γλώσσα, κουλτούρα, ικανότητες», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 24). Παρόλα αυτά, ο αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος» εμφανίζεται να δημιουργεί αναγκαίο θεωρητικό πλαίσιο για την επίτευξη των Μ.Σ. (π.χ. «Να συλλέξουν πληροφορίες για το δίκαιο και αλληλέγγυο εμπόριο και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντί του», Ι.Ε.Π. 2022, σελ. 45).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων για τα Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» Νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Ι.Ε.Π., 2021α; Ι.Ε.Π., 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. (Ι.Ε.Π., 2022) προκύπτει η κατανομή των ειδικών αναφορών Μ.Σ. ανά άξονα ανάλυσης (βλ. Γράφημα 1), αναδεικνύοντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών.

Γράφημα 1: Ποσοστά ειδικών αναφορών Μ.Σ. στα Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α., Νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ Δημοτικού.

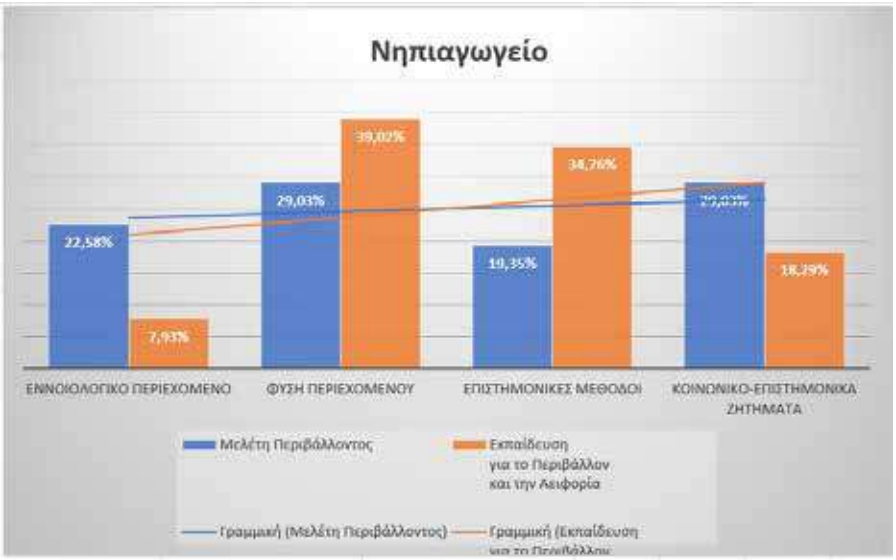


Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 1 για το γνωστικό αντικείμενο «Μελέτη Περιβάλλοντος», το εννοιολογικό περιεχόμενο αφορά στο 17,5% του συνολικού δείγματος. Όσον αφορά στη φύση περιεχομένου διαπιστώνεται ότι εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό ειδικών αναφορών Μ.Σ. (34,8%) στο σύνολο του δείγματος. Στον άξονα επιστημονικές μέθοδοι, φαίνεται ότι οι ειδικές αναφορές Μ.Σ. εμφανίζονται σε εξίσου υψηλό ποσοστό (32%), συγκρινόμενες με τον άξονα φύση περιεχομένου. Τέλος, ο άξονας κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα παρουσιάζει τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης ειδικών αναφορών Μ.Σ. (15,3%) επί του συνόλου του δείγματος. Ακολούθως για το γνωστικό αντικείμενο Π.Ε.γ.Α.Α. προκύπτει ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο εμφανίζεται στο μικρότερο ποσοστό (15,7%) του δείγματος. Ο άξονας φύση περιεχομένου εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό ειδικών αναφορών Μ.Σ. (35,1%). Στον άξονα επιστημονικές μέθοδοι, φαίνεται ότι οι ειδικές αναφορές Μ.Σ. παρουσιάζονται σε εξίσου υψηλό ποσοστό (32,1%). Τέλος, τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα που αφορούν στην αλληλεπίδραση του περιεχομένου για την αειφορία με κοινωνικά και επιστημονικά θέματα, εμφανίζεται στο 17% των ειδικών αναφορών Μ.Σ.

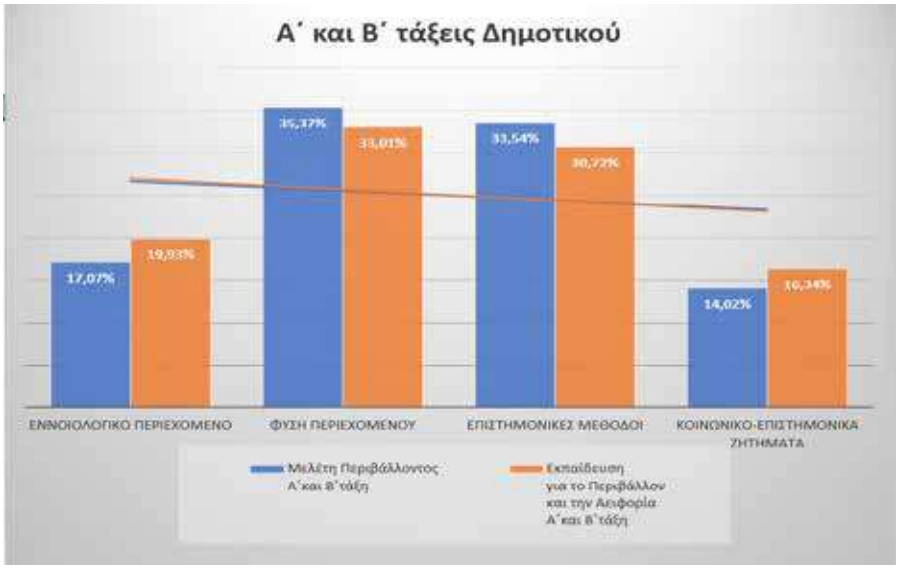
Από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων για τα γνωστικά αντικείμενα «Μελέτη Περιβάλλοντος» (Ι.Ε.Π., 2021α; Ι.Ε.Π., 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. (Ι.Ε.Π., 2022) δεν προκύπτει μεταβολή στην κατανομή των ειδικών αναφορών των Μ.Σ. στο σύνολο της προσχολικής εκπαίδευσης, αν και αυξάνονται σε απόλυτη τιμή οι Μ.Σ. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Μ.Σ. στην πλειοψηφία τους έχουν αντιστοιχία μεταξύ των Π.Σ., με τη διαφορά ότι στο Π.Ε.γ.Α.Α. (Ι.Ε.Π., 2022) εμφανίζεται πρόσθετο περιεχόμενο που εστιάζει στην εξοικείωση των παιδιών με βασικές αρχές και αξίες της αειφορίας, με εστίαση στην έκφραση και αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων.

Παρόλο που από το Γράφημα 1 δεν παρατηρούνται αξιόλογες μεταβολές στις ειδικές αναφορές Μ.Σ. μεταξύ των Π.Σ., στα αποτελέσματα αναφορικά με τη σχολική βαθμίδα που αυτά αφορούν, προκύπτουν στοιχεία που αναδεικνύουν την έμφαση στην εμπειρία και στο βίωμα των παιδιών του Νηπιαγωγείου, ενώ στο Δημοτικό αρχίζει να διαφαίνεται εντατικοποίηση του περιεχομένου, με ταυτόχρονη υποχώρηση της φύσης περιεχομένου και των επιστημονικών μεθόδων. Ο άξονας κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα είναι σημαντικά μειωμένος στο Π.Σ. Π.Ε.γ.Α.Α. Νηπιαγωγείου (Γράφημα 2), αλλά παρουσιάζει μια μικρή αύξηση στο Δημοτικό (Γράφημα 3).

Γράφημα 2: Ποσοστά ειδικών αναφορών Μ.Σ. στα Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α., Νηπιαγωγείου



Γράφημα 3: Ποσοστά ειδικών αναφορών Μ.Σ. στα Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α., Α΄ και Β΄ Δημοτικού



Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι η παρουσία του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών είναι εντονότερη στο Νηπιαγωγείο, ενώ υποχωρεί στο Δημοτικό. Από την άλλη, ο αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος» εξακολουθεί να έχει επιρροή στον «λόγο» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών. Ο αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος» εμφανίζεται συστηματικά σε κάθε άξονα -και πιο συχνά στην πρωτοσχολική εκπαίδευση- και πιο συγκεκριμένα κάθε φορά που οι Μ.Σ. απομακρύνονται από τον εμπειρικό κόσμο των παιδιών. Στην ίδια κατεύθυνση ο άξονας επιστημονικές μέθοδοι παρουσιάζεται πιο ενισχυμένος στο Νηπιαγωγείο, ενώ διατηρείται στα ίδια επίπεδα στην Α' και Β' Δημοτικού.

Οι Μ.Σ. των Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α. ενισχύουν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στην έκφραση συναισθημάτων, την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και της εμπειρίας των παιδιών (Pechtelidis, 2021; Σιάτρας, 2012). Έτσι, ενδυναμώνεται η κριτική επιστημονική νοοτροπία των παιδιών, ώστε να εμπλακούν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν στην καθημερινότητα τους, αλλά και να εξοικειωθούν με επιστημονικές πρακτικές (Σιάτρας, 2013). Ωστόσο, υποστηρίζεται, ότι η ένταξη περιβαλλοντικών θεμάτων, καθώς και οι κοινωνικο-οικονομικές προεκτάσεις αυτών, όπως και η μη συνάφεια τους με τον κόσμο της παιδικής ηλικίας, πιθανόν να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα όπως για παράδειγμα είναι το άγχος των παιδιών για την ευθύνη τους στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Sobel, 2013; Τσεβρένη κ.ά, 2019).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να εμπλέξουμε τα παιδιά σε προσφιλείς για την ηλικία τους εκπαιδευτικές πρακτικές. Κυρίως περιορίζοντας την ποσότητα των πληροφοριών που μεταδίδεται στα παιδιά, εστιάζοντας σε εποικοδομητικές δράσεις που αυτά μπορούν να αναλάβουν (Μόκιας κ.ά., 2023). Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται ότι ενδυναμώνονται οι μαθησιακές ταυτότητες των μικρών παιδιών, καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη ως μια αναγκαία συνθήκη διαχείρισης και επίλυσης κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων (Δήμος & Δασκολιά, 2010). Έτσι, η διδακτική πράξη γίνεται ενεργητική, συμμετοχική και δημιουργική και τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την έρευνα, την επίλυση προβλημάτων και τη συμμετοχή σε δράσεις, αναπτύσσοντας κριτικές ικανότητες για την ολόπλευρη κατανόηση του κόσμου γύρω τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει και ο θεσμός της εκπαίδευσης (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020). Μέσω των Π.Σ. γνωστικών αντικειμένων «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α. προτείνονται μια σειρά επιμέρους Μ.Σ. που αφορούν στην καλλιέργεια βασικών γνώσεων και ικανοτήτων, αξιών και στάσεων που επιτρέπουν στα μικρά παιδιά να παρατηρούν, να περιγράφουν να ερμηνεύουν και κατά το δυνατόν να προβλέπουν τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Στην εργασία αυτή διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση των «λόγων» που αναδεικνύονται στα Π.Σ. «Μελέτη Περιβάλλοντος» (Ι.Ε.Π.2021α; Ι.Ε.Π. 2021β) και Π.Ε.γ.Α.Α. (Ι.Ε.Π., 2022) Νηπιαγωγείου, Α΄και Β΄ Δημοτικού. Η ποιοτική ανάλυση στηρίχθηκε σε 4 άξονες που αναφέρονται στο εννοιολογικό περιεχόμενο, τη φύση περιεχομένου, τις επιστημονικές μεθόδους και τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Siatras & Koumaras, 2013). Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι «λόγοι» που προωθούνται στα Π.Σ. και το πλαίσιο των βασικών γνώσεων και ικανοτήτων που καλλιεργούν την έννοια της πολιτότητας στα μικρά παιδιά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι στα Π.Σ. για τα δύο γνωστικά αντικείμενα δεν παρατηρείται σημαντική μεταβολή στην κατανομή των ειδικών αναφορών ανά άξονα ανάλυσης (Ι.Ε.Π. 2021α; Ι.Ε.Π. 2021β). Επίσης, διαπιστώθηκε η έντονη παρουσία του «λόγου» των καθημερινών εμπειριών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, καθώς και στην ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Freire, 2006; Μόκιας κ.ά., 2023).

Συμπερασματικά, από την έρευνα υποστηρίζεται ότι υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών που καλλιεργεί μαθησιακές ταυτότητες για τα παιδιά μέσα από την κατασκευή νοημάτων για την έννοια της ενεργούς πολιτότητας. Μέσω συνεργατικών διαδικασιών τα παιδιά αναπτύσσουν συλλογισμούς, αντιλαμβάνονται διαφορετικούς τρόπους σκέψης, εμβαθύνουν σε ποικίλες προσεγγίσεις, αναλαμβάνουν εποικοδομητικές πρωτοβουλίες και δράσεις (Huckle, 2013; Φλογαΐτη, 2006). Ωστόσο, το περιεχόμενο των Μ.Σ., στο σύνολο των αξόνων, απομακρύνεται από τον κόσμο των ενδιαφερόντων των παιδιών και μεταπίπτει σε περιεχόμενο που προεξάρχει ο αφηρημένος «λόγος», αδυνατώντας να επεκταθεί το παιδικό βίωμα σε γνώση. Έτσι, το αφηρημένο ακαδημαϊκό περιεχόμενο διαμορφώνει απαιτητικές μαθησιακές ταυτότητες στις οποίες

τα παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν (Pechtelidis & Stamou, 2017). Η εντατικοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθησιακών ταυτοτήτων επαληθεύεται από έρευνες σε Π.Σ. προσχολικής εκπαίδευσης και άλλων γνωστικών αντικειμένων (βλ. Κουκουρίδης κ.ά., 2021; Κουλουρίδη & Σιάτρας, 2023; Μαυροκεφαλίδου & Σιάτρας, 2023; Μερίκα κ.ά., 2022; Μόκιας κ.ά., 2023). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί η εντατικοποίηση του περιεχομένου, αναδεικνύοντας ουσιαστικές παρεμβάσεις που αναφέρονται σε διαλεκτικές πρακτικές που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιεχόμενο (Bazzul, 2012; Freire, 2006).

Τέλος, όσον αφορά την προοπτική εξέλιξης της έρευνας, υποστηρίζεται η ανάγκη να διερευνηθούν τα άλλα θεματικά πεδία στο Νηπιαγωγείο όπως είναι το «Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση» καθώς και οι Μ.Σ. των Π.Σ. μεγαλύτερων τάξεων Δημοτικού (π.χ. Γ΄ και Δ΄ τάξη), προκειμένου να αποτυπωθεί συνολικά η αλληλεπίδραση του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στα γνωστικά αντικείμενα «Μελέτη Περιβάλλοντος» και Π.Ε.γ.Α.Α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bazzul, J. (2012). Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault. *Διδασκαλία των Φυσικών επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, *40-41*, 55-72.

Brickhouse, N. (1994). Bringing in the outsiders: Reshaping the science of the future. *Journal of Curriculum Studies*, *26*(4), 401-416.

Δήμος, Α., & Δασκολιά, Μ. (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση. Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*. Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία.

Fein, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Deakin University Press.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος.

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

Freire, P. (2023). *Παιδαγωγική της αυτονομίας: Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική*. Διάδραση.

Huckle, J. (2013). Clearing the path that has been laid: a conceptualisation of education for sustainable development, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *15*(2), 25-41.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021α). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Α΄ έκδοση). Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021β). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» Α΄ και Β΄ δημοτικού. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2022). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη για το Νηπιαγωγείο, την Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2022). Πρόγραμμα Σπουδών για το Προσχολική Εκπαίδευση (Α΄ έκδοση). Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/

Κουκουρίδης, Α., Σιάτρας, Α., Πεχτελίδης, Ι., & Χρονάκη, Α. (2021). Μια κριτική διερεύνηση της εντατικοποίησης των προγραμμάτων σπουδών μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Θ. Θεόδωρος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.), *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές* (σσ. 357-369). Πεδίο.

Κουλουρίδη, Μ, & Σιάτρας, Α. (2023). Διερεύνηση της θεματικής ενότητας «Ιστορία και Πολιτισμός» στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης: Μια συγκριτική μελέτη. Στο Κανταρτζή, Ε., & Φουργκατσιώτης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα* (τ. Β΄ σσ. 453-463). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, www.ekedisy.gr

Μαυροκεφαλίδου, Ε, & Σιάτρας, Α. (2023). Ανάλυση νέων προγραμμάτων σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Κανταρτζή, Ε., & Φουργκατσιώτης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα* (τ. Γ΄ σσ. 214-225). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, www.ekedisy.gr

Μερίκα, Ε., Σιάτρας, Α., & Χρονάκη, Α. (2022). «Μαθηματικά από κούνια»: Κριτική ανάλυση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών. Στο Β. Χρυσικού, Χ. Σταθοπούλου, Τ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Χατζηκυριάκου, Α. Χρονάκη, & Κ. Σδρόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου πανελλήνιου συνεδρίου της ΕΝ.Ε. ΔΙ.Μ.: «Η μαθηματική εκπαίδευση μπροστά σε νέες και παλιές προκλήσεις»* (σσ. 754-764). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.

Μόκιας, Α., Σιάτρας, Α., & Μιχαλοπούλου, Α. (2023). Κριτική διερεύνηση της

ενότητας «παιδί και θετικές επιστήμες» στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, *2023*(1), 223-244.

Millar, R. H. (1981). Curriculum rhetoric and social control: A perspective on recent science curriculum development. *European Journal of Science Education*, *3*(3), 271-284.

Mousena, E., Sidiropoulou, T., & Sidiropoulou, M. (2022). Curriculum for Citizenship and Sustainability. In H. Şenol (Ed.), *Pedagogy-Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/chapters/81312

Ναντσόπουλος Μ., & Μόγιας Α. (2020). Η κλιματική αλλαγή και ο ρόλος της εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Μελέτης Περιβάλλοντος στο Δημοτικό σχολείο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, *2*(1), 1–15. https://doi.org/10.12681/ees.18356

Pechtelidis, I. (2021). The child as a social actor. In C. Tomás, G. Trevisan, M.J.L. de Carvalho, & N. Fernandes (eds.), *Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 51-58). UMinho Editora.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 155, 9-38.

Pechtelidis, Y., & Stamou, A (2017), The 'Competent Child' in Times of Crisis: A Synthesis of Foucauldian with Critical Discourse Analysis in Greek Pre-School Curricula (July 2017). *Palgrave Communications*, *3*, http://dx.doi.org/10.1057/palcomms.2017.65

Σιάτρας, Α. (2016). Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο Κ. Καρράς, Μ. Σακελλαρίου, Α. Πεδιαδίτης & Μ. Δρακάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of Happiness, towards an unconventional school* (σσ. 353-368). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε./ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

Siatras, A., & Koumaras, P. (2013, April). Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective. In D. Blades (Discussant), *Rethinking the citizen in science education subjectivity, critical thinking, eco-justice, and equity*. Symposium conducted at 2013 International Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, LA, http://eric.ed.gov/?id=ED543244

Sobel, D. (2013). *Place-based Education. Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society, http://hdl.handle.net/1828/9239

Tan, E., & Calabrese-Barton, A. (2010). Transforming science learning and student participation in sixth grade science: A case study of a low-

income, urban, racial minority classroom. *Equity & Excellence in Education*, *43*(1), 38-55.

Τσεβρένη, Ι. (2008). *Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών: προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μία εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, http://hdl.handle.net/10442/hedi/16937

Tsevreni, I. (2015). Children's social and spatial exclusion in the city: the need for an internal look. *International Journal for Critical Pedagogy*, *6*(2), 149-168.

Τσεβρένη, Ι., Δημοπούλου, Μ., Κοκκινοπλίτη, Ν., & Χαρλαμπίτα, Α. (2019). Τα μικρά παιδιά συμμετέχουν, αποφασίζουν και δρουν για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους: Συλλέγοντας εμπειρίες κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από το ελληνικό σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, *18*(62), www.peekpemagazine.gr

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. UNESCO, Education 2030.

Yacoubian, H. (2012). *Towards a philosophical and pedagogically reasonable nature of science curriculum* (Doctoral dissertation). Department of Secondary Education, University of Alberta, http://hdl.handle.net/10402/era.28732

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Ελληνικά Γράμματα.

Συμβολή των «λόγων» των αναλυτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Μελέτη περίπτωσης

Αλέξανδρος Μόκιας
Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alexmok25@gmail.com

Αναστάσιος Σιάτρας
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η συμβολή των «λόγων» των αναλυτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά. Λαμβάνοντας υπόψιν αποτελέσματα της έρευνας International Early Learning and Child well-being Study (IELCS), στόχος της εργασίας είναι η συγκριτική ανάλυση του ελληνικού και εσθονικού προγράμματος σπουδών για την ανάδειξη στοιχείων που αναφέρονται στη σημασία της υποστήριξης της πρώιμης αγωγής και εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών και την επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, μελετώνται οι σχέσεις, λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» που προωθεί εξειδικευμένες έννοιες για ένα απαιτητικό και σχολειοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών που ενισχύει την ολιστική εννοιολογική προσέγγιση για την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων. Στο πλαίσιο ανάλυσης περιεχομένου, στην εργασία διερευνώνται τα προγράμματα σπουδών σε πέντε είδη «λόγων» (εκπαιδευτική πολιτική, περιεχόμενο, μαθησιακές εμπειρίες και διδακτικές πρακτικές, αξιολόγηση, σύνδεση σχολείου και οικογένειας). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το εσθονικό πρόγραμμα σπουδών εμφανίζει παιδαγωγική ευελιξία, θέτοντας τα μικρά παιδιά στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι «λόγοι» που αναδεικνύονται στο πρόγραμμα σπουδών παρέχουν τη δυνατότητα στα μικρά

παιδιά να εξερευνούν, ανακαλύπτουν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Αντίθετα, το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνει την ύπαρξη αφηρημένων ακαδημαϊκών εννοιών. Ειδικότερα, εντοπίζονται διαφοροποιημένες πτυχές μεταξύ των «λόγων», με την έμφαση να δίνεται κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η έρευνα συμβάλλει στην κριτική ανασκόπηση των προγραμμάτων σπουδών με σκοπό τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων που εστιάζουν στην αντιμετώπιση της εντατικοποίησης του περιεχομένου μέσα από διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Λέξεις-κλειδιά: «Λόγοι» προγραμμάτων σπουδών, κριτική παιδαγωγική, προσχολική εκπαίδευση, ανάλυση περιεχομένου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελέσματα διεθνών ερευνών αναδεικνύουν το στοιχείο ότι η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχει σημαντική επιρροή τόσο στη μαθησιακή τους εξέλιξη τα επόμενα σχολικά χρόνια όσο και στην επαγγελματική τους πορεία στην ενήλικη ζωή (OECD, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντικό να συμβάλει στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων, εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την καλλιέργεια δημιουργικών ικανοτήτων (Αλεξίου, 2018; Barnett, 2008; Coates, 2001; Gardner, 2006; Sylva et al., 2004). Έτσι, τα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να προσανατολιστούν στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων μέσα από περιεχόμενο που αναφέρεται σε μαθησιακούς στόχους, μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές αξιολόγησης, ενισχύοντας αυτόνομες και ευέλικτες παιδαγωγικές πρακτικές (Καψάλης & Νημά, 2008; Μάγος, 2022; Sheridan, 2007; Stenhouse, 2003; Χρυσαφίδης, 2004).

Αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές και οικονομικές επιρροές της συμμετοχής των μικρών παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, διεθνείς οργανισμοί (βλ. The World Bank, 2018) προσδιορίζουν πολιτικές μέσα από έννοιες όπως λογοδοσία, ανταγωνισμός και «κουλτούρα ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 2008). Με άλλα λόγια, τα προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη απαιτητικών μαθησιακών εμπειριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συγκροτώντας προκαθορισμένες κοινωνικο-πολιτισμικές ταυτότητες που στηρίζονται σε διαδικασίες απομνημό-

νευσης και επανάληψης του περιεχομένου (Σιάτρας, 2016). Υποστηρίζεται ότι η σχεδίαση και ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών είναι σημαντικό να εστιάζει σε συστηματικές και εκτενείς διαλογικές διαδικασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, ερευνητών/τριών και πολιτών, με στόχο να διαμορφώνονται συνθήκες που εμπλουτίζουν τα προγράμματα σπουδών βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων, ανταποκρινόμενα σε ανάγκες και ενδιαφέροντα όλων των παιδιών (Βρεττός & Καψάλης, 2014; Γρόλλιος, 2005; Κιτσαράς, 2004; Μιχαλοπούλου, 2018; Ντολιοπούλου, 1999; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Από την έρευνα στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων (curriculum studies) αναδεικνύονται «λόγοι» που διαμορφώνουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις μαθησιακών ταυτοτήτων στην παιδική ηλικία (Pechtelidis & Stamou, 2017; Pechtelidis, 2021). Στην κατεύθυνση αυτή, οι κυρίαρχοι «λόγοι» εστιάζουν σε προσεγγίσεις που επικεντρώνονται σε περιεχόμενο που αναγνωρίζεται ως αυστηρό και αντικειμενικό, το οποίο παραμένει σταθερό προϊόντος του χρόνου. Από την άλλη, οι εναλλακτικοί «λόγοι» προωθούν δημιουργικές και κοινωνικο-πολιτισμικά εμπλουτισμένες πρακτικές, εστιάζοντας στη συγκρότηση μαθησιακών ταυτοτήτων παιδιών που μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση κοινωνικών αλλαγών μέσω της εκπαίδευσης (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017; Παπανδρέου κ.ά., 2014). Έτσι, τα προγράμματα σπουδών αναφέρονται στην προώθηση της δημιουργικότητας των παιδιών και στην ενδυνάμωση της αυτόνομης προσωπικότητάς τους, με στόχο την αντιμετώπιση προκλήσεων σε εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Chlapoutaki & Ntinas, 2014; Stenhouse, 2003; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005; Πότση, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα προηγούμενα, στόχος της εργασίας είναι να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των «λόγων» που αναπτύσσονται στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. Bazzul, 2012; Pechtelidis & Stamou, 2017; Siatras & Koumaras, 2013). Η έρευνα στο πεδίο αυτό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της κριτικής και αντι-ηγεμονικής διάστασης των «λόγων» που συγκροτούν μαθητικές ταυτότητες των μικρών παιδιών στα προγράμματα σπουδών (Γρόλλιος, 2005; Γούναρη & Γρόλλιος 2016; Πεχτελίδης, 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αντικείμενο της έρευνας είναι η συγκριτική ανάλυση προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης των χωρών που συμμετέχουν στις έρευνες

International Early Learning and Child well-being Study (IELCS) (OECD, 2020) και Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 (OECD, 2023) του Οικονομικού Οργανισμού για τον Συντονισμό και την Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). Στις εν λόγω έρευνες αναδεικνύονται στοιχεία που αναφέρονται στη σημασία της υποστήριξης της πρώιμης αγωγής και εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό την επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους/ες (Γκόβαρης, 2013; Σιάτρας & Χρηστίδου, 2019). Στην κατεύθυνση αυτή, ως δείγμα της έρευνας στην εργασία επιλέγεται το πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης της Εσθονίας, που ως χώρα δείχνει να ανταποκρίνεται με υψηλές επιδόσεις στις έρευνες IELCS και PISA συγκριτικά με την Ελλάδα.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αναφέρεται στην ποιοτική έρευνα, εστιάζοντας στην ανάλυση περιεχομένου, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: (α) Ποιοι παιδαγωγικοί «λόγοι» αναδεικνύονται από τη συγκριτική θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών Εσθονίας και Ελλάδας; (β) Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη διασφάλιση ισότητας και αριστείας στην προσχολική εκπαίδευση; Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων εστιάζει στην ανάδειξη της αλληλεπίδρασης του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών-εμπειριών (Κουκουρίδης κ.ά., 2021; Κουλουρίδη & Σιάτρας, 2023; Μαυροκεφαλίδου & Σιάτρας, 2023; Μερίκα κ.ά., 2022; Μόκιας κ.ά., 2023) σε πέντε (5) είδη «λόγων», όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Μεθοδολογικό εργαλείο κριτικής ανάλυσης του «λόγου» εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. Μόκιας κ.ά., 2023)

«Λόγοι»	**Ελιτίστικες προσεγγίσεις**	**Κριτικές προσεγγίσεις**
«Λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής	Ενίσχυση υφιστάμενου κοινωνικού και πολιτιστικού συστήματος	Ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα
«Λόγος» του περιεχομένου	Ακαδημαϊκό περιεχόμενο	Περιεχόμενο για τον πραγματικό κόσμο

«Λόγος» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών	Παραδοσιακή, μετωπική και δασκαλοκεντρική πρακτική	Διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες πρακτικές
«Λόγος» της αξιολόγησης	Αποτίμηση και διαπίστωση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων	Αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική παιδαγωγική πρακτική
«Λόγος» της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας	Μεταφορά εκπαιδευτικής διαδικασίας από το σχολείο στην οικογένεια	Αμοιβαία συνεργασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται στους γενικούς σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις αλληλεπιδράσεις σε μια σειρά αρχών και αξιών που υπογραμμίζουν αφενός τη διατήρηση παραδοσιακών πρακτικών με στόχο την ενίσχυση του υφιστάμενου κοινωνικού και πολιτιστικού συστήματος και αφετέρου την εμφάνιση ενός «λόγου» που προάγει την ολιστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών μέσα από την ισότιμη συμμετοχή, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης & Νημά, 2008; Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017; Μιχαλοπούλου, 2018). Όσον αφορά στον «λόγο» του περιεχομένου, η ανάλυση εστιάζει στα γνωστικά αντικείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών, με έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» που προωθεί εξειδικευμένες έννοιες για το περιεχόμενο και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών που ενισχύει την εννοιολογική κατανόηση των παιδιών μέσα από γεγονότα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο (Μουμουλίδου, 2022· Σιάτρας, 2016). Στη συνέχεια, ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών αναφέρεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στον τρόπο που διαμορφώνονται τα μαθησιακά περιβάλλοντα, λαμβάνοντας υπόψιν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Έτσι, από τη μία πλευρά ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών αναφέρεται σε προσεγγίσεις που θεμελιώνουν αποπλαισιωμένες μετωπικές εκπαιδευτικές εφαρμογές και από την άλλη, σε προσεγγίσεις που ενισχύουν πρακτικές διδασκαλίας για την ενεργή εμπλοκή των μικρών παιδιών στο εκπαιδευτικό

έργο (Ζάχου, 2022· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2001). Ο «λόγος» της αξιολόγησης εστιάζει στον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν έννοιες, εστιάζοντας στη διερεύνηση χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν τυποποιημένες αξιολογικές προσεγγίσεις και του «λόγου» που ενισχύει βιωματικές και αναστοχαστικές δράσεις, υποστηρίζοντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μικρών παιδιών (Patton, 2021; Perrenoud, 1995; Weck, 1989). Τέλος, στον «λόγο» της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας διερευνώνται οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων με σκοπό την ανάπτυξη κοινών παρεμβάσεων που προκύπτουν με στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των μαθησιακών ταυτοτήτων των παιδιών. Στην κατεύθυνση αυτή, αξιολογούνται στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών που προβάλλουν την οικογένεια ως συνυπεύθυνη για την εκπαίδευση των παιδιών με σκοπό την ακαδημαϊκή επίτευξη (Δαρσίνος, 2011; Δουγαλή, 2019; Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) και χαρακτηριστικών που επικεντρώνονται στη διαμόρφωση ευνοϊκών περιβαλλόντων μάθησης που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της έννοιας της δημοκρατικής πολιτότητας (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016; Smith, 2015; Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εσθονικό πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση

Στο εσθονικό πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζονται διαφοροποιημένες πτυχές του «λόγου» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, από την ανάλυση αναδεικνύεται έμφαση στη σημασία της ενοποιημένης προσέγγισης της προσχολικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. «Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τα προσχολικά ιδρύματα παιδικής φροντίδας καθορίζει τις βάσεις της εκπαίδευσης και της αγωγής των προσχολικών ιδρυμάτων παιδικής φροντίδας, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς του ιδρύματος παιδικής φροντίδας», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 1). Με αυτό τον τρόπο, διαμορφώνονται μαθησιακά περιβάλλοντα που προσεγγίζουν ολιστικά την προσχολική εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων για όλα τα παιδιά (π.χ. «Τα παιδιά να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους, το περιβάλλον, την ηθική συμπεριφορά, την αυτοδιαχείριση και την κοινωνικοποίηση», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 2). Από την ανάλυση διαπιστώνεται ότι ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής στο εσθονικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. «Το σχολείο και

η εκπαίδευση προάγουν τη σωματική, πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 2), αναγνωρίζοντας τη σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών και των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών (π.χ. «Το πρόγραμμα σπουδών ενός ιδρύματος παιδικής φροντίδας καταρτίζεται και αναπτύσσεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του ιδρύματος παιδικής φροντίδας και με τη συμμετοχή των γονέων», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 1). Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, η παιδαγωγική ευελιξία για την ανάπτυξη του εσθονικού προγράμματος σπουδών δείχνει να αναιρείται, καθώς αναφέρονται αυστηρές διοικητικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες που θα πρέπει να υλοποιηθούν για την οργάνωσή του, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα σπουδών να εμφανίζει συντηρητικά χαρακτηριστικά (π.χ. «Ο επικεφαλής ενός ιδρύματος παιδικής φροντίδας εγκρίνει το πρόγραμμα σπουδών του ιδρύματος παιδικής φροντίδας κατόπιν πρότασης του συμβουλίου καθηγητών, μετά από ακρόαση της γνώμης του διοικητικού συμβουλίου», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 1). Τέλος, καθορίζεται η ανανέωση του προγράμματος σπουδών με βάση τις εξελίξεις των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς και των νέων αναγκών που προκύπτουν για την παιδική ηλικία (π.χ. «Καθορίζεται η διαδικασία ανανέωσης και τροποποίησης του προγράμματος σπουδών», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 2).

Όσον αφορά στον «λόγο» του περιεχομένου, από την ανάλυση προκύπτει ότι το εσθονικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την προώθηση συμπεριληπτικού περιεχομένου που αναφέρεται σε ένα πλέγμα βασικών γνώσεων και ικανοτήτων μέσα από διερευνητικές πρακτικές (π.χ. «να παρατηρεί, να εξερευνά και να βιώνει τον κόσμο γύρω του μέσω παιχνιδιού και καθημερινών δραστηριοτήτων ώστε να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον με διαφορετικές αισθήσεις, παρατήρηση, όσφρηση, γεύση, αφή, ακρόαση», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 8). Στην κατεύθυνση αυτή, το πρόγραμμα σπουδών συμπεριλαμβάνει 7 γνωστικά αντικείμενα (π.χ. «Εγώ και το Περιβάλλον», «Γλώσσα», «Εσθονικά ως δεύτερη γλώσσα», «Μαθηματικά», «Τέχνη», «Μουσική», «Κίνηση») που αναδεικνύουν στο επίκεντρο τον αυτοσχεδιασμό και την αυτενέργεια, προκειμένου τα μικρά παιδιά να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. «να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που θέλει να μάθει στην καθημερινή ζωή -κατάστημα, θέατρο, αθλητικός αγώνας», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 10). Ακόμα, στο

εσθονικό πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να προωθείται η ενασχόληση των μικρών παιδιών με ικανότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (π.χ. «να σχεδιάζει και να οργανώνει τις καθημερινές του δραστηριότητες και να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες που ξεκίνησε», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 6), καθώς και σε χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην κοινωνική αλληλεγγύη (π.χ. «να νοιάζεται για τους άλλους ανθρώπους, να παρέχει βοήθεια και να ζητά βοήθεια, εάν είναι απαραίτητο, να συμμετέχει στην ανάπτυξη των κανόνων της ομάδας [...], να κατανοεί τη σημασία του κοινού καλού», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 6). Τέλος, το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να εστιάζει στην ανάδειξη της δημιουργικότητας και κριτικής νοοτροπίας, λαμβάνοντας υπόψιν τις καθημερινές ανάγκες των παιδιών (π.χ. «να κάνει πειράματα και ανακαλύψεις, να αναζητά και να λαμβάνει απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν, να εφαρμόζει και να συνδυάζει δημιουργικά τις αποκτούμενες δεξιότητες», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 12).

Στον «λόγο» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών, από την ανάλυση προκύπτει ότι το εσθονικό πρόγραμμα σπουδών αναδεικνύει στοιχεία που αναφέρονται στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων των μικρών παιδιών προκειμένου να αισθάνονται ότι είναι ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. «Θεωρείται σημαντικό να προωθείται η [συμμετοχή] του παιδιού σε όλες τις δραστηριότητες», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 9). Στην κατεύθυνση αυτή, το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στην ανάπτυξη δράσεων που στηρίζονται σε παιγνιώδεις συμμετοχικές πρακτικές των μικρών παιδιών (π.χ. «Ένα παιδί εκπαιδεύεται να παρατηρεί και να εξερευνά τον κόσμο μέσα από το παιχνίδι», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 8). Με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία και μάθηση αποκτά βιωματικό χαρακτήρα (π.χ. «Ένα παιδί μαθαίνει παρατηρώντας, εξερευνώντας, πειραματίζοντας, επικοινωνώντας και παίζοντας κ.λπ.», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 3), αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών (π.χ. «Τα θέματα θα επιλέγονται με βάση τις εμπειρίες ενός παιδιού, τις συνομιλίες για το ίδιο θέμα στην ομάδα ή στο σπίτι», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 9). Επιπλέον, από την ανάλυση του εσθονικού προγράμματος σπουδών προκύπτει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε υποστηρικά χαρακτηριστικά στη μαθησιακή πορεία των μικρών παιδιών (π.χ. «Οι εκπαιδευτικοί

είναι άτομα που καθοδηγούν την ανάπτυξη των παιδιών και δημιουργούν ένα περιβάλλον που προωθεί την ανάπτυξη», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 3), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της περιέργειας και της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. «έχει μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση - θέλει να μάθει, να εξερευνά, να κάνει ερωτήσεις, να ανακαλύπτει και να πειραματίζεται», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 6).

Από την ανάλυση του «λόγου» της αξιολόγησης προκύπτει ότι το εσθονικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση σε ανατροφοδοτικές παιδαγωγικές πρακτικές με στόχο την υποστήριξη των μικρών παιδιών να οικοδομήσουν βασικές γνώσεις και ικανότητες (π.χ. «Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση για την ανάπτυξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 16). Πιο συγκεκριμένα, ο «λόγος» της αξιολόγησης βασίζεται σε καθημερινές πρακτικές εμπειρίες, εστιάζοντας σε ενδιαφέροντα και στάσεις των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. «Η ανάπτυξη περιγράφεται με βάση το παιδί, αξιολογώντας τι έχει επιτευχθεί και αναγνωρίζοντας την ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσεται με θετικές στάσεις και ενδιαφέροντα», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 16), με σκοπό να συγκροτηθεί μια ολόπλευρη εικόνα για τη μαθησιακή ταυτότητα των παιδιών (π.χ. «Η ανάλυση και αξιολόγηση της ανάπτυξης ενός παιδιού είναι σημαντική για να κατανοηθούν τα ειδικά χαρακτηριστικά του παιδιού, να διαπιστωθούν οι ειδικές ανάγκες, να προωθηθεί η θετική αυτοεκτίμηση και ανάπτυξη», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 16). Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να δίνει έμφαση σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης, διαμορφώνοντας χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση της συμμετοχής των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική πρακτική (π.χ. «Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν παρατηρήσεις σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο σχέδιο και τα παιδιά παρατηρούνται σε καθημερινές δραστηριότητες και το αυθόρμητο παιχνίδι», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 16). Επιπλέον, το πρόγραμμα σπουδών αναδεικνύει την αξιολόγηση ως διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ρεαλιστικών και εφαρμόσιμων μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά (π.χ. «Το συμβούλιο εκπαιδευτικών ενός ιδρύματος παιδικής φροντίδας θα αποφασίσει ποιες μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση της ανάπτυξης ενός παιδιού», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 16).

Τέλος, όσον αφορά στον «λόγο» της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, από την ανάλυση του εσθονικού προγράμματος σπουδών αναδεικνύεται η τάση για εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από κοινές οπτικές και φιλοδοξίες (π.χ. «Προκειμένου να αξιολογήσει και να προωθήσει την ανάπτυξη ενός παιδιού, ο/η εκπαιδευτικός συνομιλεί με τους γονείς, παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με την ανάπτυξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 16). Στην κατεύθυνση αυτή, το συνεργατικό κλίμα μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. «Για την υποστήριξη της ανάπτυξης ενός παιδιού, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς, βασιζόμενοι στον διάλογο, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 5). Τέλος, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναδεικνύει στην επιφάνεια κριτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δίνουν έμφαση στην επίδραση της συμμετοχής των γονέων, με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών προσδοκιών και αποτελεσμάτων των μικρών παιδιών (π.χ. «Οι γονείς θα έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης και αγωγής και να παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τη δραστηριότητα του ιδρύματος παιδικής φροντίδας», National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, 2008, σελ. 5).

Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει τη διάσταση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μικρών παιδιών (π.χ. «Δημιουργεί συνδέσεις με τα περιβάλλοντα στα οποία ζει και δραστηριοποιείται το παιδί, με γνώμονα την προαγωγή της μάθησης, της ανάπτυξης και της ευημερίας του», Ι.Ε.Π., 2021, σελ 4). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει αποκλειστικά στο νηπιαγωγείο, που θεωρείται βάση για τη μετέπειτα εκπαιδευτική επιτυχία των μικρών παιδιών, διαιρώντας τη μαθησιακή πορεία που πραγματοποιείται στις επιμέρους δομές παιδιών πρώιμης παιδικής και προσχολικής ηλικίας (π.χ. «Το νηπιαγωγείο εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης [και] παρέχει ένα δυναμικό ξεκίνημα στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, με μακροπρόθεσμα οφέλη για τα ίδια και την κοινωνία», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 4). Επιπρόσθετα,

από την ανάλυση προκύπτει ότι το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών (π.χ. «Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωσή της χωρίς διακρίσεις, ενσωματώνοντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 4). Στην κατεύθυνση αυτή, ενώ το πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών που συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενεργούς πολιτότητας (π.χ. «Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη -σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική- ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 6), ταυτόχρονα ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής ταυτίζει την έννοια της προσαρμογής των μικρών παιδιών στο νηπιαγωγείο αποκλειστικά με τη μαθησιακή τους πορεία (π.χ. «Η διευκόλυνση των παιδιών [...] να διαχειριστούν τις σημαντικές αυτές μεταβάσεις που βιώνονται στο πλαίσιο της φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντική παράμετρο για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και την επακόλουθη μαθησιακή τους εξέλιξη», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 6).

Όσον αφορά στον «λόγο» του περιεχομένου, από την ανάλυση του ελληνικού προγράμματος σπουδών προκύπτει ότι προωθείται η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. «Οι ικανότητες είναι εγκάρσιες και διαθεματικές, αναπτύσσονται σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια και λειτουργούν συμπληρωματικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη και ενισχυτικά για τον ρόλο ως πολιτών», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 8). Ωστόσο, από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι η έννοια της ικανότητας περιορίζεται σε προκαθορισμένες μαθησιακές ταυτότητες (π.χ. «Η έννοια της ικανότητας [...] χρησιμοποιείται ταυτόσημα με την έννοια της επάρκειας και αντιμετωπίζεται ως μία δυναμική διαδικασία [που ανταποκρίνεται] αποτελεσματικά στις μαθησιακές προκλήσεις», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 7). Το στοιχείο αυτό τεκμαίρεται άλλωστε από το γεγονός ότι οι ικανότητες φαίνεται να προσανατολίζονται στη μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των μικρών παιδιών αντί να εστιάζουν στη διαμόρφωση καθημερινών μαθησιακών εμπειριών (π.χ. «Αν και η ανάπτυξη των ικανοτήτων έχει μία διά βίου προοπτική, η καλλιέργειά τους από την προσχολική ηλικία ενέχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τη μετέπειτα εδραίωσή τους», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 7). Στην κατεύθυνση αυτή, το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να συμβάλει στη διαμόρφωση εξειδικευμένων και ανταγωνιστικών μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την ενσωμάτωση περιεχομένου που αφορά σε αυτόνομες θεματικές ενότητες (π.χ. «Γλώσσα», «ΤΠΕ», «Προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη», «Κοινωνικές επιστήμες», «Μαθηματι-

κά», «Φυσικές επιστήμες», «Τεχνολογία κατασκευών», «Κινητική αγωγή», «Τέχνες», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 27-108) και απαιτητικούς μαθησιακούς στόχους (π.χ. «Να αναγνωρίζουν αριθμητικές ποσότητες σε διαφορετικούς σχηματισμούς», ΙΕΠ., 2021, σελ. 66).

Στον «λόγο» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών, από την ανάλυση του ελληνικού προγράμματος σπουδών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οργανώσουν τη μαθησιακή διαδικασία με κριτήριο την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στις διδακτικές πρακτικές (π.χ. «Οι νηπιαγωγοί προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά με ποικίλους τρόπους να επικοινωνούν αυτά που σκέφτονται, αυτά που γνωρίζουν και αυτά που μπορούν να κάνουν», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 4). Στην κατεύθυνση αυτή, το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στις ικανότητες των εκπαιδευτικών να κατανοούν τις διαφορές των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψιν την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών (π.χ. «Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται ενεργά τα παιδιά είναι αναπτυξιακά κατάλληλες όταν λαμβάνουν υπόψη τον ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 14). Με αυτό τον τρόπο, το πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση σε συνεργατικές εκπαιδευτικές δράσεις για την επίτευξη ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (π.χ. «Η αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εδραιώνει τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 22). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι ενώ το πρόγραμμα σπουδών αναφέρει ότι ο όρος «διδασκαλία» δεν συνάδει με τις μαθησιακές εμπειρίες παιδιών προσχολικής ηλικίας (π.χ. «Επισημαίνεται ότι η διδακτική πλαισίωση στο νηπιαγωγείο δεν ταυτίζεται με τη στενή χρήση του όρου διδασκαλία, όπως εφαρμόζεται σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 14), ταυτόχρονα αξιοποιούνται όροι όπως «μαθήτρια/τής», αναδεικνύοντας σχολειοποιημένες πρακτικές στο νηπιαγωγείο (π.χ. «Το νηπιαγωγείο εισάγει το παιδί στην υποχρεωτική εκπαίδευση και το βοηθά να διαμορφώσει σταδιακά την ταυτότητα «μαθητή» και «μαθήτριας», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 6).

Από την ανάλυση του «λόγου» της αξιολόγησης στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών προκύπτει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στον αναστοχασμό των μαθησιακών δράσεων (π.χ. Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, στοχεύοντας στο να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία να αποκτούν σαφή εικόνα αναφορικά με το σημείο στο οποίο βρίσκεται η μαθησιακή πορεία, σε σχέση με τις εκάστοτε μαθησιακές επιδιώξεις», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 24). Στην κατεύθυνση αυτή, προτείνεται η αξιοποίηση εργαλείων όπως η συστηματική παρατήρη-

ση και ο ατομικός φάκελος εργασιών, με σκοπό τη συγκρότηση ολοκληρωμένης εικόνας για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών (π.χ. «Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο έχει περιγραφικό χαρακτήρα και αξιοποιεί την παρατήρηση συμπληρωματικά με τον ατομικό φάκελο προόδου, καταγράφοντας την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 24). Επιπρόσθετα, από τα δεδομένα μπορεί να υποστηριχθεί ότι το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών αναδεικνύει την καλλιέργεια του αξιολογικού γραμματισμού, με εμφάνιση στην αποτίμηση και διαπίστωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των παιδιών (π.χ. «αποσκοπεί [...] στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης κουλτούρας αξιολόγησης, που ενισχύει τον αξιολογικό γραμματισμό όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 24).

Τέλος, όσον αφορά στον «λόγο» της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, από την ανάλυση του ελληνικού προγράμματος σπουδών προκύπτει ότι το σχολείο είναι σημαντικό να διαμορφώνει παιδαγωγικούς στόχους για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών δομών, λαμβάνοντας υπόψιν ενδιαφέροντα και ανάγκες των οικογενειών των παιδιών (π.χ. «Οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν το πρόγραμμα και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 6). Στην κατεύθυνση αυτή, υποστηρίζεται ότι στόχος είναι η αρμονική συνεργασία που διασφαλίζει συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και αναγνωρίζει τον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή πορεία των μικρών παιδιών (π.χ. «Οι νηπιαγωγοί, λόγω επαγγελματικής θέσης και εξειδίκευσης, έχουν τον βασικό ρόλο στην προαγωγή συνεργατικού κλίματος με τις οικογένειες», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 22). Ωστόσο, από την ανάλυση του προγράμματος σπουδών φαίνεται να διασπάται ο παιδαγωγικός ρόλος του νηπιαγωγείου, καθώς εμφανίζεται «μεταφορά» της παιδαγωγικής διαδικασίας από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. «[οι εκπαιδευτικοί] προτείνουν στους γονείς ιδέες και δραστηριότητες με στόχο να ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, προάγοντας τη «συνέχεια» των μαθησιακών τους εμπειριών», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 22), αναμένοντας από γονείς να αναλάβουν νέους ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. «να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου τους ρόλου ως γονείς μαθητών/τριών», Ι.Ε.Π., 2021, σελ. 6).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το εσθονικό πρόγραμμα σπουδών εμφανίζει παιδαγωγική ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τις

μαθησιακές εμπειρίες, θέτοντας τα μικρά παιδιά στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών και δίνει έμφαση στην εξισορρόπηση διαφορετικών πτυχών της παιδικής ηλικίας (βλ. Πότση, 2022; Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2011). Επίσης, ο «λόγος» του περιεχομένου εστιάζει στα ενδιαφέροντα των παιδιών, επιτρέποντας την οριοθέτηση των μαθησιακών στόχων ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν στην τάξη (βλ. Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017; Νούσια κ.ά., 2018). Επιπρόσθετα ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών αναφέρεται στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν την περιέργεια και δημιουργικότητα, παρέχοντας τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες με πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες (βλ. Ayvacı & Devecioğlu, 2010; Γουργιώτου, 2008). Ακολούθως, ο «λόγος» της αξιολόγησης εστιάζει στην ανατροφοδότηση, λειτουργώντας ως παιδαγωγικό εργαλείο ανάπτυξης, χωρίς να επιδιώκεται αποκλειστικά η προετοιμασία των παιδιών για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία (βλ. Patton, 2021; Perrenoud, 1995). Τέλος, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο «λόγος» της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας στο εσθονικό πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στη δημιουργία εποικοδομητικών συνεργασιών μέσα από διαρθρωτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στον διαρκή διάλογο για βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών σε ακαδημαϊκό, προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (βλ. Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 2018).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας για το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, παρουσιάζονται διαφοροποιημένες πτυχές του «λόγου» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αναφέρονται στοιχεία που εστιάζουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ο «λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει έναν κατακερματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποκόπτοντας το νηπιαγωγείο από άλλες δομές προσχολικής εκπαίδευσης, κατηγοριοποιώντας τα μικρά παιδιά ως «μαθήτριες/τές» (βλ Δαφέρμου κ.ά., 2006; Πεντέρη κ.ά., 2022). Στην κατεύθυνση αυτή, ο «λόγος» του περιεχομένου αναφέρεται σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων και μαθησιακών στόχων του ελληνικού προγράμματος σπουδών που καθοδηγούν τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με επιστημονικές έννοιες, που δεν έχουν συνάφεια με την καθημερινή τους ζωή (Barnett, 2008; Freire, 2006). Όσον αφορά στον «λόγο» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών, διαφαίνεται αλληλεπίδραση μεταξύ μετωπικών και συμμετοχικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι τα παιδιά βρίσκονται στο

επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι μαθησιακοί στόχοι δίνουν έμφαση σε απαιτητικές έννοιες για παιδιά προσχολικής ηλικίας (βλ. Πεχτελίδης, 2020). Σχετικά με τον «λόγο» της αξιολόγησης, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται στοιχεία που αναφέρονται σε διαμορφωτικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης (βλ. Dymoke & Harrison, 2008; Hodson, 2011), καθώς και χαρακτηριστικών που ταυτίζουν την έννοια της αξιολόγησης με τη διαδικασία αποτίμησης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (βλ. Patton, 2021). Τέλος, στον «λόγο» συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην ενίσχυση της αμοιβαίας συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα προκύπτουν χαρακτηριστικά που οδηγούν σε κατακερματισμό της μάθησης μέσω των νέων ευθυνών που καλούνται να αναλάβουν οι γονείς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. Δουγαλή, 2019; Χουλιάρα-Σιδερά, 2022).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία διερευνήθηκαν οι «λόγοι» των προγραμμάτων σπουδών που αναφέρονται στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε όλα τα μικρά παιδιά. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι σχέσεις, λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών μέσα από τη συγκριτική ανάλυση του εσθονικού και ελληνικού προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν «λόγοι» που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική, το περιεχόμενο, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καλύπτοντας τομείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της μαθησιακής πορείας των μικρών παιδιών.

Από έρευνες στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική εντατικοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων που διαμορφώνουν τις μαθησιακές ταυτότητες των παιδιών (βλ. Μερίκα κ.ά., 2022; Μόκιας κ.ά., 2023; Κουκουρίδης κ.ά., 2021; Σιάτρας κ.ά., 2021). Στην κατεύθυνση αυτή, η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να εστιάσει στην αντιμετώπιση της εντατικοποίησης του περιεχομένου μέσα από ουσιαστικές παρεμβάσεις που στηρίζονται σε διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές (Darder, 2015; Freire, 2006).

Ως μελλοντική προοπτική της έρευνας αναφέρεται η επέκταση του δείγματος σε προγράμματα σπουδών άλλων χωρών που συμμετέχουν στις

έρευνες International Early Learning and Child well-being Study (IELCS) (OECD, 2020) και Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 (OECD, 2019) του ΟΟΣΑ, συμβάλλοντας στην εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων σχετικά με την ανάδειξη κριτικών παιδαγωγικών «λόγων» για τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλεξίου, Β. (2018). *Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1079

Apple, W. M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Επίκεντρο.

Ayvacı, H. Ş., & Devecioğlu, Y. (2010). Place arrangements and motivation methods of preschool teachers use in science and nature activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*(2), 1977-1981.

Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Διάδραση.

Bazzul, J. (2012). Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: *Έρευνα και Πράξη, 40-41,* 55-72.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications.* National Institute for Early Education Research.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο.* Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική.* Gutenberg.

Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης–Εισηγήσεις*. ΥΠΕΠΘ.

Chlapoutaki, E., & Dinas, K. D. (2014). Pedagogical Practices of Critical Media Literacy. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, *2*(1), 110-123.

Coates, E. (2001). Προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (σελ. 37-48). Τυπωθήτω.

Δαρσίνος, Κ. Ε. (2011). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. http://hdl.handle.net/11610/14312

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

Δουγαλή, Σ. (2019). *Η Συναισθηματική Μετάβαση του Νηπίου από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο* (Πτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1233

Darder, A. (2015). *Freire and education.* Routledge.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). DfES.

Dymoke, S., & Harrison, J. (Eds.) (2008). *Reflective teaching & learning.* SAGE Publications.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Freire, P. (2006). *Pedagogy of the oppressed*: *30th anniversary edition* (Intro: D. Macedo, Trans: M. B. Ramos). Continuum.

Ζάχου, Ε. (2022). Αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο: Σκιαγραφώντας τον συντηρητικό μηχανισμό συγκρότησής του. Στο Γ. Γρόλλιος, Γ. Κατσιαμπούρα, Ε. Ντρενογιάννη, & Κ. Σκορδούλης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη: Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνεδρίου κριτικής εκπαίδευσης* (σσ. 73-76). Προπομπός.

Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού.* Ατραπός.

Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Sense Publishers.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 32,* 26-37.

Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής αγω-*

γής με Σχέδια εργασίας. Αυτοέκδοση.

Κουκουρίδης, Α., Σιάτρας, Α., Πεχτελίδης, Ι., & Χρονάκη, Α. (2021). Μια κριτική διερεύνηση της εντατικοποίησης των προγραμμάτων σπουδών μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Θ. Θεόδωρος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.), *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές* (σσ. 357-369). Πεδίο.

Κουλουρίδη, Μ, & Σιάτρας, Α. (2023). Διερεύνηση της θεματικής ενότητας «Ιστορία και Πολιτισμός» στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης: Μια συγκριτική μελέτη. Στο Κανταρτζή, Ε., & Φουργκατσιώτης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα* (τ. Β' σσ. 453-463). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, www.ekedisy.gr

Λυκομήτρου, Σ & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 3,* 69-96.

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Gutenberg.

Μαυροκεφαλίδου, Ε, & Σιάτρας, Α. (2023). Ανάλυση νέων προγραμμάτων σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Κανταρτζή, Ε., & Φουργκατσιώτης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα* (τ. Γ' σσ. 214-225). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, www.ekedisy.gr

Μερίκα, Ε., Σιάτρας, Α., & Χρονάκη, Α. (2022). «Μαθηματικά από κούνια»: Κριτική ανάλυση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών. Στο Β. Χρυσικού, Χ. Σταθοπούλου, Τ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Χατζηκυριάκου, Α. Χρονάκη, & Κ. Σδρόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου πανελλήνιου συνεδρίου της ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.: «Η μαθηματική εκπαίδευση μπροστά σε νέες και παλιές προκλήσεις»* (σσ. 754-764). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.

Μιχαλοπούλου, Α. (2018) *Προσχολική εκπαίδευση: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα.* Πεδίο.

Μόκιας, Α., Σιάτρας, Α., & Μιχαλοπούλου, Α. (2023). Κριτική διερεύνηση της ενότητας «παιδί και θετικές επιστήμες» στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, 2023*(1), 223-244.

Μουμουλίδου Μ. (2022). Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινω-

νιολογική θεωρία του B. Bernstein. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, *10*(1), 65-98.

Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 155-181.

Μπιρμπίλη, Μ., Κοντοπούλου, Μ. & Χριστοδούλου, Ι. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.* ΙΕΠ, ΥΠΑΙΘΑ http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1947

National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions, (2008). *Pre-school Child Care Institutions Act*. https://shorturl.at/oxyMY

Νούσια, Α., Μπατσής, Δ., Χαρίση, Α., Κανελλοπούλου, Έ., & Κουκουνούρη, Α. (2018). Πρόταση αναδιαμόρφωσης εσωτερικού χώρου αίθουσας παιδικού σταθμού. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; 1*, 190-203. https://doi.org/10.12681/χπ.1468

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Τυπωθήτω.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3990407f-en

OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/df80bc12-en

Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί- Προτάσεις.* Ατραπός.

Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (2014) Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: Τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Φυσικές επιστήμες και περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση: Αναζητήσεις και προτάσεις* (σσ. 157-176). Gutenberg.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη εκδοχή* (2η έκδοση). ΙΕΠ, ΥΠΑΙΘΑ. http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *155*, 9-38.

Πότση, Α. (2022). Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας στην προστασία από την ευαλωτότητα στην παιδική φτώχεια. *Έρευ-*

να στην Εκπαίδευση, *11*(1), 315-327. https://doi.org/10.12681/hjre.31602

Patton, Q. M. (2021). *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης* (Επιμέλεια: Θ. Καραλής). Ινστιτούτο Εργασίας, Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας.

Pechtelidis, I. (2021) A Crianca como Ator Social / The child as a social actor. In C. Tomas, G. Trevisan, M.J.L. de Carvalho & N. Fernandes (eds.), *Conceitos-chave emSociologia da Infancia. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 51-58). UMinho Editora.

Pechtelidis, I., & Stamou, G. (2017). The "competent child" in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula. *Palgrave Communication, 3*(17065), 1-11. https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.65

Perrenoud, Ph. (1995). Οι συνήθεις διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, *31*, 31-37.

Σιάτρας, Α. (2016). Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., & Δρακάκης, Μ. (Επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school* (σσ. 353-368). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. /ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

Σιάτρας, Α., Τσόκας, Ν., & Πρεμέτης, Δ. (2021). Αναπτύσσοντας κριτικές μετασχηματιστικές στρατηγικές σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Κριτική Εκπαίδευση, 2,* 86-103.

Σιάτρας, Α. & Χρηστίδου, Β. (2019). «Δεν νομίζω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να τα μάθουν όλα»: Από την εκπαιδευτική παραίτηση στην παιδαγωγική αισιοδοξία για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Π. Παντίδος (Επιμ.), *Ο ρόλος των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση* (σσ. 36-54). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education, 15*(2), 197-217.

Siatras, A., & Koumaras, P. (2013, April). Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective. In D. Blades (Discussant), *Rethinking the citizen in science education: subjectivity, critical thinking, eco-justice, and equity.* Symposium conducted at 2013 International Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, LA. https://eric.ed.gov/?id=ED543244

Smith, T. (2015). Parents and pre-school education. *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge Revivals.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού*

Προγράμματος. Σαββάλας.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *Effective Provision of Pre-school Education: Final Report*. Institute of Education.

Τανακίδου, Μ., & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *2*, 52-77.

Χουλιάρα-Σιδερά, Π. (2022). Η γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή για την επιτυχή μάθηση των παιδιών. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, *2*(1).

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2011). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 40-56. http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/

Χρυσαφίδης, (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Τυπωθήτω.

Weck, H. (1989). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (μτφρ. Δ. Δασκαλάκης). Σύγχρονη Εποχή.

World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. The World Bank.

Κριτική Θεώρηση της παιδαγωγικής προσέγγισης της Πολιτειότητας στο πλαίσιο της Πιλοτικής Εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος Δημοτικού

Αικατερίνη Ριζάκη
ΕΔΙΠ Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
aikaterini.rizaki@gmail.com

Νικόλαος Χριστοδούλου
Σύμβουλος Β΄ Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Christnikos@gmail.com

Αγλαΐα Ντόκα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 ΔΠΕ Ιωαννίνων
ntoka.aglaia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την παιδαγωγική προσέγγιση του θεματικού πεδίου της Πολιτειότητας στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) Μελέτης Περιβάλλοντος Δημοτικού (ΜΠ). Με την αξιοποίηση βιβλιογραφικών επιστημονικών πηγών και ερευνητικών δεδομένων αναλύονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας της Πολιτειότητας σε σχέση με τους γενικούς στόχους, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και την εν γένει προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών της ΜΠ Δημοτικού. Ως ερευνητικά δεδομένα αξιοποιούνται οι απαντήσεις εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγιο, ο διδακτικός σχεδιασμός και τα ημερολόγια αποτίμησης των θεματικών ενοτήτων του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου καθώς και οι συζητήσεις εκπαιδευτικών και υποστηρικτών/τριών στο πλαίσιο των τηλεδιασκέψεων υποστήριξης και καθοδήγησης της πιλοτικής εφαρμογής κατά το σχολικό έτος 2021-22 του ΠΣ της ΜΠ.

Διερευνάται αν η παιδαγωγική προσέγγιση της πολιτειότητας ακολουθεί το ‘Παράδειγμα’ της απλής (soft approach) ή το ‘Παράδειγμα’ της κριτι-

κής (critical approach) ενσωμάτωσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε ποιο βαθμό χαρακτηρίζεται από έναν ατομοκεντρικό ή κοινωνικό προσανατολισμό.

Από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι η προσέγγιση της πολιτειότητας στο νέο ΠΣ της ΜΠ ακολουθεί την αρχή της 'καλοπροαίρετης αμέλειας' με την έννοια ότι η ετερότητα και η πολυπολιτισμικότητα αφορούν κυρίως τον ιδιωτικό βίο, αφού το σχολείο επιλέγει να μην εμπλέκεται, να μένει ουδέτερο ή μάλλον αδιάφορο στις εθνικοπολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/-τριών του ενώ ούτε παρέχει ενθάρρυνση να αναδειχθούν στο σχολικό πλαίσιο και ούτε δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπισθούν ως η οπτική γωνία του 'άλλου'. Ως εκ τούτου, η πολιτειότητα περιορίζεται σε μία εκπαίδευση που προτεραιότητα δίνεται στην κρατική, αστική ιδιότητα του πολίτη, με όρους τήρησης και ικανοποίησης υποχρεώσεων και δικαιωμάτων. Με βάση την εν λόγω κριτική θεώρηση τίθενται προβληματισμοί ως προς τη διδακτική προσέγγιση της έννοιας της πολιτειότητας με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της ενεργούς πολιτειότητας, η οποία ως έννοια για πρώτη φορά εισάγεται από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτειότητα, Νέο Πρόγραμμα σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος, Πολίτης – ταυτότητα, Διαφορετικότητα- Συμπερίληψη, Αξίες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρόσφατη έκθεση του Ευρωβαρόμετρου (2018) κατέδειξε ότι μόλις το 16% των νέων στην Ελλάδα πιστεύει ότι η φωνή τους έχει αξία, ποσοστό που στην υπόλοιπη Ευρώπη αγγίζει το 48%, αποδεικνύοντας την απαξίωση που βιώνουν οι νέοι και οι νέες στη χώρα μας όσον αφορά στη συμμετοχή τους στον δημόσιο, πολιτικό βίο (Λυμπέρη 2023, σ. 44).

Σύμφωνα με διάφορες μελέτες όπως αυτή του Krywosz-Rynkiewicz (2018) οι οποίες απέδειξαν ότι η εκπαίδευση του/της μαθητή/-τριας με την ιδιότητα του πολίτη σε σχολικό επίπεδο έχει συντηρητικό χαρακτήρα και πρακτικά δεν ενθαρρύνει ενεργές μορφές συμμετοχής του πολίτη, απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία σε ολιστικό επίπεδο (whole school approach) του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και η σχολική εκπαίδευση προσπαθεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος να συγκροτήσει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες ικανούς να παρεμβαίνουν και να διαμορφώνουν τη δημόσια ζωή, στην ουσία προσβλέπει στη διαμόρφωση κοινωνικά και πολιτικά ελεγχόμενων ρόλων, όπου η προετοιμασία πολιτι-

κής ένταξης του/της μαθητή/-τριας περιορίζεται στη δεντροφύτευση, δήθεν διαμαρτυρίες – διαδηλώσεις, τον καθαρισμό ακτών ή στην καλύτερη περίπτωση στη Βουλή των Εφήβων (Λυμπέρη, 2023, σ. 27).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του διδακτικού αντικειμένου της Μελέτης Περιβάλλοντος (2022), για πρώτη φορά στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εισάγει την έννοια της πολιτειότητας ως θεματικό πεδίο και για τις τέσσερις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η κοινωνικο-πολιτική κατάσταση καθώς και τα γενικότερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο αποτελούν το συγκείμενο μέσα στο οποίο προβάλλεται η εκπαίδευση για την πολιτειότητα στο νέο ΠΣ. Η εκπαίδευση και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται, διαμορφώνονται και προσανατολίζονται ανάλογα από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, αλλά και από τα επίσημα κείμενα πολιτικής των τριών υπερεθνικών φορέων, της UNESCO, του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι τρεις υπερεθνικοί φορείς ισορροπούν ανάμεσα σε δύο ανταγωνιστικούς λόγους, από τη μία μεριά λόγοι που προέρχονται από το πεδίο της οικονομίας και της αγοράς και από την άλλη ο 'λόγος' (discourse) των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ο οποίος προβάλλει την ιδέα της ισότητας, της συμπερίληψης, της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας (Κουτσιούρη, 2023, σ. 593).

Στη βιβλιογραφία του ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022, σ. 142), διαπιστώνεται μία οικονομοτεχνική προσέγγιση του σχολείου, όπου ο/η μαθητής/-τρια δεν υπάρχει ως συλλογικό υποκείμενο, αλλά κυρίως ως άτομο - φορέας αποτελεσμάτων και μετρήσιμων εκβάσεων – το οποίο έχοντας αποκτήσει δεξιότητες και ικανότητες καλείται να ανταπεξέλθει με ευελιξία τον ανταγωνισμό και να προσαρμοστεί στα δεδομένα που δημιουργεί η νέα οικονομική και επαγγελματική πραγματικότητα (Rychen, D. & Salganik, L., 2001).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι το τέλος του κοινού κόσμου θα «επέλθει όταν αυτός θα αντικρίζεται μόνο από μια όψη του και θα του επιτρέπεται να παρουσιάζεται από μόνο μια οπτική γωνία». Στη συνάντηση και στην αντιπαράθεση με τους άλλους βιώνουμε την ταυτότητά μας, κατά τρόπο, ώστε ο άνθρωπος υφίσταται ως πολιτικό ον όταν συν-βιώνει και όταν συν-πράττει (Γκόβαρης, 2022, σ. 50). Ως εκ τούτου, ο κορμός

μίας εκπαίδευσης για την πολιτειότητα είναι καταρχήν η αναγνώριση και η επένδυση της οπτικής γωνίας του 'άλλου', είτε αυτός/ή είναι εκπαιδευτικός είτε μαθητής/τρια οποιασδήποτε καταγωγής, θρησκείας, φύλου, κοινωνικής τάξης, κτλ. Μέσα από αυτή την οπτική ο πολιτισμικός πλουραλισμός αντιμετωπίζεται ως στοιχείο αναφορικότητας και ταυτότητας, με την έννοια του ότι κάθε μαθητής/-τρια θα πρέπει να γνωρίζει ότι υπάρχουν συμμαθητές/τριες του, για παράδειγμα που έχουν διαφορετική καταγωγή, ανήκουν σε διαφορετική εθνοτική ομάδα και να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά του/της ως μία χρήσιμη κοινωνική πληροφορία. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο η πολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης να επενδυθεί ως το ανθρώπινο κεφάλαιο για δύο σημαντικούς λόγους.

Πρώτα από όλα γιατί «η ίδια η συνοχή μιας κοινωνίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητά της να παράγει αποκλίσεις από αυτό που ισχύει για τα μέλη ως κοινό. Αν αυτή η δυναμική σχέση μεταξύ κοινού και αποκλίσεων (πλουραλισμός οπτικών) πάψει να είναι ενεργή, τότε η κοινωνία παγιδεύεται σε σταθερές νόρμες και παρακμάζει» (Γκόβαρης, 2022, σ. 51). Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με τον γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης και αφορά στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας. Στην Παιδαγωγική ο άλλος ορίζεται ως η γνώση πάνω στην οποία στηρίζεται η διεύρυνση του προσωπικού ορίζοντα του υποκειμένου, δηλαδή η συγκρότηση της παιδείας του. Επιπρόσθετα «η παιδεία του υποκειμένου συγκροτείται μέσα από τη δημιουργία νέων σχέσεων με τον κόσμο, μέσα από την οικοδόμηση νέων οπτικών θέασης του κόσμου. Ο άλλος με τη μορφή της νέας γνώσης, της νέας οπτικής, οδηγεί στη διεύρυνση των σχέσεων με τον κόσμο καθώς πυροδοτεί μια διαδικασία αναστοχασμού, κριτικής σκέψης και διαμόρφωσης μιας ευρύτερης σχέσης που έχει το άτομο με τον εαυτό του και τον κόσμο» (Γκόβαρης, 2022, σ. 53). Δεν πρόκειται δηλαδή για αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά για μια διαδικασία μάθησης η οποία αναγνωρίζει διαφορετικές προσεγγίσεις και διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του κόσμου και συνδέεται με αυτούς μέσα από διαφορετικές οπτικές (Ευθυμίου, 2022, σ. 386).

Συμπερασματικά, ο/η μαθητής/τρια δεν είναι δυνατόν να αντιληφθεί την οπτική του/της συμμαθητή/τριάς του/της αν δεν έχει σχέση μαζί του/της. Επίσης, δεν είναι δυνατόν να μιλάμε για καλλιέργεια σχέσεων, αν αυτές αφορούν τους/τις λίγους και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια εκλαμβάνει τον ρόλο του ως φορέα αλλαγών, δηλαδή του πολίτη που κρίνει και αντιλαμβάνεται την ανάγκη αλλαγών και δρα προς την κατεύθυνση της υλοποίησής τους. Όμως και πάλι πολύ δύσκολα θα αντιληφθεί κάποιος το είδος και την

ανάγκη υλοποίησης αλλαγών αν κρίνει μόνο από τη δική του οπτική γωνία και δεν 'δει' με την οπτική του 'άλλου'. Κατά συνέπεια, η ενεργός πολιτειότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί στα αυστηρά πλαίσια της διδακτικής ενός αντικειμένου, αλλά αποτελεί πρακτική όλης της σχολικής κοινότητας, κατά τον τρόπο που στη διεθνή βιβλιογραφία (Νούλα, 2014, σ. 21) περιγράφεται με τον όρο της 'πλήρους' (maximal) πολιτειότητας σε αντιδιαστολή με τη 'στοιχειώδη' (minimal) πολιτειότητα που περιορίζεται στην κατανόηση εννοιών, των ταυτοτήτων, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντί για κάλεσμα σε δημοκρατική συμμετοχή και δράση περιορίζεται στην υιοθέτηση επιλογών και διαχείριση συναισθημάτων.

Ο βαθμός δέσμευσης στη δημοκρατική συμμετοχή και πρόκλησης των σχέσεων εξουσίας σε κάθε επίπεδο, από τις σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη έως και τη διοίκηση του σχολείου, υποδηλώνει τον βαθμό ενσωμάτωσης της κριτικής σκέψης στην αντίληψη των ζητημάτων που αφορά στην πολιτειότητα και μπορεί να διαβαθμίζεται και διαφοροποιείται από μία απλή (soft approach) έως μία κριτική (critical approach) ενσωμάτωση της πολιτειότητας στην εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σήμερα καθολικά αποδεκτή από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα και υιοθετήθηκε και από την UNESCO (2018, σ. 28) ως κριτήριο διαβάθμισης για την εκπαίδευση στην παγκόσμια πολιτειότητα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η πιλοτική εφαρμογή του ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος συνιστά ένα βασικό τμήμα της ανάπτυξης του ΠΣ και αναφέρεται στη διδακτική εφαρμογή και στη διαμορφωτική αξιολόγησή του. Στα παραπάνω περιλαμβάνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι αφού παρακολούθησαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 36 ωρών συμμετείχαν στη διδακτική εφαρμογή του ΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος στα Πιλοτικά, Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία και την υποστήριξη των Υποστηρικτών – Επιμορφωτών, της Επόπτριας της Πιλοτικής υλοποίησαν κατά τη διάρκεια του 1ου έτους και αποτίμησαν την εφαρμογή του θεματικού πεδίου της Πολιτειότητας του ΠΣ στη σχολική τάξη, έτσι όπως αναπτύσσεται στις τρεις πρώτες θεματικές του ενότητες: Πολίτης-ταυτότητα, Συμπερίληψη- διαφορετικότητα, Αξίες για τις τέσσερις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση της διδακτικής της Πολιτειότητας υλοποιήθηκε με τη συνεργατική έρευνα δράσης και την ταυτόχρονη λειτουργία

Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης των εκπαιδευτικών με τους/τις Υποστηρικές/κτριες και την Επόπτρια.

Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής διερευνήθηκε αν η παιδαγωγική προσέγγιση της Πολιτειότητας ακολουθεί το 'Παράδειγμα' της απλής (soft approach) ή το 'Παράδειγμα' της κριτικής (critical approach) ενσωμάτωσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε ποιο βαθμό χαρακτηρίζεται από έναν ατομοκεντρικό ή κοινωνικό προσανατολισμό. Τέθηκαν και διερευνήθηκαν τα εξής ερωτήματα όπως:

α) η εκπαίδευση για την πολιτειότητα, όπως προτείνεται από το ΠΣ, είναι μια πρακτική όλης της σχολικής μονάδας ή αποκλειστικά και μόνο θεματικό πεδίο ενός διδακτικού αντικειμένου;

β) ποια είναι η βαρύτητα που δίνεται στις σχέσεις και στη συστημική προσέγγιση της ομάδας-τάξης;

γ) επενδύεται ως πολιτισμικό κεφάλαιο της τάξης η οπτική γωνία του 'άλλου' π.χ. μετανάστη ή πρόσφυγα μαθητή/-τριας και σε ποιο βαθμό;

δ) ποια είναι η έμφαση που δίνεται στην ανάληψη δράσεων και στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου ή φορέα αλλαγών (agent of change);

Στο τέλος της πιλοτικής εφαρμογής διατυπώθηκαν προτάσεις για την τροποποίηση και βελτίωση του εν λόγω θεματικού πεδίου του ΠΣ Μελέτης του Περιβάλλοντος, με βάση τα δεδομένα της έρευνας. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την έρευνα δράσης και την αποτίμηση της διδακτικής υλοποίησης της πολιτειότητας ήταν: α) το Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, β) η ετεροπαρατήρηση των εκπαιδευτικών γ) ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς με την ολοκλήρωση του θεματικού πεδίου και περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και δ) συζητήσεις εκπαιδευτικών και υποστηρικτών/κτριών κατά τη διάρκεια των εβδομαδιαίων σύγχρονων συνεδριών της πιλοτικής εφαρμογής.

Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από εβδομήντα εννιά εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν τις τρεις θεματικές ενότητες, κατανεμημένοι σε τέσσερα τμήματα. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν συνέχισαν στα ίδια τμήματα στην πιλοτική εφαρμογή, ως μία αναστοχαστική κοινότητα μάθησης.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η παρουσίαση και κριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων της Πιλοτικής Εφαρμογής του θεματικού πεδίου της Πολιτειότητας γίνεται ανά θεματική ενότητα, με επισημάνσεις ανά τάξη.

Θεματική ενότητα: Πολίτης - Ταυτότητα

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτίμησης που αφορά την επιλογή των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) που αξιοποιήθηκαν για την πρώτη θεματική ενότητα (πολίτης – ταυτότητα) στην Α' τάξη, στο μεγαλύτερο ποσοστό (περισσότερο του 75%) είναι αυτά που αφορούν τα προσδιοριστικά στοιχεία της ταυτότητας κάθε ατόμου, την ταξινόμηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ ανθρώπων, την ομαδοποίηση αναγκών και τη διάκρισή τους από τις επιθυμίες. Σε ποσοστό μικρότερο του 75% και έως το 70% αξιοποιήθηκαν τα ΠΜΑ που αφορούν την έκφραση και αναγνώριση συναισθημάτων, και κάτω του 70% είναι τα ΠΜΑ που συσχετίζουν ανάγκες με ανθρώπινα δικαιώματα και ζητήματα που αφορούν στην κάλυψη των αναγκών.

Σε σύνολο 15 απαντήσεων, γιατί δεν αξιοποιήθηκαν ορισμένα ΠΜΑ για τη θεματική ενότητα 'Πολίτης – ταυτότητα», έξι απαντήσεις αφορούν στα ΠΜΑ σχετικά με την έκφραση και αναγνώριση συναισθημάτων, ως μη σχετικά με το συγκεκριμένο θεματικό πεδίο και την πρόταση των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα ένταξής τους στο θεματικό πεδίο των κοινωνικών σχέσεων. Οκτώ απαντήσεις αναφέρονται στην έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση όλων των ΠΜΑ και τέσσερις εξ αυτών σχετίζουν την έλλειψη χρόνου με τα ΠΜΑ που αφορούν «στην έκφραση συναισθημάτων τα οποία για να υλοποιηθούν απαιτούν περισσότερο διδακτικό χρόνο τη στιγμή που κατά τη γνώμη τους δεν θα έπρεπε να περιλαμβάνονται στο θεματικό πεδίο της πολιτειότητας.

Επίσης σε 12 απαντήσεις από ένα σύνολο 28 απαντήσεων η χρονική επάρκεια αναφέρεται ως ο παράγοντας που δυσκόλεψε την υλοποίηση των ΠΜΑ.

Η θέση της έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων στο θεματικό πεδίο της πολιτειότητας ή η χρονική επάρκεια της συμπερίληψής τους στο εν λόγω θεματικό πεδίο, εμφανώς κυριαρχεί στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από τις απαντήσεις τους: *«Θα προτείναμε οι δραστηριότητες που αφορούν τα «Συναισθήματα» να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της ενότητας Β «Κοινωνικές σχέσεις/Διαπροσωπικές σχέσεις» και να τους αφιερωθεί ο απαραίτητος χρόνος καθώς αποτελεί θέμα ιδιάζουσας σημασίας».*

Συνοψίζοντας για την Α' τάξη διαπιστώνεται καταρχήν μία ατομοκεντρική οπτική της ταυτότητας η οποία συνδέεται περισσότερο με ατομικά χαρακτηριστικά διαφοροποίησης μεταξύ πολιτών και την έκφραση και αναγνώριση συναισθημάτων. Ο προβληματισμός σχετικά με το αν και κατά πό-

σο τα συναισθήματα αφορούν την ταυτότητα ή είναι μέρος των κοινωνικών σχέσεων προκαλεί σύγχυση σχετικά με την ίδια την έννοια της πολιτειότητας. Ο συσχετισμός της ταυτότητας με την κάλυψη των αναγκών και η σχέση τους με τα ανθρώπινα δικαιώματα ως τρίτη επιλογή των ΠΜΑ που αξιοποιήθηκαν σημαίνει ότι στην πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ, δεν είναι προτεραιότητα η σύνδεση της ταυτότητας με: α) τη θέση του ατόμου σε ένα πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων, β) τους ρόλους που απορρέουν από την κοινωνική θέση του ατόμου και γ) τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αυτή (η κοινωνική θέση) συνεπάγεται, όσον αφορά τη δυνατότητα κάλυψης των αναγκών.

Οι 11 από τις 28 απαντήσεις των εκπαιδευτικών Β΄ τάξης αναφέρονται στην έλλειψη χρόνου, που θεωρείται ως κύριος παράγοντας δυσκολίας για την υλοποίηση των ΠΜΑ. Συγκεκριμένες προτάσεις αύξησης της χρονικής διάρκειας της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας προτείνουν 13 εκπαιδευτικοί. Ο παράγοντας χρόνος αν και σε μικρότερο βαθμό (7 στις 28 απαντήσεις) ήταν το καταλυτικό στοιχείο που επίσης λόγω του περιορισμού του δυσχέρανε την υλοποίηση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων. Από τις 16 προτάσεις που έγιναν για αναθεώρηση/τροποποίηση με σκοπό την καλύτερη υλοποίηση των ΠΜΑ οι 7 αφορούν το διαθέσιμο χρόνο ή τη μείωση των ΠΜΑ.

Οι εκπαιδευτικοί της Β΄ τάξης, όπως και της Α΄ τάξης, εντοπίζουν τη μεταβλητή του χρόνου ως τον παράγοντα που τους/τις περιορίζει στην υλοποίηση των ΠΜΑ και των δραστηριοτήτων. Σε συζητήσεις μαζί τους επισήμαναν ότι αναγκάζονταν να περιορίζουν ή και να διακόπτουν ενδιαφέρουσες επεκτάσεις της εν λόγω θεματικής ενότητας. Ενδεχομένως συναφής με τους χρονικούς περιορισμούς του ΠΣ είναι και η επιλογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στην πλειονότητά τους έχουν ως σημείο αναφοράς τρίτους και όχι το πολιτισμικό κεφάλαιο των ίδιων των μαθητών/-τριών, δεδομένου ότι μία τέτοια διεργασία θα ήταν απαιτητική ως προς τη χρονική της διάρκεια.

Η επιλογή των ΠΜΑ για τους/τις εκπαιδευτικούς της Γ΄ τάξης φαίνεται να παρακολουθεί δύο μεγάλες κατηγορίες στόχων. Στόχους που αφορούν την περιγραφή υπηρεσιών, της δομής και οργάνωσης της δημοτικής αρχής, καθώς επίσης και των διαδικασιών συγκρότησής της. Η επιλογή ΠΜΑ αυτής της κατηγορίας από τους/τις εκπαιδευτικούς υπολείπεται της κατηγορίας στόχων που αφορούν στον ενεργό πολίτη του Δήμου και συγκεκριμένα την καταγραφή των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του δημότη σε συνάρτηση με την ανάγκη φροντίδας της πόλης. Από τα ερευνητικά δεδομέ-

να προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια του δημότη – πολίτη από την οπτική γωνία της σχέσης από τη μεριά του πολίτη (ενεργός πολίτης, με υποχρεώσεις και δικαιώματα) και όχι από τη μεριά της δομής και των σχέσεων εξουσίας της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το προβάδισμα της επιλογής των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Δ΄ τάξη που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα (εντοπισμός τους και συσχέτισή τους με διεθνείς οργανισμούς) σε ποσοστό μεγαλύτερο του 86%, σε σχέση με τα ΠΜΑ που αναφέρονται σε δομές και σχέσεις εξουσίας (οργάνωση πολιτείας, νόμοι και μορφές διακυβέρνησης) σε ποσοστό 64%, υποδεικνύει έναν ατομοκεντρικό προσανατολισμό της πολιτειότητας σε αντιδιαστολή με έναν κοινωνικό προσανατολισμό που θα εστίαζε στον τρόπο λήψης αποφάσεων και στις σχέσεις εξουσίας. Ιδιαίτερα μεγάλο σε σύγκριση με τις άλλες τάξεις είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ως μη επαρκή τον προβλεπόμενο ενδεικτικό χρόνο του πανοραμικού πίνακα του Οδηγού του Εκπαιδευτικού (σε ποσοστό 71%) για την υλοποίηση των ΠΜΑ της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

Θεματική ενότητα: Διαφορετικότητα - Συμπερίληψη

Το ΠΜΑ που αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Α΄ τάξης σε ποσοστό 100%, αφορά την υπόδειξη τρόπων και συμπεριφορών ώστε όλοι να γίνονται σεβαστοί και να νιώθουν αποδεκτοί στην τάξη, ενώ το ΠΜΑ που αφορά στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (δέσμευση σε κανόνες) για την ανάγκη διαμόρφωσης μιας τάξης για όλους, επιλέχτηκε σε ποσοστό 75%. Τα ερευνητικά δεδομένα μας οδηγούν σε αμφισβήτηση της προσέγγισης της διαφορετικότητας η οποία μπορεί να συνδέεται με υποδείξεις τρόπων συμπεριφοράς. Συμπεραίνεται ότι στο συγκεκριμένο ΠΣ δεν αναδεικνύεται η διαλεκτική σχέση της διαφορετικότητας/ετερότητας με την ταυτότητα σε ατομικό και πολύ περισσότερο σε συλλογικό επίπεδο.

Αναδεικνύονται συνεπώς από τα ερευνητικά δεδομένα οι ελλείψεις των ΠΜΑ για τη διαφορετικότητα η οποία βρίσκεται σε στενή σχέση με την έννοια της ταυτότητας και τον τρόπο πρόσληψης του εαυτού, αφού η ταυτότητα δεν απαντά μόνον στο ερώτημα ποιος είμαι αλλά και ποιος είμαι σε σχέση με τους άλλους. Συγκεκριμένα, για τη συγκρότηση μιας ταυτότητας συνδιαλέγονται δυναμικά ο 'εαυτός' με τον 'άλλο', το 'όμοιο' με το 'διαφορετικό' και το 'οικείο' με το 'ξένο' (Δραγώνα, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Τσουκαλά (2010) απαιτείται μια διαδικασία ταύτισης και διαφοροποίησης με τα υπόλοιπα υποκείμενα και μια ανάγνωση του οικείου και του διαφορετικού, προκειμένου να βρει κανείς την ταυτότητά του ενώ απαραί-

τητη προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η συμφωνία και η διαπραγμάτευση (Jenkins, 2008). Η κατηγοριοποίηση των υποκειμένων σε κοινωνικές ομάδες μέσα από την οποία αναδύονται και συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες (εθνική ταυτότητα, ταυτότητα φύλου κλπ.) κάτι που δεν διαφαίνεται καθόλου στα ΠΜΑ, θεωρείται όμως μια σημαντική διάσταση της διαφορετικότητας η οποία δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθεί ο τρόπος που ο καθένας μας συστηματοποιεί το περιβάλλον και αντιλαμβάνεται τους 'άλλους' και το περιεχόμενο που αποδίδεται στην διαφορετικότητα.

Παράγοντες που δυσκόλεψαν την υλοποίηση των ΠΜΑ είναι: ο ελλιπής διδακτικός χρόνος, οι απουσίες των μαθητών/-τριών λόγω κορονοϊού και ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Σε σχέση με τις αναθεωρήσεις/τροποποιήσεις της εν λόγω θεματικής αναφέρουν μεταξύ άλλων ότι δεν θα πρέπει να γίνει καθοδήγηση των μαθητών/-τριών για να διατυπώσουν ένα κανονιστικό πλαίσιο συμπεριφοράς, ώστε να διαμορφώσουν μια τάξη για όλους, αλλά να δοθεί έμφαση στην ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορετικότητα, αξιοποιώντας μια ποικιλία προτεινόμενων δραστηριοτήτων στο ΠΣ για μια ολιστική προσέγγιση της 'Διαφορετικότητας' και ταυτόχρονη ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας.

Οι εκπαιδευτικοί της Β'Τάξης σε ποσοστό μεγαλύτερο του 86% αξιοποίησαν από τα ΠΜΑ απόψεις με επιχειρήματα για τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου/πολίτη', 'ενώ σε ποσοστό 70% αξιοποιήθηκαν τα ΠΜΑ που αφορούν στην καταγραφή του τι υπάρχει στη συνοικία τους (υπηρεσίες, ελεύθεροι χώροι, κτίρια, στάσεις συγκοινωνίας, το σπίτι τους) και την περιγραφή και σύγκριση κατοικιών σε διάφορες εποχές και σε διάφορα μέρη του κόσμου. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποίησαν όλα τα ΠΜΑ δικαιολογούν την επιλογή τους αναφέροντας:

«*Τα ΠΜΑ και οι δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε αυτά έχουν σχέση με την κατοικία και την εξέλιξή της, δεν σχετίζονται άμεσα με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη και δεν θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στη συγκεκριμένη ενότητα*».

Τα ΠΜΑ που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της Γ΄ τάξης σε ποσοστό μεγαλύτερο του 88% είναι να επιχειρηματολογούν για τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου/πολίτη, να καταγράφουν παρεμβάσεις του δήμου για τα άτομα ΑΜΕΑ (ράμπες, ειδικές διαβάσεις, πεζοδρόμια), να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των παρεμβάσεων για τα άτομα ΑΜΕΑ. Επιλέγουν ΠΜΑ που αφορούν φορείς και δράσεις για την καθαριότητα του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου αλλά και για τη φροντίδα ατόμων/πολιτών σε ποσοστό 67%. Και στη Β΄ και Γ΄ τάξη ο ελλιπής διδακτικός χρόνος, οι

συνθήκες λόγω Covid και το πλήθος των ετερογενών ΠΜΑ είναι οι παράγοντες που δυσκόλεψαν την υλοποίηση των επιλεχθέντων δραστηριοτήτων.

Στα ΠΜΑ της εν λόγω ενότητας παρατηρούμε εστίαση μόνον στη διαφορετικότητα ως προς την αναπηρία και δεν γίνεται καμία αναφορά για την ανάδειξη άλλων κοινωνικών ομάδων στον Δήμο όπου οι μαθητές/-τριες θα μπορούσαν να τις ερευνήσουν για να αναδείξουν πολλές μορφές διαφορετικότητας, όπως η γλωσσική, η εθνοτική, η θρησκευτική κλπ. Κατά αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία δεν εστιάζει στο ότι ο καθένας έρχεται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους σε πολλές ομάδες που αν και διαφέρουν από τον ίδιο και όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας, ωστόσο όλοι μας είμαστε ισότιμοι.

Στο σημείο αυτό τίθεται προβληματισμός για τη σχέση της συγκεκριμένης ενότητας με το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαφορετικότητας και συμπερίληψης στο επίπεδο του δημότη /πολίτη. Αν δεχτούμε ότι η προσέγγιση της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης σκοπό έχει να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/-τριες ώστε να εντοπίζουν το διαφορετικό, να το αποδέχονται αλλά και να το αντιμετωπίζουν με σεβασμό, μας προβληματίζει το ότι οι μαθητές/-τριες δεν έρχονται στο σχολείο ως φορείς κοινωνικών ταυτοτήτων και ως εκ τούτου το σχολείο δεν αναδεικνύει αυτές τις ταυτότητες ως ισάξιες, χωρίς να ευνοεί μερικές από αυτές.

Τα ΠΜΑ που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ τάξης είναι ο εντοπισμός δικαιωμάτων πολιτών με ειδικές ανάγκες σε ποσοστό 93%, η συγκέντρωση δεδομένων για φορείς που προστατεύουν τα δικαιώματα των πολιτών σε ποσοστό 85% και η διερεύνηση ιστοριών ανθρώπων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και έχουν διακριθεί στο χώρο της πολιτικής, των επιστημών ή στον καλλιτεχνικό χώρο σε ποσοστό 78%. Αναφέρουν σαν κύριο λόγο για την μη αξιοποίηση όλων των ΠΜΑ τον ανεπαρκή διδακτικό χρόνο.

Θεματική ενότητα: Αξίες

Τα προτεινόμενα ΠΜΑ των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης για τη θεματική ενότητα: αξίες που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό μεγαλύτερο από 93% αφορούσαν στην αναγνώριση της αγάπης του ανθρώπου προς στον ίδιο του τον εαυτό, προς το περιβάλλον, προς τα ζώα, αλλά και στην αγάπη σε ανθρώπινες σχέσεις: η μάνα και το παιδί, ο άνθρωπος προς τον συνάνθρωπο, στη διερεύνηση των τρόπων έκφρασης της αγάπης και της φιλίας και στον εντοπισμό της αξίας της αγάπης και της φιλίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αξιοποιήθηκαν πρόσθετα ΠΜΑ για τη συγκεκριμέ-

νη ενότητα. Όσον αφορά τον χρόνο θεωρούν ότι αν ήταν κατά δυο ώρες μεγαλύτερος θα συνέβαλε στην ουσιαστική κατανόηση των επιλεγμένων για διδασκαλία αξιών.

Υπάρχουν ωστόσο και εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι αν η διδακτική των αξιών προηγούνταν της διδακτικής της διαφορετικότητας, θα διευκολύνονταν οι μαθητές/-τριες να έχουν μία πιο ολιστική προσέγγιση της διαφορετικότητας με ενδεχόμενη αλλαγή νοοτροπιών, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών αναφέροντας χαρακτηριστικά: «*Η συγκεκριμένη υποενότητα θα μπορούσε να διδαχτεί πριν τη Διαφορετικότητα-Συμπερίληψη, διότι η κατανόηση και η συνειδητοποίηση από τους μαθητές/-τριες των αξιών οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση του διαφορετικού*».

Οι υλικοτεχνικές υποδομές, η εργασία σε ομάδες, οι βιωματικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών για τα περιεχόμενα της ενότητας, οι προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες του ΠΣ και η ενασχόληση με τα ίδια περιεχόμενα στα εργαστήρια δεξιοτήτων διευκόλυναν την υλοποίηση των ΠΜΑ ενώ δυσκόλεψαν ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/-τριών στην τάξη, οι συνθήκες λόγω Covid 19 και ο ελλιπής διδακτικός χρόνος αν και ένα ποσοστό 61% των εκπαιδευτικών τον θεώρησαν επαρκή. Με δεδομένο ότι ο διδακτικός χρόνος δεν θα είχε περιορισμούς οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι τα ΠΜΑ θα ήταν υλοποιήσιμα ικανοποιητικά σε ποσοστό 96%.

Τα ΠΜΑ που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της Γ΄ τάξης αφορούσαν το σύνολο των προτεινόμενων σε ποσοστό μεγαλύτερο του 88% και στην περίπτωση του ΠΜΑ που αφορά σστην αναγνώριση της σημασίας του σεβασμού του ανθρώπου προς τον εαυτό του και προς τους άλλους, προς το περιβάλλον και προς καθετί σε αυτό, να αγγίζει το 100%. Επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο ελλιπής διδακτικός χρόνος ήταν καθοριστικός παράγοντας για την υλοποίηση των ΠΜΑ αφού και σε ποσοστό 44% τον προτεινόμενο διδακτικό χρόνο στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού τον χαρακτηρίζουν ανεπαρκή και προτείνουν την αύξησή του για τη διδασκαλία της παρούσας ενότητας κατά 2 – 3 επιπλέον διδακτικές ώρες. Είναι ενδεικτικό ότι σε ποσοστό 78% θεωρούν ότι είναι επιτεύξιμα τα ΠΜΑ αν δεν υπήρχε περιορισμός του χρόνου, γεγονός που αναδεικνύει ότι τα ΠΜΑ είναι κατάλληλα για τους μαθητές/-τριες αυτής της ηλικίας.

Οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ τάξης αξιοποίησαν τα ΠΜΑ που αφορούσαν τη διάκριση των σχέσεων των αξιών (δημοκρατίας, ισότητας, δικαιοσύνης και ελευθερίας) σε ποσοστό 100% ενώ εκείνα του ορισμού των ανωτέρω αξιών και των πράξεων ισότητας - ανισότητας, δικαιοσύνης, ελευθερίας – στέρηση της ελευθερίας (και όχι υποδούλωσης) σε ποσοστό μεγαλύτερο του

85%, ενώ για υπόλοιπα ΠΜΑ δεν υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον αξιοποίησης. Ως βασικός παράγοντας υλοποίησης των ΠΜΑ αναφέρθηκε ο ελλιπής διδακτικός χρόνος αφού το 50% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισαν τον προτεινόμενο διδακτικό χρόνο στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού ανεπαρκή και προτείνουν την αύξηση κατά δυο τουλάχιστον διδακτικές ώρες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιτεύξιμα τα ΠΜΑ αν υπάρχει επάρκεια χρόνου. Αντιθέτως, παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή, οι κατάλληλες επιλεγμένες δραστηριότητες, η διερεύνηση, η εργασία σε ομάδες συμβάλλουν στην επίτευξη των ΠΜΑ.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ο παράγοντας που αναδεικνύεται ως ο κυρίαρχος στη διδακτική του θεματικού πεδίου της πολιτειότητας, όπως προκύπτει από τα Ημερολόγια των εκπαιδευτικών, τις απαντήσεις του Ερωτηματολογίου και από τις συζητήσεις μαζί τους και στις τέσσερις τάξεις (Α΄ - Β΄) είναι αναμφισβήτητα η χρονική επάρκεια υλοποίησης των ΠΜΑ και των δραστηριοτήτων. Μπορεί να υπάρχουν αποκλίσεις ως προς τη χρονική επάρκεια ανά θεματική ενότητα ή/και τάξη, ωστόσο η μεταβλητή αυτή ελέγχεται από διαφορετικές ερωτήσεις, όπως ποιος παράγοντας διευκόλυνε ή δυσχέρανε την υλοποίηση των ΠΜΑ και ποιες θα ήταν οι προτάσεις τους για την αναθεώρηση του ΠΣ, αναφορικά με κάθε θεματική ενότητα.

Η κρισιμότητα της μεταβλητής του χρόνου σχετίζεται άμεσα με τον στοχοκεντρικό χαρακτήρα του ΠΣ. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το άγχος της υλοποίησης των ΠΜΑ με αποτέλεσμα δραστηριότητες είτε να μην επιλέγονται επειδή είναι χρονοβόρες, είτε να μην προλαβαίνουν να ολοκληρωθούν είτε να μην είναι σε θέση να παρακολουθήσουν επεκτάσεις των δραστηριοτήτων, λ.χ. μία ενδιαφέρουσα συζήτηση από την οποία προκύπτουν πτυχές και οπτικές γωνίες που δεν είχαν προβλεφθεί. Η ασφυκτική πίεση του χρόνου έχει επιπτώσεις στην υλοποίηση της θεματικής ενότητας της ταυτότητας στην Α΄ τάξη προκειμένου να εξυπηρετηθούν ΠΜΑ που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις και την έκφραση συναισθημάτων και επίσης έχει επιπτώσεις στην υλοποίηση της θεματικής ενότητας της διαφορετικότητας – συμπερίληψης για όλες τις τάξεις προκειμένου να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των ίδιων των μαθητών/τριών.

Σε μία παιδαγωγική διαδικασία όπου η προσέγγιση της πολιτειότητας περιορίζεται στα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια ενός στοχοκεντρικού ΠΣ ενός δι-

δακτικού αντικειμένου κρίνεται ως λογικό επακόλουθο να περιορίζεται σε μία στοιχειώδη (minimal) εκπαίδευση για την πολιτειότητα η οποία επικεντρώνεται στην ταυτότητα και τη συμπεριφορά των πολιτών, ατομικά, εστιάζοντας στις ευθύνες, τις αφοσιώσεις και τους ρόλους τους. Πρόκειται για την έννοια του 'παθητικού' πολίτη, χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαίδευσης της αγωγής του πολίτη μέχρι και τη δεκαετία του 90, επειδή προκρίνεται η ιδιότητα του πολίτη ως κατόχου δικαιωμάτων, ενώ απουσιάζει η ιδιότητά του ως μέλους διαφορετικών ομάδων με ευθύνη συμμετοχής σε αυτές (Kymlicka, 2005, σ. 403). Επίσης, ως λογικό επακόλουθο μίας τέτοιας προσέγγισης είναι η έννοια της διαφορετικότητας και συμπερίληψης να περιορίζεται κατά κύριο λόγο στις ομάδες των ΑΜΕΑ και την προσβασιμότητά τους.

Οι περιορισμοί της χρονικής επάρκειας σε συνδυασμό με την έλλειψη οποιασδήποτε οδηγίας, πρότασης ή σύστασης στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για τη σημασία και τον χρόνο που πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη του θεματικού πεδίου των κοινωνικών σχέσεων και την άρρηκτη σύνδεσή του με την πολιτειότητα, επίσης ακυρώνουν οποιαδήποτε προσπάθεια για μία πλήρη (maximal), κριτική προσέγγιση της πολιτειότητας.

Η επικράτηση μιας αντίληψης της πολιτειότητας με όρους αυτό-αναφορικότητας και αυτό-ρύθμισης δεδομένου ότι κυρίαρχος λόγος στο ΠΣ είναι αυτός των ατομικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και η έκφραση επιθυμιών και συναισθημάτων με ατομοκεντρικό προσανατολισμό οδηγεί προς τη διαμόρφωση πολιτών ως κοινωνικά απροϋπόθετων υποκειμένων (Γκόβαρης, 2022, σ. 53). Η πρόκληση είναι μεγαλύτερη σήμερα παρά ποτέ, όχι γιατί φτωχαίνει ο δημόσιος πολιτικός βίος, αλλά λόγω του εμπλουτισμού του ιδιωτικού βίου κυρίως με καταναλωτικά αγαθά με συνέπεια να βρίσκει κανείς μεγαλύτερη ευχαρίστηση στην προσωπική και κοινωνική ζωή (λ.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης) παρά στον πολιτικό βίο (Kymlicka, 2005, σ. 417).

Οι αξίες στις οποίες αποβλέπουν τα ΠΜΑ στις μικρότερες τάξεις, όπως η αγάπη, η φροντίδα, η συνεργασία, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη από τη στιγμή που διαφορετικότητα και συμπερίληψη προσανατολίζονται και περιορίζονται κυρίως στα άτομα με αναπηρία και όχι σε διαφορετικές θρησκευτικές, εθνοτικές και κοινωνικο-οικονομικές ομάδες, στερούνται του κοινωνικού τους πρόσημου και στην Δ΄ τάξη υποκαθίστανται από τις κανονιστικές αξίες/έννοιες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης. Ως εκ τούτου, προκρίνεται η αστική ιδιότητα του πολίτη, ως κατόχου δημοκρατικών δικαιωμάτων που θα εγείρει αξιώσεις στο όνομα της δικαιοσύνης.

Η απουσία της ετερότητας στην εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα με την 'απουσία' των ίδιων των μαθητών/τριών ως πολιτών μελών δια-

φορετικών ομάδων όπως προκύπτει από την παραπάνω κριτική θεώρηση, δηλώνει μία εκπαίδευση αδιάφορη απέναντι στις εθνοπολιτισμικές ταυτότητες των ίδιων των μαθητών/τριών της. Πρόκειται δηλαδή για μία παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθεί αυτό που ο Kimlicka (2005, σ. 467) περιγράφει ως η αρχή της 'καλοπροαίρετης αμέλειας', όπου το σχολείο αντιμετωπίζει ταυτότητα και ετερότητα με ανάλογο τρόπο όπως και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες μπορούν και πρέπει να είναι ελεύθεροι να τις ακολουθούν στον ιδιωτικό τους βίο, αλλά δεν χρειάζεται να αναδεικνύονται στο σχολείο στο βαθμό που γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα όλων. Στο συγκεκριμένο ΠΣ γίνεται η επιλογή αντί να αναδεικνύεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/-τριών, η διαφορετικότητα να μελετάται μέσα από τη σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών κτιρίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γκόβαρης, Χ. (2022). Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Καλδή, Σ., Ρουσσάκης, Ι., Τζίκα, Β., Χατζή, Μ. & Μαλαφάντης Κ. (Επιμ.), *Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο*. *Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμ. Α΄(σσ. 47-57). Βόλος.

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), *Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»*. ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευθυμίου, Γ., Παπανικολάου, Π. (2022). Παιδεία του Πολίτη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου: ευκαιρίες και προκλήσεις. Στο Καλδή, Σ., Ρουσσάκης, Ι., Τζίκα, Β., Χατζή, Μ. & Μαλαφάντης Κ. (Επιμ.), *Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο*. *Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμος Α΄. (σσ. 384-393). Βόλος.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.

Κουτσιούρη, Σ. (2023). Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωσή» τους. *Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μέντορας, 20,* 573-598.

Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska, A. & Kennedy, K. (2018). *Young people and active citizen- ship in post-Soviet times—A challenge for citizenship education*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Kymlicka W., (2005). Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας – μια εισαγωγή, (Μτφ. Μολυβάς Γ.,). Εκδόσεις Πόλις.

Λυμπέρη, Α. (2023). *Ανοσοποιημένη Δημοκρατία & Πολιτειακή Παιδεία. Η περίπτωση της Ελλάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.

Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Rychen, D. & Salganik, L. (2001). Defining and selecting key competencies. OECD. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Τάξεις Δημοτικού. Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα 2022. https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli .

Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Τάξεις Δημοτικού. Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα 2022. https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli.

UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education – A Template*. UNESCO Bangkok Office.

Το μαθησιακό περιεχόμενο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως μέσο κατανόησης της πολιτειότητας μέσω της προσέγγισης του σύγχρονου πολιτικού λόγου

Δρ. Δημήτρης Παπαδημητρίου
Πανεπιστήμιο Πατρών
dimipapadimi@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να συμβάλει στην ανάδειξη της διδακτικής και μαθησιακής αξίας της πολιτειότητας, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα εμβαθύνει στη δυνατότητα διδακτικής και μαθησιακής αξιοποίησης του γνωσιακού περιεχομένου του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών για την ανάδυση της πολιτειότητας, μέσω της κατανόησης του σύγχρονου πολιτικού λόγου από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου σκοπό της παρούσας εισήγησης αποτελεί το να διερευνηθεί η δυναμική των δεδομένων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών για την επίτευξη της αντίληψης του σύγχρονου ελληνικού πολιτικού λόγου.

Η διερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση διά της οποίας επιδιώκεται τόσο η προσέγγιση των σχετικών εννοιών του πολιτειακού λόγου, προκειμένου να επιτευχθεί η επίτευξη οργάνωση διδακτικής εφαρμογής στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ τάξης του Λυκείου για την ανάδειξη και την κατανόηση του σύγχρονου ελληνικού πολιτειακού λόγου, ως εκφερόμενο παράγοντα της πολιτειακής συγκρότησης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης της διδακτικής ενότητας του «Φιλοσοφικού Λόγου» από το σχετικό σχολικό εγχειρίδιο (Φάκελος Υλικού Γ΄ Γενικού Λυκείου, 59) Από τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια διδακτική εκδοχή, η οποία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και, ως εκ τούτου, η παρούσα εισήγηση μπορεί να θεωρηθεί καινοτόμα και πρωτότυπη.

Προς την ανωτέρω επίτευξη στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η δόμηση σχετικού διδακτικού σεναρίου, ως διδακτική πρόταση προς τους φι-

λολόγους εκπαιδευτικούς, που θα προσπαθήσουν ανάλογες διδακτικές εφαρμογές. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο χρησιμοποιεί ως παράλληλα κείμενα για δημιουργική σύγκριση, κείμενα που προέρχονται από τον σύγχρονο πολιτικό λόγο πολιτικών κομμάτων του ελληνικού κοινοβουλίου.

Η εισήγηση ολοκληρώνεται με βασικά εξαγόμενα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτειότητα, Αρχαία, σενάριο, μοντέλο, Πλάτωνας, Πρωταγόρας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηρία της παρούσας εισήγησης αποτελεί ότι η οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση συμβάλλει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής και πολιτικής συνείδησης των νέων γενεών. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να εξετάσει και να αναδείξει τη διδακτική και μαθησιακή αξία της πολιτειότητας, μέσω της κατανόησης του σύγχρονου πολιτικού λόγο, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση του ανωτέρω ζητήματος επιχειρείται μέσω της αναζήτησης της δυναμικής των δομικών παραγόντων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως πηγής γνώσης και ενίσχυσης της πολιτικής και πολιτειακής ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας, που παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση έγκειται στη διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης και διδακτικής αξιοποίησης της πολιτειότητας μέσω της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, μέσω της δόμησης διδακτικών σεναρίων, που να αναδύονται από τις διδακτικές ενότητες του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ»

Η «πολιτειότητα» αποτελεί μια πολιτισμική «κατασκευή», με δεδομένο ότι η έννοια του ανήκειν σε μια συλλογικότητα είναι σύμφυτη με την κοινωνική και πολιτική ιστορία του ανθρώπου, όπως και η έννοια του «πολίτη» (Veugelers, 2007). Επιπλέον, η «πολιτειότητα» ως πολιτισμική «κατασκευή» ενσωματώνει και ενσωματώνεται στην εκάστοτε ιστορική συνθήκη και διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό- πολιτικό περιβάλλον (Van Gunstern, 1998). Ουσιαστικά συνιστά το θεμέλιο της δημιουργίας, της επιβίωσης και της λειτουργίας μιας ισορροπημένης, δίκαιης και συνεργατικής κοινωνίας.

Ειδικότερα, το εννοιολογικό περιεχόμενο της πολιτειότητας έγκειται στην ιδέα της ενεργούς συμμετοχής, της ευαισθητοποίησης και της ανάληψης ευθύνης για τα ζητήματα που αφορούν την κοινωνία. Σε έναν κόσμο όπου οι πολιτικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις διακρίνονται από διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα, η έννοια της «πολιτειότητας» αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Κοντογιώργης, 2003). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνάται ο ρόλος και η σημασία της πολιτειότητας στη σύγχρονη κοινωνία, εστιάζοντας στη διδακτική και μαθησιακή αξία της, μέσω της παρουσίασης ενός σεναρίου διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και του περιεχομένου του σύγχρονου ελληνικού πολιτικού λόγου.

Με βάση την παραπάνω προσέγγιση ο Κοντογιώργης (2003) καταγράφει έναν ορισμό για την «πολιτειότητα» ο οποίος περιγράφει και προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο όρος αυτός σχετίζεται με τη νεωτερικότητα και τις κοινωνικές πρακτικές τις οποίες αποδίδει.

Η «πολιτειότητα» ως όρος επιχειρεί να προσδιορίσει την ιδιότητα του πολίτη στον φυσικό της χώρο, στην πολιτειακά συντεταγμένη κοινωνία. Η τρέχουσα ελληνική ορολογία αποδίδει την έννοια του «πολίτη» ως ιθαγένεια ή ως υπηκοότητα (Κοντογιώργης, 2013). Και οι δυο αυτές έννοιες εισήχθησαν από τη νεωτερικότητα για να αποδώσουν το καθεστώς που απολαμβάνει το άτομο-μέλος της κοινωνίας του κράτους-έθνους. Η ιθαγένεια παραπέμπει στη φυλετική καταγωγή, στο έθνος και, επομένως, στη νομιμοποιητική βάση του «ανήκειν» στη συγκεκριμένη κοινωνία. Η υπηκοότητα υποδηλώνει το «ανήκειν» του ατόμου στο πολιτικά κυρίαρχο κράτος. Ο πολίτης του νεωτερικού κράτους-έθνους ανήκει σε μια κοινωνική ολότητα, που συγκροτείται με όρους εξουσιαστικής κυριαρχίας, δηλαδή πολιτικού μονοπωλίου του κράτους. (Κοντογιώργης, 2003).

Επιπρόσθετα, η «πολιτειότητα» αναφέρεται στην ικανότητα των πολιτών να συμμετέχουν ενεργά στα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα της κοινωνίας τους. Περιλαμβάνει την αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των ατόμων προς την κοινωνία και το κράτος (Balibar, 2008). Ο Balibar αντιπαραβάλλοντας τον όρο «πολιτειότητα» ανάμεσα στη αγγλική και γαλλική γλώσσα, εξηγεί μια σημαντική σημασιολογική διαφοροποίηση, καθώς στη γαλλική γλώσσα η ιδιότητα του πολίτη ακολουθεί την έννοια του «έθνους», αφού προϋπόθεση για την έννοια του πολίτη είναι να ανήκει κανείς στην έννοια του «έθνους», γεγονός που καταδεικνύει την κυριαρχία του εθνικού κράτους. Το «εθνικό κράτος» είναι ένας πολιτικός όρος που αναφέρεται σε ένα κράτος που έχει σχετικά ομοιογενή πλη-

θυσμό ως προς την εθνικότητα, την πολιτισμική ταυτότητα, ή τη γλώσσα και είναι ένα σύγχρονο σχετικά φαινόμενο που εμφανίστηκε κυρίως μετά την Επανάσταση του Διαφωτισμού και τις επακόλουθες ευρωπαϊκές επαναστάσεις του 18ου και 19ου αιώνα. Η ιδέα του εθνικού κράτους βασίζεται στην αρχή ότι οι κυβερνητικές και πολιτικές δομές πρέπει να συμπίπτουν με τα όρια μιας ορισμένης εθνικής ταυτότητας, δηλαδή μιας ομάδας ανθρώπων που αισθάνονται να μοιράζονται κοινή καταγωγή, ιστορία, γλώσσα, ή πολιτισμό. (Κοντογιώργης, 2013) Από την άλλη πλευρά στην αγγλική γλώσσα αναδείχθηκε ο όρος «πολιτειότητα» (citizenship), λόγω του παρελθόντος της Μεγάλης Βρετανίας που σχετίζεται με τη αποικιοκρατία, αλλά και τη συνύπαρξη πολυάριθμων μεταναστών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, κάνοντας διαχωρισμό ανάμεσα στο «ανήκειν» σε ένα έθνος και στην «ιδιότητα» του πολίτη ως μέλος μιας οργανωμένης πολιτείας (Balibar, 2008).

Επιπλέον, οι πολίτες μέσα από την ενεργή συμμετοχή, την ευαισθητοποίησης και της ανάληψης ευθύνης για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα καλλιεργούν και πραγματώνουν την ιδέα της πολιτειότητας και έτσι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις αποφάσεις που τους αφορούν, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμβάλλουν στο συλλογικό «συμφέρον». Εξάλλου, το «συλλογικό συμφέρον» τίθεται σε προτεραιότητα και προηγείται του προσωπικού, με απόρροια την εδραίωση της αντίληψης του «ανήκειν» και την καλλιέργεια ισχυρών συνεκτικών κοινωνικών και πολιτικών δεσμών σχέσεων μεταξύ των μελών του πολιτειακού περιβάλλοντος (Τσάτσος, 2022).

Όσον αφορά τη σχέση και τον ρόλο της πολιτειότητας στο πλαίσιο λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος, η πολιτειότητα διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη διατήρηση της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου, μέσω της συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων, καθώς και μέσω της δραστηριοποίησης και εκπροσώπησης των πολιτών σε συλλογικές κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες (Χριστόπουλος, 2012).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

Τα μοντέλα της πολιτειότητας περιγράφουν τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τον τρόπο που καθίσταται αντιληπτή η συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή και την πολιτική διαδικασία. Αυτά τα μοντέλα εστιάζουν στον ρόλο των πολιτών στη λήψη αποφάσεων, τον σχηματισμό εμπεριστατωμένων απόψεων και τη διακυβέρνηση της κοινωνίας. Γενικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος πολιτειότητα συναντά τρία βασικά μοντέλα, τα οποία είναι και υπεύθυνα για τη διαμόρφωση του δημόσιου λόγου γύρω από αυτήν (Hoskins, 2012).

Ειδικότερα, ως «Μοντέλα πολιτειότητας» στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίστηκαν τα εξής:

Α) Το φιλελεύθερο μοντέλο

Το «φιλελεύθερο» μοντέλο αντικατοπτρίζει την έννοια της δημοκρατίας και δίνει έμφαση σε ελευθερίες και δικαιώματα του πολίτη με βάση τα οποία έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει την κοινωνική του θέση, τους ρόλους και τις ταυτότητες που τον χαρακτηρίζουν και κατέχει στην κοινωνία αναφοράς (Osler & Starkey, 2005: σελ. 17). Η κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα του πολίτη στο πολιτικό επίπεδο περιορίζεται στο δικαίωμα ψηφοφορίας, το οποίο, σύμφωνα με το «φιλελεύθερο» μοντέλο πολιτειότητας, οι πολίτες δεν υποχρεούνται να ασκήσουν (McCowan, 2009: σελ. 6, Hoskins, 2012).

β) Το «Κοινοτιστικό» μοντέλο

Στο «κοινοτιστικό» μοντέλο έμφαση και περισσότερη σημασία αποδίδονται στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στον ίδιο τον πολίτη. Η κοινωνία είναι αυτή που σε σημαντικό βαθμό τις συμπεριφορές, τις ιδέες και τις αξίες του πολίτη (Hoskins, 2012). Έτσι η ταυτότητα του κάθε πολίτη διαμορφώνεται και επηρεάζεται μέσα από το ανήκειν σε συγκεκριμένες εθνοτικές ή πολιτισμικές ομάδες (Osler & Starkey, 2005).

γ) το «Ρεπουμπλικανικό» μοντέλο

Αυτό το μοντέλο έχει ως βάση την ελληνική και τη ρωμαϊκή φιλοσοφική σκέψη, η οποία αποδίδει σημασία και έμφαση στην πολιτική σκέψη του πολίτη και στον ρόλο του αναφορικά με την εδραίωση της δημοκρατίας και των δημοκρατικών θεσμών (Hoskins, 2012). Κυρίαρχη θέση του μοντέλου αυτού είναι η αρχή ότι οι πολίτες οφείλουν να έχουν ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στην πολιτική και στην κοινωνία των πολιτών, προκειμένου να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά και προκειμένου να διασφαλίζεται η ευημερία και η πρόοδος των ίδιων των πολιτών (McCowan, 2009). Πιο συγκεκριμένα δίνεται σημασία και έμφαση στον ρόλο που διατηρεί η κοινότητα, προκειμένου να επιλύονται συγκρούσεις και εντάσεις που προκύπτουν κατά τη λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών. Οι ευθύνες προς την κάθε πολιτική κοινότητα ρυθμίζονται από το κράτος και γίνεται προσπάθεια να περιοριστούν οι ταυτότητες της τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας ή της κουλτούρας στον ιδιωτικό χώρο όπου το κράτος δεν παρεμβαίνει (Osler & Starkey 2005: σελ. 18).

Εκτός από την παραπάνω κατηγοριοποίηση υπάρχουν και άλλες διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις της πολιτειότητας, που αφορούν διαφορετικούς τύπους και διαφορετικά μοντέλα με διαφορετικά κριτήρια διαχωρισμού. Μια άλλη κατηγοριοποίηση της πολιτειότητας συζητήθηκε από τον McLaughlin (1992). Η συγκεκριμένη αναφορά γίνεται σχετικά με σε στοιχειώδεις, αλλά και πιο ολοκληρωμένες αντιλήψεις σχετικά με την πολιτειότητα με σημείο αναφοράς τα στοιχεία που αναφέρονται στη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, τις αρετές και τις κοινωνικές προϋποθέσεις που συγκροτούν την πολιτειότητα. Σε σχέση με αυτά, αναφέρει συγκεκριμένα ο McLaughlin (1992: 236): *«Όσον αφορά στις 'στοιχειώδεις' απόψεις, η ταυτότητα που απονέμεται σε ένα άτομο με την ιδιότητα του πολίτη θεωρείται απλώς τυπικού, νομικού, δικαστικού χαρακτήρα... Σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις στην πολιτειότητα ο πολίτης πρέπει να έχει συνείδηση του εαυτού του ως μέλους μιας ζωντανής κοινότητας με κοινή δημοκρατική κουλτούρα, η οποία συνεπάγεται υποχρεώσεις και ευθύνες, καθώς και δικαιώματα...»*.

Έτσι στα πλαίσια της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στον δυτικό κόσμο, έχει δημιουργηθεί ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την έννοια της πολιτειότητας και έχει παράλληλα ξεκινήσει η προώθηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δράσεων που σχετίζονται με την πολιτική αγωγή. Όλες αυτές οι δράσεις έχουν σκοπό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην κατανόηση από πλευράς μαθητών νέων πολιτισμών και στην ανάπτυξη στάσεων υποδοχής προς αυτούς (Eurydice, 2005). Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων και ικανοτήτων έχουν σκοπό να καλύψουν όλο το φάσμα εκείνης της στάσης και συμπεριφοράς που εξοπλίζει τους σύγχρονους μαθητές ώστε να συμμετέχουν με όλο και περισσότερο εποικοδομητικό τρόπο στη σύγχρονη κοινωνική, πολιτική και επαγγελματική ζωή, καθώς και στην επίλυση των σύγχρονων πολύπλοκων προβλημάτων, όπου και όπως αυτό απαιτείται (Eurydice, 2005).

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

Στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εκπαίδευση για την πολιτειότητα έχει σχεδιαστεί με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική οργάνωση. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η πολιτειότητα ως διδακτικό και μαθησιακό αντικείμενο είτε ενσωματώνεται σε κάποια μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος είτε τίθεται ως αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας (Eurydice, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σχετικά με τη διδασκαλία της πολιτειότητας κυρίως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι οι εξής:

- Οι μαθητές να αποκτήσουν πολιτική μόρφωση.
- Να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και στη ζωή της κοινότητας.
- Οι μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές που τους είναι απαραίτητες προκειμένου να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες.

Συγκεκριμένα μέσα από τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας της έννοιας της πολιτειότητας σκοπός είναι οι νέοι να ευαισθητοποιηθούν, να γνωρίσουν, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πτυχές της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής ζωής σε τοπικό και διεθνές επίπεδο όπως τα παρακάτω (Learning and Teaching Scotland Organization, 2002:12) και ειδικότερα:

- Τα ζητήματα που αφορούν την επικαιρότητα σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.
- Τα δικαιώματα, τις ελευθερίες, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που έχουν οι πολίτες και οι κοινωνικές ομάδες στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Δηλαδή, τις κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου που διασφαλίζουν και λειτουργούν βάσει των αρχών της δημοκρατικής διακυβέρνησης, του κράτους δικαίου, του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και των πολιτικών ελευθεριών και της πολυφωνίας και του πλουραλισμού (Μηλιός, 2000)**.**
- Τις δυνατότητες που έχουν σήμερα οι πολίτες να παρέμβουν, να δράσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της ζωή τους.
- Τις προσπάθειες που είναι ανάγκη να καταβληθούν για να προστατευθούν, να προωθηθούν και να αναδειχθούν ζητήματα, όπως είναι η κοινωνική δικαιοσύνη.
- Οι αιτίες και οι βασικοί παράγοντες που προέρχονται κυρίως από ζητήματα που αφορούν την οικονομία και την οικονομική ζωή κάθε τόπου και οδηγούν σε ανισότητα, φτώχεια, παρακμή, σε κοινωνικές συγκρούσεις, αλλά και στην επιβάρυνση των περιβαλλοντικών συνθηκών.
- Τους περιορισμούς, τους φραγμούς και τους αποκλεισμούς που προκαλεί η δημιουργία και η επίκληση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων, εξαιτίας εθνικής ή πολιτισμικής καταγωγής και προέλευσης ή εξαιτίας του φύλου, του χρώματος, της θρησκείας, των πολιτικών πεποιθήσεων, της κοινωνικής τάξης ή άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών.

- Τη διαδικασία που οδηγεί στη λήψη αποφάσεων σε κάθε κοινωνία και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.
- Τα αποτελέσματα και τις νέες προκλήσεις που θέτει η παγκοσμιοποίηση στη ζωή των ανθρώπων και των κοινωνιών (Learning & Teaching Scotland Organization, 2002:12)

Προκειμένου να προσεγγιστούν και να επιτευχθούν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σχετικά με τη διδασκαλία περί της πολιτειότητας, κυρίως, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι σκόπιμο για τη διδασκαλία της έννοιας της «πολιτειότητας» να υιοθετούνται βιωματικές και αλληλεπιδραστικές μέθοδοι διδασκαλίας, κατά τις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν, αυτενεργούν, συνεργάζονται και συμμετέχουν και έτσι ασχολούνται με ζητήματα που αφορούν την πραγματική και καθημερινή τους ζωή ή πρόκειται να τους απασχολήσουν στο σύντομο μέλλον. Στη βάση αυτή απαιτείται μια πιο άμεση, ουσιαστική και πιο συχνή σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα και τις δραστηριότητες τα οποία αναφέρονται στις διαδικασίες που συμβαίνουν στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα μιας κοινωνίας (Ντράικωρς, 1973), μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θα εφοδιάζονται και θα προετοιμάζονται με κατάλληλο τρόπο, μέσω της εκπαίδευσης σχετικά τον όρο «πολιτειότητα» και την «καλλιέργεια» αυτής της έννοιας στη συνείδηση τους, προκειμένου να καταστούν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες που θα είναι σε θέση να ελέγχουν τη ζωή τους και το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον τους (Eurydice, 2005).

Συνεπώς μέσα από την παράθεση των κυριότερων στόχων, που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση της έννοιας της «πολιτειότητας» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τίθενται τα συγκεκριμένα μαθησιακά και διδακτικά οφέλη της πολιτειότητας πολιτειότητας. Οι άξονες αυτοί είναι:

- Η πολιτειότητα ως έννοια καταγράφει στη συνείδηση των μαθητών τη φυσική και κοινωνική θέση του σύγχρονου πολίτη, δηλαδή τη θέση του μέσα στην «πολιτική κοινότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένα οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που διαβιούν σε κοινό γεωγραφικό χώρο και μοιράζονται σε έναν βαθμό κοινές αξίες, στόχους και συμφέροντα (Βλάχος, 1977).
- Ο μαθητής τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δικαιωμάτων, ελευθεριών, αλλά και υποχρεώσεων και αρμοδιοτήτων απέναντι στις οποίες οφείλει να είναι τυπικός και συνεπής, προκειμένου να επιτελεί σωστά και ολοκληρωμένα τον ρόλο του, όπως αυτός προκύπτει μέσα από την ιδιότητά του ως πολίτη.
- Οι μαθητές αποκτούν πολιτική αγωγή και προωθείται η ενεργός

συμμετοχή τους στην πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου τους.
- Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν έννοιες όπως «κοινωνική δικαιοσύνη», «διαπολιτισμικός διάλογος» και να στοχαστούν επ' αυτών.

Εξάλλου είναι σε θέση οι μαθητές να αντιληφθούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή τους, την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου τους, όπως και τους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη ή στην όξυνση παθογενών κοινωνικών φαινομένων, να τους αναλύσουν και να συζητήσουν σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. (Osler & Starkey, 2005· Banks, 2009· Alderson, 2000).

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Οι αρχαίοι Έλληνες έθεσαν τα θεμέλια για την άνθιση της πολιτειότητας μέσω των πόλεων-κρατών που δημιούργησαν. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αναδύοντας το πνεύμα και τον τρόπο σκέψης και δράσης των αρχαίων Ελλήνων, παρέχει την ευκαιρία να εξεταστεί η σημασία της πόλης (πολιτείας) ως του πλαισίου, όπου οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική διακυβέρνηση και τη λήψη αποφάσεων (Καλογιάννης, 2013)

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τον ρόλο της πολιτειότητας στη δημιουργία της αρχαίας ελληνικής πολιτικής, κοινωνικής και φιλοσοφικής σκέψης. Αυτή η ιστορική συνείδηση βοηθά να συνδέσουν τις αρχές του παρελθόντος με τον σύγχρονο κόσμο (Καλογιάννης, 2013).

Με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν και να μελετήσουν τις ηθικές αξίες που δομούν και χαρακτηρίζουν μια κοινωνία και οι οποίες απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία μιας πολιτείας. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι αρχικά βρίσκονταν διασκορπισμένοι προς ποικίλες κατευθύνσεις και δε διέθεταν τις απαραίτητες τεχνικές και πολιτειακές δεξιότητες προκειμένου να οικοδομήσουν και να οργανώσουν πόλεις (Λεκατσάς, 1939, Σκουτερόπουλος, 2002).

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών απαιτεί την κατανόηση και τη χρήση πολύπλοκης γραμματικής και λεξιλογίου, γεγονός που επιφέρει αισθητή βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας και της ανάλυσης γραπτών και προφορικών κειμένων (Κοτσίδου, 2020).

Διδακτικό σενάριο στην 6η Διδακτική Ενότητα των Αρχαίων Ελληνικών Γ΄ Λυκείου, στο βιβλίο Φάκελος Υλικού

Επιλεγμένο Σενάριο Διδασκαλίας: «Συμμετέχοντας στα Κοινά: Εξερευνώντας την πολιτειότητα και την πολιτική αρετή»
Τόπος υλοποίησης διδακτικού σεναρίου: Εργαστήριο Πληροφορικής
Εφαρμόστηκε στο τμήμα θεωρητικής κατεύθυνσης Γ΄ Λυκείου στο Γενικό Λύκειο Μυκόνου
Διδακτικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσας, Διδαγμένο κείμενο Γ΄ Λυκείου, θεωρητικής κατεύθυνσης
Διδακτική Ενότητα: Πλάτωνος Πρωταγόρας, «Ο πρωταγόρειος μύθος: το δώρο του Δία. Η πολιτική αρετή ως κοινή και αναγκαία ιδιότητα των ανθρώπων» (322a-323a)
Αρχαία Ελληνικά, Φάκελος υλικού,
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»
ΑΘΗΝΑ 2019
Τάξη: Γ΄ Λυκείου
Τμήμα: Θεωρητική Κατεύθυνση
Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Στόχοι διδακτικού σεναρίου:

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν το κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα μέσα από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας.
- Να διαπιστώσουν ότι μέσω του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού λόγου μπορούμε να προσεγγίσουμε έννοιες και όρους με διαχρονική αξία, όπως ο όρος «πολιτειότητα» και να κατανοήσουν σε βάθος αυτόν τον όρο.
- Να καταλάβουν ότι ο αρχαίος ελληνικός φιλοσοφικός λόγος και η βαθύτερη κατανόησή του μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του σύγχρονου πολιτικού λόγου.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές στη συγκριτική αντιπαράθεση και ανάλυση ανάμεσα στο πολιτικό περιεχόμενο του φιλοσοφικού λόγου του Πρωταγόρα και στο αντίστοιχο πολιτικό περιεχόμενο του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου διαφόρων πολιτικών κομμάτων.
- Να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία της συμμετοχής στα κοινά είτε σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας είτε σε ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι η προσέγγιση του όρου πολιτειότητα, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄Λυκείου και συγκεκριμένα του Φιλοσοφικού Λόγου. Εξάλλου σκοπός είναι μέσα από την κατανόηση του όρου «πολιτειότητα», οι μαθητές να αντιληφθούν το περιεχόμενου του όρου έτσι όπως διατυπώνεται στον αρχαιοελληνικό λόγο του Πρωταγόρα, στο έργο του Πλάτωνα και να προχωρήσουν σε μια συγκριτική αντιπαραβολή ανάμεσα στον Πλατωνικό λόγο και στον σύγχρονο δημόσιο πολιτικό λόγο και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και νοηματοδοτούν ο καθένας από αυτούς τον όρο πολιτειότητα. Απώτερος σκοπός είναι η σε βάθος αντίληψη και κατανόηση του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου από την πλευρά των μαθητών.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Α) Θεωρητική Παραδοχή: Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται σε αρχές της θεωρίας του Κριτικού Εποικοδομισμού και του Κριτικού Αναστοχασμού. Το σενάριο προβάλλει ως βασικό σκοπό την κατανόηση του πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου του λόγου του Πλάτωνα, την προσέγγιση του όρου πολιτειότητα και την εξοικείωση των μαθητών στη συγκριτική αντιπαράθεση του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα με τον σύγχρονο δημόσιο πολιτικό λόγο, προκειμένου οι μαθητές να τον κατανοήσουν σε μεγαλύτερο και ικανοποιητικότερο βαθμό. Γι αυτό και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα φτάσουν σ αυτό το σημείο και επιζητά την ουσιαστική κατανόηση του κοινωνικοπολιτικού λόγου του Πρωταγόρα μέσα από το κείμενο του Πλάτωνα μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το κείμενο αναφοράς, αλλά και με τα παράλληλα κείμενα στη συνέχεια. Αφορά σε ένα θέμα που προέρχεται από τη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και έτσι συνιστά μια μορφή κριτικής, η οποία αξιοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών.

Β)Παρουσίαση περίπτωσης: Στη διδακτική ενότητα *Πλάτωνος Πρωταγόρας, Ο πρωταγόρειος μύθος: το δώρο του Δία. Η πολιτική αρετή ως κοινή και αναγκαία ιδιότητα των ανθρώπων. 322α-323α* (βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ Λυκείου, Φάκελος Υλικού επιδιώκεται να αναπτύξει στους μαθητές την κριτική σκέψη, τη διακριτική ικανότητα και τη δεξιότητα ανάλυσης σε βάθος των φιλοσοφικών ζητημάτων.

Γ) Επεξεργασία ερωτημάτων:

- Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «πολιτειότητας», όπως αναδεικνύεται μέσω του πλατωνικού διαλόγου «Πρωταγόρας»;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της «πολιτικής αρετής», μέσω του πλατωνικού διαλόγου «Πρωταγόρας» και πώς εκφράζονται στη σύγχρονη κοινωνία;
- Για την απάντησε των ανωτέρω ερωτημάτων οι μαθητές ακολουθούν την ακόλουθη διδακτική διαδικασία

1η διδακτική ώρα: Όλες οι ομάδες των μαθητών είναι παρούσες και αποτελούμενες η καθεμία από τρεις ή τέσσερις μαθητές στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές παρακολουθούν ενημερωτικό αρχείο παρουσίασης του εκπαιδευτικού για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ακολουθεί προβολή του βιβλίου ως ηλεκτρονικού αρχείου στον διαδραστικό πίνακα, ανάγνωση αρχαίου κειμένου και της μετάφρασής του από τον διδάσκοντα και προβολή αποσπασμάτων βίντεο σχετικό με τη θεματική ενότητα και τον μύθο του Πρωταγόρα από το διαδικτυακές πηγές.

- Ο μύθος του Προμηθέα: https://youtu.be/FTeoRK9RBi8?si=giMJ-DaDdp2f6N8LC
- Η μετάφραση του κειμένου: http://www.study4exams.gr/anc_greek/course/view.php?id=81#2

2η διδακτική ώρα: Μετάφραση και νοηματική προσπέλαση της διδακτικής ενότητας από τις ομάδες των μαθητών. Αφόρμηση από την τελευταία ενότητα του μύθου του Πρωταγόρα (αναφορά στην αναγκαιότητα της πολιτικής αρετής) και απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «πολιτειότητα». Συζήτηση, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), χρήση εργαλείου και CmapTools και εξοικείωση των μαθητών με αυτό, δημιουργία εννοιολογικού χάρτη σχετικά με τον όρο πολιτειότητα, εκπόνηση δραστηριοτήτων – χρήση και αξιοποίηση φύλλων εργασίας.

Χρήση του κατάλληλου προγράμματος CmapTools: https://cmap.ihmc.us/, με σκοπό τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια «πολιτειότητα» και την ουσιαστική κατανόηση του όρου από μέρους τους.

3η διδακτική ώρα: Οι μαθητές κατά ομάδες παίρνουν τη θέση τους τώρα μπροστά στους υπολογιστές, στους οποίους έχουν εγκατασταθεί και αποθηκευτεί ένα εισαγωγικό – ενημερωτικό αρχείο, βίντεο και φύλλο εργασίας.

Την ώρα αυτή θα γίνει ανάγνωση και διδακτική αξιοποίηση παράλληλων κειμένων με το αρχικό κείμενο αναφοράς, κειμένων που θα περιλαμβάνουν αποσπάσματα από επίκαιρο δημόσιο πολιτικό λόγο που προέρχεται από πολιτικά κόμματα του ελληνικού κοινοβουλίου (ΝΔ, ΣΥΡΙΖΑ, ΚΚΕ) αφού πρώτα προβληθούν τα αντίστοιχα βίντεο με τις συγκεκριμένες πολιτικές τοποθετήσεις.

Με αφορμή τον όρο πολιτειότητα θα γίνει συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των πολιτικών ανακοινώσεων. Εκπόνηση και συμπλήρωση φύλλων εργασίας με σκοπό και την προετοιμασία αφίσας με πολιτικό περιεχόμενο.

4η διδακτική ώρα: Μαθητές από κάθε ομάδα παρουσιάζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο κείμενο αναφοράς και στο κάθε ένα από τα τρία πολιτικά κείμενα – ανακοινώσεις. Επίσης παρουσιάζεται η κριτική αποτίμηση της ομάδας σχετικά με την εννοιολόγηση και τον προσδιορισμό του όρου «πολιτειότητα», έτσι όπως προκύπτει από το κάθε ένα από τα τέσσερα κείμενα (Πλάτωνος Πρωταγόρας, ΝΔ, ΣΥΡΙΖΑ, ΚΚΕ) και η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της «πολιτική» αφίσα που δημιούργησε στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου.

Τέλος καταγράφονται τα γενικά συμπεράσματα των ομάδων των ομάδων από το διδακτικό σενάριο και παρουσιάζονται σε αρχείο παρουσίασης (ppt) με το κατάλληλο συνοδευτικό εποπτικό υλικό.

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ολοκληρώνεται με μια σύντομη και εποικοδομητική συζήτηση σχετικά με την εκφορά του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου και τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με αυτόν.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάστηκε μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές, προκειμένου να επιχειρήσουν μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη προσπέλαση του σύγχρονου πολιτικού λόγου σε όλες του τις εκφάνσεις (δημόσιος, γραπτός, προφορικός) και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν πιο ολοκληρωμένα την έννοια της πολιτειότητας, της πολιτικής αρετής και να αντιληφθούν τη πολυδιάστατη σημασία της συμμετοχής στα κοινά, είτε σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας είτε σε ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξάλλου αντίστοιχη προσέγγιση του όρου «πολιτειότητα» μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσω άλλων διδακτικών αντικειμέ-

νων. (νεοελληνική γλώσσα, κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, ιστορία κλπ)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ –ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Φορέας της αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός που παρεμβαίνει με διακριτικότητα, παρέχοντας υποδείξεις και ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση εξάλλου πραγματώνεται διακριτικά κατά τη διάρκεια εκπόνησης των δραστηριοτήτων: διαμορφωτική αξιολόγηση στις δύο πρώτες φάσεις και τελική αξιολόγηση στην τρίτη φάση, κατά την οποία οι μαθητές είναι σε θέση να κρίνουν, να συγκρίνουν και να προβούν επίσης σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Τα κριτήρια αξιολόγησης γίνονται πριν από την επίδοση των φύλλων εργασίας στους μαθητές γνωστά στους μαθητές και είναι τα εξής:

- Ο βαθμός ανταπόκρισής τους στους πέντε (5) βασικούς διδακτικούς στόχους που διατυπώθηκαν κατά την κατασκευή του διδακτικού σεναρίου.
- Ο τρόπος επικοινωνίας και το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στα μέλη της ολομέλειας.
- Ο βαθμός κατανόησης του όρου «πολιτειότητα», του κοινωνικοπολιτικού περιεχομένου του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα και του συσχετισμού του περιεχομένου της ενότητας αναφοράς με τα παράλληλα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές.
- Ο βαθμός αξιοποίησης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με σαφήνεια, ορθό και τεκμηριωμένο περιεχόμενο, σωστή δόμηση, έκφραση και ακρίβεια στην εκφορά του λόγου.
- Η ικανότητα των μαθητών να προβαίνουν σε κριτική αποτίμηση των πληροφοριών, όσον αφορά την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε μάθημα κατεύθυνσης αυξημένης βαρύτητας, η «διδακτική» εφαρμογή προκάλεσε το ενδιαφέρον ακόμα και των πιο «αδύναμων» ή και «αδιάφορων» μαθητών. Η πρακτική εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου με τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς και με την τελική συγκριτική αντιπαραβολή του κειμένου της θεματικής ενότητας με αποσπάσματα σύγχρονου πολιτικού λόγου δημιούργησε νέα δεδομένα με

αποτέλεσμα να δημιουργήσει νέα ερωτήματα και νέες προσδοκίες στους μαθητές, αλλά και την εντύπωση και πεποίθηση πλέον ότι ο αρχαίος ελληνικός φιλοσοφικός λόγος μπορεί να έχει σημαντική αναφορά στην επικαιρότητα και στον σύγχρονο πολιτικό λόγο των κομμάτων, δεν αποτελεί ένα «νεκρό» και «απονευρωμένο» κείμενο, ούτε κάτι αναχρονιστικό, συντηρητικό και ξεπερασμένο. Με απλά λόγια τους βοήθησε περισσότερο να καταλάβουν ότι ο αρχαίος ελληνικός λόγος είναι ένα σημαντικό «εργαλείο» για να διερευνήσουμε, να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε πολλές φορές τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της σημερινής εποχής.

Εξάλλου μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής επιχειρήθηκε και επετεύχθη μια σημαντική εννοιολογική προσέγγιση του όρου «πολιτειότητα», σε βαθμό που εκτός από την επεξήγηση του όρου, οι μαθητές να αντιληφθούν τα μεγέθη της σημασίας της και ακόμα περισσότερο τη σημασία της σήμερα, μια εποχή που επιχειρείται συνεχώς η ανάδειξη της ατομικής ευθύνης έναντι της συλλογικής, της κοινωνικής και της πολιτικής ευθύνης.

Συνοψίζοντας μπορούμε να καταγράψουμε τρία γενικά συμπεράσματα:

- Η πολιτειότητα ως όρος και έννοια παρουσιάζει σημαντική μαθησιακή και διδακτική αξία στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ΄ Λυκείου.
- Η μελέτη του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού λόγου μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση της έννοιας της «πολιτειότητας» και στη συγκριτική μελέτη και αντιπαραβολή ανάμεσα στο περιεχόμενο του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού λόγου και του σύγχρονου πολιτικού λόγου, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος την αξία της έννοιας «πολιτειότητα» και κατά επέκταση τον σύγχρονο εκφερόμενο πολιτικό λόγο.
- Η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της επιστήμης και της έρευνας, καθώς αποτελεί μια αφορμή για τη διερεύνηση της δυνατότητας καλλιέργειας και διδακτικής αξιοποίησης της έννοιας της πολιτειότητας, μέσα από περισσότερα ίσως διδακτικά και εκπαιδευτικά αντικείμενα, στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ «ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ»

Κατά την εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου φάνηκε ότι σε έναν ικανοποιητικό βαθμό πραγματώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέ-

θηκαν εξ αρχής. Καταρχάς οι μαθητές και οι μαθήτριες επέδειξαν ενθουσιασμό και αυξημένο ενδιαφέρον από την πρώτη διδακτική ώρα, γεγονός που συνδέθηκε και με τη χρήση της αίθουσας πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών για τη διδακτική εφαρμογή του σεναρίου. Εξάλλου φάνηκε ότι κατανοούν σε γενικές γραμμές αρχικά το κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα, μέσα από τη διδασκαλία της ενότητας και ότι είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις ερμηνευτικού τύπου και να συζητάνε ελεύθερα σε σχέση με τα βασικά νοήματα του περιεχομένου της ενότητας.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα του εργαλείου CmapTools προκάλεσε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους με αποτέλεσμα να προσεγγίσουν με την καθοδήγηση του καθηγητή, πολύπλευρα και σε μεγάλο βαθμό τον όρο πολιτειότητα και να είναι σε θέση να τον εξηγήσουν και να τον ερμηνεύσουν.

Επιπρόσθετα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι μαθητές αντιμετώπισαν και την παράθεση των παράλληλων κειμένων του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου, τα οποία τους δόθηκαν προς ανάγνωση και συγκριτική αντιπαραβολή με το κείμενο του Πλάτωνα. Οι δεξιότητες που καλλιέργησαν κατά τη μελέτη και την ερμηνεία του πλατωνικού λόγου συνέβαλαν στην ικανοποιητική πρόσληψη και κατανόηση των αποσπασμάτων του πολιτικού λόγου που τους επιδόθηκαν, στην κριτική τους αποτίμηση και τη συγκριτική τους αντιπαραβολή ως προς το κείμενο αναφοράς του Πλάτωνα, προκειμένου να αντιληφθούν πώς εκφέρεται και τι περιεχόμενο αποκτά ο όρος πολιτειότητα μέσα από τα συμφραζόμενα του κάθε κειμένου.

Τέλος έγινε προφανές ότι μετά την εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε μεγαλύτερο εύρος τη σημασία και την αξία της συμμετοχής στα κοινά, είτε σε επίπεδο κοινωνικοπολιτικό είτε στο επίπεδο της μαθητικής κοινότητας και διαπίστωσαν ότι η πολιτειότητα αποτελεί μια έννοια μια διαχρονική αξία, η οποία υπόκειται σε διαχρονική μελέτη και συζήτηση από τον αρχαίο ελληνικό φιλοσοφικό λόγο μέχρι τον σύγχρονο δημόσιο πολιτικό λόγο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson R. E. & Dexter S. L. (2000*). School Technology Leadership: Incidence and Impact. (Rep. No. 6). Center for Research on Information Technology and Organizations.* University of California, Irvine, Irvine, CA, and University of Minnesota, Minneapolis, MN.

Balibar, E. (2008). Historical Dilemmas of Democracy and Their Contemporary Revelance of Citizenship. *Rethinking Marxism, 20, 522–538.*

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks & C. A. Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.),* (pp. 3-32). Allyn & Bacon.

Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D., & Veugelers, W. (2012*). Participatory Citizenship in the European Union (EACEA/2010/02). Brussels: European Commission, Europe for Citizens Programme*

Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'. Παπαζήση.*

Κοπιδάκης, Μ.-Ζ., Πατρικίου, Έ., Λυπουρλής, Δ., & Μωραϊτου, Δ. (χ.χ.). *Αρχαία Ελληνικά Φιλοσοφικός Λόγος*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2660/Archaia-Ellinika-Filosofikos-Logos_G-Lykeiou-AnthrSp_html-empl/indexC_07.htm

Λεκατσάς, Π. [1939] *χ.χ. Αριστοτέλης. Πολιτικά. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. I–II.* Ζαχαρόπουλος.

Μηλιός Γ. (*2000). Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός*. Κριτική.

Μικρή Πυξίδα. (χ.χ.*). Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά. content/uploads/2016/01/councileurope_compasito_gr218-224.pdf*

Μπαμπινιώτης Γ. (2000). *Τα παιχνίδια τού πολιτικού λόγου. https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/72-4-5-2-4-2000*

McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy.* Continuum.

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education, 21*(3), 235-250. doi:10.1080/0305724920210307

Ντράικωρς P. (1973). *Κοινωνική ισοτιμία - τα προβλήματα της εποχής μας.* Κέδρος.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.

Σακκαλή, Κ.-Σ. (2020). *Η ιδιότητα του πολίτη, η έννοια της πολιτειότητας και των κοινών στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή».* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σκουτερόπουλος. Ν.Μ. 2002. *Πλάτων. Πολιτεία. Εισαγωγικό σημείωμα, μετάφραση, ερμηνευτικά σημειώματα.* Πόλις.

Σπανούδη, Ε.-Χ. (2018). *Οι απόψεις των μαθητών για τις έννοιες της Πολιτειότητας και της Ετερότητας μέσα από το παιχνίδι* (Πτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακε-

δονίας, Φλώρινα . https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/984/%ce%a3%cf%80%ce%b1%ce%bd%ce%bf%cf%85%ce%b4%ce%b7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Τούσκας, Ν. (2022). *Οι περιπτώσεις των τριών μεγάλων κομμάτων στις εκλογές του 2009 και του 2019* (Πτυχιακή Εργασία). Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Καστοριά. *https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3190/%ce%a4%ce%bf%cf%8d%cf%83%ce%ba%ce%b1%cf%82%2c%20%ce%9d%ce%b9%ce%ba%cf%8c%ce%bb%ce%b1%ce%bf%cf%82.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Τσάτσος, Ι. (2022). *Προσωπική Επιστημολογία και νέοι γραμματισμοί στην Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/32210/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A3%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3%202022.pdf

Κοτσίδου, Ε. (2020). *Ιστορία και δημοκρατική πολιτειότητα: Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στο παρόν και το παρελθόν* (Διπλωματική εργασία).Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1764/%CE%9A%CE%9F%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 37*(1), 105-119. doi:10.1080/03057920601061893

Χριστόπουλος, Δ. (2012). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης*. Βιβλιόραμα.

Άλλες Πηγές

Eurydice. (2000). *Private Education in the European Union. European Commission.*

IEA. (2014). CIVED. Retrieved from http://www.iea.nl/cived.html UNESCO. The Universal Declaration of Human Rights (1949). Retrieved from http://www.un.org/en/documents/udhr/ UNESCO. Convention on The Rights of the Child, CRC/GC/2001/1 (1989). Retrieved from http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument

Θέματα Θρησκευτικής Αγωγής στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού σχολείου

Παναγιώτα Ρουμελιώτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
panagiotapenni@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού. Αναζητήθηκαν θρησκευτικές αναφορές οι οποίες φανερώνουν κάποια βαθύτερη έννοια σχετική με την θρησκεία. Επιπρόσθετα, ερευνήθηκε αν και πόσο έχουν διαμορφωθεί ή ανανεωθεί τα βιβλία της Γλώσσας σχετικά με τα προηγούμενα εγχειρίδια που είχαν γραφτεί στο παρελθόν. Μέσα από την παρούσα εργασία γίνεται φανερό ότι ο κάθε ερευνητής μπορεί να ερευνήσει οποιοδήποτε ζήτημα που τον απασχολεί και να καταλήξει έπειτα από την έρευνά του στα δικά του συμπεράσματα. Η έρευνα της εργασίας βοηθάει τους αναγνώστες/ερευνητές να δουν και να κατανοήσουν την εξέλιξη της εκπαίδευσης μέσα από την αναβάθμιση των σχολικών εγχειριδίων αλλά και πως η ίδια συντελεί στην συμβολή του θρησκευτικού ιδεώδους μέσα από το μάθημα της Γλώσσας. Αρχικά, το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα, δόθηκε ακριβής ανάλυση της δομής των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος, έγινε αναφορά στη θρησκευτική αγωγή αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εντοπίζεται στα εγχειρίδια της Γλώσσας. Στη συνέχεια, το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αφορά τους προβληματισμούς που προέκυψαν σύμφωνα με τη διεξαγωγή της έρευνας σχετικά με τον εντοπισμό των αναφορών που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και περιέχουν κυρίως θρησκευτικό περιεχόμενο. Επίσης, έγινε αναφορά σχετικά με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε με σκοπό να διεξαχθεί η έρευνα. Επιπλέον, κατατέθηκαν κάποια ερωτήματα προκειμένου να συνδράμουν στην έρευνα και να επιλυθούν οι αρχικοί προβληματισμοί. Επιπρόσθετα, αναλύθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα και δόθηκαν ορισμένα παραδείγματα με σκοπό να είναι εμ-

φανή τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και οι κατηγορίες που τοποθετήθηκαν οι αναφορές σχετικά με τα θρησκευτικά στοιχεία της Γλώσσας. Η μεθοδολογία της εργασίας μας ήταν κυρίως ποσοτικού περιεχομένου. Το δείγμα μας ήταν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού. Έγινε η καταγραφή του θρησκευτικού περιεχομένου και συγκρίθηκε με παλιότερα εγχειρίδια Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και έγινε αποτίμηση της παρούσας εργασίας όπου παρουσιάστηκαν ορισμένες προτάσεις που θα βοηθήσουν στην βελτίωση και στην ανάπτυξη του θρησκευτικού πνεύματος μέσα από το γλωσσικό μάθημα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα είναι ποικίλα. Πιο συγκεκριμένα γίνεται φανερό ότι τα εγχειρίδια σε σχέση με τα παλιότερα έχουν διαμορφωθεί. Επιπλέον, η συμβολή του θρησκευτικού περιεχομένου είναι εμφανής σε ορισμένες τάξεις του δημοτικού, κυρίως στο μάθημα της γλώσσας που ερευνήθηκε σε αυτή την εργασία.

Λέξεις-κλειδιά: Θρησκευτικό στοιχείο, Θρησκευτική Αγωγή, σχολικά εγχειρίδια, γλωσσικό μάθημα, θρησκευτικό πνεύμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρχικά, η θρησκευτική αγωγή θεωρείται ως ένα βασικό γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων της ελληνικής εκπαίδευσης. Το εγχθειρίδιο της γλώσσας αποτέλεσε διαχρονικά βασικό μάθημα στα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η θρησκευτική αγωγή θεωρείται υποβαθμισμένη, καθώς στα σύγχρονα σχολεία δεν κυριαρχεί η χριστιανική παράδοση αλλά υπάρχουν και άλλες θρησκείες, λόγω του ότι οι μαθητές/τριες είναι από διάφορα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στην παρούσα εργασία κριθήκαμε να αναπτύξουμε θεματικές που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και να ανιχνεύσουμε αναφορές που περιέχουν το θρησκευτικό κομμάτι. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων και συγκεκριμένα της γλώσσας. Έπειτα, καθορίσαμε την δομή που έχουν τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Τέλος, αναφερθήκαμε στη θρησκευτική αγωγή και το ρόλο που διαδραμάτισε στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που αφορούσε το θρησκευτικό κομμάτι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους προβληματισμούς που προέκυψαν σχετικά με

την διεξαγωγή της έρευνας που αφορούσαν στον εντοπισμό των αναφορών που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και περιέχουν θρησκευτικό στοιχείο. Έπειτα, έγινε αναφορά στην μέθοδο που ακολουθήσαμε για να διεξάγουμε την έρευνα και καταθέσαμε κάποια ερωτήματα που μας βοήθησαν για να προχωρήσουμε στην απάντησή τους.

Επιπρόσθετα, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύσαμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα και δώσαμε ορισμένα παραδείγματα με σκοπό να είναι εμφανείς τα αποτελέσματα και οι κατηγορίες που τοποθετήσαμε τις αναφορές των θρησκευτικών στοιχείων. Τέλος, δόθηκαν τα ακριβέστερα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και παρουσιάστηκα ορισμένες προτάσεις που θα βοηθούσαν στη βελτίωση και στην ανάπτυξη του θρησκευτικού πνεύματος μέσα από το γλωσσικό μάθημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Αρχικά, οι βασικές επιλογές του διδακτικού υλικού για το μάθημα της γλώσσας του δημοτικού σχολείου φαίνεται να υποβαθμίζονται με κάποιες από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να υιοθετούν σύγχρονες προσεγγίσεις. Ωστόσο, σχετικά με τα βιβλία του δασκάλου, βασικός σκοπός της διδασκαλίας θεωρείται αν ο μαθητής/τρια είναι ικανός να χρησιμοποιήσει τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό για κάθε είδους λόγου ή κείμενο για να μπορέσει να επικοινωνήσει. Για αυτό το λόγο το κείμενο θεωρείται ως βασικό στοιχείο επικοινωνίας, αντίθετα με τις παλιότερες απόψεις των ατόμων που θεωρούσαν ως στοιχείο επικοινωνίας την πρόταση. Ωστόσο, ως βασικό κομμάτι θεωρείται η σχέση γλώσσας και πραγματικότητας. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ενίσχυση ή η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αναφέρεται στην πραγματικότητα, να την επηρεάζει, να τη μεταβάλλει ή και να δημιουργεί πραγματικό8τητα.

Πιο συγκριμένα, ο ρόλος των εγχειριδίων της γλώσσας είναι σημαντικός, καθώς παρέχουν βασικά στοιχεία για την επεξεργασία και τη χρήση του λόγου, ανοίγοντας νέους ορίζοντες σχετικά με την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που παρέχουν τα άλλα μαθήματα και όλο το σχολικό περιβάλλον. Σημαντικότερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία ετοιμότητας και στην αλλαγή στάσης του δασκάλου, ο οποίος αναλαμβάνει τη συνολική ευθύνη διαχείρισης των στόχων, του διαθέσιμου υλικού και του διαθέσιμου χρόνου, ώστε να προσαρμόζει τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τις περιστάσεις και τους στόχους που τίθενται κάθε φορά.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου, οι βασικοί στόχοι που είναι φανεροί είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την διαφορά κάθε είδους κειμενικής δομής. Η χρησιμοποίηση όλων των παραπάνω γίνεται μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) και της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου και ειδών κειμένου μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ως τελικός στόχος των γλωσσικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου αναδεικνύεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και ειδών κειμένου και μέσα από όλα αυτά να επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Τα κείμενα που δίνονται πρέπει να είναι κατά κυριότητα αυθεντικά, ολόκληρη η διαδικασία παραγωγής λόγου να εντάσσεται μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος, σε ποιον, για ποιο σκοπό, τι θέμα, πού και πότε) και να ολοκληρώνεται μέσω του γραπτού λόγου από τους ίδιους τους μαθητές.

Όπως αναφέρθηκε από τα παραπάνω, η φύση του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, σχετικά με τους στόχους του και τους τρόπους υλοποίησής τους, αλλά και την οργάνωση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, καθορίζεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: «*α) την επεξεργασία με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους αυθεντικών κειμένων κάθε είδους λόγου από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε φυσικές/πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, β) την εστίαση στα κειμενικά χαρακτηριστικά (υπερδομή, γλωσσικά μέσα) και την αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής, γ) τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση της τυπολογίας των κειμένων και την εισαγωγή της αντίληψης της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων, δ) την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην αξιολόγηση με ποικίλες μορφές και τεχνικές*» (Μπούρας & Τριανταφύλλου, 2012).

Επίσης, όπως φαίνεται από τα παραπάνω τα χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων και η ανάλυση των σημαντικότερων μεθοδολογικών πρακτικών τους αλλά και οι βασι8κές επιλογές τους φαίνεται να ισοβαθμήσουν με κάποιες από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να υιοθετούν σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, αντιλήψεων και εφαρμογών. Ειδικότερα, σχετικά με το γραπτό λόγο τα σύγχρονα γλωσσικά εγχειρίδια κινούνται σύμφωνα με το πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων για τη φύση του κειμένου και τη διαδικασία παραγωγής του. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη και την αποτελεσματική χρήση των εγχειριδίων θεωρείται η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης μιας μεθόδου διδασκαλίας που να προσανατολίζεται στην ανάπτυ-

ξη στρατηγικών καλλιέργειας της κειμενικής επικοινωνίας των μαθητών, με σκοπό να εκπληρωθούν οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, το σχολικό εγχειρίδιο ή το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από τα βασικότερα διδακτικά μέσα. Ωστόσο, συχνά βλέπουμε στις βιβλιογραφικές αναφορές να αναφέρεται ο όρος σχολικό ή διδακτικό βιβλίο αντί του όρου σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο. Αυτό συμβαίνει διότι ο πρώτος όρος περιλαμβάνει: *«α) το σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο, β) το βιβλίο εργασίας του/της μαθητή/-τριας, γ) το βιβλίο του/της εκπαιδευτικού και δ) το σχολικό ή διδακτικό βοήθημα, δηλαδή το μη εγκεκριμένο βιβλίο που χρησιμοποιεί συχνά ο/η μαθητής/-τρια ή και ο/η εκπαιδευτικός»* (Ξωχέλλης, 2005). Επομένως, το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί το μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται τόσο από τον/την μαθητή/-τρια όσο και από τον/την εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως άμεσες πηγές γνώσης αλλά και ως βοηθήματα με σκοπό να επιτευχθεί η απαραίτητη επεξεργασία της διδακτέας ύλης στο σχολείο και στο σπίτι. Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/-τριες. Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, επειδή περιέχουν την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών, μειώνουν τον χρόνο προετοιμασίας τους για τη διδασκαλία και προσφέρουν μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή υλικού (Μπονίδης, 2005).

Η δομή των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος αποτελείται από ορισμένες ενότητες ανά τάξη και ανά τεύχος. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' Δημοτικού το βιβλίο της Γλώσσας με τίτλο: «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» αποτελείται από 2 τεύχη και περιέχεται από δέκα θεματικές ενότητες που είναι χωρισμένες σε μικρά υποκεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο περιέχει κείμενα και εικόνες που βοηθούν στην κατανόηση αλλά και στην επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο. Τα κείμενα είναι σε καθημερινό και απλό ύφος για να είναι πιο γνώριμο και πιο κοντά στους μαθ8ητές/τριες. Τα κείμενα αναφέρονται σε μικρές ιστοριούλες που ανά κεφάλαιο εξελίσσονται. Επίσης, έχουν ήρωες που ηλικιακά είναι κοντά στις ηλικίες των μαθητών/τριων και με αυτόν τον τρόπο προσπαθούν οι ιστορίες να ταυτίσουν τους μαθητές με τους ήρωες.

Στην συνέχεια, στην Β' Δημοτικού το βιβλίο της Γλώσσας με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» αποτελείται από 3 τεύχη και περιέχεται από εικοσιτέσσερις θεματικές ενότητες που είναι χωρισμένες σε μικρά υποκεφάλαια. Στα εγχειρίδια της Β' δημοτικού κύριος στόχος είναι η κατανόηση του

γραπτού και του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τα κείμενα των ενοτήτων δίνοντας στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι ο προφορικός λόγος είναι πιο κατανοητός και πιο απλός και ότι ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Τα κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια είναι κυρίως περιγραφικά, επεξηγηματικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά και κείμενα που δίνουν ορισμένες οδηγίες.

Τέλος, στην Γ΄ Δημοτικού το βιβλίο της Γλώσσας με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» αποτελείται από 3 τεύχη και περιέχεται από δεκατέσσερις θεματικές ενότητες που είναι χωρισμένες σε μικρά υποκεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες οργανώνονται θεματικά. Αυτή η θεματική οργάνωση δίνει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να αναπτύξει και άλλες θεματικές που συσχετίζονται με το θέμα της κάθε επιμέρους ενότητας. Οι ενότητες στο βιβλίο του μαθητή έχουν μια λογική πορεία η οποία είναι: 1) κατανόηση και επεξεργασία κειμένου, 2) εντοπισμός γραμματικοσυντακτικού φαινομένου, 3) λεξιλογικός εμπλουτισμός, 4) ορθογραφία, 5) γλωσσικές ασκήσεις, 6) δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και 7) Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης. Όλα τα παραπάνω βοηθούν τους μαθητές/τριες να αλληλοεπιδράσουν τόσο με τα κείμενα όσο και μεταξύ τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Προβληματισμοί Σχετικά με την Έρευνα

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκαλούν έναν σχετικό προβληματισμό για ενδεχόμενη έρευνα σχετικά με την θρησκευτική αγωγή και την θέση που κατέχει στα σημερινά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά αναπτύξαμε κάποια ερωτήματα. Τα οποία είναι:

- Ποιες θεματικές 2ενότητες αναφέρονται στα εγχειρίδια της γλώσσας; Έχουν σχέση με την χριστιανική θρησκεία; Δίνεται έμφαση σε θέματα δογματικού, θεϐολογικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα;
- Υπάρχουν ειδικές αναφορές στον Θεό ή στην ζωή των Αγίων; Αν ναι πως εκφράζονται και με ποιον τρόπο χρησιμοποιούνται;
- Πως φανερώνεται η σχέση του θεού με τον άνθρωπο; Είναι πιστός ή άθεος; Συμμετέχει στην θεία ευχαριστία και στις άλλες λατρευτικές τελετές; Ακολουθεί την χριστιανική παράδοση;
- Ποιες αξίες, στάσεις, ιδανικά, συμπεριφορές μεταδίδουν στους μαθητές τα εγχειρίδια σύμφωνα με την θρησκευτική λατρεία; Καλλιεργούν στους μαθητές/τριες τα εγχειρίδια την θρησκευτική συνείδηση και το χριστιανικό συναίσθημα;

Υπάρχει μεγάλη έκταση στις αναφορές των σχολικών εγχειρίδιών για την θρησκευτική αγωγή; Ποια έκταση περιλαμβάνουν ανά τεύχος και ανά τάξη; Το θρησκευτικό κομμάτι είναι αλλοιωμένο η διατηρείται μέσα στις αναφορές αυτές; Οι αναφορές που γίνονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι έμμεσες ή άμεσες σχετικά με το θρησκευτικό κομμάτι; Μπορούν να γίνουν εύκολα ευδιάκριτες από τους μαθητές/τριες;

Υπάρχουν ενότητες που αναφέρονται αποκλειστικά στο θρησκευτικό κομμάτι; Ποσό εκτιμάται ότι είναι το ποσοστό αυτών των ενοτήτων σε σχέση με τις σχολικές τάξεις που ερευνήσατε;

Σκοπός της έρευνας μας είναι να καταγράφουν είτε αναφορές είτε ολόκληρες ενότητες που αναφέρονται στο θρησκευτικό κομμάτι και να δούμε αν ο μαθητής/τρια έρχεται σε επαφή με την θρησκευτική αγωγή μέσα από το γλωσσικό μάθημα. Ανιχνεύεται επίσης αν στα στοιχεία της χριστιανικής πίστης και ζωής εμφανίζονται σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό και αν τα κείμενα που αναφέρονται σε αυτά είναι αποτελεσματικά για να μεταδώσουν στους μαθητές/τριες το θρησκευτικό περιεχόμενο της χριστιανικής πίστης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Αρχικά, για να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και αυτήν εφαρμόσαμε για την συγκεκριμένη έρευνα. Είναι μια μέθοδος που βοηθάει στην ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.

Ως υλικό για την ερευνητική μας εργασία χρησιμοποιήσαμε τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου Πιο συγκεκριμένα, τα εγχειρίδια του μαθητή των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου, τα οποία διδάσκονται στο σχολικό έτος 2022-2023. Μελετήσαμε και τα 10 τεύχη των τριών αυτών τάξεων. Στην μελέτη που κάναμε η ανάλυση του περιεχομένου ήταν δειγματοληπτική και όχι πλήρης. Η εξέταση των 10 αυτών τευχών φανερώνει ότι η θρησκευτική αγωγή περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια αυτών των τάξεων.

Ωστόσο, ως μονάδα ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε «η ενότητα» του κάθε σχολικού εγχειριδίου. Διαχωρίστηκαν σε τάξεις, ενότητες κεφάλαια, κείμενα, εικόνες και ασκήσεις όπου κάθε μια θεωρούταν μια ξεχωριστή νοηματική περιοχή.

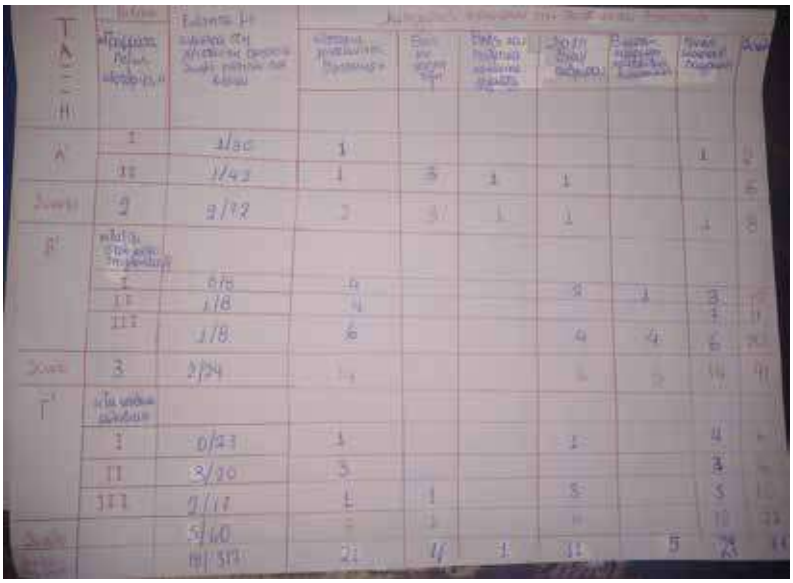
Η αναλυτική μελέτη του προβλήματος αλλά και η απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητική εργασίας μας κατεύθυναν στο διαχωρισμό κάποιων θεματικών ενοτήτων. Κατατάχθηκαν κάποιες ορισμένες κατηγορίες οι οποίες χρησιμοποιούν το θρησκευτικό κομ-

μάτι στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Οι κατηγορίες αυτές επιλέχθηκαν με αντικειμενικότητα, πλήρη άγνοια και χωρίς κανέναν αποκλεισμό. Οι κατηγορίες που επιλέχθηκαν είναι οι ακόλουθες:

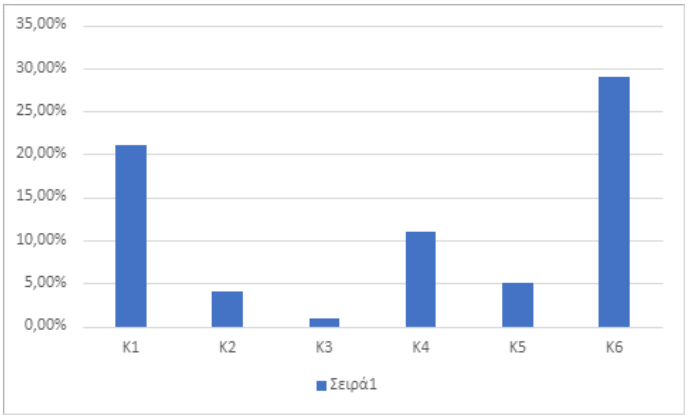
- **Ιστορικά γεγονότα της χριστιανικής θρησκείας:** Στην συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται οι αναφορές που αναφέρονται στην ζωή και δράση του Ιησού Χριστού αλλά και όλων των Αγίων. Επίσης, οι αναφορές που υπάρχουν σχετικά με την ιστορία του χριστιανισμού.
- **Η ζωή και ο κόσμος (φυσική τάξη) ως δημιουργήματα του θεού αλλά και ως έκφραση των ιδιοτήτων και διαθέσεών του:** Στην συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται οι αναφορές που ο Θεός εμφανίζεται ως εκείνος που εξουσιάζει τον κόσμο τόσο τον άψυχο όσο και τον έμψυχο (πχ. Ανθρώπους, φύση, θάλασσα κτλ.).
- **Ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα και γεγονότα που χρησιμοποιούνται από τον θεό για να τιμωρήσουν ή να επιβραβευτεί ο άνθρωπος:** Στην συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται οι αναφορές που αφορούν οτιδήποτε στέλνει ο θεός για να τιμωρήσει τους ανθρώπους. Όπως για παράδειγμα η πείνα, ο πόλεμος, μια σοβαρή ασθένεια κτλ. όποιες προκαλούν στον άνθρωπο δυστυχία και απόγνωση. Αντίθετα, οτιδήποτε θετικό στέλνει θεωρείται επιβράβευση και αυτά συνήθως είναι η ειρήνη, η αγάπη, η αδελφοσύνη, η αρετή, η συμβίωση κτλ.
- **Η στάση του ανθρώπου απέναντι στο Θεό:** Στην συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται οι αναφορές που παρουσιάζουν τον άνθρωπο να είναι κοντά στον Θεό με την προσευχή του, με τις πράξεις του, με την συμμετέχει του στη θεία ευχαριστία κτλ. Οι αναφορές αυτές έχουν ως πρόσημο την θρησκευτική πίστη και την επικοινωνία του ανθρώπου με τον Θεό. Επιπλέον, 8οι συγκεκριμένες αναφορές δείχνουν τον άνθρωπο να προσεύχεται, να παρακαλεί, να μετανοεί, να συνομιλεί και να επικαλείται τον Θεό.
- **Οι σχέσεις των ανθρώπων ως βίωση της χριστιανικής διδασκαλίας:** Στην συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται οι αναφορές που παρουσιάζουν τον άνθρωπο να εφαρμόζει τον λόγο του Θεού. Με τον τρόπο αυτόν ο άνθρωπος ζει αρμονικά με τους συνανθρώπους του. Ο κάθε άνθρωπος βοηθάει και συμπαραστέκεται στον συνάνθρωπό του είτε στις εύκολες είτε στις δύσκολες στιγμές της ζωής του.
- **Γενικές αναφορές σε τομείς της χριστιανικής ζωής όπως ιεροί ναοί, κλήρος, εορτές, ήθη και έθιμα, τοπωνύμια:** Στην συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται οι αναφορές δεν έχουν άμεση σχέση με

κάποιο θρησκευτικό μήνυμα. Όμως παρουσιάζουν μια εικόνα όπου ο χριστιανισμός κυριαρχεί μέσα από κάποια κυρίαρχα συστατικά.

Πίνακας 1. Ενότητες και αναφορές με θρησκευτικό στοιχείο στο εγχειρίδια της Γλώσσα του Δημοτικού σχολείου.



Σχήμα 1. Διάγραμμα συχνοτήτων των θρησκευτικών αναφορών ανά κατηγορία



Η ερευνητική εργασία ακολούθησε μια λογική σειρά ερευνητικού χαρακτήρα η οποία είναι η παρακάτω:

- Έρευνα και δανεισμός των σχολικών εγχειριδίων των τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου.
- Εντοπισμός των αναφορών αλλά και των ενοτήτων που περιλάμβαναν στοιχεία με θρησκευτικό χαρακτήρα στα εγχειρίδια της γλώσσας.
- Παρουσίαση των ενοτήτων και των αναφορών που έχουν σχέση με την θρησκευτική αγωγή στο μάθημα της γλώσσας. Η παρουσίαση έγινε ανά τάξη, ανά τεύχος και ανά κατηγορία.

Τέλος, έγινε διαχωρισμός μεταξύ των ενοτήτων που έχουν κυρίαρχο κομμάτι το θρησκευτικό στοιχείο σε σχέση με εκείνες που έχουν ελάχιστες αναφορές στο θρησκευτικό στοιχείο.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη και ο εντοπισμός των αναφορών που αφορούν το θρησκευτικό κομμάτι μας οδήγησε στην κατασκευή του παραπάνω πίνακα. Ο πίνακας περιλαμβάνει την τάξη του Δημοτικού σχολείου, το τεύχος, τον αριθμό των ενοτήτων και τις κατηγορίες που διαχωριστήκαν οι αναφορές.

Πιο συγκεκριμένα, ερευνήσαμε 312 ενότητες των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσα του δημοτικού σχολείου (Α΄- Β΄- Γ΄ Δημοτικού). Από τις 312 ενότητες μόνο οι 18 περιέχουν αναφορές στην χριστιανική θρησκεία. Στις 18 αυτές ενότητες περιλαμβάνονται ενότητες που έχουν κυρίως θρησκευτικό περιεχόμενο.

Το σύνολο όλων των αναφορών ανά κατηγορία φτάνει τις 71 αναφορές, γεγονός που δείχνει ότι οι αναφορές στο θρησκευτικό κομμάτι ξεπερνούν το ποσοστό των ενοτήτων που είναι αφιερωμένες σε αυτό το στοιχείο. Αυτό προκύπτει επειδή σε αρκετές ενότητες υπάρχουν περισσότερες από μια αναφορές και κατατάσσονται σε πολλές κατηγορίες. Είναι επίσης φανερό το γεγονός ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου εμφανίζονται ελάχιστες αναφορές. Αυτό γίνεται καθώς στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α'- Β' Δημοτικού) δίνεται έμφαση στην διδασκαλία και κατανόηση των γραμμάτων.

Οι αναφορές που βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα της χριστιανικής θρησκείας και έχουν σχέση με την ζωή και το έργο των Αγίων αλλά και του Ιησού είναι στο σύνολο 21. Οι αναφορές αυτές είναι αρκετές σε σχέση με άλλες κατηγορίες. Κάποιες αναφορές αναφέρονται κυρίως στην γέννηση του Ιησού χωρίς όμως να δίνετε ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό, απλά μια γε-

νική αναφορά σε αυτό το κομμάτι γίνεται. Πχ. «Χριστός Γεννάται...», (Α΄, Ι, σελ.75), «γιορτές της Μεγάλης βδομάδα...ς», (Α΄, ΙΙ, σελ. 56), «Χριστού την θεία γέννηση, Χριστός γεννάται σήμερον...», (Β΄, ΙΙ, σελ. 39), «Χριστός Ανέστη...» (Β΄ΙΙΙ, σελ.44). Επιπλέον γίνονται αναφορές στους Αγίους χωρίς να αναφέρονται στο βίο τους, απλά γίνονται κάποιες αναφορές κυρίως με την προσφώνηση του ονόματός τους. Πχ. «26 Οκτωβρίου του Αγίου Δημητρίου..» (Β΄, Ι, σελ.51), « ...ένας από τους Τρείς Ιεράρχες..», (Β΄,ΙΙ, σελ.45), « ...και τον Αϊ- Γιάννη παρακαλεί....», (Γ΄, ΙΙ, σελ.75), «Άγιε Γιάννη Αφέντη και Βαπτιστή....», (Γ΄,ΙΙ, σελ.75). Οι αναφορές αυτές δίδονται με εντελώς λαογραφικό τρόπο, χωρίς να προκύπτουν μέσα από το κείμενο στοιχεία για την θρησκευτικότητα των Αγίων, την πίστης τους κτλ. Ωστόσο , οι αναφορές σχετικά με την ζωή και τον βίο του Ιησού στις πρώτες τάξεις είναι ελάχιστες όποτε δεν φορτίζουν συναισθηματικά τους μαθητές/τριες.

Επιπρόσθετα, οι αναφορές της ζωής και του κόσμου του ως δημιουργημάτων του θεού (φυσική τάξη) και ως εκφράσεων των διαθέσεων του είναι στο σύνολο 4. Οι αναφορές αυτές είναι ελάχιστες σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές αδυνατούν ποιοτικά και ποσοτικά, διότι δεν μπορούν να μεταδώσουν στον μαθητή/τρια την έννοια του Θεού ως δημιουργού, ότι δηλαδή εκείνος εξουσιάζει κτλ. Πχ. «... δώσε θεέ μου να έχουν τώρα...», (Γ', ΙΙΙ, σελ.60).

Επίσης, οι αναφορές που βλέπουμε τον Θεό υπεύθυνο για πολιτικά, κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα είναι ελάχιστες στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, κυρίως των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι αναφορές αυτές είναι στο σύνολό τους μόνο 1 και είναι η κατηγορία με τις πιο χαμηλές αναφορές. Επομένως, φαίνεται ότι είναι λίγες η αναφορές που ο άνθρωπος παρουσιάζει τον θεό να ευθύνεται για κοινωνικά-πολιτικά και ιστορικά γεγονότα. Π.χ. «...να παντρευτώ», (Α΄,ΙΙ, σελ.26).

Στην συνέχεια, οι αναφορές που κατέχουν ένα μεγάλο μέρος στα σχολικά εγχειρίδια είναι η κατηγορία της σχέσης θεού-ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή έχουν καταγραφεί συνολικά 11 αναφορές. Πχ. « Καλέ Θεούλη φύλαγε τα άστρα και τα αγγελάκια...», (Α΄,Ι, σελ. 30), « Πω πω Θεέ μου το μυαλό μου τι έπαθε και όλο γυρίζει...» , (Β΄, Ι,σελ.37), « Θεέ που βλέπεις τα σπιτάκια...», (Β΄, ΙΙΙ, σελ.50), « Θεέ μου που ΄΄χεις όλα τα άστρα...», (Β΄, ΙΙΙ, σελ.50), « Θεέ μου που ‘χεις τα αγγελούδια...», (Β΄, ΙΙΙ, σελ.50), « Θεέ μου δώσε ,ου τη χάρη να ‘χω δύο άστρα...», (Β΄, ΙΙΙ, σελ.50). Στις συγκεκριμένες αναφορές ο άνθρωπος επικαλείται τον θεό, προσεύχεται, τον δοξάζει, ζητά συγχώρεση κτλ. Οι αναφορές αυτές παρουσιάζουν το θρησκευ-

τικό κομμάτι της πίστης των ανθρώπων στο θεό. Όλα τα παραπάνω φανερώνουν ότι ο άνθρωπος θεωρεί τον Θεό παντοδύναμο και του εκφράζει την πίστη και την αφοσίωση του σε αυτόν. Οι αναφορές αυτές βοηθάνε τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν την πιστή τους απέναντι στο Θεό και τους βοηθάνε να αποκτήσουν θρησκευτικό συναίσθημα και αληθινή πίστη προς τον Θεό.

Έπειτα, στην κατηγορία που περιλαμβάνονται οι ανθρώπινες σχέσεις ως βίωση της χριστιανικής διδασκαλίας υπάρχουν μόνο 5 αναφορές. Οι αναφορές αυτές αφορούν τον άνθρωπο που καθορίζει τις σχέσεις τους σε σχέση πάντα με την χριστιανική διδασκαλία. Πχ. «Παίρνουν την εικόνα της Παναγίας από το μοναστήρι και για τρεις μέρες την περιφέρουν σε όλο το νησί.» , (Β΄, ΙΙΙ, σελ.44). Οι αναφορές αυτές δείχνουν την ομαδική δουλεία των ανθρώπων, την αρμονική συμβίωση, την αδελφοσύνη και την συμπόνια στον συνάνθρωπο. Ουσιαστικά είναι αναφορές που βασίζονται στην φράση «να αγαπάς τον πλησίον σου».

Τέλος, μεγαλύτερη από όλες τις κατηγορίες είναι η τελευταία, καθώς σε αυτήν περιλαμβάνονται οι γενικές αναφορές και οι λαογραφίες. Στο σύνολό τους είναι 29. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει αναφορές σε ιερούς ναούς, εκκλησίες, εικόνες, λαογραφίες, ήθη-έθιμα της χριστιανικής παράδοσης, εορτές κτλ. Π.χ. « Στις εκκλησίες οι εικόνες διηγούνται ιστορίες των Αγίων», (Β, Ι, σελ.30), «...την παλιά εκκλησία των Ταξιαρχών...», (Β΄, ΙΙΙ, σελ. 17), «Αυτό είναι το ιερό πανί...», (Γ΄, Ι, σελ.78), «...να εξαφανίζεται σαν να την κατάπιε ο Ιερός βράχος», (Γ΄,Ι, σελ.81), «...καλοπλασμένο πρόσφορο της εκκλησίας μεράκι...», (Γ΄, ΙΙΙ, σελ.37). Όλες αυτές οι αναφορές και άλλες πολλές δείχνουν μια κοινωνία που έχει ενσωματώσει την χριστιανική παράδοση στην καθημερινή ζωή. Ο μαθητής/τρια μέσα από αυτές της αναφορές θα εσωτερίκευση την θρησκευτική πίστη που κυριαρχεί στην χριστιανική θρησκεία.

Τα εγχειρίδια της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου περιέχουν 312 ενότητες εκ των οποίων οι 18 περιλαμβάνουν ενότητες που κυριαρχεί το θρησκευτικό στοιχείο. Στην Α΄ Δημοτικού στο Ι τεύχος στην σελ. 75-77 γίνεται αναφορά στα κάλαντα της Πελοποννήσου που λένε τα παιδιά τα Χριστούγεννα στις γειτονίες τους, αυτό θεωρείται ένα έθιμο της χριστιανικής πίστης. Στο ΙΙ τεύχος υπάρχει μια ενότητά που παραθέτει ένα τραγούδι της Έλλη Αλεξίου που μιλάει για τα έθιμα του Πάσχα και υπάρχει και ένα παράθεμα που αναφέρεται στα κουλούρια του Πάσχα και στα Λαζαράκια. Ωστόσο, και τα δύο παραθέματα αναφέρονται σε παραδόσεις και έθιμα της χριστιανικής θρησκείας. Οι ενότητες ωστόσο παρουσιάζουν περισσότερο τη φύση, τα ήθη και έθιμα της χριστιανοσύνης πάρα καλλιεργούν στους

μαθητές/τριες το θρησκευτικό συναίσθημα. Ωστόσο, στην Β΄ Δημοτικού στο τεύχος ΙΙ παρουσιάζονται τα κάλαντα των Χριστουγέννων, αρκετές φωτογραφίες από στολισμένα δέντρα από φωτισμένα αστέρια κτλ. Το πιο σημαντικό είναι το κείμενο με τίτλο «Η τελευταία επίσκεψη του Αϊ - Βασίλη« σελ. 40, που μιλάει για τον Άγιο Βασίλη, όχι όμως τον Μέγα Βασίλειο αλλά τον σύγχρονο Αϊ -Βασίλη. Επίσης, σημαντικό είναι το κείμενο με τίτλο « Το αστέρι των Χριστουγέννων» της Ευγενίας Φακίνου στην σελ. 42, το κείμενο αυτό προσπαθεί με πιο απλό τρόπο σε στυλ παραμυθιού να προβάλει στους μαθητές την γέννηση του Ιησού Χριστού. Τέλος, ένα επίσης σημαντικό κείμενο είναι την Βαρελά με τίτλο « Ο δικός μας Αϊ -Βασίλης», η συγγραφέας προσπαθεί να παρουσιάσει τον Μέγα Βασίλειο και το έργο του στην κοινωνία. Στην συνέχεια, στο ΙΙΙ τεύχος της Β΄ Δημοτικού στην σελ. 44-50 υπάρχουν αρκετά παραθέματα που μιλούν κυρίως για έθιμα και παραδόσεις που γίνονται στις γιορτές του Πάσχα σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας σύμφωνα με την χριστιανική θρησκεία. Επίσης, ένα σημαντικό ποίημα του Λάκη Παπαδήμα με τίτλο «Χριστός Ανέστη» παρουσιάζει την ημέρα στης αναστάσεως. Έπειτα, στην Γ΄ δημοτικού στο ΙΙ τεύχος στις σελ.74-76 υπάρχουν παραθέματα που μιλούν για τα γέννηση του Χριστού και εικόνες που την προβάλλουν και υπάρχουν και παραθέματα με τα Κάλαντα. Τέλος, στο τεύχος ΙΙΙ σελ. 64 προβάλετε ένα κείμενο της Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη με τίτλο: «Πάσχα, Κυρίου Πάσχα!», το κείμενο αυτό προβάλει την Ανάσταση του Κυρίου.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι οι ενότητες είναι ελάχιστες και οι περισσότερες δεν μεταδίδουν το θρησκευτικό μήνυμα ούτε αναπτύσσουν την θρησκευτικότητα του ατόμου.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι στο 1/3 περίπου των τριών ενοτήτων της Γλώσσα του Δημοτικού σχολείου υπάρχουν 71 αναφορές στη Χριστιανική θρησκεία. Από την μελέτη των αναφορών ανά κατηγορία προκύπτει ότι η αναφορές αυτές δεν αναπτύσσουν συγκεκριμένα θέματα και δεν μεταδίδουν ιδιαίτερα μηνύματα για την Χριστιανική θρησκεία, όμως κατά πλειοψηφία αναφέρονται γενικά σε διάφορες εμφάσεις της χριστιανικής θρησκείας. Ωστόσο, η θρησκευτικότητα των παιδιών και το θρησκευτικό συναίσθημα δεν αναπτύσσεται επαρκώς από τις 72 αναφορές και τις 18 ενότητες των τριών τάξεων των εγχειριδίων της γλώσσας του Δημοτικού.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι αναφορές για ιστορικά γεγονό-

τα της Χριστιανικής θρησκείας ήταν λίγες όπως οι αναφορές στην φυσική τάξη του θεού ως δημιουργού και οι αναφορές στον θεό ως εμπλεκόμενες σε οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα. Οι περισσότερες αναφορές υπήρχαν στην κατηγορία της σχέσης ανθρώπου-Θεού και στις γενικές αναφορές. Ωστόσο, αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι δεν μεταδίδεται στον μαθητή/τρια η κατάλληλη θρησκευτική αγωγή αλλά προβάλλεται η εικόνα της νεοελληνικής κοινωνίας η οποία έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία.

Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι στο μάθημα της γλώσσας δεν γίνονται αναφορές ή δεν υπάρχουν κείμενα σχετικά με άλλες θρησκείες. Η μη αναφορά άλλων θρησκειών στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας προωθεί την έλλειψη γνώσεων πάνω σε άλλες θρησκείες ή άλλα δόγματα.

Οι μαθητές/τριες οικοδομούν τις γνώσεις τους πάνω σε θρησκευτικά θέματα μέσα από δικές τους εμπειρίες και όχι μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού. Συνεπώς, η βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού περιεχομένου μέσα από το μάθημα της γλώσσας δεν επιτυγχάνεται επαρκώς, καθώς δίνεται βαρύτητα στα λαογραφικά στοιχεία των θρησκευτικών εορτών και όχι τόσο στο πνευματικό τους περιεχόμενο. Ο σκοπός που προσεγγίζονται τα θρησκευτικά θέματα θεωρείται σωστός, όμως τελικά λόγω αδυναμίας του περιεχομένου δεν προσεγγίζεται επαρκώς η θρησκευτική συνείδηση που θέλει να περάσει το κάθε κείμενο. Έτσι, προτείνεται να εμπλουτιστούν τόσο τα κείμενα της γλώσσας όσο και οι εορταστικές ενότητες με επιπλέον περιεχόμενο και αναφορές που σχετίζονται με το περιεχόμενο, έτσι ώστε να μεταδώσουν στους μαθητές/τριες θρησκευτικά μηνύματα, ηθικά και αξιακά πρότυπα συμπεριφοράς και να τους οικοδομήσουν το θρησκευτικό πνεύμα.

Ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην σχολική αίθουσα και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις και τις κατάλληλες συνθήκες για θέματα που αφορούν τη χριστιανική θρησκεία και εμφανίζονται στα κείμενα της γλώσσας. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει το μάθημα της γλώσσας ως αρωγό ανάπτυξης για την καλλιέργεια του θρησκευτικού πνεύματος στους μαθητές/τριες. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι το μάθημα της γλώσσας δεν είναι σωστό να αντικαταστήσει ή να υποβαθμίσει το μάθημα και τη διδασκαλία των θρησκευτικών, αλλά ούτε να θεωρηθεί ως κατήχηση ή διδαχή προς τα παιδιά. Τέλος, ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός πρέπει να εκμεταλλευτεί τα εγχειρίδια της γλώσσας θέτοντας διαθεματικές προσεγγίσεις και να ενισχύσει το θρησκευτικό στοιχείο μέσα από διάφορες θεματικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Αχ.(1999). *«Αναλυτικό πρόγραμμα»*. Αθήνα.

Θεοδωρίδου, Ελπ., (2009), *«Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών»* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Θεσσαλονίκη. http://ikee.lib.auth.gr/record/113692/files/GRI-2009-3255.pdf

Μπονίδης, Κ. (2005). «Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Πρακτικά Συνεδρίου Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές». Θεσσαλονίκη.

Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου Ευπρ., (2012). *«Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου βοηθούν τους μαθητές ν μαθαίνουν πως να μαθαίνουν: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών»*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 8 (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/104_Bouras_Triantafyllou.pdf

Σχολικά Εγχειρίδια Α΄Δημοτικού, Α΄τεύχος, *«Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες»*. https://www.taexeiola.gr/

Σχολικά Εγχειρίδια Α΄ Δημοτικού, Β΄ τεύχος, *«Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες»*. https://www.taexeiola.gr

Σχολικά Εγχειρίδια Β΄ Δημοτικού, Α΄ τεύχος, *«Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*. https://www.taexeiola.gr

Σχολικά Εγχειρίδια Β΄ Δημοτικού, Β΄ τεύχος, *«Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*. https://www.taexeiola.gr

Σχολικά Εγχειρίδια Β΄ Δημοτικού, Γ΄ τεύχος, *«Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*. https://www.taexeiola.gr/

Σχολικά Εγχειρίδια Γ΄ Δημοτικού, Α΄ τεύχος, *«Τα Απίθανα μολύβια»*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/528/10-0048-02_Glossa_G-Dimotikou_Vivlio-Mathiti-T1/

Σχολικά Εγχειρίδια Γ΄ Δημοτικού, Β΄ τεύχος, *«Τα Απίθανα μολύβια»*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/531/10-0050-02_Glossa_G-Dimotikou_Vivlio-Mathiti-T2/

Σχολικά Εγχειρίδια Γ΄ Δημοτικού, Γ΄ τεύχος, *«Τα Απίθανα μολύβια»*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/533/10-0052-02_Glossa_G-Dimotikou_Vivlio-Mathiti-T3/

Φτερνιάτη, Α., (2015). *«Η φυσιογνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύν-*

σεις». https://blogs.sch.gr/pdedellad/files/2016/04.pdf

Φτερνιάτη, Α., (2015). *«Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: αρχές και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά-το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και ΣΤ')»*. https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php.pdf

Χατζηγεωργίου, Η., (2016). *«Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*. (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου, Ρόδος. https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/1784.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ξωχέλλης, Π. (2005). *«Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές»*. Ζήτη.

Οι εκτιμήσεις στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Σίσκου Πολυξένη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
polsiskou@outlook.com

Δεσλή Δέσποινα
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ddesli@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενσωμάτωση των εκτιμήσεων στη μαθηματική εκπαίδευση είναι σημαντική, καθώς αφενός αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών και αφετέρου συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και της αίσθησης του αριθμού. Αν και η σημασία των εκτιμήσεων φαίνεται να έχει αναγνωριστεί από τα περισσότερα προγράμματα σπουδών για τα μαθηματικά στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, η παρουσία τους στα προγράμματα σπουδών και, κατά συνέπεια, στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών είναι περιορισμένη. Καθώς τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κυριότερο μέσο που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της παρουσίας των δραστηριοτήτων εκτίμησης στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό, μελετήθηκαν όλες οι δραστηριότητες εκτίμησης ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, τον τύπο εκτίμησης στον οποίο αναφέρονται, καθώς και ως προς τη σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, από το σύνολο των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης, 10% αυτών είναι δραστηριότητες εκτίμησης. Περισσότερες από τις μισές δραστηριότητες εκτίμησης αφορούν στην υπολογιστική εκτίμηση, ενώ περίπου το 20% αφορά στις εκτιμήσεις μέτρησης. Ιδιαίτερα περιορισμένη έως μηδαμινή φαίνε-

ται να είναι η παρουσία των δραστηριοτήτων εκτίμησης πλήθους και εκτίμησης πάνω στην αριθμογραμμή. Αν και στις περισσότερες δραστηριότητες εκτίμησης αναδεικνύεται η σύνδεση των εκτιμήσεων με τον πραγματικό κόσμο (57,3%), το 74,2% των δραστηριοτήτων εκτίμησης περιλαμβάνουν υπολογισμούς με ακρίβεια μέσω της εκτέλεσης αλγοριθμικών πράξεων. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη αναθεώρησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών ως προς τη διδασκαλία των εκτιμήσεων και προβάλλουν σημαντικά στοιχεία για τον σχεδιασμό των νέων σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών, που πρόκειται να δημοσιευτούν στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών, υπολογιστική εκτίμηση, εκτίμηση πλήθους, εκτίμηση μέτρησης, εκτίμηση πάνω στην αριθμογραμμή, Δ΄ τάξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια από τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στη μαθηματική εκπαίδευση τις προηγούμενες δεκαετίες είναι η απομάκρυνση από τη στείρα απομνημόνευση κανόνων και τύπων και η στροφή προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων, χρήσιμων για την καθημερινή ζωή (Desli & Giakoumi, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στην έννοια των εκτιμήσεων, τόσο λόγω της πρακτικής τους εφαρμογής στην καθημερινή ζωή των παιδιών και των ενηλίκων (Siegler & Booth, 2005) όσο και λόγω του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων (Schneider et al., 2009).

Οι εκτιμήσεις πραγματοποιούνται νοερά και συχνά ορίζονται ως λογικές εικασίες που βασίζονται σε δεδομένα (Dowker, 1992) με σκοπό την προσέγγιση της τιμής ενός μεγέθους ή ενός αριθμητικού υπολογισμού (Clayton, 1996). Από τη φύση τους, οι εκτιμήσεις δεν επιδέχονται μόνο μια σωστή απάντηση, αλλά περιλαμβάνουν ένα εύρος αποδεκτών τιμών (Clayton, 1996), γεγονός που τις καθιστά αφενός λιγότερο περίπλοκες και περισσότερο εύχρηστες ως διαδικασία συγκριτικά με τους ακριβείς υπολογισμούς (Siegler & Booth, 2005) και αφετέρου υποκειμενικές (Segovia & Castro, 2009). Η υποκειμενικότητα στις κρίσεις του εκάστοτε εκτιμητή μάλιστα εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως την εξοικείωση με την κατάσταση εκτίμησης ή την πολυπλοκότητα των υπολογισμών που απαιτούνται (Δεσλή, 2021).

Η έννοια των εκτιμήσεων είναι παρούσα σε διάφορες πτυχές της καθη-

μερινής μας ζωής. Για παράδειγμα, καθημερινά καλούμαστε να χρησιμοποιήσουμε εκτιμήσεις, είτε για τον υπολογισμό μιας μαθηματικής πράξης (π.χ., το σύνολο των εξόδων του μήνα) είτε για τη μέτρηση ενός μεγέθους (π.χ., το βάρος μιας βαλίτσας) ή του πλήθους ενός συνόλου (π.χ., ο αριθμός των ατόμων σε μια αίθουσα). Η πραγματοποίηση εκτιμήσεων σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής είναι συχνή και ιδιαίτερα σημαντική καθώς αφενός συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και αφετέρου διευκολύνει τη διαχείριση δεδομένων *«που είτε προέρχονται από την καθημερινή ζωή είτε περιέχουν γνήσιο μαθηματικό περιεχόμενο»* (Δεσλή, 2021, σ. 32).

Σημαντική είναι η συμβολή των εκτιμήσεων στην ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού (Segovia & Castro, 2009), δεδομένου ότι οι εκτιμήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν «*ως μέσο πρόβλεψης ή στρατηγικής ελέγχου κατά την αξιολόγηση της λογικότητας μιας απάντησης*» (Δεσλή, 2021, σ. 32). Κατά την προσπάθεια επίλυσης ενός ακριβούς υπολογισμού, οι εκτιμήσεις που προηγούνται προσφέρουν την ευκαιρία να ελεγχθεί κατά πόσο η απάντηση βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση και ανταποκρίνεται στα λογικά πλαίσια του αποτελέσματος. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού, η οποία προϋποθέτει την σε βάθος κατανόηση της έννοιας και του μεγέθους των αριθμών, των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσά τους, καθώς και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις μαθηματικές πράξεις (Segovia & Castro, 2009).

Στη βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις τύποι εκτίμησης: α) η εκτίμηση ενός υπολογισμού ή υπολογιστική εκτίμηση (π.χ., πόσο κάνει περίπου το 38+23;), β) η εκτίμηση πληθικότητας ή εκτίμηση πλήθους (π.χ., πόσα περίπου είναι τα παιδιά στην τάξη;) και γ) η εκτίμηση μέτρησης ή μέτρηση κατ' εκτίμηση (π.χ., πόσα κιλά περίπου είναι η βαλίτσα;) (Hogan & Brezinski, 2003; Sowder, 1992). Αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν και εντάσσουν στις εκτιμήσεις πληθικότητας και έναν ακόμη τύπο, την εκτίμηση αριθμογραμμής, που αφορά στην εκτίμηση της θέσης ενός αριθμού πάνω σε αριθμογραμμή ή την εκτίμηση του αριθμού που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο σημείο πάνω σε αριθμογραμμή (Δεσλή, 2021). Παρόλο που και οι τρεις τύποι καταλήγουν σε μια προσεγγιστική απάντηση, διαφέρουν σημαντικά ως προς τα χαρακτηριστικά τους, τον τρόπο ανάπτυξης και τους παράγοντες δυσκολίας (Δεσλή, 2021).

Η παρουσία των εκτιμήσεων στην καθημερινή ζωή, σε συνδυασμό με τη χρησιμότητά τους στην ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων των ατόμων, αναδεικνύει τη σημασία που έχει η ενσωμάτωση των εκτιμήσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια για τα μαθη-

ματικά όλων των τάξεων. Ωστόσο, παρόλο που η αναγκαιότητα των εκτιμήσεων έχει αναγνωριστεί στα περισσότερα Προγράμματα Σπουδών για τα μαθηματικά στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, η αξιοποίησή τους δεν περιγράφεται επαρκώς ή δίνεται έμφαση σε κάποιους τύπους εκτιμήσεων με διαφορές στη συχνότητα εμφάνισής τους (Andrews et al., 2021; Xenofontos et al., 2022; Sunde et al., 2022). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν συχνά αδυναμίες στην αξιοποίηση των εκτιμήσεων στη μαθηματική εκπαίδευση, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στους υπολογισμούς και τις μετρήσεις με ακρίβεια (Son et al., 2019; Subramaniam, 2014), ενώ παράλληλα, η παρουσία των δραστηριοτήτων εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών φαίνεται να είναι περιορισμένη έως μηδαμινή (Sayers et al., 2021; Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017; Ιωσηφίδου, 2018).

Με δεδομένο ότι η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, καθώς αυτά επηρεάζουν άμεσα τις μεθόδους, τα υλικά, και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Lepik et al., 2015), η περιορισμένη παρουσία των δραστηριοτήτων εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών μπορεί να επηρεάσει άμεσα το περιεχόμενο της διδασκαλίας των εκτιμήσεων από τους εκπαιδευτικούς (Chang et al., 2011). Καθώς τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κυριότερο εργαλείο που αξιοποιούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας τους (Μπίκος, 2016), κρίνεται σημαντικό να μελετηθούν οι δραστηριότητες εκτίμησης που περιλαμβάνουν τα εγχειρίδια και να εξεταστεί η συχνότητα εμφάνισης των δραστηριοτήτων εκτίμησης σε αυτά. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η παρουσία των δραστηριοτήτων των τριών τύπων εκτίμησης στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να εξετάσει η παρούσα εργασία είναι:

- Ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης των δραστηριοτήτων εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης;
- Διαφοροποιείται η συχνότητα εμφάνισης των δραστηριοτήτων ως προς τους τρεις τύπους εκτίμησης;
- Ποιες διαστάσεις σημαντικότητας της έννοιας της εκτίμησης (σύνδεση με την καθημερινότητα, επινόηση στρατηγικών, επαλήθευση της απάντησης με ακρίβεια) εμπεριέχονται στις δραστηριότητες εκτίμησης των σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών της Δ΄ τάξης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αντικείμενο μελέτης

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελούν οι δραστηριότητες εκτίμησης που εμπεριέχονται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης έγινε αφενός γιατί σε προηγούμενες σχετικές έρευνες (Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017; Ιωσηφίδου, 2018) δεν εξετάστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης και αφετέρου γιατί το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τα μαθηματικά της Δ΄ τάξης περιλαμβάνει ένα εύρος μαθηματικών περιοχών, άρα δυνητικά ενδείκνυται για τη μελέτη της παρουσίας των εκτιμήσεων σε αυτά.

Τα σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών του δημοτικού σχολείου εισήχθησαν για πρώτη φορά στα ελληνικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2007-2008 και σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) για τα μαθηματικά. Το διδακτικό πακέτο για τα μαθηματικά της Δ΄ τάξης αποτελείται από το έντυπο υλικό και το συνοδευτικό λογισμικό (Βαμβακούση et al., 2007). Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από ένα τεύχος του Βιβλίου Μαθητή, τέσσερα τεύχη του Τετραδίου Εργασιών Μαθητή και από το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο έντυπο υλικό για τα μαθηματικά της Δ΄ τάξης.

Σχεδιασμός – Κριτήρια ανάλυσης

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία εντάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη συστηματική ανάλυση του περιεχομένου ενός κειμένου μέσω ταξινόμησης, κωδικοποίησης και εντοπισμού θεμάτων ή μοτίβων (Hsieh & Shannon, 2005). Η συλλογή και ταξινόμηση των δραστηριοτήτων ως δραστηριότητες εκτίμησης έγινε σύμφωνα με συγκεκριμένες λέξεις – κλειδιά: «εκτιμώ», «εκτιμούμε», «εκτίμηση», «εκτιμώντας», «περίπου». Ωστόσο, εντοπίστηκαν και ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες, αν και δεν εμπεριείχαν συγκεκριμένες λέξεις που να δηλώνουν άμεσα εκτίμηση, ζητούσαν προσεγγιστικές απαντήσεις (π.χ., «Ποιο ποτήρι έχει πιο πολύ χυμό;») και, επομένως, υπονοούσαν έμμεσα στο περιεχόμενό τους την έννοια αυτή.

Κάθε δραστηριότητα εκτίμησης αναλύθηκε σύμφωνα με τα εξής κριτήρια (βλ. Πίνακας 1): α) τύπος εκτίμησης (υπολογιστική εκτίμηση, εκτίμηση

πλήθους, εκτίμηση μέτρησης, εκτίμηση σε αριθμογραμμή), β) είδος αριθμού (φυσικοί αριθμοί, δεκαδικοί αριθμοί, συμμιγείς αριθμοί) γ) διαστάσεις σημαντικότητας (λεκτικό πλαίσιο-σύνδεση με την καθημερινότητα, επινόηση στρατηγικών, επαλήθευση της απάντησης) και δ) επιμέρους χαρακτηριστικά για κάθε τύπο εκτίμησης. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης ταξινομήθηκαν επιπρόσθετα ως προς το είδος των αριθμητικών πράξεων στις οποίες αναφέρονται (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση). Οι δραστηριότητες εκτίμησης πάνω σε αριθμογραμμή ταξινομήθηκαν ως προς τη μορφή του έργου (εκτίμηση της θέσης ενός αριθμού πάνω σε αριθμογραμμή ή εκτίμηση της τιμής ενός αριθμού βάσει της θέσης του πάνω σε αριθμογραμμή). Τέλος, οι δραστηριότητες εκτίμησης μέτρησης ταξινομήθηκαν βάσει του μεγέθους μέτρησης που αναφερόταν σε αυτές (μήκος, εμβαδόν, όγκος/χωρητικότητα, βάρος και χρόνος) και βάσει του είδους των μονάδων μέτρησης που ζητούνταν να χρησιμοποιηθεί (τυποποιημένες ή μη τυποποιημένες μονάδες μέτρησης). Η επιλογή των κριτηρίων ανάλυσης διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των έργων που χρησιμοποιούνται συχνά σε έρευνες σχετικά με τις εκτιμήσεις (π.χ., Δεσλή & Τριανταφύλλου, 2022; Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017; Liu, 2009; Desli & Giakoumi, 2017; Δεσλή & Μυρόβαλη, 2017; Desli & Dimitropoulos, 2022).

Πίνακας 1. Κριτήρια ανάλυσης των δραστηριοτήτων εκτίμησης

Κριτήρια	**Τι εξετάζεται**	**Κατηγορίες και υποκατηγορίες**
α. Τύπος εκτίμησης	Ποιος είναι ο τύπος εκτίμησης στη δραστηριότητα;	• Υπολογιστική Εκτίμηση • Εκτίμηση Πλήθους • Εκτίμηση Μέτρησης • Εκτίμηση στην Αριθμογραμμή
β. Είδος αριθμού	Ποια είδη αριθμού περιλαμβάνονται στη δραστηριότητα;	• Φυσικοί αριθμοί • Δεκαδικοί αριθμοί • Συμμιγείς αριθμοί

γ. Σημαντικότητα	Ποιες είναι οι διαστάσεις σημαντικότητας της εκτίμησης στη δραστηριότητα;	• Λεκτικό πλαίσιο/ Σύνδεση με την καθημερινότητα • Επινόηση στρατηγικών • Επαλήθευση της απάντησης
δ. Επιμέρους χαρακτηριστικά	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων εκτίμησης;	• Είδος αριθμητικών πράξεων (υπολογιστικές εκτιμήσεις) • Μορφή έργου (εκτιμήσεις πάνω σε αριθμογραμμή) • Μέγεθος μέτρησης (εκτιμήσεις μέτρησης) • Είδος μονάδων μέτρησης (εκτιμήσεις μέτρησης)

Διαδικασία

Αρχικά χαρτογραφήθηκαν όλες οι δραστηριότητες (N=734) του Βιβλίου Μαθητή (N=415) και των Τετραδίων Εργασιών (N=319). Στη συνέχεια, απομονώθηκαν οι δραστηριότητες εκτίμησης (N=89), σύμφωνα με το περιεχόμενό τους και τις λέξεις-κλειδιά. Τέλος, οι δραστηριότητες εκτίμησης κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν, σύμφωνα με τα κριτήρια ανάλυσης. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την κωδικοποίηση εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο SPSS 28 για στατιστική επεξεργασία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από το σύνολο των δραστηριοτήτων που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης, το 12,1% αφορά εκτιμήσεις (89/734 δραστηριότητες). Από αυτές, οι 43 (48,3%) προέρχονται από το Βιβλίο Μαθητή και οι 46 (51,7%) από τα Τετράδια Εργασιών.

Τύπος Εκτίμησης

Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων εκτίμησης αφορά στις υπολογιστικές εκτιμήσεις (67,4%) (βλ. Πίνακας 2), με τις δραστηριότητες εκτίμησης μέτρησης να ακολουθούν (22,5%). Εντοπίστηκαν μόνο 8 δραστηριότητες εκτιμήσεων πλήθους (9%) και μόλις μία δραστηριότητα εκτίμησης πάνω σε αριθμογραμμή (1,1%). Η συχνότητα εμφάνισης των τριών τύπων εκτίμησης είναι παρόμοια ανάμεσα στο Βιβλίο Μαθητή και τα Τετράδια Εργασιών, με τις δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης να υπερισχύουν και στα δυο είδη σχολικών εγχειριδίων.

Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας (%) των δραστηριοτήτων εκτίμησης ως προς τον τύπο εκτίμησης και το είδος σχολικών εγχειριδίων

Τύπος Εκτίμησης	**ΒΜ**	**ΤΕ**	**Σύνολο**
Υπολογιστική Εκτίμηση	72,1	63	67,4
Εκτίμηση Πλήθους	7	10,9	9
Εκτίμηση Μέτρησης	18,6	26,1	22,5
Εκτίμηση πάνω σε αριθμογραμμή	2,3	-	1,1

Είδος Αριθμού

Οι δραστηριότητες εκτίμησης, τόσο στο Βιβλίο Μαθητή όσο και στα Τετράδια Εργασιών, περιλαμβάνουν, ως επί το πλείστον, φυσικούς αριθμούς, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δραστηριοτήτων εκτίμησης περιλαμβάνει δεκαδικούς αριθμούς. Συγκεκριμένα, στο 62,9% των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται φυσικοί αριθμοί, ενώ στο 27% δεκαδικοί αριθμοί, με τα Τετράδια Εργασιών να περιλαμβάνουν τις περισσότερες δραστηριότητες με δεκαδικούς αριθμούς (15 δραστηριότητες στα ΤΕ, έναντι 9 στο ΒΜ). Οι συμμιγείς αριθμοί εμφανίζονται σε 9 (10,1%) δραστηριότητες εκτίμησης (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή συχνότητας (%) των δραστηριοτήτων εκτίμησης ως προς το είδος αριθμού και το είδος σχολικών εγχειριδίων

Είδος αριθμού	**ΒΜ**	**ΤΕ**	**Σύνολο**
Φυσικοί αριθμοί	65,1	60,9	62,9
Δεκαδικοί αριθμοί	20,9	32,6	27
Συμμιγείς αριθμοί	6,5	6,5	10,1

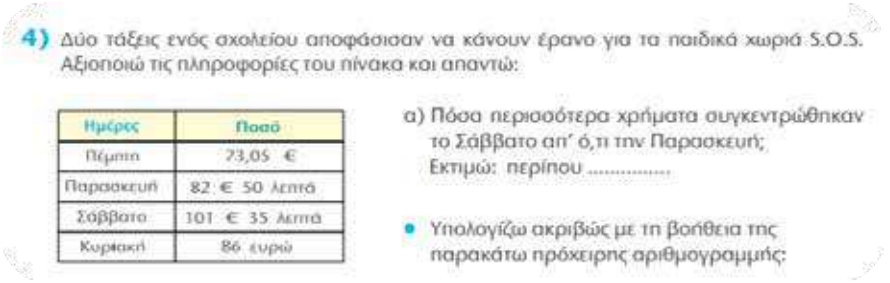
Διαστάσεις Σημαντικότητας

Σύνδεση με την καθημερινότητα. Περισσότερες από τις μισές δραστηριότητες εκτίμησης (57,3%) έχουν λεκτικό πλαίσιο, πλαισιώνονται, δηλαδή, από κάποια ιστορία που προέρχεται από την καθημερινή ζωή. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες εκτίμησης (42,7%) έχουν αποκλειστικά συμβολικό πλαίσιο (βλ. Πίνακας 4). Αξιοσημείωτο είναι ότι, αν και στο Βιβλίο Μαθητή υπερτερούν οι δραστηριότητες εκτίμησης με λεκτική μορφή, στα Τετράδια Εργασιών παρατηρείται σχετική ομοιογένεια στην κατανομή συχνότητας των δραστηριοτήτων εκτίμησης ως προς το είδος πλαισίου.

Πίνακας 4. Κατανομή συχνότητας (%) των δραστηριοτήτων εκτίμησης ως προς το είδος πλαισίου και το είδος σχολικών εγχειριδίων

Είδος Πλαισίου	**ΒΜ**	**ΤΕ**	**Σύνολο**
Συμβολικό πλαίσιο	30,2	54,3	42,7
Λεκτικό πλαίσιο (Σύνδεση με την καθημερινότητα)	69,8	45,7	57,3

Η Εικόνα 1 αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα δραστηριότητας υπολογιστικής εκτίμησης, η οποία πλαισιώνεται από ένα σενάριο καθημερινής ζωής. Το σενάριο αφορά ένα θέμα οικονομικής φύσης (συγκέντρωση χρημάτων), ενώ παράλληλα ενισχύει την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών, καθώς ο έρανος που περιγράφεται στη δραστηριότητα πραγματοποιείται για φιλανθρωπικούς σκοπούς. Η δραστηριότητα εντάσσεται στα άμεσα ενδιαφέρονται των μαθητών και συνδέεται στενά με τον πραγματικό τους κόσμο, καθώς παρόμοιες συγκεντρώσεις χρημάτων για κοινωφελείς λόγους πραγματοποιούνται συχνά στις σχολικές τάξεις.



4) Δύο τάξεις ενός σχολείου αποφάσισαν να κάνουν έρανο για τα παιδικά χωριά S.O.S. Αξιοποιώ τις πληροφορίες του πίνακα και απαντώ:

Ημέρες	Ποσά
Πέμπτη	73,05 €
Παρασκευή	82 € 50 λεπτά
Σάββατο	101 € 35 λεπτά
Κυριακή	86 ευρώ

α) Πόσα περισσότερα χρήματα συγκεντρώθηκαν το Σάββατο απ' ό,τι την Παρασκευή;
Εκτιμώ: περίπου .....

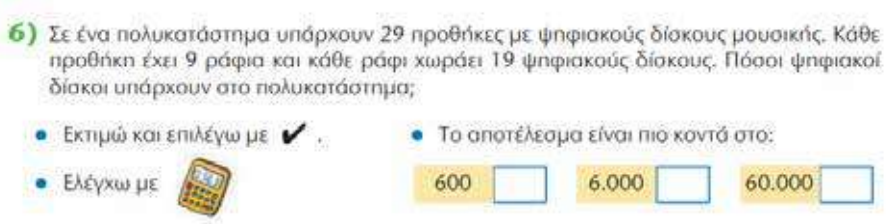
- Υπολογίζω ακριβώς με τη βοήθεια της παρακάτω πρόχειρης αριθμογραμμής:

Εικόνα 1. Παράδειγμα δραστηριότητας υπολογιστικής εκτίμησης συνδεδεμένης με την καθημερινή ζωή (Βιβλίο Μαθητή, 3η Επανάληψη, σελ. 53)

*Επινόηση στρατηγικών***.** Το σύνολο των δραστηριοτήτων εκτίμησης φαίνεται να ωθούν

έμμεσα τους μαθητές στην επινόηση νέων στρατηγικών για τις εκτιμήσεις τους, παρόλο που δεν υποδεικνύουν ξεκάθαρα τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης στρατηγικής.

Η Εικόνα 2 αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα δραστηριότητας υπολογιστικής εκτίμησης, στην οποία οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν το αποτέλεσμα και να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις προτεινόμενες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που προτείνονται αποτελούνται από στρογγυλοποιημένους φυσικούς αριθμούς (600, 6.000, 60.000). Η στρογγυλοποιημένη μορφή των προτεινόμενων απαντήσεων αποσκοπεί, ενδεχομένως, στην καθοδήγηση των μαθητών, ώστε να ανασυνθέσουν τις τιμές των δεδομένων του προβλήματος, στρογγυλοποιώντας τους αριθμούς στην πλησιέστερη δεκάδα.



6) Σε ένα πολυκατάστημα υπάρχουν 29 προθήκες με ψηφιακούς δίσκους μουσικής. Κάθε προθήκη έχει 9 ράφια και κάθε ράφι χωράει 19 ψηφιακούς δίσκους. Πόσοι ψηφιακοί δίσκοι υπάρχουν στο πολυκατάστημα;

- Εκτιμώ και επιλέγω με ✔ .
- Ελέγχω με

- Το αποτέλεσμα είναι πιο κοντά στο:

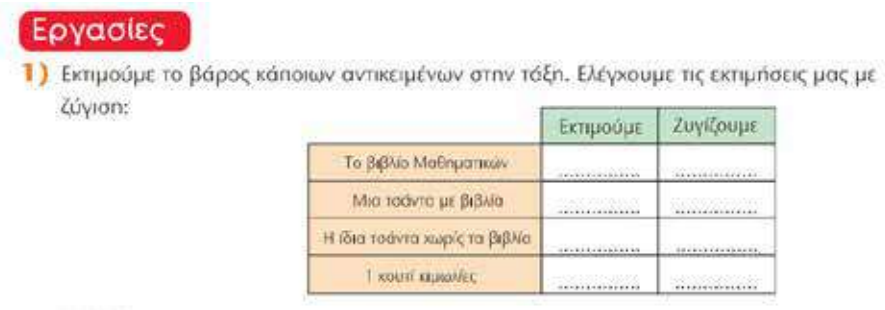
600 ☐ 6.000 ☐ 60.000 ☐

Εικόνα 2. Παράδειγμα δραστηριότητας υπολογιστικής εκτίμησης συνδεδεμένης με την επινόηση στρατηγικών (Τετράδιο Εργασιών, Τεύχος Α΄, Κεφ. 10, σελ. 27)

*Επαλήθευση της απάντησης με ακρίβεια***.** Η συντριπτική πλειοψηφία των δραστηριοτήτων εκτίμησης (74,2%), με παρόμοια συχνότητα εμφάνισης ανάμεσα στο Βιβλίο Μαθητή και τα Τετράδια Εργασιών, απαιτούν επίσης να δοθεί απάντηση με ακρίβεια μετά την πραγματοποίηση της εκτίμησης, λειτουργώντας έτσι η εκτίμηση ως μέσο επαλήθευσης της ακριβούς απάντησης (βλ. Πίνακας 5). Συχνά μάλιστα υπάρχουν λέξεις (π.χ. «ελέγχω την εκτίμησή μου») που παραπέμπουν σε έλεγχο της εκτίμησης με ακριβή υπολογισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας παρουσιάζεται στην Εικόνα 3, όπου τα παιδιά καλούνται να ελέγξουν τις εκτιμήσεις τους για το βάρος κάποιων αντικειμένων πραγματοποιώντας ζύγιση με ακρίβεια.

Πίνακας 5. Κατανομή συχνότητας (%) των δραστηριοτήτων εκτίμησης ως προς την επαλήθευση της απάντησης και το είδος σχολικών εγχειριδίων

Επαλήθευση της απάντησης	**ΒΜ**	**ΤΕ**	**Σύνολο**
Εκτίμηση και απάντηση με ακρίβεια	72,1	76,1	74,2
Εκτίμηση χωρίς απάντηση με ακρίβεια	27,9	23,9	25,8

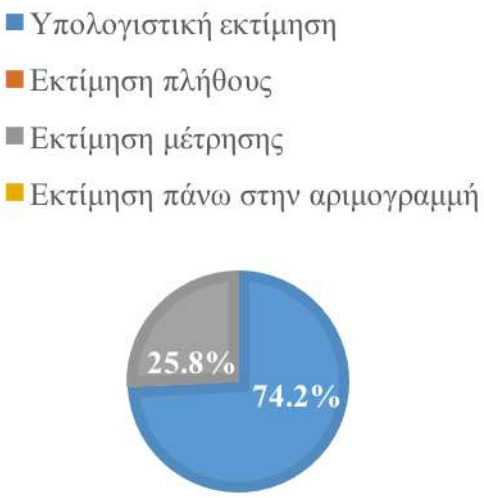

Εργασίες

1) Εκτιμούμε το βάρος κάποιων αντικειμένων στην τάξη. Ελέγχουμε τις εκτιμήσεις μας με ζύγιση:

	Εκτιμούμε	Ζυγίζουμε
Το βιβλίο Μαθηματικών	.....	.....
Μια τσάντα με βιβλία	.....	.....
Η ίδια τσάντα χωρίς τα βιβλία	.....	.....
1 κουτί κιμωλίες	.....	.....

Εικόνα 3. Παράδειγμα δραστηριότητας εκτίμησης βάρους που λειτουργεί ως μέσο επαλήθευσης της απάντησης (Βιβλίο Μαθητή, Κεφ. 18, σελ. 47)

Επιμέρους χαρακτηριστικά για κάθε τύπο εκτίμησης

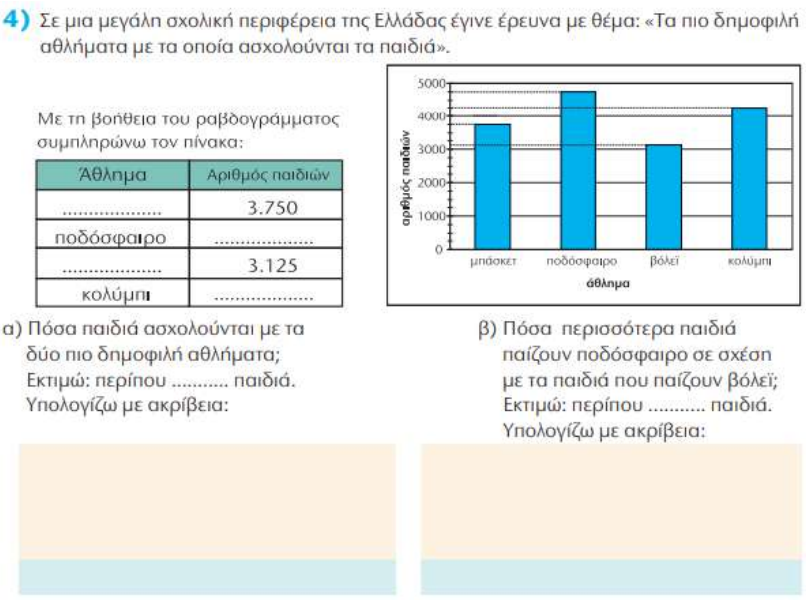


Από τις 60 δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης, οι 38 (63,3%) πλαισιώνονται από κάποιο σενάριο. Κυριαρχούν οι πράξεις με φυσικούς αριθμούς (63,3%) και ιδιαίτερα οι προσθέσεις (38,3%), ενώ πολύ λιγότερο συχνά εντοπίζονται δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης που αφορούν αφαιρέσεις (10%). Αναλυτικά, ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα στοιχεία αυτά.

Πίνακας 6. Επιμέρους χαρακτηριστικά (%)
των δραστηριοτήτων υπολογιστικής εκτίμησης

Χαρακτηριστικά		
Είδος πλαισίου	Συμβολικό Πλαίσιο	36,7
	Λεκτικό Πλαίσιο	63,3
Είδος αριθμού	Φυσικοί Αριθμοί	63,3
	Δεκαδικοί Αριθμοί	25
	Συμμιγείς Αριθμοί	11,7
Είδος αριθμητικών πράξεων	Πρόσθεση	38,3
	Αφαίρεση	10
	Πολλαπλασιασμός	15
	Διαίρεση	11,7
	Περισσότερες από μία πράξεις	25

Η δραστηριότητα στην Εικόνα 4 αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα δραστηριότητας υπολογιστικής εκτίμησης, πλαισιωμένης από κάποιο σενάριο (διεξαγωγή έρευνας), η οποία περιλαμβάνει τετραψήφιους φυσικούς αριθμούς. Το πρώτο ερώτημα μπορεί να επιλυθεί με την πράξη της πρόσθεσης, ενώ το δεύτερο ερώτημα με περισσότερες από μία πράξεις (πρόσθεση ή αφαίρεση)



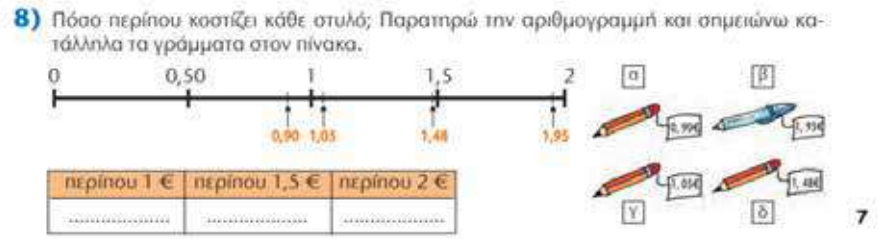
Εικόνα 4. Παράδειγμα δραστηριότητας υπολογιστικής εκτίμησης με φυσικούς αριθμούς (Βιβλίο Μαθητή, 1η Επανάληψη, σελ. 23)

Οι δραστηριότητες εκτίμησης πλήθους (N=8) στο σύνολό τους πλαισιώνονται από κάποια ιστορία, ενώ η κατανομή τους όσον αφορά το είδος των αριθμών που περιλαμβάνουν είναι σχεδόν ισομερής (βλ. Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Επιμέρους χαρακτηριστικά (%) των δραστηριοτήτων εκτίμησης πλήθους

Χαρακτηριστικά		
Είδος πλαισίου	Συμβολικό Πλαίσιο	-
	Λεκτικό Πλαίσιο	100
Είδος αριθμού	Φυσικοί Αριθμοί	37,5
	Δεκαδικοί Αριθμοί	37,5
	Συμμιγείς Αριθμοί	25

Η δραστηριότητα εκτίμησης πλήθους στην Εικόνα 5 περιλαμβάνει δεκαδικούς αριθμούς και πλαισιώνεται από ένα σενάριο της καθημερινής ζωής που σχετίζεται με τα χρήματα και τις τιμές των προϊόντων.



Εικόνα 5. Παράδειγμα δραστηριότητας εκτίμησης πλήθους με δεκαδικούς αριθμούς (Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών, Β΄ Τεύχος, Κεφ. 15, σελ. 7)

Οι δραστηριότητες εκτίμησης μέτρησης (N=20) αναφέρονται σε ποικιλία μεγεθών (μήκος, εμβαδόν, όγκος/χωρητικότητα και βάρος), με τις εκτιμήσεις μήκους να υπερτερούν (55%) έναντι των άλλων ειδών εκτίμησης μέτρησης. Οι περισσότερες δραστηριότητες εκτίμησης μέτρησης δεν συνοδεύονται από κάποια ιστορία (75%) ούτε αναφέρονται σε κάποια μονάδα μέτρησης (65%), ενώ περιλαμβάνουν κυρίως φυσικούς αριθμούς (70%) (βλ. Πίνακας 8).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα δραστηριότητας εκτίμησης μήκους με συμβολικό πλαίσιο αποτελεί η Εικόνα 6.

Πίνακας 8. Επιμέρους χαρακτηριστικά (%) των δραστηριοτήτων εκτίμησης μέτρησης

Χαρακτηριστικά		
Είδος πλαισίου	Συμβολικό Πλαίσιο	75
	Λεκτικό Πλαίσιο	25
Είδος αριθμού	Φυσικοί Αριθμοί	70
	Δεκαδικοί Αριθμοί	30
	Συμμιγείς Αριθμοί	-
Μέγεθος μέτρησης	Μήκος	55
	Εμβαδόν	20
	Όγκος - Χωρητικότητα	10
	Βάρος	15
Μονάδα μέτρησης	Τυποποιημένες	25
	Μη τυποποιημένες	5
	Καμία αναφορά	65
	Τυποποιημένες και μη τυποποιημένες	5

Εικόνα 6. Παράδειγμα δραστηριότητας εκτίμησης μέτρησης μήκους με συμβολικό πλαίσιο (Βιβλίο Μαθητή, 3η Επανάληψη, σελ.52)

Στην Εικόνα 7 παρουσιάζεται η μοναδική δραστηριότητα εκτίμησης πάνω σε αριθμογραμμή. Η δραστηριότητα αυτή εμφανίζεται στο Βιβλίο Μαθητή και ζητά από τους μαθητές να εκτιμήσουν τη θέση εξαψήφιων φυσικών αριθμών πάνω σε οριοθετημένη (από το 300.000 έως το 600.000) αριθμογραμμή, στην οποία είναι σημειωμένη η θέση και άλλων αριθμών.

Εικόνα 7. Παράδειγμα δραστηριότητας εκτίμησης πάνω σε αριθμογραμμή (Βιβλίο Μαθητή, Κεφ. 48, σελ. 121)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της παρουσίας των δραστηριοτήτων των τριών τύπων εκτίμησης στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δραστηριοτήτων εκτίμησης καθώς και η διερεύνηση της σύνδεσής τους με την καθημερινή ζωή, την επινόηση νέων στρατηγικών και την επαλήθευση της απάντησης με ακρίβεια.

Η παρουσία των δραστηριοτήτων εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου φαίνεται να είναι περιορισμένη, καθώς οι δραστηριότητες εκτίμησης αποτελούν περίπου το 12% του συνόλου των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνοντα και στα δυο είδη των σχολικών εγχειριδίων, σε αντίθεση με τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Β΄ τάξης, όπου στα Βιβλία Μαθητή οι δραστηριότητες εκτίμησης αποτελούν το 1/3 και στα Τετράδια Εργασιών αποτελούν το 1/5 του συνόλου των δραστηριοτήτων (Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017), Ωστόσο, παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν και στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Α΄ και Γ΄ δημοτικού, όπου εντοπίστηκαν ελάχιστες δραστηριότητες εκτίμησης σε σύγκριση με τις δραστηριότητες ακριβούς μέτρησης (Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017), αλλά και σε τρία σουηδικά σχο-

λικά εγχειρίδια μαθηματικών της Α΄ δημοτικού, όπου η έννοια των εκτιμήσεων φάνηκε να απουσιάζει εντελώς από τη διδακτέα ύλη των δύο, από τα τρία, σχολικών εγχειριδίων (Sayers et al., 2021).

Η συχνότητα εμφάνισης των δραστηριοτήτων εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ δημοτικού διαφοροποιείται από τον τύπο εκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης κυριαρχούν, καθώς περίπου 7 στις 10 δραστηριότητες εκτίμησης αναφέρονται σε υπολογιστικές εκτιμήσεις. Σχεδόν το 1/5 των δραστηριοτήτων εκτίμησης αφορά σε εκτιμήσεις μέτρησης, ένας πολύ μικρός αριθμός αναφέρεται σε εκτιμήσεις πλήθους (9%) και υπάρχει μόνο μία δραστηριότητα που περιλαμβάνει εκτίμηση πάνω στην αριθμογραμμή. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Παπανικολάου και Καλαβάση (2017), σύμφωνα με τα οποία οι δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Β΄ τάξης και της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου υπερτερούν σε σύγκριση με τους υπόλοιπους τύπους εκτίμησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συγκλίνουν και με τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, για τη διδασκαλία των εκτιμήσεων στο δημοτικό σχολείο, καθώς οι περιορισμένες αναφορές που υπάρχουν αφορούν κυρίως τις υπολογιστικές εκτιμήσεις και ελάχιστη μνεία γίνεται για τη διδασκαλία των υπόλοιπων τύπων εκτίμησης (Andrews et al., 2021; Sunde et al., 2022; Xenofontos et al., 2022).

Η σύνδεση των δραστηριοτήτων εκτίμησης με την καθημερινή ζωή είναι εμφανής, καθώς περισσότερες από τις μισές δραστηριότητες εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια της Δ΄ τάξης πλαισιώνονται από κάποια ιστορία σχετική με την καθημερινότητα των παιδιών, εύρημα που επιβεβαιώνεται και στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Α΄, Β΄ και Γ΄ δημοτικού (Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017). Τα περισσότερα σενάρια που πλαισιώνουν τις δραστηριότητες εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης σχετίζονται κυρίως με θέματα οικονομικής φύσης (π.χ., συναλλαγές χρημάτων ή αγορές σούπερ μάρκετ), με τον αθλητισμό ή το παιχνίδι καθώς και με το φαγητό. Αν και οι περισσότερες δραστηριότητες εκτίμησης συνδέονται πράγματι με την καθημερινή ζωή, ενδέχεται αρκετές από αυτές να μην εντάσσονται στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται σημαντική για τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών η συμπερίληψη δραστηριοτήτων, πλαισιωμένων με σενάρια που εμπίπτουν άμεσα στην καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Όλες οι δραστηριότητες εκτίμησης φαίνεται να συμβάλλουν έμμεσα στην επινόηση νέων στρατηγικών από τους μαθητές, χωρίς ωστόσο να υποδεικνύεται ξεκάθαρα σε όλες η χρήση κάποιας συγκεκριμένης στρατηγικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η στρατηγική της στρογγυλοποίησης, την οποία οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν συχνά στις δραστηριότητες υπολογιστικής εκτίμησης. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα των εκτιμήσεων στη μαθηματική εκπαίδευση, καθώς φαίνεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές για την εύρεση ευέλικτων και αποτελεσματικών τρόπων προσέγγισης μιας απάντησης μέσω της επιλογής ποικίλων στρατηγικών (Siegler & Booth, 2005).

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι δραστηριότητες εκτίμησης λειτουργούν ως μέσο επαλήθευσης της ακριβούς απάντησης. Με άλλα λόγια, στις περισσότερες δραστηριότητες εκτίμησης οι μαθητές καλούνται πρώτα να πραγματοποιήσουν μια εκτίμηση και στη συνέχεια να απαντήσουν με ακρίβεια, επαληθεύοντας την εκτίμησή τους. Ωστόσο, κάτι αντίστοιχο δεν φαίνεται να ισχύει για τις δραστηριότητες εκτίμησης των τριών πρώτων τάξεων (Παπανικολάου & Καλαβάσης, 2017), στις οποίες ελάχιστες είναι οι δραστηριότητες εκτίμησης που απαιτούν επαλήθευση της απάντησης με ακρίβεια. Μια πιθανή εξήγηση για αυτή την απόκλιση είναι ενδεχομένως πως τα σχολικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν στην έρευνα των Παπανικολάου και Καλαβάση (2017) απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Κάτι τέτοιο ίσως πραγματικά να ισχύει αν αναλογιστεί κανείς πως οι περισσότερες δραστηριότητες εκτίμησης μέτρησης στα σχολικά εγχειρίδια της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ δημοτικού ακολουθούνταν από έλεγχο της εκτίμησης με ακριβή υπολογισμό (Ιωσηφίδου, 2018).

Μελετώντας ξεχωριστά τις δραστηριότητες για κάθε τύπο εκτίμησης αναδεικνύεται η ανάγκη συμπερίληψης περισσότερων δραστηριοτήτων υπολογιστικής εκτίμησης με ρητούς αριθμούς, αλλά και δραστηριοτήτων με πράξεις πολλαπλασιασμού και διαίρεσης, καθώς έχει βρεθεί πως οι επιδόσεις των μαθητών σε τέτοιου είδους έργα εκτίμησης είναι χαμηλότερες (Tsao & Pan, 2011; Liu, 2009). Παρόμοια, οι μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται κατά την επίλυση έργων εκτίμησης σε αριθμογραμμή (Δεσλή & Τριανταφύλλου, 2022) και έργων εκτίμησης εμβαδού (Δεσλή & Μυρόβαλη, 2017) και όγκου (Desli & Dimitropoulos, 2022). Η ενσωμάτωση τέτοιων έργων εκτίμησης στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών θα συνέβαλλε ενδεχομένως στην εξοικείωση των μαθητών με αυτού του είδους τις εκτιμήσεις και θα ενίσχυε τις επιδόσεις τους σε παρόμοια έργα εκτίμησης. Τέλος, κρίνεται σημαντική η συμπερίληψη δραστηριοτήτων εκτίμησης μέτρησης

με σαφή αναφορά στη χρήση συγκεκριμένου είδους μονάδων μέτρησης (Chang et al., 2011) και ιδιαίτερα με χρήση μη τυποποιημένων μονάδων μέτρησης, όπως ορίζεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) για τη διδασκαλία των εκτιμήσεων στη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003, σ. 264).

Συνοψίζοντας, τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Δ΄ τάξης, αν και εμπεριέχουν έναν αξιόλογο αριθμό δραστηριοτήτων εκτίμησης, δεν φαίνεται να δίνουν την ίδια βαρύτητα στη διδασκαλία όλων των τύπων εκτίμησης. Παράλληλα, είναι εμφανής η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία των υπολογισμών με ακρίβεια μέσω της εκτέλεσης αλγοριθμικών πράξεων, γεγονός που ενδεχομένως αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την ενσωμάτωση των εκτιμήσεων στη διδασκαλία τους με περισσότερο ενεργό τρόπο. Ωστόσο, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021), που δημοσιεύτηκε πρόσφατα στην Ελλάδα, οι εκτιμήσεις αναφέρονται ως στόχος διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ γίνονται εκτεταμένες αναφορές σε όλους τους τύπους εκτίμησης, με εξαίρεση την εκτίμηση πάνω σε αριθμογραμμή. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αφενός αναδεικνύουν την ανάγκη αναθεώρησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών αναφορικά με τη διδασκαλία των εκτιμήσεων και αφετέρου προβάλλουν στοιχεία σημαντικά για τον σχεδιασμό των νέων σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών, που πρόκειται να δημοσιευτούν στη χώρα μας τα επόμενα χρόνια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Andrews, P., Xenofontos, C., & Sayers, J. (2021). Estimation in the primary mathematics curricula of the United Kingdom: Ambivalent expectations of an essential competence. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-27. doi: 10.1080/0020739X.2020.1868591.

Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτίνου, Α., & Σαΐτης, Α. (2007). *Μαθηματικά Δ΄ Δημοτικού.* ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Chang, K. L., Males, L. M., Mosier, A., & Gonulates, F. (2011). Exploring US textbooks' treatment of the estimation of linear measurements. *ZDM*, *43*, 697-708.

Clayton, J. (1996). A criterion for estimation tasks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *27*(1), 87-102.

Δεσλή, Δ. (2021). *Οι εκτιμήσεις στη μαθηματική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Desli, D., & Dimitropoulos, P. (2022). Investigating volume estimation performance and strategies of 6th-Grade children and adults. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-25. doi: 10.1080/0020739X.2022.2094295.

Desli, D., & Giakoumi, M. (2017). Children's length estimation performance and strategies in standard and non-standard units of measurement. *International Journal for Research in Mathematics Education*, *7*(3), 61-84.

Δεσλή, Δ., & Μυρόβαλη, Β. (2017). Επίδοση και στρατηγικές των παιδιών σε καταστάσεις που αφορούν εκτίμηση μέτρησης εμβαδού. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών* (σσ. 773-783). Εν.Ε.Δι.Μ.

Δεσλή, Δ., & Τριανταφύλλου, Ε. (2022). Εκτιμήσεις πάνω σε αριθμογραμμή: Η περίπτωση των κλασμάτων και των δεκαδικών αριθμών. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, *16*, 5-25.

Dowker, A. (1992). Computational estimation strategies of professional mathematicians. *Journal for Research in Mathematics Education*, *23*(1), 45-55.

Hogan, T. P., & Brezinski, K. L. (2003). Quantitative estimation: One, two, or three abilities?. *Mathematical Thinking and Learning*, *5*(4), 259-280.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Pesearch*, *15*(9), 1277-1288.

Ιωσηφίδου, Φ. (2018). *Εκτιμήσεις μέτρησης μεγεθών: η θέση τους στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου και οι επιδόσεις των παιδιών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ.

Lepik, M., Grevholm, B., & Viholainen, A. (2015). Using textbooks in the mathematics classroom–the teachers' view. *Nordic Studies in Mathematics Education*, *20*(3-4), 129-156.

Liu, F. (2009). Computational estimation performance on whole-number multiplication by third-and fifth-grade Chinese students. *School Science and Mathematics*, *109*(6), 325-337.

Μπίκος, Γ. Δ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 87-100.

Παπανικολάου, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2017). Μελέτη της εισαγωγής της έννοιας της εκτίμησης στα σχολικά μαθηματικά της Α', Β' και Γ' δημοτικού. *Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών* (σσ. 224-234). Αθήνα: Εν.Ε.Δι.Μ.

Sayers, J., Petersson, J., Rosenqvist, E., & Andrews, P. (2021). Opportunities to learn foundational number sense in three Swedish year one textbooks: Implications for the importation of overseas-authored materials. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *52*(4), 506-526.

Schneider, M., Grabner, R. H., & Paetsch, J. (2009). Mental number line, number line estimation, and mathematical achievement: their interrelations in grades 5 and 6. *Journal of Educational Psychology*, *101*(2), 359-372.

Segovia, A. I., & Castro, E. (2009). Computational and measurement estimation: curriculum foundations and research carried out at the University of Granada, Mathematics Didactics Department. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(7), 499–536.

Siegler, R.S., & Booth, J.L. (2005). Development of numerical estimation: A review. In J.I.D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition* (pp.197-212). New York: Psychology Press.

Son, J. W., Hu, Q., & Lim, W. (2019). Computational estimation skill of preservice teachers: operation type and teacher view. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *50*(5), 682-706.

Sowder, J. (1992). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371–389). Macmillan Publishing Company.

Subramaniam, K. (2014). Prospective secondary mathematics teachers' pedagogical knowledge for teaching the estimation of length measurements. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *17*(2), 177-198.

Sunde, P. B., Petersson, J., Nosrati, M., Rosenqvist, E., & Andrews, P. (2022). Estimation in the mathematics curricula of Denmark, Norway and Sweden: Inadequate conceptualisations of an essential competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(4), 626-641.

Tsao, Y. L., & Pan, T. R. (2011). Study on the computational estimation performance and computational estimation attitude of elementary school fifth graders in Taiwan. *US-China Education Review*, *8*(3), 264-275.

Xenofontos, C., Hizli Alkan, S., & Andrews, P. (2022). Estimation in the primary mathematics curricula of Cyprus, Greece and Turkey: A privileged or prevented competence?. *Athens Journal of Education, 9*, 1-22.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – ΥΠ.Ε.Π.Θ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού- Γυμνασίου.* ΦΕΚ 303Β & 304Β/

13-03-2003. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Υ.ΠΑΙ.Θ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο.* ΦΕΚ 5814/ 10-12-2021. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό: Μια πρώτη προσέγγιση από την οπτική των εκπαιδευτικών

Γεωργία Ταμπάκη
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
tampakh_geo@yahoo.gr

Σοφία Κουτσιούρη
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
koutsiourisofia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραματικών Δημοτικών σχολείων της χώρας για το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, πάνω στο οποίο επιμορφώθηκαν ή και υλοποίησαν το σχολικό έτος 2021-2022. Ειδικότερα, η εργασία επικεντρώνεται στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των δημιουργών του προγράμματος και της προσλαμβανόμενης από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφής του. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν μέσω της διεξαγωγής μιας εμπειρικής έρευνας και με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης με 12 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του νέου προγράμματος. Παράλληλα, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εντοπίζουν και επισημαίνουν τα βασικότερα πλεονεκτήματα αλλά και τα λειτουργικά μειονεκτήματα του νέου προγράμματος σπουδών, σημειώνουν (δυνητικές) δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος και διατυπώνουν βελτιωτικές προτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα, απόψεις εκπαιδευτικών, Δημοτική Εκπαίδευση, Δεξιότητες του 21ου αι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις του 21ου αιώνα και τα νέα δεδομένα που αυτές δημιούργησαν επέφεραν διεθνώς σημαντικούς μετασχηματισμούς στο πεδίο της εκπαίδευσης. Το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα που αναδύθηκε απαιτεί ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, την εργασία και την «πραγματική» ζωή, ικανό να προετοιμάσει τις μελλοντικές γενιές για την ένταξή τους στα σύγχρονα κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα. Με αυτό τον σκοπό, τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν πραγματοποιηθεί σοβαρές αλλαγές στη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου το σχολείο να καλλιεργεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης, δεξιοτήτων (skills) και ικανοτήτων (competences) (Priestley & Sinnema, 2014). Υπερεθνικοί φορείς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παγκόσμια διάχυση αυτών των μετασχηματισμών του περιεχομένου της διδασκαλίας και της μάθησης (Lawn & Grek, 2012· Tahirsylaj & Sundberg, 2012).

Το ελληνικό εθνικό πλαίσιο δεν έμεινε ανεπηρέαστο από τις υπερεθνικές πολιτικές για τη σχολική γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης είναι η δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων, με πιο πρόσφατα αυτά που σχεδιάστηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) το 2021 και εισήχθησαν πιλοτικά σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας, το σχολικό έτος 2021-2022. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό κατέχει μια σημαντική θέση ανάμεσα στα Ν.Π.Σ., καθώς η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί διεθνώς ένα σχολικό αντικείμενο κρίσιμης σημασίας για τις συνολικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Halliday, 2007, στο Κουτσογιάννης, 2010).

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα μιας εμπειρικής μελέτης η οποία είχε ως στόχο να συγκρίνει την επιδιωκόμενη από τους κατασκευαστές του και την προσλαμβανόμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφή του Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό. Η έρευνα αφορμάται από τη διαπίστωση πολλών ερευνητών ότι η απόσταση μεταξύ του επιδιωκόμενου (intended curriculum), του προσλαμβανόμενου (perceived curriculum) και του εφαρμοσμένου (enacted curriculum) προγράμματος σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι συχνά μεγάλη (Van den Akker 2003, 2010). Για αυτόν τον σκοπό, διερευνήθηκαν οι

απόψεις 12 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την πιλοτική εισαγωγή του ΝΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, μέσω μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου.

ΕΘΝΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ - Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μια συγκριτική μελέτη των Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό των τελευταίων είκοσι χρόνων (του Π.Σ. που σχεδιάστηκε το 2003 εντός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Π.Σ. του 2011), οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το Ν.Π.Σ. ενσωματώνει στοιχεία των προηγούμενων, ενώ παράλληλα περιλαμβάνει κάποια καινοτόμα στοιχεία (Ταμπάκη, 2023). Πιο συγκεκριμένα, υιοθετεί και εντείνει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας του περιεχομένου του Π.Σ. του 2011. Παράλληλα, προωθεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση και την οπτική της λειτουργικής γραμματικής στη διδασκαλία της γλώσσας, στοιχεία που υπήρχαν και στο Π.Σ. του 2011. Καινοτόμο στοιχείο μπορεί να θεωρηθεί η έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη χρήση πολλαπλών σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας (πολυτροπικότητα) (ΙΕΠ, 2021), η οποία απουσίαζε από τα προηγούμενα Π.Σ. (Ταμπάκη, 2023).

Το Ν.Π.Σ. ακολουθεί μια ολιστική θεώρηση της διδασκαλίας της γλώσσας, γεγονός που επιτυγχάνεται με την ανάλυση του διδακτικού αντικειμένου σε πέντε θεματικά πεδία: προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα, γραμματική περιγραφή, λεξιλόγιο, ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του νέου Π.Σ. επίσης είναι ότι διαπνέεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, ενώ παράλληλα επιδιώκει τη δημιουργία περιβαλλόντων διαπολιτισμικής συνεργασίας και ανάπτυξης δημοκρατικών αρχών. Το Ν.Π.Σ. περιλαμβάνει νέες μορφές αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, χρήση portfolio κ.ά.) και εντάσσει την ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία της γλώσσας, με τρόπο πιο δυναμικό, συγκριτικά με τα προηγούμενα Π.Σ. Ένα ακόμη καινοτόμο στοιχείο του Ν.Π.Σ. είναι η εισαγωγή περιόδων μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη, καθώς και της μελέτης ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων (ΙΕΠ, 2021).

Η επισκόπηση ερευνών που εξετάζουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα παλαιότερα Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και έρευνες που επικεντρώνονται στις βασικές αρχές κατασκευής του Ν.Π.Σ. οδηγούν

στη διαπίστωση ότι αυτό έχει συμπεριλάβει τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων και έχει διορθώσει τις αδυναμίες τους.

Σε έρευνα των Τριανταφύλλου, Κοντοσώρου και Μπούρα (2019), η οποία πραγματοποιήθηκε το 2015, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Π.Σ. του 2003 και του 2011. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρόκειται για κλειστά Π.Σ., με γενικούς στόχους, κυρίως γνωστικούς, τα οποία δεν έχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Δεν παρέχουν αυτενέργεια στον εκπαιδευτικό, δεν προωθούν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, ούτε συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού των μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις. Ειδικότερα για το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας, η Γκαζώλη (2017) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το Π.Σ. του 2011 έχει πολλούς και ανέφικτους στόχους και ότι απαξιώνεται στην καθημερινή διδασκαλία από το σχολικό εγχειρίδιο. Επιπλέον, από την έρευνα της προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις αρχές των προγραμμάτων, αν και διαφωνούν με την ιδεολογική τους κατεύθυνση. Αναφορικά με τις επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές του Π.Σ. του 2011, η Γκαζώλη (2017) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί τις αγνοούν.

Αντιφατικά ήταν τα αποτελέσματα ερευνών σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο τα Π.Σ. καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό. Η Μαρούδα (2022) υποστηρίζει πως αυτός επιτυγχάνεται στα Π.Σ., ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας των Kontovourki και Ioannidou (2013), καθώς και της Παπαδάκη (2000), καταδεικνύουν το αντίθετο. Η έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2005) ανέδειξε επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να χρησιμοποιεί παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και επισημαίνει την ανάγκη επιμόρφωσης, ώστε να καλυφθούν οι επιστημονικές ελλείψεις των δασκάλων, γεγονός που έχει επισημανθεί και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Priestley & Minty, 2013). Έρευνα της Γεροστάθη (2013) για τη σχέση μαθησιακών στόχων και τρόπου διδασκαλίας της Γλώσσας στο νηπιαγωγείου και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δεν γνωρίζουν τούς στόχους και τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των Π.Σ. Τέλος, σημαντικά ήταν τα ευρήματα της έρευνας της Τσιρώνη (2014) που μελετά την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα Π.Σ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στο Π.Σ. 2011., στην οποία προκύπτει ότι το τελευταίο στοχεύει στην επαφή των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα και στη καλλιέργεια της φαντασίας, όμως η δημιουργία αναγνωστών δεν συμπεριλαμβάνεται ως επιδίωξη.

Αναφορικά τώρα με τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το Ν.Π.Σ., η βιβλιογραφία είναι πιο πλούσια. Από την ανασκόπηση προέκυψε ότι τα προηγούμενα Π.Σ. δεν προωθούν τη συμπερίληψη και την ενταξιακή αγωγή (Βα-

σιλάκη, 2018· Παπαδοπούλου, 2022), ο διδακτικός χρόνος είναι βραχύς, η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένη, ενώ απουσιάζουν η υλικοτεχνική υποδομή και τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας. Θετικά αξιολογείται η ύπαρξη διαθεματικότητας, όμως οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι έτοιμοι να την εφαρμόσουν στη μαθησιακή διαδικασία (Ντιβέρη, 2005). Επιπρόσθετα, τα Π.Σ. καλλιεργούν δεξιότητες του 21ου, σύμφωνα με την μελέτη των Gikopoulou και Axiomakaros (2022). Ωστόσο, σύμφωνα με τους τελευταίους, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό είναι μια διαφορετική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας, η οποία θα στηρίζεται σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η βιωματική και η παιγνιώδης μάθηση (βλ. και Martlew, Stephen και Ellis, 2011). Κλείνοντας, έρευνες αξιολογούν θετικά την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία (Πεσματζόγλου & Παπαδοπούλου, 2013), αν και αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν τις εντάσσουν στη διδασκαλία τους, εξαιτίας ποικίλων παραγόντων (της ελλιπούς επιμόρφωσης και υλικοτεχνικής υποδομής, του γρήγορου βηματισμού της διδασκαλίας που επιβάλλουν τα Π.Σ. κ.ά.) (Γιαβρίνης, 2013).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συγκεκριμένη μελέτη πλαισιώνεται θεωρητικά από το έργο μελετητών οι οποίοι προσφέρουν ένα θεωρητικό πρίσμα για τη διερεύνηση των διαφοροποιήσεων και των χασμάτων που εντοπίζονται μεταξύ του πεδίου της παραγωγής μιας πολιτικής (μακρο-επίπεδο των υπερεθνικών/εθνικών κέντρων παραγωγής της πολιτικής) και του πεδίου στο οποίο αυτή προσλαμβάνεται και πραγματώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς (μικρο-επίπεδο των τοπικών σχολικών πλαισίων).

Οι Thijs και van den Akker (2009) και van den Akker (2003) υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα των Π.Σ. είναι τρία. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει αυτά που επιδιώκονται να υλοποιηθούν (σχέδια προγράμματος σπουδών σε μακρο-επίπεδο)· το δεύτερο αναφέρεται σε αυτά που τελικά υλοποιούνται στην σχολική αίθουσα (μέσο-επίπεδο, περιεχόμενο διδασκαλίας, κατανομή χρόνου, μέθοδοι διδασκαλίας)· το τελικό επίπεδο αφορά στο πρόγραμμα σπουδών που επιτεύχθηκε (μικρο-επίπεδο, δεξιότητες και στάσεις που αποκτούν οι μαθητές/τριες ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Ο Rogan (2004) υποστηρίζει ότι αυτό που εκφράζεται στα έγγραφα πολιτικής για το Π.Σ. και αυτό που πραγματικά συμβαίνει κατά την εφαρμογή του μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικά.

Μια άλλη έννοια που βοηθά στην ερμηνεία της συνθετότητας της υλοποίησης ενός Π.Σ. είναι αυτή της «πραγμάτωσης» (enactment), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στη Θεωρία της Πραγμάτωσης των St. Ball και των συνεργατών του (Braun et al., 2010). Οι ερευνητές αυτοί αξιοποιούν τις έννοιες της «ερμηνείας» («interpretation») και της «μετάφρασης» («translation»), για να περιγράψουν τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο τα επίσημα κείμενα πολιτικής (μεταξύ αυτών και τα Π.Σ.) αποκωδικοποιούνται και ανακωδικοποιούνται από τα δρώντα υποκείμενα. Υποστηρίζουν ότι η έννοια «πραγμάτωση» αναφέρεται στη «*δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές*» (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012, p. 3). Ο όρος «ερμηνεία» (interpretation) περιγράγει *«μια αρχική ανάγνωση, μια κατανόηση της πολιτικής [...]»* (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011, p. 619). Η «μετάφραση» (translation) είναι μια «*διαδικασία ανακωδικοποίησης της πολιτικής, επαναληπτικής δημιουργίας κειμένων και ενεργοποίησής τους, κυριολεκτικά [μια διαδικασία] πραγμάτωσης της πολιτικής*» (Ball et al., 2011, p. 620). Όπως οι ερευνητές υποστηρίζουν, οι δύο τελευταίες διαδικασίες αλληλεπιδρούν.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, τα εκπαιδευτικά συστήματα τροποποιούν τις πολιτικές τους, με σκοπό να αναβαθμίσουν την εκπαίδευση και να βελτιώσουν τους δείκτες επίδοσή τους, συγκριτικά με τις επιδόσεις άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Ball et al., 2012). Συνεπώς, οι σχολικές μονάδες επιδιώκουν να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου, πραγματώνοντας συχνά πολλές αλλά αντιφατικές πολιτικές, οι οποίες έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργούν ένα σύστημα «*ανοιχτό, ποικίλο, ευέλικτο, ικανό να διευθετείται και να προσαρμόζεται στον υπό αλλαγή κόσμο*» (Blair, 2005, στο Ball et al., 2012, p. 9). Ωστόσο, οι φορείς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική συχνά δεν λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία και την ιδιαιτερότητα των τοπικών περιβαλλόντων των σχολείων που πραγματώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, θεωρώντας αυτονόητο (ενώ δεν είναι) ότι τα σχολεία μπορούν να ακολουθούν - και μάλιστα άμεσα – *«τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των πολιτικών*» (Ball et al., 2012, p. 9).

Αναφερόμενοι, λοιπόν, στις ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές δεν εννοούμε μόνο αυτές που περιγράφονται στα επίσημα κείμενα αλλά και αυτές που οι διδάσκοντες, οι τάξεις και τα εκπαιδευτικά συστήματα «*προσλαμβάνουν*» (Braun, Maguire & Ball, 2010) και «*πραγματώνουν*» (Braun et al., 2010· Heimans, 2011). Όμως η κατανόηση και η ερμηνεία των πολιτικών από τα σχολεία, καθιστά αναγκαία τη συνεξέταση τόσο της κουλτούρας της σχο-

λικής μονάδας, όσο και των υλικών προϋποθέσεων (π.χ. κτηριακή υποδομή και τεχνολογικός εξοπλισμός) που είναι προαπαιτούμενα για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών Δημοτικών σχολείων της χώρας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, σχετικά με το οποίο επιμορφώθηκαν ή το οποίο υλοποίησαν το σχολικό έτος 2021-2022. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των δημιουργών του Ν.Π.Σ. και της προσλαμβανόμενης από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφής του. Με βάση τον ανωτέρω σκοπό, καθορίστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ.;
- Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή του, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε για τη διεξαγωγή της εμπειρικής μελέτης ήταν ποιοτική, καθώς αυτή στοχεύει να εξαγάγει τις αντιλήψεις που φέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι για το διερευνώμενο θέμα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αιτιολογούν τις εκάστοτε καταστάσεις (Ίσαρης & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, επιχειρείται η διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από την επαφή τους με το νέο Π.Σ. και ο κυρίως η εξέταση του βαθμού στον οποίο αυτοί κατανοούν τις νέες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις του. Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι δίνει τη δυνατότητα στους

συνεντευξιαζόμενους να παρουσιάσουν με σαφήνεια μια κατάσταση, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα έναν βαθμό ελευθερίας στις απαντήσεις τους (Βάμβουκας, 1998).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν την περίοδο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2022 και υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, με τη χρήση εργαλείου τηλεδιάσκεψης. Ο χρόνος των συνεντεύξεων κυμάνθηκε μεταξύ 40 και 80 λεπτά. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (ΠΕ70) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και υλοποίησαν το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας τη σχολική χρονιά 2021-2022. Συμμετείχαν ακόμη 6 εκπαιδευτικοί (Επιμορφωτές Β), οι οποίοι, αν και επιμορφώθηκαν σχετικά, δεν το εφάρμοσαν. Από αυτούς οι δέκα ήταν γυναίκες και οι δύο άντρες και οι πλειονότητα αυτών είχε από 20 – 30 χρόνια προϋπηρεσία. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Ειδικότερα τρεις είχαν διδακτορικό, μία ήταν υποψήφια διδάκτωρ, μία εξ αυτών έκανε μεταδιδακτορικό, τρεις ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και τρεις παρακολουθούσαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να κωδικοποιήσει και, στη συνέχεια, να αναλύσει-ερμηνεύσει τα δεδομένα (Τσιώλης, 2017).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναγνώριση των χαρακτηριστικών του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι το Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας προωθεί την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις, τη διερευνητική μάθηση, τη βιωματική, μαθητοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, καθώς και τη συνεργατική επίλυση προβλήματος. Ωστόσο, το ένα τέταρτο του δείγματος προβληματίζεται για τον τρόπο υλοποίησης όλων αυτών στη σχολική τάξη. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

> *«Ναι, θεωρητικά αυτά ισχύουν απόλυτα. Απόλυτα. Υπάρχει για μαθητοκεντρικά, για αυτενέργεια, για συνεργατικότητα, καθοδηγούμενη μάθηση, όλα αυτά τα ωραία, προβλέπονται [...] Προβλέπονταν και η συνεργατική μάθηση για την ανεύρεση υλικού, να πάνε στο διαδίκτυο, να ψάξουν, να δουν, να μάθουν, να ρωτήσουν (…)» (Ε2) (Η έμφαση στο αρχείο ήχου).*

«Θεωρώ ότι σε μεγάλο βαθμό γίνεται αυτή η προσέγγιση, αλλά, σου λέω, εξαρτάται από τον δάσκαλο, τον εκπαιδευτικό, το κατά πόσο θα εφαρμόσει αυτά μέσα στην τάξη…» (Ε11)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9 στους 12) θεωρούν ότι πλέον η δασκαλοκεντρική μάθηση έχουν ξεπεραστεί και οι πρακτικές αυτές απορρίπτονται και από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί:

«Είμαστε στη σύγχρονη εποχή όπου πλέον ο μαθητής έχει τον πρώτο λόγο μέσα στη σχολική τάξη, έχουμε φύγει από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης.» ((Ε12)

«Να κάθεται ο δάσκαλος, να κάνουμε δασκαλοκεντρική προσέγγιση το 2022[…] Αυτά έχουν ξεπεραστεί. Βέβαια, μαθητοκεντρική...» (Ε11)

Το Ν.Π.Σ., υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, στοχεύει στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, την ανακαλυπτική, συνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση, καθώς και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό γίνεται έκδηλο από την πληθώρα των ομαδοσυνεργατικών δράσεων, από την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, από την εισαγωγή της Λογοτεχνίας κ.ά.

«Ναι, υπάρχει διαφοροποίηση, […] ναι, υπάρχει ψηφιακό περιεχόμενο, ναι, υπάρχει μαθητοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο». (Ε3)

Ως σημαντική καινοτομία και βασικό στοιχείο της φυσιογνωμίας του Ν.Π.Σ. αναγνωρίζεται η οργάνωσή του σε πέντε θεματικά πεδία [*«προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, κειμενικοί τύποι-πολυτροπικότητα, γραμματική περιγραφή, λεξιλόγιο, ανάγνωση βιβλίων/εκτεταμένων κειμένων»* (ΙΕΠ, 2021, σ. 8), στοιχείο που θεωρείται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι διευκολύνει την ολόπλευρη προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, όπως αποκαλύπτουν οι ακόλουθες απαντήσεις.

«Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό…Ναι, κάνει το έργο του εκπαιδευτικού πολύ πιο εύκολο.» (Ε11)

«[…]Νομίζω ότι αυτή η οργάνωση του υλικού από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα πέντε επίπεδα, πετυχαίνει ολιστική προσέγγιση[…]» (Ε9)

«Τα πέντε θεματικά πεδία υπάρχουν, η οργάνωση σε διδακτικές και θεματικές ενότητες, είναι άλλο ένα παράδειγμα φυσιογνωμίας...» (Ε5)

Επιπρόσθετα τέσσερις ερωτώμενοι θεωρούν πολύ θετικό στοιχείο την εισαγωγή της Λογοτεχνίας και της φιλαναγνωσίας, και κυρίως το γεγονός ότι γίνεται επεξεργασία ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων και όχι αποσπασμάτων, στοιχείο που οδηγεί στην καλλιέργεια μιας φιλαναγνωστικής στάσης στους/στις μαθητές/τριες.

«[…]Δίνεται στη Λογοτεχνία μία ώρα την εβδομάδα με βάση το νέο Πρό-

γραμμα Σπουδών, οπότε ε (…)ασχολούμαστε με ολόκληρα τα βιβλία και όχι με αποσπάσματα λογοτεχνικά ή τουλάχιστον με κείμενα...» (Ε3)

Το σύνολο των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι το Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας βοηθά τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή ως μελλοντικών πολιτών, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες. Ωστόσο, 4 από τους 12 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το νέο Π.Σ. επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές και τις βάσεις για να ακολουθήσουν ακαδημαϊκές σπουδές.

«Δεν νομίζω ότι επικεντρώνεται τόσο στις ακαδημαϊκές σπουδές, όσο στο πώς θα λειτουργήσουν περισσότερο στην καθημερινότητα, γιατί νομίζω ότι αυτό που θέλουν είναι τα σχολεία της συμπερίληψης[...]» (Ε6)

«Έχουμε δύο διαφορετικές λειτουργίες αλλά δεν μπορώ να τα δω αξεδιάλυτα αυτά τα δύο πράγματα. Πραγματικά, δηλαδή, δεν μπορώ να πω ότι το ένα ή το άλλο ισχύει.[...]» (Ε10)

Επιπρόσθετα τρεις ερωτώμενοι αναφέρουν ότι οι μαθητές αποκτούν και στρατηγικές απόκτησης γνώσης.

Εστιάζει στις στρατηγικές απόκτησης γνώσης και όχι στην καθαυτό ποσότητα γνώσης, στο πώς δηλαδή κατακτούμε, επιλύουμε ένα πρόβλημα, στο πώς βιωματικά κατέχουμε πια ένα κομμάτι γνώσης […]» (Ε7)

Θετική ήταν η άποψη του συνόλου των ερωτηθέντων αναφορικά με την επίτευξη της οργανικής συνέχειας από τάξη σε τάξη, την εισαγωγή νέων αξόνων, προσφιλών στους/στις μαθητές/τριες και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων.

«[...] Εισάγει άλλους άξονες[…] δίνει στα παιδιά πάρα πολλές ευκαιρίες για συζήτηση, για προβληματισμό, για ανάπτυξη ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης [...].» (Ε5)

«Ήταν εξαιρετικά δομημένη και η μετάβαση από την Ε΄ στη ΣΤ΄ αλλά και η μετάβαση από την ΣΤ΄ στη Δευτεροβάθμια.» (Ε7)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τρεις εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά επιφυλακτικοί για το αν αυτές οι αρχές του προγράμματος θα εφαρμοστούν στις σύγχρονες τάξεις, οι οποίες έχουν αρκετές ιδιαιτερότητες.

«Εγώ θα θέσω μία μικρή ένσταση, στον χρόνο[...]Δηλαδή πολύ ωραία θεωρητικά μας τα λέγανε στο ΙΕΠ, να το πω απλά, αλλά στην πράξη όντως αντιμετωπίσαμε δυσκολίες [...].» (Ε7)

Στο ερώτημα αν αξιοποιούνται τα τεχνολογικά μέσα στο νέο πρόγραμμα σπουδών, το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων αναφέρει πως το Π.Σ. αξιοποιεί τι Νέες Τεχνολογίες, με αποτέλεσμα να συμβαδίζει με τον τεχνολογικό χαρακτήρα της εποχής μας. Ωστόσο, τέσσερις εκπαιδευτικοί προ-

βλέπουν ότι δεν θα γίνει εν τέλει αξιοποίηση της τεχνολογίας, λόγω της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής των ελληνικών σχολείων και της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

> *«Επίσης για μένα πολύ σημαντικό είναι ότι μπαίνει μέσα και ο ψηφιακός γραμματισμός και ο οπτικός γραμματισμός.[…] Ξεκάθαρα ενσωματώνει τις ΤΠΕ»* (Ε3)
>
> *«Θεωρητικά έχει ενσωματώσει [ενν. τις ΤΠΕ] πάρα πολύ, πρακτικά όμως καθόλου. Εμείς που είμαστε πειραματικό δυσκολευτήκαμε πάρα πολύ. Ακόμη, σημειώστε παρακαλώ […]δεν έχουμε υπολογιστή.»* (Ε2)

Τα στοιχεία που διαφοροποιούν το εν λόγω πρόγραμμα από το προηγούμενο, σύμφωνα με τους μισούς ερωτηθέντες, είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων, κυρίως επικοινωνιακών.

> «[...] *το κομμάτι των δεξιοτήτων, γιατί, αν δεν κάνω λάθος, το προηγούμενο πρόγραμμα δεν δίνει τόση σημασία στις δεξιότητες αυτές καθαυτές.»* (Ε3)
>
> *«[…]Η έμφαση που δίνει στον προφορικό λόγο.»* (Ε11)

Αντιφατικές ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν για το πώς υποδέχτηκαν οι συνάδελφοι τους το Ν.Π.Σ. Οι μισοί από τους συνεντευξιαζόμενους υποστήριξαν ότι η άποψη των συναδέλφων τους ήταν θετική και ότι το χαρακτήρισαν ενδιαφέρον, πρωτοποριακό και καινοτόμο. Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που διάκεινται αρνητικά ή είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο νέο πρόγραμμα σπουδών.

> *«Εντάξει, συμφωνούσαμε ότι είναι κάτι πρωτοποριακό [...]».* (Ε11)
>
> *«[…] Δεν νομίζω ότι υπάρχει ενθουσιασμός, για να πω και την αλήθεια. Όχι. Ενθουσιασμός, όχι.»* (Ε6)

Λειτουργικές αδυναμίες του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

Τρεις από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι διατυπωμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα δημιουργεί σύγχυση στον διδάσκοντα. Αναφέρουν ότι είναι δυσδιάκριτες οι στάσεις από τις αξίες.

> *«Τις στάσεις και τις αξίες δεν είναι εύκολο πάντα να τις διαφοροποιήσεις. Ακόμα και τη γνώση, ακόμα και τη γνώση από την αξία κάποιες φορές δεν είναι πολύ εύκολο να τη διαφοροποιήσεις.»* (Ε1)

Ένα υποκείμενο προβληματίζεται, όταν ρωτάται αν θεωρεί ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος συνδέονται με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, τα λεγόμενα 4Cs (Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration in Schools), (ΙΕΠ, 2021):

«Τώρα αυτές οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, άμα μου τις ξεκαθαρίσει …ποιες είναι ή οποιεσδήποτε, ποιες είναι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα;» (Ε4)

Επιπρόσθετα, επτά από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ο διδακτικός χρόνος, σε σχέση με το περιεχόμενο του νέου Π.Σ., μάλλον δεν επαρκεί και ότι εξαρτάται από τον μαθητικό πληθυσμό, τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, την εμπειρία του εκπαιδευτικού, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τα σχολικά εγχειρίδια. Αντίθετα, δύο υποκείμενα υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να έχουν άποψη αν δεν εφαρμόσουν συνολικά το πρόγραμμα.

«Εξαρτάται…Είναι πολύ σχετικό….Είναι πολύ γενική, γιατί υπάρχουν παράμετροι. Δηλαδή το προφίλ, οι συνθήκες, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, (…) πόσο θα ανοίξεις το θέμα, οι προηγούμενες γνώσεις, είναι πάρα πολύ σχετικά όλα αυτά.» (Ε2)

«Δεν μπορεί να απαντηθεί από εμάς. Θα μπορούσαμε ίσως να την απαντήσουν οι συνάδελφοι που θα εφαρμόσουν καθ' όλη τη διάρκεια το Πρόγραμμα.» (Ε3)

Επίσης ανέφεραν κάποιες δυσκολίες που αφορούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολείων, τη διαφορετική νοοτροπία των εκπαιδευτικών και το ογκώδες πολυσέλιδο Π.Σ. που απωθεί τον αναγνώστη.

«Είναι η αλλαγή αυτή νοοτροπίας που δεν μπορούμε να την κάνουμε… Μένουμε στη συνήθεια πολλές φορές.» (Ε9)

«Να καταφέρουμε τους εκπαιδευτικούς να τα διαβάσουν όλα αυτά. Γιατί υπάρχουν 600 σελίδες. […]» (Ε10)

Λειτουργικά Πλεονεκτήματα του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9 στους 12) αξιολογεί θετικά τη διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Θεωρούν ότι η διάκριση τους σε Γνώσεις - Δεξιότητες -Στάσεις - Αξίες καθίσταται πολύ βοηθητική. Επίσης στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

«Είναι σαφώς διατυπωμένοι στόχοι, γραμμένοι σε ακαδημαϊκή γλώσσα, (…)» (Ε12)

«[...]. Ναι, σίγουρα είναι προσανατολισμένο προς τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και τα soft skills και όλα τα υπόλοιπα.» (Ε10) (η έμφαση στο αρχείο ήχου)

Επιπρόσθετα, οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν το περιεχόμενο που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Π.Σ. κατάλληλο σε σχέση με την ηλικία και τις προ-

ϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Εντούτοις, αναφέρουν ότι δεν μπορούν να γενικεύσουν την απάντησή τους για το σύνολο του προγράμματος.

> *«Ναι, είναι. Είναι, έτσι όπως φάνηκε είναι (…) Δεν έχουμε ακόμα ξεκάθαρη εικόνα.»* (Ε4)

Οι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι η διάκριση του Π.Σ. σε πέντε θεματικά πεδία είναι πολύ βοηθητική για την ολόπλευρη προσέγγιση του μαθήματος, τόσο μεθοδολογικά, όσο και πρακτικά. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι το περιεχόμενο του Ν.Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες της εποχής και καταπιάνεται με επίκαιρα ζητήματα, όπως η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα κ.ά.

> *«[...] Τη Γλώσσα την προσεγγίζουμε ολιστικά αλλά το ότι μοιράζεται σε θεματικά πεδία, βοηθάει πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό, μεθοδολογικά, τεχνικά, πρακτικά...»* (Ε9)
>
> *«[…]μας δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε υλικό, πλούσιο υλικό που είναι κοντά στην καθημερινότητα μας, στην επικαιρότητα[...]»* (Ε5)

Το ένα τρίτο του δείγματος υποστήριξε ότι ο χρόνος που διατίθεται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος είναι επαρκής και για αυτό δεν θα τροποποιούσε κάτι στην ύλη.

> *«Όχι, δεν θα άλλαζα κάτι… Δεν θα άλλαζα κάτι και μου άρεσε και που προστέθηκαν τα πολυτροπικά κείμενα [...]»* (Ε7)

Έντεκα στους/στις δώδεκα εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν πολλά θετικά στοιχεία στο Ν.Π.Σ., όπως η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, η ολόπλευρη καλλιέργεια του γλωσσικού μαθήματος και η φιλαναγνωσία.

> *«Είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η έμφαση που δίνει στον προφορικό λόγο, ο επικοινωνιακός λόγος, ο προφορικός λόγος[...]»* (Ε11)

Δυσκολίες πιλοτικής εφαρμογής και προτάσεις για βελτίωση του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες από την πιλοτική εφαρμογή του Ν.Π.Σ. ανέφεραν ως βασικότερες την ετοιμότητα των συναδέλφων, την επαγγελματική εξουθένωση, τον φόρτο εργασίας, τον ψηφιακό αναλφαβητισμό, την πολυετή εμπειρία, τις εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα των σχολείων.

> *«Υπάρχει έτσι ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ των ανθρώπων που συμπληρώνουν 15 χρόνια υπηρεσίας και των ανθρώπων που συμπληρώνουν 25 χρόνια υπηρεσίας…Όταν έχεις συνηθίσει να διδάσκεις, να κάνεις το*

μάθημα σου επί μία 20ετία με ένα συγκεκριμένο τρόπο και πάνε να σου εκριζώσουν αυτό που εσύ θεωρείς ότι είναι λειτουργικό, βέλτιστο, εντάξει, θα υπάρχουν και αντιστάσεις[...]» (Ε7)

Η σημαντικότερη βέβαια δυσκολία που αναφέρουν σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

«Υπάρχουν σχολεία που είναι πλήρως καλυμμένα. Αλλά υπάρχουν ακόμα σχολεία, τα οποία δεν έχουν τα πάντα από όσα χρειάζονται.» (Ε6)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν κάποιες προτάσεις, που θεωρούν ότι θα βελτιώσουν το Ν.Π.Σ. Ειδικότερα, πρότειναν να υπάρξει περισσότερη μέριμνα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική συμπερίληψη των αυτών των μαθητών/τριών.

«Ενδεχόμενες προτάσεις (…) ίσως λίγα περισσότερα στοιχεία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες[...]» (Ε9)

Δύο εκπαιδευτικοί προτείνουν οι στόχοι του προγράμματος, αλλά και το σύνολό του να μην είναι υπερβολικά απαιτητικό και να καλλιεργεί περισσότερο δεξιότητες.

«Να μην είναι υπερβολικό, δηλαδή να μην θέτεις στόχους παραπάνω, για να μπορεί να ανταπεξέλθει ο μέσος μαθητής, δεν ξέρω.» (Ε4)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός κάνει αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια και προτείνει να γραφούν με ιδιαίτερη προσοχή από άτομα που είναι γνώστες των νέων διδακτικών προσεγγίσεων της Γλώσσας και η συγγραφική ομάδα να καταθέσει πρόταση για όλες τις τάξεις, ώστε να υπάρξει η συνέχεια.

«Και πιο σημαντικό θα είναι για μένα αυτοί που θα κάνουν τα βιβλία της Γλώσσας [...] να έχουν πολύ καλή γνώση αυτών των πραγμάτων και να υπάρχει μία συνέχεια σε αυτά που θα κάνουν. Τώρα μία ομάδα, όσο, έτσι, σκληρό ή δύσκολο και αν ακούγεται, αν ασχοληθεί με όλο το θέμα και το πιάσει από την Α μέχρι την ΣΤ [...]» (Ε10)

Τρεις συνεντευξιαζόμενοι προτείνουν την αύξηση των διδακτικών ωρών που αφιερώνονται στην Ν. Γλώσσα και ένα από τα υποκείμενα προτείνει οι εκπαιδευτικοί να έχουν ρόλο στη δημιουργία των Π.Σ.

«[...] Θέλει περισσότερο χρόνο στη Γλώσσα, μία εσωτερική κατανομή στις ώρες.» (Ε10)

«[…]πρέπει να γίνουν μέτοχοι του Προγράμματος Σπουδών οι εκπαιδευτικοί[…]» (Ε6)

Τέλος, ενώ το σύνολο του δείγματος έκρινε θετικά την επιμόρφωση πάνω στα νέο Ν.Π.Σ., οι μισοί εξ αυτών υποστήριξαν ότι ήταν πολύ σύντομη και ότι δεν κατάφεραν να εμπεδώσουν όλα τα νέα στοιχεία που περιλαμβάνει.

«Θεωρώ η επιμόρφωση πρέπει να έχει και άλλα στοιχεία, δηλαδή να εί-

ναι πιο βιωματική, γινόταν εξ' αποστάσεως…Καλύτερες συνθήκες, κατάλληλες συνθήκες.» (Ε4)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό ευθυγραμμίζεται με τις παιδαγωγικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού αντικειμένου και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Το κείμενο θεωρείται η βάση της διδασκαλίας (κειμενοκεντρικότητα) και πάνω σε αυτό δομούνται δραστηριότητες που καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες και την κριτική σκέψη του/της μαθητή/τριας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το Ν.Π.Σ. εστιάζει σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως ο γλωσσικός γραμματισμός, η ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να καθίστανται ικανοί να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως θετικά τα ακόλουθα στοιχεία του Ν.Π.Σ.: την εισαγωγή της Λογοτεχνίας και της φιλαναγνωσίας, τη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων και όχι αποσπασμάτων, την πολυτροπικότητα, την εστίαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, καθώς και την έμφαση στην καλλιέργεια του λεξιλογίου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως θετικό χαρακτηριστικό του Ν.Π.Σ. την ολόπλευρη προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επιτυγχάνεται με την οργάνωση του μαθήματος σε πέντε θεματικά πεδία (ΙΕΠ, 2021, σ. 8). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας προάγει τη μαθητοκεντρική φιλοσοφία, την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών/τριών. Ωστόσο, κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες προβληματίζονται για τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο αυτές μπορούν να υλοποιηθούν στη σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει οργανική συνέχεια από τάξη σε τάξη στο Ν.Π.Σ. και ότι αυτό συμπεριλαμβάνει νέους άξονες, πιο προσφιλείς στους/στις μαθητές/τριες. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι αποδέχονται ότι πρόκειται για ένα ανοιχτό Π.Σ. που παρέχει αυτενέργεια στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη του, γεγονός που προωθεί τη συμπερίληψη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την προσαρμογή του Π.Σ. στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, οι πε-

ρισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως κύριο χαρακτηριστικό του νέου Π.Σ. την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Ως λειτουργικά πλεονεκτήματα του Ν.Π.Σ. η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει επίσης τον τρόπο οργάνωσης του Ν.Π.Σ. και τη σαφήνεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στοιχεία βοηθητικά για την επίτευξη μιας ολόπλευρης προσέγγισης του μαθήματος. Βέβαια, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα δύσκολη τη μετάφραση αυτής της προσέγγισης σε διδακτική πράξη. Ακόμα, υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο Ν.Π.Σ. είναι κατάλληλο για την ηλικία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και περιέχει επίκαιρη θεματολογία. Τέλος, η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν θετικά στοιχεία ως προς την παιδαγωγική και τη μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος, όπως η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η φιλαναγνωσία.

Ως βασικότερη αδυναμία του Ν.Π.Σ. αναφέρθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς ο όγκος του περιεχομένου και η έλλειψη επαρκούς προβλεπόμενου διδακτικού χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε κάποιους παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη διαχείριση του χρόνου, όπως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, το κοινωνικό υπόβαθρό τους, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, τα σχολικά εγχειρίδια και η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Άλλες σημαντικές, επίσης, αδυναμίες που αναφέρθηκαν είναι η ασάφεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η έλλειψη ουσιαστικού καινοτόμου χαρακτήρα.

Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η έλλειψη ετοιμότητας από την πλευρά τους, η επαγγελματική εξουθένωσή τους, οι εδραιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές τους, ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και η κουλτούρα των σχολείων θεωρούνται τα βασικότερα εμπόδια για την εφαρμοσιμότητα του Ν.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον, η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη πιλοτική εφαρμογή του Ν.Π.Σ. είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σύγχρονων ελληνικών σχολείων.

Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν κάποιες προτάσεις που θεωρούν ότι θα βοηθήσουν στη βελτίωση του προγράμματος: η διαρκής επιμόρφωση με κατευθυντήριες γραμμές για τον διδάσκοντα, η στήριξη του διδάσκοντα κατά την εφαρμογή του προγράμματος, η αύξηση του διδακτικού χρόνου,

ο περιορισμός και η απλοποίηση των στόχων, η έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, η βιωματική διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η έμφαση στη συμπερίληψη των μαθητών και στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των σχολικών τάξεων, η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη συγγραφή των Π.Σ.

Συμπερασματικά, η παρούσα εισήγηση ανέδειξε τις διαφορές ανάμεσα στην επιδιωκόμενη και την προσλαμβανόμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφή του Ν.Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Αποκάλυψε ότι οι πολιτικές, καθώς συναντούν τις ιδιαίτερες συνθήκες των σχολικών τάξεων και πλαισίων, πάντα μεταφράζονται και ερμηνεύονται, με τρόπο που συχνά αποκλίνει από τις προθέσεις των σχεδιαστών τους (Ball et., 2011· Ball et al., 2012· Thijs & Van Den Akker, 2009· Van den Akker, 2010). Για αυτόν τον λόγο, είναι πάντα καίρια η απαίτηση για εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές του αναλυτικού προγράμματος μεταφράζονται και ερμηνεύονται σε διαφορετικά πλαίσια από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης που καλούνται να τις πραγματώσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.

Βασιλάκη, Β. (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.

Ball, J.S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 625–639.

Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positionin., *Journal of Education Policy,* 25(4): 547-560.

Γεροστάθη, Ζ. (2013). *Ο γραμματισμός στην προσχολική και Α' σχολική ηλικία. Απόψεις των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γιαβρίνης, Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ.

Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σαμψών, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (Επιμ.). Πρακτικά 3ου πανελληνίου συνεδρίου «*Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*» *ΕΤΠΕ*. ΕΤΠΕ. http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2012.pdf

Gikopoulou, O & Axiomakaros B. (2022). Development of 21st Century Skills in Primary School. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος,* 369-386. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos3/teyxos_10_3_22.pdf

Γκατζώλη, Β. , (2017) *Αξιοποίηση της γνώσης και των αρχών του Α.Π. στο γλωσσικό μάθημα και εφαρμογή στην καθημερινή πράξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Heimans, S. (2011). Education Policy, Practice, and Power, *Educational Policy,* 26(3), 369– 393.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό* (Α΄ Έκδοση). ΙΕΠ. http://iep.edu.gr/el/neaps-provoli

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl.handle.net/11419/5826

Kontovourki, S., & Ioannidou, E. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education, 1*(1), *82-107*. https://www.learntechlib.org/p/187361/

Κουτσιούρη, Σ. (2021). *Υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: πραγματώσεις τους και ρυθμιστικός λόγος σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). *Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 30ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ (σσ. 343-357). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Symposium Books.

Μαρούδα, Π. Φ. (2022). *Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής λόγου στο δημοτικό υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού και διδακτικές προτάσεις με βάση τους πολυγραμματισμούς*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years, 31*(1), 71-83.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής στο δημοτικό σχολείο σχολείο σήμερα* (No. GRI-2005-673). Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ντεβέρη, Π. (2005). *Στάσεις, Απόψεις - Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαθεματική Προσέγγιση.* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
http://hdl.handle.net/11615/1976

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Παπαδοπούλου, Β. (2022). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*. *Τόμος 10*(3), *199-217*. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos1/teyxos_10_1_19.pdf

Πεσματζόγλου, Ε, & Παπαδοπούλου, Α. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία: Ερευνητικά δεδομένα *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), 10-12 Μαΐου 2013. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4493/4420

Priestley, M., & Minty, S. (2013). Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but…' *Scottish Educational Review*, *45*(1), 39-52.

Priestley, M., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal, 25(1),* 50-75. DOI: 10.1080/09585176.2013.872047

Rogan, J. M. (2004). Out of the frying pan… ?: Case studies of the implementation of Curriculum 2005 in some science classrooms. *African journal of research in mathematics, science and technology education*, *8*(2), 165-179.

Ταμπάκη, Γ. (2023). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά την πιλοτική εισαγωγή του στο Δη-*

μοτικό. (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτική, Σχολή Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/7335

Τριανταφύλλου, Ε., Κοντοσώρου Α., Μπούρας, Α., (2020), Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του δημοτικού σχολείου, *Ερκύνα. Πρακτικά Συνεδρίου 2019 - Τεύχος 17 (σελ 12-22.)* https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos_17-17_2020.pdf

Τσιρώνη Π.. (2014). *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: αξιολόγηση και συγκριτική μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος και των Δράσεων Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας* [Conference session]. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Συμπληρωματικό Εκπαιδευτικό Υλικό στη Θ.Ε ΕΚΠ51-ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives, 40*,131–145. DOI: 10.1007/s41297-020-00112-6

Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

ΦΕΚ 303/τ.Β' (13-03-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Van den Akker, J. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών της επιστήμης: μεταξύ ιδανικών και αποτελεσμάτων. Στο BJ Fraser & KG Tobin (Επιμ.). *International Handbook of Science Education* (Vol. 1, pp. 421–449). Kluwer Academic Publishers.

Van den Akker, J. (2010). Προοπτικές προγράμματος σπουδών: μια εισαγωγή. Στο J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Επιμ.), *Curriculum landscapes and trends* (σελ. 1–10). Kluwer Academic.

Διερεύνηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του Γυμνασίου στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας

Κερασία Φαφίτη
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τμήμα ΠΤΠΕ
kerasia.fafiti@hotmail.com

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τμήμα ΠΤΠΕ
kmihal@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας υλοποιούνται βάσει συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π). Ο όρος αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών σχεδιασμού, σύνταξης και εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου. Ο Westburg αναφέρεται στο Α.Π. με τον όρο της κοινωνικότητας που στοχεύει στην προετοιμασία των νέων για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Βασικός στόχος λοιπόν της εκπαίδευσης μέσω των Α.Π. αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες θα βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αι. που θα μπορεί να δημιουργεί, να επεξεργάζεται και να αξιολογεί τη γνώση και να τη χρησιμοποιεί όπως και όπου αυτός κρίνει κατάλληλα. Επομένως το Α. Π. δεν αφορά μόνο στο περιεχόμενο της μάθησης, στη διδακτέα ύλη και στο χρονοδιάγραμμα του κάθε μαθήματος αλλά αναφέρεται και στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών και ειδικότερα στην κατάκτηση του γραμματισμού, δηλαδή στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος.

Έχοντας ως έναυσμα τη συγκεκριμένη άποψη μέσω της παρούσης έρευνας επιχειρήθηκε ο έλεγχος των καινούργιων Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Γλώσσας του Γυμνασίου αναφορικά με τις παραπάνω

σκέψεις. Πιο συγκεκριμένα στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διαπιστωθεί αν τα καινούργια Α.Π. της Γλωσσικής Διδασκαλίας έχουν τη δυνατότητα να εξοπλίσουν τους μαθητές όχι μόνο με γλωσσικές γνώσεις αλλά και με δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να διαχειρίζονται σωστά αυτές τις γνώσεις και να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα στα διάφορα περιβάλλοντα.

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε για την παρούσα εργασία είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα των Α.Π πραγματοποιήθηκε βάσει της θεωρίας του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης του καθηγητή του Α.Π.Θ Δ. Κουτσογιάννη και οι κατηγορίες που συγκροτήθηκαν αφορούν στο μοντέλο του ρόμβου σε συνδυασμό με τις θεματικές ενότητες των Α.Π. Έτσι εξετάζεται η συμβολή της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως οριοθετείται στα προγράμματα σπουδών, στην καλλιέργεια γνώσεων για τη γλώσσα, για τον κόσμο, στις στρατηγικές παραγωγής και κατανόησης λόγου και αξιολογούνται οι διδακτικές πρακτικές καλλιέργειας του γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα του διερευνώμενου υλικού υπέδειξαν ότι τα Α. Π. στο μάθημα της Γλώσσας του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων κατευθύνσεων που δίνουν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές όχι μόνο να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα αλλά και να τη χειρίζονται σωστά. Επίσης μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να αναπτύξουν τον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό, απαραίτητη δεξιότητα, ώστε να αποτελέσουν ενεργά μέλη της κοινωνικής πραγματικότητας.

Εκείνο που θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι θα πρέπει να προσεχθεί η εφαρμογή τους από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς αλλά και η σωστή χρήση του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα, Ποιοτική Ανάλυση, Γλωσσική Διδασκαλία, Γυμνάσιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επεξεργασία και η αξιολόγηση των γλωσσικών εγχειριδίων, των προγραμμάτων σπουδών και διαφόρων κειμένων γλωσσικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να επιτευχθεί μέσω κάποιων θεωριών και μέσω μοντέλων παιδαγωγικών θεωριών. Στηριζόμενος σ' αυτή τη σκέψη ο καθηγητής γλωσσολογίας του ΑΠΘ Δ. Κουτσογιάννης εκπόνησε το θεωρητικό πρότυπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λόγου, το ρόμβο της γλωσσικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2012).

Ο Δ. Κουτσογιάννης στήριξε το ρόμβο της γλωσσικής εκπαίδευσης στο σχήμα κατανόησης του παιδαγωγικού λόγου του Bernstein. Το μοντέλο αυτό του ρόμβου βασίστηκε στην παραδοχή ότι η διδασκαλία οποιωνδήποτε φιλολογικών αντικειμένων δεν είναι ουδέτερη αλλά ανήκει σε κάποια διδακτική παράδοση ή διδακτικές παραδόσεις οι οποίες με τη σειρά τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη μάθηση. Κάθε διδακτική παράδοση οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών τύπων εγγράμματων ταυτοτήτων αλλά και αντίστροφα κάθε διδασκαλία προϋποθέτει συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Το σχήμα κατανόησης του παιδαγωγικού λόγου του Bernstein αφορά δύο άξονες: το διδακτικό και το ρυθμιστικό λόγο. Με τον πρώτο όρο αναφέρεται κυρίως σε ό,τι περιλαμβάνει η διδακτική ύλη στο σχολείο, η οποία πλαισιώνει κάθε διδακτικό αντικείμενο και σχετίζεται μ' αυτό. Χρησιμοποιώντας τον όρο ρυθμιστικό λόγο ο Bernstein εννοεί το πώς οι γνώσεις του διδακτικού λόγου μετατρέπονται σε διδακτική πράξη. Επομένως μιλώντας πιο απλά θα λέγαμε ότι ο διδακτικός λόγος αφορά στο 'τι' της διδασκαλίας και ο ρυθμιστικός στο 'πως'. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο Bernstein θεωρεί ότι ο ρυθμιστικός λόγος είναι αυτός που καθορίζει το είδος των ταυτοτήτων (μαθητές-εκπαιδευτικοί) που διαμορφώνει η διδασκαλία (Bernstein, 1996).

Διδακτικός λόγος

Ρυθμιστικός λόγος

Σχήμα 1. Παιδαγωγικός λόγος κατά Bernstein (1996)

Η έννοια των ταυτοτήτων λοιπόν αποτελεί κεντρική έννοια στο μοντέλο του ρόμβου στο σχήμα του Bernstein. Το ίδιο όμως σημαντική έννοια αποτελεί και στο ρόμβο που έχει προταθεί από το Δ. Κουτσογιάννη. Το συγκεκριμένο μοντέλο του ρόμβου αποτελείται από τέσσερις άξονες. Πιο συγκεκριμένα ο 1ος άξονας αφορά σε συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με το πώς ενσωματώνονται οι γνώσεις για τη γλώσσα στη διδακτική πρακτική. Οι πιο παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις επικεντρώνονταν στην απόκτηση γνώσεων για τη δομή της γλώσσας. Δηλαδή αφορούσαν τη λέξη και τη γραμματική της γλώσσας, οι οποίες αποτελούσαν αυτοσκοπό. Από την άλλη πλευρά οι πιο επικοινωνιακές διδακτικές αντιλήψεις παραγκωνίζουν τις γνώσεις για τη γραμματική και εστιάζουν στις γνώσεις για το επικοινωνια-

κό συγκείμενο και πώς αυτό επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές. Προχωρώντας πιο πέρα οι κειμενοκεντρικές και οι κριτικές προσεγγίσεις εστιάζουν στις γνώσεις για τη γλώσσα αλλά εντάσσονται στο κειμενικό επίπεδο και σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση των κειμένων.

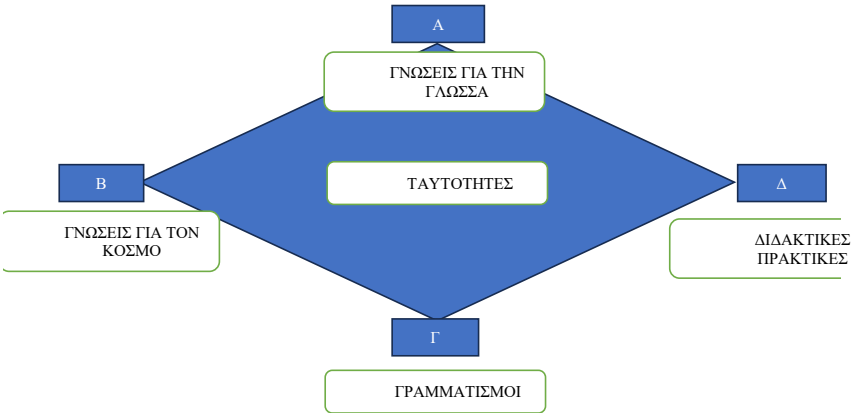
Ο δεύτερος άξονας του ρόμβου αναφέρεται στο είδος των γνώσεων για τον κόσμο που ενσωματώνονται και οι σχετικές αξίες, πρότυπα και πεποιθήσεις. Οι πιο παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές εστιάζουν σε γνώσεις που αφορούν στη συντήρηση του εθνικού κράτους με την ανάδειξη της παράδοσης ως της μεγαλύτερης αξίας, ενώ οι πιο πρόσφατες αναζητήσεις προχωρούν στη στήριξη της πολυπολιτισμικότητας και στις αξίες του «παγκόσμιου ανθρώπου».

Ενώ ο τρίτος άξονας αφορά στο είδος και το εύρος των γραμματισμών που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω του γλωσσικού μαθήματος. Κάθε διδακτική πρακτική στοχεύει και σε διαφορετικό είδος με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις να παραμένουν μόνο στο επίπεδο του αναγνωστικού γραμματισμού, τις προοδευτικές να προχωρούν στο επίπεδο του λειτουργικού ή του κριτικού γραμματισμού, ενώ σήμερα γίνεται λόγος για ποικίλους γραμματισμούς, τους πολυγραμματισμούς. Ο όρος αφορά δύο πτυχές της χρήσης της γλώσσας. Η πρώτη αναφέρεται στη μεταβλητικότητα στη δημιουργία νοήματος που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια ή σε ειδικούς τομείς αλληλόδρασης. Οι διαφορές αυτές γίνονται όλο και πιο σημαντικές για τα διαφορετικά είδη επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε στον περιβάλλοντα χώρο μας. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι αρκετό για τη διδασκαλία του γραμματισμού να επικεντρωθούμε αποκλειστικά και μόνο στους κανόνες και στην επίσημη μορφή της εθνικής γλώσσας. Αντίθετα η επικοινωνία και η διαδικασία δημιουργίας νοήματος σήμερα απαιτεί όλο και περισσότερο οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τις διαφορές των διαφορετικών προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά. Η δεύτερη πτυχή σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφοριών. Το νόημα δημιουργείται με τρόπους που είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικοί, κατά τους οποίους οι γραπτοί γλωσσικοί κώδικες νοηματοδότησης διασυνδέονται με προφορικούς, οπτικούς, ηχητικούς κώδικες.

Ο τέταρτος άξονας σχετίζεται με το είδος των διδακτικών πρακτικών εντός των οποίων οι γνώσεις για τη γλώσσα, για τον κόσμο και οι γραμματισμοί επιχειρείται να μετατραπούν σε παιδαγωγική γνώση. Πιο συγκεκριμένα αφορά στις παιδαγωγικές θεωρίες και μέσα που χρησιμοποι-

ούνται για να μεταδοθούν αυτές οι γνώσεις στους μαθητές/τριες, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί καθώς και η δόμηση του χρόνου και του χώρου. Για παράδειγμα στις πιο προοδευτικές διδασκαλίες για τη διδακτική της γλώσσας ακολουθούνται οι ολιστικές προσεγγίσεις και οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές. Η θεωρία της μάθησης είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής. Ο χώρος διαμορφώνεται κατάλληλα ώστε να εξυπηρετεί την ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος δομείται διαφορετικά και επεκτείνεται.

Οι τέσσερις αυτοί άξονες ενώνονται και σχηματίζουν το σχήμα του ρόμβου. Όλες οι πλευρές του ρόμβου παίζουν σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων, γι' αυτό και οι ταυτότητες τοποθετούνται στο κέντρο του ρόμβου. Δηλαδή εκείνο που παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που σχηματίζονται είναι οι επιλογές που γίνονται σε κάθε άξονα.



Σχήμα 2. ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης του Κουτσογιάννη.

Εξετάζοντας και αναλύοντας το θεωρητικό μοντέλο του παιδαγωγικού λόγου του Κουτσογιάννη και συνδυάζοντάς το με το μοντέλο ανάπτυξης του Bernstein γίνεται φανερό ότι ο όρος γραμματισμός αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες του σχήματος σύμφωνα με τον οποίο λειτουργούν όλοι οι υπόλοιποι. Πιο συγκεκριμένα ο γραμματισμός αποτελεί έννοια στην οποία υπάγονται όλες οι απόψεις για τη γλώσσα, τον κόσμο και τις διδακτικές πρα-

κτικές (Kern, 2000). Σημαντικό λοιπόν είναι να αναλύσουμε το συγκεκριμένο όρο για να μπορούμε να κατανοήσουμε τους υπόλοιπους όρους του σχήματος και πώς αυτοί λειτουργούν στη διδακτική πράξη.

Ο όρος «γλωσσικός γραμματισμός» παλιότερα είχε συνδεθεί εννοιολογικά με τον όρο «αλφαβητισμός», ο οποίος αναφέρονταν στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Λίγα χρόνια μετέπειτα ο γλωσσικός γραμματισμός δεν συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ήταν απομακρυσμένος από την κοινωνική προσέγγιση. Θεωρούνταν τότε ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα της εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης. Κατά τα χρόνια του ρομαντισμού και τα πρώτα χρόνια του 20ου αι. ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με την έννοια αυτή κάτοχοι του γλωσσικού γραμματισμού θεωρούνταν άτομα που εκτιμούσαν τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης που συλλαμβάνουν τα νοήματα των λογοτεχνικών βιβλίων και γενικότερα που είχαν εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο. Σ' αυτή την περίοδο το σχολείο έδινε μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είτε μέσω ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων είτε μέσω παραγωγής κειμένων υψηλού κύρους.

Μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο άλλαξε το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις. Θεωρούνταν ότι συμβάλλει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ο γλωσσικός γραμματισμός απομακρύνθηκε από τη γλώσσα και την εκμάθησή της και συνδέθηκε με κοινωνικές πρακτικές. Έτσι θεωρήθηκε ως έννοια που έχει να κάνει με δεξιότητες απαραίτητες για την προετοιμασία και τη διαχείριση της ίδιας της ζωής ξεπερνώντας τη στοιχειώδη εκπαίδευση της ανάγνωσης και της γραφής.

Έτσι λοιπόν το άτομο που είναι κάτοχος του γλωσσικού γραμματισμού είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, κατανόησης κειμένων, κριτικής προσέγγισής τους, υπολογισμού που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007).

Σύμφωνα λοιπόν με έναν πιο πρόσφατο ορισμό ο γλωσσικός γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, κριτική σκέψη και στον αριθμητισμό. Δηλαδή αναφέρεται στο άτομο εκείνο που μπορεί να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και αφορά σ' όλα τα γνωστικά αντικεί-

μενα (Haliday, 1997). Πιο συγκεκριμένα ως παιδαγωγικός όρος, όπως τον χρησιμοποιούμε στη συγκεκριμένη εργασία αφορά σε ορισμένες δεξιότητες, όπως είναι:

- Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και κειμένων
- Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων
- Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο
- Η ικανότητα συνειδητής αναγνώρισης του είδους του λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο
- Η ικανότητα συνειδητής ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πράγεται
- Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου
- Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών επαγγελματικών και μη αναγκών

ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ

Η διεξαγωγή της έρευνας των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Γυμνασίου στο μάθημα της Γλώσσας αφορά στη δημιουργία κατηγοριών σύμφωνα με τους άξονες του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν έχουμε:

Γνώσεις για τη γλώσσα

Αρχικά είναι σημαντικό να εξετάσουμε τις διάφορες πτυχές της νέας ελληνικής γλώσσας, οι οποίες αναπτύσσονται στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος του Γυμνασίου. Μέσα από την εξέταση αυτή είναι δυνατόν να κατανοήσουμε πώς αντιμετωπίζεται η νεοελληνική γλώσσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια πώς διδάσκεται.

Η γλώσσα αναφέρεται ως μία πολυδιάστατη και σύνθετη οντότητα με βιολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, ψυχολογικά, επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω παραδοχή η γλώσσα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξετάζεται ως μορφωτικό αντικείμενο το οποίο κατακτάται με φυσικό τρόπο και αποτελεί σύστημα αλληλεξαρτώμενων φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών, δηλαδή είναι σύνολο φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων, φράσεων και προτάσεων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους μέσω συγκεκριμένων κανόνων, ώστε να δημιουργηθεί προφορικός και γραπτός λόγος με τη μορφή κειμενικών προτάσεων. Επίσης χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα καθώς οι ομιλητές/τριες μπορούν να

επιλέγουν σε κάθε περίσταση επικοινωνίας τους γλωσσικούς τύπους, γραμματικούς και λεξιλογικούς, που θεωρούν κατάλληλους για το μήνυμα που επιθυμούν να διατυπώσουν. Επιπλέον αποτελεί επίσημο όργανο επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, εκφράζει τις επικοινωνιακές ανάγκες τους, τα νοήματα που έχουν την ανάγκη να διατυπώσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται.

Η νέα ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως όργανο επικοινωνίας και ως μέσο κειμενικού σχεδιασμού (δημιουργίας κειμένων) και ανταλλαγής μηνυμάτων σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Επίσης συνιστά αναγκαίο 'όχημα' πρόσβασης σ' όλες τις πτυχές της πολύπλοκης αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας και μέσο επαγγελματικής και κοινωνικής εξέλιξης. Επομένως σύμφωνα με αυτές τις παραδοχές αποτελεί προσδιοριστικό στοιχείο του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού.

Βάσει των παραπάνω παραδοχών για τη φυσιογνωμία της νέας ελληνικής γλώσσας, η διδασκαλία του μαθήματος αποβλέπει στο βαθμιαίο μετασχηματισμό της γλωσσικής διαίσθησης των μαθητών/τριών ως φυσικών ομιλητών/τριών, στη συνειδητοποίηση του τρόπου δημιουργίας νοημάτων μέσω λεξικών και γραμματικών επιλογών και στην ανάπτυξη του βασικού και εξειδικευμένου λεξιλογίου. Επομένως ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας είναι η ενίσχυση και η ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών/τριών να επιλέγουν τους κατάλληλους γραμματικούς και λεξιλογικούς τύπους για τη δημιουργία νοημάτων σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Μέσω της καλλιέργειας των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα η ανάπτυξη πρακτικών του κοινωνικού γραμματισμού των μαθητών/τριών (λειτουργικού και κριτικού). Με άλλα λόγια η καλλιέργεια της πρόσληψης και της παραγωγής της προφορικής και γραπτής έκφρασης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη γνωσιακή και κοινωνική ανάπτυξή τους, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται και αλληλεπιδρά με την ωρίμανση των νοητικών διεργασιών και την κοινωνικοποίηση των παιδιών στη γλωσσική τους κοινότητα.

Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας είναι η κατάκτηση από τους μαθητές/τριες των δομικών συστημάτων της γλώσσας, η διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας, η ανάπτυξη πρακτικών λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού και η καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης η συνειδητο-

ποίηση των δομών και των λειτουργιών του γλωσσικού συστήματος, η αξιοποίηση μέσω των κατάλληλων επιλογών, των μορφολογικών και συντακτικών δομών, όπως και του λεξιλογίου στη σύνθεση κειμένων και η συνειδητοποίηση και η αποτελεσματική δήλωση των λειτουργιών και των σημασιών της πρότυπης ποικιλίας και των άλλων ποικιλιών για την επικοινωνία.

Γνώσεις για τον κόσμο

Μέσω της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές/τριες κατακτούν γνώσεις για τον κόσμο, οι οποίες είναι απαραίτητες για να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από συγκεκριμένα θεματικά πεδία και θεματικές ενότητες που εκθέτονται στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου αναφέρεται ότι μέσα από συγκεκριμένα στοιχεία, συστατικά και πηγές, π.χ. κειμενικοί τύποι, σχηματική - προϋπάρχουσα γνώση, μορφολογικές και συντακτικές δομές, λεξιλογικοί τύποι, σημειωτικοί τρόποι, οι μαθητές/τριες κατανοούν και παράγουν λόγο προφορικό και γραπτό. Όλη αυτή η διαδικασία, όπως και οι διαθέσιμοι πόροι κατασκευής νοήματος συμβάλλουν στη γνώση του κόσμου. Με άλλα λόγια, καθώς δίνονται στους μαθητές/τριες διάφορα κείμενα, τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, και προσπαθούν να τα κατανοήσουν , να τα επεξεργαστούν, να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, να παράξουν λόγο (προφορικό και γραπτό), να συνθέσουν δικά τους κείμενα, οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις και πεποιθήσεις για διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας, της κοινωνίας, του πολιτισμού, του περιβάλλοντος, της πολιτικής, των ανθρωπίνων σχέσεων και του κόσμου. Τέλος οι γνώσεις τους εμπλουτίζονται ακόμη περισσότερο μέσω της αναζήτησης κατάλληλου υλικού, για να έχουν μια πιο διευρυμένη, ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη πάνω στο υλικό που επεξεργάζονται και το οποίο ενισχύει την πληρότητα του περιεχομένου των κειμένων τους.

Επιπροσθέτως στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης, όπως τονίζεται στα Α.Π του Γυμνασίου, οι μαθητές/τριες ασχολούνται με την ανάγνωση διαφόρων κειμένων συγκεκριμένου θεματικού άξονα σε συνεργασία με άλλους μαθητές/τριες άλλων γνωστικών αντικειμένων εμπλουτίζουν και διευρύνουν τις γνώσεις τους για τον κόσμο και την πραγματικότητα. Συμμετέχοντας λοιπόν σε συγκεκριμένες διαθεματικές δράσεις τους δίνεται η ευκαιρία να επεξεργαστούν και να κατακτήσουν γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία και ιστορίες. Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται δύο στόχοι:

γλωσσική καλλιέργεια και εμπλουτισμός γνώσεων για τον κόσμο γενικότερα (Spratt, Pulverness and Williams, 2011). Τελειώνοντας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο όρος ' διαθεματικότητα' αναφέρεται ρητά στα προγράμματα του 2021, γεγονός που δε συναντάται στα προγράμματα του 2011, ενώ αντίθετα υπήρχε στα προγράμματα σπουδών του 2003.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Σύμφωνα μ' αυτά που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την έννοια του γραμματισμού, έγινε αντιληπτό ότι μία από τις δεξιότητες οι οποίες περιέχονται στον όρο αναφέρεται στην ανάπτυξη της γνώσης για την παραγωγή και πρόσληψη κειμένων. Εξετάζοντας λοιπόν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του γυμνασίου γίνεται φανερό ότι αυτά επικεντρώνονται στην ανάπτυξη πρακτικών λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης του γραπτού και προφορικού λόγου.

Επιπλέον στα προγράμματα σπουδών του Γυμνασίου τίθεται ως στόχος η παραγωγή και η πρόσληψη κειμένων προφορικών, γραπτών και ψηφιακών μέσω της αξιοποίησης κατάλληλων παραγωγικών και προσληπτικών στρατηγικών. Επίσης και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου τίθεται ως στόχος στα Α.Π. η συνειδητοποίηση και η ερμηνεία της διαφοροποίησης μεταξύ γλωσσικών και δομικών συμβάσεων που υπάρχουν στα διάφορα κειμενικά είδη καθώς και η ερμηνεία της υφολογικής διαφοροποίησης κειμένων που ανήκουν στον ίδιο κειμενικό τύπο ή σε διαφορετικό. Όπως της κατανόησης της επιλογής συγκεκριμένων τρόπων στρατηγικής πειθούς των επιχειρηματολογικών κειμένων και της συνειδητοποίησης της δήλωσης ή της απόκρυψης συγκεκριμένων πληροφοριών από ένα μήνυμα.

Επιπροσθέτως στα Α.Π. γίνεται λόγος για την κατανόηση-ερμηνεία προφορικού, γραπτού ή ψηφιακού κειμένου (μονολογικού ή συνομιλιακού) μέσω επεξεργασίας ή αξιολόγησης των επιλογών του σχεδιαστή/στριας και του εντοπισμού της κεντρικής ιδέας ή συγκεκριμένων πληροφοριών σε γραπτό κείμενο. Επιπλέον τα Α.Π. θέτουν ως στόχο την ερμηνεία επιλογής συγκεκριμένων μη γλωσσικών σημειωτικών τρόπων για τη δημιουργία νοήματος σ' ένα πολυτροπικό κείμενο σε σχέση με τις προθέσεις του σχεδιαστή/τριας. Ακόμη γίνεται αναφορά στην οργάνωση και παραγωγή προφορικού, γραπτού, ψηφιακού και πολυτροπικού κειμένου σε πλαίσιο προσχεδιασμού και μετασχεδιασμού με βάση συγκεκριμένου θεματικού άξονα, το οποίο ανήκει σε δεδομένο κειμενικό τύπο-είδος. Τέλος τονίζεται ότι

όλη αυτή η διαδικασία της πρόσληψης και παραγωγής διαφόρων κειμένων θα πρέπει να γίνεται βάσει αξιοποίησης γνωστικών και μεταγνωστικών σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο (π.χ. διαμόρφωσης και ελέγχου υποθέσεων για το νόημα των άγνωστων λέξεων, αξιοποίησης της σχηματικής γνώσης για την κατανόηση των κειμένων, οργάνωσης του κειμενικού σχεδιασμού μέσω εφαρμογής στρατηγικών συλλογής-ταξινόμησης ιδεών και κειμενικής αναθεώρησης).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Οι διδακτικές πρακτικές αναφέρονται στις μεθόδους, τις στρατηγικές και τεχνικές υλοποίησης των σκοπών καθώς επίσης και στις τεχνικές μάθησης. Πιο συγκεκριμένα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου και στο κεφάλαιο 'Διδακτική πλαισίωση-Σχεδιασμός μάθησης' γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Έτσι λοιπόν στην ενότητα 'πόροι σχεδιασμού των νοημάτων του κειμένου' αναφέρεται ως κεντρικός στόχος στη γλωσσική διδασκαλία ο σχεδιασμός κειμένων από τους μαθητές/τριες, δηλαδή η παραγωγή και η κατανόηση κειμένων βάσει της γραμματικής των κειμενικών τύπων, της σχηματικής γνώσης των μαθητών/τριών, η οποία εμπλουτίζεται μέσω της ανάγνωσης εκτεταμένων κειμένων, η γραμματική της λέξης και της πρότασης και το λεξιλόγιο.

Τα κείμενα ανήκουν σε κάθε κειμενικό τύπο, μπορεί να είναι πολυτροπικά καθώς επίσης και ψηφιακά. Η σχηματική γνώση αναφέρεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών για ορισμένα θεματικά πεδία για την κοινωνία και τον πολιτισμό, ώστε οι μαθητές να κατανοούν εκτεταμένα κείμενα. Η ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων συνδέεται με την διαθεματική διάσταση της διδασκαλίας της γλώσσας, καθώς το περιεχόμενο των κειμένων που διαβάζουν οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να αντιστοιχεί με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκεται σε συγκεκριμένη τάξη. Επομένως η δραστηριότητα της ανάγνωσης εκτεταμένων κειμένων μπορεί να οργανώνεται ή να πραγματοποιείται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, βάσει του προγράμματος σπουδών κάθε γυμνασιακής τάξης με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να καλλιεργούν τόσο τη γλωσσική όσο και τη θεματική τους γνώση. Αναφορικά με τη γραμματική της λέξης και της πρότασης οι μαθητές/τριες διδάσκονται βάσει μορφολογικών προτύπων, δηλαδή τους κανόνες σχηματισμού, τις λειτουργίες και τις σημασιολογικές διαστάσεις των μορφολογικών και συντακτικών δομών. Δηλαδή παρουσιάζονται τα γραμματικά φαινόμενα και οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται

προφορικά ή γραπτά κείμενα, συνάγουν κανόνες σχηματισμού και τα δομικά στοιχεία της διδασκόμενης δομής ή τα χαρακτηριστικά της διδασκόμενης λειτουργίας (επαγωγικός τύπος διδασκαλίας, επαγωγική μάθηση).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου πραγματοποιείται μέσω της διερεύνησης των σημασιών των λέξεων, τη διαπίστωση σημασιολογικών σχέσεων και της ετυμολογικής διάστασης. Επίσης γίνεται επέκταση-εμπλουτισμός λεξιλογικής γνώσης μέσω ασκήσεων κλειστού τύπου (αντιστοίχιση, αντικατάσταση, πολλαπλή επιλογή, συμπλήρωση κενών κ.τ.λ.). έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εμπεδώσουν τη λεξιλογική γνώση που κατακτήθηκε και να την επεκτείνουν μέσω εκμάθησης νέων λέξεων. Ένα άλλο σημαντικό σημείο των διδακτικών πρακτικών αποτελεί η μεταεπικοινωνιακή επίγνωση. Στα πλαίσια αυτά οι μαθητές/τριες, εφόσον έχουν κατακτήσει τη γραμματική της λέξης, της πρότασης και του κειμένου και τη σχηματική γνώση, καλούνται να κατανοήσουν τη λειτουργία των μορφολογικών-συντακτικών δομών σε συγκεκριμένο καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και των δομικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμενικών τύπων σε δεδομένο επικοινωνιακό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο. Δηλαδή οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν πώς όλα τα παραπάνω στοιχεία λειτουργούν και δημιουργούν νοήματα σε συγκεκριμένο κειμενικό-πραγματολογικό περιβάλλον.

Η διδασκαλία της πρόσληψης λόγου, δηλαδή κατανόησης και ερμηνείας πραγματοποιείται αφενός με την κατανόηση νοήματος του κειμένου και αφετέρου με αξιοποίηση της θεματικής κειμενικής και κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης. Από την άλλη πλευρά η διδασκαλία της παραγωγής λόγου, προφορικού, γραπτού και ψηφιακού, αποτελεί διαδικασία που αρχίζει από την οργάνωση της παραγωγικής δραστηριότητας και ολοκληρώνεται με την αυτοαξιολόγηση (αναθεώρηση του κειμένου από τον/την συγγραφέα) και τέλος έχουμε την αξιολόγηση του τελικού κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό.

Επίσης είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στις διδακτικές πρακτικές ανήκει και η διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα υιοθετώντας τις θεωρίες του γνωστικού και κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, οι διδακτικές πρακτικές απομακρύνονται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και ακολουθούν ένα μοντέλο το οποίο αναφέρεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Δηλαδή σύμφωνα με το Α.Π.Σ. ο/η εκπαιδευτικός είναι ο καθοδηγητής και ο μαθητής/τρια ο συνεργάτης. Δεν γίνεται απλή 'μετάβαση' της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή/τρια. Η γνώση δημιουργείται μέσα από τη σύνδεση δι-

δασκαλίας και έρευνας. Οι μαθητές/τριες οδηγούνται στην παραγωγή της γνώσης τους συμμετέχοντας σε ερευνητικές εργασίες. Υπάρχει λοιπόν ο παράγοντας αλληλεπίδραση και συνεργασία ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική γνώση των μαθητών/τριών, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους, τα είδη της νοημοσύνης, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, διαθέτει υλικό για επεξεργασία, τους δίνει τη δυνατότητα να οργανωθούν σε ομάδες και να δραστηριοποιηθούν. Επίσης οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν εκείνο το θέμα του κειμένου ή το είδος του κειμένου ή τον τύπο δραστηριότητας με το οποίο θα ασχοληθούν. Πιο συγκεκριμένα μετά το στάδιο προπαρασκευής στο οποίο κάθε ομάδα μαθητών/τριών προγραμμάτισε την πορεία της δραστηριότητας, συνέλεξε και επεξεργάστηκε το σχετικό υλικό, οδηγείται στο στάδιο εφαρμογής κατά το οποίο παράγουν προφορικό, γραπτό ή ψηφιακό κείμενο, ελέγχουν και βελτιώνουν τα κείμενα που παράγουν και τα ανακοινώνουν στους συμμαθητές/τριες τους, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του σταδίου εφαρμογής είναι οργανωτικός, συντονιστικός και εμψυχωτικός.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Εξετάζοντας τα Α.Π. του γλωσσικού μαθήματος του Γυμνασίου διαπιστώνουμε ότι η έννοια του γραμματισμού επικρατεί με τον τρόπο που προσεγγίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εισήγησης. Πιο συγκεκριμένα στα Α.Π τονίζεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραμματισμού. Οι μαθητές/τριες οδηγούνται στην ανάγνωση, επεξεργασία, κριτική κατανόηση των κειμενικών ειδών μέσα από την εξέταση των δομικών στοιχείων του κειμένου, το πώς δηλαδή αυτά σχετίζονται και αλληλεπιδρούν για να συνθέσουν το κείμενο και τέλος το πώς αυτά σχετίζονται με την κοινωνική λειτουργία των κειμένων καθώς επίσης και με το περικείμενο. Δηλαδή στα Α.Π επικρατεί η έννοια ότι η γλώσσα διαμορφώνεται από κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες στο πλαίσιο επικοινωνιακών περιστάσεων. Οι διδακτικές πρακτικές προσεγγίζουν τα κείμενα ως επικοινωνιακά γεγονότα, συσχετίζοντας δηλαδή το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος τους με στοιχεία επικοινωνίας. Με άλλα λόγια τα γλωσσικά στοιχεία δε διδάσκονται αποπλαισιωμένα αλλά συνδέονται με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια. Επομένως στα προγράμματα σπουδών τονίζεται η κριτική ενασχόληση των μαθητών/τριών με την πρόσληψη και παραγωγή κει-

μένων καθώς και η σύνδεσή τους με την κοινωνική πραγματικότητα βάσει της οποίας αποτελεί η έννοια του κριτικού γραμματισμού.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών του Γυμνασίου στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα:

- Αρχικά αποτελούν προγράμματα 'νέου τύπου' σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, τα οποία αναφέρονται στους στόχους, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες , διδακτικές πρακτικές και μεθόδους αξιολόγησης.
- Αναλύοντας το περιεχόμενό τους, τις διδακτικές πρακτικές και τη μεθοδολογία, τα οποία αναφέρονται με λεπτομερή τρόπο, συμπεραίνουμε ότι όλα τα κεφάλαιά τους έχουν ως βάση τον κριτικό γραμματισμό δίνοντάς του επικοινωνιακή προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα ο τρόπος διδασκαλίας της Γλώσσας πραγματοποιείται μέσω απόκτησης γνώσεων από μαθητές/τριες της γραμματικής, συντακτικού, δομικών στοιχείων τα οποία όμως εναρμονίζονται με την ανάλυση των κειμένων που αντανακλούν διάφορες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναλύουν και να κατανοούν τη γλώσσα μέσα από τα διάφορα κειμενικά είδη, τα οποία τους βοηθούν να κατακτήσουν γνώσεις για τον κόσμο, να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό, αλλά και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό 'γίγνεσθαι'. Δίνεται δηλαδή στα προγράμματα μια επικοινωνιακή διάσταση η οποία είναι απαραίτητη για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.
- Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές/τριες να επιλέξουν το υλικό και τις δραστηριότητες που επιθυμούν σύμφωνα με τις δεξιότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους. Πράγμα το οποίο δεν αναφέρονταν ρητά στα Α.Π. του 2011. Στα προγράμματα του 2021 ο μαθητής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αναφορικά με την επιλογή των θεμάτων, των κειμενικών ειδών καθώς επίσης έχει τη δυνατότητα να προχωρεί τόσο σε αυτοαξιολόγηση όσο και σε αξιολόγηση των συμμαθητών/τριών του. Μ' αυτό τον τρόπο αποκτά υπευθυνότητα και γίνεται αναμφίβολα πιο ενεργητικός στη διαδικασία της μάθησης.

- Τέλος ένα σημείο που θα έπρεπε να προσεχθεί είναι η αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην εισαγωγή του κεφαλαίου της αξιολόγησης γίνεται λόγος όχι μόνο για αξιολόγηση μαθητών/τριών, αλλά και εκπαιδευτικών και σχολικών βιβλίων, η ανάλυση αφορά αποκλειστικά και μόνο την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Δηλαδή θα έπρεπε να αναφέρονται συγκεκριμένες παραμέτρους για το πώς πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων, των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και των σχολικών μονάδων. Γιατί η ύπαρξη και η εφαρμογή της αξιολόγησης αποτελούν αναμφίβολα δικλίδα ασφαλείας τόσο της σωστής εφαρμογής των Α.Π. όσο και της πραγματοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bernstein, B. (1996). Pedagogy, symbolic, control and identity. Theory, research, critique. Taylor and Francis.

Haliday, M.A.K. (1997). Language and Education: v 9 (Collected Works by M.A.K Halliday). Continuum.

Kern, R. (2000). Literacy and language teaching. Oxford Univercity Press.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 32, 208-222.

Spratt, M., Pulvernes, A. & Williams, M. (2011). The Teaching Knowledge Test Course. Cambridge: Cambridge University Press.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. ike.lib.auth.gr.

Σύγκριση Ισχύοντος και Αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο

Δήμητρα Χριστοπούλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1067900@upnet.gr

Παναγιώτης Κακαβάς
Δρ., Διευθυντής 43ου Δ.Σ. Πατρών
panoskakavas86@gmail.com

Νικόλαος Μάνεσης
Ε.ΔΙ.Π, Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών
nmanesis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα από τα πιο χρήσιμα εργαλεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία επιχειρεί την καταγραφή και επισήμανση των σημαντικότερων ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ του Ισχύοντος και του Αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου ως προς: (α) τη σκοποθεσία, (β) τη δομή, (γ) τη διδακτική μεθοδολογία/πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης των διαφόρων θεματικών ενοτήτων που προτείνονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δύο Προγράμματα Σπουδών, αν και παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τη δομή, εντούτοις, εμφανίζουν σημαντικές διαφορές που αφορούν στη σκοποθεσία, τη διδακτική μεθοδολογία/πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης των διαφόρων θεματικών ενοτήτων που προτείνονται προς διδασκαλία. Αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, η ευελιξία του/της εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών, Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών, ομοιότητες, διαφορές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι γενικοί σκοποί, οι στόχοι και γενικά οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως ορίζονται από την Πολιτεία, εκφράζονται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των διάφορων μαθημάτων. Αυτό, αποτελεί εργαλείο του/της εκπαιδευτικού για την εκπαιδευτική πράξη και του/της χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα για το τι, πώς και πότε πρέπει να πράξει (Mulenga, 2018). Συνεπώς, η ανάπτυξη και ο σχεδιασμός ενός Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) αποτελεί μια δυναμική διαδικασία πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου, ένα κοινωνικό γεγονός, σύμφωνα με τον Émile Durkheim (Young, 2014). Για τον λόγο αυτό, θεωρείται βασικός πυλώνας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που, ταυτόχρονα, εκφράζει μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία εντάσσεται σε μια παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα, με βάση κοινά αποδεκτές νόρμες και συμβάσεις (Dale, 2005), με στόχο την εύρυθμη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του (Mulenga, 2018· Su, 2012).

Τα Μαθηματικά ενυπάρχουν σε κάθε έκφανση της καθημερινής μας ζωής, ως ένα σύνολο συμβόλων, κωδίκων, νόμων και κανόνων, ικανών να οδηγήσουν στην ερμηνεία του κόσμου (Παπαδάκη, 2007). Βασίζονται στον επαγωγικό συλλογισμό (Liakat, 2015), στη μελέτη των υποθέσεων, των ιδιοτήτων και των εφαρμογών τους και αποτελούν ένα σύνολο αποδεδειγμένων γεγονότων, που επιτυγχάνονται με αξιόπιστη μέθοδο, τα οποία επαληθεύονται στην πράξη (Yadav, 2017).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment), ο μαθηματικός γραμματισμός αφορά στη χρήση και ερμηνεία των μαθηματικών σε διαφορετικά πλαίσια. Περιλαμβάνει μαθηματικούς συλλογισμούς, χρήση μαθηματικών εννοιών, διαδικασίες, γεγονότα και εργαλεία για την περιγραφή, εξήγηση και πρόβλεψη φαινομένων. Στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να είναι ικανοί/ικανές να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις, να στοχάζονται και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή ως εργαζόμενοι/εργαζόμενες και πολίτες (O.E.C.D., 2016)

Η διαμόρφωση ενός Π.Σ. των Μαθηματικών χρήσιμου για τη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών, με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης, αποτελεί μία πρόκληση για τη διδασκαλία του μαθήματος. Ο γενικός σκοπός, οι στόχοι, η διδαχθείσα ύλη για την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, η διδακτική μεθοδολογία και τα μαθησιακά αποτελέσματα καθορίζονται από αυτό (Μπούντα, 2013).

Ο επιτυχής σχεδιασμός του θα πρέπει να διασφαλίζει την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και του εκπαιδευτικού

έργου (Κολέζα, 2012), καθώς και την ενδυνάμωση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, με στόχο οι μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν σημαντικές μαθηματικές ικανότητες (π.χ. υπόθεση, επαλήθευση, εξαγωγή συμπερασμάτων), με την ενεργό συμμετοχή τους (Κακαβάς, et al., 2016· Κολέζα, 2006, 2012).

Είναι αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ολοκληρωμένες γνώσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για γνωστικά και παιδαγωγικά ζητήματα (Klein, 2006), αλλιώς, σε αντίθετη περίπτωση, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θα απέχουν από τον αρχικό σχεδιασμό (Zin et al., 2019). Γι' αυτό, θεωρείται απολύτως απαραίτητη και αναγκαία για την επιτυχή εφαρμογή ενός Α.Π., η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010), συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αν και τα διαφορετικά μαθήματα απαιτούν γνώση διαφορετικών παιδαγωγικών (Villegas-Reimers, E, 2003).

Επιπλέον, ένα Π.Σ. προτείνεται να ακολουθεί τις αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία οφείλει να γεφυρώνει το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/μαθητριών με αυτό του/της εκπαιδευτικού, να ενσωματώνει πολυπολιτισμικές πληροφορίες και πηγές, να δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/μαθήτριες να γνωρίσουν και να σεβαστούν τον διαφορετικό πολιτισμό, να υποστηρίζει την ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας, εθνικής και πολιτισμικής (Gay, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα, οι φορείς σχεδίασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, συμπλήρωσαν το Ισχύον Α.Π.Σ. των Μαθηματικών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), εκδίδοντας νέο Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών (Ι.Ε.Π., 2022) με γενικό σκοπό την αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος, μέσα από μια πιο σύγχρονη επιστημονική θεώρηση, σύμφωνη με τις δεξιότητες που χρειάζεται να καλλιεργηθούν από τους μαθητές/μαθήτριες τον 21ο αιώνα (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία και δημιουργικότητα, γραμματισμός στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και τις κοινωνικές ή πολιτιστικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της ιδιότητας του πολίτη (Bron, 2014· Ozturk, 2023).

Επιπλέον, το Π.Σ. αξιοποιεί τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες και κυρίως τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης του Lev Vygotsky (1978, 1987), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/μαθήτριες κατασκευάζουν ενεργητικά τη γνώση με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ως συντονιστή/συντονίστριας της διαδικασίας της μάθησης, και με τη συμμετοχή και συνεργασία στη μαθητική ομάδα με τους πιο έτοιμους/έτοιμες συμμαθητές/συμμαθήτριες (Negi, 2023).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών των δύο Π.Σ. αναφορικά με: (α) τη σκοποθεσία, (β) τη δομή, καθώς επίσης (γ) τη διδακτική μεθοδολογία/πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης των διαφόρων θεματικών ενοτήτων που προτείνονται. Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται αναλυτικότερα στα επόμενα κεφάλαια.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟΥ Π.Σ. ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Μελετήθηκαν τα δύο προγράμματα σπουδών, το ισχύον και το αναθεωρημένο, τόσο ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία τους, όσο και ως προς τις δυνατότητες που προσφέρουν στον/στην εκπαιδευτικό για ευελιξία και αυτενέργεια, στη λογική της αξιοποίησης της ενεργητικής μάθησης, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης και των νέων εμπειριών μάθησης που τους προσφέρονται.

Σύγκριση Ισχύοντος και Νέου Π.Σ. των Μαθηματικών ως προς τη Σκοποθεσία

Αναφορικά με τον σκοπό της διδασκαλίας των Μαθηματικών, το ισχύον Α.Π.Σ. στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των μαθητών/μαθητριών και στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη, καθώς η εμπλοκή τους με τα Μαθηματικά ασκεί:

- δεξιότητες αφαίρεσης, ανάλυσης, εφαρμογής, γενίκευσης, κριτικής σκέψης και λογικομαθηματικές διεργασίες, και γενικότερα τον μεθοδικό τρόπο σκέψης
- τη διατύπωση του τρόπου σκέψης τους, με σαφήνεια, περιεκτικότητα τάξη και ακρίβεια,
- την παρατηρητικότητα, την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης, τις δεξιότητες της επιμονής, της δημιουργικότητας, της ανάληψης πρωτοβουλιών και του ελεύθερου συλλογισμού,
- την αίσθηση της τάξης, της καλαισθησίας και της αρμονίας,
- τη διέγερση του κριτικού πνεύματος.
- Στους ειδικούς σκοπούς του ισχύοντος Α.Π.Σ. επιδιώκεται να:
- αποκτηθούν θεμελιώδεις μαθηματικές ικανότητες και γνώσεις,
- καλλιεργηθεί η «μαθηματική γλώσσα», ως τρόπος επικοινωνίας, η χρησιμοποίηση βασικών μαθηματικών μεθόδων, η παραγωγή λογικού συλλογισμού,
- προαχθεί η δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος, μέσω της εφαρ-

μογής και πρακτικής χρήσης των Μαθηματικών,
- αναδειχθεί η ιστορική εξέλιξη της μαθηματικής επιστήμης και καλλιεργηθεί μια γενικότερη στάση, θετική απέναντι στα Μαθηματικά.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία θεωρούνται αναγκαία για την καθημερινή ζωή, την εργασία, καθώς και τη βελτίωση και εξέλιξη άλλων επιστημονικών κλάδων, που σχετίζονται με την Τεχνολογία, την Οικονομία, τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες.

Το αναθεωρημένο Π.Σ. είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό, στοχεύει στη δημιουργία καινοτόμων, αναστοχαζόμενων, αποτελεσματικών και δημιουργικών πολιτών, οι οποίοι θα μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες για την παραγωγή νέας γνώσης, καθώς και να έχουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας, αυτοπεποίθησης, ενσυναίσθησης και επικοινωνίας με τους/τις άλλους/άλλες (ΙΕΠ, 2023). Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία (ανάμεσα σε μαθητές/μαθήτριες, ανάμεσα σε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς) και στον αναστοχασμό της συνολικής διαδικασίας της μάθησης.

Καταρχήν, στα δύο Π.Σ. μπορούν να αναγνωριστούν σημαντικές ομοιότητες ως προς τη σκοποθεσία τους οι οποίες σχετίζονται με την:
- κατανόηση μαθηματικών εννοιών, πρακτικών, μεθόδων και δεξιοτήτων,
- καλλιέργεια μαθηματικής/μεθοδικής σκέψης και συλλογισμού (π.χ. ανάλυση, αφαίρεση, γενίκευση),
- επίλυση προβλήματος,
- πρόταση και δοκιμή λύσεων και διαφορετικών προσεγγίσεων,
- καλλιέργεια της μαθηματικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και επεξήγησης ιδεών, με τη χρήση συμβόλων, διαγραμμάτων, προφορικού και γραπτού λόγου,
- ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων,
- καλλιέργεια θετικής στάσης ως προς το μάθημα των Μαθηματικών.

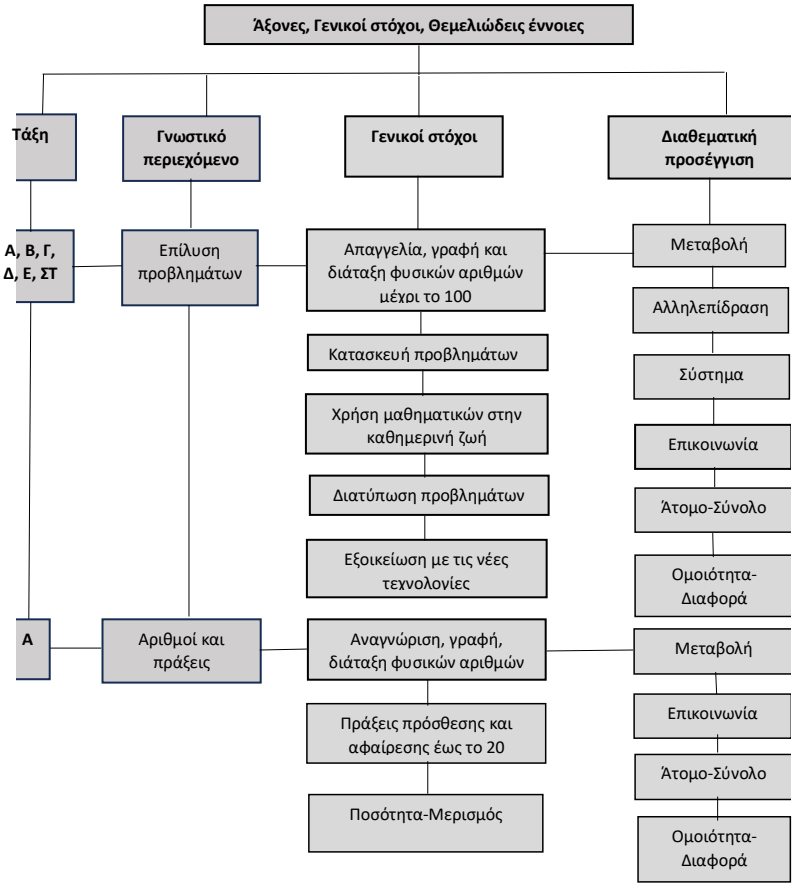
Από την άλλη, προκύπτει ότι η σκοποθεσία του αναθεωρημένου Π.Σ. παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με το ισχύον Α.Π.Σ., αφού στοχεύει επιπλέον να παρέχει σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες τη δυνατότητα να:
- προσδίδουν αξία στα Μαθηματικά,
- καλλιεργούν μαθηματικές δεξιότητες και πρακτικές συλλογισμού, μοντελοποίησης, αναστοχασμού και επικοινωνίας,
- αξιοποιούν πληθώρα εργαλείων και πόρων,
- πραγματοποιούν συνδέσεις μεταξύ της μαθηματικής επιστήμης και

άλλων επιστημονικών ή κοινωνικών πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας,
- χρησιμοποιούν κριτικά τα Μαθηματικά για να ερμηνεύουν και εξετάζουν το περιβάλλον τους (συλλογή, ανάλυση, οργάνωση, αξιολόγηση δεδομένων, έλεγχος προέλευσής τους, υπεράσπιση απόψεών τους),
- αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν τον μαθηματικό λόγο (εντοπισμός κρίσιμων μαθηματικών ιδεών, ανάλυση και ερμηνεία διαφορετικών αναπαραστασιακών συστημάτων).

Η ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης κατακτάται μέσα από μια προοδευτική διεργασία, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη μαθηματική γνώση για την περαιτέρω μαθησιακή τους εξέλιξη. Οι θεμελιώδεις έννοιες, διαδικασίες, δεξιότητες, ικανότητες και συμπεριφορές εισάγονται στις πρώτες τάξεις (Α΄ & Β΄), εξελίσσονται στις επόμενες δύο (Γ΄ και Δ΄) και εντατικοποιούνται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Ε΄ & ΣΤ΄).

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΝΕΟΥ Π.Σ. ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ

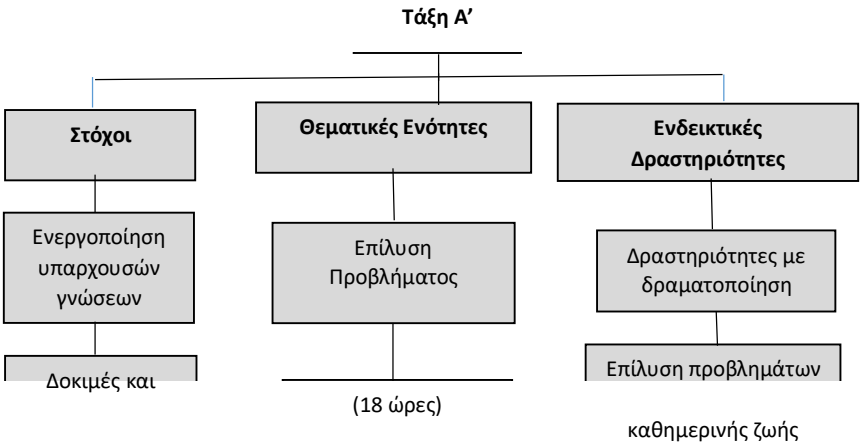
Το ισχύον Α.Π.Σ. των Μαθηματικών, αποτελείται από 6 συνολικά κεφάλαια/άξονες. Αρχικά, γίνεται μια σύντομη αναφορά στον «γενικό σκοπό» του μαθήματος των Μαθηματικών (κεφ. 1) και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι «άξονες, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες» του γνωστικού αντικειμένου, υπό μορφή πινάκων και κατά τάξη (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1 *[Πηγή: Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 250]*

Μετά τη συνοπτική παρουσίαση των γενικών στόχων κατά τάξη για Δημοτικό και Γυμνάσιο, ακολουθεί η καταγραφή των «ειδικών σκοπών» της διδασκαλίας των Μαθηματικών για το Δημοτικό και στη συνέχεια αναλύονται υπό μορφή πινάκων οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες συμπεριλαμβανομένου του διατιθέμενου διδακτικού χρόνου για κάθε θεματική ενότητα, καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων που προτείνονται (κεφ. 2) (ενδεικτικά για την Α' τάξη, βλ. Σχήμα 2). Να σημειωθεί ότι στο τέλος κάθε πίνακα προτείνονται και διάφορα διαθεματικά σχέδια εργασίας για κάθε τάξη με την αντίστοιχη παρουσίαση βασικών διαθεματικών εννοιών οι οποίες είναι σημαντικές να προσεγγιστούν (αλληλεπί-

δραση, ομοιότητα, διαφορά, μεταβολή, χώρος, χρόνος, σύστημα, πολιτισμός), καθώς και προεκτάσεων των διαθεματικών αυτών σχεδίων εργασίας σε άλλα μαθήματα και γνωστικά αντικείμενα, όπως η Πληροφορική, οι Φυσικές Επιστήμες, η Αισθητική Αγωγή, η Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή κτλ.



Σχήμα 2 *[Πηγή: Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σσ. 254-255]*

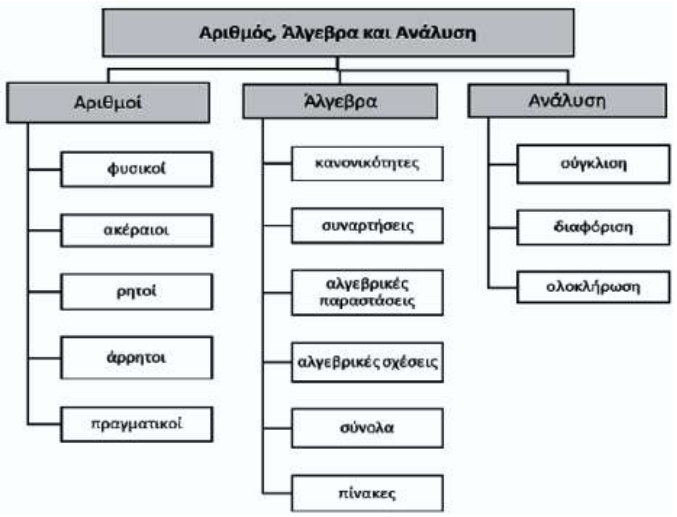
Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη «διδακτική μεθοδολογία» που θα πρέπει να ακολουθηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος, βάσει των σύγχρονων αντιλήψεων, οι οποίες αντιλαμβάνονται τα Μαθηματικά όχι μόνο ως το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, αλλά και ως τη «δραστηριότητα» από την οποία προκύπτει αυτό το αποτέλεσμα (κεφ. 3).

Εν συνεχεία, το ισχύον Α.Π.Σ. αναφέρεται στην «αξιολόγηση» της διδακτικής διαδικασίας (κεφ. 4), η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάθε φορά βασικές αρχές που σχετίζονται με τους στόχους και τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), το περιεχόμενο της διδασκαλίας (π.χ. αναμενόμενες έννοιες που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές/μαθήτριες, αναπαραστάσεις που πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν), τη διαδικασία της σκέψης που χρειάζεται να αποκτήσουν (ανάλυση, ερμηνεία, σύγκριση, οργάνωση πληροφοριών και δεδομένων) κτλ.

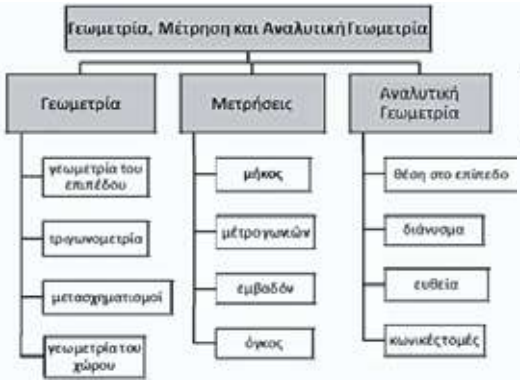
Τέλος, το ισχύον Α.Π.Σ. αναφέρεται στο απαραίτητο για τη διδασκαλία των Μαθηματικών διδακτικό υλικό (Βιβλίο Μαθητή/Μαθήτριας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Εποπτικό υλικό) (κεφ. 5), καθώς και στις προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων των Μαθηματικών (κεφ. 6).

Το αναθεωρημένο Π.Σ. των Μαθηματικών, αποτελείται επίσης από 6 συνολικά κεφάλαια/άξονες. Αρχικά, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη «φυσιογνωμία του μαθήματος», καθώς τα Μαθηματικά θεωρούνται ως νευραλγικός τομέας της πολιτιστικής ζωής του ανθρώπου, ενώ αντικείμενό τους είναι η εξέταση και η κατανόηση της μαθηματικής δομής και των μαθηματικών σχέσεων, στοιχεία τα οποία συνθέτουν τον μαθηματικό και συλλογιστικό τρόπο σκέψης (κεφ. 1).

Έπειτα, γίνεται μια σύντομη αναφορά στον «σκοπό» της διδασκαλίας του μαθήματος (κεφ. 2) και στη συνέχεια παρουσιάζεται το «περιεχόμενο» με τα 3 θεματικά πεδία («Αριθμός, Άλγεβρα και Ανάλυση», «Γεωμετρία, Μέτρηση και Αναλυτική Γεωμετρία», «Στοχαστικά Μαθηματικά») (κεφ. 3) που περιλαμβάνονται προς διδασκαλία στο Π.Σ. (βλ. Σχήματα 3, 4, 5).



Σχήμα 3 *[Πηγή: Ι.Ε.Π., 2022, σελ.6]*

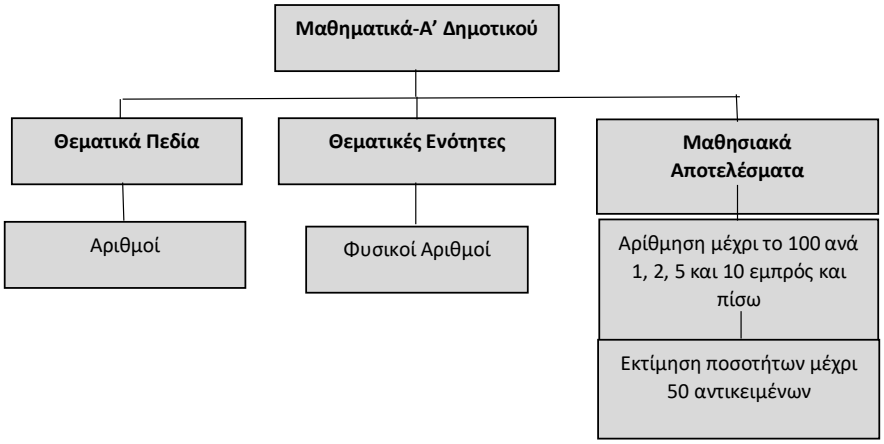


Σχήμα 4 *[Πηγή: Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7]* ***Σχήμα 5*** *[Πηγή: Ι.Ε.Π. 2022, σ. 7]*

Εν συνεχεία, το αναθεωρημένο Π.Σ. αναφέρεται με αναλυτικό τρόπο στη «διδακτική πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης» που προτείνεται σε σχέση με το ισχύον Α.Π.Σ., καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη της γνωστικής-ατομικής και της κοινωνικοπολιτισμικής - συμμετοχικής προσέγγισης στη μαθηματική εκπαίδευση (κεφ. 4).

Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στην «αξιολόγηση», η οποία αποτελεί θεμελιώδη στόχο του νέου Π.Σ. του μαθήματος για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, τον έλεγχο της πορείας επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναμένεται να αποκτηθούν (Π.Μ.Α.) και την ανατροφοδότηση της πορείας μάθησης των μαθητών/μαθητριών, σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και συλλογικό (κεφ. 5).

Τέλος, αντίστοιχοι πίνακες ως προς το ισχύον Α.Π.Σ. των Μαθηματικών υπάρχουν και στο αναθεωρημένο Π.Σ. (κεφ. 6) με τη διαφορά ότι στους πίνακες του νέου Π.Σ. αναφέρονται για κάθε τάξη ξεχωριστά: (α) τα θεματικά πεδία, (β) οι αντίστοιχες θεματικές ενότητες, καθώς και (γ) τα Π.Μ.Α (Ενδεικτικά για την Α' τάξη, βλ. Σχήμα 6).



Σχήμα 6 *[Πηγή: Ι.Ε.Π., 2022, Αναθεωρημένο Π.Σ., Α΄ Τάξη]*

Σύγκριση Ισχύοντος και Αναθεωρημένου Π.Σ. των Μαθηματικών ως προς τη Διδακτική Μεθοδολογία-Πλαισίωση και τον Σχεδιασμό Μάθησης

Το ισχύον Α.Π.Σ. των Μαθηματικών αμφισβητεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας το οποίο δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της μαθηματικής δημιουργίας και στον τρόπο παρουσίασής τους, υποβαθμίζοντας τη διαδικασία με την οποία οδηγούμαστε στα αποτελέσματα αυτά. Προσδίδει έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά, ταυτόχρονα, και στη «δραστηριότητα» μέσω της οποίας οδηγούμαστε σε αυτό το αποτέλεσμα. Συνεπώς, οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης μπορούν να εκφραστούν περισσότερο με όρους «δραστηριοτήτων» και λιγότερο με όρους σχετικούς με «παρατηρήσιμες συμπεριφορές» των μαθητών/μαθητριών.

Η επιλογή μιας δραστηριότητας πραγματοποιείται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Κάποια από αυτά είναι το να είναι κατανοητή, να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και την αυτενέργεια των μαθητών/μαθητριών, να μην επιδέχεται μία και μοναδική λύση, να είναι πλούσια σε εμπλεκόμενες έννοιες, σχετικές με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των στόχων που τίθενται, επιτρέποντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή του συνόλου των μαθητών/μαθητριών της τάξης, με σεβασμό στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες τους. Αναμένεται η αυτενέργεια των μαθητών/μαθητριών και η διατύπωση των δικών τους επιμέρους στόχων, καθώς και η πρωτοβουλία και αυτονομία του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/οποία θα πρέπει να προσαρμόζει τις διάφορες δραστηριότητες στις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών/μαθητριών.

Η άσκηση και η διδασκαλία των μαθητών/μαθητριών στην έρευνα, στην αιτιολόγηση, στην εκτίμηση πιθανών λύσεων, στην επιχειρηματολογία, στην εκτίμηση, στη χρήση της μαθηματικής γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας, μέσω της επεξεργασίας και της εμπλοκής τους σε κατάλληλες δραστηριότητες, βοηθά στην επίτευξη των πραγματικών στόχων της μαθηματικής παιδείας.

Η οργάνωση της διδασκαλίας θα πρέπει να βασίζεται τόσο στον σχεδιασμό πλούσιων και κατάλληλων δραστηριοτήτων όσο και στον προγραμματισμό μιας αναμενόμενης συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, προτείνεται η παροχή δικλείδων ασφαλείας στους μαθητές/μαθήτριες για την αναζήτηση της γνώσης, καθώς και της προσέγγισης μιας έννοιας με πολλαπλούς τρόπους όπως: (α) με τη χρήση αναπαραστάσεων, (β) τη διαθεματική προσέγγισή της, και (γ) τη σύνδεσή της με την Ιστορία των Μαθηματικών.

Από την άλλη πλευρά, το αναθεωρημένο Π.Σ. αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της μαθηματικής γνώσης και στους υπόλοιπους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, αφού: (α) επιδιώκει τη σύνδεση μεταξύ της μαθηματικής γνώσης και της εφαρμογής των διαδικασιών και εννοιών που τη χαρακτηρίζουν, (β) υποστηρίζει την καλλιέργεια της λογικομαθηματικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, (γ) επιδιώκει την ταυτόχρονη ανάδειξη των μαθηματικών πρακτικών και τη γνώση του μαθηματικού περιεχομένου.

Ακόμα, το αναθεωρημένο Π.Σ. είναι διαμορφωμένο με τρόπο ώστε να δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στις διάφορες δραστηριότητες με πολλαπλούς τρόπους, στοχεύοντας πάντα στην ανάδειξη των μαθηματικών εκείνων στοιχείων που είναι «χρήσιμα» και πλούσια σε μαθηματικά νοήματα. Αποδέχεται ότι η διαδικασία της μάθησης συνδέεται άμεσα με την έννοια του μαθηματικού γραμματισμού (ικανότητα ανάλυσης και ερμηνείας του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και ερμηνείας του τρόπου χρησιμοποίησης των Μαθηματικών για τη λήψη αποφάσεων σε κοινωνικά ζητήματα).

Το αναθεωρημένο Π.Σ. αναγνωρίζει τη δυναμική, σταδιακή και συνεχόμενη διαδικασία της μάθησης των Μαθηματικών και τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός. Η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, καθώς και το διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης των μαθητών/μαθητριών, ενισχύοντας τη διδακτική πρακτική της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι μαθητές/μαθήτριες, εμπλέκονται σε μαθηματικά έργα βάσει γνωστικών ή άλλων ικανοτήτων τους (παιχνίδι, προβλήματα, ασκήσεις, ερωτήσεις) για την ανάπτυξη και κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να προσφέρει επιλογές και μαθηματικά έργα, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών, χωρίς να επικεντρώνονται απλώς στην εφαρμογή μαθηματικών τύπων και αλγορίθμων. Έτσι, οι προβληματισμοί που τίθενται θα πρέπει να αντλούνται από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, να μπορούν να επιδεχθούν διαφορετικές λύσεις που απαιτούν τεκμηριωμένες επεξηγήσεις και παραδοχές, να υποστηρίζουν την εύρεση συνδέσεων, σχέσεων και δράσεων διερεύνησης, πειραματισμού και αναστοχασμού.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία εστίασε στη σύγκριση του ισχύοντος και του αναθεωρημένου Π.Σ., δηλαδή στην καταγραφή και επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών ως προς: (α) τη σκοποθεσία, (β) τη δομή, και (γ) τη διδακτική μεθοδολογία/πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης των διαφόρων θεματικών ενοτήτων που προτείνονται.

Αναφορικά με τη *σκοποθεσία*, τόσο το ισχύον όσο και το αναθεωρημένο Π.Σ. φαίνεται να παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς την καλλιέργεια του μαθηματικού τρόπου σκέψης, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να είναι ικανοί/ικανές να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος σε μαθηματικά προβλήματα. Η κύρια διαφορά τους, όμως, έγκειται στο γεγονός ότι στο αναθεωρημένο Π.Σ. η ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης πραγματοποιείται μέσα από μια προοδευτική διεργασία, μέσω της κατανόησης εννοιών, δεξιοτήτων και στρατηγικών σκέψης, οι οποίες είναι απαραίτητες στην καθημερινή ζωή, με απώτερο στόχο οι μαθητές/μαθήτριες να είναι ικανοί/ικανές να διαχειρίζονται τα μαθηματικά δεδομένα με πολλαπλούς τρόπους τόσο στον ψηφιακά προσανατολισμένο κόσμο όσο και στον μη ψηφιακό, για να είναι επιτυχημένοι διά βίου μαθητές/μαθήτριες και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Έτσι, το αναθεωρημένο Π.Σ. στοχεύει περισσότερο στην πραγμάτωση ενός αποτελεσματικού, καινοτόμου, δημιουργικού και αειφόρου σχολείου, ανοιχτού στην κοινωνία και στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στον χώρο της επιστήμης και του πολιτισμού, όπου οι μαθητές/μαθήτριες θα έχουν ενεργό και δημιουργικό ρόλο, έχοντας τις απαραίτητες μαθηματικές και συλλογιστικές δεξιότητες.

Όσον αφορά στη *δομή* των δύο Π.Σ., διαπιστώθηκε ότι δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Εν τούτοις, σημαντικές διαφορές καταγράφονται ως προς το *περιεχόμενο*, καθώς και την ευρύτερη θεώρηση και προσέγγιση κάθε θεματολογίας/κεφαλαίου/άξονα από τους σχεδιαστές του αναθεωρημένου Π.Σ., το οποίο έχει έναν πιο σύγχρονο προσανατολισμό (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση δομής ισχύοντος και αναθεωρημένου Π.Σ.

Ισχύον Α.Π.Σ.	**Αναθεωρημένο Π.Σ.**
- Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος	- Φυσιογνωμία του μαθήματος
- Άξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης	- Σκοποθεσία
- Διδακτική μεθοδολογία	- Περιεχόμενο – Θεματικά Πεδία
- Αξιολόγηση	- Διδακτική Πλαισίωση – Σχεδιασμός Μάθησης
- Απαιτούμενο διδακτικό υλικό	- Αξιολόγηση
- Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων Μαθηματικών	- Πίνακες με αναλυτική απεικόνιση του Π.Σ. για κάθε τάξη

Τέλος, η συγκριτική ανάλυση της *διδακτικής μεθοδολογίας/πλαισίωσης* και του *σχεδιασμού μάθησης* των δύο Π.Σ. έδειξε ότι, παρόλο που και τα δύο παρουσιάζουν σχετική ομοιότητα ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος με απλό και μεστό τρόπο, εντούτοις, εμφανίζονται βασικές διαφοροποιήσεις.

Το ισχύον Α.Π.Σ. προτείνει τη διδασκαλία του μαθήματος και των μαθηματικών εννοιών στη βάση «δραστηριοτήτων» για την πραγματοποίηση των επιμέρους στόχων της μαθηματικής παιδείας, η διατύπωση των οποίων επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή, εφόσον καθίσταται εφικτό, του συνόλου των μαθητών/μαθητριών της τάξης. Έτσι, κάθε μαθητής/μαθήτρια έχει την ευκαιρία να σκεφτεί και να ενεργήσει στο δικό του/της προσωπικό επίπεδο, ενώ ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόσει και να διατυπώσει μια δραστηριότητα βάσει των ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών της τάξης που διδάσκει. Συνεπώς, η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να οργανωθεί με πλούσιες και κατάλληλες δραστηριότητες για να επιτευχθεί η αναμενόμενη τελική συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών.

Από την άλλη πλευρά, το αναθεωρημένο Π.Σ. λαμβάνει υπόψη του ότι

η διδασκαλία αναπτύσσεται τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αντιμετωπίζει τη γνωστική - ατομική και την κοινωνικοπολιτισμική - συμμετοχική προσέγγιση στη μάθηση των Μαθηματικών, ως συμπληρωματικές και συνεχόμενα αλληλοεπιδρώμενες. Οι διαδικασίες μάθησης έχουν άμεση σχέση με την έννοια του «μαθηματικού γραμματισμού», επιδιώκοντας την παροχή ενός συνόλου ευκαιριών για πολλαπλούς τρόπους συμμετοχής στη μαθηματική δραστηριότητα. Δίνει, συνεπώς, μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και τον αναστοχασμό. Υποστηρίζει διδακτικές στρατηγικές συμπερίληψης, εμπλέκει τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε έργα μάθησης και τέλος, λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους που νοηματοδοτούν τα πρότερα βιώματά τους, τις έννοιες και διαδικασίες των μαθηματικών που διδάσκονται σε κάθε τάξη, αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο αναφοράς τους και αφετηρίας τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας κατέδειξαν ότι τα δύο Προγράμματα Σπουδών, αν και παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τη δομή τους, εντούτοις, εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη σκοποθεσία, τη διδακτική μεθοδολογία/πλαισίωση, καθώς και τον σχεδιασμό μάθησης των διαφόρων θεματικών ενοτήτων που προτείνονται προς διδασκαλία.

Φαίνεται ακόμα, ότι το αναθεωρημένο Π.Σ. εστιάζει περισσότερο σε μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, η οποία λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές παραδόσεις, πολιτισμικές αξίες, εμπειρίες και πρότερες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών σε σχέση με το ισχύον Α.Π.Σ., στο οποίο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην οργάνωση της διδασκαλίας βάσει του σχεδιασμού κατάλληλων και πλούσιων δραστηριοτήτων με τον ταυτόχρονο προγραμματισμό μιας αναμενόμενης τελικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/μαθήτριες.

Επιπλέον, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η φιλοσοφία του αναθεωρημένου Π.Σ. παρέχει ακόμα μεγαλύτερη ελευθερία στον/στην εκπαιδευτικό, καθώς δεν απεικονίζει ενδεικτικές δραστηριότητες για την υλοποίηση κάθε στόχου, δεν παρουσιάζει ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης και δεν αναφέρει κάποιον ενδεικτικό διατιθέμενο χρόνο για κάθε θεματική ενότητα.

Προκύπτει η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη λογική της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, καθώς σε περίπτωση μη εν-

νοιολόγησης της φιλοσοφίας, καθώς και των διδακτικών και παιδαγωγικών αρχών του Π.Σ., η εφαρμογή του, και κατά συνέπεια τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι πιθανόν να απέχουν από τον αρχικό σχεδιασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bron, J. G. (2014). What Students Want to Learn? Involving Students in Negotiating the Social Studies Classroom Curriculum. *Journal of International Social Studies, 4*(1), 3-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149459.pdf

Dale, R. (2005). Globalization and Education: Demonstrating a "Common World Educational Culture" or locating a "Globally Structured Educational Agenda"? *Educational Theory, 50*(4), 427-448. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. http://ebooks.edu.gr/info/cps/11deppsaps_math.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Developing Coherent and System-Wide Induction Programs for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 Final. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy

Gay, G. (2000*). Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. (2nd ed.) Teachers College Press.

Ι.Ε.Π. (2022). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών Δημοτικού*. (2η έκδ.) http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Κακαβάς, Κ., Κακαβάς, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Η κατασκευή και μέτρηση γωνιών ως διαδικασία αξιοποίησης του μαθηματικού περιεχομένου προβλημάτων και των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη – Παπαδοπούλου, Π. Ορφανός (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Σ.Σ. «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο»*, *Τόμος 2* (σσ. 444-445). Π.Ε.Σ.Σ.

Klein, J. T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education, 5*(4), 10-18. https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v5-i4-1026

Κολέζα, Ε. (2006). *Μαθηματικά και Σχολικά Μαθηματικά*. Ελληνικά Γράμματα.

Κολέζα, Ε. (2012). *Σχεδιάζοντας τη Διδασκαλία των Μαθηματικών: Στόχοι – Δραστηριότητες – Αξιολόγηση*. Liberal Books.

Liakat, Ali Kh. (2015). What is Mathematics - An Overview. *International Journal of Mathematics and Computational Science, 1*(3), 98-101. http://files.aiscience.org/journal/article/html/70400023.html

Mulenga, I. M. (2018). Conceptualization and Definition of a Curriculum. *Journal of Lexicography and Terminology*, *2*(2), 1-23. https://journals.unza.zm/index.php/jlt/article/view/76/76

Μπούντα, Ε. (2013). *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό Υλικό*. Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Negi, S. (2023). Constructivist Approach of Vygotsky for Innovative Trends in Learning and Teaching. *International Journal of Advanced Academic Studies, 2*(1), *349-353*. 10.33545/27068919.2020.v2.i1f.662

O.E.C.D. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en

Ozturk, O.T. (2023). Examination of 21st century skills and technological competences of students of fine arts faculty. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 11*(1), 115-132. https://doi.org/10.46328/ijemst.2931

Παπαδάκη, Μ. (2007) . Θέατρο και Μαθηματικά: Η περίπτωση της «7ης Νύχτας» από το «Πειραχτήρι των Αριθμών» του Χανς Μάγκνους Εντσεσμπέργκερ, Μαθηματικά και Λογοτεχνία. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Διήμερου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών* (σσ. 217-227). http://users.uoa.gr/~dchasapis/praktika/6_2007.pdf

Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, *3*(1), 153-158. https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158

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

Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. Springer Science & Business Media.

Yadav, Dh. K. (2017). Exact definition of mathematics. *International Research Journal of Mathematics, Engineering and IT*, *4*(1), 34-42. https://aarf.asia/it2.php?p=Volume4,Issue1,January2017

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός και Πανεπιστήμιο: η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων για την πρόληψή του

Χρήστος Αλποχωρίτης
ΠΕ01, ΤΕ16, M.Ed., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
alpo3565@gmail.com

Μαρία Φρούντα
ΕΔΙΠ MSc, PhD, *Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών*
mariafggm@upatras.gr

Στέφανος Αρμακόλας
ΕΔΙΠ, *Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών,*
stefarmak@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η χρήση του διαδικτύου και κατ' επέκταση η καθημερινή ενασχόληση με υπολογιστή, τάμπλετ και κινητό τηλέφωνο, έχει αναμφίβολα επηρεάσει τη ζωή όλων, τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Στα αρνητικά συμπεριλαμβάνεται ο ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying), ο οποίος τελευταία έχει μετατραπεί σε κοινωνικό ζήτημα. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ότι θύματα και θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού διατρέχουν κίνδυνο από πληθώρα προβλημάτων με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική, κοινωνική και σωματική υγεία, αλλά και στην ακαδημαϊκή απόδοση. Επακόλουθο των προαναφερθέντων ήταν να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από τον παραδοσιακό εκφοβισμό στη νέα μορφή εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, ενώ για το μαθητικό πληθυσμό υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων εν εξελίξει, δεν φαίνεται να τυγχάνουν της ίδιας επιστημονικής προσοχής οι φοιτητές. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη παρεμβάσεων για την πρόληψη του φαινομένου σε φοιτητές καθώς και οι αντιλήψεις τους για την πρόληψή του. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιο-

γραφική ανασκόπηση άρθρων με λέξεις κλειδιά (διαδικτυακός εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο, πρόληψη, παρέμβαση, πρόγραμμα πρόληψης, φοιτητές, φοιτήτριες και Πανεπιστήμιο) για την ανεύρεση σχετικών παρεμβάσεων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που υλοποιήθηκαν σε φοιτητές/τριες στο διεθνή και στον ελληνικό χώρο. Εν συνεχεία, ακολούθησε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε 262 προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Το δείγμα της μελέτης προήλθε από το Πανεπιστήμιο Πατρών και πιο συγκεκριμένα, το Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας και το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη βοήθεια του SPSS 28.0.1, πραγματοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις. Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ειδικά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, είναι ελάχιστες και μικρής διάρκειας, με αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές, να διαπιστώνεται ότι είναι σε πρωτόλειο στάδιο. Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δεν φάνηκε να υπάρχουν σχετικές παρεμβάσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, οι φοιτητές αναδεικνύουν την ανάγκη για οργάνωση, σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο Πανεπιστήμιο, καθώς και την ένταξη αντίστοιχων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών τους, είτε αυτόνομα είτε στο πλαίσιο της αγωγής και του γραμματισμού υγείας. Θεωρούν ότι χρειάζεται να ενδυναμωθεί η σημασία της πρόληψης σε θέματα εκφοβισμού με στόχο την τροποποίηση των αρχικών πεποιθήσεων των φοιτητών/τριών και την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης εκφοβιστικών συμπεριφορών, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να έχουν προεκτάσεις στο σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών που ακολουθούν τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Λέξεις-κλειδιά: ηλεκτρονικός εκφοβισμός, πρόληψη, φοιτητές, πανεπιστήμιο, υγεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρήση του διαδικτύου και κατ' επέκταση η καθημερινή ενασχόληση με υπολογιστή, τάμπλετ και κινητό τηλέφωνο, έχει αναμφίβολα επηρεάσει τη

ζωή όλων, τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Στα αρνητικά συμπεριλαμβάνεται ο ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying), ο οποίος τελευταία έχει μετατραπεί σε κοινωνικό ζήτημα. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ότι θύματα και θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού διατρέχουν κίνδυνο από πληθώρα προβλημάτων με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική, κοινωνική και σωματική υγεία, αλλά και στην ακαδημαϊκή απόδοση. Επακόλουθο των προαναφερθέντων ήταν να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από τον παραδοσιακό εκφοβισμό στη νέα μορφή εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, ενώ για το μαθητικό πληθυσμό υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων εν εξελίξει, δεν φαίνεται να τυγχάνουν της ίδιας επιστημονικής προσοχής οι φοιτητές. Μάλιστα, έχουν στη χώρα μας διενεργηθεί πρόσφατα έρευνες που εστιάζουν ακόμη και σε ειδικού τύπου σχολεία, όπως τα Εκκλησιαστικά Σχολεία (Alpochoritis et al., 2021) ή σε εκπαιδευτικούς στο ρόλο του θύματος (Σταφίδας, 2021).

Ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) ορίζεται από τους Hinduja και Patchin (2009) η «σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη και επιζήμια δραστηριότητα με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κινητού τηλεφώνου και άλλων ηλεκτρονικών μέσων». Ο Belsey (2005) κάνει λόγο για μία «εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή μία ομάδα με τη χρήση ΤΠΕ και στόχο να βλάψει άλλους». Τα τελευταία χρόνια συναντάται στην αγγλική βιβλιογραφία όλο και περισσότερο ο όρος online shaming αντί του όρου cyberbullying. Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων, η σκοπιμότητα της εκφοβιστικής πράξης, η επανάληψη αυτής και η ένταση από την οποία συνοδεύεται, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το θύμα και ο θύτης βρίσκονται σε διαφορά ισχύος και η ανωνυμία που προσφέρει ο κυβερνοχώρος δίνουν τη δυνατότητα στις πράξεις αυτές να εκδηλώνονται ανά πάσα στιγμή και να έχουν σοβαρές συνέπειες για όλους τους ρόλους εμπλεκομένων (θύτης, θύμα, παρατηρητής). Ο παρατηρητής ενός περιστατικού ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορεί να είναι απλός θεατής (spectator) ή μάρτυρας (witness), ενισχυτής του θύτη (reinforcer), βοηθός αυτού (assistant) ή υπερασπιστής του (defender) (Μπρούζος κ.ά, 2020; Rigby, 2008; Salmivalli et al., 1996). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί να έχει μεταξύ άλλων τη μορφή διαδικτυακής παρενόχλησης (online harassment), κυβερνοπαρακολούθησης (cyber-stalking), πρόκλησης του θύματος (flaming), δυσφήμισης ή τρολαρίσματος (denigration/trolling), αποκλεισμού από κάποιο φόρουμ (exclusion), ανάρτησης κακόβουλων και προσωπικών μηνυμάτων σε μία διαδικτυακή κοινότητα (shock trolling), διανομής υλικού σεξουαλικού περιεχομένου (sexting), ψηφιακής ανάμειξης φωτογραφιών (morphing), κ.ά. (Chisholm, 2014; Faucher et al.,

2014; Hinduja & Patchin, 2010; Kowalski et al., 2008; Kowalski et al., 2012; Kyriacou & Zuin, 2016; Willard, 2007a; Willard, 2007b). Οι επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σχετίζονται τόσο με την σωματική υγεία του θύματος όσο και με την ψυχική και κοινωνική του υγεία. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές αναφέρονται και στις επιπτώσεις των θυτών αλλά και των παρατηρητών. Ως προς τη σωματική υγεία η σωματοποίηση άγχους, οι διαταραχές στον ύπνο, οι κοιλιακοί πόνοι και οι συχνοί πονοκέφαλοι είναι ορισμένες από τις σημαντικότερες επιπτώσεις. Η ψυχική υγεία κλονίζεται λόγω συναισθηματικής αστάθειας, απελπισίας, απογοήτευσης, φοβικού άγχους, παρανοϊκού ιδεασμού, θυμού και χαμηλής ευημερίας και αυτοεκτίμησης. Σε σπάνιες περιπτώσεις παρατηρούνται αυτοκτονικές τάσεις και ενδείξεις κατάθλιψης. Τέλος, οι εμπλεκόμενοι μπορεί να εμφανίσουν σημάδια επιθετικότητας και να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους τους, ενώ εάν πρόκειται για μαθητές/φοιτητές, τότε συχνά παρατηρείται χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Schenk & Fremouw, 2012). Συγκεκριμένα για τους φοιτητές/τις φοιτήτριες έχουν αναφερθεί ως πιθανές επιπτώσεις, η συναισθηματική αστάθεια και δυσφορία (Çelik, et al., 2012; Juvonen & Gross, 2008), η σωματοποίηση του άγχους, το φοβικό άγχος και ο παρανοϊκός ιδεασμός, ενώ η θυματοποίηση έχεις συσχετιστεί με συμπτώματα κατάθλιψης (Arıcak, 2009; Feinstein et al., 2014; Kokkinos & Antoniadou, 2013). Οι έρευνες σε φοιτητικό πληθυσμό έχουν αναφέρει ως επίπτωσεις την χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα αισθήματα λύπης, θυμού (Zalaquett & Chatters, 2014) και σε ακραίες περιπτώσεις τις αυτοκτονικές τάσεις (Brailovskaia et al., 2018; Dilmac, 2009; Hinduja & Patchin, 2010; Lindsay & Krysik, 2012). Τα επίπεδα ευημερίας των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι σε χαμηλότερο επίπεδο από εκείνων που δεν έχουν παρόμοιες εμπειρίες, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση ευημερίας και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Navarro et al., 2018).

ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (2015-2030) (Sustainable Development Goals) προκύπτει η σημασία της υγείας αλλά και της ποιοτικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη καλής υγείας αλλά και υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης είναι ανάγκη να καταπολεμηθεί μεταξύ άλλων και το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τους 17 στόχους που περιλαμβάνονται στην Ατζέντα, δύο από αυτούς (στό-

χοι 3 και 4) σχετίζονται με την καλή υγεία και την ποιοτική εκπαίδευση. Μέσα από την αγωγή υγείας και τον γραμματισμό υγείας είναι δυνατή η σύνδεση της υγείας με την εκπαίδευση. Με τον όρο γραμματισμό υγείας εννοούμε την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία επιχειρεί να βελτιώσει την πρόσβαση των πολιτών στις πληροφορίες υγείας και στην ικανότητά τους να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Αποτελεί πτυχή της αγωγής υγείας και στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί εφόσον το Πανεπιστήμιο προωθεί και εφαρμόζει προγράμματα ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της ευημερίας. Μέσω τέτοιου είδους παρεμβάσεων και προγραμμάτων οι φοιτητές/τριες θα είναι σε θέση να οδηγηθούν σε μια κατάσταση βελτίωσης της υγείας τους (Tones & Tilford, 1994; Φρούντα, 2014). Το Πανεπιστήμιο οφείλει να αυξήσει το επίπεδο γραμματισμού υγείας των φοιτητών/τριών και να αντιμετωπίσει την προαγωγή υγείας ως μια ολοκληρωμένη κοινωνική και πολιτική διαδικασία.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός επηρεάζει την υγιή ψυχολογία και μπορεί να επιφέρει ψυχοσωματικές, ψυχικές και ψυχοκοινωνικές διαταραχές ανάλογα με την ένταση του φαινομένου και τη διάρκεια εκδήλωσής του. Ο παράγοντας της πρόληψης είναι σε κάθε περίπτωση καταλυτικός, και τα σχετικά προγράμματα πρόληψης ή οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται, στοχεύουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αλλά και στην αλλαγή των στάσεων των φοιτητών/τριών απέναντι στη βία και την επιθετικότητα. Με δεδομένη την έλλειψη στοχευμένων προγραμμάτων και παρεμβάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ορισμένοι ερευνητές προτείνουν εναλλακτικά κι άλλες στρατηγικές πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην ανώτατη εκπαίδευση. Τέτοιου είδους στρατηγικές είναι για παράδειγμα η δημιουργία ενός κεντρικού λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Kraft & Wang, 2010) και η δημιουργία μιας τηλεφωνικής γραμμής ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αναφοράς σχετικών περιστατικών σε εικοσιτετράωρη βάση με παροχή αντίστοιχης συμβουλευτικής (DiMatteo-Gibson et al., 2015). Άλλη στρατηγική είναι η δημιουργία πανεπιστημιακών ομάδων με στόχο την υποστήριξη των φοιτητών/τριών (Collen & Onan, 2021).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η ύπαρξη παρεμβάσεων για την πρόληψη του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητές/τριες καθώς και να ανιχνευφθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με τη σημασία του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και την ανάγκη για μελλοντική οργάνωση, σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψής του. Διεθνώς, τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητές/τριες είναι ελάχιστα. Στη χώρα μας το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε συνδυασμό με την σημαντικότητα ή μη σχετικών προγραμμάτων πρόληψης δεν φαίνεται να έχει ερευνηθεί μέχρι στιγμής με αποτέλεσμα να παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων γύρω από τη θεματική αυτή. Επιπλέον, δεν είναι γνωστά κάποια προγράμματα πρόληψης/παρεμβάσεις σε ελληνικά Ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

α. Υπάρχει επαρκής αριθμός μελετών που αφορούν σε προγράμματα/παρεμβάσεις πρόληψης ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητές και φοιτήτριες και παρέχονται στοιχεία για την αποτελεσματικότητά τους;

β. Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/τριες του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό;

γ. Πόσο αναγκαία θεωρούν οι φοιτητές/τριες του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στο Πανεπιστήμιο Πατρών;

δ. Πόσο αναγκαία θεωρούν οι φοιτητές/τριες του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών την υποχρεωτική ένταξη της Αγωγής Υγείας με θεματική «ηλεκτρονικός εκφοβισμός» στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών του Τμήματός τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΊΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων με λέξεις κλειδιά (διαδικτυακός εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο, πρόληψη, παρέμβαση, πρόγραμμα πρόληψης, φοιτητές, φοιτήτριες και Πανεπιστήμιο) για την ανεύρεση σχετικών παρεμβάσεων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που υλοποιήθηκαν σε φοιτητές/τριες στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο. Ακολούθησε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε 262 προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες.

Συστηματική ανασκόπηση

Για τη διενέργεια της συστηματικής ανασκόπησης αναζητήθηκαν άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά δημοσιευμένα μέχρι τον Ιούλιο του 2022 και τα οποία θα μπορούσαν να παρέχουν δεδομένα σχετικά με προγράμματα/παρεμβάσεις πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητές/τριες. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως Scopus, ERIC, PsycArticles, PsycINFO, Web of Science, αλλά και στο Google και Google Scholar. Για την αναζήτηση των σχετικών άρθρων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες λέξεις κλειδιά: διαδικτυακός εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο, πρόληψη, παρέμβαση, πρόγραμμα πρόληψης, φοιτητές, φοιτήτριες και Πανεπιστήμιο.

Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού

Για να συμπεριληφθούν οι μελέτες στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση θα έπρεπε τα άρθρα να έχουν δημοσιευθεί μεταξύ 2012 και 2022 σε επιστημονικά περιοδικά κατόπιν κρίσεως και να αναφέρονται σε προγράμματα και παρεμβάσεις για την πρόβλεψη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε φοιτητές/τριες. Με βάση τα καθορισμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, συμπεριλήφθηκαν μόνο έξι μελέτες, οι οποίες τελικά τα πληρούσαν. Αυτές ήταν οι παρακάτω: Akbulut (2014), Doane, Kelley & Pearson (2016), Savage, Deiss, Roberto & Aboujaoude (2017), Leung, Fung & Farver (2017), Leung, Wong & Farver (2019) και Doane, Ehlke & Kelley (2020).

Δείγμα και ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας

Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το δείγμα της έρευνας, που ήταν δείγμα ευκολίας, αποτέλεσαν συνολικά 262 φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας και του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Από αυτούς οι 229 ήταν φοιτήτριες και οι 33 ήταν φοιτητές. Το 87,8% του δείγματος ήταν ηλικίας 18-22 ετών και το 32% βρισκόταν στο πρώτο έτος σπουδών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία και το δεύτερο μέρος αποτέλεσε το κυρίως ερωτηματολόγιο (Molluzzo & Lawler, 2012) και χορηγήθηκε κατόπιν τροποποιήσεων, προσαρμογών, εμπλουτισμού και πιλοτικής εφαρμογής. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 45 ερωτήσεις ή δηλώσεις που απαιτούσε διχοτομικές απαντήσεις ή την επιλογή μεταξύ πολλών πι-

θανών απαντήσεων. Οι απαντήσεις αυτές δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ απόλυτα). Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη βοήθεια του SPSS 28.0.1, πραγματοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα συστηματικής ανασκόπησης

Όπως προέκυψε από τη συστηματική ανασκόπηση, δεν υπάρχει διεθνώς σημαντικός αριθμός παρεμβάσεων ή προγραμμάτων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού για φοιτητές/τριες. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των λιγοστών υπαρχόντων προγραμμάτων/παρεμβάσεων πρόληψης αναδεικνύουν τη χρησιμότητά τους για την περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Οι ερευνητές αξιολογώντας τις παρεμβάσεις που πραγματοποίησαν στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οδηγήθηκαν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Ο Akbulut (2014) ισχυρίζεται ότι μέσω της παρέμβασης με τη χρήση βίντεο αναδείχθηκε η χρησιμότητα τέτοιου είδους παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης για θέματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού και προτείνει τη χρήση των βίντεο στην Αγωγή Υγείας. Οι Doane et al. (2016) διαπίστωσαν αύξηση των γνώσεων σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αμέσως μετά την παρέμβαση που πραγματοποίησαν. Η πειραματική ομάδα είχε σημαντικά λιγότερες θετικές στάσεις απέναντι στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και οι επιδράσεις της παρέμβασης ήταν σημαντικές όσον αφορά στην κακόβουλη συμπεριφορά και στον δημόσιο εξευτελισμό. Το πρόγραμμα πρόληψης κρίθηκε σε γενικές γραμμές ως αποτελεσματικό γιατί κατάφερε να μειώσει συγκεκριμένους τύπους ηλεκτρονικού εκφοβισμού και να αλλάξει ορισμένους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Η παρέμβαση φάνηκε γενικότερα να αλλάζει τις στάσεις απέναντι στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Οι Savage et al. (2017) στη μελέτη τους αναφέρουν ότι τα άτομα της πειραματικής ομάδας (n=375) κατανόησαν ότι η στρατηγική της αντεκδίκησης είναι ανώφελη και ανέφεραν την πρόθεση να μην προβούν σε αντίποινα αλλά να αναζητήσουν κοινωνική υποστήριξη σε περίπτωση θυματοποίησης. Επιπλέον, εμφάνισαν πιο θετική στάση στην ειδοποίηση των αρχών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Η χρήση μηνυμάτων στο πλαίσιο της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας φαίνεται ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε παρεμβάσεις ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε ενήλικες και να πείσει τους φοιτητές/τις φοιτήτριες

να υιοθετήσουν τις συνιστώμενες συμπεριφορές ως προς τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Οι Leung et al. (2017) κάνουν λόγο για αύξηση της ευαισθητοποίησης των ατόμων της πειραματικής ομάδας και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε σχέση με τους φοιτητές της ομάδας ελέγχου. Μετά την παρέμβαση φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες πίστευαν πιο έντονα ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια απαράδεκτη συμπεριφορά. Μάλιστα, τα στοιχεία αυτά φάνηκε να έχουν μακροχρόνια ισχύ, καθότι εντοπίστηκαν και οχτώ εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οι Leung et al. (2019) παρατήρησαν στους φοιτητές/στις φοιτήτριες της πειραματικής ομάδας υψηλότερη ευαισθητοποίηση για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, μεγαλύτερη πιθανότητα και πρόθεση να βοηθήσουν τα θύματα και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα για την καταπολέμηση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημαντική συμβολή των προγραμμάτων που στηρίζονται στον εποικοδομιτισμό στη μείωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τέλος, οι Doane et al. (2020) μετά την ολοκλήρωση της σχετικής παρέμβασης ανέφεραν αύξηση της πρόθεσης των ατόμων της πειραματικής ομάδας να βοηθήσουν τα θύματα και χαμηλότερες προθέσεις να αποκρύψουν το περιστατικό και να μην κάνουν απολύτως τίποτα. Τα αποτελέσματα βέβαια δεν ήταν εξίσου ενθαρρυντικά κατά την αξιολόγηση του προγράμματος πρόληψης έναν μήνα αργότερα ούτε προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, η αύξηση της ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού δε φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι σχετικές παρεμβάσεις για την πρόληψη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητές/τριες που προέκυψαν από τη συστηματική ανασκόπηση.

Πίνακας 1. Παρεμβάσεις για την πρόληψη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε φοιτητές/τριες

Χώρα	Ερευνητές	Θεωρητικό πλαίσιο	Εργαλείο	Συνολική διάρκεια	Εργαλείο(α) αξιολόγησης προγράμματος
Τουρκία (2014)	Akbulut	δεν υπάρχουν στοιχεία	βίντεο	μία διδακτική ώρα	κλίμακα κυβερνοεκφοβισμού (Akbulut, Sahin & Eristi, 2010)
ΗΠΑ (2016)	Doane, Kelley & Pearson	Θεωρία Αιτιολογημένης Δράσης	βίντεο	10 λεπτά	κλίμακα εμπειριών κυβερνοεκφοβισμού (CES; Doane et al., 2013)
ΗΠΑ (2017)	Savage, Deiss, Roberto & Aboujaoude	Κοινωνικογνωστική θεωρία	μηνύματα στον Η/Υ	δεν υπάρχουν στοιχεία	δεν υπάρχουν στοιχεία
Κίνα (2017)	Leung, Fung & Farver	δεν υπάρχουν στοιχεία	βίντεο, σελίδα στο Facebook, συζήτηση, συγγραφή κειμένου αναστοχασμού	45 λεπτά	κλίμακα ευαισθητοποίησης για κυβερνοεκφοβισμό (Brewer, 2011) & ερωτηματολόγιο στάσεων (PACQ; Barlett & Gentile, 2012)
Κίνα (2019)	Leung, Wong & Farver	Εποικοδομισμός	διαδικτυακά μαθήματα	2x15 λεπτά επί τρεις εβδομάδες	δεν υπάρχουν στοιχεία
ΗΠΑ (2020)	Doane, Ehlke & Kelley	Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς	βίντεο	18,5 λεπτά	δεν υπάρχουν στοιχεία

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο ρόλος του εκφοβιστή με ηλεκτρονικά μέσα έγινε αποδεκτός από το 8% (N=21) του δείγματος που απάντησε στην ερώτηση 5.12 «Υπήρξατε ποτέ συνειδητά ή ασυνείδητα θύτης ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο Πανεπιστήμιο;». Από την άλλη πλευρά, το 7,6% (N=20) των φοιτητών/τριών του δείγματος ανέφερε ότι εκτέθηκε στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στο Πανεπιστήμιο. Η ερώτηση 5.14 «Γνωρίζετε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο

Πανεπιστήμιο;», αποκάλυψε ότι το 13% (N=34) των φοιτητών/τριών γνώριζε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο χώρο του Πανεπιστημίου.

Το ποσοστό θυματοποίησης ήταν 4,1% (N=6) στο Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και 12% (N=14) στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Το ποσοστό εκφοβισμού ήταν 9% (N=13) στο Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και 6,8% (N=8) στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ποσοστά κυβερνοθυματοποίησης και κυβερνοεκφοβισμού ανά Τμήμα

Τμήμα	Κυβερνοθυματοποίηση	Κυβερνοεκφοβισμός
Τ.Επ.Π.Ε.Κ.Ε. *(N=145)*	4,1% *(N=6)*	9,0% *(N=13)*
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. *(N=117)*	12,0% *(N=14)*	6,8% *(N=8)*
Σύνολο *(N=262)*	7,6% *(N=20)*	8,0% *(N=21)*

Το 92,4% (N=242) του δείγματος πιστεύει ότι είναι απαράδεκτο για τους φοιτητές/τις φοιτήτριες (πρωτοετείς ή δευτεροετείς) να υφίστανται ηλεκτρονικό εκφοβισμό από τους/τις συμφοιτητές/τριές τους (ερώτημα 5.1). Μόνο το 3,4% (N=9) είχε διαφορετική άποψη, ενώ το 4,2% (N=11) δεν ήταν σίγουροι για το αν πρέπει να γίνεται ανεκτή μια τέτοια συμπεριφορά.

Στους Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται οι δηλώσεις σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/τριες του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα Πίνακα 4, το 69,1% (N=181) των ερωτηθέντων συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση 10.1 «έχω επίγνωση ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια δράση στο διαδίκτυο». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κυμαίνονταν μεταξύ του «συμφωνώ» και συμφωνώ απόλυτα» (ΜΟ=4,56±0,823) και το 71% δήλωσε ότι το πρόβλημα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι σοβαρό (δήλωση 10.2) (ΜΟ.=4.62±0.705). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (92%), δηλαδή το 11.8% των συμμετεχόντων που δηλώνει «συμφωνώ» και το 80.2% που δηλώνει «συμφωνώ απόλυτα», φαίνεται να συμφωνεί ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι κάτι απλά και αβίαστα λάθος (δήλωση 10.3) με ΜΟ=4.68±0.745). Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία (98,5%) συμ-

φωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (18,3% και 80,2% αντίστοιχα) ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, ανεξάρτητα από την πρόθεση του θύτη (δήλωση 10.6) με ΜΟ=4.72±0.583. Τέλος, ένα ποσοστό 50,4% (N=132) των συμμετεχόντων φοιτητών/τριών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα που παρατηρείται στο χώρο του Πανεπιστημίου (δήλωση 10.8) με ΜΟ=3.46±895.

Πίνακας 3. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στις δηλώσεις περί αντίληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%
10.1 *Έχω επίγνωση ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια δράση στο διαδίκτυο.*	5	1.9	6	2.3	8	3.1	62	23.7	181	69.1
10.2 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα για εμένα.*	2	0.8	4	1.5	10	3.8	60	22.9	186	71.0
10.3 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, απλά και αβίαστα, είναι λάθος.*	3	1.1	4	1.5	14	5.3	31	11.8	210	80.2
10.6 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, ανεξάρτητα από την πρόθεση του θύτη.*	1	0.4	1	0.4	9	3.4	48	18.3	203	77.5
10.8 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα που παρατηρείται στο χώρο του Πανεπιστημίου.*	4	1.5	19	7.3	132	50.4	66	25.2	41	15.6

Πίνακας 4. ΜΟ και ΤΑ δηλώσεων περί αντίληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού προγράμματος ενάντια στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

ΔΗΛΩΣΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.
10.1 *Έχω επίγνωση ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια δράση στο διαδίκτυο.*	4.56	.823
10.2 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα για εμένα.*	4.62	.705
10.3 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, απλά και αβίαστα, είναι λάθος.*	4.68	.745
10.6 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, ανεξάρτητα από την πρόθεση του θύτη.*	4.72	.583
10.8 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα που παρατηρείται στο χώρο του Πανεπιστημίου.*	3.46	.895

Σε όλες τις δηλώσεις σχετικά με τα προγράμματα κατά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, πάνω από το 80% των ερωτηθέντων συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα, εκτός από τη δήλωση 10.25 όπου το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 67,2%. Πιο συγκεκριμένα, με τη δήλωση 10.25, η οποία αναφέρει ότι «η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ηλεκτρονικού εκφοβισμού συμβάλλει στην αύξηση της ενσυναίσθησης των θυτών», «συμφώνησε» το 32,1% και «συμφώνησε απόλυτα» το 35,1%. Στις δηλώσεις της έρευνας σχετικά με τα προγράμματα πρόληψης, οι ΜΟ των απαντήσεων κυμάνθηκαν από 4.21 έως 4.47. Μόνο στη δήλωση 10.25 ο ΜΟ των απαντήσεων ήταν χαμηλότερος από 4 (ΜΟ=3.95±0.965), αλλά δεν διέφερε ιδιαίτερα από τους άλλους ΜΟ. Αυτοί οι ΜΟ δηλώνουν ότι σχεδόν όλοι φαίνεται να συμφωνούν σε ό,τι αφορά στα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στις δηλώσεις περί προγραμμάτων πρόληψης

Δήλωση	**Διαφωνώ απόλυτα**		**Διαφωνώ**		**Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ**		**Συμφωνώ**		**Συμφωνώ απόλυτα**	
	N	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%
10.18 *Τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού θα βοηθήσουν τους/τις φοιτητές/τριες να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τις επιπτώσεις του.*	5	1.9	8	3.1	34	13.0	82	31.3	133	50.8
10.19 *Τα προγράμματα πρόληψης σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό θα βοηθήσουν τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην τάξη ή στο σχολείο τους.*	4	1.5	10	3.8	14	5.3	89	34.0	145	55.3
10.23 *Τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορούν να αλλάξουν τις στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι σε αυτόν.*	2	0.8	11	4.2	22	8.4	109	41.6	118	45.0
10.24 *Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ηλεκτρονικού εκφοβισμού συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών.*	2	0.8	7	2.7	20	7.6	120	45.8	113	43.1
10.25 *Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ηλεκτρονικού εκφοβισμού συμβάλλει στην αύξηση της ενσυναίσθησης των θυτών.*	3	1.1	14	5.3	69	26.3	84	32.1	92	35.1

10.26 *Τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και των επιπτώσεών του στην υγεία κρίνονται αναγκαία για τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες.*	5	1.9	9	3.4	34	13.0	92	35.1	122	46.6
10.27 *Η συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε προγράμματα σχετικά με την αποφυγή και την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού κρίνεται απαραίτητη.*	2	0.8	8	3.1	19	7.3	69	26.3	164	62.6

Πίνακας 6. ΜΟ και ΤΑ στις δηλώσεις περί προγραμμάτων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

ΔΗΛΩΣΗ	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
10.18 *Τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού θα βοηθήσουν τους/τις φοιτητές/τριες να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τις επιπτώσεις του.*	4.26	.931
10.19 *Τα προγράμματα πρόληψης σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό θα βοηθήσουν τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην τάξη ή στο σχολείο τους.*	4.38	.870
10.23 *Τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορούν να αλλάξουν τις στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι σε αυτόν.*	4.26	.840
10.24 *Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ηλεκτρονικού εκφοβισμού συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών.*	4.28	.780
10.25 *Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ηλεκτρονικού εκφοβισμού συμβάλλει στην αύξηση της ενσυναίσθησης των θυτών.*	3.95	.965
10.26 *Τα προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και των επιπτώσεών του στην υγεία κρίνονται αναγκαία για τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες.*	4.21	.929
10.27 *Η συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε προγράμματα σχετικά με την αποφυγή και την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού κρίνεται απαραίτητη.*	4.47	.819

Από τον Πίνακα 7 αντλούνται στοιχεία σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν οι φοιτητές/τριες του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών αναγκαία την υποχρεωτική ένταξη μαθήματος Αγωγής Υγείας

με θεματική «ηλεκτρονικός εκφοβισμός» στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών του Τμήματός τους. Στο ερώτημα 5.4 αν «θα πρέπει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός να συζητείται σε μάθημα υποχρεωτικό για όλους, το οποίο να σχετίζεται με την υγεία», η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε θετικά (90,1%). Το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησε θετικά σε αυτή τη δήλωση ήταν 92%. Τέλος, στο ερώτημα 5.6 αν «θα πρέπει να συζητείται ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε εισαγωγικό σεμινάριο για τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες» οι συμμετέχοντες απάντησαν ομοίως θετικά (88,9%, N=233).

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι μόνο το 3,8% του δείγματος «διαφωνεί» ή «διαφωνεί απόλυτα» ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ως ενότητα υποχρεωτικού μαθήματος, θα βοηθήσει τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη διαχείριση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, το 66,8% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί μία από τις θεματικές της Αγωγής Υγείας (δήλωση 10.21), ενώ ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό (84,4%) συμφωνεί ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνεται ως ενότητα της Αγωγής Υγείας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. ή/και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η (δήλωση 10.22).

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΤΑ για τις δηλώσεις 10.20, 10.21 και 10.22. Πιο αναλυτικά, η δήλωση 10.22 εμφανίζει ΜΟ=4.26±0.837, η δήλωση 10.20 ΜΟ=4.44±0.809 και η δήλωση 10.21 ΜΟ=3.95±0.995.

Πίνακας 7. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρεωτικότητα του «ηλεκτρονικού εκφοβισμού» στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών

Ερώτηση	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
	N	%	**N**	%	**N**	%
5.4 *Θα πρέπει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός να συζητείται σε μάθημα υποχρεωτικό για όλους, το οποίο να σχετίζεται με την Υγεία;*	236	90.1	11	4.2	15	5.7
15.6 *Θα πρέπει να συζητείται ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε εισαγωγικό σεμινάριο για τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες;*	233	88.9	10	3.8	19	7.3

Πίνακας 8. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη σχέση ηλεκτρονικού εκφοβισμού και Αγωγής Υγείας

Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%
10.20 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ως ενότητα υποχρεωτικού μαθήματος, θα βοηθήσει τους φοιτητές - μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην τάξη ή το σχολείο τους.*	3	1.1	7	2.7	14	5.3	85	32.4	153	58.4
10.21 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί μία από τις θεματικές της Αγωγής Υγείας.*	5	1.9	12	4.6	70	26.7	79	30.2	96	36.6
10.22 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνεται ως ενότητα της Αγωγής Υγείας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. ή/και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.*	1	0.4	10	3.8	30	11.5	99	37.8	122	46.6

Πίνακας 9. ΜΟ και ΤΑ στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη σχέση ηλεκτρονικού εκφοβισμού και Αγωγής Υγείας

ΔΗΛΩΣΗ	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
10.20 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ως ενότητα υποχρεωτικού μαθήματος, θα βοηθήσει τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην τάξη ή το σχολείο τους.*	4.44	.809
10.21 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί μία από τις θεματικές της Αγωγής Υγείας.*	3.95	.995
10.22 *Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνεται ως ενότητα της Αγωγής Υγείας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. ή/και του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.*	4.26	.837

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιχειρώντας μία κριτική αποτίμηση των παρεμβάσεων και των προγραμμάτων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που έχουν υλοποιηθεί σε φοιτητές/τριες, είναι φανερό ότι αυτά είναι ελάχιστα και μικρής διάρκειας. Διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά και μόλις μία παρέμβαση ήταν διάρκειας τριών εβδομάδων. Έχουν συνήθως τη μορφή δράσεων και όχι ολοκληρωμένων προγραμμάτων και εφαρμόζονται αποσπασματικά χωρίς να γίνεται επαναληπτική διερεύνηση (folow-up research), ώστε να είναι δυνατή μια πιο συνθέτη προσέγγιση του φαινομένου από ολόκληρο τον πανεπιστημιακό χώρο. Στις περισσότερες περιπτώσεις ελέγχουν αρχικά τις προϋπάρχουσες γνώσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και στη συνέχεια παρέχουν ορισμένα ενημερωτικά στοιχεία επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό αύξηση της ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα και αλλαγή των στάσεων των φοιτητών/τριών απέναντι στην επιθετικότητα. Είτε δεν βασίζονται σε κανένα θεωρητικό πλαίσιο είτε βασίζονται σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις κι εστιάζουν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό από διαφορετικές οπτικές γωνίες με αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντική αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Σε αρκετά από αυτά δίνεται έμφαση στα τεχνολογικά μέσα και στη χρήση βίντεο λόγω του χαμηλού κόστους που παρουσιάζουν αλλά και της εύκολης εφαρμογής τους. Τα προγράμματα/οι παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς φαίνεται πάντως να είναι αποτελεσματικά στην αύξηση της ενσυναίσθησης προς τα θύματα (Doane et al., 2014; Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009; Steffgen et al., 2011) και κανένα από αυτά δεν αξιολογήθηκε ως ανεπαρκές. Στη χώρα μας δεν φαίνεται να έχουν εφαρμοστεί προγράμματα πρόληψης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων γύρω από την αποτελεσματικότητά τους.

Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού φαίνεται να είναι υπαρκτό στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/τριών του δείγματος θεωρεί ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι λάθος και παραβίαση της ιδιωτικής ζωής του ατόμου και ότι αποτελεί κάτι μη αποδεκτό, το οποίο συμβαίνει πιο συχνά σε πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές από συμφοιτητές/τριές τους. Επίσης, ενώ ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός θεωρείται για τους φοιτητές/τριες ένα σοβαρό ζήτημα, η άποψή τους δεν είναι ξεκάθαρη σχετικά με το αν αποτελεί σοβαρό ζήτημα στο χώρο του Πανεπιστημίου. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορεί να βιώσουν ψυχικές ή/και σωματικές επιπτώσεις.

Οι συμμετέχοντες φοιτητές/τριες φαίνεται ότι θεωρούν ισχυρή τη σύνδεση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με την υγεία και την ευημερία του ατόμου. Ωστόσο, δεν φαίνεται να συμφωνούν ότι η συμβολή των προγραμμάτων πρόληψης στην αύξηση της ενσυναίσθησης των φοιτητών/τριών είναι εξίσου σημαντική με την συμβολή τους στην αλλαγή των στάσεων και στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Παρόλα αυτά, οι φοιτητές αναδεικνύουν την ανάγκη για οργάνωση, σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο Πανεπιστήμιο, καθώς και την ένταξη αντίστοιχων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών τους, είτε αυτόνομα είτε στο πλαίσιο της αγωγής και του γραμματισμού υγείας. Θεωρούν ότι χρειάζεται να ενδυναμωθεί η σημασία της πρόληψης σε θέματα εκφοβισμού με στόχο την τροποποίηση των αρχικών εκφοβιστικών συμπεριφορών, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο Αναγνωρίζουν τη σύνδεση του φαινομένου με την υγεία και θεωρούν χρήσιμο να συμπεριλαμβάνεται ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ως ενότητα Αγωγής Υγείας στο πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων τους, παρότι δεν φαίνεται να είναι βέβαιοι σε ποιο διδακτικό αντικείμενο θα μπορούσε να ενταχθεί (Αγωγή Υγείας ή Πληροφορική).

Τέλος, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι μια εκπαίδευση σχετική με τον κυβερνοεκφοβισμό, για τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς θα έχει θετική επίδραση στο αίσθημα ευθύνης τους και θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην τάξη ή στο σχολείο τους.

Για την εξασφάλιση ασφαλέστερων συμπερασμάτων σχετικά με τη συμβολή των προγραμμάτων πρόληψης στο φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού των φοιτητών/τριών θα ήταν καλή η αποφυγή αυτούσιας εφαρμογής προϋπαρχόντων προγραμμάτων από μία χώρα σε μία άλλη. Τα υπάρχοντα προγράμματα θα μπορούσαν φυσικά να λειτουργήσουν ως μοντέλα για την κατασκευή μελλοντικών προγραμμάτων του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στα ελληνικά Πανεπιστήμια αφού έχει συνεκτιμηθεί το πολιτισμικό περιβάλλον και έχει διερευνηθεί επαρκώς το φαινόμενο, αναμένεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην μείωση των περιστατικών.

Όπως αναφέρει ο Akbulut (2014), είναι σημαντική η κατασκευή προγραμμάτων πρόληψης μακράς διαρκείας και η εφαρμογή τους σε νεοεισαχθέντες φοιτητές/τριες. Τα προγράμματα αυτά είναι ανάγκη να εφαρμοστούν σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων ή καθηγητικών σχο-

λών που μελλοντικά θα κληθούν να διδάξουν σε μαθητικούς πληθυσμούς και η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην κατασκευή κάθε είδους προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης είναι καταλυτικής σημασίας.

Χρήσιμη θα ήταν ακόμη η ανάπτυξη μιας κεντρικής πολιτικής σε όλα τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας που θα διασφαλίζει την θωράκιση των νεοεισερχομένων φοιτητών/τριών από περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού αλλά και η δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων που θα εστιάζουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα μικρό έρεισμα για τη θέσπιση μιας πολιτικής των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και να έχουν προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πρακτική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπλουτίζουν μεν την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό φοιτητών/τριών σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα αλλά υφίσταται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των προγραμμάτων πρόληψης.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παραπάνω μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο μόνο Πανεπιστημιακά Τμήματα και στηρίχθηκε αποκλειστικά στις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Συνεπώς υπάρχει αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η συστηματική ανασκόπηση των δημοσιευμένων άρθρων δεν συνοδεύτηκε από μετα-ανάλυση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Akbulut, Y. (2014). Effect of case-based video support cyberbullying awareness. *Australian Educational Computing, 29*(1).

Alpochoritis, C., Armakolas, S., & Karfaki, E. (2021). The mobile internet as a tool of education and as a means of intimidation and victimization in the field of Ecclesiastical Education. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 2*, 171-179. https://doi.org/10.25082/amler.2022.01.001

Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullyingamong university students. *Eurasian Journal of Education Research, 34*, 167–184.

Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. https://billbelsey.com/?p=1827

Brailovskaia, J., Teismann, T., & Margraf, J. (2018). Cyberbullying, positive mental health and suicide ideation/behavior. *Psychiatry Research, 267*, 240-242.

Chisholm, J. (2014). Review of the Status of Cyberbullying and Cyberbullying Prevention. *Journal of Information Systems Education, 25*(1), 77-87.

Collen, H. O., & Onan, N. (2021). Cyberbullying and Well-being Among UniversityStudents: The Role of Resilience. *International Journal of Caring Sciences, 14*(1),632-641.

Çelik, S., Atak, H., & Erguzen, A. (2012). The effect of personality on cyberbullying among university students in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, *49*, 129-150. http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/eng/celikeng.pdf

Dilmac, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminaryreport on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*, 1307-1325.

DiMatteo-Gibson, D., Zobisch, P., & Swanson, A. (2015). Cyberbullying in onlinehigher education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015* (pp. 2059-2064). Association for the Advancement ofComputing in Education (AACE). https://academicexperts.org/conf/site/2015/papers/45143/

Doane, A. N., Ehlke, S., & Kelley, M. L. (2020). Bystanders against cyberbullying: a video program for college students. *International Journal of Bullying Prevention, 2*, 41-52. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00051-5

Doane A. N., Kelley, M. L, & Pearson, M. R. (2016). Reducing cyberbullying: A theory of reasoned action-based video prevention program for college students. *Aggressive Behavior, 42*(2), 136-46. https://doi.org/10.1002/ab.21610

Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. K. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behavior, 36*, 154–162. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.051

Faucher, C., Jackson, & M., Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among UniversityStudents: Gendered Experiences, Impacts, and Perspectives. *Education Research International*. http://dx.doi.org/10.1155/2014/698545

Feinstein, B. A., Bhatia, V., & Davila, J. (2014). Rumination mediates the associationbetween cyber-victimization and depressive symptoms. *Journal of Interpersonal Violence, 29*(9), 1732–1746. https://doi.org/10.1177/0886260513511534

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Sage Publications.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? - Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, *78*(9), 496–505. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x

Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). *Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of University student participants.* Manuscript submitted for publication.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Reese, H. (2012). Cyberbullying among college students: Evidence from multiple domains of collegelife. In C. Wankel & L. Wankel (Eds.), *Misbehavior online in higher education* (pp.293–321). Emerald.

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, W. P. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age.* Oxford: Blackwell.

Kraft, E. M., & Wang, J. (2010). An exploratory study of the cyberbullying andcyberstalking experiences and factors related to victimization of students a publicliberal arts college. *International Journal of Technoethcis, 1*(4), 74-91. http://dx.doi.org/10.4018/jte.2010100106

Kyriacou, C., & Zuin, A. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube: Challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers inEducation, 31*(3), 255-273.

Leung, A. N. M., Fung, D. C.-L., & Farver, J. M. (2017). A Cyberbullying Intervention for Hong Kong Chinese College Students. *Applied Research in Quality of Life, 13*(1), 1-17. http://doi.org/10.1089/cyber.2018.0609

Leung, A. N. M., Wong, N., & Farver, J. M. (2019). Testing the Effectiveness of an E-Course to Combat Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*(9), 569-577. http://doi.org/10.1089/cyber.2018.0609

Lindsay, M., & Krysik, J. (2012). Online harassment among college students. Information, *Communication, & Society, 15*, 703-719.

Molluzzo, J. C., & Lawler, J. (2012). A Study of the Perceptions of College Students on Cyberbullying. *Information Systems Education Journal, 10(*4). http://isedj.org/2012-10/

Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., & Τσάλτα, Θ. Ε. (2020). Η σχέση των επιμέρους ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό με την συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. *Επιθεώρη-*

ση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού, 118-119, 13-24.

Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2018). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review 84*, 215-221.

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: how parents and educators can reduce bullying at school.* Wiley-Blackwell.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.

Savage, M. W., Deiss, D. M. Jr., Roberto, A. J., & Aboujaoude, E. (2017). Theory-Based Formative Research on an Anti-Cyberbullying Victimization Intervention Message. *Journal of Health Communication, 22(*2), 124-134. http://dx.doi.org/10.1080/10810730.2016.1252818

Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence, 11*, 21–37. 10.1080/15388220.2011.630310

Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift Für Psychologie*, *217*, 224–226. https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.224

Σταφίδας, Δ. (2021). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/15255

Steffgen, G., Pfetsch, J., König, A., & Melzer, A. (2011). Are cyber bullies less empathic? Adolescents' cyber bullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(11), 643-648. 10.1089/cyber.2010.0445

Tones, B. K., & Tilford, S. (1994). *Health Promotion: Effectiveness*, *Efficiency and Equity.* Chapman & Hall.

Φρούντα, Μ. (2014). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ των εννοιών υγεία - αγωγή υγείας και προαγωγή υγείας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 26*, 63-91. https://www.researchgate.net/publication/336305648_Diereunontas_te_schese_metaxy_ton_ennoion_ygeia_-_agoge_ygeias_kai_proagoge_ygeias

Willard, N. (2007a). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.

Willard, N. (2007b). *Educator 's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats* (1st ed.). Center for Safe and Responsible Use of the Internet. https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf

Zalaquett, C. P., & Chatters, S. S. J. (2014). Cyberbullying in College: Frequency, Characteristics, and Practical Implications. *SAGE Open, 4*(1), 1-8. http://dx.doi.org/10.1177/2158244014526721

Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης και υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού: Μία πιλοτική μελέτη

Μαλαματή Βελώνη
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, Msc,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
velonimatina@gmail.com

Στέλλα Δανού
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, PhD,
aint Louis University, Missouri, USA,
danoustella@yahoo.gr

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
avasiou@uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζουν τη μάθηση όλου του μαθητικού πληθυσμού, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία των μαθησιακών αναγκών εντός των ετερογενών σχολικών τάξεων, διατηρώντας παράλληλα υψηλές προσδοκίες τόσο για τον τυπικό, όσο και για τον ευάλωτο μαθητικό πληθυσμό. Εστιάζοντας στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, η κατανόηση των πεποιθήσεων τους ως προς την αναπηρία, τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις ευθύνες του ρόλου τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της επαγγελματικής προετοιμασίας και των διδακτικών πρακτικών τους. Οι συμπεριφορές και οι επιλογές των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορούν να προβλεφθούν σε μεγάλο βαθμό από την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητά τους, η οποία ορίζεται ως η πίστη που διαθέτουν στην ικανότητά τους να εκτελέσουν τα καθήκοντα που απαιτούνται στο πλαίσιο του ρόλου τους, επιτυγχάνοντας τα επιθυ-

μητά μαθησιακά αποτελέσματα και την ενεργό εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού. Σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης είναι η διερεύνηση των πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης, όσον αφορά την υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού στη μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή, καθώς και της αντίληψης που διαθέτουν όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Για τον σκοπό της έρευνας, συλλέχθηκαν δεδομένα από προπτυχιακές φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίες πραγματοποίησαν πρακτική άσκηση σε ευάλωτους μαθητικούς πληθυσμούς. Οι φοιτήτριες (*N*=30) συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, το οποίο αποτελούνταν από δύο κλίμακες. Για να αξιολογηθούν οι πρακτικές υποστήριξης του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού, αξιοποιήθηκε η κλίμακα των Macura, Čuk και Peček, ενώ για τη μέτρηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή της Κλίμακας Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών . Εστιάζοντας στα κυριότερα αποτελέσματα, παρατηρείται σαφής προτίμηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις υποστηρικτικές πρακτικές, έναντι των μη-υποστηρικτικών πρακτικών. Παράλληλα, οι συμμετέχουσες φαίνεται να διαθέτουν συνολικά μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, με τις μεγαλύτερες επιδόσεις να παρατηρούνται στην κατηγορία που αφορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τις χαμηλότερες επιδόσεις στην κατηγορία που εστιάζει στη διαχείριση της τάξης. Τα εν λόγω ευρήματα συνάδουν εν μέρει με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας τείνουν να εφαρμόζουν υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών. Ωστόσο, τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που παρατηρούνται όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης, αποκλίνουν από αυτά σχετικών ερευνών. Θα συζητηθούν οι περιορισμοί της μελέτης και θα διατυπωθούν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, ευάλωτος μαθητικός πληθυσμός, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αποκλεισμός των παιδιών και των εφήβων από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα, το οποίο, αν και έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλαπλών ερευνών την τελευταία δεκαετία, συνεχί-

ζει να πλήττει μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού (Drane, et. al., 2021 · Florian, 2015 · Peters, 2008). Μέσω της αναγνώρισης των ατομικών διαφορών που παρατηρούνται εντός των σχολικών τάξεων και της προσαρμογής των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καταπολέμηση του συγκεκριμένου φαινομένου (Booth, & Ainscow, 2002). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των πεποιθήσεων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και τις επιλογές των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, είναι δυνατό να συμβάλει στην εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών με πιο συμπεριληπτική οπτική και περιεχόμενο (Arthur-Kelly, et. al., 2013).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Ευάλωτος μαθητικός πληθυσμός

Ο όρος «ευάλωτος μαθητικός πληθυσμός», χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους μαθητές και τις μαθήτριες που λόγω των εξειδικευμένων τους αναγκών, απαιτούν επιπλέον υποστήριξη όσον αφορά τη μάθηση και την κοινωνική τους συμμετοχή (π.χ., μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, παιδιά προσφύγων και μειονοτικών ομάδων, παιδιά από μειονεκτούσες οικογένειες) (EADSNE, 2009 · Batchelor, 2006). Άξιος αναφοράς κρίνεται και ένας εναλλακτικός ορισμός, που αξιοποιείται ευρέως στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο ως ευάλωτοι μαθητικοί πληθυσμοί θεωρούνται: *«όσα άτομα βρίσκονται σε ευάλωτες καταστάσεις, άτομα με αναπηρίες, αυτόχθονες πληθυσμοί, άτομα που βρίσκονται σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, εθνοτικές μειονότητες, οι φτωχοί, οι γυναίκες και τα κορίτσια, μετανάστες, πρόσφυγες και εκτοπισμένα άτομα, είτε ως αποτέλεσμα συγκρούσεων, είτε λόγω φυσικών καταστροφών»* (UNESCO, 2018). Επιπλέον, υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, ως ευάλωτοι μαθητικοί πληθυσμοί νοούνται αυτοί των οποίων οι βασικές ανάγκες -οικονομικές, κοινωνικές και συναισθηματικές- δεν ικανοποιούνται, κάτι που επηρεάζει αρνητικά τόσο τη διαβίωση τους, όσο και την ελεύθερη πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (Hlalele, 2012). Ως άμεση απόρροια της ραγδαίας αύξησης του συνολικού πληθυσμού των ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (Florian, 2019), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίζουν τις εξειδικευμένες μαθησιακές ανάγκες των ετερογενών μαθητικών πληθυσμών, προσαρμόζοντας ανάλογα τις μεθόδους, τις προσεγγίσεις και τις δραστηριότητες που αξιοποιούν (Booth & Ainscow, 2002).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η θεωρητική βάση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (Moulding, et. al., 2014). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, ως αυτοαποτελεσματικότητα γίνεται αντιληπτή *«η πίστη κάποιου στην ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί τις δράσεις που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων αποτελεσμάτων»* (Bandura, 1997). Προς αυτή την κατεύθυνση, έχει αποδειχθεί πως η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων μέσω του προσδιορισμού των στόχων και των προκλήσεων που αυτά θέτουν για τον εαυτό τους, την προσπάθεια που επιλέγουν να επενδύσουν στην επίτευξη στόχων, την υπέρβαση των προκλήσεων και την επιμονή που επιδεικνύουν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια (Bandura, 1997, 2006).

Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ξεχωριστό τύπο, καθώς αφορά την κρίση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητές τους να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στη μάθηση και την ενεργό εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού, ακόμη και μεταξύ των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή επιδεικνύουν αδιαφορία (Tschannen-Moran & Hoy, 2001 · Βάσιου, 2018). Η θετική συσχέτιση που παρατηρείται μεταξύ της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας και άλλων μεταβλητών της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας, χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών (Βάσιου και συν., 2017) και υψηλότερα ποσοστά δέσμευσης στον ρόλο τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010), υποδεικνύει τη σημασία της στο πλαίσιο της εργασιακής τους ικανοποίησης και εξέλιξης (Zee & Koomen, 2016 · Lent, et. al., 2011 · Sezgin, et. al., 2015). Επιπλέον, η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται άμεσα με ενισχυμένα κίνητρα των μαθητών, αυξημένη αυτοεκτίμηση και πιο θετικές στάσεις προς το σχολείο (Caprara et. al., 2006 · Shahzad & Naureen, 2017 · Mojavezi & Tamiz, 2012 · Al-alwan et. al., 2014), ενώ παράλληλα συμβάλει στη προώθηση και ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας τους (Ross et. al., 2001). Ως αποτέλεσμα, είναι δυνατόν να κατανοήσουμε πως η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι απλώς μια ένδειξη για το κατά πόσο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταποκριθούν γνωστικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους, αλλά αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ουσιαστική επιτυχία στο επάγγελμά τους (Zimmerman, 1990).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις επιλογές δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη (Bai & Wang, 2020 · Cleary et. al., 2022 · Xafakos, et. al., 2023), ενώ παράλληλα αποτελεί σημαντική ένδειξη της ετοιμότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Sharma, et. al., 2012). Ακολουθώντας την τάση που παρατηρείται διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες ως προς την διερεύνηση πτυχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, πολλαπλές έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της πρόθεσης εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών, εντοπίζοντας θετική σχέση μεταξύ τους (Avramidis, et. al., 2019 · Wilson, et. al., 2019 · Sharma & Jacobs, 2016 · Yada, et. al., 2018 · Savolainen, et. al., 2012).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να επιμένουν περισσότερο με τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν προβλήματα, ενώ χρησιμοποιούν πιο πρακτικές μεθόδους διδασκαλίας και πιο ανθρωπιστικές προσεγγίσεις (Chan, 2008 · Tümkaya & Miller, 2020 · Woolfolk Hoy, et. al., 1990). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατες έρευνες που εστιάζουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, τα ευρήματα των οποίων υποδεικνύουν πως η αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά με τη συχνή και αποτελεσματική εφαρμογή υποστηρικτικών πρακτικών στις σχολικές τάξεις (Yada, et. al., 2021 · Loreman, et. al., 2012 · Sharma et al., 2012 · Peebles & Mendaglio, 2014). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών φάνηκε πως συνδέονταν με σημαντικά πιο θετικές στάσεις όσον αφορά την υποστήριξη μαθητικών πληθυσμών που διαθέτουν εύρος διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών (Malinen et. al., 2012).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Δημοτικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και των πεποιθήσεων τους όσον αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού στη μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή. Ως εκ τούτου, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους;
2. Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητας και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα και διαδικασία

Η παρούσα πιλοτική μελέτη διεξήχθη τον Ιούνιο του 2023 και συμμετείχαν σε αυτήν 28 προπτυχιακές φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με μέσο όρο ηλικίας τα 21 έτη (SD=3,97), οι οποίες υλοποίησαν πρακτική άσκηση σε ευάλωτο μαθητικό πληθυσμό. Οι φοιτήτριες ασκήθηκαν σε δημοτικά σχολεία των νομών της Κρήτης, καθώς και σε ποικίλες δομές υποστήριξης, προσφέροντας ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη και ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι φοιτήτριες, μετά το πέρας της πρακτικής τους άσκησης, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν προαιρετική και δεν συνέβαλε στην αξιολόγησή τους, καθώς οι φοιτήτριες ενημερώθηκαν ότι κατά τη συμπλήρωση θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα και ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν, μετά από σχετική συναίνεση, οι 28 από τις 30 φοιτήτριες που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση.

Εργαλεία μέτρησης

Για την αξιολόγηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή της Κλίμακας Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Ohio State teacher efficacy scale · OSTES · Tschannen-Moran & Hoy, 2001), η οποία περιλαμβάνει συνολικά 12 ερωτήσεις/δηλώσεις (Γ) που εξετάζουν τρεις παραμέτρους: (i) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης (Γ1-Γ4, π.χ., *« Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη;», α* = 0,84), (ii) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για εκπαιδευτικές στρατηγικές (Γ5-Γ8, π.χ., *«Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλ-*

λακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;», α = 0,88) και (iii) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών (Γ9-Γ12, *π.χ., «Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους/τις μαθητές/τριές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;», α*= 0,85). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Σχεδόν τίποτα) ως το 5 (Πάρα πολλά). Κατά τη συμπλήρωσή της, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο αποτελεσματικοί νιώθουν στην εργασία τους. Η τελική τιμή ως προς κάθε παράμετρο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων της κάθε κλίμακας. Όσο υψηλότερος είναι ο συνολικός μέσος όρος, τόσο μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας διαθέτει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Για την αξιολόγηση των πρακτικών υποστήριξης ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού, αξιοποιήθηκε η κλίμακα των Macura, Čuk & Peček (2020), που δημιουργήθηκε μέσω πιλοτικής μελέτης και διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Armstrong, 2011 · Booth & Ainscow, 2002 · EADSNE., 2009 · Bierman, 2004). Αναλυτικότερα, πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα), η οποία αποτελείται συνολικά από 18 δηλώσεις (Β). Οι δηλώσεις χωρίζονταν σε δύο βασικές κατηγορίες, με τη πρώτη εξ αυτών να αναφέρεται σε υποστηρικτικές πρακτικές (Β2- Β3 και Β10-Β18, π.χ., *«Προσαρμόζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας, έτσι ώστε να ταιριάζουν σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό»*, *α* = 0,75) και τη δεύτερη να εστιάζει σε μη-υποστηρικτικές πρακτικές (Β1 και Β4-Β9, π.χ., *«Μειώνοντας τις προσδοκίες τους για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ευάλωτων μαθητών/τριών»*, *α* = 0,73).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι και οι αποκλίσεις των πρακτικών υποστήριξης ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού. Ακόμα, στον Πίνακα 2 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 3 συνοψίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κατηγοριών των δύο κλιμάκων, όπως αυτές περιεγράφηκαν παραπάνω.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στους πίνακες, παρατηρείται σαφής προτίμηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις υποστηρικτικές πρακτικές (*M* = 4,11 , SD = 0,30) σε σχέση με τις μη-υποστηρικτικές πρακτικές (*M* = 2,43 , SD = 0,50), με τις δημοφιλέστερες εξ αυτών να είναι: η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης (Β11), η προσαρμογή των μεθόδων δι-

δασκαλίας (Β13) και η σύνδεση των δραστηριοτήτων με καθημερινές εμπειρίες (Β14). Παράλληλα, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών υποστηρίζει πως θα πραγματοποιούσε αναφορά σε σχολικούς συμβούλους, εάν αντιλαμβάνονταν πως ένας/μια συνάδελφος κάνει διακρίσεις σε βάρος ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού. Από την άλλη πλευρά, εστιάζοντας στις λιγότερο συχνά επιλεγμένες πρακτικές, συμπεραίνουμε πως προέρχονται από τη κατηγορία των μη-υποστηρικτικών πρακτικών, με τις χαμηλότερες επιδόσεις να παρατηρούνται στις δηλώσεις που αφορούν: τη μείωση των προσδοκιών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ευάλωτων μαθητών/τριών (Β8), τον έλεγχο των γνώσεων του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού λιγότερο συχνά από την υπόλοιπη τάξη (Β4) και την απόδοση υψηλότερων βαθμών στους ευάλωτους μαθητικούς πληθυσμούς (Β1).

Όσον αφορά τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, οι συμμετέχουσες φαίνεται να διαθέτουν συνολικά μέτρια προς υψηλά επίπεδα, με τις μεγαλύτερες επιδόσεις να παρατηρούνται στη κατηγορία που αφορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ($M = 3,94$, $SD = 0,71$) και τις χαμηλότερες επιδόσεις στην κατηγορία που εστιάζει στη διαχείριση της τάξης ($M = 3,50$, $SD = 0,76$). Αναλυτικότερα, οι δηλώσεις με τις υψηλότερες βαθμολογίες προσανατολίζονται: στο πόσα μπορεί να κάνει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου οι μαθητές/τριες να πιστέψουν πως μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες (Γ9), τη προετοιμασία εναλλακτικών επεξηγήσεων/παραδειγμάτων (Γ6) και τη διατύπωση καλών ερωτήσεων (Γ7). Από την άλλη πλευρά, οι χαμηλότερες βαθμολογίες παρατηρούνται στις δηλώσεις που αφορούν: τη συνδρομή των εκπαιδευτικών στις οικογένειες προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά (Γ12), τον έλεγχο μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς (Γ1) και την καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (Γ4).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας των πρακτικών υποστήριξης ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού

Δηλώσεις (items)	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Β1. Βάζοντας υψηλότερους βαθμούς.	2,10	0,75
Β2. Μειώνοντας τις απαιτήσεις.	2,97	1,08
Β3.Μειώνοντας το εύρος του γνωστικού αντικειμένου.	2,90	0,87

Β4.Ελέγχοντας τις γνώσεις του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού λιγότερο συχνά από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές και μαθήτριες.	2,00	1,26
Β5. Επιμένοντας λιγότερο για τη διόρθωση ενός λάθους/μιας δραστηριότητας.	2,42	1,15
Β6. Επιμένοντας στην αύξηση του χρόνου που ένας ευάλωτος μαθητής/μία ευάλωτη μαθήτρια αφιερώνει στη μάθηση.	3,77	0,92
Β7. Πιστεύοντας με σιγουριά πως οι γονείς των ευάλωτων μαθητών/τριών οφείλουν να τους διδάσκουν ό,τι δεν κατάφεραν να μάθουν στο σχολείο.	2,16	0,82
Β8. Μειώνοντας τις προσδοκίες τους για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ευάλωτων μαθητών/τριών.	1,84	0,93
Β9.Επιτρέποντας στους/στις ευάλωτους/ες μαθητές/τριες να προχωρήσουν σε ανώτερη τάξη παρά τα γνωστικά τους ελλείματα.	2,74	0,96
Β10. Παρέχοντας επιπλέον υποστήριξη μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου.	3,94	0,81
Β11. Ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση.	**4,81**	**0,40**
Β12. Αναθέτοντας ποικίλες εργασίες για το σπίτι σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό της τάξης.	3,74	0,99
Β13. Προσαρμόζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας, έτσι ώστε να ταιριάζουν σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό.	**4,77**	**0,42**
Β14. Συνδέοντας τις δραστηριότητες με τις καθημερινές εμπειρίες των ευάλωτων μαθητών/τριών.	**4,68**	**0,54**
Β15. Εκφράζοντας αγάπη και και φροντίδα προς τους/τις ευάλωτους/ες μαθητές/τριες.	4,52	0,72
Β16. Γνωρίζοντας μερικές λέξεις στη μητρική γλώσσα του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού.	4,16	0,69
Β17. Ενθαρρύνοντας τους/τις συμμαθητές/τριες να δείχνουν ενδιαφέρον και να φροντίζουν τους/τις ευάλωτους/ες μαθητές/τριες.	4,32	0,87
Β18. Πραγματοποιώντας αναφορά σε σχολικούς συμβούλους, εάν ένας/μια συνάδελφος κάνει διακρίσεις σε βάρος ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού.	4,42	0,76

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Δηλώσεις (items)	Μέσος όρος (Μ)	Τυπική απόκλιση (SD)
Γ1. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη;	3,42	0,92
Γ2. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να οδηγήσετε τον μαθητικό πληθυσμό να ακολουθήσει τους κανονισμούς της τάξης;	3,58	0,92

Γ3. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε έναν μαθητή/μία μαθήτρια που είναι θορυβώδης και διαταράσσει την τάξη;	3,55	0,81
Γ4. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σε κάθε ομάδα μαθητών/τριών σας;	3,48	0,99
Γ5. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να χρησιμοποιήσετε ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης;	3,81	0,87
Γ6. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές/τριες μπερδεύονται;	**4,10**	**0,74**
Γ7. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να διατυπώσετε καλές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριές σας;	**4,00**	**0,73**
Γ8. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;	3,87	0,92
Γ9. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τους/τις μαθητές/τριές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες;	**4,23**	**0,71**
Γ10. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους/τις μαθητές/τριές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;	3,94	0,72
Γ11. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές/τριες που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;	3,71	0,78
Γ12. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να συνδράμετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	3,35	0,98

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατηγοριών των κλιμάκων

Κατηγορίες	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Β.i. Υποστηρικτικές πρακτικές	**4,11**	**0,30**
Β.ii. Μη Υποστηρικτικές πρακτικές	2,43	0,50
Γ.i. Διαχείριση τάξης	3,50	0,76
Γ.ii. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	**3,94**	**0,71**
Γ.iii. Εμπλοκή μαθητών	3,81	0,67

Προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson) και ελέγ-

χθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (Πίνακας 4). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι:

- Δεν παρουσιάζεται συσχέτιση μεταξύ των υποστηρικτικών πρακτικών διδασκαλίας και της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης (r = ,119, p > 0.01), τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (r = -,015, p > 0.01) και την εμπλοκή των μαθητών (r = ,049, p > 0.01).
- Προς την ίδια κατεύθυνση, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ των μη υποστηρικτικών πρακτικών και των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης (r = -,106, p > 0.01), τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (r = ,009, p > 0.01), και την εμπλοκή των μαθητών (r = ,146 , p > 0.01).
- Η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης συσχετίζεται θετικά με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τους τόσο όσον αφορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (r = ,847, p < 0.01), όσο και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών (r = ,702, p < 0.01).
- Η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα τους όσον αφορά την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών (r = ,712, p < 0.01).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις πρακτικών υποστήριξης ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού και αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας

N= 28	1	2	3	4	5
1.Υποστηρικτικές πρακτικές	_				
2. Μη υποστηρικτικές πρακτικές	-0,113	_			
3. Διαχείριση τάξης	0,119	-0,106	_		
4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	-0,015	0,009	**0,847****	_	
5. Εμπλοκή μαθητών	0,049	0,146	**0,702****	**0,712****	_

** p < 0.01

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας πιλοτικής μελέτης, αποκαλύφθηκε ότι οι φοιτήτριες που συμμετείχαν διέθεταν υψηλά επίπεδα αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός το οποίο, αποκλίνοντας από τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Malinen et. al., 2012 · Özokcu, 2018 · Savolainen et al., 2012 · Yada & Savolainen, 2017 · Soodak et. al., 1998), δεν φάνηκε να συνδέεται σημαντικά με τις προτιμήσεις υποστηρικτικών ή μη πρακτικών. Φαίνεται δηλαδή ότι οι πρακτικές που εφάρμοσαν οι φοιτήτριες κατά την υποστήριξη του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού δεν συνδέονται με την κρίση τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και την εμπλοκή των μαθητών/τριών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως ζητήθηκαν από την κλίμακα που αξιοποιήθηκε, αφορούσαν ζητήματα ολόκληρης της τάξης, ενώ οι συμμετέχουσες της εν λόγω μελέτης υποστήριζαν τη μάθηση και τη συμμετοχή συγκεκριμένων μαθητών/τριών που τους είχαν ανατεθεί στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης.

Επίσης, αναδείχθηκε η σαφής προτίμηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών προς τις υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές, έναντι των μη υποστηρικτικών πρακτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς υποδεικνύει την ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και τη πρόθεσή τους να εφαρμόσουν πρακτικές, προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα προωθήσουν ουσιαστικά τη μάθηση και τη κοινωνική συμμετοχή των ευάλωτων μαθητικών πληθυσμών. Επιπλέον υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση που είχαν λάβει οι συμμετέχουσες στο πλαίσιο των σπουδών τους ήταν επαρκής στο να τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να επιτύχουν τον στόχο της πρακτικής τους άσκησης, δηλαδή την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη και ενισχυτική διδασκαλία του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού που τους ανατέθηκε.

Πέρα από τα συνολικά υψηλά επίπεδα αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχουσών, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ των τριών διαφορετικών παραμέτρων της, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και τις πολλαπλές προϋποθέσεις που κρίνονται απαραίτητες για τη διεκπεραίωση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ακόμα, μέσω του συγκεκριμένου ευρήματος υποδεικνύεται η άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των πολλαπλών πτυχών που συνθέτουν την εννοιολογική κατασκευή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Morann & Hoy, 2001 · Chan, 2008a · Chan, 2008b · Klassen et. al., 2009 · Yada et. al., 2021).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, με τον κυριότερο εξ αυτών να εντοπίζεται στον μικρό αριθμό του δείγματος της έρευνας . Ακόμα, δεν υπήρξε συμμετοχή φοιτητών/τριών από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και τμήματα που εκπαιδεύουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε ισάριθμη αντιπροσώπευση των φύλων. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο δείγμα, από περισσότερα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας, με κατά το δυνατό ίση εκπροσώπηση φοιτητών και φοιτητριών. Επιπλέον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αμεσότητα και κατ' επέκταση να μην είναι δυνατή η εξακρίβωση της ειλικρίνειας των απαντήσεών των φοιτητριών που συμμετείχαν. Μελλοντικές έρευνες προτείνεται να αξιοποιήσουν την ποιοτική μέθοδο και τη συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, για μια εις βάθος διερεύνηση του θέματος. Παρόλη τη δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων, τα ευρήματα που παρατίθενται παραπάνω παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες όσον αφορά τα επίπεδα της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητάς των υποψήφιων εκπαιδευτικών και τις πεποιθήσεις τους για την υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα δύνανται να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ουσιαστική υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τις αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις, μεθόδους και πρακτικές (Jordan et. al., 2009 · Avramidis et. al., 2019 · Arthur-Kelly et. al., 2013). Παράλληλα, θα προωθήσουν τον προβληματισμό γύρω από ζητήματα ισότητας και ποιότητας της εκπαίδευσης, ειδικότερα όσον αφορά τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ιδρυμάτων και τμημάτων που απευθύνονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Macura & Peček, 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Al-alwan, A., Mahasneh, A., & Al-Alwan, F. (2014). Teachers' Self-efficacy as Determinant of Students' Attitudes toward School: A study at the School Level. *Review of European Studies, 6*(1), 171179.

Armstrong, F. (2011). Inclusive Education: School Cultures, Teaching and

Learning. Στο G. Richards, & F. Armstrong, (Eds.). *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*, 7–19. Routledge Taylor & Francis Group.

Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. & Foreman, P. (2013). Reflections on Enhancing Pre-Service Teacher Education Programmes to Support Inclusion: Perspectives from New Zeland and Australia. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 217–233.

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C. & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 49–59.

Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research, 27*, 207 - 228.

Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *11*, 1-47.

Βάσιου, Α., Ιορδανίδης, Γ., Περδίκη, Ε., & Νέστορα, Ι. (2017). Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και κίνητρα στην εργασία τους. Στο: Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 1-2 Απριλίου 2017,* 1344-1352.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales, Στο F. M. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 307–337.

Batchelor, D. C. (2006). Vulnerable Voices: An Examination of the Concept of Vulnerability inRelation to Student Voice. *Educational Philosophy and Theory, 38*(6), 787–800.

Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York: Guilford Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.

Chan, D.W. (2008a). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28*(2), 181–94.

Chan, D. W. (2008b). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24*(4), 1057-1069.

Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemp, J., & Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: Shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching and Teacher Education, 111*, 103619-103619.

Drane, C.F., Vernon, L. & O'Shea, S. (2021). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher, 48,* 585-604.

EADSNE. (2009). *Multicultural Diversity and Special Needs Education*. EADSNE.

Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review, 47*(1), 5-14.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 691-704.

Hlalele, D.J. (2012). Psychosocial support for vulnerable rural school learners: in search of social justice! *Journal for new generation sciences, 10*, 67-73.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535–542.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 91-97.

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2012). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 27-44.

Macura, S., Čuk, I., & Peček, M. (2020). Beliefs of student teachers in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European Journal of Special Needs Education, 35*(1), 55-69.

Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland Chinese pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education, 16*(2), 82-93.

Mojavezi, A., & Tamiz, M.P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491.

Moulding, L., Stewart, P., & Dunmeyer, M. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education, 41*, 60-66.

Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3), 6-12.

Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1321–1336.

Peters, S. J. (2008). Inclusive Education: Public Policies. Στο C. Acedo, M. Amadio, & R. Opertti (Eds.), *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, 61-69. Geneva: UNESCO IBE.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal, 102*, 141−156.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* 1), 51–68.

Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-efficacy and Perceived Success. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 7–19.

Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher selfefficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development, 4*(1), 48–72.

Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education, 55*, 13-23.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The*

Journal of Special Education, 31(4), 480-497.

Tschannen-Morann, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education, 17*(7) 783–805.

Tümkaya, G. S. & Miller, S. (2020). The perceptions of pre- and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Ilkogretim Online 19*, 1061–1077.

UNESCO. (2018). Global Education Meeting, Brussels Declaration, document ED 2018/GEM/1. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394?posInSet= 1&queryId=f00bbeb5-caf0-495d-9782-e4caad1e9e0f.

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19.

Woolfolk Hoy, A., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137–48.

Xafakos, E., Vassiou, A., Stavropoulos, V. & Tzika, V. (2023). Investigating the possible relationship between Greek primary school teachers' self-efficacy and openness to new ideas and practices. *Teaching, Learning and Teacher Education, 7*(1), 57 – 63.

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229.

Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103398.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education, 75*, 343-355.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist 25*(1), 3–17.

Απόψεις και πρακτικές διδασκόντων/ουσών για τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο: προκαταρκτικά αποτελέσματα μιας πανελλήνιας έρευνας σε διδάσκοντες/ουσες ΑΕΙ

Κωνσταντίνος Δημόπουλος
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ
kostasdim78@hotmail.com

Κωνσταντίνος Καραδημητρίου
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ
kkaradim@psed.duth.gr

Μαρέττα Σιδηροπούλου
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ
masidiro@psed.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα έτη 2020 και 2021 σημαδεύτηκαν από την πανδημία του COVID-19. Ο τομέας της εκπαίδευσης ήταν ο πρώτος που επλήγη από την πανδημία. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων ανέστειλαν τη λειτουργία τους. Τα πανεπιστήμια των δυτικών και αναπτυγμένων χωρών κατάφεραν σε σύντομο χρονικό διάστημα, με τη βοήθεια των ΤΠΕ, να προσαρμοστούν και να συνεχίσουν το έργο τους, όπως συνέβη και στην Ελλάδα, εξ αποστάσεως. Σ' αυτή τη μετάβαση ο ρόλος των πανεπιστημιακών δασκάλων ήταν καθοριστικός. Οι πανεπιστημιακοί, για να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, εν μέσω Lockdown, χρησιμοποίησαν, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ένα συνδυασμό πλατφορμών σύγχρονης (Zoom, Microsoft Teams), και ασύγχρονης (Moodle, E-Class) επικοινωνίας. Οι πλατφόρμες σύγχρονης κι ασύγχρονης επικοινωνίας ανοίγουν τον δρόμο για τη συνεργατική

μάθηση, αφού τα συνεργατικά εργαλεία/αρθρώματα και τα άλλα πρόσθετα που διαθέτουν, υποστηρίζουν τη χρήση ποικίλων τεχνικών συνεργατικής μάθησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει προκαταρκτικά αποτελέσματα, καθώς αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που είναι σε εξέλιξη, αναφορικά με τις απόψεις των πανεπιστημιακών δασκάλων για τη χρήση της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και ν' αναδείξει τις τεχνικές συνεργατικής μάθησης που αξιοποίησαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τους, λόγω της πανδημίας του Covid-19, μέσα απ' τα εργαλεία, τα αρθρώματα και τα άλλα πρόσθετα που τους παρείχαν οι ποικίλες ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Ειδικότερα, η έρευνα εξετάζει τις απόψεις των διδασκόντων και των διδασκουσών σχετικά με τα οφέλη και τα μειονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, τις τεχνικές συνεργατικής μάθησης που χρησιμοποίησαν καθώς και τα εμπόδια για την εφαρμογή και κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η εν λόγω έρευνα είναι ποσοτική, για την υλοποίηση της οποίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήματα κυρίως κλειστού τύπου (διχοτομικές και κλίμακες likert). Το δείγμα αποτέλεσαν διδάσκοντες και διδάσκουσες ελληνικών ΑΕΙ, χωρίς περιορισμούς ως προς το γνωστικό αντικείμενο και την εργασιακή σχέση με τον φορέα εργασίας, με την προϋπόθεση ότι δίδαξαν την περίοδο της πανδημίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προκύπτουν από τα πρώτα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από 70 διδάσκοντες/ουσες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέχρι το τέλος Μαΐου του 2023. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι οι διδάσκοντες/ουσες αναγνωρίζουν οφέλη όσο και μειονεκτήματα στη συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, εκτιμούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες για εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης. Παράλληλα, εντοπίζουν εμπόδια που πιθανώς να έδρασαν αποτρεπτικά όσον αφορά την υλοποίηση δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις αρχές του 2020 που ανακοινώθηκε απ' τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) ότι ο Covid-19 αποτελεί πανδημία, προκλήθηκε μια παγκόσμια υγειονομική κρίση με τεράστιες κοινωνικές, οικονομικές και ψυχολογικές συνέπειες (Μουζάκης, Κουτρομάνος & Τσώλη, 2021). Έτσι, λήφθηκαν μέτρα απ' τις κυβερνήσεις για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού και

για την προστασία των πολιτών, με αποτέλεσμα να θεσπιστούν νέοι κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Κρασαδάκη, Ματσατσίνης & Καπένης, 2022). Η εκπαίδευση ήταν η πρώτη που υπέστη τις συνέπειες της πανδημίας, διότι ένα βασικό περιοριστικό μέτρο της διασποράς του ιού ήταν η αναστολή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας (Κρασαδάκη, Ματσατσίνης & Καπένης, 2022).

Τα Πανεπιστήμια ήρθαν αντιμέτωπα με προκλήσεις, αφού οι διδάσκοντές/ουσές τους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη διά ζώσης διδασκαλία των μαθημάτων τους και ν' αναζητήσουν νέους τρόπους διδασκαλίας. Ανάμεσα στις λύσεις που προτάθηκαν ήταν η εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση πλατφορμών σύγχρονης (Zoom, Microsoft Teams) και ασύγχρονης (Moodle, E-Class) επικοινωνίας (Κρασαδάκη, Ματσατσίνης & Καπένης, 2022), η οποία και τελικά εφαρμόστηκε ως επείγουσα λύση στο πρόβλημα.

Οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες σύγχρονης επικοινωνίας απαιτούν την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων και των καθηγητών/τριών, ανεξάρτητα από το χώρο στον οποίο βρίσκονται. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε καθηγητές/τριες και εκπαιδευόμενους/ες γίνεται σε πραγματικό χρόνο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και εκπαιδευτικό υλικό (Σύβακα & Γκινούδη, 2013). Αντίθετα, οι πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας δεν απαιτούν την ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευόμενων. Οι δεύτεροι/ες, δεν χρειάζεται να βρίσκονται συνδεδεμένοι στον ίδιο χώρο ή την ίδια χρονική στιγμή. Μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα από τόπο και χρόνο, να επιλέγουν το προσωπικό τους εκπαιδευτικό χρονικό πλαίσιο και να συλλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Σύβακα & Γκινούδη, 2013). Ωστόσο, είναι δόκιμο να επισημανθεί, πως οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά μπορούν να συμπληρώσουν η μία την άλλη (Σύβακα & Γκινούδη, 2013). Από τη μία, οι πλατφόρμες σύγχρονης επικοινωνίας προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία την αμεσότητα της οπτικής και φωνητικής επαφής και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους/ις φοιτητές/τριες, αλλά και των φοιτητών/τριών μεταξύ τους, κάτι που η ασύγχρονη δε διαθέτει (Σύβακα & Γκινούδη, 2013). Από την άλλη, οι πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας δίνουν τα δικά τους θετικά στοιχεία, αφού εμπλουτίζουν το πρωτογενές υλικό των μαθημάτων με επιπλέον υποστηρικτικό υλικό, που συνήθως δεν υπάρχει χρόνος να γίνει με σύγχρονο τρόπο. Έτσι, ο συνδυασμός πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης σχηματίζει ένα πλήρες σύνολο εκπαιδευτικού υλικού παρέχοντας γνώσεις με πολλά διαφορετικά μέσα (Σύβακα & Γκινούδη, 2013).

Οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης συνδυάζουν πληθώρα εργαλείων/αρθρωμάτων και άλλων πρόσθετων του web 2.0, με τα οποία ενισχύουν τη λειτουργικότητά τους (Τζιμογιάννης, 2017). Τα εργαλεία/αρθρώματα και τα άλλα πρόσθετα του web 2.0 αποτελούν εξέλιξη των web 1.0 εργαλείων/αρθρωμάτων και πρόσθετων, που καθιστούσαν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες παθητικούς/ές αναγνώστες/τριες των πληροφοριών των ιστοσελίδων και αμέτοχους/ες στη διαδικασία διαχείρισης του περιεχομένου της γνώσης τους κι επίδρασής τους πάνω σε αυτό (Karkoulia, 2017· Anastasiades & Kotsidis, 2013). Ειδικότερα, τα web 2.0 εργαλεία/αρθρώματα και τα άλλα πρόσθετα επιτρέπουν στους/ις εκπαιδευόμενους/ες να δημιουργούν και να διαχειρίζονται το περιεχόμενο της μάθησής τους, προσελκύοντας την προσοχή τους (Anastasiades & Kotsidis, 2013). Επιπλέον, τους/τις επιτρέπουν να μαθαίνουν ως ισότιμα μέλη μιας κοινότητας, στην οποία αλληλεπιδρούν με τους/ις συμφοιτητές/τριές τους και με τον/ην διδάσκοντα/ουσα, μοιράζονται γνώσεις, πληροφορίες και επεξεργάζονται το διαδικτυακό περιεχόμενο από οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Karkoulia, 2017). Με τα εργαλεία/αρθρώματα και τα άλλα αυτά πρόσθετα, που έχουν στη διάθεσή τους οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ανοίγουν το δρόμο για τη συνεργατική μάθηση, αφού, μέσω αυτών, μπορούν να υποστηρίξουν τη χρήση ποικίλων τεχνικών συνεργατικής μάθησης (Ludvigsen & Mørch, 2010· Ίσερης και συν., 2019).

Όπως επισημαίνουν οι Ισέρης και συν. (2019), σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τον σημαντικότερο ρόλο για την εφαρμογή τεχνικών συνεργατικής μάθησης και συνάμα συνεργατικών δραστηριοτήτων, έχουν τα διαδικτυακά εργαλεία/αρθρώματα και τα άλλα πρόσθετα του web 2.0 που, στο σύνολό τους, συχνά είναι ενσωματωμένα στις αντίστοιχες διαδικτυακές πλατφόρμες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εργαλείων, αρθρωμάτων και άλλων πρόσεθτων αποτελούν τα δωμάτια συζήτησης (breakout rooms/sessions), οι ομάδες συζήτησης (forum), ο σχολιασμός (annotation) και τα wikis.

Τα δωμάτια συζήτησης (breakout rooms/sessions) είναι ένα ενσωματωμένο πρόσθετο των σύγχρονων διαδικτυακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης, όπως το WebEx, το Microsoft Teams, το Blackboard Collaborate και το Zoom, που επιτρέπει στους/ις συμμετέχοντες/ουσες να διαχωρίζονται σε μικρότερες ομαδικές συνεδρίες (Savvidou & Alexander, 2022). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα δωμάτια συζήτησης λειτουργούν για να αναδημιουργήσουν την φυσική αίθουσα διδασκαλίας, δημιουργώντας έναν εικονικό κοινωνικό χώρο που επιτρέπει στους μαθητές να συναντώνται και να εργάζονται σε ομά-

δες, σε μια εργασία που τους έχει ανατεθεί, για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Savvidou & Alexander, 2022). Σε αυτά τα δωμάτια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν εργασίες, να παρακολουθούν τις ομάδες και να τους παρέχουν υποστήριξη κι ανατροφοδότηση (Coomey & Stephenson, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, τα δωμάτια συζήτησης δημιουργούν ευκαιρίες για τους μαθητές να αυτοδιαχειρίζονται τη μάθηση και να συν-κατασκευάζουν τη γνώση σε ένα κοινωνικά εποικοδομητικό με τη διαμεσολάβηση υπολογιστή περιβάλλον (Savvidou & Alexander, 2022).

Τα φόρουμ συζητήσεων είναι ένα εργαλείο-άρθρωμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης που τοποθετείται σε ποικίλες αντίστοιχες πλατφόρμες, όπως το E-Class και το Moodle. Χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της κοινωνικο-συνεργατικής μάθησης μεταξύ των φοιτητών/τριών σε διαδικτυακά μαθήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chen & Demmans Epp, 2020). Σε αυτά τα φόρουμ, πολλοί/ές διδάσκοντες/ουσες δημοσιεύουν θέματα συζήτησης και ενθαρρύνουν τους/ις φοιτητές/τριες να τα επεξεργαστούν έτσι ώστε η γνώση να μπορεί να συν-δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί μέσα από προοδευτική συζήτηση (Chen & Demmans Epp, 2020).

Ο συνεργατικός σχολιασμός, που ονομάζεται επίσης κοινωνικός σχολιασμός, έχει γίνει μια όλο και πιο δημοφιλής στρατηγική διδασκαλίας τα τελευταία χρόνια. Στο πιο βασικό της επίπεδο μπορεί να περιλαμβάνει τη διανομή ενός κειμένου σε μια ομάδα εκπαιδευόμενων και να τους ζητείται να σχολιάζουν εναλλάξ το κείμενο (Murphy, 2021). Ιδίως, ο συνεργατικός σχολιασμός κοινών ηλεκτρονικών εγγράφων, συνήθως ασύγχρονα, έχει γίνει ένα μοντέρνο εργαλείο διδασκαλίας σε μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο (Murphy, 2021). Έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία σχετικά με τον συνεργατικό σχολιασμό τις τελευταίες δύο δεκαετίες και η έρευνα δείχνει ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να σχολιάσουν ένα κοινό έγγραφο και να απαντήσουν ο ένας/η μία στις παρατηρήσεις του/ης άλλου/ης, αυτό μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Razon et al., 2012 & Su et al., 2010 & Yang et al., 2011 & Zarzour & Sellami, 2017), και να αυξήσει τη συμμετοχή τους (Gao, 2013).

Το Wiki είναι ένα, ανοικτό προς όλους/ες, συνεργατικό σύστημα συγγραφής ιστοσελίδων για πολλαπλούς χρήστες, το οποίο μπορεί να είναι ενσωματωμένο σε ασύγχρονες, κυρίως, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, όπως το Moodle. Κάθε χρήστης έχει τη μέγιστη δυνατή ελευθερία να δημιουργεί και να τροποποιεί οποιοδήποτε περιεχόμενο του wiki, ακόμη και εκείνο που έχει δημιουργηθεί προηγουμένως από άλλους (Chen et al., 2014). Έτσι διευκολύνεται η συνεργασία πολλών ατόμων για τη συγγραφή ενός

έργου, αφού όλοι/ες συμβάλλουν στη συγγραφή του περιεχομένου της ιστοσελίδας χωρίς να υποβληθούν στη διαδικασία της εγγραφής (Χουλιάρα και συν., 2011). Μια σελίδα wiki μπορεί να χρησιμεύσει ως πλατφόρμα στην οποία μπορούν να οργανωθούν και να ενσωματωθούν πολυμεσικά στοιχεία όπως κείμενα, εικόνες, βίντεο, υπερσύνδεσμοι ή ακόμη και έγγραφα/αρχεία (Chen et al., 2014).

Αρκετές είναι οι έρευνες, κυρίως, στο εξωτερικό, που υποστηρίζουν ότι η μάθηση, σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον, τείνει να είναι πιο αποτελεσματική όταν δίνεται στους/ις φοιτητές/τριες η ευκαιρία να εργαστούν συνεργατικά. Αναλυτικότερα, η έρευνα των Sáiz-Manzanares et. al. (2021), είχε ως στόχο να αναδείξει τη βελτίωση της διδασκαλίας σε ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System) με τη χρήση της μεθόδου των ομάδων εργασίας. Σε δείγμα 143 τριτοετών φοιτητών/τριών εργοθεραπείας, η έρευνα έδειξε ότι η χρήση των ομάδων εργασίας σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον ενίσχυσε τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών, βελτίωσε τα μαθησιακά τους αποτελέσματα ενώ οδήγησε σε μια διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Kaur & Chowdhury (2022) σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση της ομάδας σε μια εξ αποστάσεως διδασκαλία, σε δείγμα 67 φοιτητών/τριών έδειξε ότι η συνεργατική ομαδική εργασία, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων κι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμφοιτητών/τριών συνέβαλαν στην προσωπική τους ικανοποίηση, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους, στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, στην ανάδειξη των δυνατών τους σημείων και στην καλύτερη παραγωγή έργου απ' ότι στη συνεργασία στην τάξη.

Επίσης, η έρευνα των Resta & Shonfeld, (2013), σχετικά με τις εμπειρίες φοιτητών/τριών των ΗΠΑ και του Ισραήλ που συμμετείχαν σε μια διακρατική συνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα στην πλατφόρμα Second Life, έδειξε πως η συνεργατική μάθηση στα διαδικτυακά μαθήματα είναι πολύτιμη, διότι εξουδετερώνει τη μοναξιά των φοιτητών/τριών, η οποία δημιουργείται από την απουσία της άμεσης διαπροσωπικής επαφής, ενώ επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργεί μια έντονη αίσθηση κοινωνικής τους παρουσίας.

Ακόμη, η έρευνα των Magen-Nagara & Shonfeldb (2018), αναζητούσε τον αντίκτυπο ενός διαδικτυακού προγράμματος συνεργατικής μάθησης στη στάση των φοιτητών/τριών απέναντι στην τεχνολογία. Στην έρευνα συμμετείχαν 92 μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες από δύο κολλέγια κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε πως η αξιοποίηση της συνεργατι-

κής μάθησης στη διαδικτυακή διδασκαλία συνέβαλε στην προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών και στην ενίσχυση των εσωτερικών τους κινήτρων. Επιπρόσθετα, η συνεργατική μάθηση περιόρισε αφενός το τεχνολογικό άγχος των φοιτητών/τριών κι αφετέρου συνέβαλε στη διατήρηση θετικής τους στάσης απέναντι στην τεχνολογία.

Τέλος, μια έρευνα των Ισέρη και συν. (2019) στον ελλαδικό χώρο, σχετικά με την εφαρμογή της συνεργατικής τεχνικής Jigsaw σ' ένα διαδικτυακό μάθημα μετάφρασης ειδικών κειμένων με στόχο την ενίσχυση της συνεργατικότητας των φοιτητών/τριών, έδειξε πως, πράγματι, οι φοιτητές/τριες που διδάχθηκαν με το προτεινόμενο μοντέλο εξ αποστάσεως διδασκαλίας της μετάφρασης νομικών κειμένων απέκτησαν υψηλότερο επίπεδο συνεργατικότητας από εκείνους που διδάχθηκαν με την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη.

Παρά την αποδεδειγμένη αξία της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία δεν υπάρχουν ικανοποιητικά ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα για τις απόψεις και τις πρακτικές των διδασκόντων/ουσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων-αρθρωμάτων και τεχνικών στην από απόσταση εκπαίδευση, πέρα από την έρευνα της Niari (2021), η οποία αναζητά τις αιτίες χρήσης τεχνικών συνεργατικής μάθησης σε μια τηλεδιάσκεψη της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) καθώς τα οφέλη απ' τη χρήση τους και τις συνθήκες κάτω απ' τις οποίες αυτές οι τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν, μέσα από τη σκοπιά των διδασκόντων/ουσών της Σχολής. Είναι σημαντικό να έχουμε τέτοια στοιχεία αφενός γιατί οι απόψεις των διδασκόντων/ουσών καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές τους και φωτίζουν τους λόγους που εφαρμόζονται ή όχι εκπαιδευτικές καινοτομίες από μέρους τους. Επιπλέον μια έρευνα για τις απόψεις και τις πρακτικές τους θα μπορούσε να αναδείξει λανθασμένες ή παραδοσιακές αντιλήψεις, πιθανό έλλειμα εκπαίδευσης και προβλήματα που δυσχεραίνουν την υιοθέτηση τέτοιων εφαρμογών.

Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα που παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία αποτελούν μέρος ευρύτερης έρευνας, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη και η οποία κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο που περιγράψαμε, επιχειρεί αφενός να παρουσιάσει τις απόψεις πανεπιστημιακών δασκάλων για τη χρήση της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα αφετέρου ν' αναδείξει τις τεχνικές συνεργατικής μάθησης που αξιοποίησαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τους, λόγω της πανδημίας του Covid-19, μέσα απ' τα εργαλεία, τα αρθρώματα και τα άλλα πρόσθετα που τους παρείχαν οι ποικίλες ηλεκτρονικές πλατφόρμες.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν διδάσκοντες και διδάσκουσες ελληνικών δημόσιων Πανεπιστημίων (μέλη ΔΕΠ, συμβασιούχοι, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ, ΕΕΠ), κυρίως όμως από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η τελική έρευνα έχει δείγμα διδασκόντων από Α.Ε.Ι όλης της επικράτειας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες να έχουν διδάξει εξ αποστάσεως τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2020 και 2020-2021, έτη κατά τα οποία επιβλήθηκε η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, λόγω πανδημίας, προς αποφυγή εξάπλωσης του κορονοϊού.

Συνολικά, στην παρούσα φάση της έρευνας, απεστάλησαν ηλεκτρονικά, μέσω του ιδρυματικού email (webmail), 150 προσκλήσεις προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στους διδάσκοντες και στις διδάσκουσες των ΑΕΙ, από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 70. Ο χρόνος που απαιτείτο για τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου ήταν 10 λεπτά. Η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού διήρκησε από 5 Μαΐου έως 31 Μαΐου του έτους 2023.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε δειγματοληψία μη-πιθανοτήτων και συγκεκριμένα η δειγματοληψία ευκολίας. Ειδικότερα, συλλέχθηκαν δεδομένα από άτομα που μπορούσαν να προσεγγιστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ευκολία και τα οποία είχαν τη μεγαλύτερη δυνατή διαθεσιμότητα και διάθεση να συμμετάσχουν στην έρευνα (Γαλάνης, 2017).

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, η οποία επιτρέπει την εξέταση ενός μεγάλου πληθυσμού με ποικιλία χαρακτηριστικών και κατ' αυτό τον τρόπο συμβάλλει στην επίτευξη της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας και εγκυρότητας κατά τη διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Κουτσιλέου & Μήτρου, 2017).

Σχεδιάστηκε ένα δομημένης μορφής ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για την μελέτη απόψεων και πρακτικών στις κοινωνικές επιστήμες. Το ηλεκτρονικό, αυτό, ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, μιας και με τη χρήση του μειώνεται το κόστος της έρευνας και ο χρόνος διενέργειάς της. Ταυτόχρονα, περιορίζεται ο ρόλος του ερευνητή και αποφεύγεται η μεροληψία και η επιρροή του προς τους/ις ερωτώμενους/ες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η σύνταξη του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία καθώς και στο περιεχόμενο δύο άλλων ξενόγλωσσων ερωτη-

ματολογίων. Το πρώτο ήταν από το «Κέντρο για τη Μελέτη της μάθησης και της Επίδοσης» (Centre for the Study of Learning and Performance) - (CSLP)» του Πανεπιστημίου της Concordia με τίτλο «Cooperative Learning Implementation Questionnaire (CLIQ)» (1998), τ' οποίο εξετάζει απόψεις των διδασκόντων και των διδασκουσών για τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, ενώ το δεύτερο με τίτλο «Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS)» αντλήθηκε από προγενέστερη έρευνα του Korkmaz (2012) και τ' οποίο εξετάζει απόψεις για την από απόσταση συνεργατική μάθηση.

Το περιεχόμενο των συγκεκριμένων ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων δεν χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο αλλά μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα, ώστε ν' ανταποκρίνεται στις ελληνικές συνθήκες.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν επιλέχθηκαν τυχαία αλλά με κριτήριο το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει:

- 51 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (από το 1: διαφωνώ απόλυτα έως το 5: συμφωνώ απόλυτα), ανιούσας διάταξης, τύπου Likert (Babbie, 2018), με τις οποίες εξετάζονται οι απόψεις των πανεπιστημιακών δασκάλων για τα οφέλη και τα μειονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα εμπόδια που κλήθηκαν ν' αντιμετωπίσουν για την και κατά την εφαρμογή της καθώς και το ρόλο των ιδίων και των φοιτητών/τριών τους κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, μέσω των οποίων εντοπίζονται οι πρακτικές/τεχνικές συνεργατικής μάθησης που εφάρμοσαν στην από απόσταση διδασκαλία τους,
- 3 διχοτομικές ερωτήσεις του τύπου «Ναι/Όχι» (Ζαφειρόπουλος, 2015), που συνέβαλλαν στην αναζήτηση του προφίλ του δείγματος (δημογραφικά στοιχεία).

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά σε 10 διδάσκοντες και διδάσκουσες του Τμήματος Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, τμήμα στο οποίο και φοιτούν ή/και διδάσκουν οι ερευνητές/τριες. Στόχος ήταν να εντοπιστούν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτημάτων, πιθανές δυσνόητες ή αμφίσημες ερμηνείες, ερωτήσεις που πιθανόν να έφερναν σε δύσκολη θέση τους ερω-

τώμενους/μενες ή προβλήματα που πιθανόν θα εντοπίζονταν και θα ήταν σκόπιμο να ληφθούν υπόψη για την τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου στο σύνολο του δείγματος. Από την πιλοτική χορήγηση του εργαλείου δεν εντοπίστηκε κάποιο πρόβλημα, συνεπώς κρίθηκε πως το εργαλείο ήταν κατάλληλο προς χρήση στην κυρίως έρευνα. Μάλιστα, υπολογίστηκε και ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσής του στα 10 λεπτά, περίπου.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach. Ο συντελεστής α βρέθηκε να είναι 0,82, τιμή η οποία θεωρείται ικανοποιητική.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων/ουσών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το 51,4% (36 άτομα) του δείγματος είναι γυναίκες και το 48,6% (34 άτομα) άνδρες. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, οι περισσότεροι/ες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 (30 άτομα), ακολουθούν οι 41-50 (21 άτομα), έπειτα οι 61 και άνω (16 άτομα) και τέλος οι 30-40 (3 άτομα). Ως προς την ιδιότητά τους, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι πρωτοβάθμιοι/ες καθηγητές/τριες (28 άτομα), ακολουθούν οι επίκουροι/ες καθηγητές/τριες (16 άτομα), έπειτα οι αναπληρωτές/τριες καθηγητές/τριες (9 άτομα) και τέλος τα μέλη ΕΔΙΠ, ΕΕΠ και οι συμβασιούχοι/ες καθηγητές/τριες (17 άτομα). Το επιστημονικό πεδίο του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος είναι οι ανθρωπιστικές επιστήμες (59 άτομα), ενώ ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά διδάσκοντες/ουσες με αντικείμενο τις θετικές επιστήμες (6 άτομα) και τις οικονομικές και κοινωνικές επιστήμες (3 άτομα). Οι περισσότεροι/ες, και συγκεκριμένα περίπου το 60% που αντιστοιχεί σε 41 διδάσκοντες/ουσες, έχουν πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ το Πανεπιστήμιο στ' οποίο δίδαξαν την περίοδο της πανδημίας, ήταν, κατά βάση, το ΑΠΘ ή το ΔΠΘ.

Εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Προτού διερευνηθεί η εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της χρήσης συνεργατικών τεχνικών, θα αναφερθούν κάποια στοιχεία όπως ο αριθμός μαθημάτων διδα-

σκαλίας των διδασκόντων/ουσών την περίοδο της πανδημίας, ο αριθμός των φοιτητών/τριών τους στα μαθήματα και η μέθοδος υλοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δίδαξαν συνολικά πάνω από 4 μαθήματα την περίοδο της πανδημίας, είχαν μεγάλα ακροατήρια φοιτητών/τριών (πάνω από 80 άτομα) ενώ η μέθοδος με την οποία υλοποίησαν τα διαδικτυακά τους μαθήματα ήταν, κυρίως, μεικτού τύπου (61,4 %), δηλαδή ένας συνδυασμός σύγχρονης κι ασύγχρονης διδασκαλίας.

Διερευνώντας την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες διδάσκοντες/ουσες (67,1%) εφάρμοσαν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι κύριες ηλεκτρονικές πλατφόρμες που χρησιμοποίησαν και διευκόλυναν την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων ήταν το Zoom (62,9 %), το e-class/e-learning (52,9 %) και το ιδρυματικό email (webmail) (51,4 %). Οι συνηθέστερες συνεργατικές τεχνικές που εφάρμοσαν ήταν ο καταιγισμός ιδεών (52,9 %), οι ομάδες συζήτησης (44,3 %)και η ανάθεση ομαδικών εργασιών (35,7 %) ενώ τα εργαλεία που είχαν στη διάθεσή τους απ' τις πλατφόρμες και συνέβαλαν στην ομαλή εφαρμογή των δραστηριοτήτων ήταν, κυρίως, τα δωμάτια συζήτησης (50 %), το forum (34,3 %) ή το chat (32,9 %).

Εμπόδια για την και κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τα κυριότερα εμπόδια που οι διδάσκοντες/ουσες δηλώνουν πως αντιμετώπισαν σχετίζονται, κυρίως, με ζητήματα πριν απ' την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους όπως, σε μεγαλύτερο βαθμό, η έλλειψη προγενέστερης εμπειρίας τους στη διδασκαλία εξ αποστάσεως αλλά και η μη χρήση αντίστοιχης ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά το παρελθόν. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας το σημαντικότερο εμπόδιο που προέκυψε ήταν οι τεχνικές δυσκολίες (διακοπή της γραμμής του ίντερνετ κλπ.) (βλ. πιν. 1).

Πίνακας 1: Εμπόδια για την και κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Α/Α	Εμπόδια για την και κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	Μέσος βαθμός	Τυπική Απόκλιση
1.	Έλλειψη προγενέστερης εμπειρίας στη διδασκαλία εξ αποστάσεως	2,90	1,661

2.	Τεχνικές δυσκολίες	2,86	1,266
3.	Μη χρήση αντίστοιχης πλατφόρμας κατά το παρελθόν	2,81	1,70
4.	Έλλειψη δεξιοτήτων φοιτητών/τριών για εργασία σε ομάδες	2,77	1,11
5.	Μη κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων ΤΠΕ	2,67	1,188
6.	Ο αριθμός συμμετεχόντων/ουσών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή εξ αποστάσεως συνεργατικών δραστηριοτήτων	2,53	1,248
7.	Δυσκολίες στη σύνθεση των ομάδων	2,50	1,06
8.	Δυσκολίες στον έλεγχο της εργασίας των ομάδων	2,47	1,113
9.	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για προετοιμασία	2,47	1,293
10.	Προτίμηση σε άλλες γνωστές μεθόδους	2,36	1,319
11.	Έλλειψη υποστήριξης από το Πανεπιστήμιο	2,33	1,213
12.	Έλλειψη ικανοποιητικής εκπαίδευσης/καθόλου εκπαίδευση	2,21	1,178
13.	Οι πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης δεν υποστηρίζουν δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης	2,16	1,085
14.	Η συνεργατική μάθηση αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την κάλυψη της διδακτέας ύλης των μαθημάτων	1,64	0,852
15.	Η συνεργατική μάθηση δεν είναι αποτελεσματική για την επίτευξη των στόχων των μαθημάτων	1,60	0,841
16.	Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού	1,47	0,88
17.	Η συνεργατική μάθηση δεν έχει εφαρμογή στο γνωστικό μου αντικείμενο	1,43	0,714

Οφέλη από την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ως σημαντικότερο όφελος της συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι ακαδημαϊκοί/ές δάσκαλοι/ες θεωρούν την ενίσχυση της διαδραστικότητας της διδασκαλίας ενώ, όσον αφορά τους/ις ίδιους/ες τους/ις φοιτητές/τριες, την ενίσχυση των επικοινωνιακών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Ένα ακόμη σημαντικό όφελος που αναγνωρίζουν στη μέθοδο είναι η καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη ενώ δεν πρέπει να παραλειφθεί η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των φοιτητών/τριών

που, βάσει του μέσου όρου της, θεωρείται απ' τους/ις διδάσκοντες/ουσες ως ένα απ' τα κυριότερα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης στην από απόσταση εκπαίδευση (βλ. πιν. 2).

Πίνακας 2: Οφέλη από την εφαρμογή δραστηριοτήτων Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Α/Α	Οφέλη από την εφαρμογή δραστηριοτήτων Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	Μέσος βαθμός	Τυπική Απόκλιση
	Η συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση:		
1.	ενισχύει τη διαδραστικότητα της διδασκαλίας	4,20	0,93
2.	ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των φοιτητών/τριών	4,19	0,967
3.	ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των φοιτητών/τριών	4,17	1,04
4.	καλλιεργεί θετικό κλίμα στην τάξη	4,13	0,90
5.	ενισχύει την κριτική σκέψη των φοιτητών/τριών	4,10	0,95
6.	συμβάλλει στην ανάδυση της δημιουργικότητας των φοιτητών/τριών	4,03	0,992
7.	συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των φοιτητών/τριών	4,03	1,049
8.	συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας των φοιτητών/τριών	3,99	0,97
9.	αυξάνει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών/τριών	3,97	0,868
10.	καλλιεργεί τον ψηφιακό γραμματισμό των φοιτητών/τριών	3,96	0,892
11.	προσφέρει ευκαιρίες βελτίωσης της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων	3,94	0,93
12.	βελτιώνει τα επαγγελματικά και τα ακαδημαϊκά προσόντα των διδασκόντων/ουσών	3,86	0,92
13.	μειώνει το ψηφιακό άγχος των φοιτητών/τριών	3,76	0,824
14.	διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων	3,73	0,962
15.	εξαλείφει φαινόμενα διαχωρισμού των φοιτητών/τριών	3,73	1,048
16.	προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες	3,73	0,947
17.	αμβλύνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των φοιτητών/τριών	3,71	1,038

18.	βελτιώνει και μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών/τριών	3,66	0,976
19.	συμβάλλει στη διατήρηση της ψυχικής υγείας των φοιτητών/τριών	3,50	1,073
20.	συνδέεται με χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών	3,43	1,084

Μειονεκτήματα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Βασικότερο μειονέκτημά που εντοπίζουν στην από απόσταση συνεργατική μάθηση οι ακαδημαϊκοί/ές δάσκαλοι/ες, είναι πως απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας από την παραδοσιακή διδασκαλία. Ακολουθεί η άποψη πως, κατά την εφαρμογή της, εντός των ομάδων, παρατηρείται το πρόβλημα της αναμονής ορισμένων φοιτητών/τριών από τα υπόλοιπα μέλη να κάνουν τη δουλειά. Τέλος, ανάμεσα στα σημαντικότερα μειονεκτήματα που εντοπίζουν είναι ότι ως μέθοδος αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα κι απαιτητική διαδικασία (βλ. πιν 3).

Πίνακας 3: Μειονεκτήματα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Α/Α	Μειονεκτήματα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων Συνεργατικής Μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	Μέσος βαθμός	Τυπική απόκλιση
1.	Η συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά την προετοιμασία της, απαιτεί την αφιέρωση περισσότερου χρόνου από τον/ην διδάσκοντα/ουσα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία	3,49	1,225
2.	Κατά την εφαρμογή εξ αποστάσεως συνεργατικών δραστηριοτήτων πολλοί/ές φοιτητές/τριες αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά	3,47	1,073
3.	Η συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία κατά την εφαρμογή της	3,46	1,003
4.	Λιγότερη ωφέλεια φοιτητών/τριών από απόσταση συνεργατική μάθηση έναντι της διά ζώσης	3,24	1,202
5.	Μη κατοχή απαραίτητων δεξιοτήτων για συνεργασία από φοιτητές/τριες	2,88	1,074

6.	Ανταγωνισμός καλύτερος από συνεργασία	2,61	1,117
7.	Με τη συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αξιολογούνται δίκαια οι φοιτητές/τριες	2,59	1,044
8.	Δημιουργία προβλημάτων πειθαρχίας μεταξύ φοιτητών/τριών	2,47	1,021
9.	Με τη συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι φοιτητές/τριες παρεκκλίνουν από την εργασία τους	2,29	0,885
10.	Καθυστέρηση γνωστικά πιο έτοιμων φοιτητών/τριών	2,29	1,032
11.	Προσφορά υπερβολικής ευθύνης στους/ις φοιτητές/τριες	2,09	0,854
12.	Αποσυγκέντρωση φοιτητών/τριών από στόχους τους	2,01	0,941
13.	Εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών/τριών	1,97	0,874
14.	Περιορισμός της ανάδυσης ιδεών των φοιτητών/τριών	1,87	0,864

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει αποτελέσματα από έρευνα που διεξήχθη σε διδάσκοντες/ουσες πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας μας (ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ, ΕΕΠ, Συμβασιούχοι/ες), το δείγμα όμως προέρχεται κυρίως από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών είναι μέλη ΔΕΠ, από άποψη φύλου οι περισσότερες είναι γυναίκες ενώ όσον αφορά την ηλικία οι περισσότεροι/ες τοποθετούνται στην ηλικιακή ομάδα 41-50 και 51-60. Το επιστημονικό πεδίο των περισσότερων είναι οι ανθρωπιστικές επιστήμες ενώ διαθέτουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πάνω από 16). Εν μέσω πανδημίας, για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι διδάσκοντες/ουσες χρησιμοποίησαν, κατά βάση, τις πλατφόρμες Zoom, e-class/e-learning και webmail, τις δυνατότητες των οποίων φαίνεται ότι αναγνωρίζουν, όσον αφορά στην εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Niari (2021), στην οποία οι διδάσκοντες/ουσες δηλώνουν την ανεπάρκεια των εργαλείων/αρθρωμάτων και των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης για την υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά τις απόψεις των διδασκόντων/ουσών σχετικά με την από απόσταση συνεργατική μάθηση, τα αποτελέσματα της μελέτης μας δείχνουν να την αξιολογούν θετικά και να της αναγνωρίζουν πλήθος πλεονεκτημάτων, όπως την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών/τριών καθώς και την συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη, στοιχεία που επιβεβαιώνονται από ανάλογη έρευνα των Loh & Ang (2020).

Παρά, όμως, το πλήθος πλεονεκτημάτων που αναγνωρίζουν στη μέθοδο, οι διδάσκοντες/ουσες εντοπίζουν και μειονεκτήματα, όπως την αφιέρωση αρκετού χρόνου για την προετοιμασία αλλά και για την εφαρμογή της. Ακόμη θεωρούν πως, κατά την εφαρμογή της μεθόδου, ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά, στοιχείο που ανέδειξε και έρευνα των Mapile & Lapinid (2023), στην οποία, μάλιστα, επισημαίνεται πως στην εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση συνηθίζεται να υπάρχει ισχυρή εξάρτηση των λιγότερο ομιλητικών φοιτητών/τριών από τους/ις περισσότερο ομιλητικούς/ες, με συνέπεια οι πρώτοι/ες να μην αποκομίζουν τίποτα απ' την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι διδάσκοντες/ουσες, ανεξάρτητα απ' τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που εντοπίζουν στην συνεργατική μέθοδο, αναγνωρίζουν πως υπάρχουν εμπόδια για την και κατά την εφαρμογή της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κάτι που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά απ΄ την Niari (2021), σύμφωνα με την οποία οι διδάσκοντες/ουσες αναγνωρίζουν ως κυριότερά τους εμπόδια για την εφαρμογή των συνεργατικών δραστηριοτήτων, την ανεπάρκεια των εργαλείων τηλεδιάσκεψης, την ανεπαρκή προετοιμασία και κατάρτισή τους στη μέθοδο, την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού, την έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και την απροθυμία των φοιτητών/τριών.

Όσον αφορά την εφαρμογή εξ αποστάσεως συνεργατικών δραστηριοτήτων, φάνηκε πως περίπου το 70% των διδασκόντων εφάρμοσε τέτοιες δραστηριότητες ενώ οι τεχνικές που, κυρίως, χρησιμοποίησαν ήταν ο καταιγισμός ιδεών, οι ομάδες συζήτησης και η ανάθεση ομαδικών εργασιών. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, άνω του 30%, παρόλο που αναγνωρίζει πλεονεκτήματα στη μέθοδο, δεν την εφάρμοσε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αυτό, ίσως οφείλεται σε πιθανή έλλειψη επιμόρφωσης/γνώσης της μεθόδου, κάτι που πιθανόν να τους/ις δημιουργεί ανασφάλεια. Επιπλέον, ίσως οφείλεται στο γεγονός πως οι ίδιοι/ες αναγνωρίζουν μειονεκτήματα στη μέθοδο, λόγου χάρη ότι η μέθοδος είναι χρονοβόρα και απαιτητική, κάτι που, πιθανόν, να τους αποθαρρύνει από την ενσωμάτωσή της στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, στην τάση/κουλτούρα τους να αξιοποιούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλί-

ας, στην άρνηση τους σε κάτι καινούργιο σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και στην έλλειψη θεσμικής υποστήριξής τους σε αυτή τους την προσπάθεια (Loh & Ang, 2020). Ακόμη, ίσως το απότομο και αιφνίδιο της μετάβασης από τη συμβατική-διά ζώσης στην «Επείγουσα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» δεν επέτρεψε στους/ις διδάσκοντες/ουσες να αναπροσαρμόσουν τις πρακτικές τους, όπως θα έκαναν σε μια περισσότερο οργανωμένη μεθοδολογικά εξ αποστάσεως διδασκαλία (Τσιότσια, Κώστας & Σοφός, 2021· Αραβαντινού & Κώστας, 2021).

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε προκύπτουν προτάσεις για τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως είναι η υλοποίηση επιμορφώσεων των διδασκόντων/ουσών στη συνεργατική μάθηση, -και ειδικότερα σε συνεργατικές τεχνικές και πρακτικές εφαρμογές της στην πανεπιστημιακή διδασκαλία- καθώς και στο αντικείμενο της αξιοποίησης των τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Σημαντικός ως προς αυτό, είναι ο ρόλος των Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης -ΚΕΔΙΜΑ, μέσω των οποίων υποστηρίζονται δράσεις που αποσκοπούν στην ανάδειξη φοιτητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.

Επιπλέον, η ενίσχυση ή η επικαιροποίηση του υπάρχοντος επιμορφωτικού υλικού που παρέχουν τα Πανεπιστήμια προς τους/ις διδάσκοντες/ουσες, με στόχο την κατάρτισή τους στη χρήση των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης και παράλληλα, η ενίσχυση των υποδομών των Πανεπιστημίων με στόχο την καλύτερη δυνατή υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση του διδακτικού έργου σε έκτακτες ή μη συνθήκες.

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επεξεργασία του συνόλου των δεδομένων της ευρύτερης έρευνας βρίσκεται σε εξέλιξη. Συνολικά, μέχρι σήμερα, έχουν σταλεί 2000 ερωτηματολόγια και έχουν ληφθεί δεδομένα από 717 άτομα από 23 Πανεπιστήμια. Η ανάλυση των δεδομένων στο σύνολο του δείγματος, αναμένεται ν' αναδείξει περισσότερο αντιπροσωπευτικά τις απόψεις των διδασκόντων/ουσών σε σχέση με το θέμα και να φωτίσει πτυχές που πιθανόν δεν έχουν φανεί στο δείγμα που εξετάσαμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Επιπλέον θα διερευνήσουμε, αν επιδρούν και σε ποιο βαθμό, η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των διδασκόντων/ουσών, στις απόψεις, στις πρακτικές και στα εμπόδια που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν, όταν εφάρμοσαν συνεργατικές δραστηριότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία του COVID-19.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αραβαντινού, Δ. & Κώστας, Α. (2021). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την 1η Περίοδο της Πανδημίας COVID-19: Μια Ποιοτική Διερεύνηση Απόψεων, Πρακτικών και Προβλημάτων σε Εκπαιδευτικούς και Γονείς. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές, Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος 11 (σσ. 60-71). https://doi.org/10.12681/icodl.3386

Anastasiades, P. S., & Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, *8*(4), 19-33. http://dx.doi.org/10.4018/ijwltt.2013100102

Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Επιμ. Κ. Ζαφειρόπουλος, Μτφ. Γ. Βογιατζής). Κριτική.

Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, *34*(6), 834-840. https://www.mednet.gr/archives/2017-6/pdf/834.pdf

Chen, Y. H., Jangt, S. J. & Chen, P. J. (2014). Using wikis and collaborative learning for science teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(4), 330–344. https://doi.org/10.1111/jcal.12095

Chen, Z. & Demmans Epp, C. (2020). CSCLRec: Personalized Recommendation of Forum Posts to Support Socio-collaborative Learning. In A. N. Rafferty. J. Whitehill, V. Cavalli-Sforza & C. Romero (Eds), *Thirteenth International Conference on Educational Data Mining (EDM 2020)* (pp. 364-373). Fully Virtual: International Educational Data Mining Society. https://educationaldatamining.org/files/conferences/EDM2020/papers/paper_64.pdf

Coomey, M., & Stephenson, J. (2018). Online learning: It is all about dialogue, involvement, support and control – according to the research. In J. Stephenson (Ed.), *Teaching & learning online* (pp. 37-52). Routledge.

Gao, F. (2013). A case study of using a social annotation tool to support collaboratively learning. *The Internet and Higher Education*, *17*, 76–83. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.002

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.

Ίσερης, Γ., Βλαχόπουλος, Σ., Δογορίτη, Ε. & Κασάπη. Ε. (2019). Συνεργατικές στρατηγικές και διδακτικά σενάρια στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της μετάφρασης ειδικών κειμένων. *ITI—Intercultural Translation Intersemiotic*, *8*(1), 1-39. https://doi.org/10.26262/iti.v8i1.7285

Κουτσιλέου, Σ. & Μήτρου, Ν. (2017). Εμπόδια και διδακτικά/μαθησιακά οφέλη υιοθέτησης/χρήσης Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων: ποσοτική έρευνα σε διδάσκοντες στην Ανώτατη Εκπαίδευση-συμμετέχοντες στη δράση «Κάλλιπος». Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*, *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος 9 (σσ. 70-84). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. https://doi.org/10.12681/icodl.1329

Κρασαδάκη Ε., Ματσατσίνης Ν. & Καπενής Β. (2022). The Use of ICT during Lockdown in Higher Education and the Effects on University Instructors. *Education Sciences*, *1*(1), 88–116. https://doi.org/10.26248/.v2022i1.1576

Karkoulia, K. C. (2017). Η στάση των καθηγητών απέναντι στην ενσωμάτωση των εργαλείων Web 2.0 στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. *Research Papers in Language Teaching and Learning,7*(1), 46-74. http://rpltl.eap.gr/

Kaur, N., & Chowdhury, T. A. (2022). Dynamics and causal factors of team satisfaction in an open and distance learning collaborative writing class. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, *19*(2), 123-152. https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.5

Loh, R.C.Y., & Ang, C. S. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education: A review of research. *Research in Social Sciences and Technology*, *5*(2), 22-39. https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2

Ludvigsen, S. R., & Mørch, A. I. (2010). Computer-supported collaborative learning: Basic concepts, multiple perspectives, and emerging trends. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 290–296). Elsevier.

Μουζάκης, Χ., Κουτρομάνος, Γ., & Τσώλη, Κ. (2021). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επιμ.), *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, *Πρακτικά του 12ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 108-115). Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. https://www.etpe.gr/conf/?cid=38

Magen-Nagar, N. & Shonfeld, M. (2018). The impact of an online collaborative

learning program on students' attitude towards technology. *Interactive Learning Environments, 26*(1). 1-17. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1376336

Mapile, R. F. G. & Lapinid, M. R. C. (2023). Online Collaborative Learning: Applicability in Comparison with Individual Learning and Face-to-face Collaborative Learning. *Mathematics Teaching Research Journal*, *15*(2), 21-44. doi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1394424.pdf

Murphy, J. (2021). Collaborative Annotation: Tools for Enhancing Learning and Scholarly Communication. *Serials Review*, *47*(3-4). 157-162. https://doi.org/10.1080/00987913.2021.1986917

Niari, M. (2021). To Use or Not Use Collaborative Learning Techniques in Teleconference Teaching? A Case Study from the Hellenic Open University. *Journal of Learning for Development – JL4D*, *8*(1), 93-110. https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i1.443

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρίες δειγματοληψίας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά και Ηλεκτρονικά Συγγράμματα – Κάλλιπος.

Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Κ. Ε. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιδιωτική.

Razon, S., Turner, J., Johnson, T. E., Arsal, G., & Tenenbaum, G. (2012). Effects of a collaborative annotation methods on students' learning and learning-related motivation and affect. *Computers in Human Behavior*, *28*(2), 350–359. https://doi.org/10.1016/j.chb. 2011.10.004

Resta, P., & Shonfeld, M. (2013). A study of trans-national learning teams in a virtual world. In R. McBride, & M. Searson (Eds.), *Proceedings of the society for information technology and teacher education international conference 2013* (pp. 2932–2940). Chesapeake, VA: AACE.

Σύβακα, Τ. & Γκυνούδη, Α. (2013). Η Συμβολή των «Κοινωνικών» Εργαλείων Web 2.0 στην Οικοδόμηση της Συνεργατικής Γνώσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *«Μεθοδολογίες Μάθησης»*, *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος 7 (σσ. 148-154). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. https://doi.org/10.12681/icodl.647

Sáiz-Manzanares, M. C., Marticorena-Sánchez, R., Rodríguez-Díez, J-J., Rodríguez-Arribas, S., Díez-Pastor, J-F. & Peng Ji, Y. (2021). Improve teaching with modalities and collaborative groups in an LMS: an analysis of monitoring using visualization techniques. *Journal of Computing in Higher Education*, *33*(3), 747–778. https://doi.org/10.1007/s12528-021-09289-9

Savvidou, C. & Alexander, K. (2022). IT HAS POTENTIAL BUT...' – EXPLORING UNIVERSITY STUDENTS' EXPERIENCES AND PERCEPTIONS OF BREAKOUT ROOMS DURING THE COVID-19 PANDEMIC. *Teaching English with Technology*, *22*(2), 3-26. http://dx.doi.org/10.56297/sahr6646

Su, A. Y. S., Yang, S. J. H., Hwang, W.-Y., & Zhang, J. (2010). A web 2.0-based collaborative annotation system for enhancing knowledge sharing in collaborative learning environments. *Computers & Education*, *55*(2), 752–766. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.008

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί*. Κριτική.

Τσιότσια, Κ., Κώστας, Α. & Σοφός, Α. (2021). Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας για την Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία την Περίοδο της Πανδημίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές, Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος 11 (σσ. 44-59). https://doi.org/10.12681/icodl.3298

Yang, S. J. H., Zhang, J., Su, A. Y. S., & Tsai, J. J. P. (2011). A collaborative multimedia annotation tool for enhancing knowledge sharing in CSCL. *Interactive Learning Environments*, *19*(1), 45–62. http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2011.528881

Χουλιάρα, Ξ., Ροδοκανάκη-Φρέντζου, Μ. & Αντωνίου, Κ. (2011). Wikis – η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη: το μάθημα ασύγχρονης εκπαίδευσης ΔΚΕΕ 05. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης, Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος 6 (σσ. 22-35). https://doi.org/10.12681/icodl.656

Zarzour, H., & Sellami, M. (2017). A linked data-based collaborative annotation system for increasing learning achievements. *Educational Technology Research and Development, 65*(2), 381–397. http://dx.doi.org/10.1007/s11423-016-9497-7

Επιδράσεις διυποκειμενικής επικοινωνίας μητέρων και βρεφών: Η πραγματολογία στα βρέφη

Δήμητρα Β. Κατσαρού
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
d.katsarou@aegean.gr

Τσαμπίκα Αικατερίνη Τσακκίρη
Υποψήφια Διδακτόρισσα ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
tsakkiriedu@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι άνθρωποι γεννιούνται με μία έμφυτη επικοινωνιακή ικανότητα που ρυθμίζεται από βιολογικούς μηχανισμούς και έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και τη σκέψη. Αυτή η ικανότητα ονομάζεται έμφυτη διυποκειμενικότητα (Rochat, και συν., 2009), έχει βιολογική βάση και ρυθμίζει τη πολιτισμική μάθηση και σκέψη. Η διυποκειμενικότητα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους και εκδηλώνεται μεταξύ άλλων, μέσω της έκφρασης συναισθημάτων και της χρήσης συμβόλων (Trevarthen, 1979). Αυτή η ανακάλυψη που σχετίζεται με την επικοινωνία βασίστηκε στη σχέση μητέρας-βρέφους, η οποία αποδεικνύεται απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το δεύτερο να μάθει να επικοινωνεί. Η Bateson (1979) περιέγραψε μια σημαντική σχέση μεταξύ των ομιλιών των βρεφών 2 μηνών και των μητέρων τους τις οποίες ονόμασε «πρωτοσυνομιλίες». Κατά τη δευτερογενή διυποκειμενικότητα (μετά τους 9 μήνες), κυριαρχεί ο συνειδητός συνδυασμός της προσοχής δύο ατόμων σε ένα θέμα του άμεσου περιβάλλοντος (αλληλοσυντονισμός προσοχής). Μέσω αυτού, τα παιδιά «ανοίγουν» και την πύλη για την ανάπτυξη της συμβολικής ικανότητας. Ρόλο σε αυτό παίζει το παιχνίδι. Το παιχνίδι προσποίησης έχει προταθεί ότι έχει θεωρητική σημασία για την ανάπτυξη της γλώσσας μέσω της κατανόησης της αναδυόμενης ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί σύμβολα για να επικοινωνεί (Fantasia & Nomikou, 2022). Τα παιχνιδιάρικα πειράγματα (teasing) μπορούν να θεωρηθούν ως πρώιμες ενδείξεις προσποίησης στη βρεφική ηλικία (Fantasia & Nomikou, 2022)

αφού είναι σημαντικοί δείκτες της επίγνωσης των προθέσεων του άλλου (Reddy & Mireault, 2015). Η κοινή προσοχή (joint attention) - όταν δύο άτομα, δηλαδή, προσέχουν εν γνώσει τους το ίδιο αντικείμενο - είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος δείκτης αυτής της επίγνωσης (Reddy & Mireault, 2015), αν και η πραγματολογική χρήση του λόγου σε βρέφη και νήπια μέχρι στιγμής δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Στόχος αυτής της παρουσίασης είναι μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση να καταδείξει πώς τα πρώιμα πειράγματα των βρεφών και η χρήση της διυποκειμενικής επικοινωνίας επηρεάζουν την ανάπτυξη του λόγου τους στον πραγματολογικό τομέα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η συστηματική ανασκόπηση μέσα από τις βάσεις Scopus, PsychInfo και PubMed. Ως κριτήρια τέθηκαν η χρονολογία κυμαινόμενη από το 1979 ως το 2023 καθώς και η ποιότητα των άρθρων που έπρεπε να αφορούν αποκλειστικά εμπειρικές έρευνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρόοδος ενός βρέφους προς την εκμάθηση λέξεων αρχίζει από τη γέννηση και είναι μια σταδιακή διαδικασία της κοινωνικής ανάπτυξής του, στην οποία συμβάλλουν τόσο η μητέρα όσο και το βρέφος. Ακόμη, η διυποκειμενικότητα εντοπίζεται στα βρέφη από τους πρώτους μήνες και είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη λεξιλογίου. Το συμβολικό παιχνίδι και ο αλληλοσυντονισμός προσοχής αποτελούν ενδείξεις της διυποκειμενικής φύσης του βρέφους και μέσω αυτών αναπτύσσει λεξιλόγιο.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι άνθρωποι γεννιούνται με μία έμφυτη επικοινωνιακή ικανότητα που δίνεται από βιολογικούς μηχανισμούς και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και τη σκέψη. Αυτή η ικανότητα ονομάζεται έμφυτη διυποκειμενικότητα, αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο καταλαβαίνει τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους. Είναι μία ικανότητα η οποία μας επιτρέπει να μοιραζόμαστε εμπειρίες (Rochat, και συν., 2009).

Η Θεωρία της Διυποκειμενικότητας αφορά τη διαμόρφωση συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς, τον αλληλοσυντονισμό προσοχής, το κοινωνικό χαμόγελο, τη μίμηση κινήσεων ενός άλλου ατόμου και την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Αναπτύσσονται από νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και συνδέονται άμεσα με την εγγενή διυποκειμενικότητα με την οποία τα βρέφη έρχονται στον κόσμο και θέτουν τα θεμέλια για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Διυποκειμενικότητας, τα βρέφη έρχονται στον κόσμο με μία εγγενή ετοιμότητα για αλληλεπίδραση και αμοιβαία επικοινωνία. Η έμφυτη ικανότη-

τα για διυποκειμενική επικοινωνία έχει βιολογική βάση και ρυθμίζει τη πολιτισμική μάθηση και σκέψη, αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους και εκδηλώνεται μεταξύ άλλων, μέσω της έκφρασης συναισθημάτων και της χρήσης συμβόλων (Trevarthen, 1979).

Η ιδέα της διυποκειμενικότητας είναι μία κοινή έννοια που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που "αναδύονται" από την βρεφική ηλικία και το πώς τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Εδώ και λίγες δεκαετίες, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην έννοια της διυποκειμενικότητας και αποσαφήνισαν σε σημαντικό βαθμό τους βασικούς μηχανισμούς της στην ανάπτυξη. Ακόμα κι αν η γλώσσα αλλάζει ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων, τώρα υπάρχουν πολλά στοιχεία στην βρεφική ηλικία που δείχνουν ότι η διυποκειμενικότητα είναι μία σημαντική πτυχή της ψυχολογίας από την αρχή της ανάπτυξης πολύ πριν τα παιδιά μάθουν να μιλούν (Trevarthen, 1979, όπως αναφέρεται στο Rochat, και συν., 2009). Η διυποκειμενικότητα βασίζεται σε έμφυτα κίνητρα τα οποία είναι δύο ειδών: το ένα αφορά στην επικοινωνία με τα άλλα πρόσωπα, ενώ το άλλο, στο ενδιαφέρον του βρέφους για τα αντικείμενα. Μέχρι την ηλικία των 9 μηνών τα δύο κίνητρα λειτουργούν ανεξάρτητα, ενώ από την ηλικία των 9 μηνών και μετά τα δύο κίνητρα διαπλέκονται και το βρέφος μεταβαίνει σε ένα άλλο επίπεδο επικοινωνίας (Trevarthen & Delafield-Butt, 2016). Αυτή η ανακάλυψη που σχετίζεται με την επικοινωνία βασίστηκε στη σχέση μητέρας-βρέφους, η οποία αποδεικνύεται απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το δεύτερο να μάθει να επικοινωνεί.

Η διυποκειμενικότητα αναφέρεται σε δύο μη λεκτικές διυποκειμενικές σχέσεις (πρωτογενής και δευτερογενής διυποκειμενικότητα) που τα βρέφη βιώνουν κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής τους και θεωρείται προγνωστικός παράγοντας για την εμφάνιση λέξεων. Η πρωτογενής διυποκειμενικότητα ξεκινάει από τη γέννηση, πρόκειται για τον τριαδικό συντονισμό (βρέφους – φροντιστή – αντικειμένου) που αναπτύσσεται γύρω στους 9 μήνες επιτρέποντας στο βρέφος και στον φροντιστή να μοιραστούν την προσοχή σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Terrace, et al. 2022). Επομένως, έχει οριστεί ως η άμεση εμπειρία του μοιράσματος υποκειμενικών καταστάσεων (Fiamenghi, 1997). Η δευτερογενής διυποκειμενικότητα είναι ζωτικής σημασίας για την ικανότητα του βρέφους να αρχίσει να παράγει λέξεις, περίπου στους 12 μήνες (Terrace, et al. 2022). Έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την αναζήτηση για ανταλλαγή εμπειριών για γεγονότα και πράγματα μεταξύ βρέφους και φροντιστή (Fiamenghi, 1997). Ωστό-

σο, η δευτερογενής διυποκειμενικότητα και η εμφάνιση λέξεων χτίζονται στα θεμέλια της πρωτογενούς διυποκειμενικότητας (Terrace, et al. 2022).

Η Θεωρία της Διυποκειμενικότητας παρέχει εμπειρική υποστήριξη στην άποψη ότι οι κοινές προθέσεις σχετικά με ενέργειες, όπως αυτές εκφράζονται στη συμβατική χρήση των εργαλείων και στο παιχνίδι προσποίησης, συνιστούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας, αφού στην απόκτηση γλώσσας, αυτός που μαθαίνει δεν μαθαίνει από ένα άλλο πρόσωπο, αλλά μέσω αυτού του προσώπου και μαζί με αυτό το πρόσωπο (Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993; Trevarthen, 1994 όπως αναφέρεται στο Papaeliou και συν, 2011).

ΠΡΩΤΟΣΥΝΟΜΙΛΙΕΣ

Το αίσθημα αμοιβαιότητας εκφράζεται πολύ νωρίς στη ζωή ενός τυπικά αναπτυσσόμενου βρέφους. Από την ηλικία των δύο μηνών τα βρέφη αρχίζουν να εμπλέκονται σε πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλίες (Wolff, 1987· Sroufe, 1996· Rochat, 2001 όπως αναφέρεται στο Rochat, και συν., 2009: 180). Είναι γνωστό ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεογέννητων και των φροντιστών εντείνονται και γίνονται πιο διαδραστικές γύρω στην ηλικία των 2-3 μηνών και ότι εκείνη την περίοδο εμφανίζεται ένα πρότυπο επικοινωνίας με τα βρέφη που έχει ονομαστεί "πρωτοσυνομιλία". Αυτή τη σημαντική σχέση μεταξύ ομιλιών των βρεφών 2 μηνών και των μητέρων τους, περιέγραψε για πρώτη φορά η Bateson (1979). Η μητέρα παίζει γενικά τόσο τον ρόλο του ομιλητή όσο και του ακροατή, καθιερώνοντας έτσι έναν δυαδικό ρυθμό εναλλαγής και δίνοντας την εντύπωση ότι εκείνη και το μωρό έχουν μια συζήτηση που μοιάζει με συζήτηση ενηλίκων. Αντικατοπτρίζοντας τις εσωτερικές τους σκέψεις, υιοθετώντας την οπτική γωνία του παιδιού ή «απηχώντας» τη δράση ενός βρέφους, όπως αναφωνώντας χαρά ή έκπληξη, συχνά «ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του μωρού όχι μόνο ως προορισμένη να είναι επικοινωνιακή, αλλά και ως λεκτική και ουσιαστική» (Trevarthen, 1979, σ. 339). Κατά τη διάρκεια αυτής της συνομιλίας το βρέφος προσαρμόζεται με τον επικοινωνιακό σύντροφο μέσω φωνητικών εκφράσεων, εκφράσεων του προσώπου, χειρονομιών, συγχρονίζοντας τις κινήσεις τους με την ομιλία των ενηλίκων. Ακόμη, καταβάλουν ενεργές προσπάθειες να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων με φωνοποιήσεις. Στην επικοινωνία μεταξύ μητέρας-βρέφους παρατηρούνται ρυθμικές φωνοποιήσεις κατά τη διάρκεια των οποίων η συναλλαγή μητέρας-βρέφους ρυθμίζεται με ακρίβεια. Και οι δύο προσπαθούν να συγχρονιστούν με έναν συγκεκριμένο ρυθμό (Schore, 2021).

Από τον 3ο μήνα τα βρέφη αρχίζουν να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αντικείμενα, προσπαθούν να τα πιάσουν και δίνουν έμφαση στο πώς ο άλλος "παρουσιάζει" αυτά τα αντικείμενα. Το βρέφος μπορεί να απορροφηθεί τελείως κοιτάζοντας τη μητέρα να χειρίζεται ένα παιχνίδι, αλλά, είναι πολύ μικρό ακόμα για να ελέγξει τις κινήσεις του, ώστε να φτάσει και να πιάσει το αντικείμενο που το ενδιαφέρει. Ωστόσο, δείχνει το ενδιαφέρον του μέσα από στριγγλιές, γρυλλίσματα, ουρλιαχτά, κοροϊδευτικούς ήχους των χειλιών, διάφορους ήχους ανυπομονησίας ή ενόχλησης (Κουγιουμτζάκης, 1992). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Rochat και συν. (1999) έδειξαν ότι γύρω στην ηλικία των τεσσάρων μηνών, τα νεογέννητα αποκτούν μια νέα ευαισθησία στο αφηγηματικό περιβάλλον της πρωτοσυνομιλίας, δηλαδή στο χρόνο και τη δομή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που υποστηρίζονται από τους ενήλικες, από μια διάχυτη ευαισθησία στην παρουσία ενός κοινωνικού συντρόφου. Οι παρατηρήσεις αυτές θεωρούνται απόδειξη ότι κατά τους πρώτους έξι μήνες της ζωής αρχίζουν να διαμορφώνονται οι κοινωνικές προσδοκίες. Πιστεύεται ότι αυτή η πρώιμη ανάπτυξη προαναγγέλλει και προετοιμάζει την επικοινωνιακή επάρκεια που αναπτύσσεται μέχρι το τέλος του πρώτου έτους.

Η εναλλαγής σειράς στην ανθρώπινη φωνητική επικοινωνία είναι ένα καθολικό και θεμελιώδες χαρακτηριστικό. Μέσω της πρωτοσυνομιλίας, οι φροντιστές παίζουν καθοριστικό ρόλο για τα βρέφη, βοηθώντας τα να μάθουν το σύστημα ανταπόκρισης. Τα βρέφη παράγουν από τη γέννησή τους τόσο φωνές που μοιάζουν με ομιλία (δηλ. πρωτόφωνα) όσο και κραυγές. Έρευνα έχει δείξει ότι οι φροντιστές εναλλάσσονται με τα πρωτόφωνα των βρεφών (Yoo, και συν., 2018). Στην ίδια μελέτη των Yoo και συν. (2018) διαπιστώθηκε ότι οι φροντιστές έχουν διαισθητική επίγνωση για τα πρωτόφωνα και τις κραυγές και τα αντιλαμβάνονται λειτουργικά διαφορετικά: τα πρωτόφωνα αντιμετωπίζονται ως πρόδρομοι της ομιλίας, ενώ οι κραυγές αντιμετωπίζονται ως εκφράσεις αγωνίας.

Όπως αναφέρεται στο Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006) μέσω της μίμησης μητέρας-βρέφους που προκύπτει από τις πρωτοσυνομιλίες, το βρέφος αντιλαμβάνεται σταδιακά τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό του και στα άλλα πρόσωπα. Επιπλέον, η μίμηση σχετίζεται με την ανάπτυξη του λόγου, της κοινωνικοποίησης και της μάθησης γενικότερα, και αποτελεί τη βάση για την εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού, το οποίο θεωρείται προαπαιτούμενο για την απόκτηση του λόγου (Piaget, 1962· Vygotsky, 1966 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992).

Εικόνα 1: Κανάλια επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο στην πρωτογενή διυποκειμενικότητα. Η πρωτογενής συνομιλία διαμεσολαβείται από συγχρονισμένους διυποκειμενικούς προσανατολισμούς οφθαλμών, φωνητικές εκφράσεις, χειρονομίες και κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού, που δρουν συντονισμένα για να εκφράσουν διαπροσωπική επίγνωση και συναισθήματα
(Trevarthen, 1993 όπως αναφέρεται στο Schore, 2021: 3)

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ ΒΡΕΦΗ

Τα νεογέννητα μπορούν να αναγνωρίζουν και να παράγουν ήχους καθώς αναπτύσσουν φωνολογική ικανότητα. Μετά από αυτό, μεγαλώνοντας δημιουργούν ένα σύστημα για τη σύνδεση διαφόρων ήχων, το οποίο βοηθά στη σταδιακή ανάπτυξη της λεξιλογικής τους ικανότητας. Καθώς ωριμάζουν, το λεξιλόγιό τους διευρύνεται καθώς χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις για να κατασκευάσουν φράσεις, προτάσεις και τελικά προτάσεις που έχουν συντακτικό νόημα. Αυτές οι τρεις ικανότητες ενισχύονται ως αποτέλεσμα της νοηματοδότησης αυτών των γλωσσικών συστατικών, και με αυτόν τον τρόπο τα νεογέννητα αναπτύσσουν τη σημασιολογική ικανότητα. Αυτή η εκπληκτική γλωσσική ανάπτυξη γίνεται όλο και πιο περίπλοκη καθώς τα νεογέννητα συνεχίζουν να αποκτούν γλωσσικές και μη γλωσσικές συμπεριφορές επικοινωνίας, επιτρέποντάς τους να τελειοποιούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα γίνονται πραγματολογικά ικανά (Alduais και συν., 2022).

Όταν κάποιος μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει το νόημα που κρύβεται πίσω από τα λόγια του ομιλητή, καθώς και τη λογική που κρύβεται πίσω από την αλλαγή του ύφους και του τρόπου ομιλίας του ομιλητή σε διάφορες καταστάσεις, έχει κατακτήσει την πραγματολογία (Κανάκης, 2007). Τα βρέφη ανταποκρίνονται εξαιρετικά στα συναισθήματα, την αντιδραστικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση που δέχονται από τον κόσμο γύρω τους. Το πείραμα που πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή Edward Tronick τη δεκαετία του '70 (The Still Face Experiment) αποδεικνύει αυτό ακριβώς. Σε αυτό το πείραμα, τα υπό μελέτη βρέφη παρατηρούνται γενικά σε μια αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο με τη μητέρα σε τρία στάδια: (1) ένα βασικό επεισόδιο κανονικής αλληλεπίδρασης, (2) το επεισόδιο «ακίνητου προσώπου» (still face), στο οποίο ο ενήλικας δεν ανταποκρίνεται και διατηρεί ουδέτερη έκφραση προσώπου και (3) μια επανένωση στην οποία ο ενήλικας συνεχίζει την κανονική αλληλεπίδραση. Έχει διαπιστωθεί ότι το «still-face» προκαλεί αξιοσημείωτες αλλαγές στη συμπεριφορά του βρέφους, που είναι πλέον γνωστή ως το φαινόμενο του «still-face». Τα βρέφη συνήθως δείχνουν αυξημένη αποστροφή του βλέμματος, λιγότερο χαμόγελο και περισσότερη αρνητική επίδραση κατά τη διάρκεια του still-face σε σύγκριση με τη διάρκεια της κανονικής αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο (π.χ. Gusella et al., 1988, Kisilevsky et al., 1998, Toda and Fogel, 1993 όπως αναφέρεται στο Mesman και συν., 2009). Η παραπάνω συνθήκη συμβάλλει στην κατανόηση ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη έχουν έμφυτη την ανάγκη για επικοινωνία, η οποία φαίνεται να διαταράσσεται όταν ο φροντιστής δεν ανταποκρίνεται όπως το πρώτο έχει συνηθίσει. Το αποτέλεσμα αυτό δίνει την εντύπωση ότι τα βρέφη διαθέτουν έμφυτα την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στη συμπεριφορά του φροντιστή ως προς το ύφος, τα συναισθήματα και την αντιδραστικότητά του, στοιχεία που θα πρέπει κάποιος/α να διαθέτει για να έχει κατακτήσει την πραγματολογία.

ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κατά τη δευτερογενή διυποκειμενικότητα, το βρέφος παρουσιάζει στο παιχνίδι του διάφορες δεξιότητες που έχει παρατηρήσει ή έχει μάθει μέσω της επικοινωνίας. Παρουσιάζει, δηλαδή, "χρονικά διαφοροποιημένη μίμηση" αυτών που κάνουν οι άλλοι. Αποκτά τη γνώση των μορφών συμπεριφοράς ή της χρήσης των αντικειμένων με την επικοινωνία και είναι έτοιμο να κοινωνήσει αυτή τη γνώση. Αρχίζει το φανταστικό (συμβολικό) παιχνί-

δι, όπου φαντάζεται ότι τα κάθε λογής υλικά και αντικείμενα είναι χρήσιμα σαν π.χ. φαΐ, εργαλεία, ρούχα, κ.λπ. (Vygotsky, 1967, όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992) Αποκτά μια κοινή πολιτισμική επίγνωση η οποία επηρεάζεται από το τι κάνουν οι άλλοι, απ' αυτά που εκφράζουν μέσω των συναισθημάτων, των χειρονομιών, και της ομιλίας.

Το παιχνίδι προσποίησης (συμβολικό παιχνίδι) έχει προταθεί ότι έχει θεωρητική σημασία για την ανάπτυξη της γλώσσας. Αυτή η πρόταση καθοδηγείται από το ενδιαφέρον για την κατανόηση της αναδυόμενης ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί σύμβολα για να επικοινωνεί (Werner, Kaplan 1963; Bates et al. 1979 όπως αναφέρεται στο Fantasia & Nomikou, 2022). Σε έρευνα των Laakso και συν. (1999) διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης συσχετίστηκαν πιο έντονα με τη γλωσσική παραγωγή και η ικανότητα συμβολικού παιχνιδιού πιο έντονα με την κατανόηση της γλώσσας. Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας των Creaghe και συν. (2021) υποδηλώνουν ότι το συμβολικό παιχνίδι είναι ένα εν δυνάμει σημαντικό πλαίσιο που μπορεί να προωθήσει τη γλωσσική ανάπτυξη των βρεφών και υποστηρίζει τις θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης που αναγνωρίζουν τις κοινωνικές διαδικασίες ως κρίσιμη κινητήρια δύναμη σε αυτή τη διαδικασία. Οι Wolf και Gardner (1981 όπως αναφέρεται στο Schopler & Mesibov, 1986) αναφέρουν ότι η μίμηση, οι χειρονομίες, το συμβολικό παιχνίδι και η γλώσσα είναι όλα μέρη του συστήματος του συμβολισμού.Τα παιχνιδιάρικα πειράγματα (teasing) μπορούν να θεωρηθούν ως πρώιμες ενδείξεις προσποίησης στη βρεφική ηλικία (Fantasia & Nomikou, 2022) αφού είναι σημαντικοί δείκτες της επίγνωσης των προθέσεων του άλλου (Reddy & Mireault, 2015). Ο αλληλοσυντονισμός προσοχής (joint attention) - όταν δύο άτομα, δηλαδή, προσέχουν εν γνώσει τους το ίδιο αντικείμενο - είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος δείκτης αυτής της επίγνωσης (Reddy & Mireault, 2015). και αποτελεί ένδειξη δευτερογενούς διυποκειμενικότητας.

ΠΕΙΡΑΓΜΑ (TEASING) ΣΤΑ ΒΡΕΦΗ

Τα παιχνιδιάρικα πειράγματα (teasing) είναι γνωστά σε πολλούς/ές από εμάς στην καθημερινή ζωή και συχνά περιλαμβάνουν πράξεις προσποίησης. Θεωρούνται συχνά μια φυσιολογική και κοινή δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, το πείραγμα είναι ένα σύνθετο σχεσιακό ζήτημα που περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, όπως πρόθεση, λεκτικές εκφράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά, νόημα, ερμηνεία και συναισθηματική επίδραση (Harwood, 2010). Το teasing αποτελεί έναν τύπο χιούμορ και ξεκινάει πε-

ρίπου στους 9 μήνες. Επιστήμονες διέκριναν βασισμένοι σε αναφορές γονέων, 3 τύπους πειράγματος: (1) προκλητική μη συμμόρφωση, (2) προσφορά και απόσυρση ενός αντικειμένου ή του εαυτού, (3) διαταραχή των δραστηριοτήτων των άλλων (Reddy, Williams & Vaughan, 2002; Reddy, 2008; Eckert, Winkler & Cartmill, 2020, όπως αναφέρεται στο Reddy και συν., 2022).

Σε όλους αυτούς τους τύπους, τα παιδιά διαταράσσουν παιχνιδιάρικα μια αλληλεπίδραση εκτελώντας "το μη αναμενόμενο" (Reddy & Mireault, 2015). Τα παιχνιδιάρικα πειράγματα (teasing) μπορούν να θεωρηθούν ως πρώιμες ενδείξεις προσποίησης στη βρεφική ηλικία (Fantasia & Nomikou, 2022) αφού είναι σημαντικοί δείκτες της επίγνωσης των προθέσεων του άλλου (Reddy & Mireault, 2015). Η κοινή προσοχή (joint attention) - όταν δύο άτομα, δηλαδή, προσέχουν εν γνώσει τους το ίδιο αντικείμενο - είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος δείκτης αυτής της επίγνωσης (Reddy & Mireault, 2015). Το πείραγμα είναι μια από εκείνες τις βασικές ανθρώπινες εμπειρίες που αναγνωρίζεται από κάθε οργανισμό, αλλά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επειδή είναι πολύπλοκο και συχνά διφορούμενο. Δεν εξαρτάται μόνο από την πρόθεση του επικοινωνούντα αλλά και από την ερμηνεία του αποδέκτη (Scambler, et. al., 1998). Μπορεί, λοιπόν, να καταλάβει κανείς ότι είναι μια ανώτερη γνωστική λειτουργία του εγκεφάλου καθώς ο/η επικοινωνών θα πρέπει να ερμηνεύσει τις διαθέσεις του αποδέκτη για να προχωρήσει στο πείραγμα. Ο Nakano (1994, όπως αναφέρεται στο Fiamenghi, 1994) υποστηρίζει πως το πείραγμα είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα διυποκειμενικότητας και συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Τα βρέφη από 6 μηνών μιμούνται "κόλπα" , "αστείες" γκριμάτσες, έχουν αίσθηση του χιούμορ και μέσω αυτής της μίμησης δείχνουν μια αυξανόμενη επίγνωση της ικανότητάς τους να συνδέουν τα συναισθήματα και τις πράξεις τους με τα συναισθήματα και τις πράξεις ενός συντρόφου, και να ανταποκρίνονται αμοιβαία σε αυτά (Reddy, 1992, 1989 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992: 33). Έχουν όλο και μεγαλύτερη επίγνωση της πιθανότητας, ότι, αυτό που σκοπεύουν να κάνουν καταξιώνεται από το πώς αισθάνεται η μητέρα γι' αυτό και αρχίζουν να προσανατολίζονται συστηματικά προς την επίτευξη της συναισθηματικής αναφοράς από το πρόσωπο και τη φωνή της μητέρας (Klinnert, και συν., 1983, όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992). Το βρεφικό γέλιο θεωρούνταν συχνά μόνο ως αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά από τότε το χιούμορ έχει γίνει κατανοητό ως πνευματικό επίτευγμα που περιλαμβάνει εξελιγμένες γνωστικές δεξιότητες. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι τα βρέφη από πολύ νωρίς έχουν εκπληκτική συναισθηματική και γνωστική ευαισθησία. Όπως απο-

δεικνύεται, η αίσθηση του χιούμορ και του γέλιου των βρεφών χρησιμεύει ως πλούσια πηγή πληροφοριών τόσο για την κατανόηση των νεογέννητων όσο και των ενηλίκων (Reddy & Mireault, 2015).

Σύμφωνα με την ευρέως διαδεδομένη άποψη, το συμβολικό παιχνίδι με αντικείμενα εμφανίζεται για πρώτη φορά «μεταξύ 12 και 24 μηνών και από 2 έως 3 ετών εδραιώνεται» (Lillard, 2007, σ. 168 όπως αναφέρεται στο Reddy, και συν., 2022). Ωστόσο, το παιγνιώδες πείραγμα αρχίζει να εμφανίζεται σε ηλικία 9 μηνών και γίνεται πιο εμφανές από τους 11 ή 12 μήνες. Τι υποδηλώνει όμως αυτό για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται η προσποίηση στα βρέφη; Υποδηλώνει ότι οι απαρχές του προσποιητού παιχνιδιού βρίσκονται αρκετά νωρίτερα από ό,τι πιστεύεται, στο δεύτερο μέρος του πρώτου έτους, και υποδηλώνει επίσης μια πιο σταδιακή γέννηση του συμβόλου που ενσωματώνεται μέσα στις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα.

Συνοψίζοντας, το πείραγμα (teasing) αποτελεί έναν τρόπο διυποκειμενικής επικοινωνίας και λαμβάνει τη μορφή συμβόλου. Μέσα από το πείραγμα μπορεί να εντοπιστεί μίμηση και ανταλλαγή συναισθημάτων μεταξύ των υποκειμένων, όπως ακριβώς και στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο θεωρείται προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί κι αυτή ένα σύμβολο και μια μορφή επικοινωνίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η πρόοδος ενός βρέφους προς την εκμάθηση λέξεων αρχίζει από τη γέννηση και είναι μια σταδιακή διαδικασία της κοινωνικής ανάπτυξής του, στην οποία συμβάλλουν τόσο η μητέρα όσο και το βρέφος. Εδώ και δεκαετίες, η Θεωρία της Διυποκειμενικότητας αποδεικνύει την έμφυτη ανάγκη του ατόμου για επικοινωνία. Ο Trevarthen (1979) όρισε την πρωτογενή διυποκειμενικότητα ως τη στιγμιαία εμπειρία της ανταλλαγής υποκειμενικών καταστάσεων, ενώ οι Trevarthen και Hubley (1978 όπως αναφέρεται στο Fiamenghi, 1997) όρισαν τη δευτερογενή διυποκειμενικότητα ως την αναζήτηση της ανταλλαγής εμπειριών σχετικά με γεγονότα και πράγματα. Δεδομένου ότι κατά την κατάκτηση της γλώσσας τα βρέφη δεν μαθαίνουν από ένα άλλο άτομο αλλά διαμέσου και με αυτό το άτομο, η Θεωρία της Διυποκειμενικότητας του Trevarthen προσφέρει εμπειρική υποστήριξη στην ιδέα ότι οι κοινές προθέσεις σχετικά με τις ενέργειες, όπως εκφράζονται στην παραδοσιακή χρήση εργαλείων και στο παιχνίδι προσποίησης, αποτελούν προϋποθέσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη (Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993;

Trevarthen, 1994 όπως αναφέρεται στο Papaeliou και συν, 2011). Μέσω της πρωτοσυνομιλίας μεταξύ φροντιστή και βρέφους, ο/η πρώτος/η παίζει καθοριστικό ρόλο για το δεύτερο, βοηθώντας το να μάθει το σύστημα ανταπόκρισης. Τα βρέφη παράγουν από τη γέννησή τους τόσο φωνές που μοιάζουν με ομιλία (δηλ. πρωτόφωνα) όσο και κραυγές. Ακόμη, το βρέφος προσαρμόζεται στον συνομιλητή του καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της επικοινωνίας συντονίζοντας τις κινήσεις του με τον λόγο του ενήλικα μέσω φωνητικών εκφράσεων, εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών. Επιπλέον, προσπαθεί ενεργά να τραβήξει την προσοχή των άλλων με φωνητικές εκφράσεις. Οι ρυθμικές φωνές παρατηρούνται στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους και αυτές οι φωνές δείχνουν πώς η επαφή μητέρας-βρέφους ρυθμίζεται με ακρίβεια. Και οι δύο προσπαθούν να ταιριάξουν στον ίδιο ρυθμό.

Το συμβολικό παιχνίδι φαίνεται να βασίζεται στο έμφυτο κίνητρο για διυποκειμενική επικοινωνία. Μαζί με αυτό, η μίμηση, οι χειρονομίες, και η γλώσσα είναι όλα μέρη του συστήματος του συμβολισμού. Το πείραγμα (teasing) αποτελεί έναν τρόπο διυποκειμενικής επικοινωνίας και λαμβάνει τη μορφή συμβόλου. Το πείραγμα μπορεί να αποκαλύψει δεξιότητες μίμησης και συναισθηματικές ανταλλαγές μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, ακριβώς όπως το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας. Υποδηλώνει ότι οι απαρχές του προσποιητού παιχνιδιού βρίσκονται αρκετά νωρίτερα από ό,τι πιστεύεται, στο δεύτερο μέρος του πρώτου έτους, και υποδηλώνει επίσης μια πιο σταδιακή γέννηση του συμβόλου που ενσωματώνεται μέσα στις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα. Τα πειράγματα είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα διυποκειμενικότητας και συντελούν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, καθώς αποτελούν σημαντικούς δείκτες κατανόησης των προθέσεων του άλλου ατόμου (Reddy & Mireault, 2015), και μπορούν να θεωρηθούν ως οι πρώτες εκδηλώσεις προσποίησης στην παιδική ηλικία (Fantasia & Nomikou, 2022). Μια κοινή ένδειξη αυτής της επίγνωσης είναι ο αλληλοσυντονισμός προσοχής (joint attetion), η οποία συμβαίνει όταν δύο άτομα εστιάζουν συνειδητά στο ίδιο πράγμα (Reddy & Mireault, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alduais, A., Al-Qaderi, I., & Alfadda, H. (2022). Pragmatic language development: Analysis of mapping knowledge domains on how infants and children become pragmatically competent. Children, 9(9), 1407.

Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal

account of research development. Before speech: The beginning of Human Communication, 63-77.

Fantasia, V., & Nomikou, I. (2022). Intersubjective Roots of Pretend Play.

Fiamenghi, G. A. (1997). Intersubjectivity and infant-infant interaction: Imitation as a way of making contact, 19, 15-21.

Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. Infancy, 26(6), 980-1010.

Harwood, D. (2010). The phenomenon of sibling teasing: Three mothers' perceptions of their children's teasing behaviors. Journal of Research in Childhood Education, 24(4), 366-385.

Κανάκης, Κ. (2007). Εισαγωγή στην Πραγματολογία: Γνωστικές και Κοινωνικές Όψεις της Γλωσσικής Χρήσης. Εκδόσεις Του Εικοστού Πρώτου.

Κουγιουμτζάκης, Γ. (1992). Πρόοδος στη αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρονών. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., Eklund, K., & Lyytinen, P. (1999). Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention-directing strategies. Infant Behavior and Development, 22(4), 541-556.

Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009). The many faces of the Still-Face Paradigm: A review and meta-analysis. Developmental Review, 29(2), 120-162.

Papaeliou, C.F., Fryssira, H., Kodakos, A., Kaila, M., Benaveli, E., Michaelides, K., Stroggilos, V., Vrettopoulou, M. & Polemikos, N. (2011). Nonverbal communication, play, and language in Greek young children with Williams syndrome, Child Neuropsychology: a Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence, 17, 225-241

Reddy, V., Williams, E., & Costall, A. (2022). Playful teasing and the emergence of pretense. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 21(5), 1023-1041.

Reddy, V., & Mireault, G. (2015). Teasing and clowning in infancy. Current Biology, 25(1), 20-23.

Rochat, P., Passos-Ferreira, C. & Salem, P. (2009). Three levels of intersubjectivity in early development. In A. Carassa, F. Morganti & G. Riva (Eds.), Enacting intersubjectivity: Paving the way for a dialogue between cognitive science, social cognition and neuroscience, (pp 173- 190). Università della Svizzera Italiana

Rochat, P., Querido, J. G., & Striano, T. (1999). Emerging sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy. Developmental Psychology, 35(4), 950.

Scambler, D. J., Harris, M. J., & Milich, R. (1998). Sticks and stones: Evaluations of responses to childhood teasing. Social Development, 7(2), 234-249. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00064

Schore, A.N. (2021). The interpersonal neurobiology of intersubjectivity. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648616

Shopler, E. & Mesibov, G. (Eds) (1986). Social behavior in autism. New York: Plenum Press

Terrace, H. S., Bigelow, A. E., & Beebe, B. (2022). Intersubjectivity and the Emergence of Words. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.693139

Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2016). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. Under-Three Year Olds in Policy and Practice, 17-39.

Trevarthen, C. (1992). Emotions of human infants and mothers and development of the brain. Behavioral and Brain Sciences, 15(3), 524-525.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (1979) (Ed.), Before speech: The beginning of interpersonal communication, (pp 321-348). Cambridge: Cambridge University Press

Yoo, H., Bowman, D. A., & Oller, D. K. (2018). The origin of protoconversation: An examination of caregiver responses to cry and speech-like vocalizations. Frontiers in Psychology, 9, 1510.

Η συμβολή της επαγγελματικής κατάρτισης και των προγραμμάτων κοινοτικής δράσης στην πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας

Ξενούλη Γεωργία
Υποψήφια διδάκτωρ, ΕΚΠΑ
gxenouli@gmail.com

Βουδούρη Αγγελική
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
avoudou@primedu.uoa.gr

Μαντάς Νικόλαος
Υποψήφιος διδάκτωρ, ΕΚΠΑ
nmantas94@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση διαπραγματεύεται τον ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης και των κοινοτικών προγραμμάτων στην πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας. Στόχος της είναι η προσέγγιση και η προαγωγή προγραμμάτων επαγγελματικής ειδίκευσης, με έμφαση στην διασύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, ώστε τα μειονεκτούντα άτομα να μην έρχονται αντιμέτωπα με την κοινωνική περιθωριοποίηση και την παραβατικότητα. Σημαντική είναι η εκπαίδευση των νέων, μέσα από προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, στοχεύοντας στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων τους, στην αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς τους, την προώθηση της ενσωμάτωσής τους στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Ταυτόχρονα, εγείρονται και ζητήματα που σχετίζονται με την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και την ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου προγράμματος σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των εφήβων, παρέχοντάς τους τις ευκαιρίες να βελτιώσουν την ζωή τους και να κάνουν θετικές αλλαγές, διασυνδέοντάς τους ταυτόχρονα με θέσεις πρακτικής άσκησης και με την απασχόληση.

Στην προσπάθεια, επίσης, να επιτευχθεί μία αποτελεσματικότερη διαχείριση του φαινομένου της παραβατικότητας των ανηλίκων, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία μεταξύ των φορέων της κοινότητας, η οποία αποτελεί βασικό πλαίσιο ανάπτυξης των πολιτικών πρόληψης. Προγράμματα κοινοτικής δράσης θα πρέπει να στοχεύουν στην προσέγγιση των ατόμων εκείνων που έχουν αποκοπεί από την υπόλοιπη κοινότητα – απόρροια της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας- και πιθανότατα να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Campbell, 2020).

Προγράμματα απασχόλησης που πραγματοποιούνται μετά το σχολείο, παρέχοντας δραστηριότητες ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους νέους, δημιουργική απασχόληση για εφήβους, αλλά και για άτομα με αναπηρίες, προώθηση της συμμετοχής τους σε εργαστήρια με σκοπό την κάλυψη των αναγκών τους μέσω της τέχνης και του πολιτισμού για την αποφυγή της βίας, του φυλετικού ρατσισμού και της εμπλοκής τους σε συμμορίες, αποτελούν κοινοτικές πρωτοβουλίες για έγκαιρη παρέμβαση και αποτροπή των ανηλίκων από την παραβατικότητα (Heller, 2014).

Τα αποτελέσματα της εισήγησης καταδεικνύουν την ανάγκη για την ανάπτυξη μίας συντονισμένης δομής καθοδήγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης για τους νέους από εξειδικευμένους επαγγελματίες (όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, κ.ά..) με σκοπό την ενεργοποίηση των κατάλληλων μηχανισμών και τεχνικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών παραβατικότητας. Εν κατακλείδι, αδήριτη είναι η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση, κατάρτιση κι εποπτεία των εκπαιδευτικών, καθώς κι όλων των επαγγελματιών που έρχονται σε επαφή με τους εφήβους, η διενέργεια συχνών ομάδων εργασιών, η διασύνδεση και η συνεργασία μεταξύ τους, παρέχοντας ταυτόχρονα συμβουλευτική υποστήριξη στους ανηλίκους και τις οικογένειές τους, αλλά και καθοδήγηση για την άμβλυνση της παραβατικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα, επαγγελματική κατάρτιση, κοινοτικές παρεμβάσεις.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα της βίαιης συμπεριφοράς των νέων αυξάνεται διαρκώς. Παράλληλα, εμφανίζονται νέες μορφές παραβατικότητας ως απόρροια των διαφόρων κοινωνικών παραγόντων, ιδιαίτερα σε περίοδο οικονομικής και κοινω-

νικής κρίσης, όπως είναι η σημερινή. Η υιοθέτηση αποκλινόντων συμπεριφορών, με τις επακόλουθες αρνητικές συνέπειες, επισημαίνουν την ανάγκη για παρέμβαση των υπηρεσιών που απευθύνονται στους εφήβους, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και την υποστήριξη προγραμμάτων για την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας, καθώς και προγραμμάτων που θα διευκολύνουν την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και την αποκατάσταση για τους νέους. Ωστόσο, απαιτείται αρχικά, από όλους τους επαγγελματίες εκείνους που εργάζονται με τους ανηλίκους, σαφής κατανόηση των κύριων χαρακτηριστικών των ανηλίκων, των προσωπικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών τους αναγκών, τις συνθήκες διαβίωσής τους μέσα στην οικογένεια, αλλά και του πλαισίου του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, προκειμένου να αναπτυχθούν στοχευμένα προγράμματα και παρεμβάσεις, τα οποία θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους.

ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΘΕΤΟΥΝ ΤΑ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ειδικότερα, στα πλαίσια μίας ολιστικής αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναγνωρίζονται από εφήβους που εκδηλώνουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, διατρέχοντας ταυτόχρονα κι αυξημένο κίνδυνο για παραβατικότητα, ένα σύνολο προγραμμάτων γνωστών και ως παρεμβάσεων «κοινωνικής ικανότητας» μπορεί να συμβάλλει στην οικοδόμηση της αυτοσυγκράτησης της συμπεριφοράς των εφήβων. Τα προγράμματα αυτά αφορούν γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις και στοχεύουν: (α) στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εφήβων για τον εντοπισμό των προβλημάτων, της κατανόησής τους και της αποδοχής τους, έτσι ώστε να μπορούν να τα διαχειρίζονται αποτελεσματικά, αποφεύγοντας τον στιγματισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό, (β) την ενίσχυση της ικανότητάς τους να σκεφθούν, παρά τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς τους πριν προβούν σε παρορμητικές ενέργειες, (γ) να βελτιώσουν την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών των οποίων είναι αποδέκτες και μέσα από την καλλιέργεια της ασφάλειας και της αυτοαντίληψης να προβούν σε νέες εναλλακτικές συμπεριφορές για την αντιμετώπιση δύσκολων και στρεσογόνων καταστάσεων, (δ) να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, αξίες και δεξιότητες, συνέπεια των θετικών αλληλεπιδράσεων με το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, για την ενίσχυση της διασύνδεσής τους τόσο κοινωνικά όσο κι επαγγελματικά (Harell et al., 2009).

Προγράμματα προώθησης της κοινωνικής ικανότητας για την μείωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά και άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι αποτελεσματικά όταν εφαρμόζονται από τα πρώτα κιόλας χρόνια στο σχολείο, ενώ, παράλληλα, τα παιδιά θα πρέπει να ενημερώνονται για τις επιπτώσεις της βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς. Καθοριστικός όμως είναι και ο ρόλος των γονέων, η επαρκής γονεϊκή αρωγή και φροντίδα. Προκειμένου, λοιπόν και οι γονείς να ενδυναμωθούν και να κινητοποιηθούν, θα πρέπει πρώτα να εκπαιδευτούν, βοηθώντας και οι ίδιοι με την σειρά τους και μαθαίνοντας στα παιδιά διαδικασίες με τις οποίες θα μπορούν να κατευθύνουν και να ελέγχουν την συμπεριφορά τους (Mwangangi, 2019).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Πέρα όμως της προάσπισης της «κοινωνικής ικανότητας» και της ανάπτυξης στα παιδιά μίας κοινωνικής και συναισθηματικής δυναμικής για την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών, αλλά και για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης σε καταστάσεις κρίσης, σημαντικά είναι και τα προγράμματα εκείνα που στοχεύουν στην επαγγελματική κατάρτιση των πιο δύσκολα διαχειρίσιμων παιδιών για την ενίσχυση των δυνατοτήτων τους, δίνοντάς τους έτσι τα απαραίτητα κίνητρα κι εφόδια για μία επιτυχημένη επαγγελματική τους ενσωμάτωση.

Το JOBSTART ήταν ένα ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε μεταξύ των ετών 1985 – 1988 σε δεκατρείς περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών προσφέροντας βασική εκπαίδευση, κατάρτιση επαγγελματικών δεξιοτήτων, υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης και βοήθεια να τοποθετηθούν σε εργασία οικονομικά μειονεκτούντα άτομα, ηλικίας 17 έως 21 ετών, που εγκατέλειψαν το σχολείο, με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία τους για μία ικανοποιητική επαγγελματική ενσωμάτωση, αλλά και την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με τα αποτελέσματα, την περίοδο 12 και 24 μηνών μετά την ανάθεση του προγράμματος, έδειξαν μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική συμμετοχή απ΄ ότι συνέβη σε άλλα προγράμματα, για νέους που εγκαταλείπουν το σχολείο. Για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα υπήρχε σημαντική βελτίωση στο μορφωτικό τους επίπεδο καθώς είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους στο γυμνάσιο και να λάβουν απολυτήριο γυμνασίου ή πιστοποιητικό Γενικής Εκπαιδευτικής Μόρφωσης. Εκτός, όμως, την κατάρτισή τους σε βασικά προγράμματα σπουδών, οι δυνατότητες βελτίωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

και στις οικονομικές τους απολαβές, ήταν επίσης ενθαρρυντικές. Παράλληλα, κατά την διάρκεια του προγράμματος σημειώθηκε μείωση στην χρήση ουσιών από τους νέους, αλλά και μείωση του αριθμού των συλλήψεων για παραβατικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα για τους άνδρες εκείνους που είχαν συλληφθεί πριν την εγγραφή τους στο πρόγραμμα. (Cave & Doolittle, 1991).

Προγράμματα, επίσης, που επιδιώκουν να αυξήσουν τις προοπτικές απασχόλησης μέσω της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, είναι κι αυτά που προάγουν στην έρευνά τους οι Asher et al. (2021). Νέοι, ηλικίας δεκαέξι με δεκαοκτώ ετών, συμμετέχουν σε πρόγραμμα πρακτικής εκπαίδευσης στην μαγειρική, ενώ, εξειδικευμένοι επαγγελματίες τους καθοδηγούν ως μέντορές τους στην οικοδόμηση των γνώσεων και των βασικών δεξιοτήτων για την παροχή ίσων ευκαιριών χωρίς αποκλεισμούς. Από την άλλη μεριά, αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι, να διαμορφώσουν θετικές πεποιθήσεις, να προετοιμαστούν κατάλληλα για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας, κυρίως, όμως, να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους αναζητώντας εναλλακτικές διεξόδους.

Νέοι, επίσης, που έχουν ολοκληρώσει την βασική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις, ή την έχουν διακόψει λόγω σημαντικών προβλημάτων (μαθησιακών δυσκολιών, ενός εχθρικού και ταυτόχρονα ανταγωνιστικού σχολικού περιβάλλοντος, ή για την εύρεση εργασίας λόγω οικονομικών δυσκολιών), μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα εργασιακών δεξιοτήτων που θα τους βελτιώσουν τις προοπτικές απασχόλησης, οδηγώντας τους στην συνέχεια στην κάλυψη θέσεων σταθερής απασχόλησης (Fisher et al., 2008). Έτσι, εκπαιδευτικά ιδρύματα κι εργαστήρια παρέχουν ευκαιρίες κατάρτισης σε τομείς, όπως, της γευσιγνωσίας, γεωργίας, του τουρισμού, αλλά και σε τομείς, που πολλές φορές μπορεί να θεωρούνται ως κοινωνικά στιγματισμένοι, όπως η κομμωτική, ο τομέας της ομορφιάς, μηχανικών επισκευής των αυτοκινήτων, οι οποίοι, όμως, έχουν την δυνατότητα να απορροφούν έναν μεγάλο αριθμό νέων.

Ακολούθως, στο άρθρο τους οι Ameen & Lee (2012), υποστηρίζουν την αναγκαιότητα για την υιοθέτηση και την εφαρμογή στοχευμένων προγραμμάτων κατάρτισης στα σωφρονιστικά καταστήματα όπου φιλοξενούνται οι ανήλικοι. Τα προγράμματα αυτά βοηθούν τους ανήλικους να αποκτήσουν αυτοαντίληψη κι αυτοεκτίμηση και μέσα από την επιμόρφωσή τους να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας αποκτώντας τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία έτσι ώστε να αισθάνονται ικανοί να ανταπεξέλθουν στην αγορά εργασίας.

Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι ένα σύνολο κανόνων κι αξιών, πολλές φορές υιοθετούνται από τους ανήλικους λόγω της πίεσης που ασκείται από τους συνομηλίκους τους (peer pressure), δίνοντάς τους έτσι την δυνατότητα να ενταχθούν σε ομάδες «επανάστασης» σε κάθε μορφή εξουσίας και κανόνα (συμμορίες). Το άρθρο των Keilitz & Dunivant (1986) περιγράφει τα αποτελέσματα διαχρονικών μελετών που καταδεικνύουν ότι έφηβα αγόρια που φοιτούν σε δημόσια σχολεία, αλλά κι αυτά που έχουν μία πρώτη επαφή με τα δικαστήρια ανηλίκων και σωφρονιστικά ιδρύματα, επιβεβαιώνουν την θεωρία της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους δίνοντας έμφαση και στην ανάγκη της επικοινωνίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους, αλλά και στην ανάγκη της αναγνώρισης του «ανήκειν».

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης για αποτελεσματική επίβλεψη κι επανένταξη των νέων αυτών που έχουν τεθεί σε κίνδυνο, έχοντας μία πρώτη επαφή με το σύστημα δικαιοσύνης, παρουσιάζει η έκθεση των παρεμβάσεων από το Τμήμα Δικαιοσύνης Ανηλίκων του Νέου Μεξικού. Μία, λοιπόν, στρατηγική θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεγαλύτερων σε ηλικία με τους ανήλικους παραβάτες ξεκίνησε αρχικά στα πλαίσια ενεργειών αποκατάστασης μίας εκκλησίας στην πόλη Σάντα Φε του Νέου Μεξικού, ενώ, στην συνέχεια επεκτάθηκε και σε άλλες πόλεις (Steele, 2002). Η ενδυνάμωση και η καλλιέργεια του εργασιακού ήθους, η εκμάθηση τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μεγαλύτερους σε μία ομάδα νεαρών αντρών συνέβαλλε στην αύξηση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων εκπαίδευσης κι εργασιακής απασχόλησης και γενικότερα της ικανότητάς τους για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη (Mertanen & Brunila, 2017).

Συχνά, όμως τίθεται και το ερώτημα, εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της νεανικής παραβατικότητας, ενώ εύλογα ακολουθούν και τα επόμενα ερωτήματα: ποια είναι η φύση της σχέσης αυτής και ποια η συμβολή ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης για τους νέους εκείνους που αντιμετωπίζουν ένα σύνολο διαταραχών μειώνοντάς τους παράλληλα την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν και να μάθουν. Νέοι που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλές φορές θυματοποιούνται, διακατέχονται από αισθήματα μειωμένης αυτοεκτίμησης, καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχουν χαμηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας από αυτούς, παρουσιάζουν σχολική αποτυχία και σχολική διαρροή, ενώ, από την άλλη, εμπλέκονται συχνά σε περιστατικά βίας, κατάχρησης ουσιών (η πιθανότητα σύλληψης και εκδίκασης είναι, επίσης, σημαντικά υψηλότερη) και γενικότερα παρουσιάζουν αδυναμίες να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις κοινωνικές απαιτήσεις (Morris & Morris, 2006). Συνεπώς,

απαιτείται υποστήριξη και προσπάθεια βελτίωσης της ενισχυτικής διδασκαλίας για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε διαμορφώνοντας τις κατάλληλες δεξιότητες να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά στην αγορά εργασίας (Keilitz & Dunivant, 1986).

Εντούτοις, για μία ολιστική προσέγγιση στην πρόληψη της παραβατικότητας, κεντρική θέση κατέχει ο επαγγελματικός συμβουλευτικός προσανατολισμός των νέων από εξειδικευμένους επαγγελματίες, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να προβούν στις καλύτερες και βιώσιμες επιλογές σταδιοδρομίας που τους ανοίγονται και να επιλέξουν τις διεξόδους εκείνες που ανταποκρίνονται καλύτερα στις επιθυμίες τους και το ενδιαφέρον τους, αποκτώντας ταυτόχρονα τα κατάλληλα εφόδια για την αγορά εργασίας.

Ακολούθως, θα πρέπει να υπάρχει καλύτερη δικτύωση μεταξύ των κέντρων εκπαίδευσης και κατάρτισης, των σχολείων και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση των νέων. Συνεχής ανατροφοδότηση και διαρκής επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων για την υποστήριξη και την αξιολόγηση της διαδικασίας της κατάρτισης. Επίσης, σημαντική είναι και η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ δυνητικών εργοδοτών και των εκπαιδευτικών για την προσέλκυση περισσότερων νέων και την ένταξή τους στον εργάσιμο βίο, να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες κι εργασιακή εμπειρία. Στα πλαίσια, επίσης, των προσπαθειών αυτών, σημαντική είναι η ίδρυση μίας πλατφόρμας που θα είναι κοινή τόσο για τους εργοδότες όσο και για τους νέους που ολοκληρώνουν την κατάρτισή τους, παρέχοντάς τους δικτύωση με ομάδες επιχειρηματιών, καθοδήγηση και συμβουλευτική, καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων τους, καθώς κι εκπαίδευση στον χώρο εργασίας, έτσι ώστε να υπάρχει η απαραίτητη διασύνδεση με θέσεις πρακτικής άσκησης και κυρίως με την αγορά εργασίας. Για να διασφαλιστεί όμως μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και βελτίωση της ποιότητας όσον αφορά την παροχή εκπαίδευσης, σημαντική είναι η ανάπτυξη μίας συντονισμένης δομής καθοδήγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης για τους νέους, από τους εκπαιδευτικούς τους, από σύμβουλους εργασίας και από εξειδικευμένους ειδικούς (όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, κ.ά..) κατά την διάρκεια, αλλά και μετά την εκπαίδευσή τους Keilitz & Dunivant (1986).

Αδήριτη όμως είναι και η ανάγκη συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε νέα αναπροσαρμοσμένα γνωστικά εργαλεία, αλλά και στις κατάλληλες παιδαγωγικές δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τις διαφορετικές δυνατότητες των νέων, να τους παρέχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις αποφάσεις τους και να ενισχύσουν την ικα-

νότητά τους για την εύρεση των ευκαιριών στην αγορά εργασίας διασυνδέοντάς τους με αυτήν (Yangben & Seniwoliba, 2014).

Επιπλέον, όπως φάνηκε κι από την μελέτη της βιβλιογραφίας, η αποτελεσματικότητα του γνωστικού και παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου συνεχούς αλληλεπίδρασης με τους εφήβους, αποσκοπώντας έτσι στην αύξηση των δεσμών μεταξύ τους και την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, τεχνικών κι εμπειριών με το σχολείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα διαδραματίζουν τον ρόλο των μεντόρων παρέχοντας θετικά πρότυπα στους νέους, ενδυναμώνοντας την δέσμευση μαζί τους, την εμπιστοσύνη, την ενσυναίσθηση, αλλά και την ανταλλαγή εμπειριών (Hahn et al.,1994) (LoSciuto, et al., 1996).

Κάτω από αυτή την οπτική, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι έχει αυξηθεί η πολιτισμική ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού στην χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σέβονται τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών στην τάξη, αποσκοπώντας έτσι στην άρση των φραγμών στην μάθηση και στην εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gottftedson & Gottfredson, 1988). Συνεπώς, θα πρέπει να εφαρμόζονται παρεμβάσεις ειδικά προσαρμοσμένες για συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. μετανάστες, άτομα διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής και θρησκείας), προορίζοντας να ενθαρρύνουν την κατανόηση, τον σεβασμό και την εκτίμηση για τις διαφορετικές ανάγκες, καταβολές, πολιτιστικές κληρονομιές, γλώσσες, παραδόσεις ή καταστάσεις των συγκεκριμένων αυτών ομάδων που εξυπηρετούνται. Η ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών μπορεί να μειώσει τους φραγμούς που εμποδίζουν την αποτελεσματική χρήση των υπηρεσιών δημιουργώντας κι εδραιώνοντας έτσι μία σχέση που αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την πολιτισμική επάρκεια.

Στην προσπάθεια υποστήριξης κι εφαρμογής όλων αυτών των πρακτικών, απαραίτητη κρίνεται και μία σειρά από παρεμβάσεις έχοντας ως βασικό τους άξονα την διασύνδεση με την κοινότητα, αλλά και την συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς η κοινότητα αποτελεί το βασικό πλαίσιο ανάπτυξης των πολιτικών πρόληψης.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η κοινωνία καλείται όλο και πιο συχνά στις μέρες μας να αναλάβει πρωτοβουλίες κοινοτικής δράσης στοχεύοντας έτσι στην έγκαιρη παρέμβαση και στην αποτροπή των ανηλίκων από την παραβατικότητα. Πέραν του ότι οι

οικογένειες θα πρέπει να επικουρούνται από το κράτος, τα σχολεία θα πρέπει κι αυτά με την σειρά τους να ενσωματώσουν στα προγράμματα σπουδών τους καταρτισμένα, από επιστημονικούς φορείς, σεμινάρια για την ενημέρωση, την κινητοποίηση και την ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού για την νεανική εγκληματικότητα. Ταυτόχρονα, υπηρεσίες στελεχωμένες με ειδικούς ψυχικής υγείας θα πρέπει να παρέχουν συμβουλευτική και υποστηρικτική βοήθεια στους εφήβους, ενώ, οι κοινότητες από την πλευρά τους θα φροντίσουν για την καθιέρωση προγραμμάτων απασχόλησης στα σχολεία και στις γειτονιές, καθώς και για χώρους αναψυχής για τους νέους, ενθαρρύνοντάς τους ταυτόχρονα να ενταχθούν σε κοινωνικούς συλλόγους και ενώσεις.

Συνεπώς, σημαντικός είναι ο θεσμός των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων στο σχολείο. Η μελέτη των Gottfredson et al. (2004) καταδεικνύει την ανάγκη ενεργούς συμμετοχής των νεαρών εφήβων στα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης μετά το σχολείο που πραγματοποιήθηκαν στο Μέριλαντ κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 1999-2000. Καθώς παρατηρήθηκε ότι οι πιθανότητες για συλλήψεις έπειτα από την εκδήλωση περιστατικών παραβατικότητας αυξάνονται μεταξύ των ωρών δύο μ.μ. κι έξι μ.μ. κατά τις σχολικές ημέρες, ενεργοποιήθηκε ο μηχανισμός εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών που πέρα από την φροντίδα και την επίβλεψη των παιδιών έδιναν μεγάλη έμφαση και στην οικοδόμηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, της ανάπτυξης των θετικών χαρακτηριστικών τους, της συνεχούς αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, μαθαίνοντας έτσι την μη πρόκληση έντονων προβλημάτων ή και αντιδραστικών συμπεριφορών.

Η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου των νέων, και ως εκ τούτου, η πρόληψη των διαταραχών διαγωγής τους, αποδεικνύεται κι από τα αποτελέσματα της μελέτης των Baker & Witt (1996). Επισημαίνεται, λοιπόν, ο κρίσιμος ρόλος της αποτελεσματικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και της απασχόλησης των νέων σε προγράμματα μετά το σχολείο στις ΗΠΑ, καθώς η συμμετοχή των μαθητών της τρίτης έως της έκτης τάξης σε αυτά τα προγράμματα είναι άμεσα συνυφασμένη με τις αυξημένες σχολικές τους επιδόσεις σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες, την ανάγνωση και την γλώσσα στο τέλος του σχολικού έτους, απ΄ ότι στην αρχή. Επίσης, στην βάση των όσων επισημάνθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών που συμμετείχαν πιο συχνά στα συγκεκριμένα προγράμματα, καθώς και στην άμεση σχέση που απέκτησαν με την τήρηση κανό-

νων και προσδοκιών, την επικέντρωσή τους στους μαθητικούς τους στόχους και την αποφυγή προκλητικών συμπεριφορών.

Επίσης, η κοινότητα μπορεί να διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο, μέσα από την προσφορά και την απρόσκοπτη λειτουργία των κατάλληλων δομών, σε συνεργασία με τα σχολεία, τις οργανώσεις και τους συλλόγους των νέων, για προγράμματα δωρεάν δημιουργικής απασχόλησης από τους Δήμους (Κ.Δ.Α.Π. και Κ.Δ.Α.Π. ΑμεΑ με την χορήγηση ειδικών voucher). Κατά συνέπεια, οι νέοι θα μπορούν να αξιοποιούν τις ικανότητές τους και να συμμετέχουν σε εργαστήρια με σκοπό την κάλυψη των αναγκών τους μέσω της τέχνης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα και στην τροποποίηση των γκέτο σε χώρους πολιτισμού. Η διάδοση κατάλληλων πρακτικών για την ενδυνάμωση της πολιτιστικής επικοινωνίας θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω: φεστιβάλ μουσικής, θεάτρου και κινηματογράφου για παιδιά, της συμμετοχής τους σε αθλητικές εκδηλώσεις με σκοπό την μείωση της βίας και του φυλετικού ρατσισμού, αλλά και την προστασία των δικαιωμάτων τους και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Συνολικά, η ασκούμενη κοινοτική δράση θα πρέπει να συνδέεται και με προγράμματα αξιοποίησης των ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να επικεντρώνεται σε προγράμματα προώθησης του πολιτιστικού τουρισμού με κατασκηνώσεις στο εξωτερικό, συμμετοχή των εφήβων και των οικογενειών τους σε προγράμματα ανταλλαγής, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα ευκαιρίες για διαπολιτισμική μάθηση (Cottle et al., 2001).

Ακολούθως, άλλα προγράμματα δίνουν έμφαση στην παροχή ευκαιριών επανένταξης των νέων σε κοινωνικές δραστηριότητες, προωθώντας την συμμετοχή τους σε υπαίθριες δραστηριότητες (κάμπινγκ, πεζοπορία, ράφτινγκ, ράπελ, κ.λπ.), την εκμάθηση της ζωής στην φύση και κυρίως μαθαίνοντάς τους για την σημαντικότητα της παραμονής τους χωρίς την χρήση ναρκωτικών, αλκοόλ και την αποφυγή των ενεργειών αυτών που αποκλίνουν από τους κοινωνικούς κανόνες. Οι νέοι εκείνοι που αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας κι ενεργούς εμπλοκής τους στην ομαδική ζωή, υποκινούν με την σειρά τους κι άλλους συνομηλίκους τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές κι αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης, μπορούν να επιλέγονται και να επιβραβεύονται για ένα ετήσιο βραβείο.

Στην μελέτη τους οι Muggah et al. (2016) υπογράμμισαν την ανάγκη των πολιτικών πρόληψης όσον αφορά τον έλεγχο του αριθμού των ανθρωποκτονιών, της αστικής βίας, της κατάχρησης ουσιών, της πρώιμης έναρξης της σεξουαλικής δραστηριότητας, αλλά και στην μειωμένη κοινωνική υποστήριξη. Τα φαινόμενα αυτά έχουν λάβει υψηλές διαστάσεις τα τελευταία

χρόνια, ενώ, τα αυξημένα περιστατικά βίας αποτυπώνουν παγκοσμίως τις συνέπειες του εγκλεισμού από την πανδημία. Το πρόγραμμα "Stay Alive" παρέχει μεγαλύτερη εστίαση στην κοινωνική πρόληψη και προστασία των νέων, ηλικίας δώδεκα έως δεκατεσσάρων ετών, ιδιαίτερα σε όσους εμπλέκονται σε παραβατικές ενέργειες, διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι έφηβοι μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δράσεις, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, αθλήματα και ψυχαγωγία. Παράλληλα, τους παρέχεται συμβουλευτική καθοδήγηση, μέσω εργαστηρίων θεματικών συζητήσεων για την πρόληψη της βίας που αποσκοπούν στην επαγγελματική τους αλλά και την κοινωνική τους ένταξη (Campos et al., 1994).

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί, ότι και ο βανδαλισμός είναι μία σοβαρή μορφή παραβατικής συμπεριφοράς που μαστίζει διάφορες πόλεις σε όλο τον κόσμο. Ζωτικής σημασίας αποτελεί η κατανόηση του σύγχρονου τρόπου ζωής και των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από αυτόν, επηρεάζοντας έτσι την εγκληματικότητα και δημιουργώντας ευκαιρίες για την πρόκληση βανδαλισμών από τους νέους. Πράξεις βανδαλισμού μπορεί να επιφέρουν σημαντική οικονομική επιβάρυνση στις κοινότητες, προκαλώντας ταυτόχρονα κι αυξημένο θυμό, άγχος κι ανησυχία στα μέλη τους κι από την άλλη πλευρά, μείωση του αισθήματος της ασφάλειας. Σκοπός της μελέτης του Grinnell (2006), είναι η προαγωγή στρατηγικών πρόληψης, μέσα από προγράμματα κοινοτικής δράσης, που μπορούν να αποθαρρύνουν τους επίδοξους δράστες να εκδηλώσουν εγκληματική συμπεριφορά, αλλά και να συμβάλλουν στην μείωση των οικονομικών και κοινωνικών επιπτώσεων που προκαλούνται με τον βανδαλισμό. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελεί το Winona Transit System Safe Ride (στην Μινεσότα των ΗΠΑ) που προσφέρει δωρεάν υπηρεσία μεταφοράς στους φοιτητές που συχνάζουν σε περιοχές που βρίσκονται στο κέντρο της πόλης, βοηθώντας έτσι στον έλεγχο του αριθμού των περιστατικών παραβατικότητας από νέους που ήταν σε κατάσταση μέθης κι επέστρεφαν με τα πόδια στην κατοικία τους μέσα από κατοικημένες γειτονιές.

Μια άλλη σημαντική στρατηγική που έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην μείωση των βανδαλισμών περιλαμβάνει προγράμματα διαμεσολάβησης για καταδικασθέντες ανήλικους παραβάτες. Τα σχέδια αυτά δράσης λειτουργούν δίνοντας στους ανήλικους την ευκαιρία να «ζητούν συγγνώμη» από το άτομο, ή τα άτομα που έχουν θυματοποιήσει. Σε αντάλλαγμα, οι ανήλικοι μπορούν να λάβουν μικρότερη τιμωρία, ή ακόμη και διαγραφή του αδικήματός τους από τα αρχεία της αστυνομίας. Επίσης, αναγνωρίζο-

ντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των εφήβων και συμβάλλοντας στην ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο, άλλες προσεγγίσεις μπορούν να περιλαμβάνουν την παροχή κοινωφελούς εργασίας από τους ανηλίκους, συμβουλευτικής υποστήριξης, παρακολούθησης προγραμμάτων κοινωνικής διαπαιδαγώγησης, δικαστική επιτήρηση από λειτουργούς κοινωνικής επανένταξης, φοίτηση σε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, κ.ά΄. (Flash, 2003).

Προγράμματα, επίσης, παρακολούθησης της γειτονιάς για τον έλεγχο του θορύβου και της χρήσης αλκοόλ, αποδείχθηκαν ότι συμβάλλουν στη μείωση του αριθμού των περιστατικών βίας εντός της πόλης. Τόποι αναπαραγωγής βανδαλισμών και άλλων εγκληματικών δραστηριοτήτων, που χρήζουν άμεσης ανάγκης φροντίδας κι επαρκούς εποπτείας για αποθάρρυνση και δυσχέρανση των παραβατικών συμπεριφορών, μπορούν να περιλαμβάνουν τμήματα περιοχών που εντάσσονται στο κέντρο της πόλης, κοντά στην Πανεπιστημιούπολη, κενά ακίνητα και εγκαταλελειμμένα κτίρια, καθώς και κυβερνητικά κτίρια στα οποία στεγάζονται υπηρεσίες της αστυνομίας, πυροσβεστικής, υπηρεσίες υγείας, κ.ά.. Έτσι, στο πλαίσιο του λειτουργικού επανασχεδιασμού των κτιρίων αυτών, ως αμιγούς μέσου για την πρόληψη του εγκλήματος, προτείνονται παρεμβάσεις που αφορούν την συντήρηση και διατήρηση της αισθητικής τους (τοποθέτηση επαρκούς φωτισμού και απομάκρυνση οποιοσδήποτε ιχνών βανδαλισμού και γκράφιτι), επιτήρηση του δημόσιου χώρου, απομάκρυνση των αστέγων, επαιτών, κ.ά΄.. Ακολούθως, ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις για τον έλεγχο περιστατικών βανδαλισμού υπογραμμίζονται μέσα από την ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ των γειτόνων των περιοχών, αλλά και την ανάπτυξη των σχέσεων τους με οργανισμούς, κοινοτικούς φορείς και ομάδες. Επιπλέον, για την εύρυθμη ανάπτυξη της κοινότητας και την μείωση των αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από την βία των νέων, σημαντικές καθίστανται ευρείες εκστρατείες για την πρόληψη του βανδαλισμού (π.χ. δημιουργία ιστοσελίδας που να είναι προσβάσιμη σε όλους, χαρτογράφηση των περιστατικών βανδαλισμού), συνεργασία μεταξύ της αστυνομίας κι επαγγελματιών που έχουν αντιμετωπίσει την σκληρή πραγματικότητα των βανδαλισμών, αλλά και μελών της κοινότητας, με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους. Σημαντική, όμως, καθίσταται και η αποτελεσματικότερη κατανομή των πόρων που θα μπορούσε να συμβάλλει σε βασικά ευρήματα βελτιωμένων στρατηγικών πρόληψης (Matjasko et al., 2012).

Εν κατακλείδι, για την καλύτερη αποτίμηση της πρόληψης για την παραβατικότητα των ανηλίκων, σημαντική είναι η συνεργασία, ο συντονισμός και η διασύνδεση όλων των υπηρεσιών στοχεύοντας στην υλοποίηση δρά-

σεων και προγραμμάτων για την συμβουλευτική υποστήριξη των ανηλίκων και των οικογενειών τους, καθώς και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε θέματα παραβατικότητας. Συγχρόνως, υπογραμμίζεται και η αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης, κατάρτισης κι εποπτείας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, που σε συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες, (κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, κ.ά..), και την διενέργεια συχνών ομάδων εργασιών μεταξύ τους, θα μπορούν να ενεργοποιηθούν κατάλληλοι μηχανισμοί κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και διαχείρισης περιστατικών βίας και συγκρούσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της εισήγησης καταδεικνύουν τον έντονο προβληματισμό γύρω από το φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων.

Κάτω από αυτή την οπτική, σήμερα, σε μία κοινωνία όπου τα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς των νέων αυξάνονται διαρκώς, ενώ, ταυτόχρονα εμφανίζονται και νέες μορφές παραβατικότητας, απόρροια των διαφόρων αλλαγών που διαπιστώνονται στην σύγχρονη εποχή και της επίδρασής τους στον κοινωνικό ιστό, πρόκληση αποτελεί η εφαρμογή καταρτισμένων προγραμμάτων για την εκπαιδευτική κι επαγγελματική ανέλιξη των εφήβων. Μεγάλη βαρύτητα σε αυτή την καίρια πτυχή του θέματος θα πρέπει να δοθεί, επίσης, στον επαγγελματικό συμβουλευτικό προσανατολισμό των νέων από εξειδικευμένους επαγγελματίες, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να προβούν στις καλύτερες και βιώσιμες επιλογές σταδιοδρομίας, επαναπροσδιορίζοντας πολλές φορές τους στόχους τους, για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις επιθυμίες τους και τα ενδιαφέροντά τους, διασυνδέοντάς τους παράλληλα με θέσεις πρακτικής άσκησης και με την αγορά εργασίας. Επίσης, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των εφήβων, επισημαίνεται η συμβουλευτική υποστήριξη των ανηλίκων, προκειμένου να ενδυναμωθούν, να αποκτήσουν στόχους και κίνητρα για θετικές δράσεις και κυρίως να εφοδιαστούν με δεξιότητες και ικανότητες έτσι ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν καλύτερα στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, καθώς το συναίσθημα του «ανήκειν» είναι πολύ σημαντικό για τους έφηβους, αδήριτη είναι και η ανάγκη συνεργασίας και υποστήριξης των οικογενειών τους για την ενεργή και υπεύθυνη ανάληψη του γονεϊκού τους ρόλου.

Επιπλέον, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα μίας συντονισμένης κι οργανωμένης προσπάθειας με την καθιέρωση προγραμμάτων κοινοτικής δράσης, ενισχύοντας έτσι τον ρόλο της τοπικής κοινωνίας στην πρόληψη της

νεανικής παραβατικότητας. Απαραίτητη, όμως, κρίνεται η οργάνωση και η στελέχωση όλων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών, η διασύνδεση και η συνεργασία μεταξύ τους για την ενεργοποίηση των κατάλληλων μηχανισμών και την καλύτερη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων.

Εν κατακλείδι, η επιτυχής εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης για την νεανική παραβατικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με την συνεχή εκπαίδευση, κατάρτιση κι εποπτεία των εκπαιδευτικών, καθώς είναι εκείνοι που έρχονται πρώτοι σε επαφή με τα παιδιά και μπορούν να αναγνωρίσουν άμεσα τα συμπτώματα αλλά και να διαχειριστούν κατάλληλα τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των ανηλίκων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ameen, E.J.& Lee, D, L. (2012). Vocational Training in juvenile Detention: A Call for Action. *THE CAREER DEVELOPMENT QUARTERLY, 60* (2), 98-108. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00008.x

Asher, R.C., Shrewsbury, V.A., Bucher, T., & Collins, C.E. (2021). Culinary medicine and culinary nutrition education for individuals with the capacity to influence health related behaviour change: A scoping review. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 35*(2), 388-395.

Baker, D. & Witt, P.A. (1996). Evaluation of the impact of two after-school programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, *14*(3), 60-81. https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19971806384

Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: A Strengthening community collaboration to save lives. *Forensic Science International, Reports* (2), 100089. https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089

Campos, C., Raffaelli, M., Ude, W., Greco, M., Ruff, A., Rolf, J., Antunes, C. M., Halsey, N., Greco, D. & Street Youth Study Group.(1994). Social Networks and Daily Activities of Street Youth in Belo Horizonte, Brazil. *Society for Research in Child Development, 65*(2), 319-330.https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00753.x

Cave, G. & Doolittle, F. (1991). Assessing JOBSTART: Interim Impacts of a Program for School Dropouts. *ERIC Institute of Education Sciences*. https://eric.ed.gov/?id=ED338923

Cottle, C.C., Lee, R.J. & Heilbrun, K. (2001). The Prediction of Criminal Recidivism in juveniles: A Meta-Analysis. *Criminal justice and Behavior,* 28(3), 367-394. https://doi.org/10.1177/0093854801028003005

Gottfredson, D.C., Gerstenblith, S.A., Soulé, D.A., Womer, S.C. & Lu, S. (2004). Do After School Programs Reduce Delinquency? *Prev Sci, 5*, 253-266. https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000045359.41696.02

Gottfredson, D.M. & Gottfredson, S.D. (1988). Stakes and Risks in the Prediction of Violent Criminal Behavior. *Violence and Victims*, *3*(4). DOI: 10.1891/0886-6708.3.4.247

Grinnell, B. (Ed.). (2006). *Using GIS to Analyze the Spatial and Temporal Changes Concerning Vandalism within the City of Winona, MN.* Department of Resource Analysis, Saint Mary's University of Minnesota, Winona, MN. Central Services Press.

Hahn, A., Leavitt, T. & Aaron, P. (Eds.). (1994). *Evaluation of the Quantum Opportunities Program (QOP). Did the Program Work? A Report on the Post Secondary Outcomes and Cost-Effectiveness of the QOP Program (1989-1993).* Brandeis University Heller Graduate School Center for Human Resources.

Harrell, A.W, Mercer, S.H, & DeRosier, M.E. (2009). Improving the Social – Behavioral Adjustment of Adolescents: The Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. *Journal of Child and Family Studies,* 18, 378-387.

Heller, S. B. (2014). Summer jobs reduce violence among disadvantaged youth.*Science,* 346 (6214), 1219-1223.

Keilitz, I. & Dunivant, N. (1986). The Relationship Between Learning Disability and Juvenile Delinquency: Current State of Knowledge. Remedial and Special Education. *HAMMILL INSTITUTE ON DISABILITIES, 7*(3), 18-26. https://doi.org/10.1177/074193258600700305

LoSciuto, L., Rajala, A.K., Townsend, T.N. & Taylor, A.S. (1996). An Outcome Evaluation of across Ages: An Intergenerational Mentoring Approach to Drug Prevention. Journal of Adolescent Research, 11 (1), 116-129. https://doi.org/10.1177/0743554896111007

Matjasko, J. L., Vivolo-Kantor, A.M., Massetti, G.M., Holland, K.M., Holt, M.K. & Dela

Cruz, J. (2012). A systematic meta-review of evaluations of youth violence prevention programs: Common and divergent findings from 25 years of meta-analyses and systematic reviews. *Aggression and Violent Behavior,* 17 (6), 540-552.https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.06.006

Mwangangi, R.K. (2019). The Role of Family in Dealing with Juvenile Delinquency. *Open Journal of Social Sciences, 7*(3), 52-63.doi: 10.4236/jss.2019.73004

Mertanen, K. & Brunila, K. (2017). Prison Break. Education of young adults in

closed prisons—building a bridge from prison to civil society? *Education Inquiry,* 9 (2), 155-171.https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380478

Morris, K.A. & Morris, R.J. (2006). Disability and juvenile delinquency: issues and trends. *Disability & Society, 21*(6), 613-627. https://doi.org/10.1080/09687590600918339

Muggah, R., De Carvalho, I.S., Alvarado, N., Marmolejo, L. & Wang, R. (2016). Making Cities Safer: Citizen Security Innovations from Latin America (Eds.), *WORLD ECONOMIC FORUM COMMITTED TO IMPROVING THE STATE OF THE WORLD.* IGARAPE INSTITUTE a think and do tank. https://publications.iadb.org/en/making-cities-safer-citizen-security-innovations-latin-america

Fisher, H, Montgomery, P.& Gardner, F. (2008). Opportunities Provision for Preventing Youth Gang Involvement for Children and Young People (7-16). SYSTEMATIC REVIEW. *CAMPBELL SYSTEMATIC REVIEWS,* 4 (1), 1-32. https://doi.org/10.4073/csr.2008.8

Flash, K. (2003). Treatment Strategies for Juvenile Delinquency: Alternative Solutions. *Child and Adolescent Social Work journal, 20*(6), 509-527.https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000003141.15723.a5

Steele, P.D. (Eds.). (2002). *Evaluation of the EQUIP Program: A Partnership Between the New Mexico Statistical Analysis Center and the New Mexico Children, Youth and Families Department. Final Report of Project Activities.* New Mexico Criminal Justice Analysis Center Institute for Social Research University of New Mexico.

Yangben, P.N. & Seniwoliba A.J. (2014). Career challenges in construction craft training in technical vocational education and training in Ghana. *INTERNATIONAL JOURNAL OF VOCATIONAL AND TECHNICAL*, 6 (3), 13-29. https://doi.org/10.5897/IJVTE2014.0156

Η εναλλακτικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης: Μία πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη

Αγγελική Ρογκότη
Υποψήφια Διδάκτωρ, MSc, Π.Τ.Ν.-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Κλασσική Φιλόλογος – Νηπιαγωγός
a.rogkoti@uoi.gr

Βικτώρια Χουλιαρά
MSc, Αρχαιολόγος, Δασκάλα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
v.chouliara@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδειχθεί η αναγκαιότητα αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών (ανεστραμμένη τάξη, ιδεοθύελλα, διαδραστική μέθοδος διδασκαλίας, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, δραματοποίηση-παιχνίδια ρόλων) από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, για την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε η μάθηση να αποκτήσει ενεργητικό και συμμετοχικό χαρακτήρα. Προς επίρρωση της αξίας αυτών των διδακτικών τεχνικών στη σχολική τάξη, στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται, με τη μορφή μικροδιδασκαλίας, μία εναλλακτική διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων «Δημιουργώ και Καινοτομώ», με θέμα: «Ένα φανταστικό ταξίδι με τους Ν.Α.Σ.Α.», όπως αυτή εφαρμόστηκε σε μαθητές των πρώτων τάξεων ενός Δημοτικού Σχολείου, της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας, κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το δείγμα αποτέλεσαν 7 μαθητές (n=7). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον από τη μεριά των μαθητών, πνεύμα ομαδικότητας, συνεργατικότητας και ενσυναίσθησης, καλύτερη εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου εν συνόλω, παρατηρήθηκε θετική ανταπόκριση στους γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους του εργαστηρίου.

Λέξεις-κλειδιά: εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, μικροδιδασκαλία, πρόκληση ενδιαφέροντος, εφαρμογή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με την εισροή ενός ανομοιογενούς πολιτισμικά μαθητικού πληθυσμού, τη διαφοροποίηση των αναγκών του μαθητή και την επικυριαρχία των νέων τεχνολογιών στη ζωή του, σχολική και μη, καθιστούν αδήριτη την ανάγκη κινητοποίησης του εκπαιδευτικού και αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων για την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή και την ενεργητική εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από δραστηριότητες ευχάριστες και με νόημα για αυτόν. Η κινητοποίηση του εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών και στάσεων κατά τη διδακτική διαδικασία καθώς και η αλληλεπίδραση και συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και των ίδιων των μαθητών μεταξύ τους αποτελεί υψίστης σημασίας εκπαιδευτική και διδακτική πρακτική (Φύκαρης, 2014).

Η εναλλακτικότητα στη διδακτική διαδικασία σχετίζεται με την προσαρμοστικότητα και αλλαγή στον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού και τον συνεχή επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας του με στόχο την πρόκληση ενδιαφέροντος του μαθητή, την ενεργητική συμμετοχή του στη διδακτική πράξη, την ανάπτυξη της διαδραστικότητας στην επικοινωνία και την απαγκίστρωση από το μοντέλο της εργαλειοποιημένης, άκαμπτης διδασκαλίας (Shlomo, 2008· Φύκαρης, 2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται και ο ίδιος λειτουργεί περισσότερο ως σύμβουλος και καθοδηγητής του μαθητή για την ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθησιακών ενεργειών του στην εκπαιδευτική πράξη (Χριστιάς, 2003).

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατάδειξη της αναγκαιότητας αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών (ανεστραμμένη τάξη, ιδεοθύελλα, διαδραστική μέθοδος διδασκαλίας, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, δραματοποίηση - παιχνίδια ρόλων) από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, ώστε η μάθηση να αποκτήσει ενεργητικό και συμμετοχικό χαρακτήρα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται μία εναλλακτική διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων «Δημιουργώ και Καινοτομώ», με

θέμα: «Ένα φανταστικό ταξίδι με τους Ν.Α.Σ.Α.», όπως αυτή εφαρμόστηκε σε μαθητές των πρώτων τάξεων ενός Δημοτικού Σχολείου, της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας, κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το εργαστήριο δεξιοτήτων έλαβε χώρα το διάστημα από αρχές Φεβρουαρίου έως τέλος Μαρτίου 2023, ενώ το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου διατέθηκε για την αξιολόγηση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων.

Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 7 μαθητές (n=7). Ειδικότερα, τέσσερεις εξ' αυτών φοιτούσαν στην Α΄ τάξη (n=4), (3 αγόρια και 1 κορίτσι), και 3 (n=3), (1 αγόρι και 2 κορίτσια), στην Β΄ τάξη του ίδιου Δημοτικού Σχολείου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ανεστραμμένη τάξη (Flipped classroom)

Πρόκειται για ένα διδακτικό μοντέλο που ενθαρρύνει την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για το μάθημα, μέσω video, podcast, vodcast, άρθρων (November & Mull, 2012). Είναι μια διδακτική στρατηγική που αυξάνει τις ενεργητικές δραστηριότητες μάθησης και παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του στην τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Toto & Nguyen, 2009). Η ανεστραμμένη τάξη αφορά σε μία διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η ευθύνη της μάθησης μετατίθεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Ο πρώτος αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή και καθοδηγητή με τον δεύτερο να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη δική του διαδικασία μάθησης (Τέτσιου, 2019).

Καταιγισμός ιδεών-Ιδεοθύελλα (Brainstorming)

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου brainstoring και απαντά στην ελληνική βιβλιογραφία με τους όρους ιδεοθύελλα και κατιδεασμός (Μπαμπινιώτης, 2002). Πρόκειται για μία συλλογική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, παραγωγής πρωτότυπων ιδεών, ενεργοποίησης και ενθάρρυνσης της δημιουργικής σκέψης. Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν αυθόρμητα απόψεις και σκέψεις για την ανάδειξη ενός πρωτογενούς υλικού που υπόκειται σε περαιτέρω επεξεργασία (Μπαμπινιώτης, 2002). Σύμφωνα με τους Δημουλά, Σιδηρά & Γαλατά (1995) κατά τη διαδικασία του καταιγισμού κάθε ιδέα είναι αποδεκτή και διακρίνεται από συντομία, ο μαθητής ενθαρρύνεται να εντοπίσει όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες και να αναπτύξει περαιτέρω τις ιδέες των άλλων ενώ κάθε ιδέα

θεωρείται προϊόν της ομάδας και καμία δεν επιδέχεται κριτικής.

Δραματοποίηση-Παιχνίδια ρόλων (Role playing)

Ο όρος δραματοποίηση σχετίζεται με τη μετατροπή, ανάπλαση και επεξεργασία ενός κειμένου μέσω της δραματικής έκφρασης, χωρίς να αποτελεί οπωσδήποτε θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 1999). Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον διδακτικό εργαλείο (Καβαλιέρου, 2006) που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Lazarakou, 2008), στην προώθηση της μάθησης, στην πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών, στην ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας κατά τη διαδικασία μάθησης (Γραμματάς, 1999), στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου) (Κωνσταντάρος, 2018), στην αυτοπαιδεία (Καβαλιέρου, 2006) καθώς και σε μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, όπου βίωμα και κριτική σκέψη συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται μέσω της τέχνης (Σκούρα, 2008).

ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Τεχνολογιών) - ICT (Information Communication Technology)

Ο όρος Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) περιλαμβάνει τις τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία ποικίλλων μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (εικόνες, σύμβολα, ήχος, βίντεο) και τη μετάδοσή τους, με απώτερο στόχο την επικοινωνία (Κόμης, 2004). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα. Διαμορφώνονται νέες σχέσεις στις έννοιες πληροφόρηση-γνώση-μάθηση**,** βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προωθείται μία δυναμική διάχυση της γνώσης και μία σχέση επικοινωνίας αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Επιπροσθέτως, προάγεται η αυτό-εκπαίδευση, η κριτική στάση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η οικοδόμηση των ιδεών μέσα από εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης (Ματσαγγούρας, 2004).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ: ΕΝΑ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ ΜΕ ΤΟΥΣ «Ν.Α.S.Α.»

Επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου σύμφωνα με την στοχοταξινομία του Bloom (Bloom et al., 1956).

α. Γνωστικοί

Μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου τα παιδιά πρέπει να είναι ικανά:

Να εντοπίσουν τη Γη στο ηλιακό σύστημα και να τη συγκρίνουν με τους άλλους πλανήτες του ηλιακού συστήματος.

Να παρατηρήσουν, να ονομάσουν και να εντοπίσουν τις θέσεις των πλανητών στο ηλιακό μας σύστημα,

Να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

β. Συναισθηματικοί - κοινωνικοί

Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες θα τους δώσει τη δυνατότητα:

Να βιώσουν τη χαρά του παιχνιδιού, της γνωριμίας με τους πλανήτες και της δημιουργίας του ηλιακού συστήματος.

Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία.

γ. Ψυχοκινητικοί

Πρέπει να είναι σε θέση:

Να ανακαλύψουν - οργανώσουν χωροχρονικά το νέο γνωστικό σχήμα (ηλιακό σύστημα).

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης - Ένα φανταστικό ταξίδι με τους «N.A.S.A.»

Η μαθησιακή διαδικασία ξεκινά με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών για την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των μαθητών για τους Πλανήτες. «Τι σας έρχεται στο νου, όταν ακούτε τη λέξη Πλανήτες;» Οι ιδέες των μαθητών καταγράφονται, εμπλουτίζονται και αναδομούνται, όσο αναπτύσσεται το θέμα.

Ενδεικτικές πρότερες γνώσεις των μαθητών/τριών:

- Η Γη είναι επίπεδη και ακίνητη
- Η Γη είναι σφαιρική
- Ο Ήλιος γυρίζει γύρω από τη Γη
- Ο ήλιος και το φεγγάρι είναι πλανήτες

Αφόρμηση: Γράμμα από τους «N.A.S.A.» - Γνωριμία με τα μέλη της διαστημικής αποστολής

Τα παιδιά προσέρχονται στο σχολείο και η/ο εκπαιδευτικός τα καλωσορίζει με ένα μεγάλο χρωματιστό κουτί. Η/Ο εκπαιδευτικός παίρνει το φάκελο και διαβάζει:

«Αποστολέας: Διαστημική ομάδα «N.A.S.A.».

Διεύθυνση: Πλανήτης Άρης,

Τ.Κ. 1969,

Σύμπαν».

Η επιστολή των «N.A.S.A.»

Αγαπημένοι μας φίλοι,

Καλή σας ημέρα. Είμαστε η σούπερ διαστημική ομάδα «N.A.S.A.» και στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένα φανταστικό ταξίδι με τους «N.A.S.A.» επιλέξαμε το δικό σας Σχολείο για το διαστημικό ταξίδι και τη γνωριμία με το Γαλαξία μας. Αρχικά, να σας συστηθούμε. Το όνομα της σούπερ διαστημικής ομάδας μας προήλθε από τα αρχικά των ονομάτων μας. Είμαστε οι Νίλ, ΄Αλεξ, Σόφη και ΄Αφρο. Καλώς ήρθατε στη διαστημική μας αποστολή!!!

Μαζί μας θα έχουμε και τους βοηθούς μας τον Τζίμη, τη Τζίμα, τη Ρόζυ, τον Τσίκι Δράκουλα, τον Γκρινς, το Σοφοκλή, τη Μίνι και τον Εγκολέο!!!

Κάθε μέρα θα έχουμε και μία διαφορετική αποστολή-ταξίδι. Στο μεγάλο κουτί βρίσκονται οι φάκελοι με τις αποστολές καθώς και οδηγίες για την ολοκλήρωσή τους. Το μαγικό μας ταξίδι ξεκινάααα…!!!

Με πολλή αγάπη,
Η σούπερ διαστημική ομάδα «N.A.S.A.»

Δραστηριότητες

1η Δραστηριότητα: «Big Bang, η Μεγάλη Έκρηξη!!!»

α. Στόχοι

Οι μαθητές/τριες καλούνται:

Να γνωρίσουν την έννοια του σύμπαντος.

Να γνωρίσουν τη θεωρία του Big Bang.

Να κατανοήσουν τη σχέση της με τη δημιουργία του ηλιακού μας συστήματος.

Να κατανοήσουν τη διαστολή του σύμπαντος.

Να συνεργάζονται για την ολοκλήρωση ενός πειράματος.

β. Διδακτικές στρατηγικές

Δραματοποίηση, πείραμα, προβολή βίντεο

γ. Υλικά

Κούκλα χαρακτήρας (Σόφη, Σοφοκλής), μπαλόνια, τρόμπες, κέρματα, κόλλες, laptop, video (noesis, Big Bang)

δ. Περιγραφή

Η Σόφη, η μικρή επιστήμονας καλεί τους διαστημομαθητές/τριες σε ένα μοναδικό μαγικό ταξίδι στο χρόνο. Φορούν τις μαγικές διαστημικές στολές και ταξιδεύουν 13,7 δισεκατομμύρια χρόνια πίσω. Τότε η ύλη και η ενέργεια του σύμπαντος ήταν συγκεντρωμένες σε ένα σημείο που άρχισε να διαστέλλεται απότομα, σαν ένα μεγάλο μπαλόνι που φουσκώνει, και να σκάει. Αυτό το γεγονός ονομάστηκε Big Bang, που σημαίνει Μεγάλη Έκρηξη!!! Έτσι,

τα πρώτα αστέρια δημιουργήθηκαν, μαζί με το ηλιακό σύστημα και τη Γη. Η Σόφη καλεί το βοηθό της, το Σοφοκλή, να κάνουν ένα πείραμα. Ένα μπαλόνι, λίγα κέρματα και μία τρόμπα είναι αρκετά.

-Σοφοκλή, φούσκωσε, σε παρακαλώ, με την τρόμπα ένα μεγάλο μπαλόνι αφού προηγουμένως κολλήσεις κέρματα πάνω του. Τι παρατηρούμε, καλά μου παιδάκια;

Περιμένουμε τις απαντήσεις των παιδιών, τις απορίες, τις σκέψεις τους και τα κατευθύνουμε με ερωτήσεις στο να κατανοήσουν ότι το σύμπαν είναι αυτό που διαστέλλεται και όχι οι γαλαξίες που απομακρύνονται. Χωρίζουμε τα παιδιά σε 2 ομάδες των 3 ατόμων και ζητούμε να επαναλάβουν το πείραμα. Κάθε παιδί έχει από 3 μπαλόνια, 1 τρόμπα, και 3 κέρματα. Ένα βίντεο τα περιμένει με όσα είδαν στο μαγικό ταξίδι στο χρόνο. Η προβολή ξεκινά. Στο βίντεο τα νήπια παρακολουθούν όσα τους παρουσιάσαμε με τη βοήθεια της κούκλας χαρακτήρα και του πειράματος.

(https://www.youtube.com/watch?v=Pn5mlLpPt_s)

ε. Γνωστικά εμπόδια

Οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολία στην κατανόηση του γεγονότος ότι το σύμπαν διαστέλλεται και δεν απομακρύνονται οι γαλαξίες. Με τη συνεχή επανάληψη του πειράματος το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε αποτελεσματικά.

2η Δραστηριότητα: Ταξιδεύοντας στο διάστημα με τους «N.A.S.A.»

α. Στόχος

• Πρώτη επαφή των νηπίων με το χώρο του διαστήματος.

• Γνωριμία με το ηλιακό μας σύστημα, τους πλανήτες του και τα χαρακτηριστικά τους.

β. Διδακτικές στρατηγικές

Προβολή βίντεο

γ. Υλικά

Laptop, video (youtube - picou picou)

δ. Περιγραφή

Για την επόμενη συνάντηση ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει τη γνωριμία με το ηλιακό σύστημα, τους πλανήτες και τα χαρακτηριστικά τους. Στην e-class έχει ανεβάσει ένα βίντεο…

https://www.youtube.com/watch?v=zrT4jLRsHUI

Μία καινούρια αποστολή περιμένει τους μικρούς μαθητές/τριες. Η μικρή Αφροδίτη επαναπροβάλλει το βίντεο στην ολομέλεια της τάξης. Ζητάει από τα παιδιά να της πουν τις εντυπώσεις τους, τις σκέψεις, τα συναι-

σθήματά τους. Τους ζητάει να της μιλήσουν για τους πλανήτες και τα χαρακτηριστικά τους.

3η Δραστηριότητα: Επίσκεψη στο διαστημικό τηλεοπτικό σταθμό - Συνέντευξη με τους πλανήτες

α. Στόχος

Στόχος είναι τα παιδιά να αποτυπώσουν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο τη σειρά των πλανητών στο ηλιακό μας σύστημα και τα βασικά τα χαρακτηριστικά τους.

β.Διδακτικές στρατηγικές

Δραματοποίηση

γ. Υλικά

Κουκλοθέατρο, 9 διαφορετικές κούκλες

δ. Περιγραφή

Μια καινούρια μέρα ξεκινά και μια καινούρια αποστολή περιμένει τους μικρούς μαθητές/τριες. Ήρθε η μέρα να επισκεφτούν το διαστημικό τηλεοπτικό σταθμό «Τηλεβόας» και να παρακολουθήσουν τη διαπλανητική συνέντευξη των πλανητών. Η συνέντευξη των πλανητών αρχίζει…Τα παιδιά αναλαμβάνουν τους ρόλους του δημοσιογράφου και των συνεντευξιαζόμενων πλανητών και κατανοούν πλήρως τα χαρακτηριστικά και τη θέση των πλανητών με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο.

Παραδείγματα συνεντεύξεων

Συνέντευξη από το δυναμικό Άρη

Άρης: Πραγματικά απορώ με το θράσος σας. Συνεχώς μου στέλνετε διαστημοσυσκευές και ρομπότ και θέλετε και συνέντευξη;

Δημοσιογράφος: Ηρεμήστε, κύριε Άρη. Θα πάθετε τίποτα. Είστε κατακόκκινος.

Άρης: Έτσι είμαι πάντα εγώ. Κατακόκκινος. Οι επιστήμονες λένε ότι έχω πολύ σίδηρο στο χώμα μου.

Δημοσιογράφος: Είχατε, λένε, κάποτε και νερό.

Άρης: Τι τα θες… περασμένα μεγαλεία…

Δημοσιογράφος: Έχετε όμως δυο δορυφόρους που δε φεύγουν στιγμή από κοντά σας.

Άρης: Ναι, τον Φόβο και τον Δείμο. Να είναι καλά οι λεβέντες μου. Δε φεύγουν στιγμή από κοντά μου. Έχετε κι εσείς όμως τη Σελήνη. Δεν έχετε παράπονο. Πρέπει όμως να σας αφήσω. Μόλις με ειδοποίησαν ότι νέα διαστημοσυσκευή καταφθάνει από τη Γη. Πρέπει να τη διώξω.

Δημοσιογράφος: Καλή σας επιτυχία!

Συνέντευξη από τον πλανήτη της ζωής, από τη Γη

Δημοσιογράφος: Ζωή της ζωής μας, σας καλωσορίζω στο πλατό μας.

Γη: Καλή σας ημέρα, αγαπητέ.

Δημοσιογράφος: Όλοι σας χαρακτηρίζουν σαν τον πλανήτη της ζωής. Γιατί, άραγε;

Γη: Μα φυσικά, γιατί έχω οξυγόνο και νερό σε υγρή μορφή. Έχω θάλασσες και ωκεανούς μα και στεριές, λιγότερες βέβαια, όπου κατοικούν οι άνθρωποι.

Δημοσιογράφος: Μα πώς στέκονται οι άνθρωποι, αφού είστε στρογγυλή σαν μπάλα;

Γη: Χάρη στη βαρύτητα, αγαπητέ μου.

Δημοσιογράφος: Πράγματι, είστε μοναδική.

Γη: Και πάλι σας ευχαριστώ. Με κολακεύεται.

4η Δραστηριότητα: Οι δύο αδερφούλες, η Μέρα και η Νύχτα

α. Στόχοι

Οι μαθητές/τριες καλούνται:

να αναγνωρίσουν τη Γη και τον Ήλιο, την κίνηση της Γης γύρω από τον εαυτό της, την εναλλαγή μέρας-νύχτας

να μάθουν να συνεργάζονται

β. Διδακτικές στρατηγικές

Παραμύθι, παιχνίδια, Βασικές αρχές της chat (ομαδική εργασία, χρήση εργαλείων, αλληλεπίδραση)

γ. Υλικά

Μία υδρόγειος σφαίρα, ένα σφαιρικό επιδαπέδιο φωτιστικό, κούκλα χαρακτήρας (2)

δ. Περιγραφή

Μια καινούρια μέρα και μια νέα αποστολή αρχίζει! Η/Ο εκπαιδευτικός μαζί με την Άλεξ και τη Ρόζυ θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν την εναλλαγή ημέρας και νύχτας. Για το λόγο αυτό η/ο εκπαιδευτικός τοποθετεί στο τραπέζι ένα φωτιστικό (Ήλιος) και μία υδρόγειο σφαίρα (Γη). Συζητούν για την περιστροφή της Γης γύρω από τον εαυτό της. Τα παιδιά περιστρέφουν τη γη και με την προτροπή της/του εκπαιδευτικού αναζητούν στην υδρόγειο σφαίρα την Ελλάδα και άλλες χώρες. Θα πρέπει να πουν, αν έχει μέρα ή νύχτα στη χώρα επιλογής. Γίνεται μία συζήτηση για το πότε ένας τόπος έχει μέρα και πότε νύχτα και τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν, γιατί οι δύο αδερφούλες, η Μέρα και η Νύχτα δεν μπορούν να συναντηθούν.

ε. Γνωστικά εμπόδια

Οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν την εναλλαγή μέρας και νύχτας. Η υπομονή της εκπαιδευτικού, οι πολλές επαναλήψεις και η συνεργασία των νηπίων συνέβαλαν καθοριστικά στην άρση του προβλήματος.

5η Δραστηριότητα: «Γέννηση και θάνατος αστεριών»

α. Στόχοι

Να κατανοήσουν τα νήπια την έννοια του αστεριού.

Να κατανοήσουν το ταξίδι των αστεριών από τη γέννηση μέχρι το θάνατό τους.

Να φανταστούν τη διάσπαση ενός αστέρα σε κομμάτια.

β. Διδακτικές στρατηγικές

Πείραμα

γ. Υλικά

Μπαλόνια, κομφετί, καρφίτσα

δ. Περιγραφή

Μια καινούρια μέρα αρχίζει και οι μικροί μαθητές περιμένουν την καινούρια τους διαστημική αποστολή. Τι να τους περιμένει άραγε, σήμερα; Ανοίγουν την επιστολή και μαθαίνουν ότι με τη βοήθεια της μικρής Αφροδίτης θα συνεχίσουν την περιπλάνηση στο μαγικό κόσμο των αστεριών. Μόνο που σήμερα θα δουν την εξέλιξη ενός άστρου από τη γέννηση έως τη διάλυσή του. Για το λόγο αυτό η μικρή Αφροδίτη καλεί τα νήπια να κάνουν ένα πείραμα.

Βήμα 1ο : Παίρνουμε ένα κίτρινο μπαλόνι και το φουσκώνουμε μέχρι να γίνει μία μικρή μπάλα. Αυτή η μικρή μπάλα συμβολίζει ένα αστέρι μεσαίου μεγέθους που εκπέμπει φως.

Βήμα 2ο : Στη συνέχεια, παίρνουμε ένα άλλο μπαλόνι, πορτοκαλί χρώματος. Το φουσκώνουμε έτσι ώστε να γίνει μία μπάλα, λίγο μεγαλύτερη από την κίτρινη (κόκκινος γίγαντας). Στο στάδιο αυτό, ο αστέρας αρχίζει να χάνει υδρογόνο και να διαστέλλεται.

Βήμα 3ο : Έπειτα, φουσκώνουμε ένα κόκκινο μπαλόνι και το γεμίζουμε με κομφετί. Το φουσκώνουμε τόσο πολύ, ώστε να γίνει μία μεγάλη μπάλα (πλανητικό νεφέλωμα).

Βήμα 4ο : Με μία καρφίτσα σκάμε το μπαλόνι και το κομφετί αρχίζει να σκορπίζει. Τα κομμάτια του χαρτοπόλεμου συμβολίζουν τα κομμάτια του αστέρα που σκορπίζονται.

Βήμα 5ο : Ο χαρτοπόλεμος που έχει σκορπίσει, δηλαδή τα κομμάτια του αστέρα, πλέον έχουν χάσει τη λάμψη τους. Έτσι, τα κομμάτια του αστέρα υπάρχουν στο διάστημα και δεν φωτίζουν πλέον (λευκός νάνος).

ε. Γνωστικά εμπόδια

Τα νήπια δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της έννοιας του υδρογόνου και των νεφελωμάτων.

6η Δραστηριότητα: «Η ομάδα «N.A.S.A.» στο διάστημα!!!»

α. Στόχοι

Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την τεχνολογία και το Scratch.

Να αντλήσουν πληροφορίες για τους πλανήτες και το διάστημα.

β. Διδακτικές στρατηγικές

Κινούμενα σχέδια

γ. Υλικά

Scratch

δ. Περιγραφή

Στη δραστηριότητα, μέσω του Scratch, πραγματοποιείται μια μικρή περίληψη σχετικά με ό,τι αφορά το διάστημα και τους πλανήτες. Η διαστημική ομάδα «N.A.S.A.» με αρχηγό το Νιλ ετοιμάζονται για μια επίσκεψη στο πλανητικό σύστημα. Ο Νιλ αναλαμβάνει να τους ξεναγήσει. Ο Αλέξανδρος ο Μέγας, η Σοφία η σοφή και η ωραία Αφροδίτη ξεκινούν το μαγικό τους ταξίδι στο διάστημα. https://scratch.mit.edu/projects/421004329

Μετά την παρουσίαση ακολούθησαν ερωτήσεις στα παιδιά και συζήτηση σχετικά με το τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε, τι θα άλλαζαν κ.τ.λ.

7η Δραστηριότητα: «Τα τετράγωνα των αστέρων»

α. Στόχος

Να εντοπίσουμε τι αποκόμισαν τα παιδιά από το διδακτικό σχεδιασμό.

β. Διδακτικές στρατηγικές

Παιχνίδι γνώσεων

γ. Υλικό

Παιχνίδι σε χαρτί του μέτρου

δ. Περιγραφή

Η εκπαίδευση των μικρών μελλοντικών αστροναυτών ολοκληρώνεται. Μια τελευταία δοκιμασία τους περιμένει. Προκειμένου και επίσημα να γίνουν μέλη της διαστημικής αποστολής καλούνται να πάρουν μέρος στο διαστημικό τηλεοπτικό παιχνίδι «Τα τετράγωνα των αστέρων». Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Κάθε φορά που κάποιος/α μαθητής/τρια απαντά σωστά, η ομάδα του παίρνει ένα αστέρι. Το παιχνίδι ξεκινά!!! Αγαπητοί/ές αστροναυτομαθητές/τριες προσδεθείτε!!! Ο Νιλ ξετυλίγει τον αστροναυτοπάπυρο με τις αστροναυτοερωτήσεις και ξεκινά…

1. Οι πλανήτες είναι 7 Σ Λ

2. Ζούμε στον πλανήτη που ονομάζεται Γη. Σ Λ
3. Οι αστέρες γεννιούνται και πεθαίνουν. Σ Λ
4. Τέταρτος στη σειρά πλανήτης είναι η Γη. Σ Λ
5. Στον Ουρανό και στον Ποσειδώνα βρέχει διαμάντια. Σ Λ
6. Η Γη περιστρέφεται μόνο γύρω από τον εαυτό της. Σ Λ
7. Ποτέ κανείς δεν έχει πατήσει το πόδι του στη Σελήνη. Σ Λ
8. Η Σελήνη είναι δορυφόρος της Γης. Σ Λ

Ο Νιλ, ως αρχηγός του παιχνιδιού μετράει τις σωστές απαντήσεις κάθε ομάδας, βγάζει τα αποτελέσματα και απονέμει τα αστροναυτομετάλλια. Η διαστημική αποστολή «N.A.S.A.» επιβιβάζεται στο διαστημόπλοιό της και αναχωρεί για νέες διαστημικές αποστολές. Οι μικροί/ές μαθητές/τριες χαρούμενοι τους αποχαιρετούν.

ε. Προτάσεις αξιολόγησης

Η δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του διδακτικού σχεδιασμού.

Αξιολόγηση Δραστηριοτήτων

Σε σχέση με τους στόχους των δραστηριοτήτων, αξιολογήθηκε εάν ήταν σαφείς και κατανοητοί από τα παιδιά και κατάλληλοι σε σχέση με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Όσο αφορά στο περιεχόμενο τους, αξιολογήθηκε, εάν ήταν αντίστοιχο με τους στόχους, εάν τα εποπτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ελκυστικά και κατάλληλα για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, εάν συνδέθηκαν με τις πρότερες γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών, εάν προκλήθηκε το ενδιαφέρον τους και εάν αναπτύχθηκε από τα απλά στα πιο σύνθετα. Σε σχέση με τις μεθόδους των δραστηριοτήτων και το πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος αξιολογήθηκε, εάν οι οδηγίες στα παιδιά ήταν σαφείς, εάν δόθηκαν ευκαιρίες σε όλα τα παιδία να συμμετάσχουν ενεργά, εάν διατυπώθηκαν απορίες και ερωτήματα και εάν δόθηκε σε κάθε παιδί ο απαραίτητος χρόνος για τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες. Η αξιολόγηση υλοποιήθηκε με βάση την παρατήρηση και την καταγραφή.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αξιοποίηση των εναλλακτικών μεθόδων -ανεστραμμένη τάξη, ιδεοθύελλα, διαδραστική μέθοδος διδασκαλίας, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, δραματοποίηση - παιχνίδια ρόλων- στη διαδικασία μάθησης κατέδειξε αυξημένο ενδιαφέρον από τη μεριά των μαθητών, πνεύ-

μα ομαδικότητας, συνεργατικότητας και ενσυναίσθησης. Τα παιδιά βίωσαν τη χαρά του παιχνιδιού και απόλαυσαν τον παιγνιώδη χαρακτήρα της μάθησης. Κατά τη διαδικασία του προγράμματος πειραματίστηκαν γύρω από την ιδέα του big bang και της εναλλαγής μέρας-νύχτας και εμπέδωσαν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο. Ήταν σε θέση να εντοπίσουν τους πλανήτες, να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά τους, να συγκρίνουν τη Γη με άλλους πλανήτες του ηλιακού συστήματος αλλά και να οργανώσουν χωροχρονικά το νέο γνωστικό σχήμα. Εν συνόλω, παρατηρήθηκε θετική ανταπόκριση στους γνωστικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους του εργαστηρίου.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εικόνα μιας τάξης με πειθήνιους μαθητές καταπατά το δικαίωμά τους στην παιδικότητα. Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη, ευχάριστου και ψυχαγωγικού, που ενθαρρύνει τη συνεργασία, το συναγωνισμό και την αυτενέργεια καθώς και η παροχή εναλλακτικών δραστηριοτήτων (μελέτη κειμένου, κολάζ, παζλ, βίντεο κ.ά.), ώστε να καλύπτονται τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Τυπωθήτω.

Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καβαλιέρου, Μ. (2006). «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 471 -495). Μεταίχμιο.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κωνσταντάρος, Κ. (2018). *Η Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Lazarakou, E. D. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the ancient Greek primary history curriculum. *I nternational Journal of Social Education, 23*(1), 27-46.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας.

November, A., & Mull B. (2012). Flipped learning: A response to five common criticisms. Ανακτήθηκε από: http://web.uvic.ca/~gtreloar/Articles/Technology/flipped-learning-aresponse-to-five-common-criticisms.pdf

Shlomo, S. (2008). *Cooperating learning: Theory and research*. Praeger.

Σκούρα, Λ. (2008). «Δάσκαλοι και κοινωνική δικαιοσύνη στην Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα». Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Πάτρα, 4-5 Οκτωβρίου, 1-12.

Τέτσιου, Β. (2019). *Η Ανεστραμμένη Τάξη ως Συμπληρωματική Μέθοδος Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Toto, R., & Nguyen, H. (2009). Flipping the work design in an industrial engineering course. *FIE'09 Proceedings of the 39th IEEE international conference on Frontiers in education conference*, San Antonio, Texas, USA — October 18 - 21, 2009, 1066-1069.

Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Δέσποινα Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9*, 99-128.

Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Γρηγόρη.

Συστηματική ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών

Δημήτριος Σταφίδας
ΠΕ70, Υποψ. διδ. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου ΠατρώΝ
up1074884@ac.upatras.gr

Μαρία Πούλου
Αναπλ. Καθ. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών
mpoulou@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) είναι ένα ζήτημα που δεν αφορά μόνο τους μαθητές/τριες και τον φοιτητικό πληθυσμό αλλά και τους ενήλικες. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός των εκπαιδευτικών είναι ένα φαινόμενο, που σύμφωνα με την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, έχει υπομελετηθεί διεθνώς. Από τη συστηματική ανασκόπηση που διενεργήθηκε προκύπτει ότι το ποσοστό θυματοποίησης των εκπαιδευτικών από μαθητές/τριες και γονείς διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο και την χώρα. Βασικό συμπέρασμα της ανασκόπησης είναι η αναγκαιότητα μιας πιο τυποποιημένης προσέγγισης του φαινομένου από τους ερευνητές.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονικός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, συστηματική ανασκόπηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρότι η έρευνα σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι εκτενής, επικεντρώνεται στον μαθητικό (Bruno, 2004; Cowie & Colliety, 2010; Wolak et al., 2010) και στον φοιτητικό πληθυσμό (Tosun, 2016; Washington, 2016) και δεν εστιάζει στους εκπαιδευτικούς στο ρόλο του θύματος. Στη χώρα μας η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φοιτητές (Γκουντσίδου, 2008, στο Sygkollitou et al., 2010) και λιγότερο σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευ-

σης. Μάλιστα, έχουν διενεργηθεί πρόσφατα έρευνες και σε σχολικές μονάδες ειδικού τύπου, όπως τα Εκκλησιαστικά (Alpochoritis et al., 2021) που αφορούν στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών. Επομένως, δεν είναι γνωστή καμία ερευνητική μελέτη με τους εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας σε ρόλο θύματος εκτός από την έρευνα (Σταφίδας, 2021) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας από την οποία προέκυψε ποσοστό θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στο 16,9%. Συνεπώς, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκπαιδευτικών από συναδέλφους, γονείς και μαθητές/τριες είναι μία έκφανση του φαινομένου που δεν έχει ακόμη μελετηθεί επαρκώς και σε κάθε περίπτωση διαπιστώνεται ερευνητικό κενό.

Οι Smith et al. (2008) ορίζουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως μια επιθετική, σκόπιμη πράξη που εκτελείται από μια ομάδα ή ένα άτομο, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα, επανειλημμένα ή σε βάθος χρόνου εναντίον ενός θύματος, το οποίο δεν είναι σε θέση να αμυνθεί εύκολα. Ο Belsey (2019) κάνει λόγο για χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών για την εκδήλωση σκόπιμης, επαναλαμβανόμενης και εχθρικής συμπεριφοράς από ένα άτομο ή μια ομάδα, η οποία έχει ως στόχο να βλάψει άλλους. Οι μορφές εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στον κυβερνοχώρο είναι πολυάριθμες και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την αποστολή αγενών ή χυδαίων μηνυμάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τη διάδοση επιβλαβών σχολίων και φημών για ένα άτομο μέσω αναρτήσεων στο διαδίκτυο, την εισχώρηση στον προσωπικό λογαριασμό κάποιου δίχως την συγκατάθεσή του και την αποστολή υλικού βλάπτοντας τη φήμη του, τον εσκεμμένο αποκλεισμό ενός ατόμου από μια διαδικτυακή κοινότητα, την καταδιωκτική συμπεριφορά μέσω διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου σε συνδυασμό με διαδικτυακές απειλές, κ.ά. (Willard, 2007a; 2007b).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε εκπαιδευτικούς είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο στην Ελλάδα και μαθητές/τριες και γονείς φαίνεται να εκφοβίζουν με την ίδια συχνότητα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό θυματοποίησης υπολογίστηκε στο 16,9% σε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας σχετικής έρευνας. Οι θύτες σε αρκετές περιπτώσεις δεν ταυτοποιούνται, ενώ η οργή, ο φόβος, το άγχος και η απογοήτευση είναι οι πιο συχνές επιπτώσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (Σταφίδας, 2021).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν μεταξύ άλλων τα εργαλεία συλλο-

γής ερευνητικών δεδομένων που επιλέχθηκαν από τους ερευνητές και ο ρόλος των παρατηρητών τέτοιων περιστατικών. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανά χώρα στα ποσοστά θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση. Μέσω της συγκριτικής προσέγγισης των ποσοστών θυματοποίησης αναδεικνύεται η δυσκολία της θεωρητικής αποσαφήνισης του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αλλά και η αδυναμία τυποποιημένης προσέγγισης της μέτρησής του. Παράλληλα, παρουσιάζονται κι άλλα ερευνητικά εμπόδια, όπως για παράδειγμα η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας, που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές που ασχολούνται με τη θεματική αυτή. Τέλος, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες με στόχο την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και μια πιο τεκμηριωμένη παρέμβαση.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η συστηματική ανασκόπηση (systematic review) αποτελεί ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με ένα συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα ή μια ερευνητική υπόθεση και συνεκτιμά κατόπιν κριτηρίων τις καλύτερα μεθοδολογικά σχεδιασμένες μελέτες. Με τη βοήθεια της συστηματικής ανασκόπησης είναι δυνατή η αποτίμηση της συσσωρευμένης έρευνας, η ανάδειξη των πιθανών κατευθύνσεων και τομέων της μελλοντικής έρευνας και η αποτίμηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ώστε να διαπιστωθούν πιθανά ερευνητικά κενά. Η θεωρητική αυτή διαδιακασία πρέπει να ακολουθείται από την μετα-ανάλυση, μία μαθηματική δηλαδή διαδικασία που παρέχει τα στατιστικά αποτελέσματα των επιλεγμένων ερευνών της συστηματικής ανασκόπησης ή αλλιώς ένα συγκεντρωτικό αποτέλεσμα. Τα συνδυαστικά αποτελέσματα που προσφέρουν η συστηματική ανασκόπηση και η μετα-ανάλυση οδηγούν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα από ό,τι η κάθε μελέτη ξεχωριστά (Γαλάνης, 2009).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής ανασκόπησης με στόχο τον εντοπισμό μελετών που αφορούν σε έρευνες σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μετά την αρχική χαρτογράφηση του πεδίου διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμενοποιήθηκαν τα κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού των υπαρχόντων μελετών και αναζητή-

θηκαν σχετικές δημοσιευμένες έρευνες. Ακολούθησε αξιολόγηση και επιλογή των υπαρχόντων ερευνών. Στη συνέχεια έγινε καταγραφή των δεδομένων και κατηγοριοποίησή τους, ώστε να είναι δυνατή η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα βασικά στάδια πραγματοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης.

Γράφημα 1. Στάδια πραγματοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ

Αρχικά διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση που αφορά στη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού κατόπιν κριτικής θεώρησης του συγκεκριμένου θέματος. Πιο συγκεκριμένα η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι το ποσοστό θυματοποίησης των εκπαιδευτικών εξαιτίας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα.

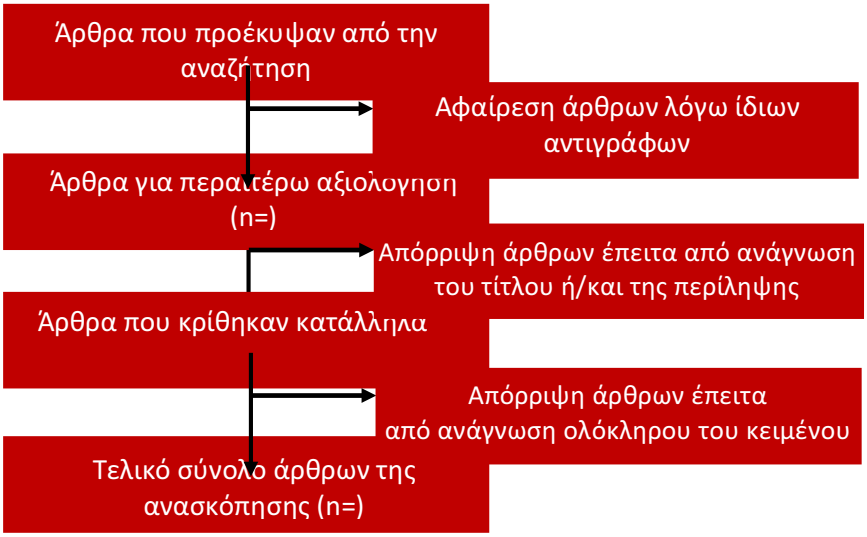
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

Τα άρθρα που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη έπρεπε να έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές από το 2014 μέχρι το 2023 και να παρέχουν ποσοτικά στοιχεία σχετικά με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο θυμάτων ή παρατηρητών. Επιπλέον, έπρεπε να αφορούν στη θυματοποίηση με ηλεκτρονικά μέσα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μαθητές/τριες, συναδέλφους, γονείς, κλπ. ή να σχετίζονται με παρατηρητές τέτοιων περιστατικών και να είναι γραμμένα στην Αγγλική γλώσσα. Διδακτορικές διατριβές, εισηγήσεις σε συνέδρια και λοιπές μελέτες αποκλείστηκαν από την παρούσα μελέτη. Επίσης, αποκλείστηκαν μελέτες που παρείχαν μόνο ποιοτικά στοιχεία. Με βάση τα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού που τέθηκαν, 6 έρευνες συμπεριλήφθηκαν τελικά στην παρούσα μελέτη. Πρόκειται για τα άρθρα των McMahon et al. (2014), Foley et al. (2015), Kopecky· & Szotkowski (2017), Woudstra et al. (2018), Küçüksüleymanoğlu (2019) και Dolev-Cohen & Levkovich (2020).

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

Η αναζήτηση των μελετών πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2023 και συγκεντρώθηκαν άρθρα που παρείχαν στοιχεία για το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με θύματα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πηγές πληροφοριών αποτέλεσαν οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Scopus, Web of Science και Google Scholar και οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αναζήτηση ήταν: διαδικτυακός εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο, θυματοποίηση και εκπαιδευτικοί. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν, αναζητήθηκαν στον τίτλο, στην περίληψη αλλά και σε ολόκληρο το κείμενο των άρθρων που εντοπίστηκαν από τις παραπάνω μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκε συ-

γκεκριμένος αλγόριθμος αναζήτησης των λέξεων-κλειδιών στη βάση των λογικών τελεστών Boolean (AND/OR/NOT). Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται τα στάδια της αναζήτησης βάσει του διαγράμματος ροής PRISMA (2009).



Γράφημα 2. Διάγραμμα ροής PRISMA (2009)
κατά την αναζήτηση μελετών στις βάσεις δεδομένων

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε αποτίμηση της μεθοδολογικής αρτιότητας των μελετών που σχετίζονται με την ερευνητική υπόθεση που τέθηκε σύμφωνα με τυποποιημένη λίστα ελέγχου για τη διασφάλιση αντικειμενικής και αμερόληπτης εκτίμησης της ποιότητας των μελετών. Ο αρχικός αριθμός των μελετών μειώθηκε λόγω ίδιων αντιγράφων και έπειτα από την ανάγνωση του τίτλου και της περίληψης προέκυψε το τελικό σώμα των άρθρων που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης στην ανασκόπηση.

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα βασικά στοιχεία των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση καταγράφηκαν σε μια ειδικά σχεδιασμένη φόρμα, ώστε να συγκριθούν και να προσδιοριστεί ο βαθμός ομοιότητάς τους. Για την ελα-

χιστοποίηση των σφαλμάτων κατά την καταγραφή των δεδομένων συνεργάστηκαν δύο ερευνητές.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΧΘΗΚΑΝ

Οι McMahon et al. (2014) διενήργησαν έρευνα σε 48 πολιτείες των ΗΠΑ με θέμα τη βία κατά των εκπαιδευτικών. Σε δείγμα 2.998 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μελετήθηκαν 11 τύποι επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των οποίων και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Το 4%(N=124) των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε υποστεί ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Οι πιο συχνοί θύτες ήταν οι μαθητές/τριες με ποσοστό 58,9%, στη συνέχεια οι γονείς με ποσοστό 18,5% και οι συνάδελφοι των εκπαιδευτικών με ποσοστό 16,1%. Σε σύγκριση με τους υπόλοιπους τύπος βίας, όπως τη σωματική και τη λεκτική, το ποσοστό θυματοποίησης που οφειλόταν σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό ήταν χαμηλότερο.

Το 2015 ο Foley και οι συνεργάτες του διενήργησαν έρευνα σε 5.731 δημόσιους εκπαιδευτικούς στο Κεντάκι των ΗΠΑ αναφορικά με την κυβερνο-θυματοποίηση αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας από γονείς. Το 10% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε λάβει παρενοχλητικά ή εκφοβιστικά μηνύματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας από γονείς, ενώ πιο ευάλωτοι φάνηκε ότι ήταν οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο οι εμπειρίες ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναφορικά με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας δεν φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στην Τσεχική Δημοκρατία έχει πραγματοποιηθεί μία σειρά από έρευνες που αφορούν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών. Μια ευρείας κλίμακας έρευνα ήταν αυτή των Kopecký και Szotkowski (2017) σε 5.136 Τσέχους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 21,73% των εκπαιδευτικών υπήρξε θύμα έστω και μίας μορφής ηλεκτρονικού εκφοβισμού κατά τους τελευταίους 12 μήνες και στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (38,6%). Τα περιστατικά ήταν κυρίως μικρής διάρκειας και στο 34,92% των περιστατικών, αυτοί που εκδήλωσαν εκφοβιστική συμπεριφορά ήταν μαθητές. Για την αντιμετώπιση ηλεκτρονικού εκφοβισμού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέφυγε σε μπλοκάρισμα του θύτη ή αφαίρεση του υλικού από το διαδίκτυο. Μάλιστα, περίπου οι μισοί θύτες έμειναν ατιμώρητοι και ένας στους τέσσερις δεν κατέστη δυνατόν να ταυτοποιηθεί.

Οι Woudstra et al. (2018), ασχολήθηκαν με την επίδραση του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον παρα-

δοσιακό εκφοβισμό, ωστόσο, το 6,6% των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νότιας Αφρικής που συμμετείχαν στο δείγμα επιβεβαίωσε ότι είχε υποστεί ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Μάλιστα, η εμφάνιση άγχους και κατάθλιψης είχε σημαντική συσχέτιση με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που ασκούν οι γονείς των μαθητών/τριών σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Προύσας (Τουρκία) διερευνήθηκε από τον Küçüksüleymanoğlu (2019). Το ποσοστό θυματοποίησης ήταν ιδιαίτερα υψηλό και συγκεκριμένα περίπου τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι ήταν αποδέκτες εκφοβιστικών ή παρενοχλητικών μηνυμάτων από γονείς. Κυρία μέσα αποστολής του υλικού ήταν τα SMS σε κινητό τηλέφωνο, η εφαρμογή WhatsApp και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Η θυματοποίηση ήταν πιο συχνή σε γυναίκες εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία λιγότερη των 15 ετών.

Οι Dolev-Cohen και Levkovich (2020) προσπάθησαν να καλύψουν το κενό που υπάρχει στην έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς σε ρόλο παρατηρητή. Για τον λόγο αυτό διεξήγαγαν μελέτη στο Ισραήλ σχετικά με τη συναισθηματική δυσφορία των εκπαιδευτικών που παρατηρούσαν συναδέλφους όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να υφίστανται εκφοβισμό από τους μαθητές/τριές τους. Καθότι στη μελέτη περιλαμβάνονταν εβραϊκά και αραβικά σχολεία, εξετάστηκε επίσης ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας ως διαμεσολαβητικού παράγοντα. Στην έρευνα συμμετείχαν 330 εκπαιδευτικοί από αραβικά και εβραϊκά σχόλια που συμπλήρωσαν τέσσερα διαφορετικά ερωτηματολόγια. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το 85% των εκπαιδευτικών ήταν μάρτυρες εκφοβισμού συναδέλφων στο διαδίκτυο.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία των ερευνών σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών έτσι όπως συγκεντρώθηκαν από τα 6 άρθρα που μελετήθηκαν.

Πίνακας 1. Βασικά χαρακτηριστικά των μελετών της συστηματικής ανασκόπησης

ερευνητής/ές (έτος)	χώρα	δείγμα N	βαθμίδα εκπαίδευσης	θύτες	ερευνητικό εργαλείο	ευρήματα
McMahon et al. (2014)	ΗΠΑ	2.998	ΠΕ/ΔΕ	όλοι	ερωτηματολόγιο	4% θυματοποίηση
Foley et al. (2015)	ΗΠΑ	5.731	ΠΕ/ΔΕ	γονείς	ερωτηματολόγιο	10% θυματοποίηση
Kopecký & Szotkowski (2017)	Τσεχία	5.136	ΠΕ/ΔΕ	όλοι	ερωτηματολόγιο	21,73% θυματοποίηση
Woudstra et al. (2018)	Ν. Αφρική	153	ΔΕ	μαθητές	ερωτηματολόγιο	6,6% θυματοποίηση
Küçüksüleymanoğlu (2019)	Τουρκία	181	ΔΕ	γονείς	ερωτηματολόγιο	77% θυματοποίηση
Dolev-Cohen & Levkovich (2020)	Ισραήλ	330	ΠΕ/ΔΕ	όλοι	ερωτηματολόγιο	85% παρατηρητές

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη φαίνεται να αποτελεί την πρώτη συστηματική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών που εστιάζει στη διαφοροποίηση του ποσοστού θυματοποίησης των εκπαιδευτικών και παρατηρητών σχετικών περιστατικών ανά χώρα. Ο αριθμός των σχετικών ερευνών είναι διεθνώς λιγοστός και κατά συνέπεια τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι επαρκή. Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών δεν έχει μελετηθεί σχεδόν καθόλου στη χώρα μας (Σταφίδας, 2021). Η δυσκολία στη θεωρητική αποσαφήνιση του φαινομένου και η ασυνέπεια στον τρόπο ορισμού του με τη χρήση ποικίλων ορισμών, δυσκολεύουν μια πιο τυποποιημένη προσέγγιση της μέτρησής του.

Κατόπιν κριτικής αποτίμησης των προγενέστερων ερευνών σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα. Το ποσοστό θυματοποίησης των εκπαιδευτικών εξαιτίας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα. Οι μελέτες που έχουν διενεργηθεί στην πλειοψηφία τους δε βασίζονται σε κάποιο θεωρητικό μοντέλο και εστιάζουν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Διαφορές εντοπίζονται στην επιλογή βαθμίδων εκπαίδευσης και στα δείγματα πιθανών θυτών. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν εντοπίστηκε έρευνα που να μελετά αποκλειστικά τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προφανώς οι ερευνητές γνωρίζοντας από προηγούνες μελέτες ότι το ποσοστό θυματοποίησης των μαθητών στα γυμνάσια και τα λύκεια είναι υψηλότερος, θεώρησαν ότι θα έπρεπε να επικεντρωθούν στους καθηγητές κι όχι στους δασκάλους ως πιθανότερα θύματα. Στον ρόλο του θύτη άλλοτε συμπεριλαμβάνονται μόνο μαθητές, άλλοτε γονείς και σε άλλες περιπτώσεις συνδυασμός αυτών. Γίνεται χρήση αποκλειστικά ερωτηματολογίων που δεν ταυτίζονται μεταξύ τους και σε ορισμένες μελέτες υφίσταται χρονικός περιορισμός τέλεσης της εκφοβιστικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα, ενώ σε κάποιες έρευνες δεν υπάρχει κάποιος χρονικός περιορισμός, σε αρκετές ζητείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αναφέρουν εμπειρίες από σχετικά περιστατικά που έλαβαν χώρα μόνο κατά τους τελευταίους μήνες. Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι υπάρχει αδυναμία σύγκρισης των ευρημάτων και γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Στην πλειοψηφία τους τα περιστατικά συμβαίνουν μία έως δύο φορές και δεν επιφέρουν σημαντική βλάβη και οι έρευνες φαίνεται να συμφωνούν ότι οι πιο συχνοί θύτες είναι οι μαθητές/τριες και λιγότερο οι γονείς αυτών. Ο ρόλος δε των παρατηρητών περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών έχει υπομελετηθεί και αναμένεται μελλοντικά να απασχολήσει τους ερευνητές. Τέλος, δεν εντοπίστηκαν προγράμματα πρόληψης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού για εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα υπάρχουν, έστω και λιγοστά, για άλλες ενήλικες ομάδες θυμάτων, όπως ο φοιτητικός πληθυσμός (Αλποχωρίτης, 2023).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Η απουσία διενέργειας μετα-ανάλυσης αποτελεί τον βασικό περιορισμό της παρούσας μελέτης. Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο θα εφαρμοστεί μετα-ανάλυση συμπληρωματικά στην συστηματική ανασκόπηση που διενεργήθηκε, ώστε να υπολογιστεί ένα συγκεντρωτικό αποτέλεσμα, να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα και να είναι εφικτή η διενέργεια αθροιστικής μετα-ανάλυσης με τη βοήθεια νέων μελετών.

Μέσω της συστηματικής ανασκόπησης που επιχειρήθηκε και της κριτικής αποτίμησης των δημοσιευμένων ερευνών επιδιώκεται η ανάδειξη της συμβολή τους στην προαγωγή της γνώσης στο πεδίο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών. Παράλληλα εντοπίστηκαν οι ανεπάρκει-

ες των υπαρχόντων ερευνών και αναδείχτηκαν τα σημεία εκείνα που χρήζουν μελλοντικής έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλποχωρίτης, Χ. (2023). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε φοιτητές/τριες Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων: συστηματική ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων σχετικά με προγράμματα/παρεμβάσεις πρόληψης. *Academia, 31-32*, 114-140. https://doi.org/10.26220/aca.4424

Alpochoritis, C., Armakolas, S., & Karfaki, E. (2021). The mobile internet as a tool of education and as a means of intimidation and victimization in the field of Ecclesiastical Education. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 2*, 171-179. https://doi.org/10.25082/amler.2022.01.001

Belsey, B. (2019). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation* http://www.billbelsey.com/?p=1827

Bruno, L. (2004). Blogging ban provokes debate over cyberspace. *Daily Record*, 1-6.

Γαλάνης, Π. (2009). Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 26*(6), 826-841. https://www.mednet.gr/archives/2009-6/pdf/826.pdf

Cowie, H., & Colliety, P. (2010). Cyberbullying sanctions or sensitivity? *Pastoral Care in Education, 28*(4), 261-268. https://doi.org/10.1080/02643944.2010.528017

Dolev-Cohen, M., & Levkovich, I. (2020). Teachers' responses to face-to-face and cyberbullying of colleagues by others in Israeli schools. International *Journal of School & Educational Psychology*. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1772159

Foley, C., May, D. C., Blevins, K. R., & Akers, J. (2015). An Exploratory Analysis of Cyber-Harassment of K-12 Teachers by Parents in Public School Settings. *Educational Policy, 29*(6), 879-902. https://doi.org/10.1177/0895904814550071

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools - a national research. *Informatics in Education*, *16*(1), 103–120. https://doi.org/10.15388/infedu.2017.06

Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). Cyberbullying among secondary school teachers by parents. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(1), 151-157. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.16549

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D. L., Rose, C. A., Reddy, L. A., Lane, K.

L., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. E. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, *51*(7), 753–766. https://doi.org/10.1002/pits.21777

PRISMA (2009), Flow Diagram. http://prismastatement.org/documents/PRISMA%202009%20flow%20diagram.pdf

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376–385. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Σταφίδας, Δ. (2021). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/15255

Sygkollitou, E., Psalti, A., & Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. In J. A. Mora-Merchan & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying – A cross-national comparison* (pp. 101–113). Verlag Empirische Pädagogik.

Tosun, N. (2016). Cyberbully and Victim Experiences of Pre-Service Teachers. *European Journal of Contemporary Education*, *15*(1), 136-146. https://doi.org/10.13187/ejced.2016.15.136

Washington, E. T. (2016). An overview of cyberbullying in higher education. *Adult Learning, 26*(1). https://doi.org/10.1177/1045159514558412

Willard, N. (2007a). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.

Willard, N. (2007b). *Educator 's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats* (1st ed.). Center for Safe and Responsible Use of the Internet. https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf

Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Ybarra, M. L. (2010). Online "predators" and their victims: Myths, realities, and implications for prevention and treatment. *Psychology of Violence, 1*(S), 13–35. http://doi.org/10.1037/2152-0828.1.S.13

Woudstra, M. H., van Rensburg, E. J., Visser, M., & Jordaan, J. C. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education, 38*(1). https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση: Χριστιανική Αγωγή και Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Νικόλαος Αμανατίδης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης,
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
nickaman@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά την έννοια της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση μέσω της χριστιανικής αγωγής και τις δυνατότητές της για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα των δημοτικών σχολείων των ανατολικών προαστίων της πόλης. Βασιζόμενη στις αρχές των χριστιανικών αξιών και διδασκαλιών, η έρευνα αυτή εξετάζει πώς η συμβουλευτική μπορεί να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό τοπίο ώστε να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να προωθήσει την ολιστική εξέλιξη των μαθητών. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της προώθησης των ηθικών αξιών, της διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της ηθικής αγωγής στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω μιας προσπάθειας ανάλυσης της σχετικής βιβλιογραφίας, η παρούσα εργασία παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα οφέλη, τις προκλήσεις και τις πιθανές στρατηγικές εφαρμογής της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση, κυρίως μέσα από ένα χριστιανικό πρίσμα.

Λέξεις Κλειδιά: Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, Χριστιανική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση διαδραματίζει ένα θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη των νέων γενεών και τη διαμόρφωση της κοινωνίας. Εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, η εκπαίδευση είναι ωφέλιμο και ευεργετικό για τις κοινωνίες να αναλαμβάνει και το χρέος της διαμόρφωσης του χαρακτήρα και

της ηθικής αγωγής των μαθητών (Βασιλόπουλος 1996). Σε αυτό το πλαίσιο, η συμβουλευτική στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την προαγωγή της ολιστικής εξέλιξης των μαθητών. Έτσι λοιπόν και για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση μέσω της χριστιανικής αγωγής, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες στρατηγικές, Vassilopoulos (2016). Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολικών οργανισμών και θρησκευτικών οργανώσεων, την παροχή σχετικής κατάρτισης και πόρων για τους εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης για ανοιχτό διάλογο και συνεργασία, Οικονομίδης (2011), Lave & Wegner (1998). Επιπλέον, η προώθηση ενός υποστηρικτικού δικτύου χριστιανών εκπαιδευτικών μπορεί να διευκολύνει την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την καλλιέργεια μιας κοινότητας μάθησης. Με την ενσωμάτωση των χριστιανικών αξιών στις πρακτικές συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να διευκολύνουν την ολιστική εξέλιξη των μαθητών και να καλλιεργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που θα τους ενθαρρύνει και θα τους συμπεριλαμβάνει. Ωστόσο, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ώστε η ενσωμάτωση των χριστιανικών αρχών να γίνει με σεβασμό, χωρίς αποκλεισμούς και με ευαισθησία απέναντι στο διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Αγκαλιάζοντας τη συμβουλευτική στην εκπαίδευση μέσα σε ένα χριστιανικό πλαίσιο, η εκπαίδευση μπορεί να ξεκινήσει ένα ταξίδι προς τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που όχι μόνο μεταδίδει γνώσεις αλλά και καλλιεργεί χαρακτήρα και ηθικές αξίες στους μαθητές. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ενσωμάτωση των χριστιανικών αρχών στη συμβουλευτική μπορεί να συμβάλει στην προσωπική, επαγγελματική και πνευματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, καλλιεργώντας εν τέλει ένα περιβάλλον μάθησης που αναπτύσσει και περιλαμβάνει όλους τους μαθητές.

ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η χριστιανική αγωγή αποτελεί μια βασική πτυχή της πνευματικής και ηθικής διαμόρφωσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Οι χριστιανικές αξίες όπως η αγάπη, η συγχώρεση, η ελπίδα και η δικαιοσύνη μπορούν να υπηρετήσουν ως κατευθυντήριες αρχές για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, Κορνιτσέσκου (1971). Η χριστιανική αγωγή προωθεί την ανάπτυξη ενός χα-

ρακτήρα βασισμένου στην ηθική και την ενσυναίσθηση. Το ιστορικό υπόβαθρο της χριστιανικής παιδαγωγικής στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύπλευρο. Η Ελλάδα έχει μια μακρόχρονη εκπαιδευτική παράδοση, η οποία χρονολογείται από αρχαίους φιλοσόφους όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, ενώ ο Χριστιανισμός διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ελληνικού πολιτισμού και των αξιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η χριστιανική παιδαγωγική βασίζεται σε θεολογικές και φιλοσοφικές αρχές. Στις βασικές έννοιες περιλαμβάνονται η πίστη στην Imago Dei (εικόνα του Θεού) σε κάθε μαθητή, η ηθική και πνευματική διαμόρφωση και οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως πρότυπα χριστιανικών αρετών (Lee, 2015-Wolterstorff, 2002). Επιπλέον στην προσέγγιση της ορθόδοξης παράδοσης (Περσελής, 1994, σ. 245) με στόχο την στήριξη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2015, σ. 183-4) καθώς και τη σχολική χριστιανική αγωγή (Περσελής, 2010, σ. 20-24). Στο σύγχρονο σχολείο και μετά το 2012 επικρατεί η διαχριστιανική και διαθρησκευτική μάθηση (Καραμούζης, 2012) με σημασία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών παιδαγωγικής όπως ο διάλογος, η συλλογικότητα, η συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός. Πολύ σημαντικό κριτήριο εδώ, είναι το γεγονός ότι στην περίπτωση της διαθρησκειακής προσέγγισης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν ειδική και ισχυρή θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, μέσα από την οποία παράλληλα θα υφίσταται και η διαμόρφωση της κατανόησης του ρόλου τους στο σύγχρονο σχολείο. Μάλιστα, αυτή η διαφορά εδώ είναι άμεσα συνδεδεμένη και με μια στοχαστική και κριτική στάση έναντι του θρησκευτικού θέματος. Επιπλέον στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (στον Αγγλοσαξωνικό χώρο) παρατηρείται μια στροφή σχετικά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενεργών πολιτών (Active Citizenship) και την παραγωγική αξιοποίηση της διαφορετικότητας (Productive Diversity – Cope & Kalantzis, 1997) μέσα από την κατανόηση, την αποδοχή και την αναγνώριση από την πλευρά των μαθητών του διαπολιτισμικού πλήθους και της κοινωνικής ετερογένειας. Η ανάγκη για την ενσωμάτωση της θρησκευτικής πολυμορφίας σε μια κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση κρίθηκε αναγκαία μετά και από τις κοινωνικές αναταραχές και συγκρούσεις, αλλά και τον αυξανόμενο ρατσισμό που παρατηρείται έως και σήμερα, Decety, J. et al (2004).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σημαντικά, επηρεασμένη από ιστορικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία είναι παραδοσιακά αναπόσπαστο κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην ηθική και πολιτιστική ανάπτυξη (Κουκουναράς & Λιάγκης, 2013).). Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει αρκετές σύγχρονες προκλήσεις και συζητήσεις όπως η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον (Μάρκου, 1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου και της κοινωνίας.

Η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης συντονίζει και απαντά σε προβλήματα διαπολιτισμικής φύσεως που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν με τις ατομικές τους ταυτότητες και συλλογικές προσωπικότητες. Συναφής πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και ο Θρησκευτικός πλουραλισμός. Καθώς η Ελλάδα γίνεται πιο πολιτισμικά ποικιλόμορφη, υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη να αντιμετωπιστεί ο θρησκευτικός πλουραλισμός στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και να προωθηθεί η ανεκτικότητα και η κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών θρησκειών. Τα διάφορα ορόσημα, όπως είναι το ανοικτό πνεύμα, ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας, ο σεβασμός του εταίρου ανεξάρτητα από καταγωγή ή και θρήσκευμα, η συνύπαρξη, ο διάλογος, και η ελευθερία του λόγου δεν είναι απλώς αόριστες θεωρητικές συλλήψεις της χριστιανικής ή της μη χριστιανικής διανόησης, αλλά κατακτήσεις και της ίδιας της Ορθόδοξης Παράδοσης (Γιαγκάζογλου, 2016). Μια σημαντική παράμετρος της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης είναι και η ενσωμάτωση της χριστιανικής αγωγής στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει πρακτικές προσεγγίσεις για την ενσωμάτωση της χριστιανικής αγωγής στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Αυτό περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των χριστιανικών αξιών, διδασκαλιών και τελετουργιών στο πρόγραμμα σπουδών και στην καθημερινή σχολική ζωή (Poulou, 2010- Gialamas, 2009).

Υπάρχουν όμως και ποικίλες αντιπαραθέσεις σχετικά. Αυτές περιλαμβάνουν συνομιλίες σχετικά με την ισορροπία του θρησκευτικού περιεχομένου στο πρόγραμμα σπουδών, ανησυχίες σχετικά με την ενσωμάτωση των μη χριστιανών μαθητών και τη συμβατότητα της εκπαίδευσης με βάση την πίστη με μια πλουραλιστική κοινωνία (Katsillis et al., 2018).

Πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχία της οποιασδήποτε εφαρμογής παιδαγωγικής και υλικού μελέτης αποτελούν οι παιδαγωγικές στρατηγικές και προσεγγίσεις. Οι μελετητές έχουν εντοπίσει διάφορες παιδαγωγικές στρατηγικές για την αποτελεσματική εφαρμογή της χριστιανικής παιδαγωγικής, όπως η χρησιμοποίηση της αφήγησης ιστοριών, ηθικών διλημμάτων και η συζήτηση σύγχρονων ηθικών ζητημάτων σε χριστιανικό πλαίσιο (Durka, 2003- Smith, 2011).

Η βιβλιογραφία προτείνει πιθανές μελλοντικές κατευθύνσεις για τη χριστιανική παιδαγωγική στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές περιλαμβάνουν την ενίσχυση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση με βάση την πίστη, την προώθηση του διαθρησκειακού διαλόγου και την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Grollios &, Liampas A. 2015). Η θρησκευτική εκπαίδευση στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία είναι βαθιά συνυφασμένη με την πολιτιστική και θρησκευτική κληρονομιά του έθνους. Ωστόσο, αντιμετωπίζει σύγχρονες προκλήσεις που σχετίζονται με τη συμμετοχικότητα, την παιδαγωγική και τη σχέση εκκλησίας-κράτους. Καθώς η Ελλάδα συνεχίζει να εξελίσσεται σε μια πολυπολιτισμική και πλουραλιστική κοινωνία, οι συνεχείς συζητήσεις και μεταρρυθμίσεις στη θρησκευτική εκπαίδευση είναι απαραίτητες για να διασφαλιστεί ότι αυτή εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα σέβεται τις θρησκευτικές παραδόσεις και τις συνταγματικές αρχές του έθνους. Η μελλοντική έρευνα και οι πολιτικές εξελίξεις θα πρέπει να στοχεύουν στην επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της διατήρησης της ελληνικής πολιτιστικής και θρησκευτικής ταυτότητας και της προσαρμογής στην ποικιλομορφία της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην προώθηση της ανάπτυξης εκπαιδευτικών και μαθητών και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, είτε αυτές είναι προσωπικές, εκπαιδευτικές είτε κοινωνικές, (Χατζηχρήστου, 2014). Μέσα από τη συμβουλευτική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν ενισχύσουν το έργο τους καθώς και να παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές, βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επίλυση προβλημάτων και την λήψη αποφάσεων. Υπάρχουν ποικίλες στρατηγικές υποστήριξης και καθοδήγησης μέσω εφαρμογής συμβουλευτικής στην εκπαίδευση όπως:

Ενσωμάτωση των χριστιανικών αξιών

Στη χριστιανική παιδαγωγική, η συμβουλευτική βασίζεται στις βασικές αξίες της καλοσύνης, της συμπόνιας, της ενσυναίσθησης και της συγχώρεσης, οι οποίες είναι κεντρικές στη χριστιανική πίστη (Schellenberg, A. D. 2008). Οι εκπαιδευτικοί-μέντορες, ενθαρρύνονται να προσεγγίζουν τους ρόλους τους με χριστιανική στάση, επιδεικνύοντας μέριμνα και κατανόηση προς τη συναισθηματική και πνευματική ευημερία των μαθητών σε πλήθος καταστάσεων που οι μαθητές αντιμετωπίζουν όπως σχολικός εκφοβισμός, διαφωνίες, συμμετοχικότητα ή και διαμόρφωση χαρακτήρα. Η έννοια του Μέντορα προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη, η οποία σήμαινε δάσκαλος, καθοδηγητής. Η λέξη σχετίζεται τον χαρακτήρα του ομηρικού έπους Μέντορα (Μέντωρ), τον οποίο ο Όμηρος περιγράφει ως «σοφό και έμπιστο σύμβουλο», που ανέλαβε την ανατροφή του υιού του Οδυσσέα, Τηλέμαχου. Ο Μέντορας λειτουργούσε ταυτόχρονα ως πρότυπο, καθοδηγητής και προστάτης. Επιπλέον, η έννοια του μέντορα στην εκπαίδευση αποτελεί μια εμπειρική σχέση που χτίζεται μέσω της ενδυνάμωσης που δίνει ένα άτομο σε ένα άλλο με την προσφορά της σοφίας του και των γνώσεών του (Kenworthy, 2015). Σύμφωνα με τον Glenn (2006) ο μέντορας λειτουργεί σε συνέργεια με συνεργάτες-συναδέλφους σε κάποιον επαγγελματικό χώρο όπου προσπαθεί να εντοπίσει τομείς προς βελτίωση και να αναπτύξει μια πορεία προς την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του συναδέλφου.

Ηθική και δεοντολογική ανάπτυξη

Η συμβουλευτική στη χριστιανική εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στην ηθική και δεοντολογική ανάπτυξη. Στόχος της είναι να ενσταλάξει στη ζωή των μαθητών αξίες όπως η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η καλοσύνη, βοηθώντας τους να λαμβάνουν ηθικές αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν σύνθετα ηθικά διλήμματα (Hathaway, W. L. 2004). Τρόποι ενίσχυσης ηθικής και δεοντολογικής ανάπτυξης μπορούν να αποτελέσουν η δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην τάξη και το σχολείο. Αυτό το περιβάλλον ενθαρρύνει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να ανοιχτούν για τις συναισθηματικές και ψυχολογικές τους δυσκολίες χωρίς το φόβο της κρίσης. Είναι ένα μέρος όπου οι μαθητές και εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ακούγονται, εκτιμώνται και υποστηρίζονται (Ricard, R. (2009). Αναφορικά με τον διάλογο και την ακρόαση είναι σημαντικό η ενίσχυση της ενεργητικής ακρόαση όπου οι εκπαιδευτικοί που ασκούν χριστιανική συμβουλευτική ακούν ενεργά τις ανησυ-

χίες των μαθητών αλλά και συναδέλφων τους παρέχοντάς τους την πλήρη προσοχή τους. Επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και συμπόνια, αναγνωρίζοντας ότι ο συναισθηματικός πόνος και οι αγώνες των μαθητών είναι γνήσιοι και σημαντικοί (Ellison, C. W. 2011).

Πνευματική καθοδήγηση

Η χριστιανική παιδαγωγική αναγνωρίζει την πνευματική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσω της συμβουλευτικής, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν την πίστη τους, να αναζητήσουν την πνευματική τους ανάπτυξη και να βρουν νόημα και σκοπό στη ζωή τους (Johnson, E. L. 2019). Οι εκπαιδευτικοί, ενεργώντας ως σύμβουλοι, μπορούν να παρέχουν πνευματική καθοδήγηση και υποστήριξη, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν μια βαθύτερη σύνδεση με την πίστη τους. Επιπλέον η προσευχή μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή παρηγοριάς και θεραπείας. Η προσευχή είναι ένα ισχυρό εργαλείο στη χριστιανική συμβουλευτική. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με την προσευχή ως μέσο για να βρουν παρηγοριά, να αναζητήσουν καθοδήγηση και να βιώσουν πνευματική θεραπεία. Η προσευχή προάγει την αίσθηση της σύνδεσης με μια ανώτερη δύναμη και μπορεί να προσφέρει παρηγοριά σε περιόδους συναισθηματικής δυσφορίας (Koenig, H. G. 2012). Στη χριστιανική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναλαμβάνουν έναν ρόλο παρόμοιο με αυτόν του ποιμαντικού συμβούλου. Προσφέρουν πνευματική καθοδήγηση και υποστήριξη, βοηθώντας τους μαθητές να συνδέσουν τους συναισθηματικούς τους αγώνες με την πίστη τους. Η ποιμαντική φροντίδα μπορεί να περιλαμβάνει συμβουλευτική με βάση τις γραφές και συζητήσεις για το πώς η πίστη μπορεί να αποτελέσει πηγή δύναμης και ελπίδας (McMinn et al, 2007). Επίσης η χριστιανική συμβουλευτική δίνει έμφαση στη συγχώρεση και τη συμφιλίωση ως βασικές πτυχές της συναισθηματικής και ψυχολογικής θεραπείας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συγχωρούν τον εαυτό τους και τους άλλους, προωθώντας τη συναισθηματική ευημερία και την αρμονία (Worthington et al 2004).

Συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη

Η χριστιανική συμβουλευτική στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει επίσης συναισθηματικές και ψυχολογικές προκλήσεις (Mahoney & Boyatzis 2019).). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους μαθητές ένα ασφαλές και περιποιητικό περιβάλλον για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναζητήσουν παρηγοριά και να βρουν θεραπεία μέσω της προσευχής και της

ποιμαντικής φροντίδας. Συναισθηματική έκφραση και επικύρωση. Σε ένα χριστιανικό πλαίσιο συμβουλευτικής, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους. Οι εκπαιδευτικοί επικυρώνουν αυτά τα συναισθήματα, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματά τους αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτά. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι από μόνη της θεραπευτική και θεραπευτική . (Pargament, K. I., et al. 2000). Επιπλέον και πολύ σημαντική στη σύγχρονη εποχή των διαρκών και ταχέων εξελίξεων είναι και η οικοδόμηση ανθεκτικότητας και δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Μέσω της χριστιανικής συμβουλευτικής μπορεί να εφαρμοστεί η ενίσχυση στους μαθητές και εκπαιδευτικούς της ανθεκτικότητας και δεξιοτήτων αντιμετώπισης που έχουν τις ρίζες τους στις χριστιανικές αρχές. Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής και να διατηρήσουν τη συναισθηματική και ψυχολογική τους ευημερία (Ream et al, 2014).

Η ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμβουλευτική στη χριστιανική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας χριστιανικής κοινότητας μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Καρολίδου, Σ. 2019,). Η κοινότητα αυτή ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, της υποστήριξης και της υπευθυνότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, δημιουργώντας ένα θετικό και πνευματικά εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον.

Η οικοδόμηση μιας χριστιανικής κοινότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την καλλιέργεια χαρακτηριστικών φροντίδας στους δασκάλους και τους μαθητές, την υπέρβαση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Littleton J. 2008). Οι στρατηγικές χριστιανικής εκπαίδευσης έχουν εκφράσει την διαγενειακή εκπαίδευση και μάθηση, η οποία μπορεί να είναι επωφελής για την καλλιέργεια της αίσθησης της κοινότητας και του πνευματικού σχηματισμού (Bruce M. & Stellern J. 2005). Η μορφές εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας καθώς και οι πρακτικές διδασκαλίας μπορούν να εφαρμοστούν για την προώθηση της χριστιανικής εκπαίδευσης υπό την προοπτική της μαθησιακής κοινότητας. Η συμμετοχή της κοινότητας στη σχολική εκπαίδευση και ενδυνάμωση μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση μιας χριστιανικής κοινότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες στην Ινδία

(Thompson, C. 2021). Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αρθούν οι προκαταλήψεις εντός του κυρίαρχου εκπαιδευτικού πλαισίου για την πλήρη συμμετοχή στη χριστιανική θεολογική εκπαίδευση ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης ένταξη όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας καθώς και η ποικιλομορφία της. Τα βήματα και οι βασικές στρατηγικές δημιουργίας και διατήρησης μιας επιτυχημένης χριστιανικής κοινότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθούν:

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΝΟΣ ΦΙΛΟΞΕΝΟΥ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Το πρώτο βήμα για την οικοδόμηση μιας γόνιμης χριστιανικής κοινότητας είναι η δημιουργία ενός φιλόξενου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αυτό σημαίνει τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας όπου όλα τα μέλη αισθάνονται ασφάλεια, σεβασμό και εκτίμηση. Σημαίνει επίσης την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς και μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όπου μπορούν να προσφέρουν καθοδήγηση και υποστήριξη.

Ένας τρόπος για τη δημιουργία ενός φιλόξενου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι η ανάπτυξη μιας ισχυρής αίσθησης κοινοτικού πνεύματος στο σχολείο. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, όπως οι σχολικές συνελεύσεις, οι εκδρομές και τα προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτές οι δραστηριότητες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και μαθητές ευκαιρίες να γνωριστούν μεταξύ τους και να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων.

Ένας άλλος τρόπος για να δημιουργηθεί ένα φιλόξενο και υποστηρικτικό περιβάλλον είναι να υπάρχει ένα σαφές σύνολο σχολικών αξιών που βασίζονται σε χριστιανικές αρχές. Οι αξίες αυτές θα πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές και το σχολικό προσωπικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς και να ενισχύονται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ

Μόλις οι εκπαιδευτικοί και μαθητές νιώσουν ευπρόσδεκτοι και υποστηριζόμενοι στο σχολείο, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν την αίσθηση ότι ανήκουν στη χριστιανική κοινότητα. Αυτή η αίσθηση του ανήκειν μπορεί να καλλιεργηθεί με διάφορους τρόπους, όπως η εποικοδομητική θρησκευτική συμβουλευτική και διδασκαλία, η συμμετοχή στα κοινά, η κοινή προσευχή και

η εφαρμογή της χριστιανικής αγωγής στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Η θρησκευτική διδασκαλία αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών στα δημοτικά σχολεία. Παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν για τη Βίβλο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις αξίες. Η θρησκευτική διδασκαλία μπορεί επίσης να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές στο να αναπτύξουν την προσωπική τους πίστη και να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συνεργασίας.

ΠΑΡΟΧΗ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΙΣΤΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΝΑ ΤΗΝ ΕΞΑΣΚΗΣΟΥΝ

Εκτός από τη θρησκευτική διδασκαλία, την προσευχή και τη λατρεία, στο σχολικό χώρο μπορούν να δοθούν στους εκπαιδευτικούς και μαθητές ευκαιρίες να μάθουν για τη χριστιανική αγωγή και να την εξασκήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, όπως θεματικές λέσχες, προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων και μορφών μάθησης καθώς και εκπαιδευτικές εκδρομές.

Οι θεματικές λέσχες μπορούν να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να μάθουν περισσότερα για διάφορες πτυχές της χριστιανικής αγωγής. Για παράδειγμα, μια λέσχη φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής για την Παλαιά και Καινή Διαθήκη μπορεί να εστιάζει στη μελέτη της Βίβλου και πρακτικής στην καθημερινότητα των μαθητών μελετώντας παραβολές και διδαχές, καθώς και αναλύοντας και ψάχνοντας λύσεις για οποιοδήποτε πρόβλημα συναντούν και αντιμετωπίζουν στην καθημερινή σχολική και προσωπική ζωή.

Τα προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων είναι ένας άλλος πολύ καλός τρόπος για να γνωρίσουν και ενταχθούν οι εκπαιδευτικοί και εν συνεχεία οι μαθητές σε μια ενεργή Χριστιανική κοινότητα και να ασκήσουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική κοινότητα στο να κατανοήσει τη σημασία της προσφοράς και να βιώσει έτσι τις χριστιανικές αρετές και αξίες.

Οι εκπαιδευτικές εκδρομές. σε χριστιανικά και ιστορικά μνημεία μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και μαθητές να ενισχύσουν τις γνώσεις και δεξιότητες . Αυτές οι εκδρομές μπορούν να προσφέρουν μια εμπειρία από πρώτο χέρι του χριστιανικού πολιτισμού και της ιστορίας και κατά συνέπεια να δομήσουν και ενισχύσουν τη χριστιανική κοινότητα μέσω των δράσεων αυτών.

Συμπερασματικά, η οικοδόμηση μιας ισχυρής χριστιανικής κοινότητας

στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό έργο. Με τη δημιουργία ενός φιλόξενου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και την παροχή ευκαιριών στα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να γνωρίσουν τις αρχές και αξίες της χριστιανικής αγωγής και να την ασκήσουν, τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναπτύξουν την πίστη τους και να προαγάγουν μια ισχυρή αίσθηση της χριστιανικής ταυτότητας.

ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΞΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΡΟΣ ΟΦΕΛΟΣ ΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Η χριστιανική παιδαγωγική δίνει συχνά έμφαση στην έννοια της ηγεσίας ευθύνης για το συλλογικό καλό της σχολικής κοινότητας, όπου οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι αποτελούν πρότυπο ταπεινότητας και προσφοράς προς τους άλλους (Spears, et al, 2002). Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να υιοθετήσουν μια παρόμοια στάση προσφοράς και συμπόνιας στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συναδέλφους, τους συμμαθητές και την κοινωνία.

Συμπερασματικά, η συμβουλευτική στην εκπαίδευση από μια χριστιανική παιδαγωγική προοπτική ευθυγραμμίζεται με τις αρχές και τις αξίες της χριστιανικής πίστης. Επιδιώκει να προωθήσει την ολιστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις τους, δίνοντας έμφαση στην ηθική και δεοντολογική ανάπτυξη, την πνευματική καθοδήγηση, τη συναισθηματική υποστήριξη και τη δημιουργία μιας χριστιανικής κοινότητας μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να προσφέρει ισχυρά θεμέλια για την καλλιέργεια χαρακτήρων και την προσωπική ανάπτυξη μέσα σε ένα χριστιανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:

Η ενσωμάτωση των χριστιανικών αξιών στις πρακτικές συμβουλευτικής μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια του χαρακτήρα των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των εξής στρατηγικών:

- Συνεργασία: Δημιουργία συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολικών οργανισμών και θρησκευτικών οργανώσεων για την ανταλλαγή ιδεών και πόρων.

- Κατάρτιση: Παροχή σχετικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμβουλευτικής μέσω των χριστιανικών αξιών.
- Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης: Δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης που προάγουν τον ανοιχτό διάλογο και τη συνεργασία.
- Υποστηρικτικά Δίκτυα: Δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την προαγωγή της κοινότητας μάθησης.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρά τα πολύτιμα οφέλη που μπορεί να φέρει η ενσωμάτωση των χριστιανικών αξιών στη συμβουλευτική στην εκπαίδευση, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να γίνεται με σεβασμό προς το διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η εκπαίδευση, όταν συνδυάζει τη συμβουλευτική με τις χριστιανικές αξίες, μπορεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που δεν μεταφέρει μόνο γνώσεις αλλά και καλλιεργεί χαρακτήρα και ηθικές αξίες στους μαθητές.

Συνολικά, η βιβλιογραφική έρευνα καταδεικνύει ότι η συμβουλευτική στην εκπαίδευση, μέσω της χριστιανικής αγωγής, μπορεί να συμβάλει στην προσωπική, επαγγελματική και πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που προωθεί την πρόοδο και συμπερίληψη όλων των μαθητών. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης πρέπει να γίνεται με ευαισθησία και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας μας.

Συμπερασματικά, η χριστιανική συμβουλευτική έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει σημαντικά την ευημερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία. Η ενσωμάτωση της χριστιανικής συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προωθήσει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα, την ανάπτυξη του χαρακτήρα και το θετικό σχολικό κλίμα, (McMinn, et al, 2011). Ωστόσο, είναι σημαντικό να προσεγγιστεί αυτή η ενσωμάτωση με ευαισθησία στην πολιτισμική και θρησκευτική ποικιλομορφία και να διασφαλιστεί ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες είναι χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

Για να μεγιστοποιηθεί όμως η αποτελεσματικότητα της χριστιανικής συμβουλευτικής, είναι απαραίτητη η συνεχής κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος Ε. 2002).

Επενδύοντας σε ολοκληρωμένα προγράμματα κατάρτισης, ενσωματώνοντας τη χριστιανική συμβουλευτική στο πρόγραμμα σπουδών και αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι η χριστιανική συμβουλευτική θα συνεχίσει να επηρεάζει θετικά την ευημερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Αθανασιάδου 2011).

Καθώς προχωράμε μπροστά, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να αναγνωρίσουν τα οφέλη της χριστιανικής συμβουλευτικής, σεβόμενοι παράλληλα τα δικαιώματα και τις πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών. Με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πιο πράο, λειτουργικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει την ολιστική ευημερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, συμβάλλοντας έτσι τελικά στην προσωπική και ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 289-308.

Βασιλόπουλος Χ.(1996) *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού,* Εκδ. Κυριακίδη.

Bruce M. & Stellern J. (2005) Building a caring community in teacher education, *The Teacher Educator*, *41*(1), 34-53, DOI: 10.1080/08878730509555370

Γιαγκάζογλου, (2016) ΣΤ., *Κοινωνία Θεώσεως. Η σύνθεση Χριστολογίας και Πνευματολογίας στο έργο του Αγίου Γρηγορίου του Παλαμά*. Δόμος.

Cope, B. and Kalantzis M. 1997. *Productive Diversity: A New Approach to Work and Management*. Sydney: Pluto Press.

Δημητρόπουλος Ε. (2002). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική και συμβουλευτική Ψυχολογία.* Τόμ. Α. Εκδόσεις Γρηγόρης.

Decety, J. & Jackson, P.. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, *3*, 71-100. 10.1177/1534582304267187.

Durka, G. (2003). *The Religious Education We Need: A Constructive Proposal*. Wm. B. Eerdmans Publishing.

Ellison, C. W. (2011). Invisible Support: The Effects of Prayer on Perceived Emotional Support in a Christian Context. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 165-173.

Glenn, M. (2006). *Coaching and mentoring. Australian Master Human Resources Guide*, Chapter 44, 4th edition.

Grollios G., Liampas A. (2015). Critical approaches to Critical Pedagogy in Greece. Journal for Critical Education Policy Studies. τόμ.12 αρ.3 σ.261-281. Johnson, E. L. (2019). The Role of Spiritual Values in School Counseling: A Delphi Study. *Journal of Counseling & Development*, *97*(4), 403-414.

Hathaway, W. L. (2004). Expanding horizons for Christians in psychology. *Journal of Psychology and Theology, 32*(3), 210-220.

Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Καρολίδου, Σ. Α. (2019). Ο εκπαιδευτικός θεολόγος σε ρόλο συμβούλου καθηγητή, ως φορέας ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της σχολικής κοινότητας., *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*. https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/7998/7848

Κορνιτσέσκου, Κ. (1971). *Ο ανθρωπισμός κατά τον ιερόν Χρυσόστομον*, εκδ. Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών, Θεσσαλονίκη.

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος, *Νέα Παιδεία*, *146*, 70-90.

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Katsillis, T., Anastasiou, L., & Paparistodemou, E. (2018). The Influence of Religion on Pedagogy and Teacher Practices in Greek Public Primary Schools: *An Exploration. Educational Review*, *70*(5), 605-622.

Kenworthy, J. (2015, July 18). *What's the difference between coaching, mentoring, counselling, training and managing*. Leadership Anvant Edge.

Koenig, H. G. (2012). *Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications*. ISRN Psychiatry, 2012, 278730.

Lee, J. M. (2015). *The Religious Dimension of Education in a Catholic School*. Bloomsbury Publishing.

Leondari A. & Gialamas V. (2009) Religiosity and psychological well-being, *International Journal of Psychology*, *44*(4), 241-248,

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

Littleton J. (2008) A Learning Community Focus for Christian Education, *Religious Education*, *103*(5), 568-578, DOI: 10.1080/00344080802427259

Μάρκου, Γ. (1998α). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Κ.Ε..Δ.Α.

Μάρκου, Γ. (1998β). *Προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Γ.Γ.Λ.Ε.

Mahoney, A., & Boyatzis, C. J. (2019). Parenting, religion, and spirituality. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: The practice of parenting (pp. 515–552). Routledge/Taylor & Francis Group.

McMinn, M. R., & Campbell, C. D. (2007). Integrative Psychotherapy and Christian Psychotherapy: An Overview and Critique. *Journal of Psychology and Christianity*, *26*(3), 177-189.

McMinn, M. R., Hawkins, A. J., & Hawkins, R. D. (2011). *Integrative psychotherapy: Toward a comprehensive Christian approach.* InterVarsity Press.

Οικονομίδης, Β. Δ. (Επ.) (2011). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Πεδίο.

Περσελής Εμ. (2010). *Κατήχηση και παιδεία. Μελετήματα Χριστιανικής Αγωγής*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Περσελής Εμ. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος.* Αρμός.

Poulou, M. S. (2010). Teaching Religion in the Public Schools of Greece: An Overview of the Greek Experience. *Religion & Education*, *37*(1), 97-110.

Pargament, K. I., et al. (2000). The Many Methods of Religious Coping: Development and Initial Validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56(4), 519-543.

Ream, R. K., & Jensen, L. A. (2014). Christian Hope in Educational Contexts. *Christian Education Journal*, *11*(2), 226-244.

Ricard, R. (2009). Safe Schools: A Christian Ethic of Care. *Christian Scholar's Review*, 39(1), 91-108.

Schellenberg, A. D. (2008). The Role of a Christian School Counselor from a Theological Perspective. *Journal of Psychology and Christianity*, *27*(3), 214-222.

Smith, D. I. (2011). *Teaching and Christian Practices: Reshaping Faith and Learning*. Wm. B. Eerdmans Publishing.

Spears, L. C., & Lawrence, M. (Eds.). (2002). *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century.* John Wiley & Sons.

Thompson, C. (2021) The Friendship House Community: Christian Community as a Lived Framework for Theological Education, *Journal of Disability & Religion*, *25*(3), 347-360.

Vassilopoulos, S. & Malikiosi-Loizos, M. (2016). Counselling Psychology Research in Greece. *The European Journal of Counselling Psychology, 4*(1), 1–3.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα*. Gutenberg.
Wolterstorff, N. (2002). *Educating for Responsible Action*. Wm. B. Eerdmans Publishing.
Worthington Jr, E. L., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an Educational Issue: Insights from Religion, Psychology, and Education. *Psychology of Religion and Spirituality*, *5*(3), 227-239.

Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής και ο σχεδιασμός της συμβουλευτικής του παρέμβασης

Λυμπέρη Αντιγόνη
Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός,
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας
PhD(c), Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστημίου Αιγαίου,
anlymperi@sch.gr

Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας
Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
kotsifakos@unipi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στον θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής και στην εφαρμογή των παρεμβάσεών του/της εντός των σχολικών μονάδων. Ο/η Σύμβουλος Σχολικής Ζωής αποτελεί τον ρυθμιστή δεκάδων θεμάτων που αφορούν μια σχολική κοινότητα έχει ως αποστολή να συνδέσει ισχυρότερα τη μαθητική, κοινωνική και συναισθηματική ζωή του σχολείου. Ο σκοπός της παρούσης δημοσίευσης είναι να καταγραφούν προγραμματικά οι τρόποι με τους οποίους ένας/μια Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη συμβουλευτική του παρέμβαση εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους των μαθητών και των μαθητριών. Το άρθρο, πέραν της αποτύπωσης του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου αναφέρεται στις ειδικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει και τι τελικά μπορεί να σημαίνει η άσκηση της ειδικής «συμβουλευτικής» του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής, καταγράφει τις δυσκολίες και τα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να διαχειριστεί ώστε η παρέμβασή του να οργανωθεί αποτελεσματικά. Το άρθρο τελειώνει με τα συμπεράσματα και τα μελλοντικά έργα τα οποία παραπέμπει το πλαίσιο εφαρμογής του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής.

Λέξεις κλειδιά: Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων, Συμβουλευτικές παρεμβάσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ανακοίνωση εντάσσεται στον θεματικό άξονα του συνεδρίου «Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση» και το θεωρητικό της πλαίσιο εστιάζει στην εφαρμογή ενός νέου σχετικά θεσμού, τον θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ). Οι σχετιζόμενες νομοθετικές πράξεις αναφοράς είναι χρονικά πρόσφατες (2020) και στις σχολικές μονάδες εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια. Ο/Η ΣΣΖ, εντός της σχολικής μονάδας, μέσα από τα σχέδια δράσης των συμβουλευτικών του παρεμβάσεων οργανώνει παιδαγωγικές δράσεις, ανιχνεύει ανάγκες, και εστιάζει στην επιμόρφωση – ευαισθητοποίηση γύρω από θέματα που απασχολούν την μαθητική κοινότητα, επιχειρώντας να συνδέσει ισχυρότερα τη μαθητική, κοινωνική και συναισθηματική ζωή του σχολείου. Ο σκοπός της παρούσης δημοσίευσης είναι να καταγραφούν προγραμματικά οι τρόποι με τους οποίους ένας/μια ΣΣΖ θα καταφέρει να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη συμβουλευτική του παρέμβαση (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2023), εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους των μαθητών και των μαθητριών .

Η μεθοδολογία της έρευνας εγγράφεται στα πλαίσια της εφαρμοσμένης κοινωνικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας και βασίζεται κυρίως, στην αποδελτίωση της σχετικής νομοθεσίας, όπως αυτή εφαρμόζεται εντός των σχολικών μονάδων. Η κριτική καταγραφή των σημείων εφαρμογής πραγματοποιήθηκε με ενδοσχολική παρατήρηση (τρόπος δειγματοληψίας: κλείδα συστηματικών και στοχευμένων παρατηρήσεων), από σχολικά περιβάλλοντα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Λυκείων. Το δείγμα εφαρμογής αφορά εκπαιδευτικούς και μαθητιώσα νεολαία και οι παρατηρήσεις σχετικά με αυτό το κοινωνικό στρώμα συνδυάζονται με την εφαρμοστική πράξη του θεσμικού πλαισίου του ΣΣΖ και ταυτόχρονα, μπορεί να θεωρηθεί μια πρωτότυπη δημοσίευση, καθώς είναι από τις πρώτες δημοσιεύσεις που ασχολούνται και αναφέρονται κριτικά στον συγκεκριμένο θεσμό.

Στις καταγραφές αναφοράς σχετικά με το πώς ο σχεδιασμός της συμβουλευτικής του παρέμβασης του/της ΣΣΖ εφαρμόζεται στα σχολεία (Κοτσιφάκος & Ιωαννίδου, 2023), αποφύγαμε την πιστή αποδελτίωση του νομοθετικού πλαισίου. Αναδείξαμε κυρίως, μέσω κριτικής ποιοτικής στάθμισης τα δεδομένα των παρατηρήσεων από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή του θεσμού, ώστε με την αποδελτίωση αυτών των στοιχείων να διερευνηθούν με ακρίβεια πώς οι παρεμβάσεις του/της ΣΣΖ ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, αλλά και πώς οι επιλογές του/της ισχυ-

ροποιούν σημεία θετικών αντιλήψεων για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Τα συμπεράσματα της μελέτης αφορούν, πέραν άλλων, και τη διατύπωση προγραμματικών δράσεων κατά τις οποίες πραγματοποιούνται συμβουλευτικές παρεμβάσεις με κάθε δυνατό τρόπο. Επιπρόσθετα, στον ενεργό ρόλο του ΣΣΖ εντάσσονται και επάλληλες δράσεις εγκεκριμένων παιδαγωγικών προγραμμάτων που αυξάνουν τη δημιουργικότητα και αυτενέργεια των μαθητών και των μαθητριών όπως η Βουλή των Εφήβων-Δημοκρατία και Κοινοβουλευτισμός, Προγράμματα Erasmus^{+}, συμμετοχή εκπαιδευτικές διαδράσεις και ανταλλαγές κ.α. Οι δράσεις αυτές προϋποθέτουν σε μεγάλο βαθμό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών, ώστε οι σχολικές κοινότητες να λειτουργήσουν συνεκτικά ως προς την επίτευξη των θετικών στόχων της παιδαγωγικής λειτουργίας των σχολείων. Η προστιθέμενη αξία της ανάλυσης έγκειται στη δυνατότητα διερεύνησης σχετικά με το πώς, και κατά πόσο, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά η άσκηση της Συμβουλευτικής εντός των σχολικών ορίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και θα επενεργήσει ενισχυτικά με την επιστήμη της παιδαγωγικής (Μαλαφάντης, 2022). Πέραν της παρούσης Εισαγωγής, η ανακοίνωση περιέχει τρία επόμενα μέρη:

α) στο δεύτερο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην οριοθέτηση του θέματος σχετικά με το πώς οριοθετούνται οι παρεμβάσεις του/της ΣΣΖ σχετικά με την τρέχουσα νομοθεσία, ποιες ειδικές δεξιότητες πρέπει να κατέχει και τι τελικά μπορεί να σημαίνει η άσκηση της ειδικής «συμβουλευτικής» του στα σχολεία,

β) στο τρίτο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στις δυσκολίες και στα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να διαχειριστεί ένας/μία ΣΣΖ, και στις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ώστε η παρέμβαση του να οργανωθεί αποτελεσματικά, και τέλος,

γ) στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφουμε τα συμπεράσματα και τα μελλοντικά έργα τα οποία παραπέμπει το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας για αυτόν τον θεσμό.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

Σύμφωνα με την Υ.Α. με αριθμ. 129431/ΓΔ4/28-09-2020: «Σύμβουλος Σχολικής Ζωής» άρθρο 3: «Επιλογή Συμβούλων Σχολικής Ζωής», §1, με απόφαση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, ύστερα από εισήγηση του/της Διευθυντή/

τριας της σχολικής μονάδας και πρόταση του συλλόγου διδασκόντων, καθορίζεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους ο αριθμός των ΣΣΖ σε κάθε σχολική μονάδα και ορίζονται ονομαστικά ένας (1) ΣΣΖ, όταν ο αριθμός των μαθητών είναι έως 150 και δύο (2) ΣΣΖ όταν ο αριθμός των μαθητών/τριών ξεπερνά τους εκατό πενήντα (150), σε κάθε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του/της ΣΣΖ περιγράφονται στον Νόμο 4823/2021 για την «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 136 – Τεύχος Α΄ – 03.08.2021). Στα γενικά καθήκοντα του/της ΣΣΖ αναφέρεται ότι ο ΣΣΖ συμβουλεύει, καθοδηγεί και ενημερώνει μαθητές, γονείς και κηδεμόνες σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων σε τομείς που απασχολούν τη σχολική μονάδα, όπως ενδεικτικά, η διαχείριση κρίσεων και πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη και ενσωμάτωση, μαθητές με ιδιαίτερες δυνατότητες, κλίσεις και ταλέντα, μετάβαση σε άλλες βαθμίδες, σχολική κινητικότητα, συμβουλευτική και ομάδες γονέων και παράλληλα συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο/η ΣΣΖ ασκεί τα καθήκοντά του/της και λειτουργεί συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς τους υφιστάμενους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων, χωρίς να υποκαθιστά τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων, του/της Διευθυντή/-τριας, ή των Τομεαρχών της σχολικής μονάδας ή τις αρμοδιότητες άλλων θεσμοθετημένων εκπροσώπων των υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Το περιβάλλον εφαρμογής του δράσεων του/της Σύμβουλου Σχολικής Ζωής

Ο/η ΣΣΖ βρίσκεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τους μαθητές/-τριες ευθύνης του, τον Σύλλογο Διδασκόντων και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως επίσης, τους γονείς και κηδεμόνες. Ενεργεί όποτε αυτό του ζητηθεί, αλλά και με δική του πρωτοβουλία, εφόσον υποπέσει στην αντίληψή του κατάσταση, η οποία χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Στο πλαίσιο επιτέλεσης του έργου του, συνεργάζεται με τις υποστηρικτικές δομές κοντινές εντός σχολείου ή απομακρυσμένες, εκτός σχολείου και δύναται να ζητήσει τη συνδρομή τους για την αντιμετώπιση μεμονωμένων περιστατικών ή ειδικών περιπτώσεων, όπως και να παραπέμψει τον χειρισμό τους, αρμοδίως σε αυτές ή στον σύλλογο διδασκόντων, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Ο/η ΣΣΖ αντιμετωπίζει τα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα και τη σχολική κοινότητα που εκτείνονται και στην κοινωνία, μέσα από οργανωμένες κοινωνικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδιώκει να στηρίξει και να βελτιώσει τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς μηχανισμούς, αναλαμβάνοντας ένα έργο προληπτικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα στην αντιμετώπιση και καταπολέμη-

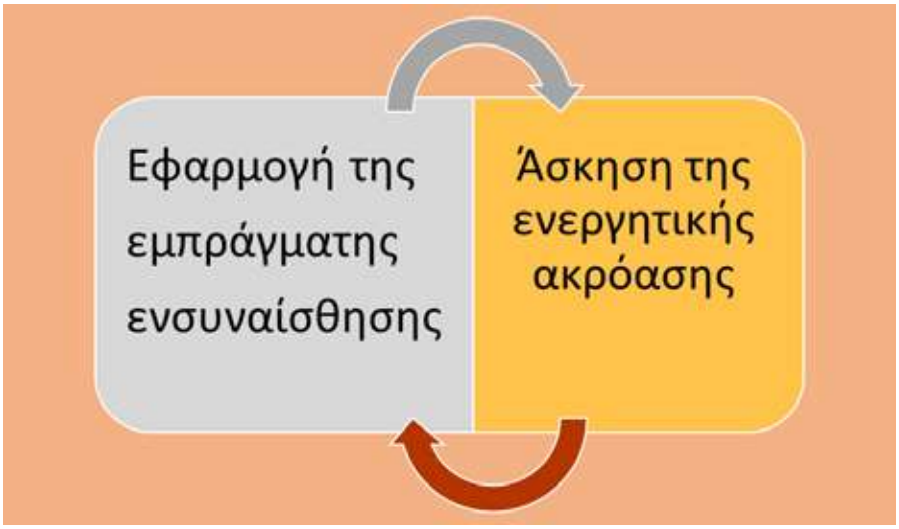
ση πολλών κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, που ανακύπτουν στη σχολική τάξη, στη ζωή της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας και επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών. Η συστημική βάση των μοντέλων οργάνωσης των παρεμβάσεων του/της ΣΣΖ εδράζει σε ένα ευφυές εκπαιδευτικό σχήμα αυτοαποτελεσματικότητας, το οποίο λειτουργεί μέσα στη σχολική ζωή και περιλαμβάνει βιώματα εντός και εκτός των αιθουσών (McQuiggan, Mott & Lester, 2008). Επί της ουσίας είναι ένας πρακτικός της «κοινωνικής ζωής» μέσα στη σχολική κοινότητα με ρόλο ενεργού παρατηρητή και σχετίζει τις επιμέρους δράσεις του με εννοιολογικές παιδαγωγικές και αποκαταστατικές πρακτικές (Procter-Legg, 2021).

Από την περιγραφή των γενικών καθηκόντων είναι φανερό ότι οι παρεμβάσεις του/της ΣΣΖ εστιάζουν στη διαχείριση της μετάβασης στην εφηβική και μετεφηβική ηλικία, το πέρασμα στην ενηλικότητα, την επιρροή των συνομηλίκων (peer influence), την επικοινωνία και την αναζήτηση της επαγγελματικής πορείας, ώστε όλο αυτό να συνδέεται άρρηκτα με τα ενδιαφέροντα και την οικονομική και κοινωνική ανεξαρτητοποίηση του μαθητή/-τριας (Naseem & Munaf, 2022). Από την αναγραφή των καθηκόντων, αλλά και από την εφαρμογή του θεσμού τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε ότι οι παρεμβάσεις του/της ΣΣΖ αποτελούν οργανωμένες αλλά μη τυπικές μορφές συμβουλευτικών παρεμβάσεων, εφαρμοσμένες στα πλαίσια του σχολείου. Παρ' όλο που η σχολική μονάδα δεν είναι ο κατ' εξοχήν χώρος άσκησης για μια οργανωμένη συμβουλευτική παρέμβαση, δεν παύει εντός της να εφαρμόζονται διασταλτικά πολλαπλοί τύποι συμβουλευτικής, σε διαφορετική κατεύθυνση και κλίμακα από την τυπική. Σε αυτές τις παρεμβάσεις του ΣΣΖ δεν πρέπει να αγνοούμε ότι επιδρούν καταλυτικά οι συναντήσεις και ενημερώσεις των γονέων και των κηδεμόνων των μαθητών/τριών, ως οι πλέον κοντινοί συγγενείς που βρίσκονται συναισθηματικά και κοινωνικά δίπλα στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών, αλλά και γενικότερα, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» για τους/τις νέους/-ες, και επικαθορίζουν δομικά τις συνθήκες ανάπτυξής τους. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί ότι ο/η ΣΣΖ ως άτομο συλλογικής ευθύνης είναι υποχρεωμένος να συνομιλεί με πλήθος μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων, ακόμη και εκπροσώπων των Δήμων και της Υπηρεσίας (Διευθύνσεις, Συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης, εκπροσώπους φορέων ψυχικής υγείας κ.λπ.). Επιπρόσθετα, επιβαρύνεται με την ευθύνη να υλοποιεί καθημερινά την εφαρμογή πλαισίων θετικού προσήμου και ευεξίας στο σχολικό περιβάλλον και να διευρύνει την εφαρμογή τους.

Το κλειδί για μια πετυχημένη άσκηση καθηκόντων του/της ΣΣΖ περιλαμ-

βάνει δεξιότητες οι οποίες αφορούν την αποδοχή και υποστήριξη των μαθητών/-τριών, την εξοικείωσή τους με το σχολικό περιβάλλον, καθώς αυτοί /-ες μεταβαίνουν από τάξη σε τάξη και θα πρέπει να ασκείται συστηματική μέριμνα για την ομαλή προσαρμογή τους. Αυτές οι μεταβάσεις θα πρέπει να οριοθετούνται από την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, και την ανάπτυξη δράσεων ώστε να είναι ευχερής και απρόσκοπτη η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών. Επιπρόσθετα, η οργάνωση των παρεμβάσεών του/της, θα πρέπει να εφαρμόζει μεθοδολογίες συντελεστικής μάθησης με στοιχεία συνελικτικής παιδαγωγικής (Teiniker & Seuchter, 2020, April), ώστε να επιτυγχάνεται ο εντοπισμός πιθανών αιτιών που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών/-τριών, να αναπτύσσει δράσεις για τη δικτύωση όμορων σχολικών μονάδων και προώθηση της μεταξύ τους επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών. Με την εφαρμογή προγραμμάτων Εταιρικών Συμφώνων για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ), μία από τις σημαντικές δράσεις του/της ΣΣΖ είναι και η συνεργασία με τον/την Ψυχολόγο που απασχολείται στην οικεία σχολική μονάδα, αλλά και με τα κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ).

Από πλευράς της εφαρμοσμένης σχολικής συμβουλευτικής οι δράσεις, οι παρεμβάσεις του/της ΣΣΖ και οι εφαρμοζόμενες πολιτικές του, παρόλο που είναι απολύτως θεσμοθετημένες, εντάσσονται στις άτυπες προνοιακές δομές της εκπαίδευσης, καθώς η οριοθέτηση και η αντιμετώπιση των φαινομένων που διαπραγματεύονται αφορούν φαινόμενα στην πηγή και όχι στην εξέλιξη τους. Τα εργαλεία διαχείρισης του/της ΣΣΖ για την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών εντός της σχολικής κοινότητας θεωρούνται η εφαρμογή της εμπράγματης ενσυναίσθησης και η άσκηση της ενεργητικής ακρόασης από, για όλα και προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέσα από αυτά τα δύο ισχυρά εργαλεία φιλτράρεται αλλά και καθορίζεται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του ΣΣΖ ειδικά για τις ισορροπίες μέσα στη σχολική κοινότητα. Η διερεύνηση της μέριμνας μέσα από αυτά τα δύο «φίλτρα», η εφαρμογή της εμπράγματης ενσυναίσθησης και η άσκηση της ενεργητικής ακρόασης, μας οδηγούν στην αποκάλυψη της ξεχωριστής «ψυχικής» αλήθειας για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας ξεχωριστά, καθώς με αυτό τον τρόπο οδηγούμαστε έξω από το φαύλο κύκλο των σχολικών ετεροαναφορών (Εικόνα 2). Οι επιδράσεις αυτών των παραμέτρων αποτελούν και την πηγή δυσκολιών κατά την εφαρμογή του θεσμού μέσα στις εκπαιδευτικές κοινότητες.



Εικόνα 2: Εργαλεία διαχείρισης καταστάσεων της σχολικής μονάδας για αποτελεσματικές ενδοσχολικές παρεμβάσεις του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Παρόλο που για την πλήρωση των θέσεων του/της ΣΣΖ λαμβάνεται υπόψη η παιδαγωγική γνώση και επάρκεια του/της εκπαιδευτικού, η οποία πιστοποιείται από πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ή Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης ή από Μεταπτυχιακό δίπλωμα με αντικείμενο την Παιδαγωγική ή την Κοινωνική Παιδαγωγική ή τις Επιστήμες Εκπαίδευσης ή τις Επιστήμες της Αγωγής ή από διδακτορικό τίτλο σπουδών με αντικείμενο την Παιδαγωγική ή την Κοινωνική Παιδαγωγική ή τις Επιστήμες Εκπαίδευσης ή τις Επιστήμες της Αγωγής, δεν είναι πάντα δεδομένο ότι αυτά τα τυπικά προσόντα επαρκούν για μια αποτελεσματική άσκηση καθηκόντων. Είναι σίγουρο ότι η αποδεδειγμένη συμμετοχή σε προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί σε διάφορους τομείς κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης και σχετίζονται με τις επιμέρους αρμοδιότητες του/της ΣΣΖ, αποτελούν ισχυρά κριτήρια για την επιλογή του/της, πέραν των τυπικών προσόντων.

Από την πλευρά της συμβουλευτικής πράξης είμαστε υποχρεωμένοι να αναφέρουμε ότι ίσως η πιο βασική δεξιότητα ενός/μίας ΣΣΖ είναι η ικανότητα του/της να είναι καλός/-η ακροατής/-τρια. Αυτό προϋποθέτει επαγρύ-

πνηση για τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του/της συνομιλητή/-τριας του και στα οποία πρέπει να ανταποκρίνεται. Είναι δεδομένο ότι μέσα στη σχολική μονάδα τις περισσότερες φορές ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούμε να εκφραστούμε για να επικοινωνήσουμε με τους άλλους αποκαλύπτει περισσότερα για την κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε απ' ότι αυτά τα οποία λέμε. Έτσι, είναι σημαντικό όχι μόνο το τι λέει κανείς, αλλά και πώς το λέει, καθώς τα μη λεκτικά μηνύματα (εκφράσεις του προσώπου, «σωματική γλώσσα», τόνος της φωνής, απόσταση που κρατάμε από τους άλλους, κλπ.) είναι εξίσου σημαντικά με τα λεκτικά μηνύματα, γιατί μπορεί να εκφράζουν τα συναισθήματά μας. Για να μπορέσει, λοιπόν, ο σύμβουλος καθηγητής να καταλάβει το πώς αισθάνεται ο μαθητής, πρέπει να ακούει, αλλά και να παρατηρεί προσεκτικά. Όλα τα παραπάνω περιγράφονται στην επιστήμη της συμβουλευτικής με τον όρο «ενεργητική ακρόαση».

Οι Mineyama, Tsutsumi, Takao, Nishiuchi & Kawakami (2007) όρισαν την ενεργητική ακρόαση ως «τρόπο ακρόασης και ανταπόκρισης απέναντι στους άλλους, ο οποίος βελτιώνει την αμοιβαία κατανόηση» και υποστήριξαν ότι «απαρτίζεται από τρεις στάσεις, την ενσυναίσθηση, τη συμβατότητα και την άνευ όρων θετική στάση: όλες μαζί αποτελούν την προσωπο-κεντρική στάση». Σκοπός της ενεργητικής ακρόασης είναι να κατανοήσει ο ακροατής τα όσα λέει ο ομιλητής, αλλά και να του μεταδώσει το μήνυμα ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για τα όσα εκείνος του επικοινωνεί (McNaughton et al., 2008). Η ενεργητική ακρόαση χαρακτηρίζεται από γνήσια κατανόηση και πραγματοποιείται όχι μόνο μέσω του αυτιού, αλλά και μέσω της όρασης και όλων των αισθήσεων γενικά. Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης ή της αντανακλαστικής ακοής συνίσταται στην αντανάκλαση του περιεχομένου και των συναισθημάτων που εκπέμπει το άλλο πρόσωπο. Είναι η δεξιότητα που αποδεικνύει έμπρακτα στον άλλο ότι τον ακούν, ότι τον αποδέχονται και ότι τον αγαπούν (Boyer, 2022). Η συγκεκριμένη δεξιότητα εφαρμόζεται ιδιαίτερα όταν ένας μαθητής ή μία μαθήτρια έχει ένα πρόβλημα και το παρουσιάζει στον ΣΣΖ για να το βοηθήσει στην επίλυσή του. Η ενεργητική ακρόαση προωθεί μια ζεστή σχέση μεταξύ ΣΣΖ και μαθητών/-τριών, διευκολύνει την επίλυση ενός προβλήματος και δίνει πρωταγωνιστικούς ρόλους. Η ενεργητική ακρόαση, σύμφωνα με τον Gordon (2008) βοηθά τα παιδιά να φοβούνται λιγότερο τα επίπονα συναισθήματα. Όταν ο ίδιος ο ΣΣΖ με τη στάση του δείχνει ότι αποδέχεται τα συναισθήματα του/της μαθητή/-τριας, κατ' ουσίαν τον/την βοηθάει και σε αυτόν/ην με τη σειρά του να τα αποδεχτεί. Το μήνυμα που μεταδίδει είναι ότι δεν υπάρχουν «καλά» και «κακά» συναισθήματα, αλλά ότι όλα τα συναισθήματα είναι καλοδεχούμενα.

Η τεχνική ενεργητικής ακρόασης ή αντανακλαστικής ακοής δεν είναι εύκολη υπόθεση, όπως φαίνεται εκ πρώτης όψεως, κι αυτό γιατί ο ΣΣΖ δεν είναι εκ προοιμίου «καλός ακροατής». Χρειάζεται άσκηση, χρόνο και επιμονή. Χρειάζεται άσκηση ακόμη και στην «ανάγνωση των συναισθημάτων», η οποία φαίνεται απλή, μα συνήθως δεν είναι, τόσο ως προς το είδος, όσο και ως προς την ένταση. Πολύ συχνά δεν κατανοούμε τα πραγματικά συναισθήματα των ατόμων που έχουμε απέναντί μας (Eckhoff & Goodman-Scott, 2023).

Επί του συνολικού ρόλου του/της ΣΣΖ και στην εξατομικευμένη σχέση του με κάθε μαθητές/-τρια είναι φανερό ότι θα πρέπει να συναναστρέφεται μαζί τους με σεβασμό ενδιαφέρον, γνησιότητα και κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Επικοινωνώντας με τους/τις μαθητές/-τριες διαπιστώνει τι βοηθάει περισσότερο, τι δεν πήγε καλά, τι έφταιξε, τι χρειάζεται να γίνει κλπ. Επίσης, αυτό που έχει σημασία για την άσκηση των καθηκόντων ενός/μίας ΣΣΖ είναι το να «μένουν ανοιχτοί στην εμπειρία, να κάνουν ειλικρινή αυτοκριτική, να απαλλάσσονται, το περισσότερο δυνατόν από ενδεχόμενους μηχανισμούς άμυνας, αν κάτι δεν πάει καλά και να προσπαθεί να βελτιώνεται χρησιμοποιώντας εποικοδομητικά την εμπειρία του. Η εφαρμογή της γνώσης μέσα από τα «λάθη» επιβάλλεται, καθώς η αύξηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών σχέσεων είναι ραγδαία και η προσαρμογή στο λειτουργικό μέρος των σχέσεων επικαθορίζεται τελικά από αυτήν την πολυπλοκότητα.

Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να διαθέτει ένας/μια ΣΣΖ είναι η κατανόηση και ανταπόκρισή του στα συναισθήματα του/της συνομιλητή/τριας του (empathy). Θα πρέπει και σε αυτό το σημείο να είναι «ευαίσθητος» στις αλλαγές που συμβαίνουν στα προσωπικά νοήματα με όποιον/α συνομιλεί. Αυτή η δεξιότητα, η οποία αποτελεί και ικανότητα του ΣΣΖ, δημιουργεί «συναισθηματική» επαφή με τον/την συνομιλητή/τριά του, δεν καταφεύγει σε μηχανικές ερωτήσεις και λειτουργεί με ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση του άλλου.

Από τη μεριά της μεθοδολογίας της συμβουλευτικής πράξης στο πλαίσια της επιστημονικής ανάλυσης ο όρος «ενσυναίσθηση» σημαίνει «μεταφέρομαι στη θέση του άλλου και βλέπω τον κόσμο με τα δικά του μάτια, χωρίς ωστόσο να χάσω την επαφή με τη δική μου πραγματικότητα» (Μπρούζος, 1998, σ. 207). Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα να κατανοούμε τον κόσμο του άλλου έτσι όπως ο ίδιος τον αντιλαμβάνεται, «...σημαίνει η δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία

και νοήματα που ενυπάρχουν σ' αυτό, σα να ήταν ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο «σαν» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1993). Ο Carl Rogers ήδη από το 1957, αλλά και ο Fiedler (1951) πιο πριν έδωσαν μεγάλη έμφαση στην αξία της ενσυναίσθησης και των σχετικών με αυτήν, εννοιών όπως σεβασμός, ζεστασιά και αυθεντικότητα, ως τα μόνα και κύρια χαρακτηριστικά που είναι αναγκαία για να προκαλέσουν αλλαγή σε έναν άνθρωπο. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της δεξιότητας της ενσυναίσθησης κινείται γύρω από δύο κεντρικούς άξονες.

Ο πρώτος εννοιολογικός άξονας ορίζει την ενσυναίσθηση ως τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, κατά την οποία το άτομο παρατηρεί και αντιλαμβάνεται την κατάσταση του άλλου, αλλά και συμμετέχει συναισθηματικά σε αυτήν. Αυτή η διάσταση αφορά στη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Eisenberg, 2002). Υπό αυτήν την έννοια, οι Mehrabian και Epstein (1972) ορίζουν την ενσυναίσθηση ως «την αντιπροσωπευτική απόκριση (response) στις διαπιστωμένες συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων».

Σύμφωνα με το δεύτερο εννοιολογικό άξονα, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η γνωστική δεξιότητα του ατόμου (γνωστική ενσυναίσθηση), που του επιτρέπει να μπαίνει στη θέση (στον ρόλο) του άλλου και τον καθιστά ικανό να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική του κατάσταση, χωρίς, όμως, να προϋποθέτει τη βίωση των ίδιων συναισθημάτων. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του G. Mead (1934) επηρέασε καίρια τη γνωστική εννοιολογική απόδοση της ενσυναίσθησης. Ο Mead θεωρεί την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα να παίρνει κάποιος τον ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον ίδιο του τον εαυτό» (Mead, 1934, σε Strayer, 1987, σ. 219).

Στην περίπτωση που η ενσυναίσθηση αποδίδεται με γνωστική διάσταση, συχνά στη βιβλιογραφία ταυτίζεται με την κατανόηση της οπτικής του άλλου ατόμου, σαν να πρόκειται για δύο ταυτόσημες έννοιες. Ωστόσο, υπάρχουν συγγραφείς που διαχωρίζουν αυτές τις δύο έννοιες. Η κατανόηση της οπτικής του άλλου είναι κάτι περισσότερο από αντίληψη του κοινωνικού ρόλου του άλλου: συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τον τρόπο που γίνεται κατανοητή η ψυχολογική και κοινωνική οπτική του άλλου-όπως συμβαίνει με τον κοινωνικό ρόλο-, αλλά κυρίως την κατανόηση των διαφορετικών οπτικών και του τρόπου που αυτές συσχετίζονται και εναρμονίζονται μεταξύ τους (Selman, 2003). Η Σαλαγιάννη, (2018) αναφέρει στην έρευνά της τη σημασία τόσο της συναισθηματικής, όσο και της γνωστικής ικανότητας για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, υποστηρίζοντας ότι μια συναι-

σθηματική αντίδραση χωρίς γνωστικές διαδικασίες δεν αποτελεί «ώριμη ενσυναίσθηση». Υπό αυτήν την έννοια, γίνεται σαφές ότι η ενσυναίσθηση εμπεριέχει τόσο συναισθηματική όσο και γνωστική διάσταση, δηλαδή, συμπεριλαμβάνει τη δεξιότητα ενός ατόμου, όχι μόνο να κατανοεί ακριβώς τα συναισθήματα, αλλά και να κατανοεί τις σκέψεις και τα κίνητρα των άλλων, έτσι ώστε να μπορεί να διαμορφώνει συμπεράσματα και προγνώσεις για αυτούς, ενώ, ταυτόχρονα, δεν ταυτίζεται μαζί τους και διατηρεί την αίσθηση του εαυτού του. Η πλειονότητά των ερευνητών (Batson, 2014) συμφωνεί ότι η ικανότητα της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει τρία πρωταρχικά στοιχεία-κλειδιά (Εικόνα 3), τα οποία είναι:

- Συναισθηματική αντίδραση απέναντι σε ένα άλλο άτομο, η οποία συχνά, αλλά όχι αναγκαστικά, εμπεριέχει μέρος από τα συναισθήματα του άλλου.
- Γνωστική ικανότητα αντίληψης της οπτικής ενός άλλου ατόμου.
- Διατήρηση της διαφοροποίησης μεταξύ Εγώ – Άλλου και επίγνωση/ συνειδητοποίηση ότι τα ατομικά συναισθήματα επηρεάζονται από τα συναισθήματα των άλλων.

Εικόνα 3: Τα «κλειδιά» για αποτελεσματικές ενδοσχολικές παρεμβάσεις του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση έχει υποστηριχθεί ότι βελτιώνουν σημαντικά την επικοινωνία, σε όλα τα πλαίσια που αυτή αναπτύσσεται (Bodie, Cyr, Pence, Rold, & Honeycutt, 2012). Έρευνες έχουν ισχυρά συσχετίσει την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση ως παράγοντες ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας. Η έρευνα, έχει σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της ενσυναίσθησης και της ικανότητας ενεργητικής ακρό-

ασης όχι μόνο για τον/την ΣΣΖ αλλά και για όλους τους/τις εκπαιδευτικούς καθορίζουν καίρια την αποτελεσματικότητά τους ως προς τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Ως πρόβλεψη δε, αναμένεται στα πλαίσια της έρευνας της παιδαγωγικής επιστήμης και οι δύο αυτές παράμετροι να αναδειχθούν ως μοντέλα σύνδεσης των διαφορετικών μεταβλητών. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι συγκεκριμένες διατομικές «πράξεις» στα πλαίσια των ανθρώπινων σχέσεων εντός των εκπαιδευτικών κοινοτήτων δεν είναι κάτι απλό ή κάτι αφηρημένο. Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης ανάμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις υπονοεί ρητά την εναπόθεση «συναισθηματικού φορτίου» και το μοίρασμα με τον/την άλλο/-η. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής μιας τέτοιας συμπεριφοράς επιφέρει άμεση επούλωση ειδικά σε τραυματικές περιπτώσεις και «ανακούφιση» από τη μεριά του πάσχοντα.

Η οργάνωση τέτοιων τύπων ανθρωπίνων συμπεριφορών, παρ' όλο που εμπεριέχουν την ποιοτική στάθμιση των ανθρωπίνων σχέσεων εντός των σχολικών μονάδων, δεν είναι εύκολο να λειτουργήσουν όταν επικρατούν εντατικοποιημένοι ρυθμοί ζωής και εξαρτήσεις από εντατικοποιημένα «μοντέλα» αξιολογήσεων, όπως παραπέμπει τα τελευταία χρόνια ένα απολύτως, εξεταστικοκεντρικά θεσμοθετημένο σχολείο. Το κυνήγι της «ύλης», οι «τράπεζες θεμάτων», οι δεκάδες διοικητικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, όπως επιβάλλονται στα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, υπονομεύει την ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων στις σχολικές μονάδες, καθώς ένας/μια εκπαιδευτικός είτε αδυνατεί αθροιστικά να ανταποκριθεί με σχετική άνεση στην πληρότητα των καθηκόντων του/της, είτε εργάζεται, χωρίς τη θέληση του/της με ασυνέχειες και ασυνέπειες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΡΓΑ

Με το παρόν άρθρο αναφερθήκαμε στον θεσμό του ΣΣΖ και στην εφαρμογή των παρεμβάσεων του/της εντός των σχολικών μονάδων. Μελετήσαμε τα σημεία παρεμβάσεων του ΣΣΖ που αφορούν μια σχολική κοινότητα και τα κριτήρια για μια αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του. Καταγράψαμε προγραμματικά τους τρόπους με τους οποίους ένας/μια ΣΣΖ μπορεί να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη συμβουλευτική του παρέμβαση εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, και αναφερθήκαμε στις ειδικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει και τι τελικά μπορεί να σημαίνει η άσκηση της ειδικής «συμβουλευτικής» του/της ΣΣΖ.

Ο θεσμός του/της ΣΣΖ είναι ένα θετικό βήμα για τις σχολικές μονάδες

και συμβάλει καθοριστικά στην επαγγελματική εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού. Η συνολική αποτίμηση και η μέχρι σήμερα υλοποίησή του, καταδεικνύουν το θετικό πρόσημο στην αλληλόδραση των κοινωνικών διατομικών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας, εμπλουτίζουν τον διάλογο στο εσωτερικό της και διαμορφώνουν προϋποθέσεις συνεργασιών και ανάδειξης καλών πρακτικών με θετικό πρόσημο. Οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις οι οποίες ξεκινούν και συντονίζονται από τον/την ΣΣΖ, συνηγορούν για την αναγκαιότητα του θεσμού, την υπεράσπισή του και την αναγκαιότητά του.

Το ενδυνάμωμα του θεσμού και οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις του ΣΣΖ θα πρέπει να συνοδεύονται από έγκυρες και εγκεκριμένες επιμορφώσεις, οργανωμένες από την πολιτεία, αποτελούν την πλέον θετική υποστήριξη, καθώς η ανάγκη για ενίσχυση και υποστήριξη του/της ΣΣΖ δεν είναι δυνατόν να επαφίεται στον «ηρωισμό» των εκπαιδευτικών. Μια καλή πρακτική θα μπορούσε να αποτελέσει η διαβούλευση οριζόντιου διαλόγου ΣΣΖ και ο οργανωμένος συντονισμός τους, τουλάχιστον σε επίπεδο Διευθύνσεων ή κατηγορίας σχολείων ανά περιοχή, ώστε δια της σύγκρισης των καλών πρακτικών, να δομηθούν καίριες ανατροφοδοτήσεις και θετικές ενισχύσεις για την προοπτική του θεσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R., Mullett, J., Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Empathy and its development. *Motor mimicry as primitive empathy*, 317-338.

Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Psychology Press.

Bodie, G. D., St. Cyr, K., Pence, M., Rold, M., & Honeycutt, J. (2012). Listening competence in initial interactions I: Distinguishing between what listening is and what listeners do. *International Journal of Listening, 26(1),* 1-28.

Boyer, W. (2022). Cultural auditing to enhance reflective counseling practices with Indigenous families. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *50*(3), 151-161.

Cox, C. L., Uddin, L. Q., Di Martino, A., Castellanos, F. X., Milham, M. P., & Kelly, C. (2012). The balance between feeling and knowing affective and cognitive empathy are reflected in the brain's intrinsic functional dynamics. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*(6), 727-737.

Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In R. J., Davidson, & A., Harrington (Eds.), *Visions of*

compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature (pp. 131-164). New York, NY: Oxford University Press.

Eckhoff, A., & Goodman-Scott, E. (2023). School counselors' perceptions and understandings of lockdown drills: Navigating the paradox of safety and fear. *Educational Policy*, *37*(2), 523-553.

Fiedler, F. (1951). Factor analysis of psychoanalytic, nondirective, and Adlerian therapeutic relationships. *Journal of Consulting Psychology, 15*, 32-38.

Gordon, T. (2008). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. Harmony.

Κοτσιφάκος Δ. Ιωαννίδου Κ., (2023). Η οργάνωση και η εφαρμογή της Συμβουλευτικής πράξης σε μαθητές και μαθήτριες από εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. *8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης.*

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023). Σχεδιασμός μιας νέας συμβουλευτικής πρότασης για την οργανωμένη παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στον οικογενειακό προγραμματισμό, διαμέσου της εκπαίδευσης. *23ο Πανελλήνιο Webinar Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Ειδική Αγωγή και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* Ένωση Ελλήνων Φυσικών, ISBN: 978-618-5746-30-8.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Ελληνικά Γράμματα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2022). Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου *40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021): Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής* (σσ. 29–41). Διάδραση.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Λύχνος.

McNaughton, S. A., Ball, K., Mishra, G. D., & Crawford, D. A. (2008). Dietary patterns of adolescents and risk of obesity and hypertension. *The Journal of nutrition*, *138*(2), 364-370.

McQuiggan, S. W., Mott, B. W., & Lester, J. C. (2008). Modeling self-efficacy in intelligent tutoring systems: An inductive approach. *User modeling and user-adapted interaction*, *18*, 81-123.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). University of Chicago press.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy1. *Journal of Personality, 40*(4), 525-543.

Mineyama, S., Tsutsumi, A., Takao, S., Nishiuchi, K., & Kawakami, N. (2007). Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of occupational health*, *49*(2), 81-87.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4823. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (2021). Ανάκτηση από https://kesy.ilei.sch.gr/wp-content/uploads/2021/11/neos_education_nomos_4823_2021_a_fek-136.pdf

Naseem, S., & Munaf, S. (2022). Examining Resilience and Aggression in Adolescence and Early Adulthood. *Bahria Journal of Professional Psychology*, *21*(2), 14.

Procter-Legg, T. (2021). Practitioner perspectives on a restorative community: An inductive evaluative study of conceptual, pedagogical, and routine practice. *Laws*, *11*(1), 4.

Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality chage. *Journal of Consulting Psychology, 21*, 95-103.

Σαλαγιάννη, Μ. (2017). *Η επίδραση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.* Παιδαγωγικό Τμήμα, Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής , Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Selman, R. L. (2003). *Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory*. Russell Sage Foundation.

Teiniker, E., & Seuchter, G. (2020, April). Improving the flipped classroom model by the use of inductive learning. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 512-520). IEEE.

Υπουργική Απόφαση με αριθμ. 129431/ΓΔ4/28-09-2020. «*Σύμβουλος Σχολικής Ζωής» άρθρο 3: «Επιλογή Συμβούλων Σχολικής Ζωής», §1*.

Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού

Σταυρούλα Σιδηροπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια 23ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας
sidiropoulou.roula@gmail.com

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αύξηση των απαιτήσεων και των δυσκολιών στον χώρο της εκπαίδευσης καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού ολοένα και πιο απαιτητικό. Η μη επαρκής πρακτική εξάσκηση κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών, η ελλιπής επιμόρφωση αλλά και οι αποσπασματικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται παράγοντες δυσκολίας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η καθοδήγηση (mentoring) αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού με θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα ίδια τα σχολεία, ως οργανισμούς. Επιπλέον η συνεχιζόμενη μάθηση έχει, αναμφίβολα, πολλαπλά οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς συνεπικουρεί στη συγκρότηση πιο παραγωγικών και καινοτόμων κοινοτήτων. Οι εργαζόμενοι δημιουργούν, έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με καινούριες προκλήσεις και κατακτούν ολοένα και περισσότερες νέες δεξιότητες. Στην Ελλάδα, ο θεσμός του μέντορα εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα με τον νόμο 3848 του 2010 και παρέμεινε ουσιαστικά ανενεργός μέχρι το 2021, όπου στο πλαίσιο καθοδήγησης και υποστήριξης των μαθητών θεσπίστηκε, με τον νόμο 4823, μεταξύ άλλων και

ο ρόλος του παιδαγωγικού μέντορα εντός της σχολικής μονάδας. Οι γνώμες των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας διίστανται σε σχέση με την εφαρμογή του θεσμού. Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία εκπονήθηκε το 2021 δηλαδή πριν την εφαρμογή του θεσμού στην Ελλάδα, είναι η διερεύνηση των απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή του θεσμού όχι μόνο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους πιο έμπειρους, καθώς και για τις προϋποθέσεις αναφορικά με την αποτελεσματική εφαρμογή του στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο ζήτημα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Ως δείγμα της έρευνας επιλέχθησαν δέκα εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων με διδακτική εμπειρία άνω των 10 ετών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση και τη στήριξη που λαμβάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας ελλιπή και θεωρούν σημαντική την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: καθοδήγηση, μέντορας, καθοδηγούμενος, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πρωτίστως να είναι ικανοί και αξιόπιστοι στη διδασκαλία τους και έπειτα να εξελιχθούν επαγγελματικά, αναλαμβάνοντας και άλλους ρόλους στην εκπαιδευτική τους ζωή. Σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επίτευξη των παραπάνω είναι η αποτελεσματική καθοδήγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη (The International Summit on the Teaching Profession, 2013). Αρκετοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα καθοδήγησης ενισχύουν την ποιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, αυξάνουν το συναίσθημα της ικανοποίησης που εισπράττουν από την εργασία τους και μειώνουν τη φθορά που επέρχεται με την πάροδο των χρόνων (Hobson et al., 2009).

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ένταξη και η στήριξη των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Πολλοί δυσκολεύονται να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Σύμφωνα με την Ευαγγελία Γαλανάκη (2011), η εκπαίδευση είναι ένας χώρος στον οποίο συμμετέχουν πολλοί φοβισμένοι και αγχωμένοι άνθρωποι, εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Η αναγνώριση της δυσκολίας των αρχάριων εκπαιδευτικών και της ανάγκης τους για συναισθηματική υποστήριξη οδήγησε στην προτροπή για εφαρμογή της καθοδήγησης (mentoring) στα σχολεία (Hargreaves & Fullan, 2000). Χωρίς έναν μέντορα, το μεγαλύτερο μέρος της μάθησής μας θα συμβεί κυρίως μέσω δοκιμής και λάθους. Με ανάλογη καθοδήγηση, ακόμη και έμπειροι επαγγελματίες μπορούν να επωφεληθούν από τον πλούτο εμπειριών κάποιου που έχει αντέξει στον χρόνο και να βοηθηθούν ανάλογα (Mubashiru, Musiliu & Yahya, 2017).

Ορισμοί της έννοιας του μέντορα (mentor) και της παιδαγωγικής και επαγγελματικής καθοδήγησης (mentoring)

Μέντορας (mentor)

Το Rackham Graduate School (2015), σε μία προσπάθεια οριοθέτησης του όρου του μέντορα στην εκπαίδευση, περιγράφει αυτόν τον πολύπλευρο ρόλο ως ένα άτομο που:

• ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της καριέρας και της ευημερίας ενός άλλου ατόμου,

• έχει διαπροσωπική αλλά και επαγγελματική σχέση με τον καθοδηγούμενο,

• προωθεί τους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς στόχους του ατόμου προς τις πιο επιθυμητές κατευθύνσεις, και

• προσαρμόζει το είδος καθοδήγησης και το περιεχόμενό της στο άτομο, συμπεριλαμβανομένων των προσαρμογών που οφείλονται σε διαφορές στον πολιτισμό, στην εθνικότητα, στο φύλο και ούτω καθεξής.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο μέντορας βοηθά τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές και εκπαιδευτικές τους γνώσεις και δεξιότητες (Φραγκουδάκης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015), γεγονός που οδηγεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Μπαραλός, 2015).

Καθοδήγηση (mentoring)

Η καθοδήγηση θεωρείται συνήθως μια προσωπική, μακροχρόνια επαγγελματική σχέση που βαθαίνει με την πάροδο του χρόνου (Varney, 2009). Από αυτή την οπτική, είναι μια επένδυση στη νεότερη γενιά. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο η καθοδήγηση είναι:

• μια εκπαιδευτική διαδικασία που εμπλέκει άτομα και ομάδες στην αμοιβαία μάθηση και την προσφορά (Tharp & Gallimore, 1988),

• μια στρατηγική που ενισχύει την ικανότητα με επίσημους και άτυπους τρόπους παροχής βοήθειας και υποστήριξης της κοινωνικοποίησης (Crow & Matthews, 1998),

• ένα εργαλείο για τη διερεύνηση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Kochan & Pascarelli, 2004).

Ο Andy Roberts (2000) ορίζει την καθοδήγηση ως μια διαδικασία με την οποία ένα πιο πεπειραμένο και έμπειρο άτομο ενεργοποιεί τον υποστηρικτικό ρόλο της εποπτείας και της ενθάρρυνσης, του προβληματισμού και της μάθησης προς ένα λιγότερο έμπειρο άτομο, ώστε να διευκολυνθεί η προσωπική ανάπτυξη του δεύτερου.

Η δυσκολία να καταλήξουμε σε έναν και μόνο ορισμό ως προς την καθοδήγηση καταγράφεται από τους Robert G. Hamlin, Andrea D. Ellinger και Rona S. Beattie (2008, σελ. 291), οι οποίοι σε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντόπισαν τριάντα επτά διαφορετικούς ορισμούς. Το κοινό στοιχείο σε όλες τις παραλλαγές ήταν ότι στη διαδικασία καθοδήγησης συναντάμε τη ρητή και σιωπηρή πρόθεση να βοηθηθούν τα άτομα ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους σε διάφορους τομείς, αλλά και να βελτιώσουν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Αρετές και δεξιότητες του μέντορα

Η υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών είναι περίπλοκη και απαιτητική διαδικασία, και περιλαμβάνει μαθησιακές δεξιότητες πέρα από αυτές που διαθέτουν οι περισσότεροι δάσκαλοι στην τάξη. Δεν αρκεί ο μέντορας να έχει εμπειρία στη διδασκαλία, πρέπει επίσης να είναι αποτελεσματικός και στην καθοδήγηση (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Σύμφωνα με τους Larry A. Glassford και Geri Salinitri (2007), η εκπαίδευση του μέντορα είναι βασικός συντελεστής στην επιτυχία των προγραμμάτων καθοδήγησης.

Οι πιο αποτελεσματικοί μέντορες είναι εκείνοι που παρέχουν στους καθοδηγούμενούς τους συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, βοηθώντας τους να αισθάνονται αποδεκτοί (Rippon & Martin, 2006), που αφιερώνουν χρόνο για να έχουν τακτικές συναντήσεις μαζί τους (Harrison, Dymoke & Pell,

2006· Johnson, Berg & Donaldson, 2005), που ακούνε ενεργά, παρέχουν συμβουλές και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη (Nora & Crisp, 2007), που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τις νέες πρακτικές (Harrison et al., 2006· Smith & Ingersoll, 2004) και οι οποίοι παρέχουν στους εκπαιδευόμενους σε έναν βαθμό αφενός την πρόκληση και αφετέρου την αυτονομία (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Υπάρχουν, επίσης, προσωπικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματική καθοδήγηση. Αυτά περιλαμβάνουν: την εκτίμηση του μέντορα προς τον καθοδηγούμενο, την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, την εποικοδομητική ανατροφοδότηση, την παροχή βοήθειας προς τον καθοδηγούμενο ώστε να επιλύσει το δικό του πρόβλημα κι όχι την παροχή γενικών και ασαφών κατευθύνσεων. Επιπλέον, ο επιτυχημένος μέντορας αποφεύγει την αρνητική κριτική και την αντιπαράθεση και δεν εμποδίζει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επίτευξη των στόχων τους.

Είναι φανερό ότι ο μέντορας για να προσεγγίσει τον καθοδηγούμενο θα πρέπει να διαθέτει εκείνες τις δεξιότητες που θα εξασφαλίσουν μία αποτελεσματική διαπροσωπική σχέση. Ο Dev Rungapadiachy (1999, σελ. 193) απαριθμεί τις ικανότητες που απαιτούνται για να έχουμε αποτελεσματικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις: αυτογνωσία, ενεργή ακρόαση, προφορική επικοινωνία, βοήθεια ή διευκόλυνση, προβληματισμός.

Οφέλη και δυσκολίες κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση

Σε ιδανικές συνθήκες, η καθοδήγηση είναι μια διαδικασία διαρκούς και αμοιβαίας ανάπτυξης ικανοτήτων και γνώσης. Υπάρχει αμοιβαίο όφελος και η σχέση αλλάζει καθώς εξελίσσεται η δυναμική μέσα σε αυτήν. Η καθοδήγηση έχει επίσης αναφερθεί ότι είναι σχετικά η πιο αποδοτική μορφή επαγγελματικής υποστήριξης και ανάπτυξης (Bush & Coleman, 1995).

Οφέλη για τον καθοδηγούμενο

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα πιθανά θετικά αποτελέσματα της καθοδήγησης είναι σημαντικά και ότι μπορεί να είναι η μοναδική αποτελεσματική μέθοδος υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών (Marable & Raimondi, 2007). Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι οι μέντορες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των αρχάριων εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να προσαρμοστούν στους κανόνες, στα πρότυπα και στις προσδοκίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία γενικά (Feiman-Nemser & Parker, 1993).

Για τον αρχάριο εκπαιδευτικό η καθοδήγηση έχει, επίσης, συσχετιστεί με μια σειρά από άλλα οφέλη, όπως μειωμένα συναισθήματα απομόνωσης, αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (McIntyre & Hagger, 1996) καθώς και βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης τάξης και συμπεριφοράς (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007).

Η American Psychological Association (2006), αναφερόμενη στα αποτελέσματα έρευνας των Connie R. Wanberg, Elizabeth T. Welsh και Sarah A. Hezlett (2003), σημειώνει ότι τα καθοδηγούμενα άτομα είναι πιο ικανοποιημένα και αφοσιωμένα στο επάγγελμά τους από τα άτομα που δεν έχουν καθοδήγηση. Επιπλέον, άτομα με καθοδήγηση κατακτούν συχνά υψηλότερες αξιολογήσεις απόδοσης, υψηλότερους μισθούς και ταχύτερη πρόοδο σταδιοδρομίας από τα άτομα που δεν έχουν καθοδήγηση.

Οφέλη για τον μέντορα

Ακόμα κι αν ο πρωταρχικός στόχος οποιασδήποτε σχέσης καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη των καθοδηγουμένων, ο Thomas W. Haggard (2011) και οι συνεργάτες του τονίζουν ότι καθοδήγηση θεωρείται μια μαθησιακή συνεργασία και ως εκ τούτου οι μέντορες επωφελούνται από αυτές τις σχέσεις.

Εκτός από την ικανοποίηση και την υπερηφάνεια που νιώθουν καθώς αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα, κυρίως μέσω της μαρτυρίας της προόδου των εκπαιδευόμενων και από τον αντίκτυπο στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, η έρευνα δείχνει ότι, μέσω της αντιμετώπισης «νέων ιδεών» και «νέων προοπτικών» (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney & O'Brien, 1995), οι σύμβουλοι μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε μια σειρά τομέων, συμπεριλαμβανομένων των στιλ και των στρατηγικών διδασκαλίας, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της χρήσης της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (Moor et al., 2005). Σε άλλες μελέτες παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ότι με την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση οι μέντορες μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία τους και να απολαύσουν βελτιωμένες σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους (Davies et al., 1999), καθώς και αναγνώριση στην επαγγελματική κοινότητα (Wright & Bottery, 1997) ή και επανένωση με το επάγγελμα (Moor et al., 2005).

Οφέλη για τη σχολική κοινότητα ως οργανισμός που μαθαίνει

Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει ή αλλιώς ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης αναδεικνύει την ανάγκη για τη δημιουργία δομών

που εμπνέουν τη συνεργασία μέσα στις σχολικές μονάδες και έχουν ως αποτέλεσμα την άρση της απομόνωσης που συχνά επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί.

Από την εφαρμογή της καθοδήγησης είναι πιθανόν να προκύψουν κέρδη για τους μαθητές και τις μαθήτριες, για τα σχολεία των εκπαιδευτικών, καθώς και για τα ευρύτερα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα μέσα στα οποία βρίσκονται. Οι νέοι εκπαιδευτικοί αποκτούν γρήγορα νέες γνώσεις, γεγονός που βελτιώνει την αυτοπεποίθησή τους και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους απόδοση. Επίσης, βελτιώνεται η σχέση τους με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Το γεγονός αυτό βελτιώνει την απόδοση της σχολικής ομάδας, οδηγεί σε ανάπτυξη του προσωπικού, σε δημιουργία θετικού κλίματος και σε αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται η Janette Long (2010), η οποία θεωρεί ότι η καθοδήγηση δεν θα πρέπει να περιορίζεται στους νεοεισερχόμενους, αλλά να εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και να έχουν με αυτόν τον τρόπο όλοι την ευκαιρία για αλλαγή και ανανέωση.

Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του μέντορα

Η επιτυχία της καθοδήγησης επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων. Οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι:

- Ως προς τη διαθεσιμότητα του χρόνου

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η καθοδήγηση τείνει να είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μέντορες διαθέτουν επαρκή ελεύθερο χρόνο επικοινωνίας, ώστε να προετοιμαστούν και να αναλάβουν τον ρόλο αυτό (Lee & Feng, 2007) και να μπορούν να έχουν επαφή με τον καθοδηγούμενο κατά τη διάρκεια της ημέρας (Bullough, 2005).

- Ως προς την αντιστοίχιση μεντόρων και καθοδηγούμενων

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία της καθοδήγησης σχετίζεται αφενός με τον τρόπο που επιλέγονται οι μέντορες και αφετέρου πώς αντιστοιχίζονται με τους καθοδηγούμενους (Blandford & Squire, 2000· Bolam et al., 1993· Bush & Coleman, 1995· Draper και McMichael, 2000· Hopkins-Thompson, 2000· Monsour, 1998). Είναι σαφές ότι τόσο οι μέντορες όσο και οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται σχετικές γνώσεις και δεξιότητες για να επωφεληθούν από τη διαδικασία καθοδήγησης. Μερικές μελέτες δείχνουν ότι είναι ευεργετικό για τη σχέση καθοδήγησης οι εμπλεκόμενοι να ταιριάζουν τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό (Abell et al., 1995). Η Monsour (1998) προτείνει οι μέντορες να έχουν οι ίδιοι ενστερνιστεί την καινοτομία, να ενσωματώνουν στην πρακτική τους πρωτότυπες στρατηγικές και να έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα και προ-

σωπικό στιλ μάθησης με τους καθοδηγούμενους. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η καθοδήγηση τείνει να είναι πιο επιτυχημένη όταν οι μέντορες έχουν την ίδια εκπαιδευτική ειδικότητα με τους καθοδηγούμενούς τους (Hobson et al., 2007· Johnson, 2004· Smith & Ingersoll, 2004). Ο εθελοντισμός στην καθοδήγηση, δηλαδή να προτείνει κάποιος εθελοντικά να λειτουργήσει ως μέντορας, μπορεί να θεωρηθεί ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο (Hopkins-Thompson, 2000).

Επιπροσθέτως, θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχουν μηχανισμοί που να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα ενός εναλλακτικού ζεύγους (μέντορα-καθοδηγούμενου), εάν αισθάνονται ότι η σχέση δεν είναι –ή δεν είναι πλέον– παραγωγική (Association for Supervision and Curriculum Development, 1999).

- Ως προς τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου μέντορα

Οι μέντορες πρέπει να αποτελούν πρότυπα καλής επαγγελματικής πρακτικής που διαθέτουν γνώσεις σε αρκετά εκπαιδευτικά αντικείμενα (Abell et al., 1995) και είναι πρόθυμοι να παρουσιάσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη σε άλλους (Simpson et al., 2007). Όπως η διδασκαλία, έτσι κι η καθοδήγηση είναι πιο επιτυχημένη όταν είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε καθοδηγούμενου. Οι μέντορες θα πρέπει, επομένως, να επιδιώκουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές οι οποίες να είναι ανάλογες με το στιλ μάθησης των καθοδηγουμένων, να ανταποκρίνονται στις ανησυχίες τους και να είναι κατάλληλες για το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται ο καθένας τους (Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007).

Πρέπει να είναι αξιόπιστοι, προσιτοί, υποστηρικτικοί, συμπαθητικοί, θετικοί, μη επικριτικοί και καλοί ακροατές (Abell et al., 1995). Είναι, επίσης, σημαντικό οι μέντορες να θέλουν να παρέχουν καθοδήγηση και να είναι αφοσιωμένοι σε αυτό το έργο (Wildman, Magliaro, Niles & Niles, 1992). Η Monsour (1998) ανέφερε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό ο μέντορας να θεωρείται από τους ομοτίμους του ως εκπαιδευτικός ηγέτης και πρότυπο, με επιρροή στη σχολική κοινότητα.

Επίσης, ένα πολύ σημαντικό θέμα για τους καθοδηγούμενους, σε ό,τι αφορά στις σχέσεις τους με τους μέντορες, είναι η εμπιστοσύνη (Clarke, 2004· Kamvounias, McGrath & Yip 2008). Πολλοί καθοδηγούμενοι, όταν τους ζητήθηκε, επέλεξαν για μέντορά τους εκείνον που με κάποιον τρόπο τον γνώριζαν ήδη, καθώς έτσι ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια στο να οικοδομήσουν μια τόσο στενή και ουσιαστική σχέση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, «το πιο θετικό αποτέλεσμα της καθοδήγησης στην εκπαίδευ-

ση είναι η υποστήριξη, η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση, η συμβουλευτική και η φιλία» (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004, σελ. 523).

- Ως προς την κατάρτιση του μέντορα

Ο μεγαλύτερος αριθμός των μελετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μέντορες είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές καθοδήγησης όταν έχουν ήδη λάβει κατάλληλη εκπαίδευση (Crasborn, Hennisson, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008· Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007). Βρέθηκε, επίσης, ότι η αποτελεσματική προετοιμασία και υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει στην ανακούφιση ορισμένων μειονεκτημάτων καθοδήγησης, όπως αυτά που σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας (Moor et al., 2005).

- Ως προς την αξιολόγηση των καθοδηγούμενων

Η μελέτη των Abell, Dillon, Hopkins, McInerney και O'Brien (1995, σελ. 186) έδειξε ότι οι καθοδηγούμενοι «προτιμούσαν για μέντορά τους εκείνο το άτομο με το οποίο θα μπορούσαν να μιλήσουν για οτιδήποτε», ενώ οι μέντορες «πίστευαν ότι αν είχαν και τον ρόλο του αξιολογητή, τότε οι καθοδηγούμενοι θα ένιωθαν ανίσχυροι στη σχέση και θα αποτύγχαναν να αναπτύξουν την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό που είναι απαραίτητα στοιχεία για την εκμάθηση». Ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συνυπάρξει με την καθοδήγηση, αν και μερικές φορές την κάνει περισσότερο απαιτητική (Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

Συνδυάζοντας και τις δύο πλευρές της αντιπαράθεσης, ο Fransson (2010) πιστεύει ότι οι κοινωνικές, πολιτιστικές, φιλοσοφικές και πολιτικές συνθήκες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος θέτουν τις προϋποθέσεις για το αν είναι κατάλληλο οι μέντορες να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των νέων εκπαιδευτικών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός – στόχοι έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφενός ως προς την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο θεσμός μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς στην ελληνική πραγματικότητα.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Να προσδιοριστούν οι ελλείψεις του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας (γνώσεις, δεξιότητες, στοιχεία της προσωπικότητάς του) και τα κριτήρια επιλογής του.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 (δέκα) μόνιμοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του Δήμου Μοσχάτου-Ταύρου. Το δείγμα επιλέχθηκε με δειγματοληψία κριτηρίου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Ο οδηγός της συνέντευξης περιλάμβανε 18 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις κατανεμήθηκαν σε έξι (6) θεματικούς άξονες:

1. Επάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής πραγματικότητας.
2. Περιεχόμενο του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη».
3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της καθιέρωσης του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
4. Οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού.
5. Χαρακτηριστικά του μέντορα.
6. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό σχολείο.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν απογευματινές ώρες, σε χώρους που εξασφάλιζαν συνθήκες άνεσης και οικειότητας και είχαν επιλεγεί από τους συνεντευξιαζόμενους. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατήθηκαν σημειώσεις για παρατηρήσεις που αφορούσαν και σε μη λεκτικά στοιχεία της συνέντευξης. (Γαλάνης, 2018).

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων λέξη προς λέξη, με τη βοήθεια του λογισμικού Happy Scribe, ώστε τα δεδομένα μας να είναι καταγεγραμμένα για να προχωρήσουμε στην επεξεργασία τους. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Οριοθετήσεις- Περιορισμοί

Ως περιορισμούς της παρούσας έρευνας μπορούμε να αναφέρουμε αρχικά το μικρό μέγεθος του δείγματος, καθώς και τον γεωγραφικό περιορισμό της. Επίσης, η χρήση ενός και μόνο εργαλείου έρευνας συνεπάγεται την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανά άξονα και ανά ερώτηση.

Επάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής πραγματικότητας

Στον πρώτο άξονα ελέγχθηκε πόσο έτοιμοι ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί να ενταχθούν στον χώρο του σχολείου, ύστερα από την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο και πόσο βοηθήθηκαν από την εισαγωγική επιμόρφωση.

Ως προς τις γνώσεις που τους πρόσφερε το πανεπιστήμιο, το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα απάντησε ότι έλαβαν αρκετές θεωρητικές γνώσεις. Τους έλειψε, όμως, η πρακτική εξάσκηση που θα τους βοηθούσε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη σχολική πραγματικότητα.

Αναφορικά με την επιμόρφωση που δέχονται οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, οι εννέα στους δέκα ερωτηθέντες αναφέρονται στην αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών για ουσιαστική επιμόρφωση παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει πολλά προγράμματα, τα περισσότερα εκ των οποίων καλύφθηκαν με προσωπικά τους έξοδα κι έγιναν με δική τους πρωτοβουλία.

Περιεχόμενο του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη»

Στο πλαίσιο του δεύτερου άξονα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν την έννοια που έχει ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» για εκείνους, πώς μπορούν να την επιτύχουν και ποιες δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρονται στον συγκεκριμένο κλάδο.

Όλοι οι συμμετέχοντες ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη βελτίωση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων σε σχέση με το επάγγελμα αλλά και με την προσωπικότητά τους. Επίσης, τρεις από τους οχτώ εκπαιδευτικούς συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με την επαγγελματική εξέλιξη και την ανάληψη θέσης ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (8 στους 10) θεωρούν την επιμόρφωση, σε κάθε μορφή της, τυπική ή άτυπη, ως το σημαντικότερο μέσο με το οποίο θα επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αναφέρονται, επίσης, στην προσωπική αναζήτηση και στις επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό).

Στο ερώτημα αν υπάρχουν δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της καθιέρωσης του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για τη διερεύνηση της αναγκαιότητας της θεσμοθέτησης του ρόλου του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να εντοπίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά την είσοδό τους στο σχολείο και τους τρόπους επίλυσής τους.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εστιάζει στη δυσκολία διαχείρισης τάξης, στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, στην άγνοια που έχουν αναφορικά με θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας, στα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, στις σχέσεις με τους γονείς. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο Διευθυντές και παλαιότεροι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν τους νεοδιοριζόμενους. Στις απαντήσεις τους είναι εμφανής η ανάγκη για αποδοχή και στήριξη.

Τρεις εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό να αναφερθούν και στα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν καθημερινά και εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας. Συγκεκριμένα εστιάζουν στα νέα διδακτικά αντικείμενα, στη διαχείριση «δύσκολων» περιπτώσεων μαθητών και γονέων και στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout).

Στο ερώτημα ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να επιλυθούν τα προβλήματα, οι περισσότεροι αναφέρουν πως θα έπρεπε να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος ο οποίος θα καθοδηγεί και θα συμβουλεύει τους νέους συναδέλφους κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ MENTORING

Σε σχέση με το πώς θα μπορούσαν οι ερωτηθέντες να ορίσουν το mentoring, όλοι αναφέρονται στην παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση, τη συναισθηματική υποστήριξη, τη συμβουλευτική και τη συνεργασία.

Η ανάγκη του mentoring στους έμπειρους εκπαιδευτικούς

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται στη χρησιμότητα του θεσμού του μέντορα και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επίλυση πολλών παιδαγωγικών και διδακτικών προβλημάτων που θα επιφέρει η εφαρμογή του θεσμού. Γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων με τον Διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία, γεγονός που οδηγεί στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επισημαίνεται η συμβολή του μέντορα στην ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται επίσης το θέμα της ασφάλειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν δέχονται την καθοδήγηση ενός μέντορα. Τέλος, συνδέεται η εφαρμογή του θεσμού με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το σύνολο των συμμετεχόντων χαρακτηρίζουν τη σχέση μέντορα – καθοδηγούμενου ως σχέση αλληλεπίδρασης. Κάποιοι εστιάζουν στο αίσθημα ικανοποίησης που λαμβάνουν οι μέντορες από τα θετικά αποτελέσματα της σχέσης αυτής. Αναφέρεται επίσης ότι η σχέση αυτή βοηθάει και την επαγγελματική εξέλιξη του μέντορα και όχι μόνο του καθοδηγούμενου. Πολύ σημαντική, επίσης, θεωρείται η επαφή με τους νέους εκπαιδευτικούς. Η διάδραση αυτή, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, έχει σαν αποτέλεσμα την επαγγελματική και προσωπική ανανέωση των μεντόρων.

Χαρακτηριστικά του μέντορα

Στο πλαίσιο του πέμπτου άξονα της παρούσας έρευνας διερευνώνται τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας ικανός μέντορας, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Πολύ σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της καθοδηγητικής σχέσης θεωρείται από όλους τους συμμετέχοντες η εκπαίδευση των μεντόρων. Σημειώνουν ότι οι γνώσεις τους θα πρέπει να επεκτείνονται και σε άλλους τομείς όπως είναι η ψυχολογία, η διοίκηση, η συμβουλευτική, η εκπαίδευση ενηλίκων, η επικοινωνία, και επίσης να έχουν αρκετή εμπειρία μέσα στην τάξη. Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες του μέντορα, ώστε να δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας.

Η προϋπηρεσία θεωρείται απαραίτητο εφόδιο προκειμένου κάποιος να μπορεί να αναλάβει ρόλο μέντορα σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέ-

ντων. Οι προτάσεις τους για το κατώτερο όριο προϋπηρεσίας κυμαίνονται από πέντε έως δεκαπέντε έτη. Τέσσερις ερωτηθέντες, εκτός από τα τυπικά προσόντα, θεωρούν εξίσου σημαντικά και κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του μέντορα, όπως η ενσυναίσθηση.

Κίνητρα για τη θέση του μέντορα

Στο ερώτημα αυτό οι απόψεις διχάζονται. Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι είναι απολύτως φυσιολογικό η θέση του μέντορα να συνοδεύεται από κάποιο οικονομικό κίνητρο. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι εκτός του οικονομικού κινήτρου, λόγω του φόρτου εργασίας της θέσης αυτής, οι μέντορες καλό είναι να έχουν και μειωμένο διδακτικό ωράριο. Παράλληλα κάποιοι θεωρούν ότι ένα οικονομικό κίνητρο θα είχε ως αποτέλεσμα να μην εμπιστεύονται τους μέντορες οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ή ακόμη χειρότερα να διεκδικήσουν ορισμένοι τη θέση όχι από διάθεση προσφοράς αλλά λόγω των οικονομικών απολαβών. Υποστηρίζουν ότι το σωστότερο κίνητρο είναι το μειωμένο διδακτικό ωράριο.

Ως προς τον αναγκαίο αριθμό μεντόρων ανά σχολική μονάδα και τη χρονική διάρκεια της καθοδήγησης

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένας μέντορας σε κάθε σχολείο. Ανάλογα με το μέγεθος της κάθε μονάδας εξετάζουν το ενδεχόμενο να υπάρχουν και δύο. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων διεκδικούν και για τους ίδιους το δικαίωμα της παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στον ορισμό του ενός σχολικού έτους ως ιδανική διάρκεια καθοδήγησης. Μία εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τον χρόνο καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από εκείνον των έμπειρων εκπαιδευτικών.

Προτάσεις ως προς τον φορέα επιλογής των μεντόρων

Το ερώτημα αυτό δυσκόλεψε και προβλημάτισε ιδιαίτερα τους ερωτηθέντες. Οι περισσότεροι προτιμούν την εμπλοκή των μάχιμων εκπαιδευτικών στην επιλογή των μεντόρων, με αιτιολογία τη βαθιά προσωπική φύση της καθοδηγητικής σχέσης.

Οι υπόλοιποι κρίνουν ότι η επιλογή θα πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς φορείς που επιλέγουν τα στελέχη διοίκησης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν θεωρούν τις γνώσεις που απέκτησαν στο πανεπιστήμιο αρκετά θεωρητικές. Αναφέρονται όλοι στην πρακτική άσκηση που πραγματοποίησαν κατά το τελευταίο εξάμηνο της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο και χαρακτηρίζουν τον προβλεπόμενο χρόνο ως ανεπαρκή.

Σχετικά με την εισαγωγική επιμόρφωση που έλαβαν και τον βαθμό συμβολής της στην προσαρμογή τους, οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι και σε αυτήν την περίπτωση η επιμόρφωση περιορίστηκε σε θεωρητικά ζητήματα. Τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών αποφασίζει να επεκτείνει τις γνώσεις του σε μεταπτυχιακό –κυρίως– επίπεδο, αλλά είναι ένα ερώτημα αν το αποτέλεσμα των γνώσεων που αποκτά αντανακλάται στην καθημερινή διδακτική πράξη και θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα μία μελέτη της αλλαγής των εκπαιδευτικών ύστερα από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ή από ένα μεγάλο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελεί το αποτέλεσμα της βελτίωσης των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους σε σχέση με το επάγγελμα και, επομένως, ισοδυναμεί με τη βελτίωση της ίδιας τους της προσωπικότητας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαραίτητη προϋπόθεση θέτουν τη συνεχή επιμόρφωση κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου αλλά και την προσωπική αναζήτηση, το εσωτερικό κίνητρο του καθενός προκειμένου να γίνεται συνεχώς καλύτερος. Θεωρούν ότι οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αρκετές, σημειώνουν όμως ότι, δυστυχώς, απαιτείται η προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, καθώς η υπηρεσία προσφέρει ελάχιστες ευκαιρίες επιμόρφωσης σε υποχρεωτική και τακτική βάση.

Αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την είσοδό τους στο ελληνικό σχολείο, σημειώνουν ως βασικό πρόβλημα τη δυσκολία διαχείρισης τάξης αλλά και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, τον σχεδιασμό του μαθήματος, την αδυναμία επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, την άγνοια θεμάτων σχετικών με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου όπως, για παράδειγμα, είναι οι εξωδιδακτικές αρμοδιότητες, η αντιμετώπιση διοικητικών θεμάτων και ζητημάτων εκπαιδευτικής νομοθεσίας, ο τρόπος αντιμετώπισής τους από τον Διευθυντή και τους παλαιότερους συναδέλφους. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η αναφορά τους σε αυτού του είδους τα προβλήματα, ακόμη και ύστερα από αρκετά χρόνια εμπειρίας.

Οι τρόποι που προτείνονται από τους συμμετέχοντες για την επίλυση αυτών των προβλημάτων σχετίζονται με την προπτυχιακή τους εκπαίδευση· για παράδειγμα, να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος για πρακτική άσκηση. Κυρίως, όμως, εστιάζουν στη βοήθεια που θα λάβουν κατά την είσοδό τους στον σχολικό οργανισμό. Αναφέρονται, δηλαδή, στην ανάγκη να τους παρέχεται παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση αλλά και συναισθηματική υποστήριξη από έναν μέντορα, ο οποίος θα έχει αναλάβει αυτόν τον ρόλο και δεν θα έχει τον ρόλο του αξιολογητή. Σημαντικό είναι και το ότι θεωρούν πως η ανάγκη για υποστήριξη δεν παύει μόλις γίνονται πιο έμπειροι, καθώς αναγνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική πράξη εξελίσσεται συνεχώς και, άρα, η ανάγκη των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν αυτή την εξέλιξη δεν παύει ποτέ.

Τη σχέση ανάμεσα σε έναν νεότερο εκπαιδευτικό και σε έναν πιο έμπειρο τη θεωρούν ωφέλιμη και για τους δύο εμπλεκομένους. Αναγνωρίζουν ότι ο καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα διδακτικά και παιδαγωγικά προβλήματα που προκύπτουν πιο γρήγορα και πιο ικανοποιητικά. Η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να είναι ομαλότερη, όπως επίσης και η σχέση με μαθητές, γονείς, συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τόσο τον ίδιο τον οργανισμό όσο και το σχολικό κλίμα. Όταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, τότε ευνοείται η επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν οφέλη και στους μέντορες, αφού πιστεύουν ότι η σχέση αυτή τους βοηθάει να νιώσουν την ικανοποίηση που λαμβάνει κάποιος που προσφέρει βοήθεια στους άλλους. Εντοπίζουν την ανανέωση που προσφέρει η συνεργασία με νέους ανθρώπους, οι οποίοι φέρουν καινούριες ιδέες, μεθόδους και τεχνικές. Τέλος, χαρακτηρίζουν τη μεντορική σχέση ως το έναυσμα να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας νέα εσωτερικά κίνητρα που θα τους ενεργοποιήσουν, ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους πορεία με περισσότερο ζήλο.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο ρόλος του μέντορα δεν είναι εύκολος και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν όλοι να είναι ικανοί για αυτό. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους πιστεύουν ότι ο υποψήφιος μέντορας θα πρέπει να έχει την εσωτερική ανάγκη και διάθεση να προσφέρει, διαφορετικά το αποτέλεσμα δεν θα είναι ικανοποιητικό. Επίσης, σημαντική είναι η εξειδικευμένη εκπαίδευση που θα έχει λάβει ο άνθρωπος που καλείται να αναλάβει αυτόν τον ρόλο, αφού η ακαδημαϊκή προετοιμασία του δεν είναι αρκετή. Οι γνώσεις του θα πρέπει να επεκτείνονται και σε άλλους τομείς όπως

στην ψυχολογία, στη συμβουλευτική, στη διοίκηση, στην επικοινωνία. Σε ό,τι αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά, αναφέρουν ότι ένας μέντορας θα πρέπει να είναι αρκετά έμπειρος, μεταδοτικός, ειλικρινής, διαλλακτικός, να έχει κατανόηση και αυξημένη ενσυναίσθηση.

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι ο μέντορας, εκτός από τα τυπικά προσόντα, θα πρέπει να διαθέτει και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να κριθούν μόνο μέσα από μία συνέντευξη ώστε να διαπιστωθούν ότι πράγματι υπάρχουν. Στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι ο μέντορας θα πρέπει να διαθέτει ικανή προϋπηρεσία, ώστε να διαθέτει παιδαγωγική, διδακτική και ίσως διοικητική εμπειρία.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ύπαρξη ενός έως δύο μεντόρων σε κάθε σχολείο μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών και ότι η καθοδήγηση κάθε εκπαιδευτικού καλό είναι να διαρκεί ένα σχολικό έτος. Το χρονικό αυτό όριο για την καθοδήγηση προτείνεται και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες έχει ήδη θεσμοθετηθεί και εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα.

Σε σχέση με την ύπαρξη κινήτρων για τη θέση του μέντορα, υπήρξαν αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις. Ένα αποδεκτό κίνητρο θα ήταν η μείωση διδακτικού ωραρίου και κάποιων εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων του μέντορα.

Το μικρό δείγμα συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού, επομένως προτείνεται να επαναληφθεί στο μέλλον ανάλογη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα. Θα μπορούσε το δείγμα να προέλθει από περισσότερους νομούς της χώρας, συμπεριλαμβανομένων αστικών κέντρων και αγροτικών περιοχών. Ακόμα να επεκταθεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να πραγματοποιηθεί η συγκριτική εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων.

Τέλος, προτείνεται η αξιοποίηση ως ερευνητικού εργαλείου και του ερωτηματολογίου εκτός από τη συνέντευξη, η τριγωνοποίηση δηλαδή των δεδομένων, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, *11*(2), 173–188.

American Psychological Association (2006). *Introduction to Mentoring: A*

Guide for Mentors and Mentees. American Psychological Association.

Association for Supervision and Curriculum Development (1999). *Mentoring to Improve Schools*. ASDC

Blandford, S., & Squire, L. (2000). An evaluation of the Teacher Training Agency Headteacher, Leadership and Management Programme (HEADLAMP). *Educational Management & Administration, 28*(1), 21–32.

Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., & Weindling, D. (1993). *National Evaluation of the Headteacher Mentoring Pilot Schemes*. DFE.

Bullough, R. V. Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 143–155.

Γαλανάκη, Ε. (2011). «Αέναο υπόγειο ρεύμα»: Ψυχανάλυση και Αγωγή. Στο Θ. Π. Κοκκίνος (Επιμ.), *Η χάρη θέλει αντίχαρη*. *Αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δανασσή – Αφεντάκη* (σσ. 485–496). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.

Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, *35*(2), 268–277.

Clarke, M. (2004). Reconceptualising mentoring: Reflections by an early career researcher. *Issues in Educational Research*, *14*(2), 121–143.

Crasborn, F., Hennisson, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, *24*(3), 499–514.

Crow, G. M., & Matthews, L. J. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring can Lead to Dynamic Leadership*. Corwin.

Draper, J., & McMichael, P. (2000). Contextualising new headship. *School Leadership & Management*, *20*(4), 459–473.

Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 518–540.

Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., & Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education* (pp.147-165). Kogan Page.

Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, *33*(4), 375–390.

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management, 37*(1), 280–304.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice, 39*(1), 50–56.

Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 1055–1067.

Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M. S., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D., Roper, T., Chambers, G. N., & Tomlinson, P. D. (2009). *Becoming a Teacher: Teachers' Experiences of Initial Teacher Training, Induction and Early Professional Development. Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).

Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, *84*(617), 29–36.

Johnson, S., Berg, J., & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why; A review of the literature on teacher retention.* Cambridge, Mass: The Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Kamvounias, P., McGrath-Champ, S., & Yip, J. (2008). Gifts in mentoring: Mentees' reflections on an academic development program. *International Journal for Academic Development, 13*(1), 17–25.

Kochan, F. K., & Pascarelli, J. T. (Eds.). (2004). *Global Perspectives on Mentoring: Transforming Contexts, Communities, and Cultures*. Information Age.

Kohler, F. W., Ezell, H. K., & Paluselli, M. (1999). Promoting changes in teachers' conduct of student pair activities: An examination of reciprocal peer coaching. *Journal of Special Needs, 33*(3), 154–165.

Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *15*(3), 243–263.

Long, J. (2010). The Fatal attraction of mentoring: Mentoring for retention of beginning teachers. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, *5*(2), 266–277.

Μακροπούλου, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*(2), 156–174.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). Ο δάσκαλος κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό: Σκέψεις, προτάσεις και οραματισμοί για το έργο και την αποστολή του. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοι-

νωνία της Γνώσης: *Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης,* 26-28 Νοεμβρίου 2004, Τόμος Α΄ (σσ. 294–304). ΚΕΕΠΕΚ.

Μπαραλός, Γ. (2015). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, *30*(3), 225–248.

Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 25–37.

McIntyre, D., & Hagger, H. (1996). *Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching.* David Fulton Publishers Ltd.

Monsour, F. (1998). Twenty recommendations for an administrative mentoring program. *NASSP Bulletin*, *82*(594), 96–100.

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional Development for Teachers Early in their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention*, *9*(3), 337–356.

Rackham Graduate School (2015). *How to Get the Mentoring you Want: A Guide for Graduate Students.* University of Michigan.

Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, *22*(1), 84–99.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *8*(2), 145–170.

Rungapadiachy, D. M. (1999). *Interpersonal Communication and Psychology for Health Care Professionals: Theory and Practice*. Edinburgh: Butterworth-Heinemann.

Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, *41*(3), 681–714.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. G. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning,*

and Schooling in Social Context. Cambridge University Press.

The International Summit on the Teaching Profession (2013). *Teacher quality: the 2013 international summit on the teaching profession.* Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2020 από http://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf

Valenčič Zuljan, M., & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, *27*(3), 317–340.

Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. *Kappa Delta Pi Record*, *45*(3), 127–131.

Wright, N., & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, *23*(3), 235–252.

Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, *110*(7), 1–12.

Η αξιοποίηση της τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία

Ιωσήφ Φραγκούλης
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, ΑΣΠΑΙΤΕ,
ifragkoulis@aspete.gr

Άννα Σολωμού
Ψυχολόγος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών,
asolomou70@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία περιγράφεται η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και παρουσιάζονται οι δυνατότητες αξιοποίησης έργων τέχνης (πχ. εικαστικών, κινηματογραφικών, λογοτεχνικών κτλ.) στη συμβουλευτική διαδικασία. Στο πρώτο μέρος της εργασίας προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι δημιουργική και κριτική σκέψη, παρουσιάζονται οι ομοιότητες και διαφορές των δύο μορφών σκέψης και περιγράφονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση έργων τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία. Στο δεύτερο μέρος προσδιορίζονται τα σημαντικότερα από τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης, όπως αυτά προσδιορίζονται από τον Olson (2000) και παρουσιάζονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση ποικίλων μορφών τέχνης στη συμβουλευτική πράξη.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται σύμφωνα με το μοντέλο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» ένα παράδειγμα αξιοποίησης έργου τέχνης στο πλαίσιο διερεύνησης του θέματος: «Παράγοντες που προωθούν ή εγκλωβίζουν την αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής ομάδας». Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι φάσεις του μοντέλου Perkins και περιγράφονται αναλυτικά τα βήματα εφαρμογής του με αξιοποίηση του εικαστικού έργου τέχνης «Το σχολείο της υπαίθρου».

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση ποικίλων μορφών τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία, με στόχο τόσο την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων όπως, ενσυναίσθησης, αυτοαποδοχής, γνωστικής αλλαγής, αυ-

τογνωσίας, ενδυνάμωσης, όσο και το μετασχηματισμό των αρχικών παραδοχών των συμμετεχόντων σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Λέξεις-κλειδιά: έργα τέχνης, συμβουλευτική διαδικασία, μετασχηματίζουσα μάθηση

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Η Συμβουλευτική, *η τέχνη να βοηθάς ανθρώπους,* στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε μια σχέση που δημιουργείται και αναπτύσσεται μεταξύ των δύο μερών, του βοηθούντος και του βοηθούμενου. Η δημιουργική αξιοποίηση των μορφών Τέχνης διευκολύνει την αποδοχή της ασάφειας, της εξερεύνησης του αβέβαιου, της άσκησης κριτικής σκέψης, της απαλλαγής από ρυθμιστικούς κανόνες και τυποποιημένες διαδικασίες. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα μεταστροφής της προσοχής σε αυτά που πιστεύουμε ή αισθανόμαστε ενδόμυχα (Eisner, 2002, σ. 10). Η Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των συμβουλευόμενων με ποικίλους τρόπους, διαμορφώνοντας τη νοοτροπία τους, τις διαδικασίες και τις ικανότητες σκέψης τους και γενικά κάνοντάς τους πιο ικανούς να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους (Fowler, 1996, σ. 57-58).Η κρίσιμη συμβολή της Τέχνης στην εκπαίδευση, στη θεραπεία και στην συμβουλευτική ενισχύθηκε σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες από μελέτες που αφορούν στην ανθρώπινη και θεραπευτική επικοινωνία (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 1967· Watzlawick, 1981). Σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (1953 [1984], 1970 [2000]) το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης απαλλαγμένα από τον εργαλειακό ορθολογισμό καλλιεργούν ένα τρόπο σκέψης πέρα και έξω από τις αλλοτριωτικές κανονικοποιήσεις της κοινωνικής καθημερινότητας και μας διευκολύνουν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκιβωτισμένες στις κυρίαρχες κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις. Η πληθώρα των αντιφατικών πληροφοριών, που αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της ύστερης μετανεωτερικής εποχής, αυξάνει την εσωτερική σύγχυση του ανθρώπου, δυσκολεύει την επικοινωνία και δημιουργεί συμπτώματα δυσλειτουργίας. Ο Kegan (1994) υποστηρίζει πως η ικανότητά μας να ευημερήσουμε, εξαρτάται από την εμφάνιση μιας νέας δομής συνείδησης στην οποία το εγώ έχει την ικανότητα για αναστοχασμό και διόρθωση, για στοχασμό επάνω στις σχέσεις και για ανταλλαγή των σχέσεων αυτών με την ταυτότητά του. Ο Freire (1970) περιγράφει την

μαθησιακή διαδικασία ως πράξη ανάδειξης της σημασίας που έχει για την ψυχολογική προσαρμογή ο συσχετισμός της προσωπικότητας με την δομή της κοινωνίας, προχωρώντας έτσι από την αυτοπραγμάτωση στον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Για τον Mezirow και τους συνεργάτες του (2000) και την κονστρουκτιβιστική οπτική, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι η αναδόμηση ή ο μετασχηματισμός των νοητικών συστημάτων. Ο άνθρωπος κατασκευάζει τη γνώση και δεν τη δέχεται παθητικά. Κινητήρια δύναμη για την κατασκευή της νέας γνώσης είναι πάντα μια προβληματική κατάσταση, την οποία οι υπάρχουσες γνώσεις δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν. Αυτή η αστάθεια οδηγεί τον άνθρωπο να ενεργοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές, να τις τροποποιήσει, κατασκευάζοντας έτσι νέες γνώσεις, προκειμένου να ερμηνεύσει και να επιλύσει το πρόβλημα. Η πραγματικότητα συγκατασκευάζεται ενεργητικά από τους συμμετέχοντες και δημιουργείται ανάμεσα στους ανθρώπους με όχημα το λόγο, τη γλώσσα και τις ιστορίες που λέγονται. Στη γλώσσα υπάρχουν όσα στοιχεία εκείνοι φέρουν, δηλαδή αξίες, κουλτούρα, κοινωνική ζωή. Η γλώσσα, η αφήγηση, τα πρόσωπα και οι φωνές που ακούγονται, συγκεντρώνουν την προσοχή και συν-δημιουργούν το νόημα. Έχοντας απομακρυνθεί από κάθε έννοια ανάλυσης του ατόμου σαν μονάδα, εκεί συναντάμε τον Μπαχτίν (1995) αφού αυτός δεν κατακερματίζει ή διαλύει το υποκείμενο, αντίθετα συλλαμβάνει τις εσωτερικές –συχνά αλληλοσυγκρουόμενες– πολυφωνίες των ηρώων της λογοτεχνίας ως ολοκληρωμένα σύνολα που συγκροτούν τον εαυτό. Ο σύμβουλος, συμμετέχοντας ενεργά στη ροή της εμπειρίας, δημιουργεί πλαίσια επικοινωνίας για το πώς αναπαράγεται η κουλτούρα του οργανισμού μέσα από τις συνομιλίες, εισάγοντας νέους τρόπους διαλόγου που υποβοηθούν στην δημιουργία νέας εμπειρίας. Οι Anderson και Goolishian (1988) αναφέρονται με τελείως διαφορετική γλώσσα στα θέματα της θεραπείας και της συμβουλευτικής επικοινωνίας μιλώντας για την φιλοσοφική στάση του θεραπευτή. Θεραπευτής και θεραπευόμενος είναι «συζητησιακοί σύντροφοι» που συνδέονται, συνεργάζονται και συγκατασκευάζουν ένα «μετασχηματισμό». Ένα σύστημα (συμβουλευτικό, θεραπευτικό) δημιουργείται γύρω από ένα πρόβλημα, αντί για την παλαιότερη εκδοχή του «συστήματος που δημιουργεί ένα πρόβλημα». Εκτιμούμε πως σε μια εποχή που μοιάζει να επαναφέρει ηχηρά στο προσκήνιο το θέμα μιας χαμένης συλλογικότητας, συνδεδεμένοι σε ομάδες και επιτρέποντας μας παράλληλα να μετασχηματίζουμε τις απόψεις μας μαθαίνοντας νέα πλαίσια αναφοράς, θα μπορέσουμε ως άτομα αλλά και ως συλλογικές οντότητες, να οδηγηθούμε στην κατασκευή μιας πραγματικότητας που να επιτρέπει την αλ-

λαγή και τον επαναπροσδιορισμό, «*…βρίσκοντας τον εαυτό μας μέσα σε κάποιον άλλο, βρίσκοντας κάποιον άλλο μέσα μας (σε αμοιβαίο αντικατοπτρισμό και με αμοιβαία αποδοχή)*…» (Bakhtin στο Τζιόβας, 2007:24).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τα μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης παρέχουν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, εισέρχεται σε τομείς βαθύτερης κατανόησής του ενεργοποιώντας την κριτική και στοχαστική του διάθεση (Κόκκος, 2011).

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι των *Feldman, Brondy, Anderson και Perkins*.

Σύμφωνα με τον *Feldman* (1967) η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται μέσα από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: *περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία* και *αξιολόγηση*.

Το μοντέλο του *Broudy* (1972) το οποίο είναι συγγενές με αυτό του Feldman δίνει ενδιαφέρον στον τομέα ενεργοποίησης των αισθητικών παρατηρήσεων ενός έργου τέχνης (πχ. αναζήτηση σχημάτων, όγκων, τρόπου σύνδεσής τους) καθώς και στον εντοπισμό της εκφραστικότητας που αποπνέει το έργο τέχνης.

Το μοντέλο του *Anders*on (1993) περιλαμβάνει τις εξής στοχαστικές διεργασίες: *αρχική αντίδραση, περιγραφή, ερμηνεία, αξιολόγηση*. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο του Feldman, αλλά διαφοροποιείται από αυτό στην πρώτη φάση της αρχικής αντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου και ειδικότερα στην πρώτη φάση ο εκπαιδευόμενος προχωρά στη διατύπωση μιας ενστικτώδους αντίδρασης για το έργο που παρατηρεί.

Στα προαναφερόμενα μοντέλα η ανάλυση ενός έργου τέχνης στηρίζεται στον εντοπισμό και στην παρατήρηση ενός θέματος το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τα άμεσα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του για να καταλήξει στα «εσωτερικά-βαθύτερα» χαρακτηριστικά του, δηλαδή στο βαθύτερο νόημα του έργου.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ PERKINS

Σύμφωνα με τον Perkins η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει: α) τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση, β) τις πιθανές ερωτήσεις που

μπορούν να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση, γ) τις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει στοχασμό. Τα τρία αυτά στοιχεία δομούν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία για στοχαστική παρατήρηση έργων τέχνης.

Το μοντέλο του Perkins θεωρείται πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης (Μέγα, 2002· Κούσουλας & Μέγα, 2005 · Κόκκος & Μέγα, 2007· Φραγκούλης, 2014).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο Perkins, ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά στην παρατήρησή τους. Δεν περιορίζεται μόνο σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει» ή «δεν μου αρέσει», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία η οποία δυναμώνει τη γνώμη του για το έργο τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007, σ. 17).

Ο Perkins υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από αυτή τη διαδικασία όχι μόνο εμπλουτίζουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά παράλληλα καλλιεργούν μια κριτική- στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994, σσ. 87-89).

Το μοντέλο του Perkins αποτελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους.

Πρώτη Φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά ένα έργο τέχνης χωρίς να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν. Έρχονται σε μια πρώτη αισθητική επαφή με το έργο που παρατηρούν. Στο πλαίσιο αυτής της φάσης οι μαθητές δεν προβαίνουν σε ερμηνείες, αλλά προβαίνουν σε «αντικειμενική παρατήρηση» αυτών που βλέπουν. Αξιοποιούν στην προσέγγιση του έργου τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και προβαίνουν σε αρχικές εκτιμήσεις (Perkins,1994, σ. 42-46).

Δεύτερη Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Παρατηρούν προσεκτικά το έργο με τη λογική «Τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε». Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη με στόχο όχι την ερμηνεία του έργου τέχνης, αλλά την καλύτερη δυνατή παρατήρησή του. Τα δεδομένα του έργου προσεγγίζονται με μια δημιουργικότερη ματιά (Perkins,1994, σσ. 54-56).

Τρίτη Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις εμβαθύνουν στην ερμηνεία του έργου. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ρωτήματα που τους γεννήθηκαν στις δύο προηγούμενες φάσεις. Παράλληλα εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, εξάγουν συμπεράσματα. Η αναλυτική παρατήρηση αυτής της μορφής αποτελεί έναν διεισδυτικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, ο οποίος ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση των μαθητών (Perkins,1994, σσ. 67-68).

Τέταρτη Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στο πλαίσιο της τέταρτης φάσης οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν το έργο στην ολότητά του αξιοποιώντας την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων φάσεων. Αναστοχάζονται και προχωρούν στη γραφή ενός κειμένου σχετικά με όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, παρουσιάζοντας σε αυτό τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, παραδοχές και υποθέσεις τους για το έργο τέχνης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως δραματοποίηση, συζήτηση στην ολομέλεια, εργασία σε ομάδες κτλ. (Μέγα, 2002).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PERKINS

Αφορμή για την προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε ο πίνακας ζωγραφικής του HOMER "THE COUNTY SCHOOL"

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ**	**ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**	**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**
1. Αυθόρμητη παρατήρηση	Δείτε το έργο, τα χρώματα, τις φιγούρες, το φως, τις σκιές, τα αντικείμενα, τη στάση του σώματος των παιδιών, τι παρατηρείτε;	Καλεί τους εκπαιδευομένους να παρατηρήσουν το έργο.	Ατομική εργασία
2. Έκφραση πρώτων παρατηρήσεων	Τι δείχνει το συγκεκριμένο έργο τέχνης;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να γράψουν σε λεζάντες αυτό που παρατήρησαν από την αρχική τους επαφή με το έργο τέχνης.	Εργασία σε ομάδες
3. Έκφραση πρώτων ερωτημάτων	Πού κάθονται οι μαθητές; Πώς κάθονται;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις πρώτες απόψεις τους στις ερωτήσεις, χωρίς να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα.	Καταιγισμός ιδεών
4. Χρήση οπτικής νοημοσύνης	Πώς είναι τα ρούχα των παιδιών;	Καλεί τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν τις προγενέστερες γνώσεις που ενδεχομένως έχουν για το έργο με στόχο να τονωθεί η παρατηρητικότητά τους.	Εργασία σε ομάδες
5. Εντοπισμός κεντρικών ερωτημάτων	Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η θέαση του συγκεκριμένου έργου;	Καλεί κάθε εκπαιδευόμενο να εκφράσει τα συναισθήματά του.	Συζήτηση

6.Απομάκρυνση από το έργο τέχνης		Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να στρέψουν το βλέμμα τους από το έργο, κάνοντας ένα σύντομο διάλειμμα.	
7. Επιστροφή στην παρατήρηση	Ποια στάση έχουν τα σώματα των παιδιών; Ποια η θέση τους στον πίνακα;	Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κυκλώσουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του έργου και να διατυπώσουν και άλλες απορίες- ερωτήσεις σε σχέση με αυτό.	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ**	**ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**	**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**
1. Διέγερση προσοχής	Γιατί οι μαθητές κάθονται έτσι;	Ρωτά τους εκπαιδευόμενους να πουν τι συμβαίνει στην εικόνα.	Ατομική εργασία
2. Αναζήτηση εκπλήξεων	Τι φαίνεται στο βάθος του πίνακα; Γιατί το κίτρινο χρώμα δεσπόζει στο έργο;	Καλεί τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν παράξενα αντικείμενα- σχέσεις σε μάκρο και μικρο επίπεδο.	Καταιγισμός ιδεών
3. Αναζήτηση ψυχικής διάθεσης	Ποια είναι η ψυχική σας διάθεση από την θέαση του συγκεκριμένου έργου;	Ρωτά τους εκπαιδευόμενους να πουν ποια ψυχική διάθεση τους προκαλεί η θέαση του έργου.	Ερωτήσεις- απαντήσεις

4.Αναζήτηση συμβόλων και νοημάτων	Το ντύσιμο των μαθητών τι δηλώνει; Το ντύσιμο της δασκάλας τι φανερώνει;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν το μήνυμα που υπάρχει πίσω από τους συμβολισμούς.	Εργασία σε ομάδες
5. Αναζήτηση κίνησης	Η στάση του σώματος των μαθητών τι δηλώνει; Το ψιλόλιγνο σώμα της δασκάλας στο βάθος του πίνακα τι δηλώνει;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν την κίνηση της εικόνα	Εργαζόμενοι οι εκπαιδευόμενοι ομαδικά εντοπίζουν σε αντίγραφα του έργου την κίνηση που υπάρχει στο έργο και τη σημειώνουν.
6. Αναζήτηση τεχνικών εικαστικών στοιχείων	Υπάρχει ισορροπία στην εικόνα, καθώς και στον τρόπο που κατανέμεται το φως στα πρόσωπα των πρωταγωνιστών;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν συνδυασμούς χρωμάτων, σχέσεις όγκων, χρήση γραμμής πινελιάς.	Εργασία σε ομάδες
7. Αλλαγή κλίμακας παρατήρησης	Τι παρατηρείτε στο χρώμα των ρούχων των μαθητών; Τι παρατηρείτε στα ρούχα των παιδιών; Τι παρατηρείτε στον τρόπο που κάθονται οι μαθητές;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να κυκλώσουν στο έργο τέχνης μια ειδική περιοχή και να τη μελετήσουν. Τους ζητά να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα σε σχέση με το περιφερειακό.	Εργαζόμενοι οι εκπαιδευόμενοι ομαδικά εντοπίζουν σε αντίγραφα του έργου το κεντρικό θέμα σε σχέση με το περιφερειακό (ουσιώδες από επουσιώδες).
8. Αναζήτηση υπερβολών	Μπορεί μια εικόνα να είναι τόσο σταθερή;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν κάποιο σημείο υπερβολής στο έργο.	Καταιγισμός Ιδεών
9.Χωροχρονική τοποθέτηση	Ποια στοιχεία παρατηρείτε σε σχέση με τον τόπο και το χρόνο που απεικονίζει το συγκεκριμένο έργο;	Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τα πρώτα στοιχεία του έργου. Αναφέρεται στο ιστορικο- κοινωνικό συγκείμενο της εποχής.	Εμπλουτισμένη εισήγηση

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ**	**ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**	**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**
1. Επάνοδος στις εκπλήξεις και προσπάθεια ερμηνείας τους	Ποιο μήνυμα θέλει να μας μεταφέρει ο δημιουργός του έργου βάζοντας τους μαθητές να καθίσουν κατ΄ αυτόν τον τρόπο;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτό που τους προκάλεσε αίσθηση και στη συνέχεια να απαντήσουν στο ερώτημα, γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτή την έκπληξη;	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση
2.Επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα, σε αυτό που μας ενδιαφέρει	Ποιο είναι το συναίσθημα που αποπνέει το έργο;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν το συναίσθημα που τους αποπνέει η θέαση του συγκεκριμένου έργου.	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση
3. Εντοπισμός και προσπάθεια απάντησης αρχικών προβληματισμών	Γιατί ο πίνακας είναι άδειος μπροστά και όλη η σκηνή έχει μεταφερθεί πίσω; Τι εποχή του έτους να είναι; Από πού το καταλαβαίνουμε;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στα ερωτήματα που μέχρι τώρα δεν έχουν απαντηθεί, αξιοποιώντας στοιχεία και πληροφορίες που έχουν κρατήσει από τις προηγούμενες φάσεις μελέτης του έργου.	Εργασία σε ομάδες
4.Διανοητικές αλλαγές	Αν απουσίαζαν τα έντονα χρώματα θα άλλαζε η δομή του πίνακα; Αν τα χρώματα στα ρούχα των παιδιών ήταν διαφορετικά θα άλλαζε το μήνυμα του έργου;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απομονώσουν μέρη του έργου ή να τα τροποποιήσουν ανάλογα.	Καταιγισμός ιδεών Συζήτηση

5. Γιατί με εντυπωσιάζουν κάποια στοιχεία του έργου;	Είναι σημαντική η παρουσία των έντονων χρωμάτων στον πίνακα;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να τοποθετήσουν το χέρι τους ή να κρύψουν με το χέρι τους κάποια στοιχεία από το έργο τέχνης. Στη συνέχεια τους ζητά να παρατηρήσουν το τι ακριβώς θα συνέβαινε ως προς την ποιότητα του έργου τέχνης. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται στην ανακάλυψη της σημαντικότητας ενός αντικειμένου.	Συζήτηση σε ομάδες
6. Χρήση άλλων πηγών		Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συγκρίνουν το έργο με άλλα έργα του ίδιου καλλιτέχνη της ίδιας περιόδου με το ίδιο ή με παρεμφερές θέμα. Τους προτρέπει να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές και να σκεφτούν γιατί υπάρχουν αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές.	Εργασία σε ομάδες
7. Διατύπωση κριτικού ερωτήματος Συμπεράσματα	«**Ποιοι παράγοντες προωθούν ή εγκλωβίζουν την μάθηση σε μια εκπαιδευτική ομάδα**»;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εξάγουν τα συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη τους την εμπειρία από τις προηγούμενες φάσεις. Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την αισθητική προσέγγιση του έργου τέχνης.	Ατομική εργασία και στη συνέχεια συζήτηση στην ολομέλεια

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ**	**ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**	**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**
1. Ολιστική προσέγγιση έργου τέχνης	Τι νιώθω βλέποντας το συγκεκριμένο έργο τέχνης; Ποιο μήνυμα προκύπτει από την οπτική θέαση του συγκεκριμένου έργου σε σχέση με το κριτικό ερώτημα; Ποια η σύνδεση του έργου με το κριτικό ερώτημα;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες των 4- 5 ατόμων και να απαντήσουν στο ερώτημα: «**Ποια η σύνδεση του έργου με το κριτικό ερώτημα**» Αρχικά τους ζητά να γράψουν τις σκέψεις που είχαν αρχικά πριν την προσέγγιση του έργου τέχνης. Στη συνέχεια τους ζητά να γράψουν τις σκέψεις που έχουν τώρα μετά την προσέγγιση του έργου τέχνης.	Ατομική εργασία Εργασία σε Ομάδες

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιοποίηση έργων τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο στο πεδίο της συμβουλευτικής η οποία εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αισθητηριακής αντίληψης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους συμβουλευόμενους. Οι συμβουλευόμενοι αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και αισθητικά, δηλαδή ολιστικά. Η ανάπτυξη αυτή συμβάλλει στην βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Μέγα, 2001, σ. 62).

Οι συμβουλευόμενοι στο πλαίσιο της μεθόδου μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες των άλλων καθώς αντιλαμβάνονται και εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Στο πλαίσιο προσέγγισης και επεξεργασίας έργων τέχνης κατανοούν πληρέστερα την πολυπλοκότητα των γεγονότων και προβαίνουν σε

πληρέστερη ερμηνεία τους μέσα από μετασχηματισμό των αρχικών τους παραδοχών (Φραγκούλης, 2014· Φραγκούλης & Παπαγεωργίου, 2018). Επίσης, καλλιεργούν την στοχαστική τους ικανότητα μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης προβαίνουν σε ερμηνεία συμβόλων και σε αναγνώριση σχέσεων. Παράλληλα αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη αξιοποιώντας τη φαντασία και την εφευρετικότητα τους. Αναπτύσσουν ερευνητική διάθεση αξιοποιώντας κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια στο πλαίσιο των οποίων τα έργα τέχνης αποτελούν αφόρμηση για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, αντιλαμβάνονται τις διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και οδηγούνται στη διαπίστωση πως για την κατανόηση και ερμηνεία ενός θέματος ή μιας κατάστασης απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων στο πλαίσιο ανάπτυξης της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Μέγα, 2011, σ. 63).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η αξιοποίηση έργων τέχνης προσφέρει στους συμβουλευόμενους ευκαιρίες όχι μόνο για απόκτηση γνώσεων, αλλά και για ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, όπως φαντασίας, κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Τα αποτελέσματα από την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη αντανακλώνται όχι μόνο στους ίδιους τους αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο διέπεται από δημοκρατικές αξίες, καθώς θα απαρτιστεί από άτομα τα οποία μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και της αναστοχαστικής σκέψης θα γίνουν κοινωνικά υπεύθυνα, θα αξιολογούν σωστά και θα λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Επιπρόσθετα, μέσα από την παρατήρηση και ανάλυση των έργων τέχνης παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν οι συμβουλευόμενοι δεξιότητες συμβουλευτικής, όπως δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης (Φραγκούλης & Παπαγεωργίου, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. Studies in Art Education. *A Journal of Issues and Research,34(4),* 199-208.

Anderson, H.,& Goolishian, H. (1988). Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory. *Family Process*, *27*, 371-393.

Adorno, Th. κ.ά.(1953 [1984]). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα.* Ύψιλον.

Adorno, Th. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία.* Αλεξάνδρεια.

Broudy, S.(1972). The Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education. Urbana, IL: University of Illinois Press and Kappa Delta Pi.

Cooperrider, D. L.,&Whitney, D. (1999*).Collaborating for Change: Appreciative Inquiry.*Berrett-Koehler Publishers.

Eisner, Elliot (2002). The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press.

Feldman, E. (1967). *Arts as Image and Idea*. Prentice Hall.

Fowler, Charles (1996). Strong Arts, Strong Schools. Oxford University Press.

Freire, P. (1970). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Κέδρος.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. The Getty Education Institute for the Arts.

Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*,*12(2)*,16-21.

Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχμιο.

Κούσουλας, Φ., & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε εκπαιδευόμενους του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *40(4)*,120-133.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.

Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης Ρέθυμνο.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ.Α Γενικό Μέρος,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 62-80.

Μπαχτίν, Μ. (1995). *Έπος και Μυθιστόρημα*. Πόλις.

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2000). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.

Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey- Bass.

Perkins, N,D, (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Gelty Education Institute for the Arts.

Phillips, N. & Fragoulis, I. (2012). The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult. *International Education Studies, 5(2)*, 132-138.

Σμάρω Μάρκου-Τσαγκαράκη & Άννα Σολωμού(2016). Από τα κορεσμένα διλήμματα του παρόντος στη συλλογική υπόσταση του πολυφωνικού στοχαστικού εαυτού. Πουρκός, Μ. Α. (Επιμ.) (2016). *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν. Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό,* 393-410 Opportuna Πάτρα ISBN: 9789605530235

Τζιόβας, Δ. (2007), *Ο άλλος εαυτός. Ταυτότητα και Κοινωνία στην Νεοελληνική Πεζογραφία.* Πόλις.

Φραγκούλης, Ι. (2014). *Τοπική Ιστορία Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραγκούλης Ι., Παπαγεωργίου Θ. (2020). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου. Στο Μ. Αργυρίου & Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου για Ειδικότητες «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων»*. Τόμ. Β (σσ.271-277). Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. https://primarymusic.gr/conference2020/praktika/Σελίδες-1-377.pdf

Φραγκούλης Ι., Παπαγεωργίου Θ. (2018). «Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από το παράδειγμα «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» και «Έξοδος του Μεσολογγίου». Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού, Νέος Παιδαγωγός*, (σσ.272-284). https://www.openbook.gr/praktika-5ou-synedriou-neou-paidagwgou 2018/Σελίδες-1-3496.pdf

Watkins, M. (2003). *Dialogue, development and liberation*. www.pacifica.edu /gems /Watkins /DialogueDevelopmentLiberatio.pdf

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J.,& Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. WW Norton and Company.

Watzlawick, P. (1986*). Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Κέδρος.