εκπαιδευτικός κύκλος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ

ISSN: 2241-4576

ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

ΤΟΜΟΣ 3 | ΤΕΥΧΟΣ 1 | ΕΤΟΣ 3 | 2015

Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»
Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Περιεχόμενα

	Editorial Σπύρος Κιουλάνης	**5**
1.	**Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών.** *Αδάμος Αναστασίου, Ευθύμιος Βαλκάνος, Ιωσήφ Φραγκούλης, Δέσποινα Ανδρούτσου*	**7**
2.	**Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική διερεύνηση του κριτηρίου "Ηγεσία" του E.F.Q.M..** *Χρήστος Θωμ. Κολοζώφ*	**25**
3.	**Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση.** *Αντώνης Παπαοικονόμου*	**47**
4.	**Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης** *Ελένη Σοφού, Ειρήνη Διερωνίτου*	**61**
5.	**Παιδαγωγικές παράμετροι για την επανα-ανακάλυψη της ανατροφοδότησης ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Hattie και Timperley.** *Δημήτριος Σιδηρόπουλος*	**83**
6.	**Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στα δημόσια σχολεία - Η περίπτωση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας.** *Φωτούλα Κατσούλου*	**97**
7.	**Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται.** *Παναγιώτα Τσακιρίδου, Κατερίνα Κεδράκα*	**113**
8.	**Η εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.** *Αναστασία Παναγιωτίδου, Αντιγόνη Ζήση*	**125**
9.	**Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο.** *Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης*	**139**
10.	**Το Μάθημα των Θρησκευτικών ως διακύβευμα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.** *Διαμαντής Φώτιος*	**155**
11.	**Μαθητές με Σύνδρομο Down και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση - Κλινικό Προφίλ και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις.** *Κωνσταντίνος Καλύβας*	**169**
12.	**Η Δράμα μέσα από τα εναπομείναντα θρησκευτικά κτίσματα της οθωμανικής περιόδου. Ένα παράδειγμα πρόσληψης και προβολής της τοπικής ιστορίας**	**179**

μέσω της εκπαιδευτικής πράξης.
Βασίλης Μεσσής

13. Διδακτική αξιοποίηση των web2.0 εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας. **201**
Ειρήνη Τζοβλά

EDITORIAL

Το πρώτο τεύχος του τρίτου τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου φιλοξενεί δεκατρία άρθρα των οποίων η προβληματική καλύπτει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση, τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, τη θρησκευτική εκπαίδευση, την ειδική αγωγή, την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και την αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στη διδακτική πράξη.

Οι Αδάμος Αναστασίου, Ευθύμιος Βαλκάνος, Ιωσήφ Φραγκούλης και Δέσποινα Ανδρούτσου, με το άρθρο τους «Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών», καταδεικνύουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών, τονίζοντας την εξαιρετικά μεγάλη συνεισφορά της μεντορικής σχέσης σε αυτή την προοπτική.

Ο Χρήστος Κολοζώφ, με το άρθρο του «Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική διερεύνηση του κριτηρίου "Ηγεσία" του E.F.Q.M», επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών που ασκούν διοίκηση στα Επαγγελματικά Λύκεια, υπό το πρίσμα των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως αυτές εκφράζονται από το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας.

Ο Αντώνης Παπαοικονόμου, στο άρθρο του «Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση», παρουσιάζει μια έρευνα που εκπονήθηκε το φθινόπωρο του 2013, σχετική με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της οποία διερευνά την τάση των εκπαιδευτικών να αναβαθμίζουν την ποιότητα του μαθήματός τους συνεχώς σε μια εποχή που απαιτούνται δραστικές λύσεις αναβάθμισης της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης.

Η Ελένη Σοφού και η Ειρήνη Διερωνίτου, με το άρθρο τους «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης», εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Ο Δημήτριος Σιδηρόπουλος, με το άρθρο του «Παιδαγωγικές παράμετροι για την επανα-ανακάλυψη της ανατροφοδότησης ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Hattie και Timperley», αναφέρεται στην ανατροφοδότηση ως εργαλείο αλλαγής και βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης και ως στοιχείο-κλειδί της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με την ως άνω αναφορά επιχειρεί ουσιαστικά μία σύντομη επισκόπηση των παιδαγωγικών παραμέτρων του σχολικού πλαισίου, που επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης στη βάση του θεωρητικού μοντέλου που ανέπτυξαν οι Hattie και Timperley.

Η Φωτούλα Κατσούλου, με το άρθρο της «Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στα δημόσια σχολεία - Η περίπτωση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας», αναφέρεται στην υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων για την υλοποίηση εσωτερικών αλλαγών στα σχολεία.

Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το πρόβλημα και στη συνέχεια εκθέτει το σχεδιασμό για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής με τη χρήση του ισορροπημένου μοντέλου έρευνας δράσης του Lim.

Οι Παναγιώτα Τσακιρίδου και Κατερίνα Κεδράκα, με το άρθρο τους «Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται», αναφέρονται στην εκπαίδευση των ενηλίκων γυναικών, διερευνώντας τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες την εκπαίδευσή τους σε μια πιο ώριμη φάση της ζωής τους, σε σχέση με τον εαυτό τους, την οικογένεια, το επαγγελματικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Οι Αναστασία Παναγιωτίδου και Αντιγόνη Ζήση, με το άρθρο τους «Η εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» καταδεικνύουν σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών

Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, με το άρθρο του «Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο», βασίζεται στη μελέτη των φιλοσοφικών βάσεων ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει μία πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο.

Ο Φώτιος Διαμαντής, με το άρθρο του «Το Μάθημα των Θρησκευτικών ως διακύβευμα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος», διατυπώνει ερωτήματα και αναζητά απαντήσεις για τον τρόπο με τον οποίο το Μάθημα των Θρησκευτικών εμπλέκεται στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Ο Κωνσταντίνος Καλύβας, με το άρθρο του «Μαθητές με Σύνδρομο Down και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση - Κλινικό Προφίλ και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις», αναπτύσσει το κλινικό προφίλ με τα πλέον κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down, καθώς και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορεί να διευκολύνουν την αποτελεσματική συμπερίληψή τους, ολικά, στο τυπικό σχολείο.

Ο Βασίλης Μεσσής, με το άρθρο του «Η Δράμα μέσα από τα εναπομείναντα θρησκευτικά κτίσματα της οθωμανικής περιόδου. Ένα παράδειγμα πρόσληψης και προβολής της τοπικής ιστορίας μέσω της εκπαιδευτικής πράξης», επιχειρεί τη σύνδεση της τοπικής ιστορίας της πόλης με την διδακτική πράξη, προτείνοντας μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, που εστιάζεται στη διά ζώσης πρόσληψη (επίσκεψη στα θρησκευτικά κτήρια της περιόδου) και αποτύπωση της διαδικασίας στην διδακτική πράξη.

Η Ειρήνη Τζοβλά, με το άρθρο της «Διδακτική αξιοποίηση των web2.0 εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας», αναφέρεται στην εφαρμογή στην πράξη ενός ολοκληρωμένου σεναρίου διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού με στόχο τη δημιουργική ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Σπύρος Κιουλάνης

Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών

The contribution of mentoring to the effective professional development of school leaders

Αδάμος Αναστασίου, *Δρ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,*
adamosana@gmail.com

Ευθύμιος Βαλκάνος, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Καθηγητής- Σύμβουλος ΕΑΠ.,*
evalkan@uom.edu.gr

Ιωσήφ Φραγκούλης, *Επίκουρος, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ,*
sfaka@otenet.gr

Δέσποινα Ανδρούτσου, *Δρ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,*
despadam@gmail.com

Adamos Anastasiou, *Dr. Educational and Social Policy, University of Macedonia,*
adamosana@gmail.com

Efthymios Valkanos, *Associate Professor, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Tutor Hellenic Open University,*
evalkan@uom.edu.gr

Iosif Fragoulis, *As. Professor School of Pedagogical and Technological Education, Tutor Hellenic Open University,*
sfaka@otenet.gr

Despina Androutsou, *Dr. Educational and Social Policy, University of Macedonia,*
despadam@gmail.com

Abstract: The present article aims at presenting the importance of professional development of school leaders - headmasters, as well as stressing the exceptionally great contribution of mentoring in it. More particularly, in the beginning the relationship between school leadership and programmes of professional development is examined, whereas afterwards the evolution of professional development as it took place in the biggest and most advanced countries along with the most important findings concerning the leaders' preparation is presented as stated in

international researches. The aforementioned researches include some common characteristics for the creation of models of effective programmes of professional development. Lastly, the advantages of mentoring concerning school leaders are explained whereas their relation with the professional development of mainly young school leaders is addressed.

Keywords: *school leaders, professional development, mentoring*

Περίληψη: Στη συγκεκριμένη εισήγηση επιχειρείται να παρουσιαστεί η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών – διευθυντικών στελεχών και να τονιστεί η εξαιρετικά μεγάλη συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εξετάζεται η σχέση της σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται η εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή έλαβε χώρα στα μεγαλύτερα και πιο πρωτοπόρα κράτη του κόσμου, με αναφορά στα πιο σημαντικά ευρήματα αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης για την ηγετική προετοιμασία των στελεχών αυτών, που προέκυψαν από διεθνείς έρευνες. Σημείο σύγκλισης των παραπάνω ερευνών αποτελούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία μοντέλων αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, αναλύονται τα οφέλη της μεντορικής σχέσης που αφορούν τους σχολικούς ηγέτες και επιχειρείται η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη κυρίως των νέων σχολικών ηγετών.

Λέξεις κλειδιά: σχολικοί ηγέτες, επαγγελματική ανάπτυξη, μεντορική σχέση (mentoring)

Εισαγωγή

Στις μέρες μας υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη σχέση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή έλαβε χώρα στα μεγαλύτερα και πιο πρωτοπόρα κράτη του κόσμου, σε συνδυασμό με τα σημαντικά ευρήματα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης για την ηγετική προετοιμασία των στελεχών, όπως αυτά προέκυψαν από διάφορες διεθνείς έρευνες, μάς παρέχουν ενδιαφέροντα και πολύτιμα στοιχεία για τη βελτίωση της άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Σημείο σύγκλισης των παραπάνω ερευνών αποτελούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία μοντέλων αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Παράλληλα, είναι σημαντική η σύνδεσή της επαγγελματικής ανάπτυξης, κυρίως των νέων σχολικών ηγετών, με τη μεντορική σχέση αφού τα οφέλη της δεύτερης τείνουν να αποδειχθούν ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των σχολικών ηγετών.

Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών και να τονιστεί η εξαιρετικά σημαντική συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτήν. Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη

μεντορική σχέση θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας, κυρίως για τους νέους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι, με την έναρξη της θητείας τους, αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά και δυσεπίλυτα προβλήματα. Αρχικά, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, θα αναλυθούν διεξοδικά τα σημαντικά πλεονεκτήματα από την ύπαρξη της μεντορικής σχέσης, η οποία αφορά γενικά τους σχολικούς ηγέτες. Παράλληλα, θα επιχειρηθεί η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη που σχετίζεται κυρίως με τους νέους σχολικούς ηγέτες. Ειδικότερα, θα γίνει απόπειρα να τονιστεί η ξεχωριστή σημασία της μεντορικής σχέσης, παρουσιάζοντας τα οφέλη, τα οποία απορρέουν από αυτήν και συνεισφέρουν ουσιαστικά στην άσκηση ποιοτικότερης, αποδοτικότερης και αποτελεσματικότερης διοίκησης από τους σχολικούς ηγέτες, προς όφελος των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών.

1. Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονη η άποψη ότι η προετοιμασία για τη σχολική ηγεσία μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για την καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Διάφορες μελέτες μέχρι τώρα έχουν στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα αποτελέσματά που έχουν προκύψει δικαιολογούν σε μεγάλο βαθμό τη σύνδεση των δύο αυτών παραμέτρων. Δηλαδή, υπάρχουν πλέον τα ευρήματα εκείνα που μπορούν να τεκμηριώσουν την άποψη ότι τα καλά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους σχολικούς ηγέτες αποτελούν μία ιδιαίτερα σημαντική πηγή και αφετηρία για την επίτευξη ανώτερου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων και γενικότερα ποιοτικότερου σχολείου.

1.1 Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και η σχέση της με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τη σχολική ηγεσία. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι δύο παραπάνω έννοιες αρχικά μεταξύ τους και στη συνέχεια με την καλύτερη επίδοση των μαθητών. Επίσης, κρίνεται αρκετά ενδιαφέρον να παρουσιαστεί ο σκοπός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ο τρόπος αξιολόγησής τους, αφού προηγουμένως αποσαφηνιστούν εννοιολογικά κάποιες άλλες πολύ σημαντικές έννοιες.

1.1.1 Η σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης

«Ανάπτυξη είναι μία μορφή προσωπικής βελτίωσης, η οποία συνήθως αποτελείται από την αύξηση των γνώσεων και των προσόντων μίας περίπλοκης, χωρίς δομή, φύσης» (Dubrin, 2004: 287-288). Επίσης, «η ανάπτυξη μπορεί να ερμηνευτεί ως η συσχέτιση με τις μελλοντικές απαιτήσεις, όπως είναι η προετοιμασία για προαγωγή» (Wilson,2005:138).

Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος ανάπτυξη ηγετικών στελεχών, ο οποίος αναφέρεται «στα μέσα με τα οποία ένα στέλεχος καλλιεργεί τις ικανότητες εκείνες με τις οποίες θα επιτευχθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε έναν τομέα, δηλαδή σημαίνει εκμάθηση του τρόπου διοίκησης» (Μπιτσάνη,2006:201). Αντιπροσωπευτικό δείγμα ενός προγράμματος ανάπτυξης είναι εκείνο που βοηθάει τους διευθυντές να γίνουν καλύτεροι ηγέτες (Dubrin,2004).

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, αυτή μπορεί να οριστεί ως «η συστηματική απόκτηση, διατήρηση και διεύρυνση της γνώσης και των δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη των προσωπικών αρετών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εκτέλεση των επαγγελματικών, των διαχειριστικών και των τεχνικών καθηκόντων, στο πλαίσιο της εργασιακής και επαγγελματικής ζωής» (Παπασταμάτης,2010:21). Αποτελεί προσωπικό θέμα που εξαρτάται από την ικανότητα μάθησης, τα κίνητρα, καθώς και την προσωπικότητά του ατόμου (Σαΐτη & Σαΐτης,2011).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη Little, «επαγγελματική ανάπτυξη είναι το σημείο εκείνο όπου υπάρχει υψηλή τάση ανάμεσα στις θεσμικές προσταγές και τα ατομικά προνόμια, ανάμεσα στις συνθήκες που είναι απαραίτητες για να επιχειρηθεί συστημική αλλαγή και τις συνθήκες που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς ατομικά στη δουλειά τους» (Scribner,1999:238). Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και της λειτουργίας του σχολείου (Ιορδανίδης,2005).

Ωστόσο, η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί τόσο δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια, περιλαμβάνοντας ξεκάθαρη αποστολή και σκοπό, συνοχή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθοδηγητικές στρατηγικές, σύνδεση με τις πρωτοβουλίες της κάθε περιοχής – πολιτείας και πιστοποίηση, χρήση των νέων τεχνολογιών, διάρκεια και χρόνο δομών, όσο και σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία, όπως είναι η σύνδεση με την οργανωσιακή ιστορία, τις αξίες, την αποστολή και την κοινότητα της περιοχής, καθώς και η κουλτούρα και τα σύμβολα του προγράμματος (Peterson,2002).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ηγέτες παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Αποτελούν δυναμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση και θεσμοθέτηση των απαιτούμενων αλλαγών. Ασκούν την επιρροή τους με το δικό τους στυλ, για να συνταιριάξουν μία κατάσταση με μία δεδομένη αλλαγή. Καθημερινά οι πιέσεις για αλλαγή γίνονται όλο και πιο έντονες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και τα ακαδημαϊκά μέλη των ανώτερων σχολών να βιώνουν αυτές τις πιέσεις (Glasman et al.,2002). Η προετοιμασία είναι τόσο σημαντική όσο και η εξασφάλιση ότι οι ηγέτες είναι κατάλληλα εξοπλισμένοι για τις απαιτήσεις της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στις μέρες μας. Οι ηγέτες χρειάζονται όχι μόνο γνώση των διαστάσεων της αποτελεσματικότητας στην ηγεσία εξαιτίας των απαιτήσεων συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά και υποστήριξη, όταν αυτοί αναλαμβάνουν διευθυντικούς ρόλους (Giossi,2011).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η επαγγελματική κατάρτιση επιδιώκεται να μετατραπεί σε έναν μηχανισμό διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού σε σχέση με τα προβλήματα που απορρέουν από τις επιλεγμένες πολιτικές αναδιάρθρωσης. Από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα μας δεν προκύπτει ότι αυτή εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σχέδιο αναβάθμισης του ανθρωπίνου δυναμικού, αλλά αντίθετα, περισσότερο στοχεύει προς την ικανοποίηση βραχυπρόθεσμων αναγκών και την αντιμετώπιση τρεχόντων προβλημάτων (Δημουλάς και συν.,2003). Ένα τέτοιο δεδομένο, ακόμη και αν επιφέρει κάποια αποτελέσματα, αυτά σε καμία περίπτωση αυτά δε θα είναι μακροχρόνια.

1.1.2 Ο σκοπός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και η αξιολόγησή τους

Ο σκοπός των προγραμμάτων ηγετικής προετοιμασίας είναι διπλός: πρώτον, να αναπτύξουν τα διευθυντικά στελέχη τις ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες ως μελλοντικοί ηγέτες και δεύτερον, να αναπτύξουν τις φιλοδοξίες και τις ικανότητές τους για να επιδιώξουν ανέλιξη και να γίνουν εκπαιδευτικοί ηγέτες. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν γίνει σημαντικές έρευνες, τόσο για να επικεντρωθούν τα αποτελέσματα των ηγετικών πρακτικών στη σχολική αποτελεσματικότητα και απόδοση, όσο και για να αναγνωριστούν οι πιο αποτελεσματικές από αυτές, οι οποίες έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένα όμοια συμπεράσματα. Δηλαδή, ότι οι διευθυντικές πρακτικές ηγεσίας συνεισφέρουν σημαντικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και απόδοση, αλλά πρωταρχικά και έμμεσα μέσω εκπαιδευτικών και οργανωσιακών συνθηκών. Επίσης, τα υποδειγματικά προγράμματα προετοιμασίας εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι (Orr, 2011):

- Μία καλά προσδιορισμένη θεωρία ηγεσίας για τη σχολική βελτίωση που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σε ένα σύνολο κοινών αξιών, πεποιθήσεων και γνώσης.
- Ένα συνειρμικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται στην αποτελεσματική καθοδηγητική ηγεσία, στην οργανωσιακή ανάπτυξη και στη διοίκηση αλλαγής και που ευθυγραμμίζεται με εθνικά και επαγγελματικά πρότυπα.
- Ενεργές στρατηγικές μάθησης που ενσωματώνουν τη θεωρία και την πράξη και προκαλούν το συλλογισμό.
- Περιορισμούς προτύπων ποιότητας που παρέχουν έντονες αναπτυξιακές ευκαιρίες για να εφαρμοστούν οι ηγετικές γνώσεις και δεξιότητες υπό την καθοδήγηση ενός ειδικού επαγγελματία – μέντορα.
- Κοινωνική και επαγγελματική υποστήριξη που περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, οι οποίοι παρακολουθούν κοινά μαθήματα μαζί σε μία προκαθορισμένη σειρά, μία διαμορφωμένη μεντορική σχέση και συμβουλευτική από ειδικούς διευθυντές.

- Τη χρήση αξιολόγησης βασισμένης σε πρότυπα για τους υποψηφίους, καθώς και την ανατροφοδότηση του προγράμματος και τη συνεχή βελτίωση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το όραμα και τους αντικειμενικούς στόχους του προγράμματος.
- Αναγνωρισμένη πανεπιστημιακή σχολή.

Ιδιαίτερη προσοχή, ωστόσο, έχει δοθεί στην αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών. Σημαντική είναι η έρευνα των Glasman, Cibulka & Ashby (2002) για το πλαίσιο βασικής ενίσχυσης για τη σχολική ανάπτυξη. Παρουσιάζεται η σχέση της δημιουργίας περιβάλλοντος μάθησης, του καθορισμού αναλυτικού προγράμματος και αξιολόγησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, των εσωτερικών δικτύων συνεργασίας και τέλος των εξωτερικών δικτύων που παρέχουν υποστήριξη και νομιμότητα για να υπάρξει σχολική ανάπτυξη. Μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε καλύτερα προγράμματα προετοιμασίας και με άλλους όρους, σε καλύτερη επόμενη πρακτική. Η αυτοαξιολόγηση βασισμένη σε πρότυπα θεωρείται ως το βασικό εργαλείο χρήσης για τη βελτίωση των προγραμμάτων.

Σε μία άλλη πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή του Orr (2011), έγινε προσπάθεια να περιγραφεί η φύση της προετοιμασίας μεταξύ ενός δείγματος δεκαεπτά προγραμμάτων προετοιμασιών ηγεσίας και να ερευνηθεί η σχέση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων τους, των εμπειριών του προγράμματος, της ηγετικής μάθησης και των αρχικών αποτελεσμάτων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την προγενέστερη έρευνα ότι ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζονται οι επίδοξοι σχολικοί ηγέτες, επηρεάζει το τι μαθαίνουν και τις προθέσεις σταδιοδρομίας τους. Τα αποτελέσματα επικυρώνουν τόσο τα μέτρα ερευνών στη διάκριση μεταξύ των προγραμμάτων όσο και τον προσδιορισμό των περιοχών για τη βελτίωση.

1.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών διεθνώς

Η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών δεν ακολούθησε την ίδια πορεία ούτε ήταν αμιγώς ίδια σε όλες τις χώρες του κόσμου. Υπήρξε έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων χωρών, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για την κάθε μία από τις χώρες αυτές. Αξίζει, συνεπώς, να εξετάσουμε την εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή έλαβε χώρα στα μεγαλύτερα και πιο πρωτοπόρα κράτη του κόσμου.

1.2.1 Η ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους σχολικούς ηγέτες

Η αναγνώριση της ανάγκης συγκεκριμένης προετοιμασίας τόσο για τους υποψήφιους όσο και τους ασκούμενους σχολικούς ηγέτες, ώστε να επιτευχθούν τα θετικά αποτελέσματα που αναγνωρίστηκαν στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, άργησε να φανεί. Η κατάρτιση σε πολλές χώρες του κόσμου δεν αποτελεί απαίτηση για το διορισμό κάποιου ως διευθυντή. Συνεχίζει να ισχύει ο άγραφος νόμος ότι «οι καλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να

γίνουν αποτελεσματικοί μάνατζερ χωρίς κάποια συγκεκριμένη κατάρτιση». Το πρόβλημα αυτό είναι φαινόμενο όχι μόνο των αναπτυγμένων, αλλά και των αναπτυσσόμενων χωρών. Δηλαδή, πολλές αναπτυγμένες χώρες, ανάμεσά τους και η Αγγλία, δεν απαιτούν συγκεκριμένη προετοιμασία πριν το διορισμό των νέων διευθυντών και η κατάρτιση για άλλους ηγετικούς ρόλους είναι συνήθως ανεπαρκής ή ασυντόνιστη. Η επίσημη κατάρτιση για τη σχολική ηγεσία είναι σχετικά σπάνια εκτός Αμερικής. Οι μεταπτυχιακοί τίτλοι στην εκπαίδευση είναι υποχρεωτικοί σε πολλές πολιτείες των Η.Π.Α. και τριανταπέντε από αυτές έχουν υιοθετήσει ή προσαρμοστεί στα πρότυπα της Πιστοποίησης Διαπολιτειακής Κοινοπραξίας για Σχολικούς Ηγέτες (I.S.L.L.C.) (Bush & Jackson, 2002).

Παρατηρούμε ότι η προετοιμασία και η κατάρτιση των διευθυντών σχολείων διαφέρει αρκετά στις διάφορες χώρες του κόσμου (Hansford & Ehrich, 2006). Αποτελεί απαίτηση για τους διευθυντές στις Η.Π.Α. και στη Σιγκαπούρη να ολοκληρώσουν πιστοποιημένα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών, πριν αυτοί να έχουν το δικαίωμα να αναλάβουν το ρόλο του διευθυντή σχολείου. Ωστόσο, ενώ στις Η.Π.Α. οι υποψήφιοι διευθυντές σχολείων απαιτείται να ολοκληρώσουν επιτυχώς ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική διοίκηση, οι αντίστοιχοί τους στη Σιγκαπούρη απαιτείται να πάρουν το Δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, δηλαδή ένα μονοετές πρόγραμμα πλήρους φοίτησης, ώστε αυτοί να είναι ικανοί να γίνουν διευθυντές (Yan & Ehrich, 2009).

1.2.2 Διεθνή πρότυπα για τους σχολικούς ηγέτες

Γενικότερα, μία σημαντική διεθνής τάση είναι η σχεδίαση και η εφαρμογή προτύπων, πλαισίων, ή βεβαιώσεων επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης που δηλώνουν σαφώς το ρόλο, τις προσδοκίες, τις συμπεριφορές, τις δεξιότητες και τις εργασιακές πρακτικές οι οποίες απαιτούνται από τους σχολικούς διευθυντές. Για παράδειγμα το πρόγραμμα National Professional Qualification for Headship (N.P.Q.H.) στην Αγγλία υποστηρίζεται από κάποια συγκεκριμένα εθνικά πρότυπα για διευθυντές σχολείων, δηλαδή τα National Standards for Headteachers. Τα πρότυπα αυτά καθορίζουν την επαγγελματική γνώση και τις προσωπικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ασκηθεί ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης του 20ού αιώνα. Στην Αυστραλία κάθε πολιτεία και περιοχή έχει εφεύρει τα δικά της πρότυπα για τους σχολικούς διευθυντές. Για παράδειγμα, το Leadership Matters, το οποίο αποτελεί το πρότυπο που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Τεχνών, καθορίζει τους ρόλους κλειδιά και τις ικανότητες που αναμένονται από τους σχολικούς διευθυντές. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να παρέχουν «ένα ποιοτικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους». Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να επιδείξουν ικανότητες σε πέντε συγκεκριμένους τομείς, δηλαδή προσωπικές, σχέσεων, πνευματικές, οργανωσιακές και εκπαιδευτικές. Κοινά με τα παραπάνω πρότυπα είναι και αυτά του Χονγκ Κονγκ, των Η.Π.Α. και της Νέας Ζηλανδίας ως προς τη διπλή τους λειτουργία της κατεύθυνσης και καθοδήγησης ηγετικής ανάπτυξης για ηγέτες από

τη μία πλευρά και της δράσης ως μηχανισμού ελέγχου και ευθύνης για την εικόνα των διευθυντών από την άλλη. Στην Κίνα, παρόμοια πρότυπα, τα οποία τέθηκαν από το Υπουργείο Εκπαίδευσης το 1991, καθορίζουν τις απαιτήσεις που αναμένονται από τους σχολικούς ηγέτες και περιλαμβάνουν τα εξής βασικά καθήκοντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών: την εφαρμογή εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ανάπτυξη δημοκρατικών στρατηγικών διοίκησης, για να υπάρξει αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα και τη δράση τους, τα καθήκοντα που σχετίζονται με την αρμονική συνεργασία με τους γονείς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, καθώς επίσης και κάποια καθήκοντα σχολικής διοίκησης, όπως είναι η καθοδήγηση, η ηγεσία στην ηθική εκπαίδευση, η φυσική αγωγή, η αισθητική αγωγή, η εργασιακή αγωγή, η ηγεσία στη διαχείριση αποθεμάτων και τα καθήκοντα που σχετίζονται με τη συνεργασία με το Κοινωνικό Κόμμα και τους διάφορους οργανισμούς (Yan & Ehrich, 2009:53).

Παρατηρούμε ότι, παρά τις προσπάθειες για θεσμοθέτηση κοινών προτύπων για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών, εντούτοις η κάθε χώρα ακολούθησε διαφορετικό δρόμο ως προς τη διαμόρφωση των προγραμμάτων της. Το κοινό όραμα για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν αποτέλεσε την κοινή αφετηρία για αυτά σε όλες τις χώρες του κόσμου.

2. Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη για την ηγετική προετοιμασία

Έχουν γίνει διάφορες έρευνες για τη σωστή ηγετική προετοιμασία που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι έρευνες αυτές έδωσαν σημαντική ώθηση προς την κατεύθυνση της δημιουργίας αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές σχολείων. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος να προσδιοριστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία μοντέλων αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

2.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και το μοντέλο ολιστικής ανάπτυξης

Η Εθνική Επιτροπή για την Τελειότητα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (N.C.E.E.A.), που υποστηρίχτηκε από το Πανεπιστημιακό Συμβούλιο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (U.C.E.A.), διένειμε την έκθεση και τις συστάσεις της το 1987 που στρέφουν την προσοχή στις ανάγκες και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ηγετών και ειδικότερα, στα προγράμματα προετοιμασιών για αυτές τις κρίσιμες θέσεις στις Η.Π.Α. Το N.C.E.E.A. επέκρινε τα προγράμματα προετοιμασίας για διάφορες ανεπάρκειες. Διάφορα καινοτόμα προγράμματα μέσω των πανεπιστημίων ξεκίνησαν τότε, από τα οποία προέκυψαν κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας διευθυντών. Η ανάλυση των βασικών σημείων αυτών των καινοτόμων προγραμμάτων προετοιμασίας για διευθυντές επιπέδου σχολείου και στελεχών περιοχής προτείνει μερικά

κοινά χαρακτηριστικά και μερικές ευκαιρίες για περαιτέρω ενίσχυση. Κοινό για όλα αυτά τα προγράμματα είναι το σαφές όραμα που οδηγεί τις προγραμματικές αποφάσεις και παρέχει τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη της προγραμματικής συνοχής, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Jackson & Kelley,2002):

Σχήμα 1. Βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας διευθυντών (Jackson & Kelley 2002: 207)

Το σχήμα αυτό παρουσιάζει ένα πρότυπο που περιγράφει τα βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας διευθυντών που προκύπτουν από την εμπειρία των προγραμμάτων που περιγράφονται παραπάνω. Στο σχήμα η σχολή, οι σπουδαστές, και η βάση γνώσεων δένουν το τρίγωνο. Η σχολή περιλαμβάνει τα ακαδημαϊκά μέλη σχολής και τους εν ενεργεία διευθυντές που παρουσιάζονται στρατηγικά σαν να καθορίζονται από τις ανάγκες μάθησης των σπουδαστών, ενώ οι μαθητές επιλέγονται με βάση την εκπλήρωση της ηγετικής προοπτικής. Το τρίγωνο σχολή, σπουδαστής και γνώσεις συνδέονται με τις δομές του προγράμματος, τις καθοδηγητικές στρατηγικές, και τις διαδικασίες που βοηθούν στην προαγωγή της συνοχής του προγράμματος. Τα μέλη ικανότητας συνδέονται με τη βάση γνώσεων μέσω της διαδικασίας ανάπτυξης ενός οράματος και αναθεώρησής του για το περιεχόμενο και το σχέδιο του προγράμματος. Όλα αυτά τα προγράμματα χαρακτηρίστηκαν από τη σημαντική συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολής και μεταξύ των πανεπιστημίων και των εν ενεργεία διευθυντών στην περιοχή (Jackson & Kelley,2002).

Σημαντική προσπάθεια ήταν αυτή του Cardno (2005) για να προταθεί ένα πρότυπο για ολιστική επαγγελματική ανάπτυξη ως μία εναλλακτική λύση στις πρακτικές που είναι αποσπασματικές και στα προγράμματα σπουδών που φαίνεται να αγνοούν την κρίσιμη διάσταση της διοικητικής ανάπτυξης. Προτείνει ότι ένα πρόγραμμα σπουδών τεσσάρων σημαντικών διαστάσεων, όπως είναι η ανάπτυξη της διαχείρισης, του αναλυτικού προγράμματος, του σχολείου και η προσωπική μπορεί να υιοθετηθεί ως βάση για τη σχεδίαση και την αξιολόγηση ενός σχολικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ηγέτες τόσο σε επίπεδο συστήματος όσο και επίπεδο σχολείου θα πρέπει να ενδιαφερθούν για τη διορατικότητα που παρέχεται και που προκαλείται, ώστε να σκεφτούν διαφορετικά την

τρέχουσα πρακτική και τις επιπτώσεις στη στρατηγική διαχείριση, όταν η ενεργός διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται μια προτεραιότητα (σχήμα 2).

Σχήμα 2. Ένα ολιστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Cardno, 2005: 296)

2.2 Ευρήματα ερευνών σχετικά με διευθυντές - σπουδαστές προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της ηγεσίας απαιτεί μεγαλύτερη εξατομίκευση και υποστήριξη ενός ευρύτερου πλαισίου. Υπάρχουν διάφορα καλά, εκτεταμένα και καινοτόμα προγράμματα που στοχεύουν στις ανάγκες μάθησης των σχολικών ηγετών. Εντούτοις, προτείνεται ότι δεν είναι μη λογικό ή μη ρεαλιστικό να αναμείνει κάποιος ένα ακόμη πιο ποικιλόμορφο και διαφοροποιημένο πλαίσιο προγραμμάτων και σειράς μαθημάτων κατάρτισης που να φροντίζουν για τις ανάγκες των αρχαρίων μαθητών της ηγεσίας (Zhang & Brundrett, 2010).

Σε μία έρευνα σε επιμορφούμενους νέους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία (Hewitson,1995) επιδιώχθηκε να καταγραφούν οι πτυχές του ρόλου που οι ερωτώμενοι διευθυντές θεώρησαν σημαντικές και να καθοριστεί πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνθηκαν ότι ήταν σε κάθε πτυχή. Στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι τα χρόνια διδασκαλίας καθ' αυτά δε συνεισφέρουν ιδιαίτερα στην προετοιμασία διευθυντών σχολείων, ενώ περίπου οι μισοί δήλωσαν ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα και η ενδοϋπηρεσιακή δραστηριότητα είχε βοηθήσει από ελάχιστα έως καθόλου στο ρόλο τους ως διευθυντές. Τέλος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι η προηγούμενη εμπειρία τους ως υποδιευθυντές τους βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό να ασκήσουν τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Συνεπώς, θα πρέπει στα δημοτικά σχολεία να διορίζονται διευθυντές άνθρωποι με περισσότερη εμπειρία είτε ως

υποδιευθυντές είτε ως ενεργοί διευθυντές, αφού πολλοί από αυτούς, κυρίως στα μικρά και απομακρυσμένα σχολεία, εκτός από εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα και διευθυντές.

Σημαντική ήταν η μελέτη σε ένα μεγάλο αστικό πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, η οποία επιχείρησε να ερευνήσει αν μπορεί να αναμορφωθεί η προετοιμασία των διευθυντών σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποψήφιοι ανέπτυξαν βαθύτερη αναγνώριση του ρόλου του ηγέτη στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και των σχέσεων, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την ικανότητα δόμησης ηγεσίας μέσα στα σχολεία. Αντιλήφθηκαν τα δεδομένα ως ισχυρά στοιχεία για να υποκινηθεί η επείγουσα ανάγκη για αλλαγή και έχτισαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ως ηγέτες και πράκτορες αλλαγής. Τέλος, οι υποψήφιοι παρουσίασαν αυξημένη κατανόηση και δυνατότητα να θεσπίσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές ηγεσίας που στόχευαν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης για τους μαθητές στα σχολεία τους (Perez et al.,2011).

2.3 Ευρήματα ερευνών σχετικά με διευθυντές – αποφοίτους προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η έρευνα της Thody (1998) επικεντρώθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών στην Αγγλία και στην Ουαλία, όπου παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη των διευθυντών έχει εστιαστεί στην κατάρτιση με βάση ένα εθνικοποιημένο, βασισμένο σε πρότυπα και σε ικανότητες απόδοσης προσοντολόγιο για τους επίδοξους διευθυντές.

Μία άλλη έρευνα, αυτή των Thody et al. (2007), επικεντρώθηκε στην επιλογή και στην κατάρτιση των διευθυντών σχολείων σε τέσσερις χώρες, στην Κύπρο, στην Ελλάδα, στη Σουηδία και στην Αγγλία. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και η επιλογή και κατάρτιση των διευθυντών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα συγκεντρωτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου εμφάνιζαν λιγότερη διευθυντική προετοιμασία και περισσότερη κυβερνητική συμμετοχή στην επιλογή διευθυντών σε σχέση με τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα της Σουηδίας και της Αγγλίας.

Ο σκοπός της έρευνας του Lingam (2011) ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών στα Νησιά του Σολομώντα για την αξία του προγράμματος κατάρτισης και ανάπτυξης που ολοκλήρωσαν. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, πριν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι σχολικοί ηγέτες αντιμετώπιζαν πολλές προκλήσεις σχετικά με την καθοδήγηση των σχολείων τους, επειδή κατείχαν περιορισμένη γνώση και δεξιότητες για την ηγεσία. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το πρόγραμμα ηγετικής κατάρτισης και ανάπτυξης έχει συνεισφέρει θετικά στην ικανοποίηση του πλήθους των απαιτήσεων της εργασίας που αναμενόταν από αυτούς.

Σημαντική, επίσης, ήταν μία έρευνα των Orr & Orphanos (2011) που προσπάθησε να καθορίσει την επιρροή της υποδειγματικής προετοιμασίας ηγεσίας σε αυτά που οι σχολικοί διευθυντές μαθαίνουν για την ηγεσία και στη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας από αυτούς. Η συμμετοχή σε κάποιο υποδειγματικό πρόγραμμα προετοιμασίας ηγεσίας

συνδέθηκε σημαντικά με τη μάθηση για την αποτελεσματική ηγεσία και τη συμμετοχή σε αυτές τις πρακτικές, ιδιαίτερα όπου το ισχυρότερο πρόγραμμα προετοιμασίας και οι περιορισμοί ποιότητας συνυπήρξαν. Η συχνή χρήση των αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας συνδέθηκε θετικά με το κλίμα προόδου της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συνολικά, η υποδειγματική προετοιμασία ηγεσίας είχε μία θετική μεσολαβητική επιρροή στο κλίμα προόδου της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σχέση αυτή ήταν ακόμα ισχυρότερη κατά την εστίαση στα ποιοτικά μεγέθη του προγράμματος προετοιμασίας και των περιορισμών ποιότητας. Οι επενδύσεις στο πρόγραμμα προετοιμασίας και στους περιορισμούς ποιότητας συμβάλουν θετικά στη γνώση για την ηγεσία των πτυχιούχων, καθώς και των πρακτικών ηγεσίας και της προόδου σχολικής βελτίωσής τους. Αυτά τα αποτελέσματα παράγουν σημαντικές θετικές επιπτώσεις για τους φορείς χάραξης πολιτικής, τα πανεπιστήμια, και άλλους παροχείς της προετοιμασίας για ηγεσία.

Σε μία άλλη μελέτη, αυτή των Nicolaidou & Georgiou (2009), σε διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο, οι ερωτώμενοι διευθυντές τόνισαν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα εμπόδια στην ανάπτυξη του ρόλου τους, όπως είναι: το σύστημα διορισμού και μεταφοράς που δεν επιτρέπει στο στρατηγικό προγραμματισμό να ακμάσει, το σύστημα στρατολόγησης που δεν τους επιτρέπει να επιλέξουν το διδακτικό προσωπικό ή ακόμα να απομακρύνουν οποιοδήποτε ανεπαρκές προσωπικό, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν καθόλου εθνικά πρότυπα και στρατηγικές σχολικής αυτοαξιολόγησης, το γεγονός ότι κανένας χρόνος χωρίς επαφή δεν διατίθεται για τις σχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικού, το γεγονός ότι υπάρχουν τεράστιες πιέσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τέλος το γεγονός ότι οι διευθυντές εκτελούν επίσης τα καθήκοντα του διοικητικού προσωπικού σαν να μην υπάρχει κανένας γραμματέας στα σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο τέλος της ημέρας οι διευθυντές να μην είναι σε θέση να κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ηγέτες καθοδήγησης, ούτε να ενδυναμώσουν ή να μετατρέψουν άλλους σε ηγέτες μάθησης. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης έδειξαν επίσης ότι στην Κύπρο αναγνωρίζεται η ανάγκη για κατάλληλη και επαρκή προετοιμασία των διευθυντών. Μόνο ένας μικρός αριθμός διευθυντών έλαβε την κατάλληλη προετοιμασία στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία στα πανεπιστήμια της Κύπρου ή του εξωτερικού, και αυτό με τα δικά τους έξοδα. Η ανάγκη για αλλαγή στο σύστημα προετοιμασίας καθίσταται επείγουσα.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι, όπως όλοι οι ηγέτες, έτσι και οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να απολαμβάνουν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου θα μπορούν να διερευνήσουν ιδέες και να έχουν αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, οι οποίοι καταλαβαίνουν τους κόσμους τους και τα ζητήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν τακτικά. Εάν οι σχολικοί διευθυντές πρόκειται να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ως ηγέτες και διευθυντές, θα πρέπει να είναι σε θέση να το κάνουν με το ρυθμό τους και μέσω της εμπειρίας τους. Οι σύμβουλοι – μέντορες μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης, βοηθώντας τους διευθυντές να αξιολογούν τα προβλήματα και τα ζητήματα που θα αντιμετωπιστούν. Κατά συνέπεια, σημαντικός είναι ο ρόλος της μεντορικής σχέσης για τους διευθυντές, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της σταδιοδρομίας τους. Οι νεοδιοριζόμενοι διευθυντές είναι εξαιρετικά διαφορετικοί από άλλο

νεοδιορισμένο προσωπικό. Είναι συνήθως έμπειροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που εκπληρώνουν τώρα ρόλους, οι οποίοι τους διαχωρίζουν από τους προηγούμενους συναδέλφους στις τάξεις (Kirkham,1995). Είναι οι άνθρωποι που μπορούν και πρέπει να κάνουν τη διαφορά προς όφελος της επίτευξης καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3. Η μεντορική σχέση (mentoring) των σχολικών ηγετών και σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της μεντορικής σχέσης (mentoring) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών. Από τη συγκεκριμένη σχέση απορρέουν κέρδη που συνεισφέρουν ουσιαστικά στην άσκηση ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης διοίκησης προς όφελος όλων των μαθητών. Οι διάφορες έρευνες που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή στηρίζουν την προσπάθεια, ώστε να καταστεί η μεντορική σχέση ως το βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει το δύσκολο και σημαντικό έργο της επιμελούς καθοδήγησής τους.

3.1 Η μεντορική σχέση γενικά

Η μεντορική σχέση γενικά είναι πολύ σημαντική για τη διοίκηση των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει τραβήξει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών από διάφορες χώρες του κόσμου σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών γενικά, αλλά και των σχολικών ηγετών ειδικότερα. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών ρίχνουν άπλετο φως στο συγκεκριμένο αντικείμενο, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη για ευρύτερη και συστηματικότερη εφαρμογή της μεντορικής σχέσης, τόσο στα επίδοξα διευθυντά στελέχη όσο και στα εν ενεργεία.

Η μεντορική σχέση, γνωστή διεθνώς με τον αγγλικό όρο mentoring, αποτελεί μία σημαντικό μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως είναι η Αυστραλία, η Σιγκαπούρη, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Η.Π.Α. Η θεμελιώδης υπόθεσή της είναι ότι ένας έμπειρος συνάδελφος μπορεί, για παράδειγμα, να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη ενός νέου διευθυντή σχολείου. Η αντίληψη της μεντορικής σχέσης είναι ίδια σε αυτές τις διαφορετικές κοινωνίες και ενσωματώνει τις δύο έννοιες της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Hansford & Ehrich, 2006). Αποτελεί μία δυναμικά ισχυρή στρατηγική ανάπτυξης που μπορεί να προσφέρει οφέλη στο μέντορα, στον προστατευόμενο και στον οργανισμό (Gilbreath, Rose & Dietrich, 2008), δίνοντας πολλές ευκαιρίες σε όλους τους συμμετέχοντες και τους εμπλεκόμενους.

3.2 Μεντορική σχέση και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών

Μετά τη γενικότερη εξέταση της μεντορικής σχέσης, θα ήταν χρήσιμο να επικεντρωθούμε στην προσφορά της σε ό,τι αφορά το χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Όπως δείχνουν οι διάφορες έρευνες που θα αναλύσουμε παρακάτω, η σημασία της μεντορικής σχέσης είναι πολύ μεγάλη για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. Αποτελεί κλειδί για την επίτευξη της καλύτερης διοικητικής άσκησης των καθηκόντων τους, δεδομένο που σε κάθε περίπτωση θα αναβαθμίσει τόσο την ποιότητα όσο και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους συμμετέχοντες.

3.2.1 Οφέλη και προβλήματα της μεντορικής σχέσης για νέους διευθυντές σχολείων

Υπάρχουν δυνατά και αδύνατα σημεία της μεντορικής σχέσης σε ό,τι αφορά κυρίως στους νέους διευθυντές σχολείων. Κάποια από τα σημαντικά θετικά στοιχεία είναι τα παρακάτω (Southworth, 1995):

- Η μεντορική σχέση ενισχύει τη στοχαστική – αντανακλαστική ηγεσία στα σχολεία. Οι νέοι διευθυντές και οι μέντορές τους είναι σε θέση να εξετάσουν ζητήματα, τα οποία έχουν κάποιο ενδιαφέρον για αυτούς.
- Η μεντορική σχέση γνωστοποιεί ότι, ακόμη και αυτοί που διορίζονται σε ανώτερες θέσεις, χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη. Ενώ κάποια από αυτήν την υποστήριξη χρειάζεται ακριβώς για να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο να επιτύχει τη μετάβαση στην ηγεσία, είναι επίσης σημαντικό θέμα ότι και οι νέοι διευθυντές, αλλά και οι έμπειροι συνεργάτες τους, ωφελούνται από τη διαδικασία.
- Η ιδέα ότι η μεντορική σχέση υποστηρίζει τη δια βίου μάθηση εναλλακτικά, σημαίνει ότι η διαδικασία της μεντορικής σχέσης έχει να παίξει κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης.

Επίσης, κάποια άλλα γενικότερα οφέλη της μεντορικής σχέσης για τους νέους διευθυντές είναι τα εξής (Bolam et al.,1995):

- Βοήθεια στα προβλήματα.
- Συλλογιστική σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι διευθυντής.
- Μείωση της απομόνωσης της διεύθυνσης.
- Απόκτηση διαφορετικής προοπτικής.
- Βελτίωση της αυτοπεποίθησης.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και δύο πάρα πολύ βασικά εμπόδια που αφορούν τη μεντορική σχέση σχετικά με τη σχολική διεύθυνση (Southworth,1995):

- Υπάρχει λίγη επίσημη προετοιμασία για τη σχολική διεύθυνση. Η σχολική διεύθυνση είναι κάτι το οποίο το μαθαίνει κάποιος που παρακολουθεί άλλους διευθυντές, με τους οποίους δουλεύει και συνεργάζεται είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως υποδιευθυντής.
- Η μεντορική σχέση πιθανώς να σχετίζεται περισσότερο με τη διατήρηση του υπάρχοντος ρόλου, παρά με την αλλαγή της φύσης της σχολικής ηγεσίας.

Τέλος, ένα άλλο ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα που σχετίζεται με τη μεντορική σχέση στη σχολική διοίκηση είναι η δεδομένη δυσκολία στο να βρεθεί επαρκής χρόνος για αυτήν (Bolam et al.,1995).

3.2.2 Μεντορική σχέση και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων διευθυντών

Ο σκοπός της πολύ σημαντικής έρευνας των Bolam et al. (1995) ήταν να παρουσιαστούν και να συζητηθούν τα επιλεγμένα συμπεράσματα από ένα αξιολογικό ερευνητικό πρόγραμμα που διερεύνησε την αντιληπτή αποτελεσματικότητα ενός εθνικού πειραματικού σχεδίου για τη μεντορική σχέση σε νέους διευθυντές σχολείων στην Αγγλία και στην Ουαλία. Το σημαντικότερο συμπέρασμα που προέκυψε από το πειραματικό σχέδιο ήταν ότι, σύμφωνα με την άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας εκείνων που συμμετείχαν σε αυτήν, το πρόγραμμα μεντορικής σχέσης ήταν πολύ επιτυχές και σημαντικό και αναλόγως, πρότειναν ότι θα πρέπει να καθιερωθεί σε μονιμότερη βάση.

Μία άλλη έρευνα, αυτή των Bush & Coleman (1995), αφορά στην εμπειρία μεντόρων και νέων διευθυντών και περιλαμβάνει εργασία με διευθυντές στην Αγγλία. Καταδεικνύει ότι η μεντορική σχέση μπορεί να είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Η ευκαιρία να ληφθεί υποστήριξη και καθοδήγηση από έναν πιο πεπειραμένο συνάδελφο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας που βιώνεται κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της σχολικής διοίκησης. Τα συμπεράσματά δείχνουν ότι η αποτελεσματική μεντορική σχέση μειώνει την επαγγελματική απομόνωση, παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση στην απόδοση και δίνει εμπιστοσύνη στους νέους διευθυντές κατά τη διάρκεια μιας περιόδου αλλαγής και αβεβαιότητας.

Σημαντική, τέλος, ήταν η έρευνα των Browne-Ferrigno & Muth (2004) για τις πολλαπλές ομάδες επίδοξων και ασκούμενων – εν ενεργεία διευθυντών που συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η προετοιμασία νέων διευθυντών σχολείων σημαίνει κοινωνικοποίηση του ρόλου, δηλαδή τη μετάβαση από αυτόν του εκπαιδευτικού σε εκείνον του διευθυντή, δεδομένο που απαιτεί μακροχρόνια επένδυση σε χρόνο, ενέργεια και προσοχή. Οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει προσεκτικά να καθορίζονται, να στρατολογούνται, να επιλέγονται, να εκπαιδεύονται και στη συνέχεια να καθοδηγούνται προς τη σωστή τοποθέτηση τους ως νέοι σχολικοί ηγέτες. Η συνεργατική συνύπαρξη μεταξύ των πανεπιστημίων και της περιφέρειας και μεταξύ ειδικών της εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές περιοχές υποστηρίζει την αναγκαία κοινωνικοποίηση του ρόλου μέσω της κλινικής πρακτικής και της μεντορικής σχέσης, η οποία σε τελική ανάλυση

θα παράσχει την ποιότητα εκείνη της ηγεσίας που είναι απαραίτητη στα σχολεία. Όταν η μεντορική σχέση εμπλέκει αποτελεσματικά τους βετεράνους, τους αρχάριους και τους επίδοξους διευθυντές σε αμοιβαία επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινότητα – κοινωνία της πρακτικής και εξάσκησης συνεχώς βελτιώνεται, επεκτείνεται και εμβαθύνει την ηγετική ικανότητα – υποδομή στα σχολεία και στις περιφέρειες.

Συμπεράσματα

Η αναγκαιότητα για παροχή αποτελεσματικότερου έργου από την πλευρά των σχολικών ηγετών έχει φέρει εδώ και κάποια χρόνια στο προσκήνιο την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έχει εκδηλωθεί έντονο ενδιαφέρον σχετικά με το πώς θα μπορούσε να ασκηθεί ουσιαστικότερη διοίκηση από την πλευρά τους για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό ότι ένας εκ των βασικών σκοπών του σχολείου είναι η παροχή εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων -όχι μόνο μαθησιακών- από την πλευρά των μαθητών. Κρίνεται σημαντικό, επομένως, να εξεταστεί η πιθανή ύπαρξης αλληλεπίδρασης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων, αλλά παράλληλα και η σχέση των δύο αυτών παραμέτρων με τα μαθησιακά επιτεύγματα.

Προς την κατεύθυνση αυτή στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάστηκε η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών – διευθυντικών στελεχών και τονίστηκε την εξαιρετικά μεγάλη συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε η σχέση της σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, με αναφορά στα πιο σημαντικά ευρήματα αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης για την ηγετική προετοιμασία των στελεχών αυτών, που προέκυψαν από διεθνείς έρευνες. Οι έρευνες αυτές γενικά καθιστούν τη μεντορική σχέση ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου και των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει το δύσκολο και σημαντικό έργο της καθοδήγησης των νέων κυρίως στελεχών. Η παρουσία του μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική, συνεισφέροντας τα μέγιστα τόσο στην ομαλή ένταξη των σχολικών ηγετών στις διοικητικές θέσεις, όσο και στη συνεχή παροχή αποτελεσματικού έργου, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας από πλευράς τους.

Κυρίως τα νέα διευθυντικά στελέχη είναι εκείνα που χρειάζονται περισσότερο τη στήριξη αυτή, αν θέλουν να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Η ευκαιρία να ληφθεί υποστήριξη και καθοδήγηση από έναν πιο πεπειραμένο συνάδελφο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας που βιώνεται από τα νέα διευθυντικά στελέχη, κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της σχολικής διοίκησης. Όταν η μεντορική σχέση εμπλέκει αποτελεσματικά τους βετεράνους, τους αρχάριους και τους επίδοξους διευθυντές σε αμοιβαία επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινότητα της πρακτικής και εξάσκησης συνεχώς βελτιώνεται, επεκτείνεται και εμβαθύνει την ηγετική ικανότητα στα σχολεία. Κατά συνέπεια, ο βαθμός της

εργασιακής δέσμευσης των ανθρώπων αυτών διαρκώς αυξάνεται, οδηγώντας, όπως είναι εύλογο, σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησής τους, με ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις όλων των εμπλεκομένων του σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K. & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience. Journal of Educational Administration, 33(5), 29-44.

Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. (2004). Leadership Mentoring in Clinical Practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity Building. Educational Administration Quarterly, 40(4), 468-494.

Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. International Perspectives. Educational Management & Administration, 30(4), 417-429.

Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: the quiet revolution. International Journal of Educational Management, 19(4), 292-306.

Giossi, S. (2011). Recognizing dimensions of effective leadership in a lifelong learning world. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις (pp. 429-441). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Gilbreath, B., Rose, G. & Dietrich, K. (2008). Assessing Mentoring in Organisations: an evaluation of commercial mentoring instruments. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16(4), 379-393.

Glasman, N., Cibulka, J. & Ashby, D. (2002). Program Self-Evaluation for Continuous Improvement. Educational Administration Quarterly, 38(2), 257-288.

Hansford, B. & Ehrich, L. (2006). The principalship: how significant is mentoring? Journal of Educational Administration, 44(1), 36-52.

Hewitson, M. (1995). The preparation of beginning principals in Queensland. An overview of findings. Journal of Educational Administration, 33(2), 20-30.

Jackson, B. & Kelley, C. (2002). Exceptional and Innovative Programs in Educational Leadership. Educational Administration Quarterly, 38 (2), 192-212.

Kirkham, G. (1995). Headlamp and the need for an enlightened view of mentoring for new school leaders. Journal of Educational Administration, 33(5), 74-83.

Lingam, G. (2011). Professional preparation for school leaders in developing context: The case of Solomon Islands. International Journal of Education Administration and Policy Studies, 3(9), 142-150.

Nicolaidou, M. & Georgiou, G. (2009). Good teachers become effective head teachers? Preparing for headship in Cyprus. Management in Education, 23(4), 168-174.

Orr. M. (2011). Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, and Beyond Leadership Preparation. Educational Administration Quarterly, 47(1), 114-172.

Orr, M. & Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. Educational Administration Quarterly, 47(1), 18-70.

Perez, L., Uline, C., Johnson, J., James-Ward, C. & Basom, M. (2011). Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry. Educational Administration Quarterly, 47(1), 217-257.

Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. Educational Administration Quarterly, 38(2), 213-232.

Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. Educational Administration Quarterly, 35(2), 238-266.

Southworth, G. (1995). Reflections on mentoring for new school leaders. Journal of Educational Administration, 33(5), 17-28.

Thody, A. (1998). Training school principals, educating school Governors. International Journal of Educational Management, 12(5), 232-239.

Thody, A., Papanaoum, Z., Johansson, O. & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. International Journal of Educational Management, 21(1), 37-53.

Wilson, J. (2005). Human *Resource Development. Learning & training for individuals and organizations*. 2nd edition. London: Kogan Page.

Yan, W. & Ehrich, L. (2009). Principal preparation and training: a look at China and its issues. International Journal of Educational Management, 23(1), 51-64.

Zhang, W. & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. Management in Education, 24(4), 154-158.

Δημουλάς, Κ., Κοντονή, Α., Κρητικίδης, Γ., Μπελεγρή-Ρομπόλη, Α., Παπαδόγαμβρος, Β., Παπαδοπούλου, Δ., Παληός, Ζ. & Τραγάκη, Α. (2003). *Κατάρτιση και απασχόληση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ.

Durbin, A. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. 4η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μπιτσάνη, Ε. (2006). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Ζητήματα και σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της οργανωσιακής και διοικητικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική διερεύνηση του κριτηρίου "Ηγεσία" του E.F.Q.M..

The leadership of vocational high school in the framework of Total Quality Management. An empirical study of E.F.Q.M.'s enabler "Leadership".

Χρήστος Θωμ. Κολοζώφ, *Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης,M.Ed., chrkolozof@gmail.com.*

Christos Tom. Kolozof, *Teacher of vocational secondary education, M.Ed, chrkolozof@gmail.com.*

Abstract: The present research attempts to report teacher's opinions on leadership characteristics of the headmaster of vocational high schools, in the frame of Total Quality Management. A frame that defined by the Excellence Model of the E.F.Q.M.. The research deploys at two levels. In the first one, attempts to be impressed teacher opinions of leadership quality characteristics, in present. In the second one, attempts to be adumbrated teacher opinions of leadership quality characteristics, in future, in order to achieve qualitative operation and so, to improve their effectiveness. Finally, checks up the correlation between teacher's opinions and their demographic characteristics. It is an empirical research in which used questionnaire as research tool. The sample was 102 teachers of west Thessalonica.

Key words: Total quality management, Quality characteristics of leadership, Educational unit, Leadership, Management.

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών που ασκούν διοίκηση στα ΕΠΑ.Λ., υπό το πρίσμα των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως αυτές εκφράζονται από το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας. Αναπτύσσεται σε δυο διαφορετικά επίπεδα. Στο πρώτο, επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ενυπάρχουν τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά στους διευθυντές, την δεδομένη χρονική στιγμή. Στο δεύτερο, επιχειρείται να σκιαγραφηθεί ο βαθμός στον οποίο θα πρέπει τα χαρακτηριστικά να αναπτυχθούν στον μέλλον, πάντα με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να οδηγηθούν τα ΕΠΑ.Λ. στην επίτευξη ποιοτικής λειτουργίας και κατά

συνέπεια, στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους. Τέλος, διερευνάται η ύπαρξη ή μη, συσχέτισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα, στην οποία ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Δείγμα της αποτελέσαν 102 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Επαγγελματικά Λύκεια της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυτικής Θεσσαλονίκης.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση ολικής ποιότητας, Ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά, Εκπαιδευτική μονάδα, Ηγεσία, Διοίκηση.

Εισαγωγή

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού βασίζεται, σε μεγάλο βαθμό στην ηγετική συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών του (Μπρίνια, 2008). Το ανώτερο διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής της. Επομένως η εμφάνιση ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς αυξάνει τις πιθανότητες δημιουργίας κουλτούρας, στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας, που να οδηγεί στην ποιοτική και επομένως αποτελεσματική λειτουργία της. Σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας ήταν να διερευνήσουμε τον βαθμό ύπαρξης των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά, αλλά ταυτόχρονα να αποτυπώσουμε και τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια ποιοτική ηγεσία για το μέλλον.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ηγετική συμπεριφορά ενός διευθυντικού στελέχους, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων με βάση τις οποίες επιχειρεί να επηρεάσει την συμπεριφορά ή τις πράξεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό την επίτευξη της ποιοτικής λειτουργίας την εκπαιδευτικής μονάδας (Bowers και Seashore, 1966. Ιορδανίδης, 2005). Όμως πότε ορίζουμε ως ποιοτική τη λειτουργία μια εκπαιδευτικής μονάδας; Μπορούμε να επιδιώξουμε την ποιοτική της λειτουργία; Πως μπορεί να γίνει αυτό;

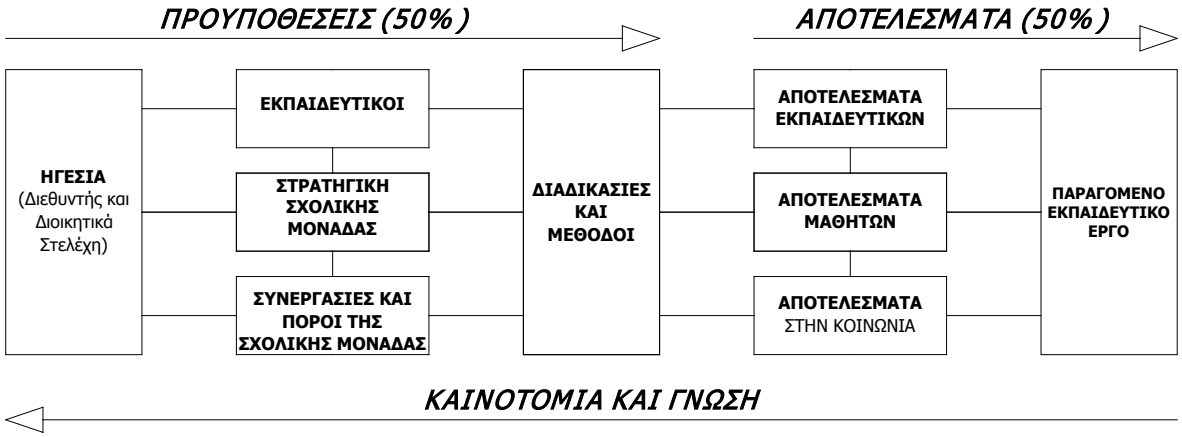
Σύμφωνα με τον Ζαβλανό «…*η ποιότητα υπάρχει όταν η υπηρεσία εκπληρώνει τις προδιαγραφές που διατυπωθήκαν στην αρχή*…» (2003:26) και ο τρόπος έκφρασης αυτής της αρχής εμπεριέχεται στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ένα σύστημα διοίκησης που ορίζεται ως «…*η συνεχής προσπάθεια όλων των ατόμων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις προσδοκίες των πελατών*…»(Ζαβλανός, 2003:28). Οι βασικοί άξονες – αρχές της περιγράφονται ως : Η υποστήριξη και ενεργός συμμετοχή της διοίκησης, η εστίαση στις ανάγκες των πελατών – εργαζόμενων, η έμφαση σε συνεχείς βελτιώσεις, η συμμετοχή όλων σε ομάδες και η λήψη

αποφάσεων με πραγματικά δεδομένα Για τον χώρο των επιχειρήσεων η αξία των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας έχει αναγνωριστεί προ πολλού. Τι ισχύει αλήθεια, για τον εκπαιδευτικό τομέα; Μπορούν οι αρχές της να εφαρμοστούν με την ίδια επιτυχία, σε σχολικές μονάδες;

Η προσπάθεια απάντησης του ερωτήματος παρουσιάζει μεγάλο βαθμό δυσκολίας, για την περίπτωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προέλευση της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας από των χώρο των επιχειρήσεων και η χρήση οικονομικών όρων προκαλεί εκρηκτικές αντιδράσεις στην πλειονότητα των εμπλεκόμενων, με την λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων. Θεωρούμε ότι η απάντηση στο ερώτημα μπορεί να προέλθει από τον προβληματισμό σχετικά με την ύπαρξη η μη, σχέσης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με την λειτουργία των επιχειρήσεων. Ο Ιορδανίδης (1998) παρουσιάζει τις ομοιότητες και τις διαφορές που προφανώς, υπάρχουν μεταξύ τους, αφού ο προσανατολισμός του έργου τους είναι εντελώς διαφορετικός, αλλά δεν παύουν να είναι αυτοτελείς οργανισμοί με διοικητική οργάνωση, στο πλαίσιο λειτουργίας των οποίων, καλούνται να συντονιστούν προσωπικό, εξοπλισμός και πόροι, για την επίτευξη ενός σκοπού. Καταλήγοντας, ο Ιορδανίδης συμπεραίνει ότι «*…τα σχολεία δεν είναι επιχειρήσεις, αλλά είναι σημαντικό να καθορίσουν ποιου είδους οργανισμοί είναι έτσι ώστε να μπορούν να χειριστούν την συνθετότητα τους*…» (1998:136). Η αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων που σχετίζονται με την λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Ωστόσο, η ευκολία προσαρμογής των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε οργανισμού οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «*…το περιεχόμενο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας εναρμονίζεται πλήρως και βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στο πεδίο της εκπαίδευσης*…» (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012:115). Ωστόσο η αποδοχή της παραπάνω προσέγγισης δεν μας επιτρέπει να αποδεχτούμε την δυνατότητα εφαρμογής των αρχών της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας αυτούσια, από τον χώρο των επιχειρήσεων. Πρέπει να προχωρήσουμε στην μέγιστη δυνατή προσαρμογή των αρχών της με βάση τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, προβάλει. Με τελικό στόχο να στρέψουμε την λειτουργία των ΕΠΑ.Λ. στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών που τα επιλέγουν, για τη φοίτηση τους, και κατά συνέπεια, έμμεσα, να ικανοποιούμε τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, οπότε και της Ελληνικής κοινωνίας.

Αρκετές έρευνες έχουν προσεγγίσει τα θέματα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ωστόσο, η θεωρητική προσέγγιση της ποιοτικής λειτουργίας ενέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί ότι η διοικητική αυτή φιλοσοφία εμπεριέχει απλώς θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης και αδυνατεί να δώσει αποτελεσματικά εργαλεία εφαρμογής, ώστε να επιτευχθεί στην πράξη, η ποιοτική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι πρακτικοί τρόποι εφαρμογής των αρχών διοίκησης ολικής ποιότητας εκφράζονται μέσα από Συστήματα Διοίκησης Ποιότητας (ΣΔΠ). Ένα από αυτά είναι και το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας (ΕΜΔΑ), του οργανισμού EFQM (European Foundation for Quality Management).

Το ΕΜΔΑ καθορίζει τις αρχές διοικητικής αριστείας που οφείλουν να ενσωματώσουν οι σχολικές μονάδες, εν προκειμένου, τα ΕΠΑ.Λ., ώστε να αυξήσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και επομένως, την αποτελεσματικότητα τους (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Δομικά το ΕΜΔΑ, όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 1, χωρίζεται σε δυο μεγάλες ομάδες χαρακτηριστικών, τις προϋποθέσεις (Enablers) και τα αποτελέσματα (Results), τα οποία κατέχουν το ίδιο ποσοστό βαρύτητας (50% το καθένα). Η κατηγορία των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε τέσσερα πεδία, τα αποτελέσματα των εργαζόμενων με βαρύτητα 9%, τα αποτελέσματα των πελατών με βαρύτητα 20%, τα κοινωνικά αποτελέσματα με ποσοστό 6% και τα κύρια αποτελέσματα του οργανισμού, με ποσοστό 15%. Η κατηγορία των προϋποθέσεων περιλαμβάνει πέντε πεδία, την ηγεσία με βαρύτητα 10%, το προσωπικό με βαρύτητα 9%, την στρατηγική με βαρύτητα 8%, τις συνεργασίες κα τους πόρους με βαρύτητα 9% και τέλος, τις διαδικασίες, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες με βαρύτητα 14%.



Σχήμα 1 : Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Πηγή : Μανταράκης, Παπαδόπουλος & Τσίγκρος. 2008)

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται, την τελευταία δεκαετία, σε μια διαδικασία μεταβολής των δομικών του χαρακτηριστικών. Η ψήφιση του νόμου 2986/2002 αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την μεταστροφή της κατεύθυνσης του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Σταδιακά η εσωστρέφεια των σχολικών μονάδων ξεκίνησε να μειώνεται, αφού προέκυψε η ανάγκη συνεργασίας - συνέργιας κυρίως με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το σημαντικότερο από τα υπό αλλαγή δομικά χαρακτηριστικά είναι ο αυστηρά συγκεντρωτικός χαρακτήρας διοίκησης, που καθιστούσε τις εκπαιδευτικές μονάδες δυσκίνητες και με ελάχιστα περιθώρια χάραξης εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής. Μέσα σε αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο ο ρόλος του διευθυντή, σύμφωνα με τον Πρίντζα (2005), περιοριζόταν σε αυτόν του έμπειρου γραφειοκράτη. Ουσιαστικά η διοικητική του δράση περιλάμβανε την εφαρμογή των νομικών κανόνων της ανώτερης διοικητικής αρχής και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Η καθήλωση των διευθυντών στον ρόλο του

διεκπεραιωτή προφανώς ερμηνεύει το γεγονός ότι η πολιτεία επέτρεπε και επιτρέπει, να ασκούν διοικητικό έργο εκπαιδευτικοί χωρίς καμία εκπαίδευση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003). Το ουσιαστικότερο κριτήριο επιλογής, επί σειρά ετών, παρέμενε η προϋπηρεσία του στελέχους ως εκπαιδευτικού, αφού ήταν αρκετή για να φέρει εις πέρας τον διεκπεραιωτικό του ρόλο. Ο ρόλος του διευθυντή – γραφειοκράτη φαντάζει πλέον ανήμπορος να ανταπεξέλθει στις καινούργιες απαιτήσεις. Η διεύθυνση των εκπαιδευτικών μονάδων απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων Management. Χρειάζεται ο εκάστοτε διευθυντής να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να διοικεί, να διαχειρίζεται και να διευθύνει την εκπαιδευτική μονάδα. Στην σημερινή πραγματικότητα, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας δαπανά το μεγαλύτερο ποσοστό του εργάσιμου χρόνου του στη διευθέτηση καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν (Μλεκάνης, 2003), μια δράση που σχετίζεται μόνο με την διοικητική διάσταση της διαχείρισης της καθημερινότητας.

Οδεύοντας προς την κατεύθυνση της αποκεντρωμένης διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, πιστεύουμε ότι ακόμη και ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή – Μάνατζερ δεν είναι αρκετός για να οδηγηθεί μια εκπαιδευτική μονάδα στην αποτελεσματική και άρα, ποιοτική λειτουργία της. Θεωρούμε ότι θα πρέπει να υιοθετηθεί το μοντέλο του διευθυντή – ηγέτη. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προχωρήσει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε οι εκπαιδευτικές μονάδες να αποκτήσουν διευθυντές με ηγετικά χαρακτηριστικά, ώστε να είναι σε θέση να αφουγκράζονται τις επερχόμενες αλλαγές και εμπνέοντας το προσωπικό, να οδηγούν την εκπαιδευτική μονάδα στην επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Με βάση τα παραπάνω θεωρήσαμε ενδιαφέρον να επιχειρήσουμε μια εμπειρική προσέγγιση του χαρακτηριστικού «Ηγεσία», από το πεδίο των προϋποθέσεων (enablers) του μοντέλου Excellence model, ώστε να διερευνήσουμε την ύπαρξη ή μη, δυνατότητας εφαρμογής των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα ΕΠΑ.Λ. της χώρας μας. Κρίνουμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι το κριτήριο «Ηγεσία» αποτελεί ένα από τα εννέα κριτήρια που το Excellence model περιλαμβάνει. Κατά συνέπεια τα συμπεράσματα που θα προκύψουν αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο κριτήριο και όχι στην καθολική εφαρμογή του Excellence model.

2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο της έρευνας

2.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα ΕΠΑ.Λ. της δυτικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά που τα διοικητικά στελέχη των μονάδων διαθέτουν, καθώς και σε ποιο βαθμό θα πρέπει στο μέλλον να διαθέτουν, ώστε να ασκούν τη διοίκηση αποτελεσματικά στο πλαίσιο των αρχών

της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και με βάση τις προδιαγραφές που το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM, ορίζει.

Επιχειρώντας να οριοθετήσουμε το πλαίσιο στο οποίο κινηθήκαμε ώστε να προσεγγίσουμε, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, τον σκοπό που θέσαμε στην έρευνα μας, έπρεπε να δώσουμε απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1^{ο} : *Σε ποιο βαθμό υπάρχουν τα ηγετικά χαρακτηριστικά ποιότητας, όπως το μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM τα προβάλει, στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά;*

2^{ο} : *Σε ποιο βαθμό χρειάζεται, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να αναπτυχθούν τα ηγετικά χαρακτηριστικά ποιότητας, όπως το μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM τα προβάλει, στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ., ώστε η λειτουργία τους να προσεγγίσει την Αριστεία;*

3^{ο} : *Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους σχετικά με την ύπαρξη ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. και το επιθυμητό επίπεδο ανάπτυξης τους στο μέλλον;*

2.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας πραγματοποιήθηκε επισκόπηση μικρής κλίμακας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. της δυτικής Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα συσχέτισης η οποία πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα. Το πρώτο στόχευε στην αποτύπωση των ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ., όπως αυτά αναπτύσσονται την συγκεκριμένη στιγμή, σύμφωνα με τα όσα το Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας, προβάλει. Το δεύτερο επίπεδο στόχευε να αποτιμήσει την δυναμική που θα δώσουν οι εκπαιδευτικοί – συμμετέχοντες της έρευνας στο κριτήριο της Ηγεσίας, ως ποιοτικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών μονάδων. Επρόκειτο για μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε την ύπαρξη η μη σχέσης μεταξύ των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών που το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας προβάλει και των απόψεων των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ, σχετικά με τον βαθμό ανάπτυξης των ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών στο μέλλον.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από δυο ανεξάρτητες ενότητες. Η πρώτη αποσκοπούσε στην συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και περιείχε έξι ερωτήσεις. Οι τέσσερις ήταν ερωτήσεις κλειστού και οι δυο ανοικτού τύπου. Την δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούσαν σαράντα δυο (42) ερωτήσεις κλειστού τύπου με πενταβάθμια κλίμακα Likert, που προέκυψαν ύστερα από προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου της Ελληνικής Εταιρίας Διοίκησης Επιχειρήσεων. Η ιδιαιτερότητα της δεύτερης ενότητας έγκειτο στο γεγονός ότι για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου έπρεπε να δοθεί απάντηση σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αναφερόταν στον βαθμό τον οποίο πίστευαν ότι το χαρακτηριστικό της ερώτησης υπάρχει σήμερα στα ΕΠΑ.Λ. και το δεύτερο, στον βαθμό τον οποίο πίστευαν ότι το ίδιο

χαρακτηριστικό πρέπει να αναπτυχθεί στο μέλλον. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, για κάθε ποιοτικό ηγετικό χαρακτηριστικό δημιουργήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις, εκτός από αυτό της *¨ικανότητας για συνεργασίες και συνεταιρισμούς¨*, το οποίο καλύφθηκε από δυο ερωτήσεις.

Πίνακας 1. Αντιστοιχία ηγετικών χαρακτηριστικών του ΕΜΔΑ με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου της έρευνας.

α/α	Ηγετικά χαρακτηριστικά με βάση το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM.	Αριθμός ερώτησης στο ερωτηματολόγιο	Ερωτήματα για τα χαρακτηριστικά ποιότητας της Ηγεσίας των ΕΠΑ.Λ.
1	Αναγνώριση συνεργατών και εκχώρηση καθηκόντων.	1	Ο/Η διευθυντής/τρια μου παρέχει όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη σωστή εκτέλεση των καθηκόντων μου;
		2	Ο/Η διευθυντής/τρια επαινεί και αναγνωρίζει τις προσπάθειες μου;
		3	Ο/Η διευθυντής/τρια με αναγνωρίζει σαν ειδικό στην δουλειά μου;
		4	Ο/Η διευθυντής/τρια μου παρέχει ελευθερία λήψης αποφάσεων που με διευκολύνει στην εκτέλεση των καθηκόντων μου;
2	Παρακίνηση και μετάδοση οράματος.	5	Ο/Η διευθυντής/τρια θέτει καθαρούς και κατανοητούς στόχους;
		6	Ο/Η διευθυντής/τρια φροντίζει να λαμβάνει και να παρέχει πληροφόρηση όσων αφορά την στρατηγική και τους στόχους του ΕΠΑ.Λ.;
		7	Ο/Η διευθυντής/τρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενος στις δικές τους προσδοκίες, προτεραιότητες και προσωπικότητες;
		8	Ο/Η διευθυντής/τρια προσπαθεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τους τις κατάλληλες αμοιβές;
3	Πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων.	9	Ο/Η διευθυντής/τρια παίρνει σωστές αποφάσεις και τις αιτιολογεί αναλυτικά στους εκπαιδευτικούς;
		10	Ο/Η διευθυντής/τρια παίρνει έγκαιρες αποφάσεις;
		11	Ο/Η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την βελτίωση των μεθόδων και πρακτικών εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας;
		12	Ο/Η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την βελτίωση των σχέσεων με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην λειτουργία του ΕΠΑ.Λ. (Μαθητές, γονείς, δημοτική επιτροπή, τοπική αγορά εργασίας κλπ);
4	Διευθυντής/τρια προσανατολισμένος/η στα αποτελέσματα, ικανότητα να επικοινωνεί και να χρησιμοποιεί δεδομένα.	13	Ο/Η διευθυντής/τρια αναζητά και παρέχει συστηματική πληροφόρηση σχετικά με το πόσο ευχαριστημένη είναι η τοπική αγορά εργασίας από το επίπεδο των αποφοίτων του ΕΠΑΛ.;
		14	Ο/Η διευθυντής/τρια αναζητά και παρέχει συστηματική πληροφόρηση σχετικά με το πόσο ευχαριστημένοι είναι οι μαθητές – απόφοιτοι, οι γονείς τους και οι

			εκπαιδευτικοί, από τις υπηρεσίες που παρέχει το ΕΠΑΛ.;
		15	Ο/Η διευθυντής/τρια συλλέγει και αξιοποιεί, πληροφορίες και δεδομένα, ώστε να ενθαρρύνει τη μάθηση και να επιλέγει διορθωτικές ενέργειες;
		16	Ο/Η διευθυντής/τρια αξιολογεί τις πράξεις και τις αποφάσεις του βάσει των θετικών επιπτώσεων τους στους μαθητές;
5	Ικανότητα για συνεργασίες και συνεταιρισμούς.	17	Ο/Η διευθυντής/τρια επιδιώκει ευκαιρίες για την δημιουργία συνεργασιών, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών;
		18	Ο/Η διευθυντής/τρια προτείνει ή/και υιοθετεί καινοτομικές δράσεις ώστε να δημιουργήσει αποτελεσματικές συνεργασίες με φορείς, οργανισμούς κ.λ.π.;
6	Ενθάρρυνση της καινοτομίας.	19	Ο/Η διευθυντής/τρια με ενθαρρύνει συστηματικά να αναλάβω πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των μεθόδων της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
		20	Ο/Η διευθυντής/τρια αντιμετωπίζει θετικά το ενδεχόμενο να αμφισβητούνται κάποιες εδραιωμένες διαδικασίες και στη θέση τους να προτείνονται νέες λύσεις;
		21	Ο/Η διευθυντής/τρια, όταν γίνονται λάθη, δεν επιρρίπτει ευθύνες, αλλά από αυτά προσπαθεί να μάθουμε και να βελτιωθούμε;
		22	Ο/Η διευθυντής/τρια ανταποκρίνεται θετικά είτε στις δικές μου νέες ιδέες, είτε στις ιδέες άλλων εκπαιδευτικών;
7	Αξιοπιστία και εντιμότητα του / της διευθυντή / τριας.	23	Ο/Η διευθυντής/τρια μου συμπεριφέρεται με σεβασμό και ειλικρίνεια;
		24	Ο/Η διευθυντής/τρια μου μιλά με ειλικρίνεια για τα σημαντικά ζητήματα, τα λάθη και τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε ως σχολική μονάδα;
		25	Ο/Η διευθυντής/τρια μου παρέχει υποστήριξη και μου συμπεριφέρεται με εντιμότητα;
		26	Αισθάνομαι ότι ο/η διευθυντής/τρια αντιμετωπίζει τα προβλήματα ή αιτήματα, ακριβοδίκαια και με διαφάνεια;
8	Ο/Η διευθυντής / τρια στηρίζει την ομαδική εργασία.	27	Ο/Η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και την ομαδική εργασία στη σχολική μονάδα μας;
		28	Ο/Η διευθυντής/τρια εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς σε μεθόδους αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας;
		29	Ο/Η διευθυντής/τρια υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων;
		30	Ο/Η διευθυντής/τρια επιδιώκει να βελτιώσει την εργασιακή απόδοση, μέσω της ομαδικής εργασίας;
9	Ο/Η διευθυντής / τρια ενεργεί προληπτικά και στηρίζει την αλλαγή.	31	Ο/Η διευθυντής/τρια λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, πριν προχωρήσει σε οποιονδήποτε σχεδιασμό;
		32	Ο/Η διευθυντής/τρια προετοιμάζει λεπτομερή και ρεαλιστικά σχέδια δράσης για να προλάβει ενδεχόμενα μελλοντικά λειτουργικά προβλήματα;
		33	Ο/Η διευθυντής/τρια υποστηρίζει, συμμετέχοντας ενεργά, την κάθε προσπάθεια αλλαγής;
		34	Ο/Η διευθυντής/τρια εισάγει συχνά αλλαγές στην σχολική μονάδα;
10	Προσανατολισμός στους	35	Ο/Η διευθυντής/τρια παρακολουθεί και μετρά

	μαθητές, τους γονείς και την τοπική αγορά εργασίας.		συστηματικά τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις των μαθητών, των γονέων και της τοπικής αγοράς εργασίας;
		36	Ο/Η διευθυντής/τρια γνωστοποιεί και επεξηγεί, ως προτεραιότητες, τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων μερών, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;
		37	Ο/Η διευθυντής/τρια αναλύει και προσαρμόζει τις διαδικασίες ώστε να γίνει η καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών αποτελεσματική και «φιλική» για τους μαθητές;
		38	Ο/Η διευθυντής/τρια παρακινεί, αξιολογεί και αναγνωρίζει τους ανθρώπους του λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή τους στην ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών και των γονέων τους;
11	Ο/Η διευθυντής / τρια διαθέτει οργανωτική σκέψη.	39	Ο/Η διευθυντής/τρια βάζει σε προτεραιότητα την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας και το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας;
		40	Ο/Η διευθυντής/τρια γνωστοποιεί τις ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς και τους βοηθά να «δουν» και να αντιληφθούν, την συνολική εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης;
		41	Ο/Η διευθυντής/τρια στηρίζει τις αποφάσεις του, στους γενικούς στόχους που καλείται να εκπληρώσει το ΕΠΑΛ.;
		42	Ο/Η διευθυντής/τρια σχεδιάζει και γνωστοποιεί τις προτεραιότητες του σε ευθυγράμμιση με τους κεντρικά καθορισμένους, γενικούς στόχους του ΕΠΑ.Λ.;

Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου μας απασχόλησε μόνο στο επίπεδο της εγκυρότητας περιεχομένου και περιορίστηκε σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αναφέρεται στην αξιολόγηση των ερωτήσεων που περιέχει το ερωτηματολόγιο, ως προς το περιεχόμενο τους, από τρεις συναδέλφους – εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της γνωστικής επαφής τους με το αντικείμενο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Το δεύτερο επίπεδο ελέγχου βασίστηκε στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων – εκπαιδευτικών στην πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε για την διασφάλιση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εφαρμόσαμε την μέθοδο επαναχορήγησης και τη μέθοδο της διχοτόμησης στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Person’s r. Το αποτέλεσμα για την μέθοδο επαναχορήγησης ήταν $r(10) = 0,86$, $p=0,001$ που υποδηλώνει μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν και τις δυο φορές συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η πιθανότητα να οφείλεται το αποτέλεσμα σε τυχαίους παράγοντες είναι μηδενικό. Το αποτέλεσμα της μεθόδου διχοτόμησης ήταν $r(10) = 0,95$, $p=0,000$ και υποδήλωνε μια εξαιρετικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στις δυο ομάδες απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Η πιθανότητα να οφείλεται το αποτέλεσμα σε τυχαίους παράγοντες ήταν μηδέν.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε χωρίστηκε σε δυο μέρη. Το πρώτο αφορούσε την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και το δεύτερο, την συλλογή των δεδομένων για την κυρίως έρευνα. Η πιλοτική έρευνα έγινε σε *βολικό* (Cohen & Manion, 1997) δείγμα δέκα εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. της κεντρικής Μακεδονίας και δεν αποτελούσαν μέρος του πληθυσμού της κυρίως έρευνας. Η *βολική δειγματοληψία* (Cohen & Manion, 1997) χρησιμοποιήθηκε και για την συλλογή των δεδομένων της κυρίως έρευνας, που περιελάμβανε δείγμα 102 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. της δυτικής Θεσσαλονίκης.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων περιελάμβανε την ποιοτική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Για κάθε χαρακτηριστικό δημιουργήθηκε πίνακας με στατιστικά δεδομένα (Απόλυτη συχνότητα, σχετική συχνότητα, ενεργή σχετική συχνότητα και αθροιστική συχνότητα). Στο επόμενο στάδιο έγινε υπολογισμός των δεικτών κεντρικής τάσης, Μέσου Όρου (Mean) και διασποράς, τυπική απόκλιση (Std. Deviation), για τις απαντήσεις που δοθήκαν από τους εκπαιδευτικούς για την παρούσα και την επιθυμητή, μελλοντική κατάσταση. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε δυο γραφήματα (Μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων). Στο δεύτερο επίπεδο επεξεργασίας πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος των κατανομών των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon, με το οποίο αξιολογήθηκε κατά πόσο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση της ηγεσίας των ΕΠΑ.Λ. στην παρούσα χρονική στιγμή ταυτίζονται με τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον επιθυμητό τρόπο άσκησης της Ηγεσίας των ΕΠΑ.Λ. στο μέλλον. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα υπό το πρίσμα των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών, όπως αυτά περιγράφονται στο Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας. Στο τελευταίο στάδιο, ακολούθησαν έξι επίπεδα στατιστικού ελέγχου στα οποία εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό, στατιστικό κριτήριο χ^2 για ανεξαρτησία (chi square for independence), ώστε να ελεγχθεί η ύπαρξη η μη, συσχέτισης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και του κάθε δημογραφικού χαρακτηριστικού ξεχωριστά. Στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cramer's φ_c, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός ή η ένταση, της συσχέτισης.

3. Αποτελέσματα

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών για τα οποία συλλέξαμε ερευνητικά δεδομένα, ήταν το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και η σχέση εργασίας τους. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων οδήγησε στα εξής αποτελέσματα:

Φύλο: Οι 58 εκπαιδευτικοί - συμμετέχοντες (56,9%), ήταν άντρες και οι 44 (43,1%) γυναίκες.

Χρόνια προϋπηρεσίας: το δείγμα κατανέμεται, σε 44 εκπαιδευτικούς (43,1%) στην κατηγορία από 1 έως 10 χρόνια, σε 38 εκπαιδευτικούς (37,3%) στην κατηγορία 11 έως 20 χρόνια, σε 18

εκπαιδευτικούς (17,6%) στην κατηγορία 21 έως 30 χρόνια και σε 2 εκπαιδευτικούς (2%) στην κατηγορία 31 και παραπάνω, χρόνια προϋπηρεσίας.

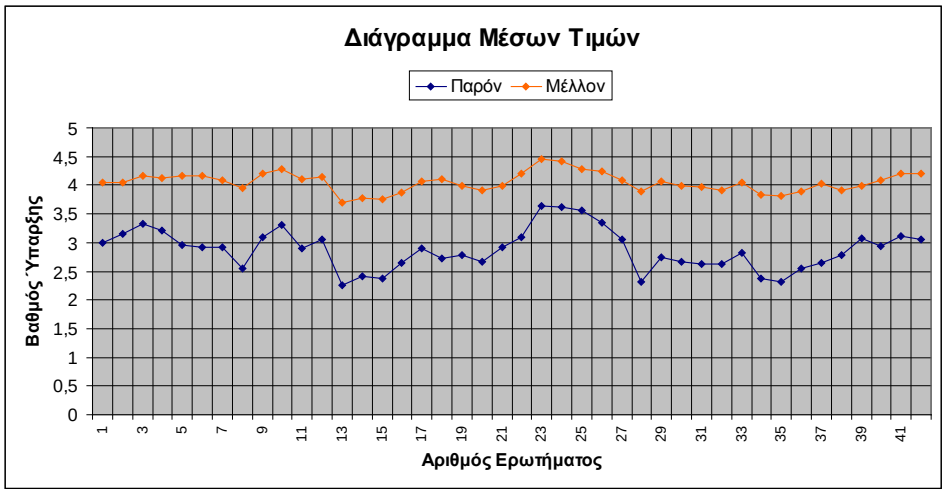
Ηλικία: το δείγμα κατανέμεται στην κατηγορία 21-30 χρονών, 5 εκπαιδευτικοί (4,9%), στην κατηγορία 31 – 40 χρονών, 32 εκπαιδευτικοί (31,4%), στην κατηγορία 41 – 50 χρονών, 41 εκπαιδευτικοί (40,2%) και στην κατηγορία 51 – 60 χρονών, 24 εκπαιδευτικοί (23,5%). Η κατηγορία των 60 χρονών και πάνω, δεν εμφανίζεται διότι δεν υπήρξε κανείς εκπαιδευτικός που να εμπίπτει σ' αυτήν.

Ειδικότητα: Το δείγμα της έρευνας μας κατηγοριοποιήθηκε σε δυο βασικές κατηγορίες. Η μια, αυτή των ειδικοτήτων γενικής παιδείας (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί κ.λ.π.), περιλαμβάνει 28 εκπαιδευτικούς (27,45%). Η άλλη, αυτή των τεχνικών ειδικοτήτων (Ηλεκτρολόγοι, Πληροφορικής, Μηχανολόγοι κ.α.), περιλαμβάνει 74 εκπαιδευτικούς (72,55%).

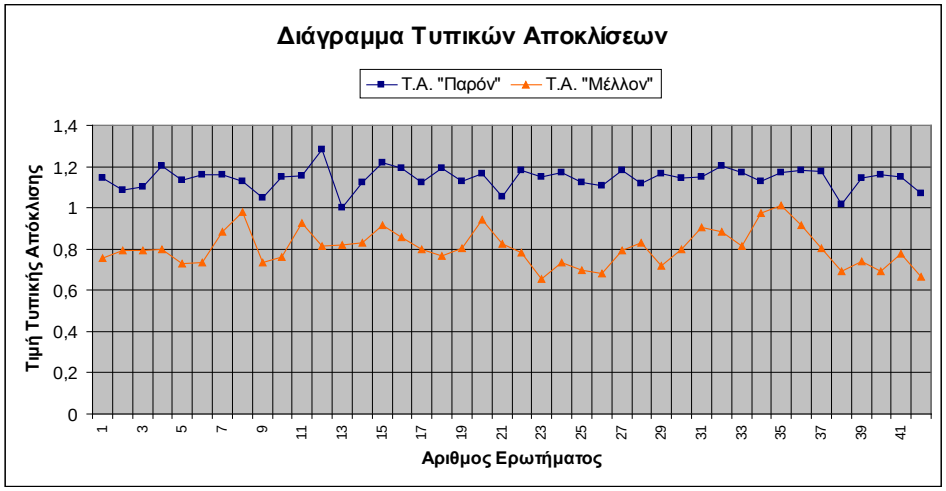
Επίπεδο σπουδών: Το επίπεδο βασικών σπουδών κατηγοριοποιήθηκε σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη, αυτή των βασικών σπουδών, η οποία περιλαμβάνει τον τίτλο που θεωρήθηκε ως προσόν πρόσληψης ή διορισμού, υπάρχουν 65 εκπαιδευτικοί (63,73%). Στην δεύτερη, υπάρχουν όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, που είναι 23 εκπαιδευτικοί (22,55%). Στην τρίτη, υπάρχουν όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, 1 εκπαιδευτικός (0,98%) και στην τέταρτη κατηγορία, υπάρχουν όσοι κατέχουν δεύτερο πτυχίο, 13 εκπαιδευτικοί (12,75%).

Είδος εργασίας: Το είδος της σχέσης εργασίας με την οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα ΕΠΑ.Λ. της έρευνας μας, χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη, υπάρχουν όσοι εργάζονται ως μόνιμοι, 91 εκπαιδευτικοί (89,22%). Στην δεύτερη, υπάρχουν όσοι εργάζονται ως αναπληρωτές (μειωμένου ή πλήρους ωραρίου), 10 εκπαιδευτικοί (9,8%) και στην τρίτη, υπάρχουν όσοι εργάζονται ως ωρομίσθιοι, 1 εκπαιδευτικός (0,98%).

Τα αποτελέσματα του πρώτου σταδίου επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζονται συνοπτικά στα δυο παρακάτω διαγράμματα.



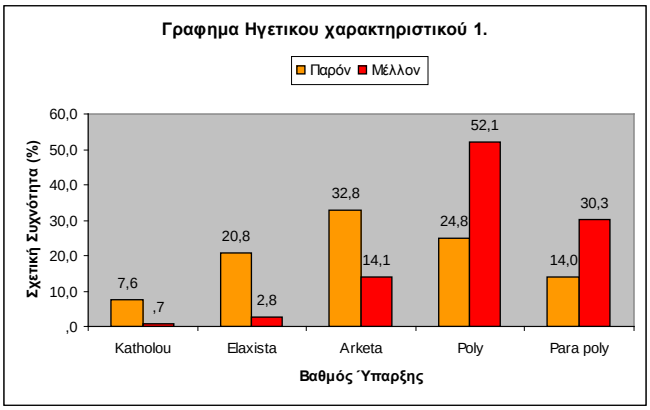
Σχήμα 3. Μέση τιμή των απαντήσεων για το παρόν και το μέλλον, ανά ερευνητικό ερώτημα



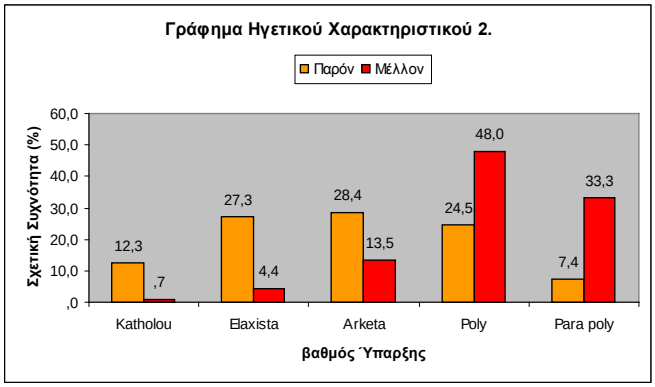
Σχήμα 4. Τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το παρόν και το μέλλον, ανά ερευνητικό ερώτημα

Στο δεύτερο στάδιο επεξεργασίας έγινε ανάλυση των δεδομένων του κάθε ερευνητικού ερωτήματος ξεχωριστά (βλέπε σχήμα 3 και 4), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι για όλα τα ερωτήματα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων που αφορούν την παρούσα κατάσταση και τη μελλοντική – επιθυμητή.

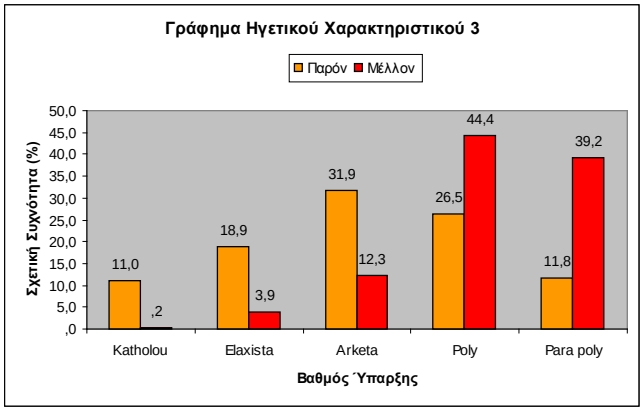
Στο τρίτο στάδιο επεξεργασίας εξετάστηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως υποσύνολα, υπό το πρίσμα των ηγετικών χαρακτηριστικών, όπως αυτά οροθετούνται από το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν γραφικά στα σχήματα 5 έως 15, με την χρήση διαγραμμάτων των μέσων όρων των απαντήσεων.



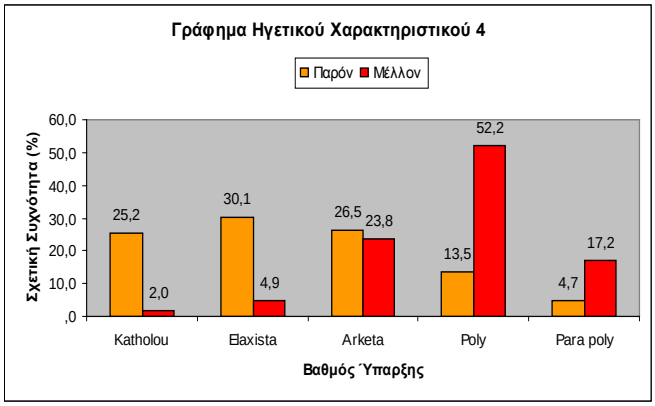
Σχήμα 5. «Αναγνώριση Συνεργατών και Εκχώρηση Καθηκόντων»



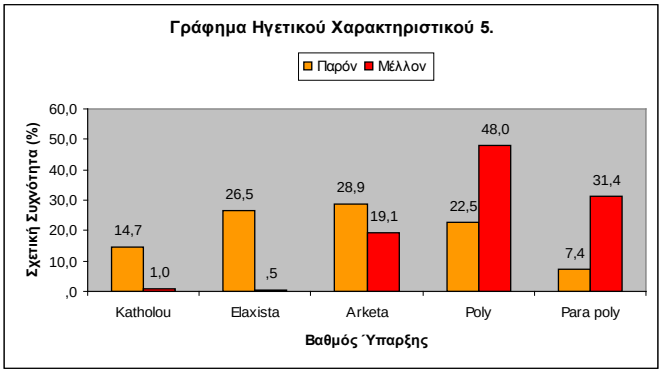
Σχήμα 6. «Παρακίνηση και Μετάδοση Οράματος»



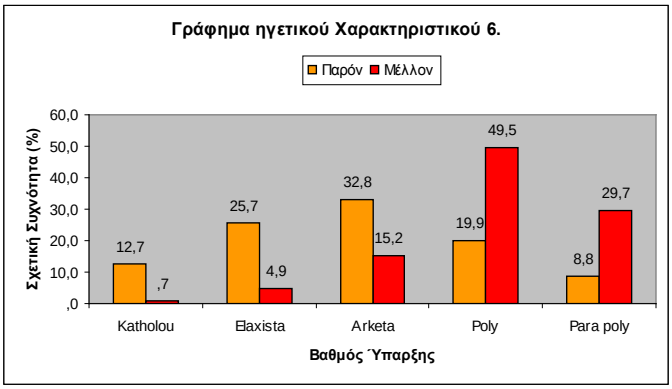
Σχήμα 7. «Πρωτοβουλία και Λήψη Αποφάσεων»



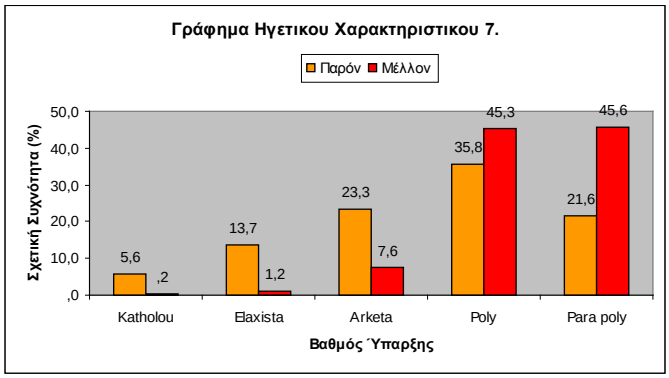
Σχήμα 8. «Διευθυντής/τρια προσανατολισμένος/η στα αποτελέσματα, ικανότητα να επικοινωνεί και να χρησιμοποιεί δεδομένα»



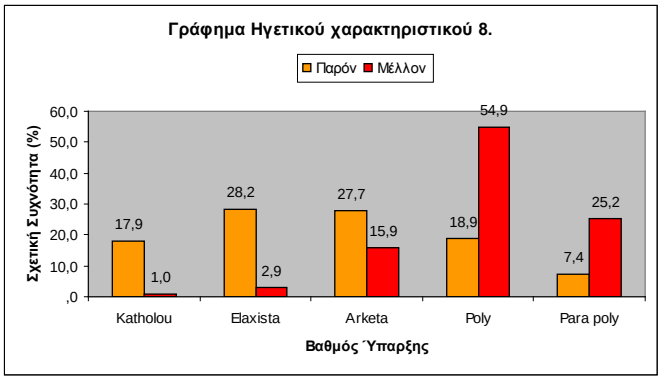
Σχήμα 9. «Ικανότητα για συνεργασίες και συνεταιρισμούς»



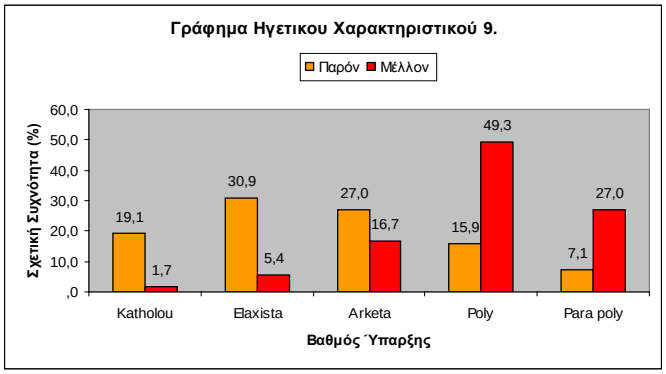
Σχήμα 10. «Ενθάρρυνση της καινοτομίας»



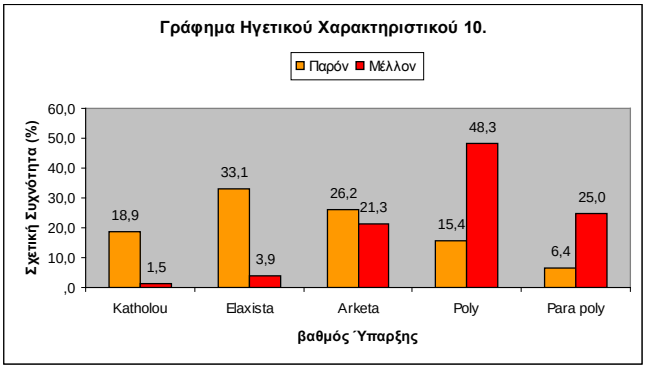
Σχήμα 11. «Αξιοπιστία και εντιμότητα του διευθυντή/τριας»



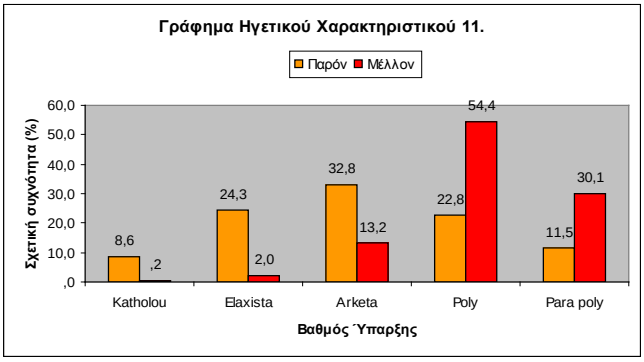
Σχήμα 12. «Ο/Η διευθυντής / τρια στηρίζει την ομαδική εργασία»



Σχήμα 13. «Ο/Η διευθυντής / τρια ενεργεί προληπτικά και στηρίζει την αλλαγή»



Σχήμα 14. «Προσανατολισμός στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική αγορά εργασίας»



Σχήμα 15. «Ο/Η διευθυντής / τρια διαθέτει οργανωτική σκέψη»

Από τα τελευταία έξι επίπεδα επεξεργασίας εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 για ανεξαρτησία (chi – square as a test of independence) προέκυψαν ελάχιστες σποραδικές συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, της προϋπηρεσίας, της ηλικίας, της ειδικότητας και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων που οι ίδιοι έδωσαν. Ο υπολογισμός του συντελεστή Cramer's φ_c, φανέρωσε ότι αυτές ήταν ασθενείς. Περισσότερες συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών, με τις απαντήσεις που δόθηκαν από αυτούς. Ο υπολογισμός του συντελεστή Cramer's φ_c απέδειξε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ύπαρξης συσχέτισης, αυτή ήταν χαμηλή ($0,25 \leq \varphi_c < 0,5$). Κατά συνέπεια οδηγηθήκαμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της ποιοτικής μεταβλητής, σχέση εργασίας, με τα ηγετικά χαρακτηριστικά της αναγνώρισης συνεργατών, της παρακίνησης και μετάδοσης οράματος, της ενθάρρυνσης καινοτομίας και της αξιοπιστίας και εντιμότητας των διευθυντών.

4. Συζήτηση

Η γενική εικόνα που αποτυπώθηκε στα ερευνητικά μας δεδομένα δείχνει ότι τα περισσότερα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφει το κριτήριο «Ηγεσία», του EFQM, υπάρχουν στους διευθυντές των ΕΠΑΛ σε μικρό έως μέτριο, βαθμό. Αυτά είναι η αναγνώριση συνεργατών και εκχώρηση καθηκόντων (σχ. 5), η παρακίνηση και μετάδοση οράματος (σχ. 6), η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων (σχ. 7), η ικανότητα για συνεργασίες και συνεταιρισμούς (σχ. 9), η ενθάρρυνση των καινοτομιών (σχ. 10) και η ανάπτυξη οργανωτικής σκέψης (σχ.15). Μερικά δεν υπάρχουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου και αυτά είναι ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα, ικανότητα επικοινωνίας και χρησιμοποίησης δεδομένων (σχ. 8), στήριξη της ομαδικής εργασίας (σχ. 12), η προληπτική δράση και στήριξη της αλλαγής (σχ. 13) και ο προσανατολισμός στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική αγορά εργασίας (σχ. 14). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το ηγετικό χαρακτηριστικό της αξιοπιστίας και εντιμότητας των διευθυντών (σχ. 11), το οποίο καταγράφεται ως ανεπτυγμένο σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, είναι ότι με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στα ΕΠΑΛ, ο βαθμός ανάπτυξης - ύπαρξης των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών είναι μικρός. Σε κάθε περίπτωση δεν είναι αυτός που θα έπρεπε, ώστε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει η κατάλληλη «υποδομή» ώστε να εφαρμόσουμε άμεσα τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, σ' αυτές. Ωστόσο η μεταστροφή των συνθηκών δεν μπορεί να γίνει μόνο με την κατάλληλη δραστηριοποίηση των διευθυντών.

Βασιζόμενοι στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, παρ' όλες τις προσπάθειες μεγιστοποίησης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων, παραμένει ένα συγκεντρωτικό σύστημα (Κουτούζης, 2008), θεωρούμε ότι εξίσου σημαντικό ρόλο, ίσως και μεγαλύτερο, διαδραματίζουν οι προϊστάμενες αρχές των εκπαιδευτικών μονάδων και κυρίως, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, να κινηθεί προς την δημιουργία ενός πλαισίου λειτουργίας που χαρακτηρίζεται ως κουλτούρα ποιότητας (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012), παρέχοντας ταυτόχρονα, μεγαλύτερη αυτονομία στον σχεδιασμό, την εφαρμογή δραστηριοτήτων – προγραμμάτων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, που η κάθε εκπαιδευτική μονάδα επιτυγχάνει. Σε συνδυασμό με την συνεχή παρακίνηση (Μπρίνια, 2008) των εκπαιδευτικών, να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να προσανατολιστεί η λειτουργία των ΕΠΑ.Λ. στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Με τελικό σκοπό την παροχή ποιοτικών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους μαθητές, τους γονείς, την αγορά εργασίας και εν τέλει, την ίδια την κοινωνία.

Σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων (βλέπε σχήμα 3 και 4), είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ξεκάθαρα, την άποψη ότι το επίπεδο ανάπτυξης των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ., θα πρέπει στο μέλλον να αυξηθεί. Με δεδομένο ότι το μοντέλο διοικητικής αριστείας αποτελεί ένα μοντέλο αξιολόγησης της εφαρμογής των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Motwany & Kumar, 1997) και το κριτήριο της «Ηγεσίας», αποτελεί ένα από τα εννέα κριτήρια που το δομούν, στο μέτρο που του αναλογεί, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν την επιθυμία για αύξηση του επιπέδου εφαρμογής των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, στα ΕΠΑ.Λ.. Οι μικρότερες τυπικές αποκλίσεις (βλέπε σχήμα 4) των απαντήσεων που αναφέρονται στην επιθυμητή - μελλοντική κατάσταση των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών, από αυτές που παρουσιαστήκαν για την παρούσα κατάσταση τους, αποτελεί ένα μάλλον θετικό στοιχείο το οποίο φαίνεται να υποδηλώνει την ύπαρξη μιας κοινής επιθυμίας των εκπαιδευτικών προς ένα διευθυντικό πρότυπο με αυξημένα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά. Με βάση την αντίληψη ότι ο ρόλος των διευθυντών – ηγετών είναι κρίσιμος και κεντρικός στην προσπάθεια αλλαγής και βελτίωσης των εκπαιδευτικών μονάδων (Πασιαρδής, 2012), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον Ζαβλανό (2003) ο οποίος θεωρεί ότι η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες και γι' αυτό τον λόγο εκφράζουν την επιθυμία αλλαγής του τρόπου άσκησης της ηγεσίας, από τους διευθυντές.

Ωστόσο με βάση τα αποτελέσματα του σχήματος 3 οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αποζητούν μεν, την ποσοτική αύξηση των ηγετικών χαρακτηριστικών, χωρίς όμως να ζητούν την ποιοτική μεταβολή της κατανομής που παρουσιάζεται γι' αυτά στην παρούσα κατάσταση. Η ερμηνεία του φαινομένου σχετίζεται με την συντηρητική υπόσταση των εκπαιδευτικών θεσμών, η οποία οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή (Fischer, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ως κοινωνικού θεσμού, έχοντας διανύσει όλα τα στάδια που αυτό περιλαμβάνει (υποχρεωτική εκπαίδευση, τριτοβάθμια κ.λ.π.). Έχουν διαμορφώσει πρότυπα τα οποία μέσω των βιωμάτων έχουν σταθεροποιηθεί. Ο συνδυασμός του γεγονότος με την παράλληλη έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, κατά τις βασικές τους σπουδές (Στραβάκου, 2003), οδηγούν στην έκφραση απόψεων οι οποίες απλώς αναπαράγουν το μοντέλο του διευθυντή που έχουν γνωρίσει εμπειρικά. Έτσι, ενώ εκφράζουν την επιθυμία να υπάρξει βελτίωση του επιπέδου των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών, όπως καθορίζονται από τις αρχές της ΔΟΠ, δεν αποζητούν την μεταβολή των μεταξύ τους συσχετισμών όπως προέκυψαν από την καταγραφή τους στην παρούσα κατάσταση. Ως αποτέλεσμα έχουμε την έκφραση της ανάγκης – επιθυμίας βελτίωσης των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, χωρίς όμως να διαφαίνεται η επιθυμία για την μεταβολή της αναλογίας των ποιοτικών χαρακτηριστικών, που να είναι ικανή να στρέψει την λειτουργία των ΕΠΑ.Λ. προς τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Πρόκειται για την επιθυμία αναπαραγωγής, έστω και βελτιωμένου, του διευθυντικού μοντέλου που φαίνεται να υπάρχει σήμερα στα ΕΠΑ.Λ. της χώρας μας.

Θεωρούμε ότι για να διακοπεί ο κύκλος της αναπαραγωγής του διευθυντικού μοντέλου θα πρέπει να ληφθούν πρωτοβουλίες σε δυο επίπεδα. Το πρώτο σχετίζεται με την δομή των προγραμμάτων σπουδών των σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προτείνουμε οι απόφοιτοι που κατευθύνονται προς τον χώρο της εκπαίδευσης να παρακολουθούν μαθήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Έτσι, θα έχουν βαθύτερη γνώση των διοικητικών μοντέλων και πιθανώς, να παρουσιάσουν μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή κάποιου άλλου μοντέλου που να ικανοποιεί τις εκάστοτε απαιτήσεις. Το δεύτερο σχετίζεται με την ίδια την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Προτείνουμε το Υπουργείο Παιδείας, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε οι μελλοντικοί διευθυντές να έχουν τα περιθώρια να εφαρμόσουν εναλλακτικά διοικητικά μοντέλα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των 6 επιπέδων στατιστικής επεξεργασίας δεν φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την παρούσα και την επιθυμητή – μελλοντική, κατάσταση των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στην πραγματικότητα, το αποτέλεσμα μας οδηγεί σε αρνητική απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αφού δεν προκύπτει συστηματική συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ..

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η ύπαρξη χαμηλής συσχέτισης ($0,25<\varphi_c<0,5$) της ποιοτικής μεταβλητής σχέση εργασίας, με τα ηγετικά χαρακτηριστικά της αναγνώρισης συνεργατών και εκχώρησης καθηκόντων, της παρακίνησης και της μετάδοσης οράματος, της ενθάρρυνσης της καινοτομίας και της αξιοπιστίας και εντιμότητας του διευθυντή. Η ερμηνεία της, έστω και χαμηλής, συσχέτισης μόνο της σχέσης εργασίας με τα τέσσερα από τα έντεκα συνολικά, ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά, θεωρούμε ότι εδράζεται στην επί χρονιά, καθιερωμένη συγκεντρωτική (Κουτούζης, 2008) και συντηρητική (Fischer.2003) λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί, νιώθουν ότι «*…είναι απλοί διεκπεραιωτές εγκυκλίων και νόμων…*» (Χατζηπαναγιώτου, 2003) και σε συνδυασμό με την έλλειψη ουσιαστικού συστήματος αξιολόγησης και εξέλιξης τους, το μοναδικό στοιχείο που φαίνεται να προκαλεί διαφορά στις αντιλήψεις τους, είναι η σχέση εργασίας με την οποία απασχολούνται.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των τριών ερευνητικών ερωτημάτων μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διεύθυνση των ΕΠΑ.Λ., όπως ασκείται σήμερα, απέχει πολύ από το ιδανικό που το Ευρωπαϊκό μοντέλο διοικητικής αριστείας, προβάλει. Επομένως θεωρούμε ότι η σημερινή ηγεσία των ΕΠΑ.Λ. έχει μεγάλη απόσταση να διανύσει, ώστε να καταφέρει να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ωστόσο η ευθύνη για την μεταβολή του προσανατολισμού από το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, στην κατεύθυνση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων. Απεναντίας, η συντηρητική και συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αφήνει καμία αμφιβολία ότι η ευθύνη για την λήψη πρωτοβουλιών με σκοπό την μεταβολή του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, την εκάστοτε ηγεσία του υπουργείου Παιδείας. Η παρούσα έρευνα αποτυπώνει, στον βαθμό που της αναλογεί, την επιθυμία των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν σε ένα βελτιωμένο διοικητικό περιβάλλον που προσανατολίζεται στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως αυτές εκφράζονται από Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας. Θεωρούμε ότι στο μέλλον θα πρέπει να υπάρξει συστηματική ερευνητική προσπάθεια που να αποσαφηνίζει την ικανότητα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε να πειστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, για την καταλληλότητα της. Με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, ειδικά της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να παρέχει στην κοινωνία μας εργατικό δυναμικό με ικανοποιητικό επίπεδο κοινωνικών και επαγγελματικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, συμβάλλοντας έτσι, στην κοινωνικό – οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα :Εκδόσεις Έκφραση.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. (μτφ. Μ. Σπυριδοπούλου και Μ. Οικονομίδου). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα :Σταμούλη.

Ιορδανίδης, Γ. (1998). Σχολεία και βιομηχανικοί ή εμπορικοί οργανισμοί : ομοιότητες και διαφορές. *Νέα Παιδεία – Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού. 85*, 130-137.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. (123 – 158). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (μτφ. Κατερίνα Τζαννόνε – Τζώρτζη). Αθήνα :Τυπωθύτω.

Καμπουρίδης, Γ. (2003). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα :Κλειδάριθμος.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα :Σαββάλας.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Ομάδα εκτέλεσης έργου (Επιμ). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τομ. Α' – Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική,27 – 48). Πάτρα :Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα :Οικονομική βιβλιοθήκη.

Μανταράκης, Ν., Παπαδόπουλος, Ι., Τσίγκρος, Δ. (2008). *Η αξιολόγηση ως εργαλείο οργάνωσης και δημοκρατικής διοίκησης ή το γεφύρι της Άρτας*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο Νέου Εκπαιδευτικού Υλικού του ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε από http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/mantarinakispapadopoulos.pfp.

Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων : ερευνητικά δεδομένα. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Ηδιεύθυνση της σχολικής μονάδας : Τάσεις και πρακτικές* (117-140). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Motwani, J., Kumar, A. (1997). The need for implementing total quality management in education. *International Journal of Educational Management*. 11 -3. (131-135).

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα : Σταμούλη.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων – Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η Ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα : Ίων.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (231-242). Θεσσαλονίκη :Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ρούσσος, Π., Τσιαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα :Τόπος.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής τη σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη* :Αδελφοί Κυριακίδη.

Verma, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα – Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (μτφ. Έ. Γρίβα). Αθήνα :Τυπωθήτω.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο Ζ. Παπαναούμ και Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.*), Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας : Τάσεις και Προοπτικές.* (63-76). Αθήνα :Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε..

Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση

The professional development of Greek teacher: empirical approach

Αντώνης Παπαοικονόμου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09, Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων (ΠΔ.407) Πανεπιστημίου Μακεδονίας, papaoiko@sch.gr*

Anthony Papaeconomou, *EFL and Economics Teacher, Postdoctoral research fellow, Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer, University of Macedonia, papaoiko@sch.gr*

Abstract: this paper presents a research that was carried out in autumn of 2013 in relation to the professional development of primary and secondary teachers. More specifically the factors that were analyzed were: lesson time preparation, seminar attendance, other degrees pursuit, use of other material in teaching and professional evolution pursuit. Finally, independent factors that influence the answers of the teachers were examined. The results showed the teachers' tendency to try to update the quality of their lesson at a time that drastic solutions are needed to upgrade public education system.

Key words: educator, professional development, lesson preparation

Περίληψη: Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια έρευνα που εκπονήθηκε το φθινόπωρο του 2013 σχετική με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε ο χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος, η παρακολούθηση σεμιναρίων, η θέληση απόκτησης άλλων πτυχίων, ο εμπλουτισμός του μαθήματος με τη χρήση βοηθημάτων και η θέληση ανέλιξης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ιεραρχία. Τέλος εξετάστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν την τάση των εκπαιδευτικών να προσπαθούν να αναβαθμίζουν την ποιότητα του μαθήματός τους συνεχώς σε μια εποχή που απαιτούνται δραστικές λύσεις αναβάθμισης της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη, προετοιμασία μαθήματος

Εισαγωγή

Η επιτάχυνση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Οι επιταχυνόμενες κοινωνικές αλλαγές απαιτούν την ύπαρξη και τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού «ερευνητή» και «μεταρρυθμιστή» (Hargreaves, 1994: 10· Καλαιτζοπούλου, 2001: 16-17· Τριλιανός, 1997: 147· Γκρίτζιος, 2006: 152-153). Όσο διάστημα ο εκπαιδευτικός παραμένει βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όσο η κοινή γνώμη θα θεωρεί ότι η απόδοση του σχολικού συστήματος δεν είναι ανάλογη με το κοινωνικό κόστος που καταβάλλεται, θα αναζητούνται από τον επιστήμονα - εκπαιδευτικό αυξημένες ευθύνες. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν, πολλές φορές με επιμονή, να τους αναγνωρισθεί η αυτονομία, την οποία συνεπάγεται η επιστημονική φύση του επαγγέλματος τους. Αυτό σημαίνει ότι ζητούν να μειωθεί ο διοικητικός έλεγχος και η εξωτερική καθοδήγηση στο έργο τους, είναι σκεπτικοί σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης, που προτείνει το υπουργείο, αλλά ταυτόχρονα αναλαμβάνουν τις ευθύνες, που συνεπάγεται η επιστημονική αυτονομία. Προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται λόγος και προωθούνται πολιτικές και πρακτικές για την αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη μεγαλύτερη αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Κοντογιώργος & Ορφανίδης, 1994: 100-101· Ματσαγγούρας, 1996: 355-356· Παπαναούμ, 2003: 20-21· Γκρίτζιος, 2006: 156).

Στο πλαίσιο αυτό, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού η οποία απαιτεί: γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική δεξιότητα, ικανότητα αξιολογητή – κριτή και διαγνωστικές αλλά και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς, καθώς και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση – επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Ως επαγγελματισμός, συνεπώς, ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003: 53· Ξωχέλλης, 2005: 33-34).

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική είναι πραγματικά μεγάλη (Heller, Daehler, Wong, Shinohara & Miratrix, 2012· Ingersoll & Strong, 2011· Roth, Garnier, Chen, Lemmens, Schwille, & Wickler, 2011).). Σημαντικές προόδους στην έρευνα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν γίνει στη Φιλανδία και στον Καναδά όπου έχουν δημιουργηθεί αποτελεσματικά συστήματα επιμόρφωσης στα δημόσια σχολεία. Κύριος στόχος αυτών των συστημάτων είναι η δημιουργία προδιαγραφών έτσι ώστε να γίνει

τελικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσο το δυνατό πιο ελκυστικό όπως επίσης να γίνει η επένδυση στη δια βίου μάθηση επιτακτική ανάγκη για κάθε εκπαιδευτικό (Alliance for Excellent Education, 2011). Επίσης οι Blank, de las Alas και Smith (2008) για το ίδιο θέμα εκπόνησαν μία έρευνα από το 2004 μέχρι και το 2007 στις Ηνωμένες Πολιτείες σε δείγμα 25 πρωτοβουλιών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά και φυσικές επιστήμες και βρήκαν ότι μόνο το ένα τρίτο των προγραμμάτων είχαν μετρήσιμα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών και στις διδακτικές πρακτικές. Σημαντικά αποτελέσματα εντοπίστηκαν όταν τα προγράμματα ήταν εστιασμένα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών και στην παιδαγωγική κατάρτιση όσον αφορά όμως το αντικείμενο διδασκαλίας και όχι σε ένα γενικό και θεωρητικό πλαίσιο. Οι ίδιοι ερευνητές ένα χρόνο αργότερα διεξήγαγαν μια παρόμοια έρευνα σχετικά με τη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά και της επίδοσης των μαθητών τους (Blank & de las Alas, 2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Τέλος από την πλούσια διεθνή βιβλιογραφία θα αναφερθεί η μελέτη του Hanushek (2011) ο οποίος εξήρε τη σημασία της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της επίδοσης των μαθητών στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Χαρακτηριστικό σημείο της μελέτης του είναι η άποψη ότι μια καλυτέρευση του εκπαιδευτικού έργου σε μια τάξη των 20 ατόμων θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να αυξήσει το εισόδημα των μαθητών σε μεγάλα επίπεδα (μέχρι και 400000 δολάρια στη διάρκεια της ζωής του).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σκοπός της εργασίας αυτής αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το χρόνο που επενδύουν στην καθημερινότητα τους για τη βελτίωση του έργου τους και της απόδοσης τους. Εξετάστηκαν ο χρόνος που αφιερώνει στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, η χρήση βοηθημάτων, η ενασχόλησή τους με προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών και γενικότερα η τάση να παρακολουθούν σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενό τους. Στη συνέχεια εξετάστηκε η στατιστικά σημαντική σχέση των παραπάνω μεταβλητών με ανεξάρτητους παράγοντες, όπως το φύλο και η κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που, παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλεονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα (Heller & Rosemann, 1974). Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες που είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο (Guskey & Passaro, 1994). Πληθυσμός της

έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεντρώθηκαν 720 απαντήσεις με ποσοστό απόκρισης το 36,3% των σταλμένων ερωτηματολογίων που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984· Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα**.** Για την ανάδειξη σχέσεων με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και η μέθοδος του χ^2 ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος συσχέτισης ονομαστικών και κατηγορικών μεταβλητών.

2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα το φθινόπωρο του 2013 στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του Πολύκαστρου Κιλκίς. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο Αξιούπολης στο Κιλκίς. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση, πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε τη σελίδα στο διαδίκτυο. Στάλθηκαν γύρω στα 1982 ηλεκτρονικά μηνύματα σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εύρεση των λιστών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι υπηρεσίες του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και κυρίως οι νεόκοπες λίστες του Βήματος Ερμής. Πιο συγκεκριμένα, στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr) υπάρχουν διαθέσιμες οι ιστοσελίδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Σε κάθε μια από αυτές υπάρχει διαθέσιμη η ηλεκτρονική διεύθυνση του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, μια νέα λειτουργία του δικτύου είναι η δημιουργία ενός κόμβου σε κάθε νομό της χώρας με τη δυνατότητα διάχυσης ενός μηνύματος ηλεκτρονικού σε όλους τους χρήστες του νομού (Βήμα Ερμής).

Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 720 απαντήσεις. Συνολικά απάντησε το 36,3% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλης, 1984). Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια συγκρίθηκε το ποσοστό των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης με το ποσοστό των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας του πληθυσμού:

Πίνακας 1. Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ποσοστό εκπαιδευτικών του πληθυσμού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα	Αριθμός και ποσοστό (%) εκπαιδευτικών της έρευνας		Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών του πληθυσμού
	N	%	%
Νηπιαγωγεία	55	7,6	8,0
Δημοτικά	160	22,3	27,3
Γυμνάσια-Λύκεια	480	66,6	59,5
Missing	25	3,3	
Σύνολο	720	100,0	100,0

Παρατηρείται μια μικρή απόκλιση στον πληθυσμό των δασκάλων των Δημοτικών σχολείων και των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις αναλυτικές κατανομές των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα διαφαίνεται επίσης μια επαρκής αντιστοιχία ανάμεσα στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας και του πληθυσμού όσον αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε υπεραντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών πληροφορικής προφανώς λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης και πρόσβασής τους στο Διαδίκτυο, δεδομένου ότι στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 2. Ειδικότητες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό δείγματος	Ποσοστό πληθυσμού[1]
Θεολόγοι	19	2,6	2,5
Φιλόλογοι	107	14,9	14,5
Μαθηματικοί	45	6,3	6,4
Φυσικοί κλπ.	48	6,7	6,6
Γαλλικών	12	1,7	1,9
Αγγλικών	43	6,0	3,1
Γερμανικών	8	1,1	0,7
Καλλιτεχνικών	3	0,4	0,7
Οικονομολόγων	8	1,1	0,8
Κοινωνιολόγοι	2	0,1	0,5
Φυσικής Αγωγής	31	4,3	3,1
Μηχανικοί	5	0,7	0,3
Νομικών κλπ.	1	0,1	0,4
Ιατροί, Γεωπόνοι	12	1,7	0,2
Μουσικών	5	0,7	1,2

1 Πηγή ΕΣΥΕ.

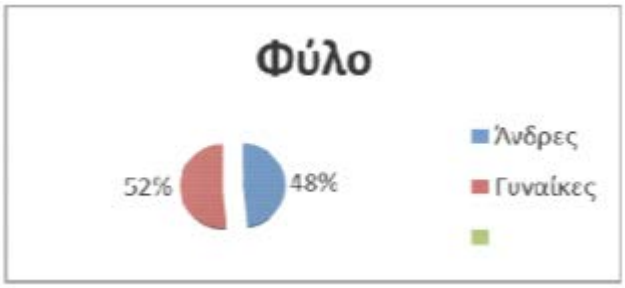
Τεχνολόγοι ΑΣΕΤΕΜ	7	1,0	0,5
Λοιποί Τεχνολόγοι	18	2,5	0,7
Πληροφορικής	105	14,6	2
Νηπιαγωγοί	55	7,6	9,1
Δάσκαλοι	160	22,2	43,7
Σύνολο	695	96.5	98,9
Missing	25	3,5	1,1
	720	100	100

Από την αντιπαραβολή από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι μισοί περίπου ήταν άνδρες και οι μισοί γυναίκες. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 3. Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

ΦΥΛΟ	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
Άνδρες	345	47.9
Γυναίκες	367	51.0
Δεν απάντησαν	8	1.1
Σύνολο	720	100.0

Σχηματικά η κατανομή έχει ως εξής:



Σχήμα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο Σχήμα 1 φαίνεται μια ισομερής συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στην έρευνα. Όσον αφορά τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές το 10,8% κάλυπτε μια διευθυντική θέση, μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είχαν το 28,3% ενώ μόλις το 3,3% είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ2 έχοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τη διευθυντική θέση για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις υπο-ομάδες των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος χ2 για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του δείγματος (κριτήριο καλής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι τα δεδομένα που

συλλέχτηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι κατάλληλα για τους διάφορους στατιστικούς υπολογισμούς:

Πίνακας 4. Μη παραμετρικός έλεγχος χ2 (κριτήριο καλής προσαρμογής)

	Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος	Χρήση βοηθημάτων	Μελέτη βιβλίων σχετικών με το αντικείμενο διδασκαλίας	Σεμινάρια	Φοίτηση σε κύκλο για την απόκτηση πτυχίου	Θέληση για την απόκτηση κάποιου πτυχίου	Θέληση για την ανέλιξη στην ιεραρχία	Κριτήριο που μετρά για τις προαγωγές
Chi-square	294,633[a]	395,643[b]	537,153[c]	214,486[d]	152,577[e]	37,632[f]	12,374[g]	1199,382[h]
df	4	1	1	5	1	1	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

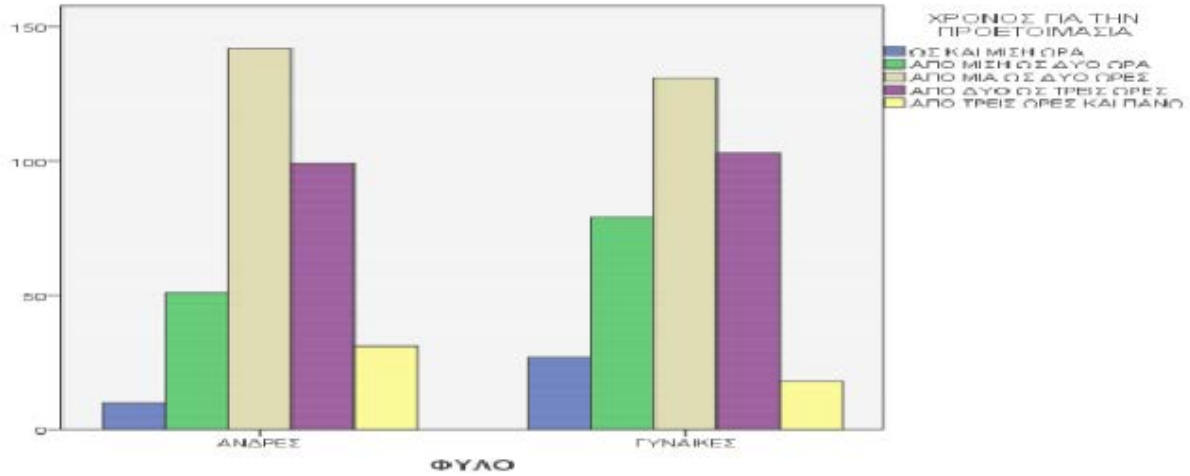
3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η πρώτη εξέταση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται σε μεγάλο βαθμό για το μάθημα της επόμενης μέρας. Επιπρόσθετα δίνουν έμφαση στη διδασκαλία με βάση τα πορίσματα των πιο σύγχρονων ερευνών μελετώντας βιβλία σχετικά με το αντικείμενό τους και παρακολουθώντας σεμινάρια και προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής και θα γίνει προσπάθεια εύρεσης σχέσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών, στην κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης και στην οικογενειακή κατάσταση. Ξεκινώντας με τα περιγραφικά δεδομένα στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε ότι το 68,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος προετοιμάζονται από μία ως και τρεις ώρες.

Πίνακας 5. Χρόνος προετοιμασίας μαθημάτων

ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσωρευτικό Ποσοστό
ΕΩΣ ΜΙΣΗ ΩΡΑ	37	5,1	5,3	5,3
ΑΠΟ ΜΙΣΗ ΩΣ ΔΥΟ ΩΡΕΣ	130	18,1	18,8	24,1
ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΣ ΔΥΟ ΩΡΕΣ	274	38,1	39,6	63,7
ΑΠΟ ΔΥΟ ΩΣ ΤΡΕΙΣ ΩΡΕΣ	202	28,1	29,2	92,9
ΑΠΟ ΤΡΕΙΣ ΩΡΕΣ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	49	6,8	7,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	692	96,1	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	28	3,9		
ΣΥΝΟΛΟ	720	100,0		

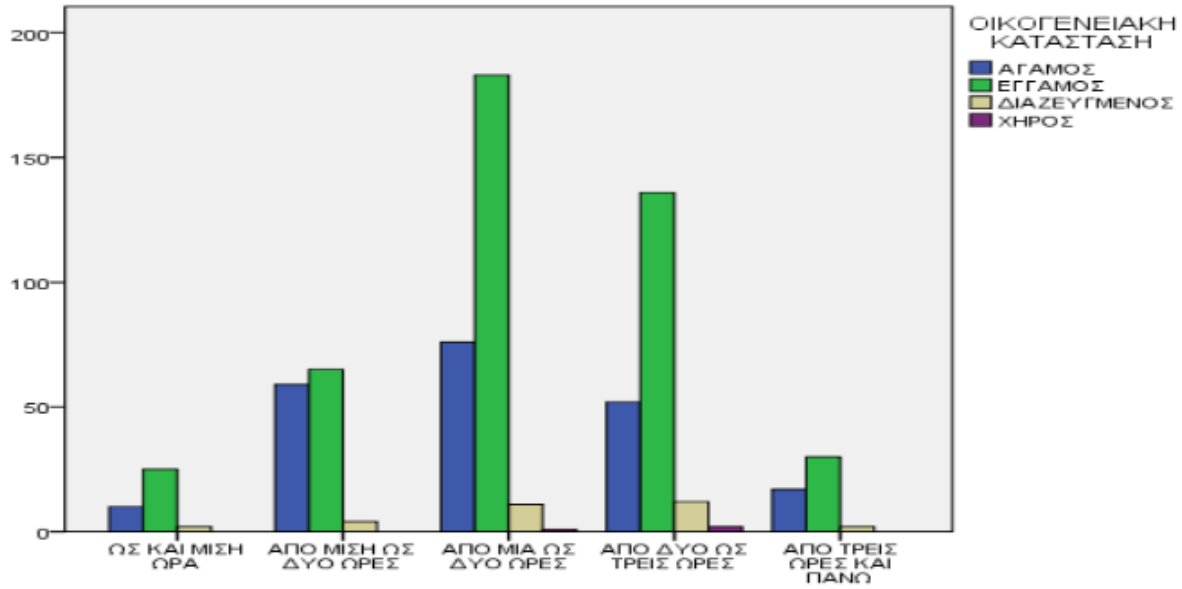
Ο έλεγχος χ2 έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο (χ2=16,931 df=5 p<0,001), στην κατοχή διευθυντικής σχέσης (χ2=17,548 df=5 p<0,001), στην οικογενειακή κατάσταση (χ2=20,868 df=12 p<0,05) και στο χρόνο προετοιμασίας. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το φύλο παρατηρούμε ότι το 29,6% των γυναικών σε σύγκριση με το 18,3% των ανδρών προετοιμάζονται μόλις μισή ως και δύο ώρες την ημέρα. Το διάγραμμα παρακάτω δείχνει αναλυτικά τα αποτελέσματα:



Σχήμα 2. Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος και φύλο

Τα δεδομένα του διαγράμματος παραπάνω δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνολικά επενδύουν λιγότερο χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος από τους άνδρες. Όπως προαναφέρθηκε στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε και ανάμεσα στους διευθυντές και στους απλούς εκπαιδευτικούς και στο χρόνο προετοιμασίας (χ2=17.448, df=4, p=0,002<α). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται στο σχολείο. Συνεπώς οι απλοί εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το διδακτικό τους έργο ενώ οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το διοικητικό έργο περισσότερο παρά για το διδακτικό[2]. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι το 7% των διευθυντών σε σύγκριση με το 26% των υπόλοιπων εκπαιδευτικών προετοιμάζονται από μισή ως και δύο ώρες ενώ το 51,45% των διευθυντών σε σύγκριση με το 34,7% των υπολοίπων εκπαιδευτικών προετοιμάζονται από δύο ώρες και πάνω. Τέλος θα γίνει αναφορά στη συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης και του χρόνου προετοιμασίας.

2 Οι διευθυντές σύμφωνα με τις νέες ρυθμίσεις υποχρεούνται να διδάσκουν στο σχολείο το οποίο διευθύνουν τουλάχιστον 7-9 ώρες.

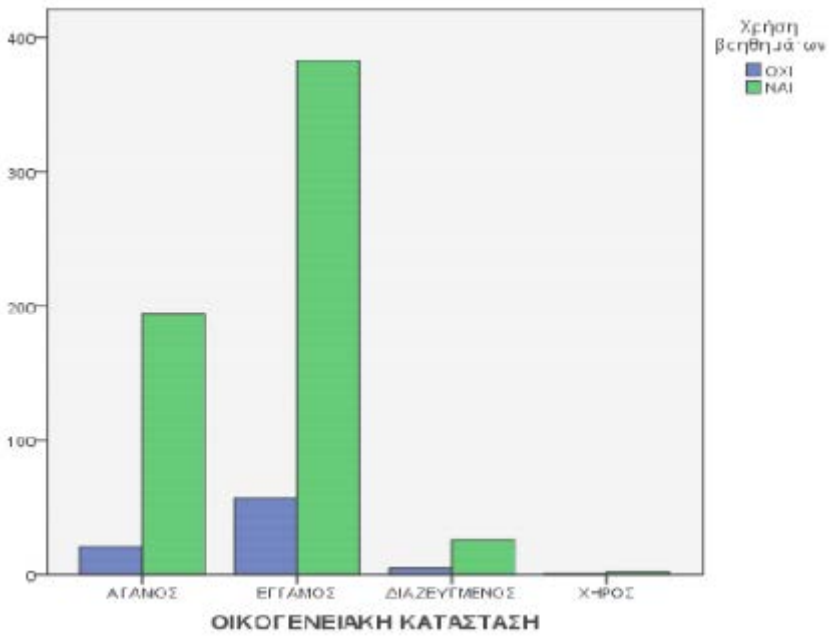


Σχήμα 3. Χρόνος προετοιμασίας και οικογενειακή κατάσταση

Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($\chi2=20.868$, $df=4$, $p=0,002<\alpha$). Το αναμενόμενο θα ήταν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί να επένδυαν περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία των μαθημάτων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν όμως ότι το 32,3% των άγαμων διαθέτουν από καθόλου ως και δύο ώρες σε σύγκριση με το 20,5% των έγγαμων. Επίσης ενώ 37,8% των έγγαμων αφιερώνει από δύο ως και πάνω από τρεις ώρες το αντίστοιχο 32,1% των άγαμων αφιερώνει τον ίδιο χρόνο. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

Στη συνέχεια θα εξεταστεί η χρήση και η μελέτη βοηθημάτων σχετικών με το αντικείμενο του εκπαιδευτικού όπως επίσης και η παρακολούθηση σεμιναρίων με σκοπό την καλυτέρευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θα επαναληφθεί ο έλεγχος χ2 για τη σχέση που ενδεχομένως έχει το φύλο, η διευθυντική θέση και η οικογενειακή κατάσταση στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία χρησιμοποιούν βοηθήματα και διαβάζουν βιβλία σχετικά με το αντικείμενό τους. Πιο συγκεκριμένα το 92,2% των γυναικών χρησιμοποιούν βοηθήματα σε σύγκριση με το 82,9% των ανδρών. Ο έλεγχος χ2 σε σχέση με το φύλο είναι στατιστικά σημαντικός ($\chi2=13,806$ $df=1$ $p<0,0010$) και δείχνει ότι το 54,4% των γυναικών σε σύγκριση με το αντίστοιχο 45,6% των ανδρών χρησιμοποιούν βοηθήματα.

Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζει κα ο έλεγχος της οικογενειακής κατάστασης και της χρήσης βοηθημάτων ($\chi2=12.634$, $df=3$, $p=0,002<\alpha$) με τους άγαμους να χρησιμοποιούν βοηθήματα σε ποσοστό 90,2% σε σχέση με το 87% των έγγαμων. Το σχήμα παρακάτω παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα:



Σχήμα 4. Σχέση οικογενειακής κατάστασης και χρήσης βοηθημάτων

Όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων και πάλι η μεγάλη πλειοψηφία (36,6%) των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει περισσότερες από πέντε φορές σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενό τους. Επίσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο ($\chi2=20595$ df=1 $p=0,001<\alpha$) και στην κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης ($\chi2=18,930$ df=1 $p=0,001<\alpha$) και στην παρακολούθηση σεμιναρίων. Πιο συγκεκριμένα το 13,9% των ανδρών δεν έχει παρακολουθήσει καμία φορά σεμινάριο σε σύγκριση με το αντίστοιχο 5,3% των γυναικών. Επίσης ενώ το 57% των ανδρών έχει παρακολουθήσει τρεις φορές και πάνω, το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 67,5%. Επίσης οι διευθυντές φαίνεται να έχουν την τάση να παρακολουθούν περισσότερα σεμινάρια δεδομένου ότι το 4% των διευθυντών σε σύγκριση με το 10% των απλών εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει καμία φορά σεμινάριο σε αντίθεση με το 54,6% των πρώτων και το 49,3% των δεύτερων που έχουν παρακολουθήσει πάνω από τέσσερεις φορές.

Η εικόνα της τάσης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών συμπληρώνεται από τη θέλησή τους να αποκτήσουν επιπλέον πτυχίο είτε αυτό είναι προπτυχιακός τίτλος σπουδών είτε είναι μεταπτυχιακός. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 62% των εκπαιδευτικών θέλουν να αποκτήσουν ή φοιτούν ήδη σε κύκλο απόκτησης επιπλέον τίτλου σπουδών. Στατιστικά σημαντικοί παράγοντες ήταν και το φύλο ($\chi2=13.865$, df=3, $p=0,002<\alpha$) και η οικογενειακή κατάσταση ($\chi2=24.854$, df=3, $p=0,000<\alpha$) και η διευθυντική θέση ($\chi2=31.843$, df=4, $p=0,001<\alpha$). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 65% θα ήθελαν να αποκτήσουν ένα ακόμη πτυχίο είτε είναι μεταπτυχιακό είτε είναι ένα δεύτερο πτυχίο σε σχέση με το αντίστοιχο 58,5% των ανδρών. Επίσης οι άγαμοι θα ήθελαν να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα σε ποσοστό 74,2% σε σύγκριση με το 56,7% των ανδρών. Τέλος σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι διευθυντές θα ήθελαν να αποκτήσουν επιπλέον πτυχία σε ποσοστό 51,4% σε σύγκριση με το 63,5% των απλών εκπαιδευτικών.

Θα ήταν ενδιαφέρον κλείνοντας να καταγραφεί και η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για την προοπτική ανέλιξής τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία όπως επίσης και για τη γνώμη τους για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να ανελιχθούν. Στην πρώτη ερώτηση το 48,8% θα ήθελε να ανελιχθεί στην εκπαιδευτική ιεραρχία με τους άνδρες να το επιθυμούν σε ποσοστό 54,5% και τις γυναίκες σε ποσοστό 43,6% ($\chi2=8.171$, df=1, $p=0,003<\alpha$). όπως είναι φυσικό οι διευθυντές θα ήθελαν να ανεβούν στην ιεραρχία σε ποσοστό 61,3% σε σχέση με το αντίστοιχο 47,6% των απλών εκπαιδευτικών ($\chi2=5.160$, df=1, $p=0,002<\alpha$). Στην ερώτηση για την ύπαρξη αξιοκρατικών κριτηρίων στον τρόπο ανέλιξης σε διοικητικές θέσεις το 35,7% θεωρεί ότι σχεδόν ποτέ δεν υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή των εκπαιδευτικών που θα καλύψουν θέσεις ευθύνης. Ο παρακάτω πίνακας είναι διαφωτιστικός:

Πίνακας 6. Η άποψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη αξιοκρατίας στον τρόπο ανέλιξης σε διοικητικές θέσεις.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό
Σχεδόν πάντα	29	4,0	4,2
Μερικές φόρες	403	56,0	58,5
Σχεδόν ποτέ	257	35,7	37,3
Σύνολο	689	95,7	100,0
Δεν απαντώ	31	4,3	
Σύνολο	720	100,0	
X2=309.909, df=1, p=0,000			

Συμπεράσματα

Στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση δόθηκε έμφαση στη θέληση του εκπαιδευτικού να αναβαθμίζει συνεχώς την εργασία του μέσω της προετοιμασίας του πριν το μάθημα στην τάξη και της χρήσης βοηθημάτων αλλά και την επιστημονική του αναβάθμιση μέσω της απόκτησης επιπλέον πτυχίων και την παρακολούθηση σεμιναρίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών επιδιώκει να βελτιώνει συνεχώς τη θέση της και την επιστημονική της κατάρτιση. Σημαντικά ήταν τα ευρήματα που φάνηκαν από το στατιστικό έλεγχο δείχνοντας τις διαφορές που υπάρχουν ανάλογα με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και την κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ξεκάθαρα ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει την πρόθεση και τη διάθεση να ξεφύγει από την υπάρχουσα κατάσταση, να αναβαθμίσει το ρόλο του στο σχολείο και να εργαστεί με διαφορετικό τρόπο με στόχο τη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματός του και τη συμβολή του στην οργάνωση και στην καλυτέρευση του πολύπαθου

εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με διεθνής έρευνας που αναδεικνύουν τη σημασία της δια βίου μάθησης στη βελτίωση του συνόλου των πρακτικών που συνδιαμορφώνουν τη διδακτική πράξη (Heller et al, 2012). Παρόλα αυτά η προσπάθεια του βάλλεται από την κατά κοινή ομολογία έλλειψη αξιοκρατίας και διαφάνειας στις κρίσεις για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν με τις γνώσεις και τις ικανότητες τους να συμβάλλουν περαιτέρω στην καλλιέργεια μιας κοινής συνείδησης για το τι και το πώς του εκπαιδευτικού έργου. Καμιά επιμορφωτική προσπάθεια όσο φιλότιμη και αν είναι δεν μπορεί να υπερκεράσει το παραπάνω κενό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αν δεν αξιοποιηθεί σωστά το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας μας δεν είναι εύκολο να βελτιωθεί η εκπαίδευση των νέων. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με μια στοχευμένη εκπαιδευτική πολιτική ίσως αποτελέσει την ελπίδα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alliance for Excellent Education, (2011). *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems*, Issue Brief, March.

Blank, R.K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does Teacher Professional Development Have Effects on Teaching and Learning?: Evaluation Findings from Pro-grams in 14 States*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Blank, R.K., and de las Alas, N. (2009). *Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta-Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers

Hanushek, E.A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality (PDF). *Economics of Education Review*, 30, 466-479.

Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643

Hargreaves, D. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Heller, K. & Rosemann, R. (1974). *Plannung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart.

Heller, J.I., Daehler, K.R., Wong, N., Shinohara, M., and Miratrix, L.W. (2012). Differential Effects of Three Professional Development Models on Teacher Knowledge and Student Achievement in Elementary Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362.

Ingersoll, R., and Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.

Roth, K.J., Garnier, H.E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., and Wickler, N.I.Z. (2011). Videobased Lesson Analysis: Effective Science PD for Teacher and Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117-148.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σελ. 152-158.

Καλαιτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Κοντογιώργος, Β. & Ορφανίδης, Π. (1994). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση. *Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συνέδριο*. Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη & Εκπαιδευτήρια «Κωστέα – Γείτονα».

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Συμμετρία

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα, Τυπωθήτω

Τριλιανός, Θ.Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα, Τελέθριον.

Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης

Training and professional development of teachers through the processes and practices of school self-evaluation: Case study

Ελένη Σοφού, *Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, elenasofou9@gmail.com*

Eleni Sofou, *Teacher of secondary education, elenasofou9@gmail.com*

Ειρήνη Διερωνίτου, *Λέκτορας στον τομέα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, dieronitou.i@unic.ac.cy*

Irene Dieronitou, *Lecturer on the field of Education Policy and Leadership at the University of Nicosia, dieronitou.i@unic.ac.cy*

Abstract: The present research focuses on the ways with which secondary school teachers' professional development could be achieved through the practices of school unit self-evaluation. Moreover, it investigates teachers' believes about the basic conditions required for their role in school self-evaluation. The research uses a sample of the secondary education teachers of Pella's Prefecture. By using a quantitative methodology, this study suggests that teachers regard the creation of teacher professional learning communities as the most important mechanism of school self-evaluation.

Key words: teacher training, teacher professional development, school self-evaluation.

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι θα τηρηθούν οι βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται προς την κατεύθυνση αυτή. Η έρευνα χρησιμοποιεί δείγμα από τον πληθυσμό των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας. Μέσω της ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων, ως βασικό αποτέλεσμα προκύπτει ότι ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας για τη συλλογή και την αποτίμηση δεδομένων που τό αφορούν.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικού, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια πολλές μεταρρυθμίσεις, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, κοινή παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό αναπτυξιακό μοχλό σε μια χώρα, αφού έχει ουσιώδεις προεκτάσεις στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των πολιτών της. Κάθε αλλαγή είναι ούτως ή άλλως δύσκολο να γίνει αποδεκτή, ειδικά στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και τα σχολεία και οι διδάσκοντες λαμβάνουν το ρόλο του απλού διεκπεραιωτή της. Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση λοιπόν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται κατόπιν ενδελεχούς περίσκεψης, κρίνοντας πολλούς παράγοντες και, κυρίως να αποβλέπει στη βελτίωση, παρότι τα αποτελέσματά της παράγουν αποτελέσματα σε μακροπρόθεσμη βάση.

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, μια καινοτομία, που αποβλέπει αφενός στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, αφετέρου, στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκές χώρες είτε σε ευρεία έκταση είτε μέσω πιλοτικών προγραμμάτων. Ένας από τους σκοπούς του θεσμού αυτού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός στη μάθηση των μαθητών, καθιστά την προσδοκία αυτή εξίσου σοβαρή. Ο ίδιος ο θεσμός περιλαμβάνει κάποιους μηχανισμούς-πρακτικές που σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία (Μιχαηλίδου, 2008˙ Brady, 2009˙ Creemers & Kyriakides, 2010˙ Ross & Bruce, 2012˙ Δεδούλη, 2001˙ Καπαχτσή, 2011˙ Μάγος, 2005˙ Huber, 2011) έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ακολουθώντας τους προαναφερθέντες προβληματισμούς, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι επιδρούν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, στοχεύει να διερευνήσει αν αναμένουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τηρούνται οι προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους.

1. Εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωσή του

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως θεμελιώδους σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) επισημαίνει χαρακτηριστικά: «*Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα*» (σ.202) και ορίζοντας τη σχολική μονάδα ως οργανισμό, χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό ως «*συνδετικό και δημιουργικό κρίκο των ενεργειών και δράσεων του οργανισμού*» (σ. 185). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) συμπληρώνουν πως ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός διεκπεραιωτής των κατευθυντήριων γραμμών του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά τό συνδιαμορφώνει, αφήνοντας το προσωπικό του στίγμα στην επιλογή των μεθόδων που ακολουθεί, των μέσων που χρησιμοποιεί και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που συστρατεύει, αναδεικνύοντας αξίες και καθοδηγώντας το μάθημα προς τους αντικειμενικούς του στόχους.

Ο εκπαιδευτικός, όμως παράλληλα με το έργο του, έρχεται αντιμέτωπος με συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις, όπως οι πιέσεις λόγω των τοπικών και διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης, σε παγκόσμιο επίπεδο, τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και της αυξανόμενης επικαιροποίησης της γνώσης (Κιουρτσής & Ταπράνη, 2006). Η διαρκής προώθηση της καινοτομίας στους οργανισμούς, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012), αλλά και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό (Παπαναούμ, 2005). Ως αποτέλεσμα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας πρώτης γραμμής, αφού θεωρείται υπεύθυνος για τα ατομικά (των μαθητών), οικονομικά και κοινωνικά (απέναντι στην κοινωνία) αποτελέσματα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (Ξωχέλλης, 2003). Την ευθύνη αυτή τήν επωμίζεται ως πρόσωπο ξεχωριστά, αλλά και ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών, που απαρτίζει μια σχολική μονάδα και διεκπεραιώνει ένα συλλογικό έργο. Συγχρόνως, ανήκει και σε έναν επαγγελματικό κλάδο που, αν και καλείται να παράγει έργο υψίστης σημασίας, με ποικίλους αποδέκτες, όπως μαθητές, γονείς, αλλά και το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρόλα αυτά δεν τού παρέχεται επαρκής αυτονομία και δικαιοδοσία για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων επάνω στο έργο αυτό (Παπαναούμ, 2005). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει να αντιμετωπίσει μια πληθώρα προκλήσεων προερχόμενες από τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας (Καρατζιά & Σταυλιώτη, 2002).

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως κάθε προσπάθεια για γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης προϋποθέτει παράλληλα την αλλαγή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της, αφού αυτοί αναδεικνύονται ως βασικοί διαμορφωτές της. Συνεπώς, η επιμόρφωση και, γενικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων αποβαίνουν καθοριστικές για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ως *επιμόρφωση,* η Παπαναούμ (2008) ονομάζει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα. Αφορά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών του γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων (Μαυρογιώργος, 2005). Λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, εμβάθυνση, ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης του διδάσκοντα (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005) και αναγνωρίζεται ως επιτακτική ανάγκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών (Δάντη, 2005). Η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη τυπική και ως άτυπης μορφής. Στην παρούσα έρευνα, ως *επιμόρφωση,* εννοούνται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, ώστε να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τυπικές (βασική εκπαίδευση, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κλπ.), αλλά και άτυπες δραστηριότητες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.) (Δούκας κ.ά., 2007). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, ο εκπαιδευτικός αποκτά σταδιακά εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και διαμόρφωσης προσωπικών σχημάτων κατανόησης και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν έχει σαφή γραμμικό και χρονικό προσδιορισμό (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008), μέσα από συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες με τις οποίες έρχεται ο εκπαιδευτικός σε επαφή ατομικά ή και ομαδικά με τους συναδέλφους του (Τσίγγου, 2011), συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σε άμεσο ή έμμεσο όφελος του ιδίου του ατόμου, αλλά και του σχολείου στο οποίο ασκεί το έργο του (Day, 2003). Με τη θέση αυτή συντάσσονται και οι Βοζαΐτης και Υφαντή (2008), όπου επισημαίνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπορεύεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση νέων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και τα στελέχη της διοίκησης. Στην παρούσα έρευνα, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει τις διαστάσεις αυτές που μαρτυρούνται από: α) νέες και καλύτερης ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες, β) τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική του μονάδα, γ) τη βελτίωση των στάσεων και των πεποιθήσεών του ως προς το ρόλο του και απέναντι στο σχολείο του, δ) την επαγγελματική του ικανοποίηση και ε) την ενίσχυση του κοινωνικού του κύρους και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005).

2. Αυτοαξιολόγηση σχολείου: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντάσσεται στη γενικότερη έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) και θεσμοθετείται με την Υπουργική Απόφαση 15/03/2013. Βάσει της τελευταίας, ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Προσδιορίζεται, συνάμα, η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Σύμφωνα με την παραπάνω νομοθεσία, η *αυτοαξιολόγηση του σχολείου* αποτελεί το σύνολο των διαδικασιών που υποστηρίζει την αλλαγή σε δομές, διαδικασίες, σχέσεις και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και αποβλέπει στη βελτίωση της ίδιας της μονάδας, την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών και τη σταδιακή αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Αφορά σε συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό αυτό και διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου βασίζεται στη «λογική της βελτίωσης», οπότε ως προς τον προσανατολισμό της αφορά ανατροφοδοτική αξιολόγηση, ως προς το χρόνο χαρακτηρίζεται ως συνεχής και διαμορφωτική και συνολικά εσωτερική ως προς τον φορέα αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2011).

Στο πλαίσιο του νέου αυτού θεσμού περιλαμβάνονται τρεις τομείς, με τους επιμέρους δείκτες τους. Ο πρώτος τομέας αφορά στα Δεδομένα του σχολείου, δηλαδή στα μέσα και τους πόρους, που αυτό διαθέτει, αλλά και στην καταγραφή των ελλείψεών του. Ο δεύτερος τομέας αναφέρεται σε διαδικασίες της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα στην Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του σχολείου, στη Διδασκαλία και Μάθηση, στο Κλίμα και στις Σχέσεις του σχολείου και στα Προγράμματα, στις Παρεμβάσεις και στις Δράσεις Βελτίωσης. Τέλος, ο τρίτος τομέας αφορά στα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα του σχολείου. Οι αρμοδιότητες της κάθε περιοχής ευθύνης των παραπάνω τομέων και τους αντίστοιχους δείκτες, κατανέμονται σε υποεπιτροπές που συνιστούν οι παράγοντες της σχολικής κοινότητας συνολικά, δηλαδή η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας (Πασιάς, κ.ά., 2012).

3. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε σχέση με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασισμένη στη σχολική μονάδα, έχει συστημικό χαρακτήρα και πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, όπως παράγοντες (υποδομές, εξοπλισμός, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), δομές (οργανωτικές και διοικητικές), διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις) κ.ά. Κυρίως, όμως, συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με

ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και στην αναμόρφωση και διαρκή επικαιροποίηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο και στη δυναμική της σύνθεσης του διδακτικού προσωπικού.

3.1. Μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι ως επιμέρους σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τη διαμόρφωση της *«κουλτούρας αξιολόγησης»* του σχολείου, μέσω της συνεργασίας και των μελών της και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών της μονάδας. Συγκεκριμένα αναφέρει πως αυτή η κουλτούρα αξιολόγησης στο σχολείο εισάγει και καθιερώνει τέσσερα βασικά στοιχεία.

Το πρώτο αφορά στη διενέργεια συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσεται από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών ξεχωριστά και ανάλογα με το δείκτη με τον οποίο καλούνται να ασχοληθούν. Ακολουθεί η καταγραφή της Ετήσιας Έκθεσης του σχολείου, ως προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συν-απόφασης των επιμέρους ομάδων εργασίας. Η αξιοποίηση των ευρημάτων των πληροφοριών που θα προκύψουν από τη διάγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, θα οδηγήσουν στην επιλογή των στόχων και των σχετικών διαδικασιών δράσης.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ευεργετική για τους ίδιους, αφού αναπτύσσονται και αξιοποιούνται συγκεκριμένες δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η αξιοποίηση της εμπειρίας και ο συνυπολογισμός όλων των παραγόντων που συνθέτουν μια προβληματική κατάσταση. Επίσης, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων για το σχολείο εξασφαλίζει την καλύτερη ποιότητα της απόφασης, καθώς στηρίζεται στη γνώση και την πληροφόρηση όλων των μελών, στη δυνατότητα έκφρασης περισσότερης δημιουργικής σκέψης, στην κατανόηση και την αύξηση του βαθμού αποδοχής της ληφθείσας απόφασης, στην τόνωση του ηθικού και στην αύξηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τέλος είναι καθοριστική στη δέσμευσή τους στην εφαρμογή των αποφάσεων αυτών και εγκαθίσταται ένας συμμετοχικός τρόπος ηγεσίας. Καλλιεργείται, έτσι, η εμπιστοσύνη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα, να μεταβαίνει αυτή σε μια μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ίδιας της μονάδας γενικότερα, όσο και των εκπαιδευτικών που τήν απαρτίζουν και έχουν ως τελικό αποδέκτη τους ίδιους τους μαθητές (Bickmore, 2011).

Το δεύτερο στοιχείο που αναπτύσσεται μέσω της κουλτούρας αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση μεταξύ των «ομοτέχνων» εκπαιδευτικών (peer-to-peer evaluation) του σχολείου, μέσω των τρόπων που επινοούν οι διδάσκοντες για την πραγματοποίηση της συναδελφικής ανατροφοδότησης. Η τελευταία αποτελεί άτυπη υποστηρικτική δομή προς όφελος των

εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και στην ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους. Η ίδια η μικροδιδασκαλία αποτελεί μορφή επιμόρφωσης, στην περίπτωση της παρατήρησής της από άλλους εκπαιδευτικούς (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013), αφού πραγματοποιείται η ετεροανάλυσή της, δηλαδή η συνεργατική ανάλυση και αξιολόγηση και αποτελεί στρατηγική της δια βίου εκπαίδευσης (Μιχαλακοπούλου, 2005). Με τον τρόπο αυτό, η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως χώρος μάθησης για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ίδια η διδακτική πράξη αποτελεί πηγή γνώσης για το διδάσκοντα (Δεδούλη, 2005: 417). Αντίστοιχα, οι καθημερινές αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας εξυπηρετούν στη διανομή γνώσεων, πρακτικών και αμοιβαίας διαπραγμάτευσης νοημάτων σε όλα τα μέλη της (Χριστοδούλου, 2013).

Η έρευνα-δράση (action-research) είναι το τρίτο βασικό στοιχείο που προκύπτει μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η έρευνα-δράση έχει καθαρά πρακτικό χαρακτήρα, αφού στοχεύει στην αντιμετώπιση αληθινών προβλημάτων και ζητημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο και την τάξη και αποβλέπει στην αλλαγή μέσα από βελτιωτικές τροποποιήσεις (Ζωγράφου, 2001) και τη συστηματική παρατήρηση των συνθηκών τους (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005). Ξεκινάει ως κριτική και αναστοχασμός σε καταστάσεις του σχολείου που επιδέχονται βελτίωσης ή σε καθαρά προβληματικές καταστάσεις και εξελίσσεται σπειροειδώς σε επάλληλους κύκλους, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε μια διαδικασία «σπειροειδούς μάθησης» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στη συνέχεια διατυπώνονται υποθέσεις, που αφορούν δράσεις ικανές να δώσουν λύσεις και τέλος οι δράσεις αυτές αξιολογούνται για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων τους (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005).

Τέλος η θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελεί το τέταρτο στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Πρόκειται για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης και η διαφορά της με τις επιμορφώσεις άλλης μορφής είναι η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου (Παπαναούμ, 2005). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ξεκινά από συγκεκριμένες ανάγκες, όπως αυτές διαπιστώνονται και προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή των διδασκόντων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης (Καψάλης, 2005). Με την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας για αρκετές χρονιές σε αντίστοιχα προγράμματα, επιτυγχάνεται η σταδιακή ωρίμανση στην εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναπτύσσονται συνεργασίες και συντελείται η απαραίτητη ώσμωση, παράλληλα με την έλλειψη θεσμικής πίεσης, η οποία μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Ο τρόπος αυτός είναι καθοριστικός στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης και το σχολείο μετασχηματίζεται σε ένα ανοιχτό σύστημα (Κύρδη, 2011), το οποίο δύναται να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω τέσσερις *μηχανισμοί-πρακτικές της αυτοαξιολόγησης*, οι οποίες στηρίζονται στην εγκαθίδρυση της κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο, αναμένεται να έχουν ως

αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, όπως υποστηρίζεται στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.

3.2. Προϋποθέσεις για την επίτευξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με την Πετρίδου (2005), απαραίτητη για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η υποκίνηση για την ενεργό τους συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και της καλλιέργειας σχετικής νοοτροπίας. Η Πάσουλα (2005) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική εμπλοκή και συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθιστά απαραίτητη τη συνδρομή της Πολιτείας σε ρόλο υποβοηθητικό κι όχι ανασταλτικό ή καταπιεστικό. Άλλωστε, καμία εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία επιβαλλόμενη άνωθεν δεν μπορεί να ωριμάσει ως ανάγκη των εκπαιδευτικών ώστε να τούς υποκινήσει (Τσεμπερλίδου & Δεμερτζή, 2005).

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης κινήτρων στηρίζεται από αντίστοιχες θεωρίες, κατά τις οποίες ένα άτομο υποκινείται όταν προσδοκά η προσπάθειά του να έχει αποτέλεσμα, όταν τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για αυτό (Θεωρία της ενίσχυσης), ώστε να παραμείνει δεσμευμένο στους στόχους (Θεωρία της στοχοθέτησης) (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Η απουσία των κινήτρων αυτών προκαλεί την αποδυνάμωση κάθε προσπάθειας του ατόμου για περαιτέρω επιμόρφωση, η οποία αποβλέπει στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, για να παρωθηθούν μακροπρόθεσμα στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, χρειάζεται να διατηρούν ζωντανή την προσδοκία ότι η Πολιτεία *θα ανταποκριθεί στις ανάγκες* σχετικά με τις υποδομές, τα μέσα του σχολείου και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Αυτές με τη σειρά τους θα προκύψουν μέσα από τις δυνατότητες που τους παρέχονται στο καθημερινό τους έργο στο σχολείο και θα στοχεύουν τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην περαιτέρω επιμόρφωσή τους.

Η δεύτερη βασική προϋπόθεση αναφέρεται στην υλική *υποστήριξη,* αλλά και στην υποστήριξη από πρόσωπα, όπως ο κριτικός φίλος κατά τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση. Ως υλική υποστήριξη εννοείται η εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων και υποδομών για τις διαδικασίες, αλλά και η προσδοκία για την ικανοποίηση ενδεχόμενων ελλείψεων σε αυτά. Η στήριξη του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία δύναται να είναι πρακτικού επιπέδου, δηλαδή η παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και της οικονομικής διευκόλυνσης στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, απαραίτητη είναι η επαρκής προετοιμασία και η επιστημονική πληρότητα του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης, αφού ζητείται από αυτόν να αντεπεξέλθει σε νέους ρόλους (Μουλαδούδης, 2005), κυρίως κατά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης.

Ο κριτικός φίλος αφορά σε πρόσωπο εκτός σχολείου με σκοπό να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αλλαγής και τις ομάδες του σχολείου στη συλλογή δεδομένων

(Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005α). Επίσης, ο ρόλος του κριτικού φίλου ανάγεται σε βοηθό-συνερευνητή, ο οποίος χρησιμοποιώντας λεπτούς χειρισμούς, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να απελευθερώσουν τη διάθεσή τους για έρευνα σε θέματα που τούς αφορούν και τούς ενδιαφέρουν σχετικά με το σχολείο, να κινηθούν προς νέες κατευθύνσεις, δημιουργώντας, συνάμα, ένα ψυχολογικά ασφαλές κλίμα-πλαίσιο (Μουλαδούδης, 2005). Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζεται οριζόντια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την ανώτερη θέση ενός «μέντορα», εξαιτίας της εμπειρίας, της γνώσης και των δεξιοτήτων του τελευταίου. Αντίθετα, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες του κριτικού φίλου είναι συμπληρωματικές (Day, 2003). Το ρόλο αυτό μπορεί να επωμιστεί ένας ερευνητής, πανεπιστημιακός, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής σχολείου ή απλώς ένας εκπαιδευτικός με σχετικές γνώσεις (Καπαχτσή, 2011: 45).

4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα εστιάζονται οι τρόποι με τους οποίους η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που επιδρούν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Αναμένουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι θα τηρούνται οι προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους;

4.1. Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και ως τρόπος συλλογής δεδομένων το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Θεωρήθηκε σκόπιμη η χρήση του ερωτηματολογίου αφού με τον τρόπο αυτό κάθε συμμετέχοντας απαντάει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων και η συλλογή στοιχείων μπορεί να προέλθει από μεγάλο αριθμό ατόμων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, αφενός ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων και, αφετέρου, διατηρήθηκε η ανωνυμία των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος, καθώς και των συμμετεχόντων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Απριλίου-Μαΐου 2014. Τα ερωτηματολόγια τα οποία χορηγήθηκαν επιτόπου στις σχολικές μονάδες ήταν 100 και συμπληρώνονταν ιδιοχείρως. Συμπληρωμένα πλήρως επεστράφησαν τα 93.

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας είναι συνολικά 18 και επιμερίζονται στους μηχανισμούς-πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τις προϋποθέσεις που επιβάλλεται να τηρούνται ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως εξής:

Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συλλογικές διαδικασίες για συγκέντρωση πληροφοριών και αποτίμηση των δεδομένων του σχολείου. Συγκεκριμένα, επικεντρώνονται στο αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό ενημερώνονται σε θέματα του σχολείου, εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσεται περαιτέρω η συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και αν ενισχύονται οι γνώσεις τους στον τομέα της έρευνας και της αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις 5-7 αναφέρονται στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων. Ειδικότερα, τίθεται το θέμα της αλληλοπαρατήρησης της διδασκαλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και της συνεργασίας τους σε θέματα παιδαγωγικής φύσης και διδακτικών πρακτικών στο σχολείο.

Οι ερωτήσεις 8 έως 10 αναφέρονται στην έρευνα-δράση, η οποία στηρίζεται στο σχεδιασμό και την οργάνωση των σχεδίων δράσης του σχολείου. Απευθύνονται, δηλαδή, ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς για το αν πιστεύουν ότι τα σχέδια δράσης θα μπορούσαν να τούς βοηθήσουν στην προσωπική τους αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά τους, στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων οργάνωσης και αν υπάρχει ενδιαφέρον από τους ίδιους σχετικά με την ενεργό εμπλοκή τους στην επίλυση καταστάσεων του σχολείου.

Οι ερωτήσεις 11 έως 13 εστιάζουν στην ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή αν μέσω της αυτοαξιολόγησης θα ήταν δυνατή η συνεργασία του σχολείου με άλλα σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, που θα πραγματοποιούνταν σε ενδοσχολικό επίπεδο και στην αύξηση των επισκέψεων σχολικών συμβούλων με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι ερωτήσεις 14 έως 18 αφορούν στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ώστε να εξασφαλίζεται η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των μέσων και των υποδομών του σχολείου καθώς και την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Επίσης, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και αν θα εξασφαλιστεί η υλική, αλλά και έμψυχη υποστήριξή τους από κριτικό φίλο.

Για το σύνολο των παραπάνω ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου απαντήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4=πάρα πολύ).

Α. Εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα (validity) αποτελεί χαρακτηριστικό ενός εργαλείου μέτρησης, ο βαθμός του οποίου δείχνει κατά πόσο το εργαλείο αυτό πραγματικά μετρά την έννοια ή την μεταβλητή (σκοπό) για την οποία έχει σχεδιαστεί. Ο βαθμός μέτρησης της εγκυρότητας αφορά στα αποτελέσματα του εργαλείου της έρευνας κι όχι στο ίδιο το εργαλείο (Παπαναστασίου,

1993). Στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια να επιτευχθεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα περιεχομένου του (content validity), την οποία η Παπαναστασίου (1993) ορίζει ως το «*βαθμό που οι ερωτήσεις του δοκιμίου αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το δοκίμιο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει*» (σ. 176). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, το ερωτηματολόγιο καλύπτει όσο το δυνατό πιο συνοπτικά αυτά που απαιτούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Β. Αξιοπιστία

Η μέτρηση του βαθμού αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's a, μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS Statistics 19. Ο τελευταίος μετρά το βαθμό αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability), δηλαδή εκτιμά εάν οι συμμετέχοντες έχουν απαντήσει με παρόμοιο τρόπο στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2013).

Στην προκειμένη περίπτωση, ο δείκτης Cronbach's a αποδείχτηκε εξαιρετικά υψηλός (Cronbach's a = 0,916) για το σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου.

4.2. Πληθυσμός- Δείγμα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα 100 εκπαιδευτικών από ένα Γυμνάσιο, ένα Γενικό Λύκειο και ένα Επαγγελματικό Λύκειο της περιοχής του νομού Πέλλας, η οποία είναι και η περιοχή που αντιστοιχεί ο πληθυσμός της έρευνας. Ως είδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κατά δεσμίδες (random cluster sample), αφού ρωτήθηκαν διδάσκοντες από όλες τις ομάδες που αποτελείται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή από Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο (Ιωαννίδη-Καπόλου, χ.η.). Βάσει της δειγματοληψίας κατά δεσμίδες, πρέπει να συμμετέχει το σύνολο των διδασκόντων των σχολικών μονάδων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα (Ιωαννίδη-Καπόλου, χ.η.). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρόλα αυτά, δεν υπήρξε η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών των παραπάνω σχολείων, αλλά οποιουδήποτε διαθέσιμου άτομου δεχόταν να απαντήσει.

Η επιστροφή των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν υπήρξε σχεδόν καθολική (93%). Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε και αυτοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν είχαν δεχθεί επιμόρφωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τις πρακτικές της. Η ενημέρωση, που θα μπορούσαν να έχουν, είναι διαδικτυακά μέσω του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ .

Τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω:

Αναφορικά με το φύλο, από τα 93 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τα 43 (47,3%) ήταν άνδρες και τα 48 (52,7%) γυναίκες.

Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν ως εξής: από 30-39 ετών δήλωσαν 20 άτομα (22%), από 40-49 ετών δήλωσαν 47 άτομα (51,6%) και από 50-59 ετών, 24 άτομα (24%).

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας τους, από 0-10 έτη συμμετείχαν 34 άτομα (37,4%). Από 11-20 έτη, 32 άτομα (35,2%) και τα υπόλοιπα 25 άτομα (27,5%) ασκούσαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού 21-30 έτη.

Αναφορικά με το είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, τα ποσοστά και και οι αντίστοιχες τιμές είχαν ως ακολούθως: 29 άτομα (31,9%) σε Γυμνάσιο, 24 σε Γενικό Λύκειο (26,4%) και 38 σε Επαγγελματικό Λύκειο (41,8%).

Τέλος, σχετικά με το επίπεδο σπουδών, 70 άτομα (76,9%) κατείχαν πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 17 (18,7%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ 4 (4,4%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

4.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ποσοστά των απαντήσεων που προέκυψαν σε κάθε ερώτηση αλλά και σε κάθε επιμέρους παράγοντα που ομαδοποιούνται οι ερωτήσεις αυτές (μηχανισμοί-πρακτικές, και προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού) παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Αναφορικά με τον πρώτο μηχανισμό-πρακτική της αυτοαξιολόγησης, τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τη διενέργεια συλλογικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή μου στις ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει:
να ενημερωθώ σε θέματα που αφορούν το σχολείο μου Καθόλου: 14% Λίγο: 34% Αρκετά: 38% Πάρα πολύ: 14% Μ.Ο.=2,52 (Τ.Α.=0,904)
να εμπλακώ στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο μου Καθόλου: 21% Λίγο: 47% Αρκετά: 29% Πάρα πολύ: 3% Μ.Ο.=2,52 (Τ.Α.=0,904)
στην ενδυνάμωση της συνεργασίας μου με εκπαιδευτικούς του σχολείου Καθόλου: 14% Λίγο: 29% Αρκετά: 44% Πάρα πολύ: 13% Μ.Ο.=2,56 (Τ.Α.=0,890)
στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με διαδικασίες

έρευνας και αξιολόγησης.
Καθόλου: 14% Λίγο: 29% Αρκετά: 44% Πάρα πολύ: 13%
Μ.Ο.=2,57 (Τ.Α.=0,826)

Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των διδασκόντων αναγνωρίζει τη συμμετοχή της στις ομάδες έρευνας ως «αρκετά» σημαντική σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική της ανάπτυξη. Σχετική ισοβαθμία στις απαντήσεις «λίγο» και «αρκετά» εμφανίζεται στην απόκτηση γνώσεων σε θέματα που αφορούν το σχολείο.

Ο Πίνακας 2 αναφέρεται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων-εκπαιδευτικών και στη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν.

Πίνακας 2. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με την αξιολόγηση μεταξύ «ομοτέχνων» (peer-to-peer evaluation)

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει:

5. στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότησή τους.
Καθόλου: 33% Λίγο: 37% Αρκετά: 24% Πάρα πολύ: 6%
Μ.Ο.=2,03 (Τ.Α.=0,914)

6. σε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα παιδαγωγικής φύσης που αφορούν το σχολείο.
Καθόλου: 16% Λίγο: 37% Αρκετά: 43% Πάρα πολύ: 4%
Μ.Ο.=2,35 με Τ.Α.=0,803

7. σε συχνότερη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών.
Καθόλου: 16% Λίγο: 37% Αρκετά: 42% Πάρα πολύ: 5%
Μ.Ο.=2,37 με Τ.Α.=0,818

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ανάμεσα στο «λίγο» και αρκετά», ενώ στην περίπτωση της αλληλοπαρατήρησης της διδασκαλίας (ερώτηση 5), οι απαντήσεις εμφανίζουν πλειοψηφία ως προς το «λίγο».

Ο Πίνακας 3 αφορά στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα-δράση.

Πίνακας 3. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με την έρευνα-δράση (action-research)

Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης:

8. θα με βοηθήσουν να βελτιώσω τις οργανωτικές μου γνώσεις και δεξιότητες
Καθόλου: 15% Λίγο: 39% Αρκετά: 41% Πάρα πολύ: 5%
Μ.Ο.=2,37 με Τ.Α.=0,805

9. μού προκαλούν ενδιαφέρον γιατί θα εμπλακώ ενεργά στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο μου

Καθόλου: 17% Λίγο: 42% Αρκετά: 38% Πάρα πολύ: 3%
Μ.Ο.=2,27 με τυπική απόκλιση Τ.Α.=0,782

10. θα μέ βοηθήσουν στην προσωπική μου αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά μου
Καθόλου: 26% Λίγο: 32% Αρκετά: 34% Πάρα πολύ: 8%
Μ.Ο.=2,24 με Τ.Α.=0,925

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διίστανται ανάμεσα στο «λίγο» και «αρκετά», ενώ περίπου ένας στους τρεις δηλώνει λιγότερο από «λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό (6,5%) δηλώνει ότι θα τόν ωφελήσει «πάρα πολύ».

Ο Πίνακας 4 σχετίζεται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση.

Πίνακας 4. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου:

11. θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με άλλα σχολεία σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες
Καθόλου: 35% Λίγο: 42% Αρκετά: 19% Πάρα πολύ: 4%
Μ.Ο.=1,94 (Τ.Α.=0,845)

12. μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης
Καθόλου: 13% Λίγο: 40% Αρκετά: 41% Πάρα πολύ: 6%
Μ.Ο.=2,41 (Τ.Α.=0,797)

13. θα οδηγήσει σε συχνότερη επίσκεψη των σχολικών συμβούλων στο σχολείο με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών
Καθόλου: 20% Λίγο: 38% Αρκετά: 37% Πάρα πολύ: 5%
Μ.Ο.=2,27 (Τ.Α.= 0,849)

Οι διδάσκοντες επικεντρώνονται στο «λίγο» και «αρκετά» για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παρουσία των σχολικών συμβούλων και τη διενέργεια ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία του ίδιου του σχολείου με άλλα σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες εμφανίζουν και την απάντηση «καθόλου» σχεδόν εξίσου με το «λίγο» και το «αρκετά».

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις ερωτήσεις που αφορούν στις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης από την Πολιτεία, ώστε να ενεργοποιείται ο εκπαιδευτικός προς τις πιθανές ωφέλειες που μπορεί να εμφανιστούν στην επιμόρφωση και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Πίνακας 5. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται κατά την αυτοαξιολόγηση

Πιστεύω ότι:
14. τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των διδακτικών μέσων και των υποδομών του σχολείου μου Καθόλου: 50% Λίγο: 38% Αρκετά: 11% Πάρα πολύ: 1% Μ.Ο.=1,62 (Τ.Α.=0,721)
15. θα ληφθούν υπόψη από την Πολιτεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την περαιτέρω επιμόρφωσή τους Καθόλου: 56% Λίγο: 29% Αρκετά: 14% Πάρα πολύ: 1% Μ.Ο.=1,6 (Τ.Α.=0,768)
16. έχω λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης Καθόλου: 42% Λίγο: 39% Αρκετά: 15% Πάρα πολύ: 4% Μ.Ο.=1,82 (Τ.Α.=0,846)
17. θα υπάρξει η απαραίτητη υλική υποστήριξη από τη Πολιτεία για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση Καθόλου: 61% Λίγο: 29% Αρκετά: 9% Πάρα πολύ: 1% Μ.Ο.=1,49 (Τ.Α.=0,701)
18. θα είναι εξασφαλισμένη η παρουσία εξωτερικών υποβοηθητικών προσώπων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως ο κριτικός φίλος Καθόλου: 60% Λίγο: 32% Αρκετά: 8% Πάρα πολύ: 0% Μ.Ο.= 1,47 (Τ.Α.=0,636).

Όπως παρουσιάζεται παραπάνω, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται ως επί το πλείστον στο «καθόλου» και ελάχιστα στο «πάρα πολύ». Μάλιστα στην περίπτωση της ύπαρξης υποβοηθητικών προσώπων (κριτικός φίλος) δεν έχει επιλεχθεί η απάντηση «πάρα πολύ» από κανέναν εκπαιδευτικό. Τέλος, η ερώτηση σχετικά με την ενημέρωση που έχουν οι διδάσκοντες σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου (ερώτηση 16), λαμβάνει σχετικά πιο θετικές απαντήσεις από τις υπόλοιπες.

Συμπεράσματα- Προτάσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας για τη συλλογή και την αποτίμηση δεδομένων που τό αφορούν. Με τον τρόπο αυτό, τούς παρέχεται η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν, αλλά και να αποκτήσουν γνώσεις και να εξασκηθούν σε δεξιότητες επάνω στην έρευνα και την αξιολόγηση. Σημαντική θεωρούν, επίσης, τη συνεργασία που αναπόφευκτα αναπτύσσεται μεταξύ τους, λόγω της ανάγκης για διεκπεραίωση όλων των απαραίτητων διαδικασιών. Από τις απαντήσεις διαφάνηκε ότι οι διδάσκοντες πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό πως οι ίδιοι λαμβάνουν μέρος στη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Το ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν το μικρό βαθμό εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, πιθανώς αναδεικνύει τη μη ύπαρξη συμμετοχικού τρόπου ηγεσίας. Παρόλα αυτά, η ηγεσία αυτού του χαρακτήρα, αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην εδραίωση συμμετοχικής κουλτούρας σε ένα σχολείο (Διερωνίτου, 2014), η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη τόσο της ίδιας της μονάδας, όσο και των εκπαιδευτικών που τήν απαρτίζουν.

Ο δεύτερος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εστιάζει στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (peer to peer evaluation). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τίθενται ανάμεσα στο «λίγο» και «αρκετά» όσον αφορά στη συζήτηση και συνεργασία μεταξύ τους για παιδαγωγικά θέματα και στην ανταλλαγή εμπειριών, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Λιγότερο επιδεκτικοί εμφανίζονται στο θέμα της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών μεταξύ τους, όσο και αν αποτελεί βασικό στοιχείο στο οποίο θα μπορούσε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός να βασιστεί για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί για το λόγο ότι οι διδάσκοντες δεν είναι συνηθισμένοι στην παρουσία παρατηρητών κατά τη διδασκαλία τους. Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η πρόταση για συναδελφική παρακολούθηση της διδασκαλίας ουσιαστικά λειτουργεί ως πρόδρομος της εισόδου εξωτερικών αξιολογητών στη σχολική αίθουσα. Για το λόγο αυτό, η χαμηλή βαθμολογία πιθανώς αντιστοιχίζεται, σε κάποιο βαθμό, σε αντίδραση των διδασκόντων σε αυτήν την προοπτική.

Ο τρίτος μηχανισμός εστιάζει στην έρευνα-δράση, μέσω των σχεδίων δράσης που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Οι δηλώσεις αφορούν στο ενδιαφέρον που αυτές προκαλούν στον εκπαιδευτικό, στην προσωπική του αυτοαξιολόγηση και

αυτογνωσία, αλλά και στη βελτίωση των οργανωτικών του γνώσεων και δεξιοτήτων. Από ότι φαίνεται, οι διδάσκοντες δεν είναι εξοικειωμένοι απέναντι στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης. Όσο κι αν αυτή υποστηρίζεται να έχει καθοριστική σημασία για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, την ενεργοποίησή τους με θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας τους και της ευκαιρίας που τους παρουσιάζεται να επέμβουν σε αυτά, οι διδάσκοντες πιστεύουν ότι η έρευνα-δράση ως πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου δεν μπορεί να μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους με ιδιαίτερη δυναμική. Συνεπώς, παραμένουν διστακτικοί στην εφαρμογή της. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό πιθανότατα να είναι αφενός η απουσία γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη πρακτική και αφετέρου η έλλειψη βασικών κινήτρων προς την κατεύθυνση αυτή.

Ο τέταρτος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Αν και οι εκπαιδευτικοί, γενικά, προτιμούν επιμορφώσεις στον οικείο χώρο του σχολείου τους, ωστόσο, δεν αναμένουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε μεγάλο βαθμό στην ευκαιρία αυτού του τύπου της επιμόρφωσης. Ειδικότερα, υπάρχει πολύ μικρή προσδοκία για την παρουσία εξωσχολικών επιμορφωτικών παραγόντων στο χώρο του σχολείου ή τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλες για τη συγκρότηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν γνωρίζουν, δεν αντιλαμβάνονται και, συνεπώς συμμερίζονται σε μικρό βαθμό τις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων, οι διδάσκοντες επιθυμούν να επιμορφώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που προκύπτουν στην εργασία τους και, έτσι, επιδιώκουν να έχουν τη δυνατότητα επιλογής της θεματολογίας για την επιμόρφωσή τους. Επίσης, προτιμούν η επιμόρφωση αυτή να γίνεται μέσα στο χώρο του σχολείου, που λειτουργούν καθημερινά, αναγνωρίζουν την αξία της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και εκτιμούν την εμπειρία των συναδέλφων τους (Γκούφας & Βασιλείου, 2011˙ Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, όπως η συνεργασία σε ομάδες, η έρευνα-δράση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων κλπ. Παρότι λοιπόν αναγνωρίζεται η ωφέλεια που μπορεί να έχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη οι παραπάνω πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι σε θέση να μπορούν να τίς εφαρμόσουν επαρκώς.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αποφέρει οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φαίνεται ότι πρόκειται να εξασφαλιστούν κατά τη γνώμη των διδασκόντων. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ποσοστά που έλαβαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόνοια της Πολιτείας σχετικά με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολικών μονάδων, την εξασφάλιση της απαραίτητης υποδομής, μέσων και υλικών για την εφαρμογή της

αυτοαξιολόγησης, αλλά και τις επιμορφωτικές ανάγκες που θα παρουσιαστούν, αυτά έτειναν προς το «καθόλου». Δεδομένης λοιπόν της μη ύπαρξης εξωτερικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (οικονομικές απολαβές στους ίδιους, υπηρεσιακή εξέλιξη), αναδεικνύεται παράλληλα και η απουσία των εσωτερικών κινήτρων τους (επιμορφωτικές ανάγκες), τα οποία θα ήταν υπεύθυνα για τη συντήρηση κάθε προσπάθειάς τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε η έλλειψη προσδοκίας από τους διδάσκοντες σχετικά με την παρουσία των υποβοηθητικών προσώπων (κριτικός φίλος) σχετικά με τις εργασίες της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ελαφρώς περισσότερο θετικές για το αν έχουν λάβει την απαραίτητη ενημέρωση για τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, αν και οι διδάσκοντες, ουσιαστικά, έχουν ως μοναδική πληροφόρηση από το διαδικτυακό τόπο του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και των σχετικών εγκυκλίων. Η διάσταση των απόψεών τους, πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι γενικά η πληροφόρηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα επαφίεται σε κυρίαρχο βαθμό στην πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των ιδίων.

Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε δείγμα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας. Πιθανώς, οι απόψεις των διδασκόντων ενός μεγάλου αστικού κέντρου ή διαφορετικής γεωγραφικής περιοχής να ήταν διαφορετικές. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα λοιπόν είναι η επέκταση του πληθυσμού αναφοράς στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Επειδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί πρόσφορο έδαφος και συναίνεση από αυτούς, θα ήταν πολύ χρήσιμη μια τέτοιου είδους έρευνα σε πιο ευρύ πληθυσμό, ώστε να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους στο θέμα αυτό.

Επίσης, προτείνεται η συγκριτική μελέτη των τύπων σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο) και ο εντοπισμός των επιμέρους αναγκών των εκπαιδευτικών που τά απαρτίζουν. Άλλωστε, σε κάθε τύπο σχολικής μονάδας προκύπτουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και προσδοκίες, αλλά και διάσταση στις ανάγκες υποδομών της. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόντων σε συνδυασμό με τις δυνατότητες των σχολικών μονάδων στις οποίες αυτοί λειτουργούν, διαμορφώνουν διαφορετικά δεδομένα στις αντιλήψεις και προσδοκίες τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να υφίσταται σαφής προσδιορισμός των αναγκών αυτών, ώστε να λειτουργήσει ως βάση προς αυτόν το σκοπό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bickmore, L. D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education, 38* (1), 95-112.

Brady, L. (2009). ‘Shakespeare Reloaded’: teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 13* (4), 335-348.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 21* (4), 409-427.

Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education, 37* (5), 837-853.

Ross, J. & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 16* (4), 537-531.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση, 44,* 68-84. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.special-edition.gr/DE.htm

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές εξετάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 30* (1), 97-110. Ανακτήθηκε στις 10/06/2014 από: http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δεδούλη, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, μέσω βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου projectστο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διερωνίτου, Ε. (2014, Μάρτιος). *Η αυτοαξιολόγηση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παρώθηση-Αναστοχασμός-Μετασχηματισμός.* Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13,* 113-123. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf

Ζωγράφου, Β. (2001). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης για τον Έλληνα και την Ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Ο *εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ιωαννίδη-Καπόλου (χ.η.). *Κοινωνιολογική έρευνα- Μέθοδοι και τεχνικές.* Σημειώσεις μαθήματος «Μεθοδολογία Έρευνας» του τομέα Κοινωνιολογίας της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας. Ανακτήθηκε στις 19/7/2014 από: http://www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία.* Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21^{ο} αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20/3/2014 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κιουρτσής, Κ. & Ταρπάνη, Σ. (Μάιος, 2006). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής επάρκειας και της συναισθηματικής του δεξιότητας. *Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.* Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου (σ.38-42). Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf

Κύρδη, Κ. (2011). Η επιμορφωτική δύναμη των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών.* Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάγος, Κ. (2005). «Έρευνα δράσης εναντίον… Συνθήκης Λωζάνης». Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των μειονοτικών

σχολείων της Θράκης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπαιδευτικός κύκλος, 1* (2), 111-121. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_6.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχαηλίδου, Ε. (2008). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: η εφαρμογή ερευνητικού προγράμματος στο Κ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού.* 10^{ο} Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/a3.pdf

Μιχαλακοπούλου, Γ. (2005). Η δυνατότητα επιμόρφωσης στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο με μικρο-διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουλαδούδης, Γ. (2005). Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχοπαιδαγωγική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2005). Το διεθνές πρόγραμμα "Capre Vitam-Leadership for Learning" και η ελληνική συμμετοχή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf

Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: 2005.

Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: http://aee.iep.edu.gr/about/webpage

Πασιάς, Κ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *ΕΡΓΟ : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας:*

Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ): Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων. ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: http://aee.iep.edu.gr/pilot/results

Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ρήγα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Λ. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσεμπερλίδου, Μ. & Δεμερτζή, Β. (2005). Διδάσκω αεί διδασκόμενος… εν δράσει (Επιμόρφωση στο πλαίσιο προαιρετικών προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσίγκου, Π. (2011). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Υπουργική απόφαση: 30972/Γ1/15-3-2013: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε στις 1/4/2014 από: http://aee.iep.edu.gr/legislation

Φώκιαλη, Π. Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χριστοδούλου, Ν. (2013, Ιανουάριος). *Ενίσχυση της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών μέσα από τη Συνεργασία τους με Έμπειρους Εκπαιδευτικούς*. Ημερίδα παρουσίασης αποτελεσμάτων ερευνητικού προγράμματος με θέμα: «Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Πλαίσιο Εκπαίδευσης Νεοδιορισθέντων Εκπαιδευτικών: Ποιοτικοί Εκπαιδευτικοί για Ποιοτική Εκπαίδευση». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Λευκωσία, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 19/7/2014 από: http://www.ncu.org.cy/induction/files/Deliverable-6.4b_nikoletta.pptx

Παιδαγωγικές παράμετροι για την επανα-ανακάλυψη της ανατροφοδότησης ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Hattie και Timperley

Pedagogical parameters for the rediscovery of feedback as a tool for formative assessment of teaching and learning according to the theoretical model of Hattie and Timperley

Δημήτριος Σιδηρόπουλος, *Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης, dimsid@edlit.auth.gr*

Dimitrios Sidiropoulos, *School Consulter in Primary Education Prefecture of Thessaloniki, dimsid@edlit.auth.gr*

Abstract: Feedback as a tool for change and improvement of teaching and learning and as a key element of formative assessment has a long history, as its power was already observed since the edge of the stream of behaviorism. This work is a brief overview of the pedagogical parameters of the school context that affects significantly the quality and effectiveness of feedback on the basis of theoretical model, developed by Hattie and Timperley. The above-mentioned model supports teachers to re-discover the significant effect of feedback on learning, primarily as a means of formative assessment and secondly as a process of positive transformation of their consolidated teaching practices in daily educational process.

Key words: Pedagogical parameters, school context, feedback, formative assessment, positive transformation of consolidated teaching practices.

Περίληψη: Η ανατροφοδότηση ως εργαλείο αλλαγής και βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης και ως στοιχείο-κλειδί της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει μακρά ιστορία, αφού η σημαντική της επίδραση επισημάνθηκε ήδη από την εποχή της ακμής του ρεύματος του συμπεριφορισμού. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη επισκόπηση των παιδαγωγικών παραμέτρων του σχολικού πλαισίου, που επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης στη βάση του θεωρητικού μοντέλου, που ανέπτυξαν οι Hattie και Timperley το 2007. Το παραπάνω μοντέλο υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να επανα-ανακαλύψουν τη σημαντική επίδραση της ανατροφοδότησης στη μάθηση, πρωτίστως ως μέσο διαμορφωτικής αξιολόγησης και δευτερευόντως ως

διαδικασία θετικού μετασχηματισμού των παγιωμένων διδακτικών τους πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγικές παράμετροι, σχολικό πλαίσιο, ανατροφοδότηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, θετικός μετασχηματισμός παγιωμένων διδακτικών πρακτικών.

Εισαγωγή

Η ανατροφοδότηση αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ως μία αλληλεπιδραστική διεργασία διερεύνησης και ερμηνείας των πεπραγμένων της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής, που είτε ενισχύει και οδηγεί είτε εμποδίζει και εκτροχιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Heritage, 2007; Black & Wiliam, 1998). Σύμφωνα με τους Rodgers και Brookhart η ανατροφοδότηση δίνεται με ποικίλους τρόπους, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται: α) συναισθηματικές τεχνικές και ασκήσεις συγκέντρωσης και προσοχής, β) παροχή εξωτερικών κινήτρων και ποικίλων ερεθισμάτων, γ) αναδιαμόρφωση τρεχουσών νοηματοδοτήσεων και συμπεριφορών, δ) αναγνώριση και επιβεβαίωση επιτευγμάτων, ε) επεξεργασία λαθών και δυσερμηνειών, στ) παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης, ζ) θέση νέων στόχων και εναλλακτικών κατευθύνσεων και η) εκπαίδευση σε νέες στρατηγικές μάθησης (Brookhart, 2007; Rodgers, 2006).

Στους ενδοσχολικούς παράγοντες, που επιδρούν σημαντικά στη βελτιστοποίηση της ανατροφοδότησης συμπεριλαμβάνονται: α) η λήψη της ανατροφοδότησης, β) η κυρίαρχη συλλογική κουλτούρα των μαθητών, γ) η μη επιβεβαίωση των λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών, δ) η δεκτικότητα των λαθών με ευχαρίστηση, ε) η ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές στ) η διαμορφωτική αξιολόγηση και ζ) οι διδακτικές στρατηγικές ανατροφοδότησης (Timperley & Parr, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

1. Ανατροφοδότηση: εννοιολογικές και ερευνητικές αναφορές

Η ανατροφοδότηση εντός του σχολικού πλαισίου προσδιορίζεται ως το εύρος των δράσεων και διαδικασιών που παρέχει στους μαθητές πρόσθετες πληροφορίες και δεδομένα με σκοπό: α) να επιτύχουν τους τεθέντες εκπαιδευτικούς στόχους και να διαχειριστούν τις αναδυόμενες ανάγκες τους, β) να έχουν εποικοδομητική συμβουλευτική και καθοδήγηση στην επεξεργασία και στην ολοκλήρωση ενός κοινωνικο-γνωστικού έργου, γ) να ενημερωθούν άμεσα και με σαφήνεια για τα λάθη και τις παρανοήσεις τους, δ) να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα της σχολικής τάξης καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ε) να ενισχυθούν θετικά στην αυτορρύθμιση και στην αλλαγή των δυσλειτουργικών τους αντιλήψεων και συμπεριφορών (Thurlings et al., 2012; Schelfhout et al., 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ανατροφοδότηση μεγιστοποιεί την επίδρασή της όταν: α) συμβάλλει στην προαγωγή του κοινωνικο-γνωστικού εποικοδομισμού των μαθητών (Kluger

& DeNisi, 1996), β) κατευθύνεται περισσότερο στη διαδικασία και στην πρόοδο ολοκλήρωσης του έργου και λιγότερο προς τους μαθητές ως ατομικά υποκείμενα (Rodriguez et al, 2009), γ) παρέχει εξειδικευμένη πληροφόρηση 'τεχνογνωσίας αναφορικά με τις διαδικασίες βελτίωσης της επίδοσης (Nicol & McFarlane-Dick, 2006) και δ) αναφέρει τις εκτιμήσεις και απόψεις των μαθητών για τις τρέχουσες και τις προσδοκώμενες κοινωνικο-γνωστικές τους επιδόσεις ανά περιοχή μάθησης (Hattie & Timperley, 2007). Στον αντίποδα η ανατροφοδότηση έχει μικρότερη επίδραση, όταν δίδεται σε μαθητές που έχουν παντελή άγνοια και κατανόηση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού, αφού δεν μπορούν να το επεξεργαστούν με επάρκεια και να το συσχετίσουν με τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους (Kulhavy & Stock, 1989).

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν: α) στα ευρήματα μετα-ανάλυσης 131 ερευνών αναφορικά με το βαθμό επίδρασης της ανατροφοδότησης στη μάθηση (Kluger & DeNisi, 1996), β) στα ευρήματα μετα-ανάλυσης 196 ερευνητικών εργασιών, που βρέθηκε ότι ο παράγοντας ''ανατροφοδότηση'' είχε εκτιμώμενο οριακό μέσο στατιστικής επίδρασης d =0.94 (με επίπεδο σημαντικότητας α=0.05), διπλάσιο συγκριτικά με όλους τους υπόλοιπους σχολικούς παράγοντες στην επίδοση (Hattie, 1999) και γ) στα ευρήματα μεταγενέστερης εργασίας μετα-ανάλυσης 800 επιστημονικών ερευνών αναφορικά με το βαθμό επίδρασης 138 σχολικών και εξωσχολικών παραγόντων στη μάθηση, στην οποία βρέθηκε ότι η ανατροφοδότηση συμπεριλαμβάνεται στους 10 πιο στατιστικά σημαντικούς επιδραστικούς σχολικούς παράγοντες στη μάθηση (Hattie, 2009).

2. Ανατροφοδότηση: τρία θεμελιώδη ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η ανατροφοδότηση έχει τη μέγιστη σημαντική επίδραση στη μάθηση όταν: α) μειώνει το χάσμα ανάμεσα στην τρέχουσα και την επιδιωκόμενη κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και β) αξιολογεί το βαθμό κατανόησης του περιεχομένου και των διαδικασιών της διδασκαλίας ώστε οι επόμενες δράσεις των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών. Σύμφωνα με το μοντέλο των Hattie και Timperley (2007) χρειάζεται να αναδειχθεί η χρονική διάσταση της ανατροφοδότησης μέσω της από κοινού αναζήτησης από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές των αντιστοίχων απαντήσεων στα εξής τρία θεμελιώδη ερωτήματα: ''πού πηγαίνω;'', ''πώς πηγαίνω;'' και ''ποιο είναι το επόμενο βήμα;. Οι αναφερόμενες απαντήσεις είναι λειτουργικές και αποτελεσματικές, όταν ικανοποιούν όλα τα επίπεδα της ανατροφοδότησης (εκπαιδευτικοί στόχοι, διαδικασία επεξεργασίας, αξιολόγηση έργου, μεταγνώση/αυτορρύθμιση μαθητών). Πιο αναλυτικά:

2.1 Το πρώτο ερώτημα

Το πρώτο ερώτημα ''πού πηγαίνω;'' σχετίζεται με το ζήτημα της θέσης εκπαιδευτικών στόχων σε μία σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία. Η ανατροφοδότηση έχει μεγαλύτερη

επίδραση στο βαθμό που οι μαθητές κατανοούν τις διαδικασίες και λειτουργίες μέσω των οποίων θα μπορέσουν να επιτύχουν τους συγκεκριμένους στόχους ενός έργου. Στον αντίποδα, χωρίς τη σαφή διατύπωση και κατανόηση από τους μαθητές των εκπαιδευτικών στόχων, η όποια ανατροφοδότηση προκαλεί συχνά σύγχυση, αποπροσανατολισμό και ερμηνεύεται ως μία παρέμβαση των εκπαιδευτικών, η οποία δεν περιλαμβάνεται στα καθήκοντά τους ή δεν είναι υποστηρικτική ως προς την ολοκλήρωση του έργου τους (Seidle, Rimmele, & Prenzel, 2005; Blanchard; 2003; Higgins et al., 2001). Αυτό συμβαίνει, επειδή η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση και τη θέση των εκπαιδευτικών στόχων δεν είναι γραμμική, στην περίπτωση που οι μαθητές δεν επιτύχουν, μέσω της ανατροφοδότησης, να αποκτήσουν επίγνωση τόσο των τεθέντων εκπαιδευτικών στόχων όσο και της συστηματικής και επίπονης εργασίας, που χρειάζεται για την επίτευξή τους (Hattie & Timperley, 2007).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στη σχολική ηλικία, οι μαθητές έχουν πρωτίστως κοινωνικο-συναισθηματικούς και λιγότερο ακαδημαϊκούς στόχους (Shechtman & Yaman, 2012; Durlak & Weissberg, 2011; Whitted, 2011). Στις περιπτώσεις δε των ακαδημαϊκών στόχων, αυτοί στην πλειοψηφία τους σχετίζονται με την ολοκλήρωση των εργασιών στα τεθέντα από τους εκπαιδευτικούς χρονικά όρια και δευτερευόντως με την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Rust, 2002). Μάλιστα στην εργασία για την ‘‘ορατή μάθηση’’ (visible learning) του Hattie (2009) βρέθηκε ότι σε ποσοστό 50% οι τεθέντες ακαδημαϊκοί στόχοι των μαθητών είχαν προσδιοριστεί σε συνεργασία με τους συμμαθητές της σχολικής τάξης. Στην ίδια εργασία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σπανιότερα: α) συνέβαλλαν στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό profile των μαθητών, β) παρωθούσαν τους μαθητές να προσδιορίσουν με ακρίβεια και λογικότητα τους ατομικούς εκπαιδευτικούς τους στόχους, γ) έθεταν εξειδικευμένους ακαδημαϊκούς στόχους με βάση τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών, δ) αποδέχονταν την ευθύνη τους ως προς την επίτευξη των τεθέντων ακαδημαϊκών στόχων, αφού όπως υποστήριζαν η σχολική επιτυχία σχετιζόταν περισσότερο με το βαθμό προσπάθειας, επιμονής και δέσμευσης των μαθητών στην εκτέλεση του κοινωνικο-γνωστικού έργου και ε) ενημέρωναν τους μαθητές με σαφήνεια ως προς τον τύπο και/ή το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που καλούνταν να αποκτήσουν, ώστε να κατευθύνουν, να προσαρμόσουν και να αξιολογήσουν αναλόγως τις δράσεις, τις στρατηγικές και τις προσπάθειές τους (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

2.2 Το δεύτερο ερώτημα

Το δεύτερο ερώτημα ‘‘πώς πηγαίνω’’ αναφέρεται στην πορεία και εξέλιξη της ανατροφοδότησης από το χρονικό σημείο έναρξης της μαθησιακής διαδικασίας μέχρι να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η συνολική κοινωνικο-γνωστική πρόοδος, αλλά και η μεταγνωστική ενημερότητα των μαθητών αναφορικά με τις επιδόσεις τους, με βάση κάποια αναμενόμενα standards, και τις προηγούμενες επιτυχίες/αποτυχίες τους σε επιμέρους και εξειδικευμένες περιοχές της σχολικής μάθησης. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές δεν υπερεκτιμούν

τις τρέχουσες κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, συνεχίζουν τις προσπάθειές τους και επιδεικνύουν προσκόλληση και αποφασιστικότητα στην ολοκλήρωση του έργου, ιδίως στην περίπτωση, που οι συμμαθητές τους λειτουργούν ως θετικά πρότυπα μίμησης (Hattie & Timperley, 2007; Luque & Sommer, 2000).

Σύμφωνα με τους Brutus & Greguras, (2008), παρ' όλο που οι μαθητές επιθυμούν να έχουν πληροφόρηση για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, δεν δέχονται ευπρόσδεκτα την ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαιτέρως αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις που η ανατροφοδότηση στηρίζεται πρωτίστως στα δεδομένα της επίδοσής τους σε γραπτές δοκιμασίες, επειδή μία τέτοιου είδους ανατροφοδότηση συχνά αποτυγχάνει να βοηθήσει τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να δώσουν απαντήσεις στο δεύτερο θεμελιώδες ερώτημα ''πώς πηγαίνω'' (Brutus & Greguras, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

2.3 Το τρίτο ερώτημα

Το τρίτο ερώτημα ''ποιο είναι το επόμενο βήμα;'' σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή νέων και περισσότερο κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων, την προαγωγή της αυτόνομης μάθησης και την εξάσκηση και θετική ενίσχυση των μαθητών στη μοντελοποίηση στρατηγικών και πρακτικών μάθησης για να ολοκληρώσουν ένα κοινωνικο-γνωστικό έργο (Brown & Hirschfeld, 2008). Η διδασκαλία ως μία δυναμική διαδικασία αλληλοδιαδοχής δράσεων, συμπεριλαμβάνει την παροχή πληροφοριών στους μαθητές ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν υψηλότερες προσδοκίες, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και να αποκτήσουν επίγνωση αναφορικά με το τι είναι και τι δεν είναι κατανοητό για αυτούς καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η ανατροφοδότηση μπορεί να έχει πολύ σημαντική επίδραση στη μάθηση (Hattie & Timperley, 2007).

Ως προς αυτό το σκοπό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρωτίστως να αναζητούν συνεχώς, με δική τους πρωτοβουλία, ευρεία αντίληψη και μεγάλη δεκτικότητα την ανατροφοδότηση των μαθητών. Η ανατροφοδότηση αυτή θα αφορά τις διδακτικές τεχνικές, τη σκοποθεσία της μάθησης, το βαθμό κατανόησης των εννοιών, τις περιοχές στις οποίες καταγράφονται λάθη και παρανοήσεις και, τέλος, τους τρόπους ενεργότερης συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ζωή της σχολικής κοινότητας (Gielen, et. al, 2010; Pokomy & Pickford, 2010).

3. Τα τέσσερα επίπεδα ανατροφοδότησης

Επιπροσθέτως των τριών αναφερόμενων ερωτήσεων ανατροφοδότησης, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν το «χάσμα» μεταξύ των τρεχουσών κοινωνικο-γνωστικών επιδόσεων των μαθητών και των προσδοκώμενων και/ή τεθέντων εκπαιδευτικών στόχων, η διαδικασία της ανατροφοδότησης πραγματώνεται στα εξής τέσσερα επιμέρους

επίπεδα, τα όποια βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και συμπληρωματικότητα με τα αντίστοιχα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α) εκπαιδευτικά αποτελέσματα, β) διαδικασίες, γ) αυτορρύθμιση και δ) ο εαυτός-το πρόσωπο (Hattie & Timperley, 2007).

3.1 Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Στο πρώτο επίπεδο, η ανατροφοδότηση εστιάζεται στην παροχή πρόσθετων δεδομένων, ερωτημάτων και σχολιασμών από τους εκπαιδευτικούς, σε εξατομικευμένη συνήθως μορφή, στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στο παραγόμενο προϊόν της ανατιθέμενης εργασίας. Η παραπάνω ανατροφοδότηση έχει βραχύχρονη θετική επίδραση, κυρίως στους αρχάριους και/ή αδύναμους μαθητές, αφού δεν αποκτούν στέρεες και σε βάθος γνώσεις και δεξιότητες. Όταν δε η ανατροφοδότηση γίνεται προς όλη τη σχολική τάξη, έχει ακόμα μικρότερη επίδραση, αφού συνήθως οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά με διάθεση, ενδιαφέρον και προσοχή. Αυτό συμβαίνει, διότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως μία γενικόλογη αναφορά ισχυρισμών και απόψεων των εκπαιδευτικών, που δε σχετίζεται άμεσα τόσο με τη συγκεκριμένη εργασία όσο και με τη γενικότερη μαθησιακή τους πρόοδο και κοινωνικο-γνωστική τους ανάπτυξη (Black et al., 2010; Hattie & Timperley, 2007).

3.2 Διαδικασίες

Στο δεύτερο επίπεδο, η ανατροφοδότηση εστιάζεται στις διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα για να ολοκληρωθεί ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-γνωστικό έργο, αφού συνδέει τους τεθέντες στόχους με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα Έτσι αποκτά ένα περισσότερο διαμορφωτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα, καθώς: α) επιφέρει την υιοθέτηση και υλοποίηση καινοτόμων και εναλλακτικών τεχνικών μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, β) περιορίζει το γνωστικό φορτίο της επεξεργασίας των πληροφοριών του εκπαιδευτικού υλικού από τη σχολική ομάδα, γ) ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για την ανίχνευση και ανάδειξη των παρανοήσεων και δυσερμηνειών τους και δ) προάγει τη διαρκή επαναξιολόγηση των παγιωμένων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών μάθησης. Ως αποτέλεσμα η εστίαση στις διαδικασίες επεξεργασίας ενός έργου προάγει την σε βάθος μάθηση, βελτιώνει την επίδοση, και βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών (Webb & Jones, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

3.3 Αυτορρύθμιση

Το τρίτο επίπεδο ανατροφοδότησης, είναι περισσότερο εστιασμένο στο επίπεδο της αυτορρύθμισης, του αυτοελέγχου και της μετα-γνωστικής ενημερότητας των μαθητών. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν τη μάθησή τους, να αντιλαμβάνονται τις ελλείψεις τους, να γνωρίζουν τον τρόπο για να διορθώσουν τα λάθη τους, όταν χρειάζεται, να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτίστως να δρουν με βάση τις

πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τις αξίες τους (Zimmerman, 2002). Συνακολούθως, η ανατροφοδότηση ενισχύει τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες των μαθητών στις περιοχές της αυτο-αξιολόγησης, των εσωτερικών κινήτρων και της ενεργότερης εμπλοκής στην ολοκλήρωση του έργου (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004). Όταν οι μαθητές παρακολουθούν και ρυθμίζουν τη μάθησή τους, αποδέχονται θετικά την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, επειδή αντιλαμβάνονται ότι μέσω αυτής της υποστηρικτικής διαδικασίας αυξάνονται οι πιθανότητες να έχουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που οι ίδιοι έχουν θέσει και προσδιορίσει στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hattie & Timperley, 2007; Carless, 2006).

3.4 Ο εαυτός-το πρόσωπο

Στο τέταρτο επίπεδο, η ανατροφοδότηση εστιάζεται στο πρόσωπο των μαθητών, πέραν των αποτελεσμάτων της εργασίας, των διαδικασιών και της αυτορρύθμισης και τις περισσότερες φορές έχει χαρακτηριστικά θετικής λεκτικής ενίσχυσης (Hyland & Hyland, 2006). Παρ' όλο που ο λεκτικός έπαινος αποτελεί μία συνήθη διδακτική πρακτική, είναι πάντοτε ευπρόσδεκτος και μάλλον αναμενόμενος από τους μαθητές. Όμως δεν έχει σημαντική επίδραση, αφού όταν παρέχεται πρόωρα και χαριστικά σπανίως κινητοποιεί τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση να έχουν υψηλότερες προσδοκίες και να αναλάβουν νέες προκλήσεις, αφού παρέχει λιγοστές σχετικές πληροφορίες για τους στόχους και τις διαδικασίες επεξεργασίας του κοινωνικο-γνωστικού έργου (Akin-Little et al., 2004. Μάλιστα, εάν η ανατροφοδότηση- λεκτικός έπαινος των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από ασαφείς δηλώσεις φιλοφρόνησης μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές, να αποθαρρύνει την υιοθέτηση θετικών αλλαγών και να εξασθενήσει την αρχική δέσμευσή τους για επεξεργασία και ολοκλήρωση του έργου (Hattie & Timperley, 2007; Kessels et al., 2008).

4. Σημαντικοί επιδραστικοί παράγοντες ανατροφοδότησης

Πέραν των αναφερόμενων τριών θεμελιωδών ερωτημάτων, που οι εκπαιδευτικοί και μαθητές από κοινού και σε συνεργασία χρειάζεται συνεχώς να θέτουν, ώστε να βρουν τις αντίστοιχες απαντήσεις, και των τεσσάρων επιπέδων πραγμάτωσης της ανατροφοδότησης, υπάρχουν οι εξής επτά παράγοντες, που επιδρούν σημαντικά στο βαθμό επίδρασης και αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης, και οι όποιοι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στη (μετα)αξιολόγηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hattie & Timperley, 2007; Rodgers, 2006).

4.1 Η παροχή δεν είναι λήψη της ανατροφοδότησης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όταν παρέχουν ανατροφοδότηση στην ομάδα της σχολικής τάξης, αυτή είναι υποστηρικτική και χρήσιμη για τους μαθητές. Η έρευνα όμως

έδειξε, ότι οι μαθητές αποφεύγουν και δεν δέχονται τέτοιου είδους ομαδική ανατροφοδότηση, αφού νοιώθουν ότι δεν τους αφορά προσωπικά. Επίσης τις περισσότερες φορές οι μαθητές είτε δεν μπορούν να ερμηνεύσουν σωστά την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, είτε δεν γνωρίζουν πώς θα την χρησιμοποιήσουν σε νέες περιστάσεις μάθησης και επίλυσης προβλημάτων (Hattie & Timperley, 2007; Higgins et al., 2001).

4.2 Η κυρίαρχη συλλογική κουλτούρα των μαθητών

Η ανατροφοδότηση δεν παρέχεται μόνο με ποικίλους τρόπους από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, αλλά λαμβάνεται ποικιλοτρόπως, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μαθητές έχουν κοινωνικοποιηθεί με βάση διαφορετικές κουλτούρες, οι οποίες προάγουν συγκεκριμένες αρχές, αξίες και νόρμες στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Hattie & Timperley, 2007). Έτσι οι μαθητές στις κοινωνίες με κολεκτιβιστικές κουλτούρες, όπου τα άτομα αναπτύσσονται και προστατεύονται διά βίου εντός ισχυρών, συμπαγών κοινωνικών ομάδων ένταξής και αναφοράς με αντάλλαγμα τον κοινωνικό έλεγχο και τον περιορισμό των επιλογών τους: α) επιδεικνύουν μία περισσότερο σχεσιακή/αλληλεπιδραστική συμπεριφορά, β) προτιμούν περισσότερο την έμμεση και σιωπηλή ανατροφοδότηση, η οποία εστιάζεται πρωτίστως στην ομάδα και δευτερευόντως στο κάθε μέλος της και γ) είναι περισσότερο θετικοί στη συνεργατική εργασία και στην αυτοκριτική "για το κοινό καλό της συλλογικότητας" (Triandis, 2001; Luque & Sommer, 2000). Στον αντίποδα οι μαθητές στις κοινωνίες με ατομικιστικές κουλτούρες όπου οι κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ των ανθρώπων είναι ασθενείς και χαλαροί και τα άτομα αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της φροντίδας, προστασίας και προσωπικής τους ανάπτυξης από τη νεανική ηλικία: α) επιδεικνύουν μία περισσότερο ανεξάρτητη και αυτόνομη συμπεριφορά, β) προτιμούν περισσότερο την άμεση, εστιασμένη και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση για να αμβλύνουν τις προσωπικές τους ανασφάλειες, γ) αποφεύγουν την αυτοκριτική ώστε να προστατεύσουν το εγώ τους, να αποκτήσουν κοινωνικό status και να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Brutus & Greguras, 2008; Chao, et al., 1998; Markus & Kitayama, 1991). Επίσης, βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολικά περιβάλλοντα με κουλτούρα ανατροφοδότησης, αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να αποτελέσουν θετικά πρότυπα αυτο-παρατήρησης, αυτο-ελέγχου και αυτοαξιολόγησης (Morrison et al., 2004) .

4.3 Η μη επιβεβαίωση των λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών

Η μη επιβεβαίωση σχετίζεται με την ανατροφοδότηση που διορθώνει λανθασμένες ιδέες και κοινωνικο-γνωστικές παραδοχές και παρέχει πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με τις τρέχουσες αντιλήψεις των μαθητών. Η επιβεβαίωση σχετίζεται με την ανατροφοδότηση που επαληθεύει τις αρχικές εκτιμήσεις και προσδοκίες των μαθητών, ανεξαρτήτως του βαθμού καταλληλότητας και ακρίβειάς της (Nickerson, 1998). Σύμφωνα με τον Hattie (1999) η ανατροφοδότηση αυξάνει την επίδρασή της σε ποσοστό 20% έως 56%, όταν δεν επιβεβαιώνει

λανθασμένες απαντήσεις, αλλά επιδρά ελάχιστα, όταν αναφέερται σε σωστές απαντήσεις των μαθητών (Peeck et al., 1985). Οι μαθητές συχνά επιθυμούν και αναζητούν στοιχεία ανατροφοδότησης, που επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα των πρότερων πεποιθήσεων και νοηματοδοτήσεών τους. Έτσι όταν οι μαθητές δέχονται ευπρόσδεκτα μη επιβεβαιωτικές ανατροφοδοτήσεις, έχουν την ευκαιρία να επανα-προσανατολίσουν και να αναδιαμορφώσουν τις παγιωμένες και δυσλετουργικές τους αντιλήψεις και ερμηνείες (Kang et al., 2007). Η ανατροφοδότηση της μη επιβεβαίωσης έχει μεγαλύτερη επίδραση όταν απευθύνεται σε μαθητές που έχουν λανθασμένες κατανοήσεις σε επιμέρους γνωστικές περιοχές στο επίπεδο απομνημόνευση και ανάκτησης της γνώσης. Στον αντίποδα η ανατροφοδότηση έχει μικρότερη επίδραση, όταν δίδεται σε μαθητές που έχουν παντελή άγνοια και κατανόηση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού, αφού δεν μπορούν να το επεξεργαστούν και να το συσχετίσουν με τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους (Hattie & Timperley, 2007; Kulhavy & Stock, 1989).

4.4 Η δεκτικότητα των λαθών με ευχαρίστηση

Η ανατροφοδότηση έχει ελάχιστη επίδραση, όταν απευθύνεται σε μαθητές που έχουν άριστη γνώση του περιεχομένου και των διαδικασιών που χρειάζονται για την ολοκλήρωση ενός έργου και είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν οι μαθητές έχουν ελλιπείς γνώσεις και/ή λανθασμένη κατανόηση (Hattie & Timperley, 2007. Συνακολούθως, χρειάζεται να οικοδομηθεί ένα σχολικό πλαίσιο στην τάξη ώστε οι μαθητές να έχουν αυτοαντίληψη των κοινωνικο-γνωστικών τους αδυναμιών, να αναλαμβάνουν το προσωπικό ρίσκο να εκτεθούν στις αντιδράσεις των συμμαθητών και να αποδέχονται τα όποια λάθη τους ως μία ευκαιρία θετικής αλλαγής και ένα εξελικτικό βήμα και εργαλείο κατανόησης και δημιουργικότητας (Nuthall, 2004). Επιπροσθέτως οι μαθητές χρειάζεται να ασκηθούν ώστε να αναγνωρίζουν και να κοινοποιούν στην ομάδα της σχολικής τάξης τις όποιες μαθησιακές τους δυσκολίες, σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλεγγύης (Keith & Frese, 2005; Heimbeck et al., 2003).

4.5 Η ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές

Σύμφωνα με τον Hattie (2009), το 80% της λεκτικής ανατροφοδότησης μέσα στη σχολική τάξη προέρχεται από τους συμμαθητές. Παρ' όλο που συχνά οι πληροφορίες αυτές δεν είναι σωστές και ακριβείς, είναι σημαντικός ο βαθμός επίδρασής τους στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναγνωρίσουν τη σημασία της ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές, να είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν τους συνομήλικους ως παράγοντες της ανατροφοδότησης και να σχεδιάσουν παρεμβάσεις με στόχο την ανάδειξη της αξίας της ανατροφοδότησης των συμμαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nuthall & Alton-Lee, 1995). Σύμφωνα με τους Harelli & Hess η ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στο κοινωνικό

status των καλών μαθητών και αρνητικές επιπτώσεις στην αυτο-εικόνα των αδύναμων μαθητών στη σχολική τάξη. Παρ' όλα αυτά, εάν υπάρχουν στέρεες και υγιείς συναισθηματικές σχέσεις, η ανατροφοδότηση από αμφότερα τα μέλη της ομάδας των συμμαθητών μπορεί να αποτελέσει μία θετική υποστηρικτική δράση στην κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος (Harelli & Hess, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

4.6 Η διαμορφωτική αξιολόγηση

Η ανατροφοδότηση έχει μεγαλύτερη επίδραση όταν συνδέεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι η ανατροφοδότηση παρέχει πληροφορίες τόσο στους μαθητές σχετικά με την πορεία και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της μάθησής τους όσο και στους εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους σχεδιασμών και μεθόδων υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται ώστε να προχωρήσουν σε θετικές αλλαγές στις παγιωμένες διδακτικές τους πρακτικές και οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και εσωτερικά κίνητρα για προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Hattie & Timperley, 2007; Tunstall & Gipps, 1996).

4.7 Διδακτικές στρατηγικές ανατροφοδότησης

Παρ' όλο που οι μαθητές συχνά αποθαρρύνονται από την ποιότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν στρατηγικές ώστε να μεγιστοποιηθεί ο βαθμός επίδρασής της και συνακολούθως να υπάρξει βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Σ' αυτές τις διδακτικές στρατηγικές ανατροφοδότησης συμπεριλαμβάνονται: α) η επικέντρωση των μαθητών στην επεξεργασία και ολοκλήρωση της εργασίας, β) η παροχή σαφούς και αναλυτικής καθοδήγησης, γ) η αποφυγή γνωστικής υπερφόρτωσης των μαθητών, δ) η παροχή ανατροφοδότησης σε απλή μορφή με βάση τις ανάγκες, το επίπεδο των μαθητών και τους ποικίλους περιορισμούς της διδασκαλίας, ε) η ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών ως προς τις τρέχουσες και επιδιωκόμενες γνώσεις και δεξιότητές τους, στ) η παροχή αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών και δεδομένων, ζ) η μετακίνηση της εστίασης από την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στην ενεργότερη συμμετοχή στη μάθηση μέσω του ''καλωσορίσματος'' των λανθασμένων αντιλήψεων και παρανοήσεων των μαθητών και η) η παροχή ανατροφοδότησης, ύστερα από την επεξεργασία του κοινωνικο-γνωστικού έργου από τους μαθητές (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση της ανατροφοδότησης ως εργαλείο αλλαγής και βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης και ως στοιχείο-κλειδί

της διαμορφωτικής αξιολόγησης με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Hattie και Timperley (θεμελιώδη ερωτήματα, επίπεδα, σημαντικοί επιδραστικοί παράγοντες).

Όπως αναφέρθηκε, η επανα-ανακάλυψη της σημαντικότητας της ανατροφοδότησης δύναται να φέρει μόνο θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αφού οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενισχύονται να εμπλακούν ενεργότερα σε μία δυναμική διαδικασία συνεχούς κοινωνικο-γνωστικής αλλαγής και ακαδημαϊκής και προσωπικής ανάπτυξης. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται η ανατροφοδότηση να γίνεται υπό συγκεκριμένες παιδαγωγικές παραμέτρους σχολικού πλαισίου, να είναι διαρκής, σαφής και να προσαρμόζεται στην προσωπικότητα και στην τρέχουσα κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών της σχολικής τάξης (Wiliam et al., 2004).

Επίσης, παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της ανατροφοδότησης στη μάθηση, χρειάζεται να επανα-εκπαιδευτούν και να υποστηριχθούν από τους αρμόδιους δημόσιους επιστημονικούς φορείς παιδαγωγικής καθοδήγησης και επιμόρφωσης με τρόπο συστηματικό για να αποκτήσουν τις αναγκαίες κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες ώστε να βελτιστοποιήσουν την επίδραση της ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχολικής ζωής.

Τέλος επειδή η ανατροφοδότηση έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και παρουσιάζει μία υψηλή μεταβλητότητα, αφού επιδρούν πολλοί κοινωνικο-εκπαιδευτικοί και σχολικοί παράγοντες στην αποτελεσματικότητά της, χρειάζεται να γίνουν νέες έρευνες πεδίου μέσα στις σχολικές τάξεις ώστε να αναδειχθούν οι παιδαγωγικοί παράγοντες και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη διασφάλιση και βελτίωση της επίδρασής της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice. *School Psychology Review, 33*, 344-362.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles Policy and Practice, 5*(1), 7-73.

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17*(2), 215-232.

Blanchard, J. (2003). Targets, Assessment for Learning and Whole School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 33, 257-271.

Brookhart, S. (2007) Feedback that fits. *Educational Leadership, 65*(4), 54-59.

Brown, G., & Hirschfeld, G. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(1), 3-17.

Brutus, S., & Greguras, G. J. (2008). Self -construals, motivation, and feedback-seeking behaviors. *International Journal of Selection and Assessment, 16*(3), 282-291.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219-233.

Chao, C. C., Chen, X. P., & Meindl, J. R. (1998). How can cooperation be fostered? The cultural effects of individualism-collectivism. *Academy of Management Review, 23,*

285-304.

Durlak, J., & Weissberg, R. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development, 54,* 1-3.

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. Learning and Instruction, *20*, 304–315.

Harelli, S., & Hess, U. (2008). When does feedback about success at school hurt? The role of causal attributions. *Social Psychology in Education, 11*, 259-272.

Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning*. Retrieved February 19, 2015, from http://geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/Influencesonstudent2C6832.pdf.

Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Hattie, J. A (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge: Oxford.

Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S., & Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: The function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology, 56,* 333-362.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan, 89*, 140-145.

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education, 2*, 269-274.

Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing, 10*(3), 185-212.

Kang, S. H., McDermott, K. B., & Roediger, H. L.(2007). Test format and corrective feedback modulate the effect of testing on memory retention. *The European Journal of Cognitive Psychology, 19*, 528-558.

Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-Regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 677–691.

Kessels, U., Warner, L. M., Holle, J., & Hannover, B. (2008). Threat to identity through positive feedback about academic performance. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie, 40*(1), 22-31.

Kluger, A. N., & De Nisi, A. (1996). Effects of feedback intervention on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254-284.

Kulhavy, R., & Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review, 1*(4), 279-308.

Luque, M., & Sommer, S. (2000). The impact of culture on feedback-seeking behavior: An integrated model and propositions. *The Academy of Management Review, 25*(4), 829-849.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review Review, 98*, 224-253.

Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M.C., (2004) Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*(1), 1-34.

Morrison, E. W, Chen, Y., & Salgado, S. R. (2004). Newcomer feedback seeking: A comparison of the United States and Hong Kong. *Applied Psychology: an International Review, 53,* 1-22.

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology, 2*(2), 175–220.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2). 199-218.

Nuthall, G. A., & Alton-Lee, A. G. (1995). Assessing classroom learning: How students use their knowledge and experience to answer classroom achievement test questions in science and social studies. *American Educational Research Journal, 32*(1), 185-223.

Nuthall, G. A. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review, 74*, 273-306.

Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: Effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 36*(2), 125–136.

Peeck, J., Van den Bosch, A. J. & Kreupeling, W. (1985). Effects of informative feedback in relation to retention of initial responses. *Contemporary Educational Psychology, 10*(4), 303-313.

Pokomy, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 21–30.

Rodgers, C. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry, 36*(2), 209–237.

Rodriguez, B. J., Loman, S. L., & Horner, R. H. (2009). A preliminary analysis of the effects of coaching feedback on teacher implementation fidelity of ''First step to success''. *Behavior Analysis in Practice, 2*(2), 11–21.

Rust, C. (2002) The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education, 3*(2), 145-158.

Schelfhout, W., Dochy, F., & Janssens, S. (2004). The use of self, peer, and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills

of cooperation in a entrepreneurial context. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *29*(2), 177–201.

Seidle, T., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. Learning and Instruction, 15, 539–556.

Shechtman, Z., & Yaman, M. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. American Educational Research Journal, *49*(3), 546-565.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, C., Bastiaens, T. J., & Stijnen, P. (2012). Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: Evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, *38*(2), 193–208.

Timperley, H., & Parr, J. (2009). Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy. *Research Papers in Education, 24*, 135-154.

Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. Journal of Personality, *69*, 907–924.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: *A typology. British Educational Research Journal*, *22*(4), 389-404.

Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 16*(2), 165-184.

Whitted, K. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits: Preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, *55*(1), 10-16.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(1), 49-65.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στα δημόσια σχολεία - Η περίπτωση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας

The economic crisis as a factor of change in public schools – The case of after-school support teaching institution

Φωτούλα Κατσούλου, *Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας, Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, fotoula.katsoulou@st.ouc.ac.cy, fkatsoulou@sch.gr*

Fotoula Katsoulou, *Directorate of Secondary Education in Arcadia, Supervisor of the Educational Affairs Department, English Teacher in Secondary Education, fotoula.katsoulou@st.ouc.ac.cy, fkatsoulou@sch.gr*

Abstract: The aim of this paper is to present a successful change design and introduction in a public junior high school. Although scientific methods of internal changes are not generally adopted in Greek schools, the delay of after-school support teaching by the Ministry of Education due to the economic crisis, made a school leader initiate volunteer courses, by following specific steps, thus implementing change with significant results. First, the theoretical aspects of change and the stakeholders' strategy for the effective management of change are explored by using Lim's balanced model of action research. It is a mixed method, which improves the quality of the research and results a rich data collection reinforcing validity. Additionally, it offers a collective, flexible and active solution of the problem, since the stakeholders themselves have introduced the changes. The paper concludes with acknowledgement that significant factors, especially leadership which applies to real school needs, are key to achieving implementation success and constant improvement of education.

Key words: change design, action research, change implementation, educational leadership.

Περίληψη: Το άρθρο παρουσιάζει τη διαχείριση, το σχεδιασμό και την εισαγωγή επιτυχημένης αλλαγής σε δημόσιο Γυμνάσιο. Αν και στην Ελλάδα δεν ευνοείται γενικά η υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων για την υλοποίηση εσωτερικών αλλαγών στα σχολεία, η αναστολή έναρξης της ενισχυτικής διδασκαλίας από το Υπουργείο Παιδείας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, οδήγησε τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας να εισάγει την εθελοντική παροχή μαθημάτων ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια στη διαδικασία εισαγωγής με

σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά περιγράφεται το πρόβλημα, εξετάζονται οι βασικές θεωρητικές πτυχές της αλλαγής και παρουσιάζεται ο σχεδιασμός για την αποτελεσματική διαχείριση της, με χρήση του ισορροπημένου μοντέλου έρευνας δράσης του Lim. Είναι μεικτή μέθοδος που βελτιώνει την ποιότητα της έρευνας, επιτρέποντας πλούσια συλλογή δεδομένων για εξασφάλιση εγκυρότητας και ενεργά συνεργατική, ευέλικτη, συμμετοχική επίλυση του προβλήματος με εισαγωγή αλλαγών από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους. Τέλος, κατατίθενται συμπεράσματα με ανάδειξη του ρόλου της ηγεσίας στη διαχείριση της αποτελεσματικής αλλαγής, η οποία, εάν πηγάζει και ικανοποιεί τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου, τότε συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα, στη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχεδιασμός αλλαγής, έρευνα δράσης, σχολική ηγεσία

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζει μια χρηματοοικονομική κρίση με συνέπειες στην καθημερινότητα των πολιτών και περικοπές στα δημόσια αγαθά, όπως η παιδεία (Γιατράκου, 2013). Τα σχολεία, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα δε λειτουργούν σε κοινωνικό κενό, αλλά επηρεάζονται άμεσα από τις πιέσεις του περιβάλλοντος μέσω ημιδιαπερατών συνόρων (Brauckmann & Pashiardis, 2008; Everard & Morris, 1999; Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας το 2012 για τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης σε 396 μαθητές Γυμνασίου, το 82% αναφέρει την επιδείνωση της εργασιακής κατάστασης των γονιών του, το 67% τον περιορισμό των φροντιστηριακών μαθημάτων και το 76% την ανάγκη ανάπτυξης ενδοσχολικών δράσεων κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η δωρεάν ενισχυτική διδασκαλία (Συνήγορος του Παιδιού, 2012). Η ενισχυτική διδασκαλία (ΕΔ) περιλαμβάνει την παρακολούθηση μαθημάτων μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος από μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ύλη ή επιθυμούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους και δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν φροντιστηριακά μαθήματα. Σκοπός είναι η επανένταξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η παροχή ίδιων μορφωτικών δυνατοτήτων, η μείωση της μαθητικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού (Βέικου et al., 2007).

Η αναστολή του προγράμματος της δωρεάν ΕΔ κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2013-14 έφερε σε δυσχερή θέση εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς σε ημιαστικό Γυμνάσιο της χώρας. Το σχολείο έχει 290 μαθητές, το ποσοστό των αλλοδαπών είναι 5%, η απασχόληση των γονέων των μαθητών είναι στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα και υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Οι 34 μόνιμοι εκπαιδευτικοί κατοικούν εντός πόλης, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση χαρακτηρίζεται μέτρια και στην πλειοψηφία τους είναι έμπειροι, διανύοντας τη φάση του ανώτατου ορίου επαγγελματισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στο σχολείο εφαρμόζεται από το 2011 πιλοτικά αναβαθμισμένο Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της πράξης «Νέο Σχολείο για τον 21^{ο} αιώνα». Καθώς η μονιμότητα στον οργανισμό επιδρά θετικά με υιοθέτηση ίδιων στόχων (Epitropaki & Martin, 2005), οι

εκπαιδευτικοί αποδέχθηκαν με μικρή αντίσταση κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής την άνωθεν επιβαλλόμενη αλλαγή στο σχολείο τους, με εμπιστοσύνη στη μετασχηματιστική ηγεσία της διεύθυνσης της μονάδας (Κατσούλου, 2013). Άρχισαν να υιοθετούν σταδιακά ανωτέρου επιπέδου μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (λόγου χάρη εισαγωγή πολλαπλού βιβλίου, αυτοαξιολόγηση, βιωματικές δράσεις, portfolio), μέσω ανοικτοσύνης, συνεργασίας και αφοσίωσης που δύσκολα δημιουργείται σε δημόσιο σχολείο. Έτσι εκπλήρωσαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του νέου προγράμματος μέσα σε διάστημα δύο ετών και δημιούργησαν την κουλτούρα της παρέας **(**Πασιαρδής, 2004).

1. Το πρόβλημα

Η ΕΔ πραγματοποιούνταν μέχρι το σχολικό έτος 2010-11 με υπερωριακή αποζημίωση από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, ενώ το 2011-12 η διδασκαλία προσφερόταν μόνο για συμπλήρωση ωραρίου. Το 2012-13 το Υπουργείο Παιδείας με σχετική εγκύκλιο ενημέρωσε ότι η ΕΔ θα διδασκόταν με αναπληρωτές μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Τελικά η ΕΔ ξεκίνησε στις 10 Απριλίου 2013 και υλοποιήθηκε μόνο για εννέα ημέρες μέχρι τη λήξη των μαθημάτων. Οι μαθητές μάταια περίμεναν την έναρξη των μαθημάτων νωρίτερα, ενώ η οικονομική ύφεση βάθαινε και οι γονείς δυσκολεύονταν να παρέχουν φροντιστηριακή υποστήριξη. Τον Ιούνιο του 2013 ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Γυμνασίου με έγγραφό του προς το σχολείο και με συναντήσεις με τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης ζήτησε να ασκηθούν πιέσεις προς το Υπουργείο, προκειμένου το πρόγραμμα να ξεκινήσει από τον προσεχή Σεπτέμβριο. Μετά από σχετική καθυστέρηση του Υπουργείου, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας πρότεινε στο σύλλογο διδασκόντων εθελοντική διδασκαλία μαθημάτων κάθε Σάββατο πρωί για όσους μαθητές ενδιαφέρονταν. Προσφέρθηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές του σχολείου μέχρι την επίσημη έναρξη της ΕΔ, η οποία τελικά ξεκίνησε στις 10 Μαρτίου 2014.

Στην Ελλάδα η έλλειψη της κατάλληλης θεωρητικής προετοιμασίας και ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και της κουλτούρας και διοίκησης αλλαγής οδηγεί τους διευθυντές να αντιμετωπίζουν πρακτικά τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Ως συνέπεια, οι αλλαγές επιβάλλονται χωρίς να συνεκτιμώνται κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία τους (Μπρίνια, 2008). Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου και του σχεδιασμού για εισαγωγή και διαχείριση της προαναφερόμενης αλλαγής στο Γυμνάσιο που σχεδίασε έγκαιρα η διεύθυνσή του, προκειμένου να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή της αλλαγής να κριθεί ως επιτυχημένη. Αρχικά παρουσιάζεται η αναγκαιότητα, οι παράγοντες, η αντίσταση και ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της αλλαγής. Στη συνέχεια, εξετάζεται η έρευνα-δράση που επιλέχθηκε ως μοντέλο άμεσης αντιμετώπισης του προβλήματος. Τέλος, ακολουθούν συμπεράσματα και προτάσεις. Καθώς, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν έχει προκύψει μελέτη διαχείρισης της αναστολής της ΕΔ, η συμβολή του άρθρου θα είναι σημαντική στην κατανόηση και εξέταση της στρατηγικής εφαρμογής της αλλαγής εξαιτίας της οικονομικής

κρίσης. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί η σημασία της θεωρητικής θεμελίωσης και της εμπειρικής τεκμηρίωσης παρεμβάσεων στην εκπαίδευση (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012).

2. Βασικές Θεωρητικές Πτυχές για τη Διαχείριση της Αλλαγής

Οι Everard και Morris (1999) ορίζουν τη διαχείριση αλλαγής ως «τη συστηματικά σχεδιασμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, με επίκεντρο την αλλαγή διεργασιών, κανόνων και δομών» (σ. 257). Καθώς η αλλαγή σπάνια είναι μονοδιάστατη, δεν αρκεί η ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων, αλλά ο συνδυασμός τους που παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη αλλαγή.

2.1 Τύπος αλλαγής και επίπεδα επίδρασής της

Σύμφωνα με το Open University της Αγγλίας (1972), οπ. αναφ. στον Κυθραιώτη (2011), η αλλαγή είναι μικρής κλίμακας, γιατί προέρχεται από ένα σχολείο και αφορά μια τοπική επιλογή έναντι ολόκληρου του συστήματος. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η αλλαγή, όπως το 95% των οργανωσιακών αλλαγών, είναι εξελικτική, διότι περιέχει αυξητικά βήματα επίλυσης ενός προβλήματος που θεωρείται και αυτό εξελικτικό, καθώς η οικονομική κρίση δεν προέκυψε ξαφνικά. Τέλος, αφορά αλλαγή στη δομή του σχολείου (σύσταση υποστηρικτικής ομάδας, κατανομή καθηκόντων, συμμετοχή, λιγότεροι κανόνες και κανονισμοί, αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων) και σε ανθρώπους (αλλαγή στις αντιλήψεις και συμπεριφορές μέσω της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων) (Κυθραιώτης, 2011).

2.2 Αναγκαιότητα και παράγοντες

Η αναστολή λειτουργίας της ΕΔ, η οποία προέκυψε από την περιορισμένη ευχέρεια του κράτους να αυξήσει τις δαπάνες της παιδείας, προκαλεί το αίτημα της αλλαγής εξωτερικά (Everard & Morris, 1999), καθώς επήλθε πίεση από τους γονείς ώστε να γίνουν ενέργειες. Η οικονομική κρίση έχει χτυπήσει την πόλη και οι γονείς αδυνατώντας να ανταποκριθούν περικόπτουν φροντιστηριακά μαθήματα. Επειδή η πόλη είναι μικρή και οι άνθρωποι έχουν αναπτύξει καλές προσωπικές σχέσεις, το σχολείο αναμένεται να προσανατολιστεί προς την προσδοκία της κοινωνίας για αλλαγή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Εξέχων παράγοντας που επιταχύνει την αλλαγή στο συγκεκριμένο σχολείο είναι η πιλοτική εισαγωγή του νέου Προγράμματος Σπουδών δύο χρόνια πριν, καθώς υπάρχει προηγούμενο επιτυχημένης αλλαγής. Αν και επιβλήθηκε κεντρικά σχεδιασμένη εντολή, οι εμπλεκόμενοι αντιλήφθηκαν ότι η αλλαγή ήταν εποικοδομητική, γιατί προήγαγε τη διδασκαλία και μάθηση, μειώθηκε η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και οι καταλήψεις και βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων εξαιτίας της

φιλοσοφίας του Προγράμματος (Κατσούλου, 2013; Υ.ΠΑΙ.Θ., 2011). Το γεγονός ότι από το σχολικό έτος 2013-14 υπήρξε γενίκευση σε όλα τα Γυμνάσια καθιστά τους εκπαιδευτικούς πρωτοπόρους, διότι ήδη έχουν εξοικειωθεί σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Δε φοβούνται το άγνωστο, διατηρώντας την επαγγελματική τους δέσμευση με υψηλό αίσθημα συναδελφικότητας (Day & Smethem, 2009). Καθώς το σχολείο έχει «μάθει» να αλλάζει, διακινδυνεύει την αβεβαιότητα και πειραματίζεται, αφού οι δυσκολίες θεωρούνται φυσικό μέρος της διαδικασίας αλλαγής τα τελευταία δύο χρόνια (Fullan & Miles, 1992; Κυθραιώτης, 2011; Nesterkin, 2013).

2.3 Σχεδιασμός της αλλαγής

Η ανάγκη που προκύπτει εσωτερικά στον οργανισμό γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από τα μέλη του οργανισμού, γιατί βασικός της στόχος είναι να ικανοποιήσει τις δικές τους ανάγκες (Fullan, 2002). Λόγω της οικονομικής κρίσης υπάρχουν στο σύλλογο διδασκόντων τρεις νέες γυναίκες εκπαιδευτικοί με άνεργους συζύγους, ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες στην αδυναμία των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, μετά από σχετική συζήτηση μαζί τους, εξασφάλισε μια κρίσιμη μάζα αφοσιωμένων ατόμων που συνεργάστηκαν για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών. Στη συνέχεια λειτουργώντας ως ομάδα υποστηρικτών στα μέλη του συλλόγου ενστερνίστηκαν το όραμα και τους στόχους της αλλαγής και διευκόλυναν με προθυμία την υλοποίηση.

2.4 Αντίσταση στην αλλαγή

Οι προϋποθέσεις και οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εισαγωγή αλλαγής είναι αλληλοεξαρτώμενες, αφού η ύπαρξη των πρώτων συνεπάγεται την εξομάλυνση των δεύτερων (Hargreaves & Goodson, 2006). Ως σύνθετα και παραδοσιακά ιδρύματα τα σχολεία αντιστέκονται σε αλλαγές, όμως, όταν αυτές θεωρούνται αναγκαίες, είναι πιθανότερο να πετύχουν (Desimone, 2002). Επειδή στο Γυμνάσιο όλοι επηρεάστηκαν από την κρίση, οι διαπροσωπικές σχέσεις έγιναν πιο στενές και ευέλικτες, χωρίς άτυπους συνασπισμούς συμφερόντων που αναλώνονται σε σκιώδεις ενέργειες, συγκρούσεις και αντίσταση. Έτσι, αφού κλονίστηκαν εδραιωμένες αντιλήψεις για την αλλαγή και τη διδασκαλία με την εισαγωγή του νέου Προγράμματος Σπουδών (λ.χ. απομνημόνευση και εξέταση μαθητών με κατάλογο), οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι, ικανοί και ανοιχτοί στην εμπειρία της αλλαγής που θα σφυρηλατούσε νέες (παροχή μαθημάτων αμισθί) (Jeroen et al., 2007).

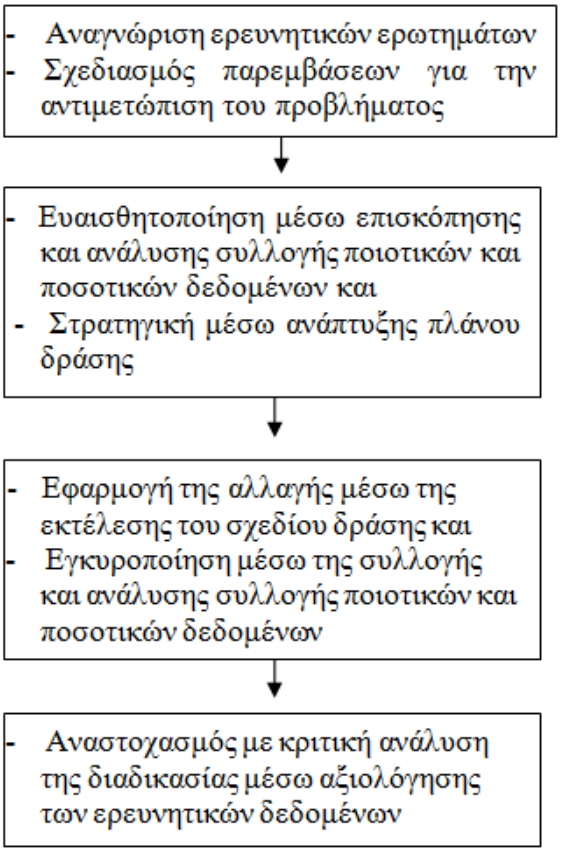
2.5 Ηγεσία για αλλαγή

Οι Everard και Morris (1999) υποστηρίζουν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας της επιτυχίας αλλαγής είναι η ηγεσία. Η επιτυχία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των αλλαγών εξαρτάται από την αποτελεσματική ανταπόκριση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ως

ηγέτη αλλαγής. Άρα η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου της επιτρέπει να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα υπάρχοντα δεδομένα και να καθοδηγήσει στρατηγικά τη δράση (Κυθραιώτης, 2011). Στην κορυφή του σχολείου υπάρχει μια σφιχτοδεμένη ομάδα διοικητικών στελεχών (διεύθυνση της μονάδας) που μπορεί να «συνδέσει το κέρδος του σχολείου με το κέρδος των ατόμων σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη» (Everard & Morris, 1999). Έτσι η αλλαγή προκύπτει ως αποτέλεσμα ισχυρής εσωτερικής λογοδοσίας και όχι εξωτερικά επιβαλλόμενης (Harris, 2009), με ηθικό σκοπό, χτίσιμο ικανοτήτων και συμμετοχή στην εκπόνηση του σχεδίου και στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνία χωρίς στρεβλώσεις και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Fullan et al., 2005; Nesterkin, 2013).

3. Σχέδιο Διαχείρισης της Αλλαγής

Για να επιχειρήσει την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής η διεύθυνση του σχολείου επέλεξε το μοντέλο της συμμετοχικής έρευνας δράσης (Robson, 2010). Πρόκειται για δυναμική ερευνητική διαδικασία άμεσης και ευέλικτης επίλυσης προβλημάτων και πρόκλησης αλλαγών σε πραγματική και μοναδική κατάσταση, σε περιορισμένο τοπικό συγκείμενο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την κατανόηση (Fullan et al., 2005; Nesterkin, 2013). Οι Cohen et al. (2011) επισημαίνουν ότι η έρευνα δράσης συνιστά συνεργατική και συστηματική μάθηση με μικρούς, ελικοειδείς κύκλους κριτικού αναστοχασμού. Αυτό επιτρέπει αναθεωρήσεις με έμφαση στο διάλογο και στη συνεργασία που επιτρέπουν διορθώσεις. Εφαρμόστηκε ελαφρώς τροποποιημένο το ισορροπημένο μοντέλο του Lim (2007), το οποίο υπερέχει έναντι άλλων που συχνά παρουσιάζουν μεθοδολογικούς περιορισμούς και αδυναμίες, όπως η μη-εγκυροποίηση του σχεδιασμού δράσης. Εξαιτίας των μεικτών μεθόδων και της συλλογής τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, ο ερευνητής ενισχύει την αξιοπιστία και ποιότητα της έρευνας, ενώ το μοντέλο καλύπτει ευρύ φάσμα των περιπτώσεων της έρευνας δράσης. Οργανώθηκε σε δύο φάσεις (πριν και μετά την εφαρμογή) και τέσσερα στάδια. Το μοντέλο παρουσιάζεται επιγραμματικά στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το Ισορροπημένο Μοντέλο. Προσαρμογή από Lim (2007, σ. 9)

Το μοντέλο παρέχει ισορροπία στην εφαρμογή της έρευνας δράσης, διότι στόχο έχει τη βελτίωση της ποιότητάς της και ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τους οργανισμιακούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν την έρευνα δράση (Lim, 2007).

3.1 1ο Στάδιο: Αναγνώριση ερευνητικών ερωτημάτων - Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Ήδη από τον Ιούνιο του 2013 υπήρξε άφθονος χρόνος, ώστε η διεύθυνση της σχολικής μονάδας να προετοιμάσει τους μετόχους με ανεπίσημες συζητήσεις διερευνώντας και ιεραρχώντας αντιλήψεις για να προβλέψει στρατηγικά το μέλλον (Everard & Morris, 1999; Nesterkin, 2013). Τι θα συνέβαινε εάν δεν ενεργούσε καθόλου; Πιθανή εκδήλωση καταλήψεων, αύξηση αντίδρασης γονέων, κακή μαθητική επίδοση στις τελικές εξετάσεις, απομόνωση του σχολείου από την τοπική κοινωνία; Έτσι ενέργησε προδραστικά (Πασιαρδής, 2004) για να μην επηρεαστεί από συνθήκες πίεσης με αρνητικές επιπτώσεις στη λήψη αποφάσεων και στο ποσό χρόνου και ενέργειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Καθώς οι άνθρωποι χρειάζονται υποσχέσεις για υποστήριξη και συνεχή δέσμευση για να αλλάξουν,

δημιούργησε το κατάλληλο κλίμα και διαμόρφωσε την κουλτούρα, γεγονός που οδήγησε όχι μόνο στην αποδοχή αλλά και στην επιθυμία της εφαρμογής της αλλαγής (Hall & Hord, 2001).

Η διεύθυνση του σχολείου πρότεινε στις τρεις εκπαιδευτικούς να διδάξουν δωρεάν μαθήματα ΕΔ με την αλλαγή να αποτελεί προσωπική υπόθεση, εμπλέκοντας και τον εαυτό της ως διδάσκουσα. Συνεπώς, δε λειτούργησε σε διαφορετικό επίπεδο από τους υλοποιητές της αλλαγής, αλλά κατέβηκε ιεραρχικά, βλέποντας την πλευρά του προσωπικού, που αλλιώς θα ήταν αόρατη, διοικώντας με το παράδειγμα (leading by example) (Day, 2004; Ford & Ford, 2009; Hannay et al., 2013; Pashiardis, 2009). Εκτός αυτού, ανέθεσε στους εκπαιδευτικούς να εντοπιστούν συστηματικά πιθανά προβλήματα. Αρχικά, εκπαιδεύτηκαν από την ίδια τη διεύθυνση, ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων που θα αποτελούσαν αντικείμενο ανάλυσης και ανατροφοδότησης (Lim, 2007).

Απαραίτητες ομαδικές συναντήσεις έδωσαν απάντηση σε ερωτήματα (ποιος άλλος εθελοντικά θα διδάξει, πότε θα γίνουν τα μαθήματα, ποιες αντιδράσεις θα προκύψουν, πώς θα γίνουν γνωστές οι απόψεις όλων, ποιος μπορεί να βοηθήσει). Έτσι, η διεύθυνση της μονάδας άκουσε, συνέδεσε και αποτίμησε την ορθότητα της αλλαγής μέσω ανάλυσης των συνεπειών της σε επίπεδο εργασιακών διαδικασιών με προσεγγίσεις από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) (Main, 2009). Στις αρχές Σεπτεμβρίου του 2013 πραγματοποιήθηκε επίσημη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων για άμεση ενημέρωση και στήριξη, καθώς η αλλαγή που δεν αποφασίζεται δημοκρατικά οδηγεί σε σύγκρουση και υπονόμευση της εφαρμογής της (Pashiardis et al., 2003).

3.2 2ο Στάδιο: Ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη στρατηγικής

Ο σύλλογος, αφού ενημερώθηκε πλήρως για την πρόταση μετά από εισήγηση της διεύθυνσης του σχολείου, συζήτησε λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών. Μέσω ειλικρινούς διαλόγου προέκυψε η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων για να παραχθούν ιδέες προς υιοθέτηση. Η διεύθυνση φρόντισε να δημιουργηθεί το «αίσθημα του επείγοντος», τονίζοντας την καθυστέρηση της έναρξης από το Υπουργείο. Με πειθώ, ενδυνάμωση και αμφίδρομη επικοινωνία παρουσίασε ξεκάθαρο σκοπό και στόχους (σεβασμός στις ανάγκες και ίσες ευκαιρίες μάθησης όλων των μαθητών, έμφαση στην ποιότητα διδασκαλίας), διασφαλίζοντας αφοσίωση στον κοινό σκοπό και υιοθέτηση του οράματός της (Wasonga & Murphy, 2007). Έτσι, τα κίνητρα για εμπλοκή από εξωτερικά (επιβράβευση) μετατράπηκαν σε εσωτερικά (ψυχική και ηθική ικανοποίηση) (Kelchtermans, 2005) με μεγάλη εθελοντική συμμετοχή και συναίνεση αντί συμμόρφωσης (Πασιαρδής & Κυθραιώτης, 2011).
Καθώς η συγκεκριμένη αλλαγή ήταν συμβατή με τις αξίες και πρακτικές του σχολείου, οι τρεις εκπαιδευτικοί συνέβαλαν στην εφαρμογή της αλλαγής επιλύοντας πρακτικά ζητήματα υλοποίησης. Βοήθησαν στη συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με τη μορφή ερωτηματολογίων προς τους μαθητές και τους γονείς και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη των μαθημάτων (για την ανάδειξη αναγκών). Για την έγκυρη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση ποσοτικών

και ποιοτικών ευρημάτων, συνδυασμός που επέτρεψε την ανάπτυξη δράσεων για να λυθεί το πρόβλημα, δηλαδή η ουσία της έρευνας δράσης (Lim, 2007). Μέσω κριτηρίων επιτυχίας η ομάδα στο τέλος ήξερε εάν η προτεινόμενη λύση ήταν επιτυχημένη.

Επειδή η οικογένεια έχει άμεση σχέση με το πρόβλημα, αποφασίστηκε η συμμετοχή και των γονέων για ισότιμη εμπλοκή, ευθύνη και συναπόφαση. Έτσι οι αδυναμίες και απειλές (άλυτα προβλήματα, ανεκπλήρωτες ανάγκες μετόχων) μετετράπησαν σε ευκαιρίες και δυνατά σημεία (υψηλές προσδοκίες, μοίρασμα ευθύνης) μέσα από μορφές κατανεμημένης ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004). Η ομάδα-πρωτεργάτης της αλλαγής άσκησε επιρροή στα άτομα για να επιτευχθούν οι στόχοι, ως άλλος ηγέτης, κάνοντας τη διεύθυνση του σχολείου ηγέτη ηγετών (Leithwood et al., 2006; MacBeath, 2005). Σύμφωνα με τον Fullan (2002), η αγνόηση θεμάτων εισαγωγής της αλλαγής οδηγεί σε αντίσταση. Κατά συνέπεια, οι αρχικές φάσεις ήταν πολύ προσεκτικά μελετημένες, σχεδιασμένες και χρονοβόρες, καθώς αποτέλεσαν τον «οδικό χάρτη της αλλαγής» (Everard & Morris, 1999, σ.297).

3.3 3^{ο} Στάδιο: Εφαρμογή της αλλαγής και εγκυροποίηση

Στη διάρκεια αυτής της φάσης οι δέκτες των αλλαγών (εκπαιδευτικοί, μαθητές) προσαρμόστηκαν, δημιουργώντας τη νέα κατάσταση και εδραιώνοντας την αλλαγή. Καθώς τα μαθήματα διδάσκονταν κάθε Σάββατο, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στήριζε, εμψύχωνε και έδειχνε ενεργητικό ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα διερευνούσε τη δυνατότητα παρακολούθησης της όλης προσπάθειας από τη σχολική σύμβουλο παιδαγωγικής καθοδήγησης σε ρόλο κριτικού φίλου για πιθανή τροποποίηση ενεργειών σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό (Everard & Morris, 1999). Επειδή η εσωτερική αυτή διαδικασία γινόταν εκτός επίσημου διδακτικού ωραρίου, δε θεωρήθηκε απειλητική για τους εκπαιδευτικούς και τους έφερε σε επαφή με τα οφέλη της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011). Η συλλογή περαιτέρω δεδομένων στη φάση της μετα-εφαρμογής μέσω ερωτηματολογίων προς τους μαθητές και γονείς και συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς μετά την παροχή των μαθημάτων (για συγκριτική αξιολόγηση), αποτέλεσε όχι μόνο το υλικό αξιολόγησης του βαθμού επιτυχίας της αλλαγής που επιχειρήθηκε (Δάλκος, 2001; Lim, 2007), αλλά πρόσφερε επίσης πολύτιμες πληροφορίες και απόψεις για τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. προτάσεις για βελτίωση και περαιτέρω δράσεις, στενότερη συνεργασία σχολείου-γονέων).

3.4 4^{ο} Στάδιο: Αναστοχασμός με κριτική ανάλυση της διαδικασίας μέσω αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων

Επειδή τα συστήματα χρειάζονται ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2004), η ηγετική ομάδα, αφού επεξεργάστηκε τα δεδομένα, ενημέρωσε τους μετόχους για την πορεία και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αλλαγής (Δάλκος, 2001; Everard & Morris, 1999). Επειδή η έρευνα δράσης ενέχει την εμπλοκή πολλών ατόμων πρέπει να προσαρμόζεται σε

απρόβλεπτες εξελίξεις που δεν έχουν υπολογιστεί από την αρχή. Έτσι, είχε γίνει πρόβλεψη ώστε, εάν εγκατέλειπαν μαθητές ή εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση θα συνδύαζε ευέλικτα τους διαθέσιμους πόρους, επανασχεδιάζοντας και αλλάζοντας την αλλαγή (Ford & Ford, 2009). Μέσα από τη διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος εντόπισε γονείς και ειδικούς, οι οποίοι με άλλες κοινωνικές δράσεις θα βοηθούσαν τροποποιητικά στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης (συγκέντρωση τροφίμων, ρούχων, φαρμάκων και σχολικών ειδών για παιδιά που έχουν ανάγκη, στήριξη του κοινωνικού παντοπωλείου του δήμου, σχολικό παζάρι με κατασκευές μαθητών, διαλέξεις κ.α.).

Συνολικά, το μοντέλο της έρευνας δράσης ωφέλησε τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ευκαιρίες για αυτογνωσία και ανίχνευση προσωπικών ικανοτήτων, καθώς ορθά η διαδικασία «έχει χαρακτηριστεί ως μοναδική εμπειρία» (Δάλκος, 2001, σ.132). Η ισότιμη συμμετοχή σε όλα τα στάδια έδωσε την αίσθηση ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, με πρόθυμη δραστηριοποίηση πέρα από το ωράριό τους για το κοινό καλό, προσφέροντας νέες προοπτικές στη δουλειά τους (Hoy & Miskel, 2013). Έτσι αναπτύχθηκαν καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, καθηγητές και γονείς με κινητοποίηση για καλύτερη διδασκαλία και μάθηση (Gordon & Patterson, 2008), ενώ η εθελοντική προσφορά λειτούργησε ως αντίδοτο για όλους τους μετόχους στη δύσκολη οικονομική περίοδο (Leithwood et al., 2006). Επιπλέον, επιδιώχθηκε σκόπιμα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές μεθόδους, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούσαν και σε άλλες περιπτώσεις, όπως και πράγματι συνέβη στην μετέπειτα γενίκευση της εφαρμογής της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου δημιούργησε την κουλτούρα μάθησης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και βελτίωση που συνδέεται με την αλλαγή (Κυθραιώτης, 2001; Πασιαρδής, 2012).

Συμπεράσματα

Επιλογικά, η αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής πρέπει να έχει επιστημονική εγκυρότητα και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό που θα επιφέρει προστιθέμενη αξία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Καθώς τα σχολεία τείνουν να απορροφούν την αλλαγή με τρόπο ώστε να διατηρούν θεμελιώδη σταθερότητα (Waks, 2007), παράγοντες επιτάχυνσης αναδεικνύονται οι ξεκάθαροι στόχοι, η προσαρμογή της δομής και των διαδικασιών στις απαιτήσεις, η κατανόηση της φύσης και της αναγκαιότητας της αλλαγής, η ικανοποίηση των ατόμων και η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2013; Κυθραιώτης, 2011).

Περιορισμό στην έρευνα δράσης αποτελεί το γεγονός ότι η στατιστική διαφορά των δεδομένων που προκύπτουν δε δείχνει απαραίτητα αιτιότητα. Αν και δύσκολα ελέγχονται οι μεταβλητές στα ημιπειράματα, με αποτέλεσμα να απειλείται η ποιότητα της έρευνας δράσης (Robson, 2010), η «επιστημοσύνη» σε αυτήν εδώ την περίπτωση δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό, καθώς η κύρια εστίαση ήταν στη λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος και όχι στη

γενίκευση, λόγω ακριβώς της διαφορετικότητας των σχολικών μονάδων και συνεπώς του συγκειμένου, των αναγκών και των προτεραιοτήτων τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση της έρευνας δράσης ως μοντέλου αλλαγής εξυπηρέτησε πλήρως τις ανάγκες του σχολείου, ενώ σε συνδυασμό με τη νόρμα «να δίνεις επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές σου» (Πασιαρδής, 2004, σ.152), αποτέλεσε ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να περάσουν από το υφιστάμενο επίπεδο κουλτούρας στο βαθύτερο επίπεδο κουλτούρας της εμπλοκής. Έτσι η υπάρχουσα αλλαγή στη δομή (restructuring) και η αναμενόμενη αλλαγή στη κουλτούρα (reculturing) οδήγησε σε βαθιά αλλαγή που διαρκεί (Fullan, 2002), ενώ η ευρεία συμμετοχή οδήγησε στην επίτευξη του πρωταρχικού σκοπού του σχολείου: τη μάθηση των μαθητών.

Στη δύσκολη κατάσταση που βιώνει η χώρα, απαιτείται το κάθε σχολείο να εξυπηρετεί τις ανάγκες της μικροκοινωνίας που βρίσκεται, διαμορφώνοντας τοπική εκπαιδευτική πολιτική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το συγκεκριμένο δημόσιο Γυμνάσιο, ένα τυπικό ημιαστικό σχολείο, ελάχιστα διαφοροποιημένο πλέον σε σχέση με άλλες σχολικές μονάδες, αφού η εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών έχει γενικευθεί σε όλα τα Γυμνάσια από το σχολικό έτος 2013-14 (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013) κατόρθωσε να επιλύσει επιτυχημένα ένα πρόβλημα που προκλήθηκε κεντρικά, στηρίζοντας ταυτόχρονα την κοινωνική αλληλεγγύη και ενισχύοντας το συλλογικό όφελος για την τοπική κοινότητα. Με δεδομένο ότι η σωστή στρατηγική πρέπει να εφαρμόζεται στο σωστό χρόνο (Davies & Davies, 2009), η διαχείριση της αλλαγής από τη διεύθυνση με έγκαιρο σχεδιασμό και ευέλικτο συνδυασμό των διαθέσιμων πόρων, μεγιστοποίησε τα αποτελέσματα και κατέστησε το σχολείο άμεσα αυτόνομο και γρήγορα αποδοτικό. Όταν η εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων για την εισαγωγή μιας αλλαγής στηρίζεται τόσο σε θεωρητικά σχήματα όσο και σε εμπειρικά δεδομένα, τότε λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο για τους εμπλεκόμενους, ενώ χρησιμεύει ταυτόχρονα και ως εισροή για περαιτέρω νέες παρεμβάσεις και ολιστικές βελτιωτικές δράσεις (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Στη σημερινή εποχή της λογοδοσίας τέτοιες ενέργειες θεωρούνται επιβεβλημένες, καθώς αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες-μετόχους κάθε σχολικής μονάδας (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων για την υλοποίηση στρατηγικών εσωτερικών αλλαγών (Βέικου et al., 2007). Οι διευθυντές των σχολείων, πιεσμένοι να παρουσιάσουν γρήγορα αποτελέσματα και με ελάχιστα αναπτυγμένη διοίκηση αλλαγής (Μπρίνια, 2008), παραλείπουν κρίσιμα βήματα στη διαδικασία αλλαγής δημιουργώντας βραχυπρόθεσμες νίκες (Ford & Ford, 2009). Ειδικά σε περιόδους κρίσης η αβεβαιότητα ωθεί τους διευθυντές να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει της διαίσθησης, της πείρας και της δημιουργικότητας των ομάδων τους για την επίλυση προβλημάτων (Κασουλίδης, 2011). Όταν όμως η αλλαγή αποτελεί πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, ικανοποιώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τότε γίνεται το έναυσμα για ουσιαστικότερη εμπλοκή τους στη διαμόρφωση της παιδείας (Δάλκος, 2001; Everard & Morris, 1999). Καθώς σήμερα πολλές χώρες στοχεύουν να βελτιώσουν την οικονομική τους

κατάσταση βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της παιδείας (Scheerens, 2013), η χώρα δεν πρέπει να υστερήσει. Κάθε σχολείο οφείλει να προσπαθήσει να ξεπεράσει τις δυσχέρειες που προκύπτουν εξαιτίας της δυσκαμψίας των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών με τα δικά του μέσα. Γιατί υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας ακόμα και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπως αυτό της Ελλάδας. Εάν ισχύει η παραδοχή, ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης θεωρείται ατέρμονη διαδικασία (Δάλκος, 2001), τότε οι σχολικοί ηγέτες που γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα καινοτόμου συμπεριφοράς και αναλαμβάνουν το ρίσκο της αλλαγής, αποδεικνύουν ότι τα πράγματα μπορούν να είναι καλύτερα από ότι είναι (Murphy, 1999). Τέτοιους διευθυντές χρειάζεται η δημόσια εκπαίδευση σήμερα προκειμένου να πορευτεί με όραμα προς το μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2008). *Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. Πρακτικά Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές.* Ανακτήθηκε Ιανουάριος 23, 2013 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf

Cohen L., Manion L. & Morrison K, 2011 Research Methods in Education (7th ed.). Διαθέσιμο από http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=p7oifuW1A6gC&oi=fnd&pg=PR3&dq=action+research+in+class&ots=lIh69ECOnH&sig=zVbCOio8juwQFV6eiI_8JmDO55k&redir_esc=y#v=onepage&q=action%2

Davies, B., & Davies, B. (2009). Strategic Leadership. Στο: B. Davies (Ed), The essentials of school leadership (σσ. 13-36). Paul Chapman Educational Publishing.

Day, C. (2004). The passion of successful leadership. School Leadership & Management, 24 (4), 425-437.

Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? Journal of Educational Change 10, 141–157.

Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? Review of Educational Research, 72 (3) 433–479.

Epitropaki, O. & Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. The Leadership Quarterly 16, 569–589.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφρ.) ΕΑΠ, Πάτρα.

Ford, J. & Ford, L. (2009). Decoding Resistance to Change. Harvard Business Review, 1-7.

Fullan, M. (2002). The Change leader. Educational Leadership, May, 16-20.

Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. National Staff Development Council, 26 (4), 54-64.

Fullan, M. & Miles, M. (1992). *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't.* Retrieved March 3, 2013 from http://www.theptc.org/storage/images/Getting%20%20Reform%20Right.pdf

Gordon, J. & Patterson, J. A. (2008). ''It's what we've always been doing.'' Exploring tensions between school culture and change. Journal of Educational Change 9, 17–35.

Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001). *Understanding Feelings and Perceptions about Change Stages of Concern*. Retrieved November 25, 2013, from http://eclass.ouc.ac.cy/course/view?php.id=150&sesskey=TK62oLYcA.

Hannay, L., Ben Jaafar, S., & Earl L. (2013). A case study of district leadership using knowledge management for educational change. Journal of Organizational Change Management, 26 (1), 64-82.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. Educational Administration Quarterly, 42 (1), 3-41.

Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? Journal of Educational Change 10, 63–67.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). Educational Administration: theory, research and practice. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Jeroen, P.J., de Jong, J.P. & Den Hartog D.N. (2007). How leaders influence employees' innovative behavior. European Journal of Innovation Management 10 (1), 41-64.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. Teaching and Teacher Education 2, 995–1006.

Kythreotis, A. (2007). *A three-face model of change*. Retrieved November 20, 2013, from http://eclass.ouc.ac.cy/course/view?php.id=150&sesskey=TK62oLYcA.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. *NCSL*. Retrieved October 1, 2012, from http://illinoisschoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf

Lim, P. T. H. (2007). Action Research For Teachers: A Balanced Model. Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore, (1-13).

MacBeath. J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 25 (4), 349-366.

Main, K. (2009). "Mind the gap": cultural revitalisation and educational change. School Effectiveness and School Improvement 20 (4), 457-478.

Murphy, P. (1999). Why Change? Examining elements of change in four suburban high schools in Virginia. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Nesterkin, D. (2013). Organizational change and psychological reactance. Journal of Organizational Change Management 26 (3), 573-594.

Pashiardis, P. (2009). Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking. International Journal of Leadership in Education, 12 (1), 1-12.

Pashiardis, P., Thody, A., Papanaoum, Z., & Johansson, O. (2003). European Educational Leadership: A search for consensus in diversity. Nicosia, Cyprus: DigiWorld Ltd, (CD-ROM).

Robson, C., (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Scheerens, J., (2013). Performance in education and economic benefits, the role of educational research. Presentation for the Cyprus Educational Research Association, Λευκωσία, Κύπρος.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. International Journal of Educational Management (16) 1, 6-17.

Waks, L. (2007). The Concept of Fundamental Educational Change. Educational Theory (57) 3, 277-295.

Wasonga T. A. & Murphy J. F. (2007). Co-creating Leadership Dispositions. International Studies in Educational Administration, 35, (2), 20-32.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.

Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007). *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2011 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf

Γιατράκου, Α. (2013), *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην οικονομική κρίση: Μελέτη της επίπτωσής της στις παρεχόμενες σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και προτάσεις για τη διαχείρισή της*. Αδημοσίευτη εργασία στο πλαίσιο της Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΑΠΚΥ.

Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6, 120-134.

Κασουλίδης, Γ. (2011). Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Unpublished doctoral dissertation, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κατσούλου, Φ. (2013). *Σχολεία για τον 21ο αιώνα: Η πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα*. Αδημοσίευτη εργασία στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΠΑ62, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κυθραιώτης, Α. (2011). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σ. 80-117). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2012). Η Έρευνα για τη Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 405-446). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. & Κυθραιώτης, Α. (2011). Η αλλαγή στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σ.189-222). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2011). Μοντελοποίηση Προγραμμάτων/Τεχνική δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος Ι: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων* (σ. 99-125). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Συνήγορος του Παιδιού (2012). *Οι συνέπειες της κρίσης στη ζωή των μαθητών: έρευνα των εφήβων συμβούλων.* Retrieved November 2, 2013, from http://www.0-18.gr/gia-paidia/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereyna-ton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidioy

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή». Εγκύκλιος (αρ.πρ.124674/Γ2, ημερ.1-11-2011). Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου. Εγκύκλιος (αρ.πρ. 115475/Γ2, ημερ.21-0-2013). Αθήνα.

Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται

When adult women are educated Title of the paper

Παναγιώτα Τσακιρίδου, *Εκπαιδευτικός Δημόσιας Υγείας ,tsakiridou_giota@yahoo.gr*
Κατερίνα Κεδράκα, *Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ, kateked@otenet.gr*
Panagiota Tsakiridou, *Educator of Public Health,tsakiridou_giota@yahoo.gr*
Katerina Kedraka, *Assistant Professor, Democritus University of Thrace, kateked@otenet.gr*

Abstract: The women's adult education is considered necessary for both self-development of women and socio-economic growth. Modern women, regardless their age, do not hesitate to involve into training procedures in order to acquire skills, to financially support their family, to establish themselves at their workplace or for simply the shake of their personal evolution. The purpose of this research is to find out how women experience education during a more mature phase of their life, in relation to family, professional and social environment. The qualitative approach was chosen, and data was collected via structured interviews during. The research was conducted during February 20154 and the sample consisted of 10 female volunteers, adult trainees in adult education structures, living in the county of Drama-Northern Greece, aged 36-53 years. The results showed that the position of women in modern society could be considered as the result of their educational choices. Through education and acquisition of knowledge, skills and qualifications during their adult life, they try to redefine themselves and at the same time stay 'tuned' to their role in the family, their work, their social environment. They seem happy, since they earn personal satisfaction, recognition, prestige and respect, although they must reconcile the family obligations to their participation in educational programs, trying to succeed as mothers, wives, trainees and employees.

Key words: Women, Adult Education

Περίληψη: Η εκπαίδευση των ενηλίκων γυναικών αποτελεί ανάγκη τόσο για την αυτοπραγμάτωση της γυναίκας όσο και για την ενίσχυση των κοινωνικών δομών. Οι γυναίκες σήμερα, άσχετα από την ηλικία τους, δεν διστάζουν να εκπαιδευτούν για να αποκτήσουν προσόντα, να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένεια και να καταξιωθούν τόσο προσωπικά όσο και στον εργασιακό τους χώρο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες την εκπαίδευσή τους σε μια πιο ώριμη φάση της ζωής τους, σε σχέση με τον εαυτό τους, την οικογένεια, το επαγγελματικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε το μοντέλο της ποιοτικής προσέγγισης και η δομημένη συνέντευξη. Η έρευνα διεξήχθη τον Φεβρουάριο του 2015 και το δείγμα αποτέλεσαν 10 εθελόντριες εκπαιδευόμενες ενήλικες γυναίκες από τον Ν. Δράμας ηλικίας 36-53 ετών, που εκπαιδευόταν σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαπιστώνεται ότι η

θέση της γυναίκας στην σύγχρονη κοινωνία συνδέεται με τις εκπαιδευτικές της επιλογές. Μέσα από την εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή της προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει την θέση της στην οικογένεια, την εργασία, στην κοινωνία, καθώς αυξάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα προσόντα της. Παράλληλα, εισπράττει προσωπική ικανοποίηση, καταξίωση, κύρος και σεβασμό, αν και πρέπει να συμφιλιώσει τις οικογενειακές υποχρεώσεις με την συμμετοχή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καταβάλλοντας έναν αξιοπρεπή αγώνα για να πετύχει ως μητέρα, σύζυγος, εκπαιδευόμενη και εργαζόμενη.

Λέξεις κλειδιά : Γυναίκες, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Αποστολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η διαρκής διάχυση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το θρήσκευμα και τον τόπο καταγωγής τους. Ολοκληρώνοντας την εκπαίδευσή τους, τα ενήλικα άτομα αισθάνονται πληρότητα, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη κι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, διότι έχουν καταφέρει ένα προσωπικό επίτευγμα (Κόκκος, 2005). Με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος επιδιώκουμε να σκιαγραφήσουμε το πώς νιώθουν οι ίδιες οι γυναίκες, που ως ενήλικες επιλέγουν να συμμετάσχουν σε διαδικασίες εκπαίδευσης, αλλά και πώς βλέπουν γενικότερα, την προσπάθεια της σύγχρονης ενήλικης εκπαιδευομένης γυναίκας να αναβαθμίσει το μορφωτικό της κεφάλαιο, στο πλαίσιο του πολυεπίπεδου οικογενειακού, κοινωνικού και επαγγελματικού ρόλου που έχει αναλάβει. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε ως απόρροια της ενασχόλησης των ερευνητριών με το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και ως προσωπική τους ανάγκη, λόγω των βιωμάτων και των εμπειριών τους, όντας γυναίκες που βρίσκονται σε μια δια βίου διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το φύλο αποτελεί έναν από τους παράγοντες που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές ανδρών και γυναικών (Βαϊου & Στρατηγάκη,1989). Τα παιδιά από πολύ μικρά (μεταξύ 18 μηνών και 3 ετών) αρχίζουν να ταυτίζονται με τα στερεότυπα της κοινωνίας και να αποφασίζουν σιγά-σιγά για τη δική τους θέση στον κοινωνικό περίγυρο, μέσα από τη δημιουργία της ταυτότητας του φύλου τους, μια έννοια που αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να ταυτίζει και να 'ετικετοποιεί' το φύλο του εαυτού του, δίνοντας του μια θέση και συγκεκριμένους ρόλους στην κοινωνία[1]. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι οι νοητικές αυτές εικόνες που δημιουργούνται, είναι απόρροια της κοινωνικής αντίληψης ότι οι άνδρες και οι γυναίκες αποτελούν δύο χωριστές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ρόλους, υποχρεώσεις κι επίπεδο δύναμης (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Ζιώγου-Καραστεργίου, & Αθανασιάδου, 1997). Σύμφωνα με την Χατζή (2011) η γυναικεία ταυτότητα έχει πολλές, διαφορετικές διαστάσεις, οι οποίες συνήθως είναι αντικρουόμενες και δημιουργούν σοβαρά διλήμματα στη γυναίκα, ιδιαίτερα όταν προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες του ρόλου της. Η διαφορετική αντίληψη για το ρόλο της

[1] Για τους τρόπους απόκτησης του ρόλου των δύο φύλων έχουν διατυπωθεί απόψεις από τους θεωρητικούς της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικής μάθησης, με κοινό σημείο τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων και της κοινωνίας αλλά με διαφορετικές υποθέσεις για την ηλικία κατά την οποία συμβαίνει ταύτιση του παιδιού με τους γονείς και ταύτιση του ρόλου των φύλων (Κανταρτζή, 1997).

γυναίκας στην οικονομική και κοινωνική ζωή επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, και τις φιλοδοξίες και επιλογές της στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, με αποτελέσματα οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα δύο φύλα να παραμένουν (Κοψιδά, 1999). Αυτό σημαίνει ότι η γυναίκα, παρά τη συμμετοχή της στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, δεν έχει ακόμη απελευθερωθεί από τις υποχρεώσεις που την επιφορτίζουν οι διαστάσεις του παραδοσιακού της ρόλου και χρειάζεται να ζουν μέσα στην δύσκολη πραγματικότητα του «διπλού τους φορτίου». Έτσι, σταδιακά η γυναίκα αναλαμβάνει όλες τις οικιακές υποχρεώσεις καθώς και τους 'παραδοσιακά γυναικείους' ρόλους ως μέρος της προσωπικής, οικογενειακής, κοινωνικής και επαγγελματικής της ταυτότητα (Ψύλλα, 2009). Μέσα από την προσπάθεια να αντεπεξέλθει στους πολλαπλούς αυτούς ρόλους και μέσα από τις προσωπικές της δυσκολίες και τα δικά της ηθικά διλήμματα, διαμορφώνει μια δική της ηθική νόρμα, με βάση την οποία κάνει τις επιλογές της (Κορνάρου & Ρουμελιώτη, 2008).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών διαπιστώθηκε ότι η θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία είναι αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών της επιλογών (Κασιμάτη, 1998). Σύμφωνα με την έρευνα των Deliyanni - Kouimtzis & Ziogou-Karastergiou (1995) η πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας διατείνεται ότι οι ανώτατες σπουδές είναι απαραίτητες και για τα δύο φύλα. Από την άλλη όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει στερεότυπα, ωθώντας τα δύο φύλα να αναλάβουν τους παραδοσιακούς τους ρόλους. Η Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1996, 2003) αναφέρει ότι υπάρχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα δύο φύλα για την «καταλληλότητα» των σπουδών και των επαγγελμάτων για κάθε φύλο. Το ποσοστό των ενηλίκων γυναικών που συμμετέχει ενεργά σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα μας είναι μάλλον μικρό (Στρατηγάκη, 2007)[2]. Αυτό, ίσως, να οφείλεται στο ότι η ενήλικη γυναίκα, εκπαιδεύεται, και παράλληλα, φροντίζει την οικογένεια αλλά και εργάζεται, 'παγιδευμένη' στην παραδοσιακή ταυτότητα του φύλου της αλλά και στις στερεότυπες αντιλήψεις (που αναπαράγονται μέσα από την οικογένεια και την κοινωνία), επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται από τον εαυτό της αλλά κι από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Κερβαντουέ & Μοσύ–Λαβώ, 2000).

Όμως, γατί οι γυναίκες να εμπλακούν σε μια διαδικασία εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους; Οι Marry & Schweitzer (2008) σημειώνουν ότι συνηθέστερα οι γυναίκες εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες γενικού ή ψυχαγωγικού χαρακτήρα, αλλά μετά τη δυναμική είσοδο τους στην αγορά εργασίας τις τελευατιες δύο δεκαετίες, προτιμούν προγράμματα που αφορούν την πρόσβασή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στο εργασιακό περιβάλλον. Η Coles (2000), αντιθετα, συνοψίζει τους κυριότερους λόγους για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα, σε παραγόντες, που όμως όλοι διαρθρώνονται σε σχέση με την οικογένειά τους:

- Γιατί επιζητούν την αναγνώριση από την οικογένειά τους,
- Γιατί δεν θέλουν να εκθέτουν στους άλλους την άγνοιά τους
- Θεωρούν ότι ούσες ανειδίκευτες, ματαιώνουν ή καθυστερούν και την πορεία των παιδιών τους προς τη μάθηση.

[2] ωστόσο είναι ενδιαφέρον ότι σύμφωνα με μια συγκριτική μελέτη της Eurostat για τα έτη 2005 και 2010, το ποσοστό των γυναικών (1.8% και 2.9% αντίστοιχα κατ΄ έτος) που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αυξήθηκε, και ήταν μόνον ελαφρώς χαμηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο των ανδρών (1.9% και 3.1%)(ΕΛΣΤΑΤ, 2011).

Χαρακτηριστικό είναι και το εύρημα της Luttrell (1997, όπ. αναφ. στο Πολέμη-Τοδούλου, 2005), η οποία σε έρευνά της όπου συμμετείχαν 200 γυναίκες που παρακολουθούσαν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, βρήκε ότι σε ποσοστό 80% συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά προκειμένου να γίνουν πιο χρήσιμες στην οικογένειά τους και να μην αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ αρκετές θεωρούσαν εγωιστικό το κίνητρο "να βγάλουν τον εαυτό τους από το ράφι" και να αναβαθμίσουν τη ζωή τους για δικό τους λογαριασμό. Η McGivney (1996), διερευνώντας τους λόγους συμμετοχής των γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, σημειώνει κι αυτή ότι οι περισσότερες γυναίκες δεν προσβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων για λόγους προσωπικού ενδιαφέροντος, αλλά προκειμένου να φανούν "έξυπνες" στα μάτια των συζύγων ή των παιδιών τους. Η στάση τους αυτή τις οδηγεί συχνά να "παραιτηθούν" από το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, για λόγους που έχουν να κάνουν με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Παράλληλα, είναι διπλά ευάλωτες γιατί πολλές φορές νιώθουν έλλειψη και ανεπάρκεια ως εκπαιδευόμενες (McGivney, 2004)[3]. Η Coles (2000) αναφέρει πως οι γυναίκες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες σε ό,τι αφορά το κομμάτι της μάθησης, και νιώθουν άβολα "εκθέτοντας την άγνοια τους". Όλα αυτά συντείνουν στο ότι μια γυναίκα μπορεί να ασχοληθεί με την εκπαίδευσή της κατά την ενήλικη ζωή της, μόνον εφόσον ο σύζυγος και η οικογένεια της αποδεχτούν την επιθυμία της, την ενθαρρύνουν και την στηρίξουν ηθικά αλλά και έμπρακτα, με τη συμπεριφορά τους, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής της (Fagnani & Letablier, 2003). Ένα άλλο σύνηθες εμπόδιο για την εκπαίδευση των γυναικών στην ενήλικη φάση της ζωής της αναφέρεται και η έλλειψη οικονομικής ευχέρειας (Παρούτσας, χχ). Σύμφωνα με τους Johnstone & Rivera (1965) οι γυναίκες αισθάνονται ενοχές, όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού για την εκπαίδευσή τους. Αυτή η πίεση αυξάνεται όταν οι γυναίκες που είναι μητέρες, θεωρούν ότι χρήματα αυτά προορίζονταν για τις ανάγκες των παιδιών τους. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν, ότι μετά από τέτοιες σκέψεις οι γυναίκες δεν εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα και προτιμούν να χρησιμοποιήσουν τα χρήματα αυτά για τις σπουδές των παιδιών, την αποκατάστασή τους και γενικότερα, για την ικανοποίηση των αναγκών των υπολοίπων μελών της οικογένειας. Επομένως, η στήριξη του συζύγου και της οικογένειας που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευσή της, θεωρείται ένα είδος «χάρης» που της κάνουν, προκειμένου να εκπληρώσει το -λίγο 'ανάρμοστο'- όνειρό της να εκπαιδευτεί. Τελικά, φαίνεται ότι οι ίδιες οι ενήλικες γυναίκες βιώνουν ενοχικά, δηλαδή ερμηνεύουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα σαν σπατάλη χρόνου για τις προσωπικές φιλοδοξίες τους, ακόμα κι αν πρόκειται για την εργασία τους, καθώς αφιερώνουν το χρόνο τους (και οικογενειακό χρήμα) στις δικές τους σπουδές κι όχι στις προσδοκίες και τις ανάγκες των άλλων, κι αυτό τις κάνει να αισθάνονται ένοχες και ανεπαρκείς ως προς την φροντίδα της οικογένειας και την ανατροφή των παιδιών τους (Ιγγλέση, 1990).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η γυναίκα παράλληλα με την ιδιότητά της ως εκπαιδευόμενη, συνεχίζει να αποτελεί μέρος και επομένως, επηρεάζεται από το δικό της, συγκεκριμένο, προσωπικό και κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά ή ανασταλτικά για τη δική της εκπαίδευση. Η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο, ίσως, υποσύστημα της ζωής της, καθώς υπάρχουν συναισθηματικοί δεσμοί που καθορίζουν και τη στάση των μελών της: η οικογένεια έχει τη δύναμη να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες, αλλά και να προκαλέσει εμπόδια στη μαθησιακή πορεία μίας γυναίκας

3 Είναι ενδιαφέρον ότι οι άνδρες είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν για λόγους που αφορούν το ίδιο το πρόγραμμα ή για οικονομικούς και επαγγελματικούς

(Rogers, 1999). Όταν, λοιπόν, οι γυναίκες αποφασίζουν να εμπλακούν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, τότε αρχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εξαιτίας της απουσίας για παράδειγμα, ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που θα κρατά τα παιδιά. Η έρευνα των Johnstone & Rivera (1965) επισημαίνει ότι όσοι ενήλικοι έχουν παιδιά, δεν αποφασίζουν εύκολα τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εάν πρώτα δεν έχουν εξασφαλίσει βοήθεια για τη φροντίδα των παιδιών τους. Έτσι, όταν οι ενήλικοι, και ειδικότερα οι γυναίκες δεν έχουν την αποδοχή των μελών της οικογένειάς τους, άρα δεν έχουν εξασφαλίσει και την υποστήριξή τους, δεν αποφασίζουν εύκολα να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης. Συνεπώς, η παρουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος ενισχύει –ή όχι- τη συμμετοχή σε εκπαίδευση των ενηλίκων γυναικών, κάτι που έχει επισημάνει και η Cross (1981), ως ένα από τα πιο συχνά και σοβαρά προβλήματα που καταγράφονται σχετικά με την εκπαίδευση των ενήλικων γυναικών.

1. Ταυτότητα της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το πώς βλέπουν οι ίδιες οι γυναίκες τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενες στην ενήλικη φάση της ζωής τους, παράλληλα με τους υπόλοιπους ρόλους της ζωής τους. αλλά και το πώς εκτιμούν ότι τις αντιμετωπίζει η οικογένεια και ο κοινωνικός τους περίγυρος. Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση γιατί οδηγεί σε βαθύτερη ανάλυση γεγονότων και αναγκών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχτηκαν τον Φεβρουάριο του 2014 στο Νομό Δράμας από 10 γυναίκες μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, ακολουθώντας ένα Οδηγό Συνέντευξης με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η επιλογή τους είχε ως κριτήρια: α) να παρακολουθούν ή να έχουν πάρει μέρος στο πρόσφατο παρελθόν (μέχρι 5 χρόνια πριν) ως εκπαιδευόμενες σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης και β), η εκπαίδευσή τους να έχει γίνει σε κάποια από τις επίσημες δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σε Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθούσαν ως εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ερωτώμενες, δηλαδή, επιλέχτηκαν με κριτήρια και χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της έρευνας και διευκόλυναν την άντληση των ερευνητικών δεδομένων (Κεδράκα, 2008). Έγινε πιλοτική εφαρμογή του Οδηγού Συνέντευξης σε δύο εκπαιδευμένες με στόχο να διορθωθούν τυχόν λάθη και παραλείψεις, ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν: Πώς «βλέπουν» οι εκπαιδευόμενες γυναίκες την εκπαίδευση κατά την ενήλικη φάση της ζωής τους;

Οι ερωτήσεις προς τις ερωτώμενες ήταν:

1. Τι περιμένετε από την εκπαίδευση κατά την ενήλικη ζωή σας;

2. Γιατί –κατά την άποψή τους- οι γυναίκες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προγράμματα κτλ στην ενήλικη φάση της ζωής τους;

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων γυναικών, και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν δηλαδή, ο προφορικός λόγος μετατράπηκε σε γραπτό, με σκοπό την ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις σε εννοιολογικές κατηγορίες, την κριτική επεξεργασία και την παρουσίαση τους

και τελικά την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχτηκε η Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία προσφέρεται για τον εντοπισμό απόψεων και κοινωνικών αναπαραστάσεων μέσα από κείμενα (Τσουρβάκας, 1997) και γενικώς, θεωρείται η πλέον κατάλληλη *«για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις»* (Verma & Mallick, 2004: 224). Ο Κουλαουζίδης (2008) σημειώνει ότι το ενδιαφέρον, και συγχρόνως, η δυσκολία στις ποιοτικές έρευνες εστιάζονται στην ερμηνεία των δεδομένων από τον ερευνητή, διότι η αλήθεια δεν στηρίζεται τόσο σε αδιαμφισβήτητα γεγονότα, όσο στην αξιοπιστία και στην πειστικότητα με την οποία ερμηνεύονται οι απόψεις και οι εμπειρίες του ερωτώμενου.

2. Ευρήματα

Η επικαιροποίηση των γνώσεων, η επαγγελματική ανάπτυξη, η απόκτηση νέων εφοδίων για την επαγγελματική τους εξέλιξη, η προσαρμογή στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος τους είναι οι λόγοι, που ωθούν τις εργαζόμενες γυναίκες στην συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

> ***Σ3*** *«…διαπίστωσα θα με βοηθήσουν και στον εργασιακό μου χώρο»*
>
> ***Σ4*** *«…πιστεύω ότι τις γνώσεις που απέκτησα, άλλες κατάφερα ήδη να αξιοποιήσω στη δουλειά μου, άλλες πιστεύω πως ίσως αξιοποιηθούν στο μέλλον».*
>
> ***Σ7*** *«Κίνητρο για τη συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι είτε η επικαιροποίηση των γνώσεων, …. είτε ο εμπλουτισμός των γνώσεων μου, η επιθυμία μου, δηλαδή, να αποκτήσω καινούριες γνώσεις και εμπειρίες πέρα από όσα γνωρίζω. Απώτερος στόχος είναι να αποκτήσω εφόδια για την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη μου.»*
>
> ***Σ8*** *«Αυτό που περιμένω να κερδίσω από την εκπαίδευση τα χρόνια της ενήλικης ζωής μου είναι η απόκτηση γνώσεων και οι νέες μεθοδολογίες στο αντικείμενο της δουλειάς μου…»*

Είναι, ωστόσο, ενδιαφέρον ότι τα οφέλη αυτά τα συνδυάζουν τόσο με την προσωπική τους ανάπτυξη αλλά την κοινωνική καταξίωση –ίσως και την ωφέλεια για την οικογένειά τους:

> ***Σ2*** *«Νέες γνώσεις, εμπειρίες και πιθανόν διαφορετικές οπτικές…»*
>
> ***Σ5*** *«Επαγγελματική εξέλιξη και ηθική και προσωπική ικανοποίηση…»*
>
> ***Σ6*** *«Θέλω να παίρνω πρωτοβουλίες και να βοηθώ την οικογένεια μου»*
>
> ***Σ7*** *«.. την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων μου, την απόκτηση νέων εμπειριών και ίσως και την αλλαγή διαμορφωμένων στάσεων και αντιλήψεων από το περιβάλλον μου….»*
>
> ***Σ9*** *«Αν όλα πάνε καλά, να βρω δουλειά να βοηθήσω τα παιδιά μου και στη συνέχεια, ποιος ξέρει; …»*

Στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους που ωθούν τις γυναίκες να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προγράμματα κτλ στην ενήλικη φάση της ζωής τους, θεωρούν ότι οι σύγχρονες γυναίκες, προσπαθούν να αυτοπροσδιοριστούν και να οριοθετηθούν κυρίως

μέσα στο κοινωνικό και εργασιακό τους περιβάλλον, που όπως οι ίδιες σημειώνουν, εξακολουθούν να διακατέχονται από στερεότυπα:

> ***Σ4*** *«Πιστεύω στη δια βίου μάθηση και στη συνεχή βελτίωση του ανθρώπου και κυρίως της γυναίκας, που δυστυχώς πρέπει να αποδεικνύει διαρκώς ότι αξίζει, ότι είναι μέσα στο παιχνίδι στον εργασιακό της χώρο…»*
>
> ***Σ6*** *«Συχνά, οι γυναίκες έχουν να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά στερεότυπα που θεωρούν αυτή την προσπάθεια των γυναικών περιττή ή και συχνά μη συμβαδίζουσα με τους παραδοσιακούς ρόλους».*
>
> ***Σ7*** *«…η εκπαίδευση των γυναικών στην ενήλικη πλέον φάση της ζωής είναι μια πολύ αξιόλογη προσπάθεια που βοηθάει τις ίδιες τις γυναίκες να γίνουν καλύτερες ως άτομα και να εξελιχθούν επαγγελματικά και κοινωνικά. Δίνει εφόδια και γνώσεις να αντιμετωπίσουν τις πολύπλοκες απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου και να ξεφύγουν από κοινωνικά στερεότυπα που αφορούν τη θέση και το ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία.»*
>
> ***Σ10*** *«Οι γυναίκες που προσπαθούν να εξελιχθούν μέσω της γνώσης είναι αξιέπαινες. Στην Ελλάδα δεν έχει ξεπεραστεί ακόμη η άποψη του "τι τα θες αυτά, έχεις την οικογένειά σου, το σπιτάκι σου, θα έπρεπε να είσαι ευχαριστημένη". Οι γυναίκες καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να καταξιωθούν στο επαγγελματικό τους χώρο και αυτό κατά τη γνώμη μου οφείλεται σε προκαταλήψεις και όχι ικανότητες. Φυσικά εξαρτάται και από το κοινωνικό τους περιβάλλον» .*

Υπάρχουν βέβαια και οι απόψεις όσων πιστεύουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι το μόνο μέσο για την καταξίωση αλλά και ένα μέσο αυτοβελτίωσης και τελικά, μέσα από την γνώση επιτυγχάνεται η αυτοπραγμάτωση:

> ***Σ1*** *«Οι γυναίκες πάντα πρέπει να προσπαθούν περισσότερο για να έχουν το αυτονόητο ή λογικό επακόλουθο, όχι μόνο επαγγελματικά. Η συνεχής εκπαίδευση οδηγεί σε εγρήγορση και κατάδειξη ότι δεν το βάζεις κάτω».*
>
> ***Σ2*** *«…πιστεύω ο καθένας καταξιώνεται στο χώρο του από την δουλειά του και την συμπεριφορά του. Η εκπαίδευση δεν θεωρώ ότι είναι το μέσο για την καταξίωση. Για μένα η εκπαίδευση κατά την ενήλικη ζωή είναι ο τρόπος για να σκεφτείς, να κάνεις την αυτοκριτική σου και να αλλάξεις συμπεριφορά».*
>
> ***Σ8*** *«Πιστεύω ότι η σύγχρονη γυναίκα είναι σήμερα πλέον αποδεκτή από το ευρύτερο περιβάλλον της και πρέπει να υπάρχει μέτρο και ισορροπία στις εκπαίδευσης της για να μπορεί να τις αξιοποιεί ανάλογα. Θαυμάζω τις γυναίκες και επαινώ τις προσπάθειές τους!»*

Το θέμα των υποχρεώσεων αλλά και της υποστήριξης που έχουν -ή όχι- από το οικογενειακό τους περιβάλλον αποτελεί ένα ‘σταθερό’ σημείο αναφορών:

> ***Σ3*** *«…η προσπάθεια των γυναικών αποκτά ακόμη μεγαλύτερη αξία, καθώς σχεδόν πάντα προσπαθούν να συνδυάσουν τη συγκεκριμένη εκπαίδευσή τους με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, με τις οποίες είναι επιφορτισμένες».*
>
> ***Σ9*** *«Τις θαυμάζω πολύ. Έχουν όμως σίγουρα βοήθεια από το σπίτι τους ή δεν έχουν άλλες ευθύνες. Θα ήθελα να είμαι στην θέση τους αλλά μάλλον είναι πιο τυχερές από μένα ή έχουν πιο ανοιχτόμυαλους άνδρες από τον δικό μου. Ίσως είναι και πιο τολμηρές από μένα στην ζωή τους».*

3. Συζήτηση

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα σχετικά με την συμμετοχή των ενήλικων γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ότι η συμμετοχή τους γίνεται για προσωπικούς λόγους, για την επιθυμία τους για πρόοδο, και την εσωτερική ανάγκη για προσωπική βελτίωση. Η προσωπική ανάπτυξη δείχνει να αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για τη σύγχρονη γυναίκα προκειμένου να εμπλακεί σε κάποιου είδους εκπαιδευτική διαδικασία στην ενήλικη φάση της ζωής της, όπου βιώνει πολλαπλούς -και συχνά αντικρουόμενους- ρόλους: της μητέρας, της συζύγου, της εργαζόμενης. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να εξετάζονται παράμετροι που αφορούν στον πολύπλοκο ρόλο της γυναίκας, καθώς και στις στερεότυπες απόψεις που τον συνοδεύουν. Σύμφωνα με την Κατάκη (1984), οι γυναίκες αναζητούν συνεχώς την ταυτότητά τους μέσα από την εκπλήρωση πολύπλοκων ρόλων. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία δεν είναι εύκολη καθώς η γυναίκα διχάζεται συνήθως ανάμεσα στο παραδοσιακό πρότυπο που έχει βιώσει από τη μητέρα της και στην ικανοποίηση των προσωπικών της αναγκών. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι ευχαριστημένη όταν πρέπει να επιλέξει τι από τα δύο θέλει να είναι: μία γυναίκα- μητέρα – νοικοκυρά ή μία γυναίκα- εργαζόμενη- ανεξάρτητη; Ο ρόλος των συζύγων δείχνει καθοριστικός, και στην έρευνά της η McGivney (2004) αναφέρει αρκετές περιπτώσεις, όπου οι άνδρες αποτρέπουν τη συμμετοχή των συζύγων τους σε δραστηριότητες ή προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Προκειμένου μάλιστα, να τις πείσουν, προφασίζονται οικονομικά ακόμα και ηθικά εμπόδια, καθώς αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα την προσπάθεια των γυναικών τους για αυτοβελτίωση, ισχυριζόμενοι ότι μία τέτοια αλλαγή είναι δυνατόν να καταστρέψει τη σχέση ανάμεσα στο ζευγάρι. Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις, οι γυναίκες επιλέγουν να υποχωρήσουν και να αφήσουν πίσω τους το όνειρο για την προσωπική τους ανέλιξη, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Rogers (1999) ότι η στάση των μελών της οικογένειας έχει τη δύναμη να βοηθήσει αλλά και να αναστείλει τη μαθησιακή πορεία μίας γυναίκας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν κι αυτά πως η γυναίκα, παράλληλα με την ιδιότητά της ως εκπαιδευόμενη, συνεχίζει να αποτελεί μέρος και επομένως, να επηρεάζεται από το δικό της, συγκεκριμένο, προσωπικό και κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά ή ανασταλτικά για τη δική της εκπαίδευση. Όπως φαίνεται μέσα από την κατάθεση των απόψεων των γυναικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευόμενες γυναίκες αισθάνονται ότι δεν μπορούν πάντα να διαχωρίσουν την δική τους εκπαίδευση από τις ανάγκες της οικογένειας. Ίσως, διότι όπως επισημαίνει και η Puech (2008), η εκπαιδευόμενη μητέρα δεν είναι εύκολο να αφοσιωθεί σε δραστηριότητες που την απομακρύνουν από τα παιδιά της, γιατί αισθάνεται ενοχές, καθώς θεωρεί ότι ενώ τα παιδιά την έχουν ανάγκη, εκείνη φέρεται εγωιστικά και προσηλώνεται στις δικές της επιδιώξεις. Η Coles (2000) αναφέρει ότι οι ενήλικες γυναίκες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα όχι απλώς γιατί επιζητούν προσωπική ή επαγγελματική βελτίωση ή αναγνώριση από την κοινωνία, αλλά και γιατί μέσω της δικής τους εκπαίδευσης θεωρούν ότι αναβαθμίζεται η οικογένειά τους και πιθανώς έτσι μπορούν να βοηθήσουν και τα παιδιά τους. Το ζητούμενο, λοιπόν, φαίνεται πως είναι να παραμεριστούν οι στερεότυπες αντιλήψεις έχουν παγιωθεί μέσα στην οικογένεια και λειτουργούν ανασταλτικά σε τυχόν προσπάθεια της ενήλικης γυναίκας για μάθηση, ωθώντας την να εξοικονομήσει χρόνο για τον εαυτό της και τις επιδιώξεις της (Μαράτου- Αλιπράντη, 1995).

Σχετικά με την προσπάθεια που κάνουν οι γυναίκες για να αποκτήσουν κύρος και καταξίωση στον επαγγελματικό τους χώρο μέσω της εκπαίδευσής τους στην ενήλικη φάση της ζωής

τους, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι πράγματι, η επαγγελματική ανέλιξη και βελτίωση αποτελεί έναν ισχυρό λόγο για τον οποίο εμπλέκονται σε διαδικασίες εκπαίδευσης. Η θέση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη της Coles (2000), που αναφέρει ότι οι συνηθέστεροι λόγοι που οι γυναίκες συμμέχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαιδευσης βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την οικογένειά τους, δηλαδή είτε επιζητούν την αναγνώριση από την οικογένειά τους, είτε θεωρούν ότι αν οι ίδιες δεν έχουν αρκετά εκπαιδευτικά προσόντα, μπορεί να επηρεάσουν την πορεία των παιδιών τους προς τη μάθηση. Το ερώτημα είναι αν επιβεβαιώνονται οι διαπιστώσεις των Κερβαντοουέ & Μοσύ – Λαβώ (2000), που σημειώνουν ότι η ενήλικη εκπαιδευόμενη, παρόλη την προσπάθεια που κάνει, συνεχίζει να είναι παγιδευμένη σε αντιλήψεις που έχουν παγιωθεί κι αναπαράγονται μέσα από την οικογένεια και την κοινωνία. Οι Marry & Schweitzer (2008) σημειώνουν ότι ενώ παλιότερα οι γυναίκες εμπλέκονταν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες γενικού ή ψυχαγωγικού χαρακτήρα, τα τελευταία χρόνια επιλέγουν προγράμματα που αφορούν την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η ενήλικη εκπαιδευόμενη γυναίκα επιδιώκει να αποκτήσει μόρφωση, γιατί αισθάνεται ότι αναβαθμίζεται όχι μόνον στα μάτια της οικογένειάς της αλλά και στο κοινωνικό σύνολο, που την αντιμετωπίζει με περισσότερο σεβασμό, προσδίδοντάς της κοινωνικό κύρος. Σημειώνεται ότι σήμερα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων, και σύμφωνα με έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών η θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών της επιλογών (Κασιμάτη, 1998), καθώς παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό επίπεδο των γυναικών παρουσιάζει σημαντική βελτίωση, η επίδραση των στερεότυπων αντιλήψεων είναι ακόμα ισχυρή, και λειτουργεί ανασταλτικά στο να ανελιχθούν οι γυναίκες επαγγελματικά (Μαράτου-Αλιπράντη, 2000), ειδικά αν δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εκπαιδευτικά προσόντα (Χατζηγιάννη, 2001). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι οι γυναίκες έχουν τις δικές τους προκαταλήψεις και παραδοχές, πιστεύοντας ότι υπάρχουν περισσότεροι περιορισμοί εξαιτίας της ευθύνης του σπιτιού και της οικογένειας, με τις οποίες αισθάνονται ότι είναι επιφορτισμένες, γεγονός που μοιραία περιορίζει την εκπαίδευσή τους και την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους (Valian, 2005). Οι West & Curtis (2006) υποστηρίζουν ότι η περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών σε ανταγωνιστικές και ιεραρχικά υψηλές θέσεις εργασίας, παρόλο το υψηλό μορφωτικό επίπεδό τους, αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές πιέσεις και την έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην οικογένεια και την καριέρα. Τελικά, η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων αποτελεί έναν ουσιαστικό λόγο στις γυναίκες για να εκπαιδευτούν ή απλώς πρόκειται για ένα κοινωνικά αποδεκτό 'άλλοθι', που θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς ενοχές, αναλαμβάνοντας, όμως, παράλληλα τον πολυ-ρόλο τής μητέρας-κόρης-οικοκυράς-συζύγου-εργαζόμενης -τώρα και εκπαιδευόμενης, που παρουσιάζεται ως ηθική υποχρέωση αλλά και ως «φυσικός προορισμός» της σύγχρονης γυναίκας (Κατσίκη, 2011);

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού της κεφαλαίου αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για την γυναίκα να εμπλακεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά την ενήλικη ζωή της, ευελπιστώντας ότι θα αναβαθμίσει την επαγγελματική της θέση και κατά συνέπεια, θα αποκτήσει κύρος και αναγνώριση από τον κοινωνικό της περίγυρο. Διαπιστώνεται ότι η σύγχρονη γυναίκα στην προσπάθεια της να αποδείξει την αξία

της, επιδιώκει επιπλέον εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή της, προκειμένου να αποδείξει σε εαυτόν και αλλήλους ότι μπορεί να πετύχει, ότι δεν υστερεί, ότι προσπαθεί και πετυχαίνει. Η προσδοκία της είναι να αξιοποιήσει τις γνώσεις της και να επαναπροσδιορίσει την θέση της στην οικογένεια και την εργασία, ενισχύοντας τον ρόλο της στο κοινωνικό σύνολο, όπου, εφόσον διαθέτει κύρος και μόρφωση, θα αναπτυχθεί επαγγελματικά, συνδυάζοντας αποτελεσματικά την οικογένεια με την καριέρα. Ταυτόχρονα, νιώθει να τονώνεται σε σημαντικό βαθμό το αυτοσυναίσθημά της, καθώς αντλεί προσωπική ικανοποίηση και νιώθει καταξιωμένη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coles, J. (2000). *Researching Inclusion: The Development of Adult Education for Women.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001436.htm (7/11/2013).

Cross, K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Deliyanni-Kouimtzis, V., & Ziogou, R. (1995). Gendered Youth Transitions in Northern Greece: Between Tradition and Modernity through Education. In: L. Chisholm, P.Puchner, H. Kruger, & M. Du Bois-Reymond (eds) (1995). *Growing up in Europe Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies.* Berlin/N.York: de Gruyter.

Fagnani, J., & Letablier, M. (2003). S' occuper des enfants au quotidien: mais que font donc les pères? *Droit social, 3,* 251 - 259.

Jarvis, P. (2007). *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Johnstone, J., & Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the* Educational Pursuits of American Adults, Chicago: Aldine.

Keddie, N. (1997). *Adult Education and the Family: an examination of the practice of gender construction.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.leeds.ac/educol/documents/00002648.htm (15/12/2011).

Marry, C., & Schweitzer, S. (2008). Σπουδές. Στο M. Maruani (2008). *Γυναίκες, Φύλο, Κοινωνίες: Τι γνωρίζουμε σήμερα,* 298 – 310. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McGivney, V. (1996). *Staying or leaving the course: retention and non-completion of mature students in further and higher education.* Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.

McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education, *Open Learning, 19(1),* 33-46.

Valian, V. (2005). Beyond gender schemas: Improving the advancement of women in academia. *Hypatia, 20(3),* 198-213.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα* (μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

West, M. S. & Curtis, J. W. (2006). *AAUP faculty gender equity indicators*. Washington, D.C.: AAUP.

Βαϊου, Ντ., & Στρατηγάκη, Μ. (1989). Η εργασία των γυναικών: Ανάμεσα σε δύο κόσμους. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 40: 14-23.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ., & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Προωθώντας τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: διαστάσεις φύλου και ιδιότητας του πολίτη. Στα *Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα, τάσεις και προοπτικές,* 604-620. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (2000). *Ισότητα των δύο φύλων - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών - Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

ΕΛΣΤΑΤ. (2011). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού Β Τριμήνου του 2011*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/.

Ιγγλέση, Χ. (1990). *Πρόσωπα γυναικών, προσωπεία της συνείδησης: Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην ελληνική κοινωνία.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Κανταρτζή, Ευ. (1997). Οι αποφάσεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 92*, 32-37.

Κασιμάτη, Κ. (1998). *Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κατσίκη, Γ. (2011). Βιωματική Εκπαίδευση Δημοσιογράφων σε Θέματα Φύλου και Ισότητας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 23* , 19-26.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.adulteduc.gr (12/2/2015).

Κερβαντουέ, Ζ., & Μοσύ–Λαβώ, Ζ. (2000). *Οι γυναίκες δεν είναι σαν τους άλλους.* Αθήνα: Πόλις.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κορνάρου, Ε., & Ρουμελιώτη, Α. (2008). *Γυναίκα και Υγεία.* Αθήνα: Παπαζήση.

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Διερεύνηση εκπαιδευτικών βιογραφιών εκπαιδευτών ενηλίκων: Οι 'φωνές' των συμβούλων - καθηγητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στα *ΠΡΑΚΤΙΚΑ* του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με θέμα: «Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Η Εκπαίδευση και η Επαγγελματοποίησή τους». Μόνον σε CD ROM. Αθήνα, 14-16 Μαρτίου 2008.

Κοψιδά, Ά. (1999). Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 50-51*, 171-176.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Μαράτου–Αλιπράντη, Λ. (2000). Οι ρόλοι των δύο φύλων στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία: Καταμερισμός ή Συνέργεια; Στο: *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα* (482 - 498). Αθήνα: Ίδρυμα Καράγιωργα.

Παρούτσας, Δ. (χχ). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm (14/2/2015).

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1996). Η αναγκαιότητα διατύπωσης μιας θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 14*, 33-34.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2003). *Επαγγελματική αξιολόγηση και καθοδήγηση*. Διδακτικές Σημειώσεις για το χειμερινό εξάμηνο 2003-2004. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Ψυχολογίας.

Στρατηγάκη, Μ. (2007). *Το Φύλο της Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουρβάκας, Γ.Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Χατζή, Α. (2011). *Κοινωνική Ταυτότητα και Διομαδικές Σχέσεις,* Διδακτικές Σημειώσεις, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα.

Χατζηγιάννη, Α. (2001). *Εκπαιδευτικό κεφάλαιο και πρόσβαση στην αγορά εργασίας*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο: «Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη». Διοργάνωση ΕΚΚΕ - Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων, Αθήνα, 24-26 Μαΐου, 2001.

Ψύλλα, Μ. (2009). *Δημόσιος Χώρος και Φύλο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Application of basic principles of adult education and strengthening of interaction in teacher training

Δρ. Αναστασία Παναγιωτίδου, *PhD, M.ed), Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής,*
sym06-dra@sch.gr

Αντιγόνη Ζήση, *(M.Sc), Σχολική Σύμβουλος Οικονομολόγων,*
sym09-kav@sch.gr

Dr. Anastasia Panagiotidou,(*PhD, M.ed),Ministry of Education-School advisor,*
sym06-dra@sch.gr

Antigoni Zisi,*(M.Sc), Ministry of Education-School advisor,*
sym09-kav@sch.gr

Abstract: This article reflects the basic principles of adult education, which should be considered and implemented during the design and development of a teacher training programme. The training is referred as an important institution for the professional development of teachers but also for the modernisation and development of the educational systems. It is pointed out that the training of teachers should be implemented in a creative and open learning environment with autonomy, innovation and creativity, in which the interaction between the stakeholders becomes a decisive factor.

Keywords: adult education, teacher training, interaction

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο καταδεικνύονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών. Αναφέρεται η επιμόρφωση ως ένας σημαντικός θεσμός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για τον εκσυγχρονισμό και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τονίζεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να υλοποιείται σε ένα δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με στοιχεία αυτονομίας, αυτενέργειας, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα, στο πλαίσιο του οποίου η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία σημαντική διαδικασία η οποία συμβάλλει αποτελεσματικά και ουσιαστικά στην παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική τους κατάρτιση. (Χατζηδήμου, & Ταρατόρη, 1992; Χατζηδήμου, & Ταρατόρη, 2000; Χατζηδήμου, & Ταρατόρη, 2003).

Ο Λιοναράκης (2006) γράφει ότι ένα από τα πιο κοινά αποδεκτά προβλήματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ότι η μάθηση θεωρείται ως ένα προϊόν, το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της διδακτικής πράξης από μία πηγή σε μία άλλη. Ωστόσο, επισημαίνει ότι η μάθηση δεν είναι προϊόν διδακτικής πράξης, αλλά μαθησιακής, τονίζοντας, μάλιστα, ότι αυτό το εκπαιδευτικό αξίωμα αποτελεί το κλειδί της επιστημονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων (Λιοναράκης, 2006; Κόκκος, 2005). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Jarvis (1987,1992) μάθηση σημαίνει κάτι παραπάνω από απόκτηση γνώσης, καθώς είναι η επεξεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δηλαδή, δεξιότητες, νοοτροπίες, αξίες και συναισθήματα μετά από μια σειρά εσωτερικών διεργασιών.

Ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι όλα εκείνα που ο εκπαιδευόμενος ήδη γνωρίζει (Κόκκος, 2005). Υπό την έννοια αυτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται ουσιαστική και αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται ότι το αντικείμενό της έχει άμεση σχέση με τις προσωπικές του ανάγκες και τους στόχους του. Καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνουν μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών το οποίο αποτελεί πολύτιμη πηγή μάθησης, ενώ επιθυμούν την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρονται για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και όχι για την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων (Κόκκος, (2005).

Η αλληλεπίδραση είναι μια θεωρητική έννοια που αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο αλλά και κλειδί σε όλες τις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης (διαπροσωπικής, σύγχρονης, ασύγχρονης, μικτής) (Καρατζίδης, 2013).

Ο Yacci (2000) αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί μια κρίσιμη μεταβλητή η οποία πρέπει να ορισθεί με σαφήνεια. Στο πλαίσιο αυτό κάνει μια πολύ αναλυτική δομική προσέγγιση στην έννοια της αλληλεπίδρασης και την ορίζει ως ένα κλειστό κύκλωμα όπου ένα μήνυμα ξεκινά από μια οντότητα (άνθρωπος, μηχάνημα ή κάτι άλλο), κατευθύνεται σε μία άλλη οντότητα και επιστρέφει στην αρχική κλείνοντας έτσι το κύκλωμα (Μποφιλίου, 2013).

Από τις σκέψεις του Yacci (ό.π, στο Μποφιλίου 2013) αναδύονται τέσσερεις μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης: (α) η διαπλοκή των μηνυμάτων γνωστικού και συναισθηματικού χαρακτήρα, (β) η διάρκεια του κάθε μηνύματος, (γ) η ποσότητα της πληροφορίας που περιέχει το μήνυμα και (δ) η καθυστέρηση μεταξύ της αποστολής του μηνύματος και της παραλαβής μιας απάντησης.

Είναι γεγονός ότι η αλληλεπίδραση είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θέματα αντιπαράθεσης και μελέτης διαχρονικά, για κάθε μορφή εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για την εξ αποστάσεως μάθηση (Donelly, 2010; Μαυροειδής, 2009; Woo & Reeves, 2007). Ως διαδικασία δίνει βαρύνουσα σημασία στις κοινωνικές σχέσεις και αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε κάθε περιβάλλον μάθησης και με την έννοια αυτή μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004), ωστόσο, παράλληλα διατυπώνονται σημαντικά ερωτήματα που αφορούν στη φύση και την έκταση της αλληλεπίδρασης, καθώς και στις επιπτώσεις που αυτή έχει στις αποδόσεις των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό μάθημα (Picciano, 2002).

Συνεπώς, κατά το σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή των γενικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, καθώς και στη στη βιωματική εκπαίδευση, που αξιοποιεί τις εμπειρίες που υπάρχουν ή αναδύονται στη διάρκεια της εκάστοτε εκπαιδευτικής διεργασίας. Είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες να μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται και να συνδέουν την εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο εργασιακό τους περιβάλλον (Κόκκος, 1999; Κιουλάνης & Παναγιωτίδου, 2007).

1. Προσαρμοσμένη τηε επιμόρφωσης στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και η σημασία της αλληλεπίδρασης

Γράφοντας για την ιδιαιτερότητα και το σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Κόκκος (2005) επισημαίνει ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλίκους, καθώς έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται ενώ επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν.

Με βάση αυτές τις παραδοχές οι αρχές που χαρακτηρίζουν τις διεργασίες μάθησης στις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η ενεργοποίηση της σκέψης, αλλά και η διαδικασία σύνδεσης της σκέψης με τη δράση, η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και να μπορεί να προσαρμόζεται σ' αυτά, ο σεβασμός του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η αξιοποίηση των εμπειριών τους.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία το μαθησιακό κλίμα σε κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να οικοδομείται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευόμενοι να μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται και επομένως να συνδέεται η εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτής να είναι περισσότερο

συντονιστής των ενεργειών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή.

Ένα βασικό στοιχείο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παράλληλα σημαντικός στόχος είναι η αλλαγή στάσεων και εσφαλμένων παραδοχών τις οποίες ως ενήλικοι μεταφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σημείο αυτό η συμβολή της επιμόρφωσης μοιάζει να είναι καθοριστική.

Ενδεικτική στο σημείο αυτό είναι η θεωρία του Freire (1977, 1978), στην οποία κυριαρχεί η αντίληψη ότι στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η απελευθέρωση των εκπαιδευομένων από τις αλλοτριωμένες αντιλήψεις και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας προκειμένου να υιοθετήσουν ιδέες και στάσεις που θα είναι εναρμονισμένες με τα δικά τους ενδιαφέροντα και συμφέροντα, το δικό τους τρόπο ζωής και που θα τους οδηγούν στην αμφισβήτηση και στην κριτική θεώρηση τωνδεδομένων. Η εκπαίδευση, δηλαδή, για τον Freire έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των απόψεων και με την έννοια αυτή να οδηγήσει στην αλλαγή στάσεων και στην απελευθέρωση. Βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης, που θα οδηγήσει στην απελευθέρωση είναι ο διάλογος. Ο ρόλος των εκπαιδευτών σ' αυτό το πλαίσιο είναι να λειτουργούν ως διευκολυντές της συζήτησης εισάγοντας θέματα που μπορούν να διαφωτίσουν το κεντρικό θέμα. (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Με βάση το θεωρία του Freire, (1977, 1978) η επιμόρφωση δεν είναι θέμα αποστήθισης, απομνημόνευσης και επανάληψης λέξεων, φράσεων και γεγονότων, αλλά μία διαδικασία η οποία συνδυάζει τη σκέψη, τη δράση και την κριτική ικανότητα συνείδηση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Μία θεωρία η οποία επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας, είναι η «μετασχηματίζουσα μάθηση", του MeZzirow (1991, 1997, 1999).

Ο Mezirow (ό.π) υποστηρίζει, ότι ο κριτικός στοχασμός στις παραδοχές που μας έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Mezirow (ό.π) κάθε ενήλικος είναι εγκλωβισμένος μέσα σ' ένα σύνολο αποκρυσταλλωμένων παραδοχών και αξιών, οι οποίες συχνά είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Για το λόγο αυτό στη θεωρία του προτείνει τον απεγκλωβισμό από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις με τη δύναμη της κριτικής και της αυτόνομης σκέψης.

Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό πλαίσιο το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση και κατά συνέπεια και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους και να

αμφισβητούν την εγκυρότητά τους, ούτως ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Μία βασική παράμετρος προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο στοχασμός, ως διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε. Κάποιες φορές, μάλιστα ο στοχασμός επεκτείνεται στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων παραδοχών με βάση τις οποίες αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα, με άλλα λόγια δεν αφορά απλώς το πώς να πράξουμε, αλλά το γιατί πράττουμε, τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς μας. Τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό, που μπορεί να οδηγήσει σε επανεκτίμηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεών μας για την πραγματικότητα – που συνηθίσαμε να εκλαμβάνουμε ως δεδομένες - και να φτάσει ακόμα και στον κριτικό αυτο-στοχασμό, δηλαδή σε ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε (Boud, Keogh, Walker, 1985, 1002).

Ο Jarvis (1987, 1992) διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non - reflective), ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non - learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικας δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας. Η εμπειρική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η Cross (1998) η οποία τονίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν πρέπει να εμμένει στην απομνημόνευση γνώσεων αλλά να στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Άλλωστε, η ενεργός πολιτειότητα δεν αναφέρεται σε πολίτες που απλά έχουν αναπτύξει γνώσεις, κατανόηση, και ικανότητες για να συμμετέχουν στην κοινωνία, αλλά σε πολίτες που επιπλέον είναι σε θέση να συζητούν, να ασκούν κριτική και να αμφισβητούν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Μία χαρακτηριστική θεώρηση στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να βρουν εφαρμογή τα παραπάνω αποτελεί η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (1961). Η προσωποκεντρική προσέγγιση θεωρεί ότι ο κάθε άνθρωπος διαθέτει αστείρευτες πηγές για αυτοκατανόηση, αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και αλλαγή των βασικών του αντιλήψεων. Αυτές οι πηγές μπορούν να ενεργοποιηθούν εφόσον δημιουργηθεί ένα κλίμα κατάλληλων διευκολυντικών σχέσεων (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012). Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την προσωποκεντρική προσέγγιση είναι η εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευόμενο, τις δυνατότητες και τις θετικές τάσεις του. Η παιδαγωγική σχέση στην προσωποκεντρική προσέγγιση εκτυλίσσεται σε τρεις διακριτές φάσεις (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

(α) την εγκαθίδρυση της εμπιστοσύνης από την πλευρά του εκπαιδευομένου, η οποία μπορεί να επέλθει σύντομα ή και να καθυστερήσει,

(β) την ανάπτυξη της οικειότητας κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος γίνεται ικανός να αποκαλύψει μερικά από τα επίπεδα της εμπειρίας του, και

(γ) την εγκαθίδρυση μιας αυξανόμενης αμοιβαιότητας ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή.

Βασική θέση του Rogers (1961) είναι ότι ο ενήλικος δεν χρειάζεται τόσο «δασκάλους» όσο ένα περιβάλλον διευκολυντικό της μάθησης που τον αναγνωρίζει και τον αποδέχεται ως πρόσωπο με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αναπτύξει τις μορφωτικές τάσεις που έχει ανάγκη. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η κύρια μέριμνα του εκπαιδευτή είναι η διευκόλυνση της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευομένου για μάθηση. Για το σκοπό αυτόν, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει γνησιότητα, συμφωνία με τον εαυτό του και ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση κάτι που σημαίνει εμπιστοσύνη, εκτίμηση και αποδοχή προς τον εκπαιδευόμενο και τέλος ενσυναισθητική κατανόηση, ασκούμενη με ακρίβεια και ευαισθησία προς τον εκπαιδευόμενο (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προσαρμογής επιμορφωτικού προγράμματος στο μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπήρξε το σεμινάριο "e- διοικητικές θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές", το οποίο διοργάνωσε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας το σχολικό έτος 2013-2-14. Στόχος του Σεμιναρίου ήταν η επιμόρφωση των Στελεχών Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας σε θέματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, η ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, και η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Το σεμινάριο υλοποιήθηκε με τη «μεικτή» μέθοδο διδασκαλίας, συνδυάζοντας 12 δια ζώσης εκπαιδευτικές συναντήσεις, 4 τηλεδιασκέψεις και εκπαίδευση από απόσταση με χρήση υπολογιστή. Η διάρκειά της επιμόρφωσης ήταν ένα πλήρες ημερολογιακό εξάμηνο, από 18 Νοεμβρίου 2013 έως 5 Μαΐου 2014.

Το σεμινάριο κατευθυνόταν από μία κεντρική μελέτη περίπτωσης. Οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως μέλη ενός εικονικού συλλόγου διδασκόντων και είχαν συγκεκριμένους ρόλους (π.χ Δ/ντής, Υποδιευθυντές), οι οποίοι απέρρεαν μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της στοχαστικής - μη στοχαστικής και δημιουργικής μάθησης, καθώς και ρόλους που θα πήγαζαν από χαρακτηριστικά προσωπικότητας και διαχειρίζονταν τα υπό διαπραγμάτευση θέματα (εργαστήρια, εισηγήσεις, εκπαιδευτικό υλικό) της επιμόρφωσης μέσα από τους ρόλους τους. Κοινός στόχος όλων ήταν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του «εικονικού σχολείου» στο οποίο υπηρετούσαν, να συνεργαστούν με μεθόδους δημιουργικής μάθησης, να αναστοχαστούν και να βοηθήσουν το νέο Δ/ντή τους, ώστε να πάρει σωστές αποφάσεις και να βρει λύσεις στα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν (E-Learning dde dramas, 2014).

Αναφορικά με τη σημασία της αλληλεπίδρασης από πολύ νωρίς ο Dewey (1916) αναφέρεται σ' αυτή, ως το καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ο Κόκκος (1998, σελ.98) αναφέρει ότι *"Κανένας δε μαθαίνει μόνος του. Μαθαίνουμε μέσα από αμφίδρομες σχέσεις με τον διδάσκοντα αλλά και με τους άλλους διδασκόμενους. Οι σχέσεις αυτές εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων, διαμόρφωση ερωτημάτων και απάντηση σε αυτά, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή γνωμών και εμπειριών"*.

Η αλληλεπίδραση έχει ιδιαίτερο νόημα και σημασία και στη διαδικτυακή επιμόρφωση, όπου στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης:

(α) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό,

(β) η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων,

(γ) η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή, και

(δ) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευομένου με το τεχνολογικό περιβάλλον.

Στην προοπτική αυτή κινούμενοι και οι Moore & Kearsley (1996) αναφέρονται και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, καθώς αναστοχάζεται ενώ βρίσκεται σε μια μαθησιακή πορεία (Thurmond, Wambach, 2004).

Ο Καρατζίδης (2013) αναφέρει ότι οι Garrison και Anderson (2003) με σκοπό να συμπεριλάβουν και τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας, χρησιμοποίησαν και την έννοια του «μέσου», δηλαδή του υλικού με το οποίο αλληλεπιδρά ο εκπαιδευόμενος. Το μέσο μπορεί να έχει την παραδοσιακή μορφή του έντυπου υλικού ή και να περιλαμβάνει μέσα «σύγχρονης» και «ασύγχρονης» τηλεκπαίδευσης, όπως ένα εργαλείο τηλεκπαίδευσης ή ένα forum επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή - μέσου, αναδεικνύει τη σημασία που έχει και το μέσο στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Με βάση αυτά τα δεδομένα οι Garrison και Anderson (ό.π) διατύπωσαν ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο το οποίο περιλάμβανε έξι μορφές αλληλεπίδρασης:

(α) αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου

(β) αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευόμενου

(γ) αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – μέσου

(δ) αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – μέσου

(ε) αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευτή

(στ) αλληλεπίδραση μέσου – μέσου

2. Η έρευνα

Στην παρούσα ενότητα εκθέτουμε στοιχεία έρευνας την οποία υλοποιήσαμε το Φεβρουάριο του 2013, με συμμετοχή 239 εκπαιδευτικών (πίνακας 1) από όλη τη χώρα (56,9% από Αθήνα/Θεσσαλονίκη και 43,1% από άλλες πόλεις) διαφόρων ειδικοτήτων (58,6% θεωρητικών κατευθύνσεων, έναντι 41,4% πρακτικών). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε και συμπληρώθηκε διαδικτυακά μέσω του διαδικτυακού εργαλείου SurveyGizmo. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 16.00 for windows.

Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

		Count	Column N %
Φύλο	Άνδρας	75	31,4%
	Γυναίκα	164	68,6%
Total		239	100,0%

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα περιβάλλον επιμόρφωσης. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία επέλεξε ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή την «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (54,4%), ακολουθώντας η «ευρετική πορεία προς τη γνώση» (14,2%). Επίσης, τόσο η «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (19,7%) όσο και η «ευελιξία» (19,7%), έχουν επιλεγεί ως οι δεύτερες σε σημαντικότητα αρχές σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα περιβάλλον επιμόρφωσης. Ενδεικτικό ακόμη είναι ότι η «επικοινωνία» (17,6%) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη αρχή από την πλειοψηφία των ερωτούμενων.

Πίνακας 2. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για την εφαρμογή αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων

	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Ενεργητική συμμετοχή	54,4%	19,7%	10,5%	4,6%	5,4%	2,9%	0,8%	1,7%
Ευρετική πορεία	14,2%	18,4%	11,3%	12,6%	12,6%	11,7%	10,5%	8,8%
Δομημένη μορφή	3,8%	1,7%	2,5%	2,1%	3,8%	2,5%	16,7%	66,9%
Εφαρμογή επιμορφωτικών εμπειριών στη τάξη	6,7%	11,7%	15,5%	11,7%	12,1%	22,2%	18,0%	2,1%
Ευελιξία	10,5%	19,7%	10,5%	19,7%	21,8%	10,5%	7,5%	0,0%
Αλληλεπίδραση	6,3%	19,2%	21,3%	25,5%	10,0%	9,2%	7,9%	0,4%
Επικοινωνία	2,9%	7,5%	17,6%	16,7%	25,9%	15,1%	10,9%	3,3%
Αξιολόγηση της γνώσης	1,7%	2,1%	12,1%	7,1%	7,9%	25,5%	27,2%	16,3%

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία δήλωσε ότι πρέπει να υπάρχει ενεργοποίηση σκέψης, θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης (36,8%) ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή. Επίσης, ως δεύτερη σε σημαντικότητα αρχή έχει επιλεγεί η αρχή του σεβασμού του τρόπου σκέψης του άλλου και η ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων (34,7%), ενώ το ότι θα πρέπει να αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης (37,7%) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη αρχή από την πλειοψηφία των ερωτούμενων.

Πίνακας 3. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων αναφορικά με την ενεργοποίηση κριτικής σκέψης

	1η	2η	3η	4η
Να υπάρχει ενεργοποίηση σκέψης, θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης	36,8%	21,3%	18,4%	23,4%
Να υπάρχει σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου, ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων	17,6%	34,7%	31,0%	16,7%
Να αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης	22,2%	28,9%	37,7%	11,3%
Οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης του προγράμματος	23,8%	15,1%	13,0%	48,1%

Από τον Πίνακα 4, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ερωτούμενων δήλωσε ως την σημαντικότερη επιλογή, ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων είναι συντονιστής (36,4%), ενώ το 27,2% δήλωσε ότι είναι συνεργάτης. Η δεύτερη σε σημαντικότερη άποψη ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων είναι εμψυχωτής, υποστηρίχθηκε από το 30,1% του δείγματος. Για την τρίτη σε σημαντικότητα κατάταξη, επιλέχθηκε ότι ο εκπαιδευτής/διδάσκων είναι εμψυχωτής (31,8%) ακολουθώντας ο συνεργάτης (30,1%). Η άποψη ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων έχει το χαρακτήρα του διευκολυντή και της αυθεντίας κατατάχθηκαν αντίστοιχα στην τέταρτη και πέμπτη σε σημαντικότητα θέση.

Πίνακας 4. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ρόλο του εκπαιδευτή

	1η	2η	3η	4η	5η
Συνεργάτης	27,2%	20,1%	30,1%	20,9%	1,7%
Συντονιστής	36,4%	29,7%	15,1%	17,2%	1,7%
Εμψυχωτής	19,2%	30,1%	31,8%	18,4%	0,4%

Διευκολυντής	13,0%	19,7%	23,0%	42,7%	1,7%
Αυθεντία	4,2%	0,4%	0,0%	0,8%	94,6%

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτής. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία θεώρησε σαν σημαντικότερο παράγοντα ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή (46,9%). Επίσης, η ίδια άποψη παρατηρήθηκε ως δεύτερη σε σημαντικότερη, ενώ η άποψη ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός (ψυχολογικού κυρίως) κλίματος αμοιβαιότητας έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη δήλωση (25,9%).

Πίνακας 5. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τους παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτής

	1η	2η	3η	4η	5η
Στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές οι οποίες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευομένων.	19,2%	18,8%	20,9%	25,5%	15,5%
Στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην κατάρτιση ενός ατομικού πλάνου εργασίας	6,3%	17,2%	19,2%	26,4%	31,0%
Στη δημιουργία ενός (ψυχολογικού κυρίως) κλίματος αμοιβαιότητας	24,7%	19,7%	25,9%	14,2%	15,5%
Στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή (ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας).	46,9%	32,2%	10,0%	7,5%	3,3%
Στη βοήθεια και την παρότρυνση ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν μεθόδους αυτοαξιολόγησης.	2,9%	12,1%	23,8%	26,4%	34,7%

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός κάθε επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να εφαρμόζονται και να αναδεικνύονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα επέλεξε ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και στη συνέχεια την ευρετική πορεία προς τη γνώση, την ευελιξία και την επικοινωνία. Παράλληλα, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα να υπάρχει ενεργοποίηση της σκέψης, της θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης, καθώς, επίσης η αναγκαιότητα να υπάρχει σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου και ανάδειξη και αποδοχή

διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρήθηκε η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης, ενώ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί διαδραματίζει η αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αποτελεί καθοριστικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας ενώ ειδικότερα στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση αποκτά βαρύνουσα σημασία για την επιτυχία κάθε δραστηριότητας. Τα πορίσματα αυτά συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων όπου τονίζεται ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλίκους, καθώς έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και την τάση να επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν. Με βάση τα δεδομένα αυτά για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία επιμόρφωσης ενήλικων εκπαιδευομένων, θα πρέπει οι διδασκόμενοι να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας, σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό του προγράμματος, την υλοποίηση και την αξιολόγησή του.

Αναφορικά με το ρόλο του διδάσκοντα συμπεραίνουμε ότι θα πρέπει να είναι περισσότερο συντονιστής, συνεργάτης, εμψυχωτής και διευκολυντής, ενώ στην τελευταία θέση των προτιμήσεων επιλέχθηκε η άποψη ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να φέρει τα χαρακτηριστικά της αυθεντίας. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή, αλλά και τη δημιουργία ενός ψυχολογικού κλίματος αμοιβαιότητας. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αξιολογεί τις μαθησιακές του ανάγκες, να μορφοποιεί και να διαμορφώνει μαθησιακούς σκοπούς και στόχους, να σχεδιάζει τον τρόπο προσέγγισης κάθε μαθησιακού έργου.

Η ανάπτυξη του στοχασμού και γενικότερα του κριτικού τρόπου σκέψης, θα πρέπει να αποτελέσει μία προτεραιότητα στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς θα έχει ως επακόλουθο τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς με βάση τα οποία οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους.

Τα στοιχεία αυτά καθιστούν χρήσιμη την εφαρμογή στοιχείων της μετασχηματίζουσας μάθησης με την έννοια ότι αυτή περιλαμβάνει μία σειρά από διαδικασίες όπως η ανάκληση στη μνήμη, η αναδιοργάνωση, ο συσχετισμός, η νοηματοδότηση και ο κριτικός στοχασμός, οι οποίες μπορούν να προσδώσουν μία ιδιαίτερη κατεύθυνση με προσανατολισμό στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό το περιεχόμενο της μάθησης συνδέεται με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο και με την έννοια αυτή ευνοείται η αυθεντική μάθηση η οποία αφορά στη διαπραγμάτευση αυθεντικών προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό προάγεται και η εμπειρική μάθηση η οποία εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης. Το γεγονός αυτό συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο της εμπειρικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με αφηρημένες ιδέες και έννοιες δεν οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση επειδή πρόκειται για διεργασία αποκομμένη από την πραγματικότητα και ασύμπτωτη με τις συνθήκες που οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning.* London: Routledge & Kegan Paul.

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning.* New York: Kogan page. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου

Cross KP. (1998) Opening windows on learning: The cross papers number 2. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College and Educational Testing Service.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan. Retrieved June 6, 2003, from the Institute for Learning Technologies Web site: http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html

Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problembased learning. Computers & Education, 54(2), 350-359. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.012

E-Learning dde Dramas (2014). http://www.elearning.didedra.gr

Freire P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* Αθήνα: Ράππας.

Freire P. (1978) *Pedagogy in Process*. New York: Seabury.

Garrison, R. D. & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st Century. New York: RoutledgeFalmer.

Jarvis P. (1987) *Adult Learning in the Social Context.* London: Routledge & Kegan Paul.

Jarvis, P. (I992) *Adult and Continuing Education.* London: Routledge & Kegan Paul.

Mezirow J. (1991) *Tranformative Directions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey Bass

Mezirow, J. (1997) «Transformative Learning: Theory to Practice» στο Cranton, P. (εττιμ.) Transformative Learning in Action: Insights from Practice.

Mezirow, J. και συν. (1990) «Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση». (απόσπασμα από το Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco: Jossey-Bass σε μετάφραση Αποστολοπούλου Ν., Μέγα Γ. στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 4,* pp. 22-25.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Boston, MA: Wadsworth Publishing

Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6(1), 21-40

Rogers, C. (1961) *On becoming a Person.* Boston: Houghton Mifflin

Thurmond, V., Wambach, K., (2004). "Understanding Ineraction in Distance Education, A review of the literature," International Journal of instructional Technology & Distance Learning, on line available

Woo Y. & Reeves, C. T. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. The Internet and Higher Education, 10(1), 15-25. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.10.005

Yacci, M. (2000). Interactivity demystified: a structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction. *Educational Technology, 40*(4), 1-18.

Γκάφα, Κ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2007). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρώθηση των φοιτητών του ΕΑΠ. στο: A.Lionarakis (Ed.), Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A). (σελ 343-351). Αθήνα: Προπομπός.

Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, (2012). Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των Καθηγητών Συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καρατζίδης Ν. (2013). Τηλεδιάσκεψη & Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων – Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση, Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π, Πάτρα

Κιουλάνης Σ. Παναγιωτίδου Α. (2007). «Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Μία εμπειρική έρευνα»., Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση), Τόμος Β’, σσ. 622-627., Εκδόσεις Προπομπός., Αθήνα, 2007.

Κόκκος Α. (1999). Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. *Εκπαίδευση ενηλίκων, Τομ.Α΄*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Κόκκος & Λιοναράκης (επιμ.): Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις Διδασκόντων Διδασκομένων (Τόμος Β), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης.* Αθήνα: Προπομπός.

Μαυροειδής, Η. (2009). Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα ΕΚΠ65. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μποφιλίου, Α. (2013). Η Αλληλεπίδραση σε on line περιβάλλοντα μάθησης. Τα φόρουμ συζήτησης: ένας χώρος συνεργασίας και μάθησης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (1992). *Η προετοιμασία του μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο,2*, σσ. 9-26.

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2003). Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ «Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση». Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο

Philosophy of Curriculum: A contribution to Religious Education's curriculum in Lyceum (High School)

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Λέκτορας της Διδακτικής των Θρησκευτικών του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α., makoulia@theol.uoa.gr

Marios Koukounaras Liagkis, *Lecturer in Religious Education Departemnet of Theology University of Athens, makoulia@theol.uoa.gr*

Abstract: The fundamental beliefs and principles underlying the curriculum of a subject in the school system are very important. Philosophy provides curriculum specialists and stakeholders with a framework for building the curriculum. It helps them answer the question what is knowledge, what is of value for learning, how students learn, what methods to use, what are the outcomes of education and what is the role of the teacher in the earning process etc. Different philosophies, such as Idealism, Realism, Critical Realism, Pragmatism and Existentialism provide different answers. The author in this paper is concerned with the Religious Education curriculum for the three last years of High School (Lyceum in Greece). He argues that the curriculum should be defined as the total learning experiences of the individual. For that, Pragmatism which pervades John Dewey's work and his definition of experience and education, and in some cases Existentialism, should be the basis on which the Religious Education curriculum ought to be constructed. Along similar lines, he argues that pragmatism should be considered with Bahktin's 'dialogical self', Geertz's 'grammar of culture' and the Orthodox theology of the Person. The study puts forward the view that Religious Education might be a modern, not confessional subject, educating adolescents with a 'religious language' of themselves and their societies and aiming towards a critical religiosity', where otherness is a part of ourselves.

Key words: Religious Educatiob, curriculum, philosophy, Lyceum (High School)

Περίληψη: Το άρθρο βασίζεται στη μελέτη των φιλοσοφικών βάσεων ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει μία πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. Είναι γνωστό ότι διαφορετικές φιλοσοφίες (Ιδεαλισμός, Ρεαλισμός, Κριτικός Ρεαλισμός, Πραγματισμός, Υπαρξισμός) παράγουν διαφορετικές ιδέες για την πραγματικότητα, τον άνθρωπο, τη γνώση και τη μάθηση. Με βάση αυτές και την επιλογή του πραγματισμού σε «εκλεκτικό» συνδυασμό με τον υπαρξισμό η σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον συγγραφέα, μπορεί να στηριχθεί στην προσέγγιση ότι η γνώση είναι εμπειρία (βίωμα). Η πρόταση στηρίζεται στη θεωρία του Dewey και του κονστρουκτιβισμού και συνδυάζει περαιτέρω τη «θεολογία του προσώπου και της ετερότητας», την ιδέα του Bahktin για τον «διαλογικό εαυτό» και τη θεωρία του Geertz για τη «γραμματική των πολιτισμών». Τονίζεται, τέλος, ότι μία σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να παιδαγωγεί τους νέους προσφέροντάς τους τη «θρησκευτική γλώσσα» του εαυτού και του πολιτισμού τους, σκοπεύοντας παράλληλα στη «κριτική θρησκευτικότητα», στην οποία ο άλλος γίνεται μέρος του εαυτού.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, φιλοσοφία, Λύκειο

Εισαγωγή

Στις επιστήμες της Παιδαγωγικής έχει αναπτυχθεί ο ιδιαίτερος κλάδος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (πλέον ΑΠΣ), ο οποίος αναφέρεται στα κριτήρια, στις επιλογές και τις μορφές οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Μέχρι τώρα έχουν εκφρασθεί ιδέες για τους διάφορους προσανατολισμούς (Eisner, 1985; Grundy, 1987) και θεωρίες (Schiro, 1978) του ΑΠΣ, οι οποίες στηρίζονται σε ορισμένες αρχές, αξίες και απόψεις για τη φύση του ανθρώπου, τη φύση της γνώσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τους στόχους-τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων κ.ά.

Σύμφωνα με τον Eisner (1985) υπάρχουν πέντε προσανατολισμοί ΑΠΣ: Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός, Γνωστικές Διαδικασίες, Κοινωνική Προσαρμογή και Κοινωνική Αναδόμηση, Αυτοπραγμάτωση και Τεχνοκρατισμός/Τεχνολογία. Για την Grundy (1987), που επηρεάζεται από τη χαμπερμασιανή θεωρία (Habermas, 1971), υφίστανται τρεις γενικότεροι προσανατολισμοί προγραμμάτων με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα: τεχνικά ενδιαφέροντα, πρακτικά ενδιαφέροντα και χειραφετικά ενδιαφέροντα. Ο Schiro (1978) διέκρινε τα αναλυτικά προγράμματα σε τέσσερις κατηγορίες: Ακαδημαϊκή θεωρία, Θεωρία κοινωνικής αποτελεσματικότητας, Θεωρία μελέτης παιδιού και Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο αυτές οι κατηγοριοποιήσεις αποτέλεσαν τη βάση του κλάδου των ΑΠΣ. Παράλληλα, υπήρξαν από την πλευρά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κριτικές απόψεις για τους σκοπούς και το περιεχόμενο των ΑΠΣ που φαίνεται να ανέπτυξαν θεωρίες κυρίως με βάση τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής και τον ρόλο του σχολείου στη

διαμόρφωση ταυτότητας (Apple, 1986) ή με βάση τη γνώση που αναπαράγει αυτό και τη δυναμική της στο ανάλογο κοινωνικό πλαίσιο αυτής (Bernstein, 2000; Young, 1998).

Όλες οι θεωρίες, σε τελική ανάλυση, αναδεικνύουν ότι ένα συγκροτημένο σύστημα θέσεων και απόψεων καθορίζει σε κάθε περίπτωση τον προσανατολισμό, τον τύπο, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Πρόκειται για τη φιλοσοφία του Προγράμματος, η οποία αποτελεί την πρωταρχική βάση -και ένα consensus αυτών που καλούνται, σε μια κοινή συνισταμένη και σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνικό, και πολιτιστικό πλαίσιο, να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν ως σύστημα ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών- πάνω στην οποία θα στηριχθεί η επιτυχής λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο (Φλουρής, 2008, Tyler, 1949). Η φιλοσοφία του προγράμματος είναι ουσιαστικά ένα «φίλτρο» με το οποίο αξιολογούνται όλα τα επόμενα στάδια σχεδιασμού του προγράμματος και για αυτό ο καθορισμός της είναι άκρως σημαντικός.

1. Η Φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Γίνεται σαφές ότι η επιλογή μίας φιλοσοφίας έναντι άλλης ή ο συνδυασμός κάποιων φιλοσοφιών καθορίζουν την πλήρη ανάπτυξη του ΑΠΣ, δηλαδή τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς, τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο, ενώ ανάλογη είναι κάθε φορά με τη φιλοσοφία η έμφαση που δίνεται σε ένα από τα παραπάνω. Για αυτό στη διαμόρφωσή της χρειάζεται η καλή γνώση των επιλογών και των συνεπειών τους καθώς και η εμπεριστατωμένη δικαιολόγηση, από την πλευρά των ειδικών, της απόρριψης κάποιων φιλοσοφιών.

Αναλυτικότερα, στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται συγκριτικά οι φιλοσοφικές βάσεις και οι παραγόμενες από αυτές, ιδέες τους για θέματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη γνώση και το σχολείο (Χατζηγεωργίου, 2008; Bhaskar, 1978; 1993) ώστε να γίνει πιο εύκολα κατανοητή η επιλογή της φιλοσοφίας του προτεινόμενου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Λυκείου για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Σύγκριση των φιλοσοφικών βάσεων του ΑΠΣ α΄

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ	**Πραγματικότητα**	**Άνθρωπος**	**Αξίες**
ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ	Πνευματική, ηθική, αμετάβλητη.	Λογικό ον, αιώνιος στη φύση, όπως ο Θεός. Η φύση του είναι ίδια στον χωροχρόνο.	Απόλυτες και αιώνιες

ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Υλική, αντικειμενική. Ορίζεται από φυσικούς νόμους. Υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο.	Πνευματικό ον. Tabula Rasa.	Απόλυτες και αιώνιες. Βασίζοντας στους φυσικούς νόμους.
ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Ανεξάρτητη από τον άνθρωπο υλική πραγματικότητα.	Βιολογικό και κοινωνικό ον	Σχετικές. Αποτελούν κοινωνικές κατασκευές συγκεκριμένου πλαισίου
ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ	Βρίσκεται στην εμπειρία, στην αλληλεπίδραση προσώπου-πλαισίου. Αλλάζει και δεν υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς.	Βιολογικό και κοινωνικό ον.	Σχετικές και υποκείμενες σε αλλαγές.
ΥΠΑΡΞΙΣΜΟΣ	Υποκειμενική και απροσδιόριστη. Το άτομο ζει το δράμα της ζωής. Υπάρχει στη δράση του ατόμου.	Τίποτα μέχρι να δράσει. Γίνεται όπως θέλει λόγω προσωπικής επιλογής. Καταδικασμένος στην ελευθερία του.	Σχετικές, όχι απόλυτες. Επιλέγονται ελεύθερα. Βασίζονται στις ατομικές αντιλήψεις. Μεγαλύτερη αξία είναι η ελευθερία και υπευθυνότητα του ατόμου.

Πίνακας 2. Σύγκριση των φιλοσοφικών βάσεων του ΑΠΣ β΄

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ	**Γνώση**	**Ρόλος εκπαιδευτικού**	**Έμφαση στη μάθηση**	**Έμφαση στο ΑΠΣ**
ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ	Αιώνιες ιδέες. Αποτέλεσμα λογικής σκέψης.	Πνευματικός και ηθικός ηγέτης. Βοηθάει τον μαθητή να φέρει τις αιώνιες ιδέες στο επίπεδο της συνείδησης.	Αποστήθιση γνώσης. Αφηρημένη σκέψη. Η διδασκαλία είναι ιδεοκεντρική	Κλασικά βιβλία και κείμενα. Φιλοσοφία, θεολογία και μαθηματικά είναι τα πιο σπουδαία.
ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Προέρχεται από αισθητηριακή εμπειρία και αφαίρεση και για αυτό ανακαλύπτεται. Υπάρχει ανεξάρτητα από τον μαθητή.	Να καλλιεργήσει ορθολογική σκέψη. Αυθεντία του εκπαιδευτικού. Βοηθάει να φτιαχτεί ο άνθρωπος- πολίτης.	Εξάσκηση του νου, λογική και αφηρημένη σκέψη.	Ακαδημαϊκή γνώση. Επιστημονικά αλλά και ανθρωπιστικά μαθήματα.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Η γνώση της αντικειμενικής πραγματικότητας γίνεται σταδιακά γνωστή μέσω των αλληλεπιδράσεων θεωρίας και εμπειρίας. Η γνώση (μεταβατική διάστα-ση) παράγεται στο πλαίσιο και είναι σχετική, γιατί είναι κοινωνική κατά-σκευή. Χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους και η εμπειρική παρατήρηση έχει περιορισμούς.	Να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο για να διερευνήσει και ερμηνεύσει ο μαθητής με σκοπό να βελτιώσει την πραγματικότητα, που μπορεί να γνωρίσει. Βοηθάει να απελευθερωθεί ο μαθητής από την «επιστημική πλάνη» (η αναγωγή του τι είναι (οντολογία) στο τι πιστεύουμε πως είναι (επιστημολογία).	Διερεύνηση των αιτιωδών παραγόντων της πραγματικότητας. Κριτική, αμφισβήτηση, έλεγχος.	Εκτός από την ανεξάρτητη από το πρόσωπο, αντικειμενική πραγματικότητα, μάθημα είναι η ικανότητα κριτικής όλων των φαινομένων (φυσικών και κοινωνικών) και η διαπίστωση της συστημικής αλλά όχι αναγωγικής σχέσης όλων των επιστημών.
ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ	Αληθινή γνώση είναι ό, τι έχει σχέση με τη ζωή και βοηθάει να λύνει κάποιος τα προβλήματα. Βασίζεται στην εμπειρία (βίωμα). Χρησιμοποιεί την επιστημονική μέθοδο στην προσέγγιση και κατάκτησή της.	Να καλλιεργήσει κριτική σκέψη μέσω της έρευνας και της επιστήμης. Βοηθά να γίνει ο μαθητής ικανός να ζει με επιτυχία στη ζωή του.	Μέθοδοι που ασχολούνται με ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει. Επιστημονικές εξηγήσεις.	Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις ή μαθήματα, αλλά εμπειρικά θέματα και προβλήματα. Προσέγγιση εννοιών που νοηματοδοτούν την πραγματικότητα
ΥΠΑΡΞΙΣΜΟΣ	Βασίζεται στην προσωπική επιλογή. Υπάρχει ταύτιση γνωστικού υποκειμένου και αντικειμένου. Χωρίς γνωστικό υποκείμενο δεν υπάρχει γνώση.	Να καλλιεργήσει προσωπική επιλογή και ταυτότητα. Βοηθά τον μαθητή να γίνει αυθεντικό άτομο, να γίνει υπεύθυνο άτομο.	Γνώση και αρχές της ανθρώπινης κατάστασης. Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός.	Εικαστικά και φιλοσοφικά μαθήματα, επιλογές στη διδακτέα ύλη.

Σύμφωνα με τους ειδικούς στις επιστήμες της Παιδαγωγικής, που γνωρίζουν καλά και την ελληνική πραγματικότητα, οι παραδοσιακές φιλοσοφίες του ιδεαλισμού και ρεαλισμού θα μπορούσαν να συνδυαστούν σε μία συντηρητική-παραδοσιακή φιλοσοφία, ο κριτικός ρεαλισμός αποτελεί μία σχετικά μεταμοντέρνα οπτική του ρεαλισμού, που είναι όμως αυτόνομα μία μοντέρνα φιλοσοφία, ενώ ο πραγματισμός και ο υπαρξισμός θα μπορούσαν να συνδυαστούν σε μια προοδευτική-μεταμοντέρνα φιλοσοφία (Χατζηγεωργίου, 2008, Ματσαγγούρας, 2009). Για να γίνει διαυγέστερος ο διαχωρισμός και ο συνδυασμός των φιλοσοφικών βάσεων, μπορούμε να λάβουμε υπόψη ότι ο Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός και η Ακαδημαϊκή Θεωρία στηρίζονται σε μια παραδοσιακή φιλοσοφία, ο Τεχνοκρατισμός και η Θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας στηρίζονται σε μια ρεαλιστική φιλοσοφία, οι προσανατολισμοί των Γνωστικών Διαδικασιών και της Κοινωνικής Αναδόμησης στηρίζονται σε μια πραγματιστική φιλοσοφία, ενώ η Θεωρία της Μελέτης του Παιδιού και ο προσανατολισμός της Αυτοπραγμάτωσης εμπεριέχουν στοιχεία τόσο από τον πραγματισμό όσο και από τον υπαρξισμό (Eisner, 1985; Schiro, 1978).

2. Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και της ευρωπαϊκής/βρετανικής εμπειρίας των ΑΠΣ, που επηρεάζει γενικότερα τα τελευταία χρόνια τη θρησκειοπαιδαγωγική πραγματικότητα ο Ninian Smart (1971) και ο Robert Jackson (1997; 2004) φαίνεται να στηρίζονται στον κριτικό ρεαλισμό, με έμφαση στη διαθρησκειακή-φαινομενολογική θεώρηση της θρησκευτικής γνώσης. Από τον κριτικό ρεαλισμό, επίσης, έχει επηρεαστεί ο Andrew Wright (2007), με έμφαση στη θεολογία. Πραγματιστές είναι ο Michael Grimmitt (2000) και ο Clive Erricker (2010). Ο Mircea Eliade (1959) και ο David Hay (1987) είναι πραγματιστές και υπαρξιστές, ενώ ο Terence Copley (2005) φαίνεται να επηρεάζεται από τον ιδεαλισμό και τον ρεαλισμό.

Στην ελληνική περίπτωση η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στα προηγούμενα ΑΠΣ προφανώς πέρασε από τον ιδεαλισμό στον ρεαλισμό (Κογκούλης, 1993; 1993[1985]), ενώ το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση φαίνεται να έχει επηρεαστεί κατά βάση από τον κριτικό ρεαλισμό και «εκλεκτικά» από τον πραγματισμό (Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

3. Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο

Σήμερα, η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο, με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας, δηλαδή, τη σχέση της χώρας με τον υπόλοιπο κόσμο και την ευρωπαϊκή κοινότητα, τη θέση της μεταξύ Δύσης και Ανατολής και την επικρατούσα Ορθόδοξη παράδοσή της, που καθορίζει ανελλιπώς την προσωπική και συλλογική θέαση και ερμηνεία της πραγματικότητας, ανεξάρτητα αν κάποιος ανήκει ή όχι στην Ορθόδοξη Εκκλησία, δεν μπορεί παρά να έχει προοδευτική φιλοσοφική βάση και να είναι βασικά πραγματιστική με κάποιες εκλεκτικές επιρροές από τον υπαρξισμό, που αφορούν, κυρίως, τη φύση της γνώσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την έμφαση στη μάθηση. Παράλληλα, συνεξετάζονται ως σημαντικές πηγές για τη διαμόρφωση των σκοπών, της μεθόδου και του περιεχομένου της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης οι ιδέες του Clifford Geertz για τη «γραμματική των πολιτισμών» (2003[1973]), του Mikhail Bakhtin (1981; 2014) για τη «διαλογικότητα», η οποία έχει ορθόδοξες ρίζες και «η θεολογία του προσώπου και της ετερότητας» του Μητροπολίτη Περγάμου Ιωάννη Ζηζιούλα (1997; 2006).

Πιο συγκεκριμένα, μία πρώτη βάση προβληματισμού για την πραγματιστική φιλοσοφία του ΑΠΣ μπορούν να διαμορφώσουν οι απόψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Και αυτό, γιατί σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, η εκπαίδευση, που προέρχεται από το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο είναι ευρεία και βαθιά και αυτή η παραδοχή διακρίνει τον ρόλο του σχολείου ως σημαντικό-μπορεί και επικίνδυνο-, αφού έχει τη

δυνατότητα σε άλλες περιπτώσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών να καθοδηγεί. Υπογραμμίζεται, ουσιατικά, ότι το σχολείο προσφέρει στους πολίτες την κριτική ικανότητα, τα μοντέλα γραμματισμού, τη γνώση και τις δεξιότητες να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στον καθορισμό αυτής (Giroux, 2004).

Η σχέση αυτή μεταξύ πολιτισμικού πλαισίου και σχολείου είναι καθοριστική. Από τη μια, στον σχεδιασμό του Προγράμματος και στη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών ώστε η κατανόηση της γνώσης να είναι αποτελεσματική, γιατί έτσι είναι σχετική με τη ζωή τους, και από την άλλη, έννοιες και θέματα που ξεχωρίζουν στη δημόσια σφαίρα, θετικά ή αρνητικά, γίνονται κέντρο της διδασκαλίας με σκοπό την ανάλυση και ερμηνεία τους. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδακτική μεθοδολογία, που δρα και επιδρά αφυπνιστικά.

Το πώς, πρωταρχικώς, και το τι της διδασκαλίας, δευτερευόντως, αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Προγράμματος Σπουδών, σχολικών εγχειριδίων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών), αλλά κυρίως του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτός δεν έχει, όμως, ευθύνη να μεταδώσει συγκεκριμένες και παγιωμένες ιδέες και συνήθειες στο παιδί, αλλά ως μέλος μιας κοινότητας να επιλέξει τους κατάλληλους τρόπους επίδρασης-τη μέθοδο δηλαδή- και να βοηθήσει το παιδί ώστε οι επιδράσεις αυτές να τελεσφορήσουν και να κάνουν το υποκείμενο της εκπαίδευσης πιο έμπειρο και σοφό (Dewey, 1902). Κι αυτό, έχοντας, βέβαια, οδηγό ότι το υποκείμενο της εκπαίδευσης είναι πρώτα άνθρωπος και μετά μαθητής. Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολιτικός και οι θέσεις του για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την Παιδαγωγική βαθιά πολιτικές.

Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η οποία σχετίζεται με τη θρησκεία, την πολιτεία, την κοινωνία, τη ζωή και τις σχέσεις αυτών (Erricker, 2010). Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες με σκοπό την «κριτική συνειδητοποίηση» και την κριτική ανάλυση της πραγματικότητας και στόχο την ενεργοποίηση και τη διάθεση για αλλαγή, υπευθυνότητα και αντιμετώπιση κάθε φόβου. Η παιδεία, έτσι, είναι άσκηση ελευθερίας και όχι προσαρμογή.

Για αυτό η Θρησκευτική Εκπαίδευση, στον πραγματισμό, δεν είναι πληροφορίες και αποταμίευση δεδομένων στο μυαλό του μαθητή, αλλά μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή με σκοπό την «αποκωδικοποίησή» της. Αυτή η αποκωδικοποίηση είναι μία διαλεκτική στιγμή στο χρόνο, κατά την οποία η συνείδηση αντιμετωπίζει την κωδικοποιημένη κατάσταση, στην περίπτωσή μας το θρησκευτικό φαινόμενο, και κατά πρώτον την κατανοεί εις βάθος και, κατά δεύτερον, τοποθετείται σε σχέση με αυτή. Έτσι, με τη γνώση το πρόσωπο ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο αυτό (Freire, 1977[1970]), αποκτώντας ένα βασικό εφόδιο, τη «θρησκευτική γλώσσα».

Για να ερμηνεύσει ο μέσος, πια, έφηβος στο Λύκειο στο πλαίσιο που ζει τον κόσμο και να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με αυτόν, στην περίοδο που τόσο το έχει ανάγκη, εφοδιάζεται με τη γλώσσα και τη γραμματική της. Η διαδικασία αυτή που ξεκινά από την

παιδική ηλικία και διαπερνά την πρώτη εφηβεία (10-15) κορυφώνεται στη μέση πια εφηβεία (μετά τα 15) (Κουκουνάρας Λιάγκης, υ.δ.). Το παιδί αρχικά επικοινωνεί, σε συγκεκριμένο τοπικό και κοινωνικό πλαίσιο, με πιο ανεπτυγμένους και ώριμους άλλους (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι) και έτσι συμμετέχει σε κοινωνικά ή πολιτισμικά καθιερωμένες εμπειρίες, τις οποίες νοηματοδοτεί και εσωτερικεύει κατανοώντας έννοιες που του είναι χρήσιμες για τη ζωή του. Στη διαδικασία αυτή ο διάλογος με τους άλλους και εσωτερικά με τον εαυτό του ή καλύτερα με τους εαυτούς του είναι θεμελιώδης (Bakhtin, 1981; Hubert, 2001). Αυτή είναι μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης από το ίδιο το υποκείμενο με βάση όμως την κοινωνική διάδραση (Vygotsky, 1998) και το νόημα που δίνει το ίδιο στα πράγματα, στο πλαίσιο στο οποίο η γνώση αναδύεται (Bruner, 1997[1990]), όπου οι άλλοι είναι καθοριστικοί. Έτσι, ο μαθητής νοείται ως πρόσωπο μοναδικό, στο οποίο η καθολικότητα και ο άλλος γίνονται εσωτερική υπόθεση του εγώ και που κατανοεί και γνωρίζει τα πάντα επειδή ακριβώς βρίσκεται σε σχέση και κοινωνία με τον άλλον (Zizioulas, 2006).

Ο πολιτισμός των ανθρώπων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαδικασία αυτή, γιατί προσφέρει τη γλώσσα και τα σύμβολα που προκαλούν την ανθρώπινη ανάπτυξη (Meece, 2002). Αν μάλιστα προστεθεί και η βιολογική προδιάθεση των παιδιών και των εφήβων να κατανοούν μόνα τους πολλές γνώσεις ή στην περίπτωσή μας να αναζητούν τον Θεό (ιερό) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2014), αντιλαμβανόμαστε πώς τα «εργαλεία» της γνώσης, που προσφέρονται στην εκπαίδευση, λειτουργούν ως μεσολαβητές των πιο προηγμένων ψυχολογικών διαδικασιών τους (Karpov & Haywood, 1998).

Η θρησκευτική γνώση σε αυτή την περίπτωση δεν περιορίζεται στη φαινομενολογική προσέγγισή της που επικράτησε με την θεωρητικοποίησή της από τον Ninian Smart, να βιώνει, δηλαδή, ο μαθητής στο σχολείο πώς πιστεύει ο πιστός μίας θρησκείας. Αποτελεί την κατανόηση (νοηματοδότηση, εννοιολόγηση και εφαρμογή) (Kalantzis & Cope, 2013) της θρησκευτικής γλώσσας-γραμματικής του εαυτού και του πλαισίου του (Geertz, 1983). Με αυτή την έννοια της θρησκευτικής γνώσης, χρειάζονται, δευτερευόντως, αφού κατακτηθεί η «μητρική θρησκευτική γλώσσα», και άλλες γλώσσες για την κατανόηση των άλλων, σε σχέση με τους οποίους ο εαυτός προσδιορίζεται και αποκτά συνείδηση αυτού και του κόσμου όλου. Η διαφορά με τη φαινομενολογική προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης είναι ότι γνώση σε αυτή την περίπτωση είναι η εμπειρική διαδικασία και όχι μία εξωτερική πραγματικότητα (φαινόμενο) που υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς (Erricker & Erricker, 2000). Γνώση είναι ένα εργαλείο που ενέχεται στην εμπειρία και στην εξωτερική πραγματικότητα. Το κυριότερο όμως είναι ότι γνώση θεωρείται μόνο αυτή η εμπειρική πραγματικότητα που έχει και διατηρεί, μέσα και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, βιωσιμότητα (VonGlasersfeld, 1995). Κάθε θρησκευτική γνώση έτσι αποκτά αξία αν βοηθά στην επικοινωνία, αν και μετά από το μάθημα είναι χρήσιμη, αν αποτελεί εφόδιο που έχει στο παρόν και μέλλον βιωσιμότητα στη σχέση του εαυτού με το θείο, με τον εαυτό και με τους άλλους. Αν δεν ισχύουν αυτά είναι η μία ευχάριστη εκπαιδευτική εμπειρία που παραμένει απλά ως ανάμνηση ή πληροφορία που ξεχνιέται από το υποκείμενο πάραυτα.

Η σημασία της προσωπικής παρέμβασης σε αυτή τη διαδικασία γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου και προσέγγισης της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Grimmitt, 2000), που αντιλαμβάνεται τη γνώση σε σχέση με τη ζωή του μαθητή (Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998). Έτσι, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να φέρει σε σχέση τη ζωή των νεαρών εφήβων με τον κόσμο της θρησκείας όχι με κριτήριο τη σφαιρική πληροφόρησή του για το φαινόμενο και τις παραδόσεις (κάτι που μπορεί να επιτύχει, πια, από τη μέση εφηβεία και μετά, μόνος χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα), αλλά με βάση τι από τη θρησκεία έχει σημασία και δίνει νόημα στη ζωή του ίδιου (Grimmitt, 1987). Για αυτό ακριβώς στη Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει νόημα να ρωτάει κανείς αρχικά «Πώς βλέπεις τον κόσμο;» αντί «Τι πιστεύεις;» (Fowler, 1981). Στην περίπτωση, μάλιστα, των νέων που βρίσκονται στη μέση εφηβεία, έννοιες και θέματα, που σχετίζονται με τον άνθρωπο, όπως η ενοχή και η καταλλαγή, η αδυναμία και η τελειότητα, τα προβλήματα και η φύση τους, οι αξίες και οι δυνατότητες του προσώπου, η αλήθεια και η ιδανικότητα για τον άνθρωπο και τον κόσμο βοηθούν να αντιληφθούν τι είναι θρησκεία και γιατί χρειάζεται η γνώση της είτε κάποιος πιστεύει είτε όχι (Baumfield, Bowness, Cush, & Miller, 1994). Η προσέγγιση της έννοιας της θρησκείας στο σχολείο χρειάζεται, γιατί ακριβώς βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση της μετα-μόρφωσης του ανθρώπου στο πλαίσιο της σχέσης με τον Θεό ή το υπερβατικό (Maybury & Teece, 2005; Κορναράκης, 2012). Σε αυτή την περίπτωση η θρησκευτική γνώση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην «καλή ζωή» του ανθρώπου (Hella & Wright, 2009) και, ιδιαίτερα σε αυτή την περίοδο της εφηβείας, στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του εφήβου. Δεν αποτελεί απλό γρανάζι σε μία ηθική και πολιτική αγωγή, στις οποίες εν μέρει αποτελεσματικά σκοπεύει, αλλά ασχολείται με τα υπαρξιακά ερωτήματα του ανθρώπου και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό και τον κόσμο, στην πορεία διαμόρφωσης αυτής της προσωπικής ταυτότητας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, υ.ε.).

Η προσωπική ταυτότητα δεν δημιουργείται με φυσικό τρόπο, όπως η βιολογική ωρίμανση. «Οι έφηβοι με ενεργητικό τρόπο πρέπει να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να συμβιβαστούν με τις αδυναμίες και ανεπάρκειές τους» (Heaven, 2001). Η σχέση με το «ιερό» εξηγείται ως σχέση με τη μητέρα στην παιδική ηλικία (Erikson, 1977; Fowler, 1981; 1980), αλλά στην εφηβεία η έννοια του «ιερού» αλλάζει και προσδιορίζεται διαφορετικά και πάντα διαμεσολαβητικά σε σχέση με τους άλλους, τα αντικείμενα και τους τόπους (Winnicott, 1951/1958). Η θρησκευτική γνώση περιλαμβάνει κατ΄ουσία, ακριβώς, αυτή τη διαδικασία και γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης που αναπτύσσει την προσωπικότητα του εφήβου ολιστικά ως πρόσωπο με νόηση και αισθήματα, με δυνατότητα να πιστεύει, γιατί γνωρίζει και κατανοεί, εκφράζεται και επικοινωνεί, με την γλώσσα που μαθαίνει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Heimbrock, 2004).

Δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση για μύηση σε μία θρησκεία (Βλάχος, 2013; Ζηζιούλας, 2010)[1]. Η πίστη σχετίζεται και είναι, με την καθολική της έννοια, απαραίτητη στη ζωή του

[1] Ο Μητρ. Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου Ιερόθεος καταλήγει: «Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί μερικοί ταυτίζουν το μάθημα των Θρησκευτικών που γίνεται στα σχολεία με την κατήχηση. Μία εξήγηση είναι το ότι συνδέουν την κατήχηση με προτεσταντικές και παπικές αντιλήψεις περί κατηχήσεως. Αλλά όμως η Ορθόδοξη Κατήχηση έχει σαφώς άλλο εννοιολογικό και πρακτικό χαρακτήρα, είναι κυρίως και προ παντός

εφήβου, αλλά δεν αποτελεί σκοπό και προσδοκώμενο αποτέλεσμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, γιατί η δεύτερη αφορά αποκλειστικά το σχολείο, όπου υποχρεωτικά ο μαθητής συμμετέχει ανεξάρτητα από τη θρησκεία του ή την καμία θρησκεία του. Έτσι, η ανάπτυξη της πίστης στο σχολικό χώρο δεν είναι δυνατή, εφόσον δεν υπάρχουν οι εκκλησιαστικές για την Ορθόδοξη πίστη, θρησκευτικές προϋποθέσεις, που μπορεί να τις έχει μόνο μία οργανωμένη Κατήχηση στη θρησκευτική κοινότητα (Haydon, 2009; Watson, 2012; Βλάχος, 2013; Σωτηρέλης, 1998; Singer, 2005, Περσελής, 2007) ή μία θρησκευτική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας, η οποία δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθεί με τα κριτήρια της μαθησιακής διαδικασίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2001).

Η θρησκεία, βέβαια, ή η καμία θρησκεία ή οι πεποιθήσεις του καθενός δεν δηλώνονται δημόσια στο σχολείο ως ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο[2] (Σταθόπουλος, 1999; Αρμαμέντος & Σωτηρόπουλος, 2008; Σωτηρόπουλος, 2008) κι έτσι δεν είναι δυνατή με κανένα τρόπο η κατήχηση. Αλλά ο ορισμός της θρησκευτικής πίστης ως προσωπικό δεδομένο δεν σημαίνει ότι δεν γίνεται θέμα της μαθησιακής διαδικασίας, την οποία έτσι κι αλλιώς επηρεάζει ως καθοριστικός παράγοντας της κουλτούρας του καθενός (πλαίσιο). Συγκαταλέγεται μάλιστα στις γνώσεις πάνω στις οποίες οικοδομείται η νέα θρησκευτική γνώση (κονστρουκτιβισμός) και αποτελεί κέντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας είτε το περιεχόμενο της γνώσης είναι «θετικό (καταφατικό)-μορφοποιημένο ή μη σε ορισμένο θρήσκευμα- είτε αρνητικό (αποφατικό)» (Μάνεσης, 1981). Αυτή η Θρησκευτική Εκπαίδευση και η γνώση, που προσφέρει, καθορίζονται πρωτίστως από την παιδαγωγική σημασία της, όπως αναλύθηκε παραπάνω, και δευτερευόντως ή λιγότερο από την πολιτική ή τη θρησκευτική (Κουκουνάρας-Λιάγκης, υ.ε.).

Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση ως κατάκτηση της νεωτερικότητας αποτελεί αγαθό και ασφαλές πλαίσιο ανάπτυξης του ανθρώπου με γνώσεις που προσδιορίζονται, μέσω των ΑΠΣ, από το κράτος και τον εφαρμοστή αυτών των Προγραμμάτων, που είναι το ίδιο το κράτος και ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε περίπτωση η φιλοσοφία των ΑΠΣ και η φιλοσοφία για την εκπαίδευση που έχει ο εκπαιδευτικός καθορίζουν την τελική εφαρμογή. Τελικά, η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να στηρίζεται σε εντελώς διαφορετική φιλοσοφία ή συνδυασμό αυτών, αφού αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό προϊόν.

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο λαμβάνει οπωσδήποτε υπόψη την εκπαιδευτική εμπειρία και την ιστορία του γνωστικού

ψυχοθεραπευτική, και ως τέτοια δε διδάσκεται στα Σχολεία, αλλά ούτε και διδάσκεται καν, αφού είναι θέμα προσωπικής υπαρξιακής αναζητήσεως και ζωής.» (Βλάχος, 2013)

[2] Στο Νόμο 2472 του 1997 «Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα», όπως τροποποιήθηκε το 2013, αναφέρονται ως «Ευαίσθητα δεδομένα» τα δεδομένα που αφορούν στη φυλετική ή εθνική προέλευση, στα πολιτικά φρονήματα, στις θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις, στη συμμετοχή σε συνδικαλιστική οργάνωση, στην υγεία, στην κοινωνική πρόνοια και στην ερωτική ζωή, στα σχετικά με ποινικές διώξεις ή καταδίκες, καθώς και στη συμμετοχή σε συναφείς με τα ανωτέρω ενώσεις προσώπων».

αντικειμένου στην κρατική εκπαίδευση, αλλά βασικά σέβεται το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα εφαρμοστεί και πάνω από όλα τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της σχέσης σχολείου και θρησκείας, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί και ερευνηθεί εδώ και δεκαετίες, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Όσο και αν αυτό φαίνεται θέμα πολιτικό με θρησκευτικές προεκτάσεις είναι τελικά θέμα παιδαγωγικό με πολιτικές προεκτάσεις.

Με βάση τα παραπάνω στην περίοδο της εφηβείας και του Λυκείου η θρησκευτική γνώση δεν μπορεί παρά να αποτελεί εφόδιο για τη ζωή του νέου να γνωρίσει, να επικοινωνήσει και να ερμηνεύσει τον εαυτό του, τους άλλους και το θείο, εδώ και τώρα-ίσως και στο μέλλον. Δεν πρόκειται για μία μετάθεση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας στο μέλλον-κάτι που χρησιμοποιείται συχνά στον ιδεαλισμό και ρεαλισμό- αλλά προσφορά όλων αυτών των διαδικασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που θα βοηθήσουν να αναπτύξει, να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει την προσωπική του θρησκευτική γλώσσα και αυτή του πλαισίου του. Έτσι, θα αναπτύξει, όσο καλύτερα γίνεται, ένα εργαλείο να νοηματοδοτεί και να εννοιολογεί τον κόσμο-και πέρα από αυτόν, και ασφαλώς να προσδιορίζει τον εαυτό, να θρησκεύει κριτικά, αν θρησκεύει, να κοινωνεί με όλους τους άλλους και να ερμηνεύει αποτελεσματικά για τον ίδιο και την κοινότητά του όσα συμβαίνουν γύρω του.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό, με βάση όσα αναλύθηκαν για τη φύση της θρησκευτικής γνώσης και της θέσης της στην εκπαίδευση, ότι η σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σε ένα κόσμο που συχνά δεν αντιλαμβάνεται και δεν δικαιολογεί τη θέση των θρησκειών στο σχολείο (λόγω κακού παρελθόντος σε αυτή τη σχέση), μπορεί να έχει ιδιαίτερα ξεχωριστό ρόλο όχι μόνο γνωσιακό, αλλά και ηθικό και κοινωνικό. Φυσικά αυτό συμβαίνει, όπως αναφέρθηκε, όταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για μέσους εφήβους και πρώιμους ενήλικες έχει ως φιλοσοφική βάση τον πραγματισμό και τον υπαρξισμό σε ένα «εκλεκτικό» συνδυασμό.

Ωστόσο, απαιτείται εξαιρετική προσοχή, επειδή οι ιδέες αυτές αποτελούν ένα συγκροτημένο σύστημα θέσεων που ανάλογα παράγει σκοπούς, μέθοδο και περιεχόμενο εκπαίδευσης. Αν αυτά στη συνέχεια, είτε στον σχεδιασμό του ίδιου του Προγράμματος, από τους ειδικούς σχεδιαστές είτε στην εφαρμογή του από το ίδιο το κράτος (εγκύκλιοι εφαρμογής) ή από τον κάθε εκπαιδευτικό εμπνευσθούν από άλλη φιλοσοφία, θα έρχονται σε σύγκρουση με την επιλεγμένη πρωταρχικής σημασίας φιλοσοφική βάση. Για αυτό ακριβώς η φιλοσοφία ενός Προγράμματος εκφράζει πρωτίστως τη ζωή και το μέλλον της κοινότητας των προσώπων που εκπαιδεύονται και όχι τη βούληση και τις ιδεοληψίες προσώπων, ομάδων προσώπων ή του κρατικού μηχανισμού και των εκάστοτε συμφερόντων του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.

Baumfield, V., Bowness, C., Cush, D., & Miller, J. (1994). *A Third Perspective*. Plymouth: University College of St Mark and St John.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2η εκδ.). Oxford: Rowman & Litttlefield.

Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The Pulse of Freedom*. New York: Verso.

Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Brighton: Harvester.

Copley, T. (2005). *Indocrination, Education and God: The Struggle of the Mind.* London: SPCK.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.

Eliade, M. (1959). *The Sacred and the Profane.* New York: Harcourt, Brace & World.

Erikson, E. H. (1977). *Toys and Reasons. Stages in the Ritualization of Experience.* New York: W.W.Norton & Company.

Erricker, C. (2010). *Religious Education. A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level.* London and New York: Routledge.

Erricker, C., & Erricker, J. (2000). The Children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy of Religious Education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of Religious Education* (σσ. 188-206). Great Wakering: McCrimmons.

Fowler, J. W. (1980). Faith and the Structuring of Meaning. Στο C. Brusselmans, & J. O' Donahue (Επιμ.), *Toward moral and religious maturity: The First International Conference on Moral and Religious Development* (σσ. 343-373). Morristown NJ: Silver Burdett Co.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning.* San Francisco: Harper Collins.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge.* New York: Basic Books.

Giroux, H. A. (2004). The Politics of Public Pedagogy. Στο J. Di Leo, & W. Jacobs (Επιμ.), *If Classrooms Matter: Progressive Vision of Educational Environments* (σσ. 15-36). New York: Routledge.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.

Grimmitt, M. (Επιμ.), (2000). *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering: McCrimmons.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* New York: Falmer Press.

Habermas, J. (1971). Knowledge and Human Interests (J. Shapiro, Μεταφρ.). boston: Beacon Press.

Hay, D. (1987). *Exploring Inner Space: Is God Still Possible in the Twentieth Century?* London-Oxford: Mowbray.

Haydon, G. (Επιμ.), (2009). *Faith in Education.* London: University of London Institute of Education.

Heaven, P. (2001). *The social psychology of adolescence*. Basingstoke: Palgrave.

Heimbrock, H.-G. (2004). Beyond secularization: experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory. *British Journal of Religious Education,* 26(2), σσ. 119-131.

Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning 'about' and 'from' religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education, 31*(1), σσ. 53-64.

Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7, σσ. 243-281.

Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretative Approach.* London: Hodder.

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy.* London: Routledge Falmer.Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist, 53*(1), σσ. 27-36.

Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. (Επιμ.). (1998). *Constructivism and Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Maybury, J., & Teece, G. (2005). Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales. *Journal of Beliefs and Values*, 26(2), σσ. 179-190.

Meece, J. L. (2002). *Child and Adolescent Development for Educators.* New York: McGraw-Hill.

Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publication.

Singer, S. J. (2005). Educating for Commitment: Insights from Postmodernity. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association, 100*(3), σσ. 296-310.

Smart, N. (1971). *The Religious Experience of Mankind.* London: Fondana.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: Chicago University of Chicago Press.

Watson, B. (2012). Why religious education matters. Στο L. Barnes (Επιμ.), *Debates in Religious Education* (σσ. 13-21). London New York: Routledge.

Winnicott, D. W. (1951/1958). Transitional objects and transitional phenomena. Στο D. W. Winnicott, *Collected Papers* (σσ. 1-34). London: Tavistock.

Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth.* Cardiff: University of Wales Press.

Wright, A. (1996). Language and experience in the hermeneutics of religious understanding. *British Journal of Religious Education , 18* (3), σσ. 166-180.

VonGlasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning.* Washington DC: Falmer.

Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future.* London: Falmer.

Zizioulas, J. D. (1997). *Being as Communion: Studies in Personhood and the Church.* Crestwood, N.Y: St Vladimirs Seminary Press.

Zizioulas, J. D. (2006). *Communion and Otherness, Further Studies in Personhood and the Church.* (P. McPartlan, Επιμ.) London-New York: T&T Clark.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα.* (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρήτης.

Αρμαμέντος, Π. Δ., & Σωτηρόπουλος, Β. Α. (2008). *Προσωπικά Δεδομένα. Ερμηνεία κατ' άρθρο.* Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Βλάχος, Ιερόθεος, (Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου). (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 315-318). Αθήνα: Αρμός.

Bruner, J. (1997[1990]). *Πράξεις νοήματος.* (Η. &. Ρόκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Vygotsky, L. (1998). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών.* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Geertz, C. (2003[1973]). *Η ερμηνεία των πολιτισμών.* (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Γούναρη, Π. & Γ. Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων* (Β. Παππή, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ζηζιούλας, Ιωάννης (Μητροπολίτης Περγάμου). (2010). Ορθόδοξη Εκκλησία και τρίτη χιλιετία. Στο Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Η υποδοχή του Άλλου* (σσ. 101-123). Αθήνα: Αρμός.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Κογκούλης, Ι. Β. (1993[1985]). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932).* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. Β. (1993). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932-1982.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κορναράκης, Κ. Ι. (2012). *Ο Άνθρωπος απέναντι στην Εικόνα του*. Αθήνα: Αρμός.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (υ.ε.). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014). Η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας και πίστης του παιδιού και του εφήβου. Μία συμβολή στην αγωγή και την εκπαίδευση με την αρωγή των λόγων του οσίου Πορφυρίου, Καυσοκαλυβίτου. Θεολογία, (υ.δ.)

Μάνεσης, Α. (1981). Συνταγματικά Δικαιώματα α΄Ατομικές Ελευθερίες. Θεσσαλονίκη : Σάκκουλας.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια Ποιητικής*. (Γ. Πινακούλας, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Περσελής, Ε. Π. (2007). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Σταθόπολος, Μ. Π. (1999). Η Συνταγματική κατοχύρωση της Θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις Πολιτείας-Εκκλησίας. Στο Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην *Ελλάδα* (σσ.199-224). Αθήνα: Κριτική.

Σωτηρέλης, Γ. Χ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία* (3η εκδ.). Αθήνα Κομοτηνή: Αντ.Ν.Σάκκουλα.

Σωτηρόπουλος, Β. (2008). *Η συνταγματική προστασία των προσωπικών δεδομένων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ, & Ινστιτούτο, Π. (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Υ.Π.ΔΒ.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φλουρής, Γ. Σ. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση* (7η εκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Freire, P. (1977[1970]). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2002). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών ως διακύβευμα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

The Course of Religious as a challenge in the Greek educational system

Διαμαντής Φώτιος, *Δάσκαλος – Θεολόγος, Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth, difotios@gmail.com*

Diamantis Fotios, *Teacher-Theologian, PhD, M.Ed, M.Th, Director of 1st Elementary School Pefkon Thessaloniki, difotios@gmail.com*

Abstract: In this article investigated the aspect that the course of religious was and still is a timeless stakes in the Greek educational system, as embodied in the curricula almost from the founding of the Greek state. More specifically, raised questions and sought answers about the manner in which the course of religious involved in educational reforms and also how it relates to the reports in the social sphere and social relationships. In this dimension, we accepted as a core position the dialectical relationship between imperatives of each educational reforms with the transformations and changes that occur in socio-economic and political level, and highlighted the need to focus both the course of religious and general the social practice of "religious" upon the needs and feelings of learners-religious subjects.

Keywords: Course of religious, educational reforms, social practice of "religious"

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο διερευνάται η άποψη ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα διαχρονικό διακύβευμα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εμπεριέχεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του σχεδόν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν και αναζητήθηκαν ερωτήματα και απαντήσεις για τον τρόπο με τον οποίο το ΜτΘ εμπλέκεται στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Σε αυτήν τη διάσταση, αποδεχθήκαμε ως βασική θέση τη διαλεκτική σχέση των προταγμάτων των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με τους μετασχηματισμούς και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό επίπεδο, όπως και το γεγονός της αναγκαιότητας εστίασης τόσο του ΜτΘ όσο και γενικότερα της κοινωνικής πρακτικής του «θρησκεύεσθαι» στις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητευόμενων-θρησκευόμενων υποκειμένων.

Λέξεις κλειδιά: Μάθημα των Θρησκευτικών, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κοινωνική πρακτική του ««θρησκεύεσθαι»».

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική κοινωνία παρουσιάστηκε έντονη κινητικότητα σε ζητήματα που άπτονται του θρησκευτικού φαινομένου. Μια σειρά από γεγονότα κατέδειξαν και συνεχίζουν να καταδεικνύουν την προσπάθεια -στη λογική πάντα ενός αστικού εκσυγχρονισμού- για αλλαγή μιας παγιωμένης κατάστασης, όπου η κυριαρχία και τα προνόμια της επικρατούσας θρησκείας τίθενται σε νέα βάση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διαγραφή του θρησκεύματος στις νέες αστυνομικές ταυτότητες, τη συζήτηση που επανέκαμψε για τις σχέσεις Κράτους και Εκκλησίας, τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας για την υποχρεωτικότητα του ΜτΘ, αλλά και την κινητικότητα που παρουσιάζεται έντονη για το χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει, όπως και το γεγονός ότι στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε φάση πιλοτικής εφαρμογής νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το ΜτΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011β). Σ' αυτή τη βάση, λοιπόν, γεννάται το σημαντικό ερώτημα για το ποια είναι η αιτία που το μάθημα αυτό -και γενικότερα η κοινωνική πρακτική του «θρησκεύεσθαι»- βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, προκαλώντας εντάσεις και αντιπαραθέσεις.

Είναι δεδομένο ότι για ορισμένους επιστήμονες-μελετητές του θρησκευτικού φαινομένου υπάρχει η θεώρηση πως η σχέση του ανθρώπου με τη θρησκεία -αλλά και με όλα όσα κινούνται γύρω από αυτήν- εδράζεται στο ότι οι ρίζες της είναι κατά κύριο λόγο γνωσιολογικές και κοινωνικές. Απόρροια αυτής της θέσης είναι η εκτίμηση πως η σύνδεση του ανθρώπου μαζί της δεν υπαγορεύεται τόσο από τη σχέση που πιστεύει ότι αναπτύσσει με το Θείο, αλλά, κυρίως, από την αδυναμία του να ερμηνεύσει και να διαχειριστεί φυσικές και κοινωνικές δυνάμεις που στέκονται αλλότριες απέναντί του (Γρηγορόπουλος 1999, Πατέλης 1999, Παυλίδης 2003, Μπιτσάκης 2009). Και εάν για τις φυσικές δυνάμεις οι επιστήμες φώτισαν πολλά από τα δυσεξήγητα παλαιότερων εποχών, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τις κοινωνικές. Δεν είναι άλλωστε τυχαία η έξαρση μεταφυσικών και θρησκευτικών αναζητήσεων σε περιόδους οικονομικών κρίσεων, στοιχείο που καταδεικνύει και τα βαθύτερα κοινωνικά αίτια τέτοιων εξάρσεων (Χαρίσης 2005). Σ' αυτήν, λοιπόν, τη διάσταση , το ΜτΘ ως διακύβευμα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται ακριβώς με τις διακυμάνσεις και τα δεδομένα που διαμορφώνονται στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πεδίο. Τα νέα δεδομένα με τη σειρά τους σηματοδοτούν τους προσανατολισμούς των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες πάντα σχεδιάζονται στη βάση μιας ιστορικά προσδιορισμένης έκφανσης του γίγνεσθαι της κοινωνικής ολότητας, οπότε και το ΜτΘ είναι αναγκασμένο να ακολουθήσει αυτούς τους σχεδιασμούς (Χατζηκώστας 2008, Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Διαμαντής 2013, Μαρβάκης 2011, 2014).

1. Το Μάθημα των Θρησκευτικών και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Για να αντιληφθούμε το πώς το ΜτΘ εμπλέκεται στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το πώς συνδέεται με τις αναφορές στο κοινωνικό πεδίο και τις κοινωνικές σχέσεις, θα πρέπει να ανατρέξουμε στο ποιος είναι γενικότερα ο ρόλος της εκπαίδευσης στο ισχύον κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να διερευνήσουμε και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από τους εκάστοτε μετασχηματισμούς του. Σε αυτήν τη διάσταση, υπάρχει μια γενικότερη εκτίμηση ότι η εκπαίδευση στο υπάρχον κοινωνικοπολιτικό σύστημα έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός λειτουργεί ως κατανεμητικός μηχανισμός, που παρέχει γνώσεις και δεξιότητες για υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων και μελλοντική ένταξη στην κοινωνική ιεραρχία, και αφετέρου ως ιδεολογικός μηχανισμός, που διαδίδει και αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία (Μηλιός 1986, Χατζηκώστας 2008). Αυτός, λοιπόν, ο διττός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αποτελεί -σε σχέση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις- ερμηνευτικό εργαλείο, που καταδεικνύεται από το γεγονός ότι αυτές υλοποιούνται όταν υπάρχει αδυναμία της στο να ανταποκριθεί στην διπλή αποστολή της. Ειδικά στη σημερινή κοινωνικοοικονομική συγκυρία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις υλοποιούνται μέσα σε ένα σκηνικό όπου ενυπάρχουν τα προτάγματα του κυρίαρχου πλέον νεοφιλελεύθερου με αυτά του νεοσυντηρητικού Λόγου –θα εξηγήσουμε παρακάτω γιατί το Λ κεφαλαίο- με αποτέλεσμα οι φόβοι για την οικονομική κατάρρευση να συνοδεύονται από αντίστοιχους φόβους για την απώλεια των δομικών στοιχείων της εθνικής ταυτότητας. Στην ουσία, πρόκειται για μία ετερόκλητη σύζευξη αφενός στη βάση επίτευξης οικονομικών και πολιτικών στόχων και αφετέρου υιοθέτησης κοινωνικοπολιτιστικών στάσεων και κανόνων, όπου ο Λόγος των κυρίαρχων νεοφιλελεύθερων εξουσιαστικών ελίτ έρχεται να συναντήσει το Λόγο των νεοσυντηρητικών θεωριών περί ήθους (Apple 2002). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε τη διάκριση ανάμεσα σε λόγο (discourse) και στο Λόγο (Discourse), καθώς ο πρώτος αναφέρεται στη «γλώσσα στη χρήση» (language-in-use), ενώ ο δεύτερος σηματοδοτεί την ολοκληρωτική συγχώνευση του λόγου με μη γλωσσικό υλικό, προκειμένου να θεσπιστούν συγκεκριμένες δράσεις και ταυτότητες (Gee 1999, Hull & Schultz 2001). Σ' αυτή τη διάσταση ο νεοσυντηρητικός Λόγος χρησιμοποιείται κατά κάποιο τρόπο για να συμπληρώσει και να οδηγήσει το νεοφιλελευθερισμό σε ένα νέο στάδιο εξέλιξης, καθώς προτάσσεται το ιδεώδες ενός ισχυρού κράτους το οποίο θα είναι σε θέση να επαναφέρει τις αξίες, τις νόρμες και την τάξη που υπήρχαν και επικρατούσαν στο παρελθόν και για το οποίο υπάρχει και καλλιεργείται μία ιδεαλιστική και ρομαντική εικόνα (Apple 2002). Μάλιστα, το συγκεκριμένο σημείο είναι και αυτό που αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα που αποδίδεται, αλλά και το διακύβευμα που ενυπάρχει στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με το ΜτΘ.

Το ΜτΘ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμπεριέχεται στα ΑΠΣ του σχεδόν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους (Κογκούλης 1993α, 1993β, 2009). Όπως όλα τα μαθήματα, έτσι και αυτό, ακολουθώντας τους προσανατολισμούς και τις επιλογές των εκάστοτε

εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες αντικατόπτριζαν τις κυρίαρχες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές προτεραιότητες της κάθε εποχής, πέρασε από διάφορες φάσεις (Σωτηρέλης 1993, Σύναξη 1998, Καθ' Οδόν 2001). Πιο συγκεκριμένα και ενώ έως στις αρχές του προηγούμενου αιώνα το μάθημα στόχευε στη «διάπλαση του ήθους των νέων», με τα ΑΠΣ των ετών 1913, 1914 και 1931 έγινε πιο ακαδημαϊκό –για πρώτη φορά προβλεπόταν διδασκαλία και άλλων θρησκευμάτων- προσλαμβάνοντας πλέον γνωσιακό και μορφωτικό περιεχόμενο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011α). Ακολουθούν τα ΑΠΣ της δεκαετίας του '60, στα οποία διαβλέπεται μια προσπάθεια για να εκφραστεί η ορθόδοξη θεολογική παιδεία ως μία βιβλική και λειτουργική κατήχηση της Εκκλησίας, αλλά η επικράτηση της δικτατορίας των συνταγματαρχών αλλάζει τα πάντα, με τη θρησκεία και τα Θρησκευτικά να βρίσκονται πλέον σε αντίστοιχες ιδεολογικές συντεταγμένες. Στη συνέχεια, κατά τη μεταπολίτευση τα ΑΠΣ του ΜτΘ αναδείκνυαν το πέρασμα από ένα μάθημα που διαπνέονταν από έντονη συντηρητική και κατηχητική διάθεση (ΑΠΣ 1978) προς ένα ηπιότερο ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα (ΑΠΣ 1985, 1998) (Γιαγκάζογλου 2005, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011α). Έτσι, φτάνουμε στο 2002 όπου και έχουμε μια ρηξικέλευθη αλλαγή παραδείγματος.

Το 2002 κυκλοφορεί το νέο ΑΠΣ για το ΜτΘ -συντάχθηκε στα πλαίσια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των συνακόλουθων ΑΠΣ- με το μάθημα να τίθεται πλέον σε εντελώς νέα βάση (Γιαγκάζογλου 2007). Σ' αυτή την προοπτική βλέπουμε για πρώτη φορά στη σκοποθεσία του να αναφέρεται πως θα πρέπει οι μαθητές μεταξύ άλλων γεγονότων να αντιληφθούν «ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό», όπως και το να κατανοήσουν «την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών». Την ίδια στιγμή, επισημαίνεται πως οι μαθητές θα πρέπει αφενός «να συνειδητοποιήσουν ότι ο χριστιανισμός δίνει προτάσεις στο σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του, αλλά και για την ποιότητα της ζωής» και αφετέρου να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτα θέση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002:198-199). Ποια είναι όμως η γενεσιουργός αιτία για να υπάρξει μια τέτοια μεταστροφή σε ένα μάθημα που έως εκείνη τη στιγμή παρέβλεπε αυτές τις αναφορές; Γιατί το ΑΠΣ του ΜτΘ αλλά και όλων των άλλων διδακτικών αντικειμένων επανακαθορίζονταν ελάχιστα χρόνια μετά τη συγγραφή των ΑΠΣ του 1998.

Η απάντηση στα προαναφερθέντα ερωτήματα δίδεται στο ίδιο το εισαγωγικό σημείωμα που ενυπάρχει στο ΔΕΠΠΣ. Εκεί αναφέρεται πως «η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του, η οποία προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Αλαχιώτης 2002:3). Στη συνέχεια, μάλιστα, επισημαίνεται πως «η κοινότοπη διαπίστωση της κοινωνικής ρευστότητας της εποχής μας, η αυξανόμενη τάση της παγκοσμιοποίησης των πάντων, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα και το ισχυρό ανταγωνιστικό πνεύμα που αναπτύσσεται σε κάθε πεδίο επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία». Την ίδια, όμως, συντεταγμένη έχουν στη βάση τους και τα νέα ΠΣ

που βρίσκονται ήδη σε φάση πιλοτικής εφαρμογής. Σε αυτά το ΜτΘ αφενός εξακολουθεί να συστοιχίζεται κατά μεγάλο μέρος του προς τη γενικότερη φιλοσοφία και σκοποθεσία του προηγούμενου ΑΠΣ και αφετέρου έχει πλέον ως διήκουσα έννοια το θρησκευτικό γραμματισμό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011β). Πρόκειται για ένα ΠΣ στο οποίο δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές και γενικότερα στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα μπορεί να υλοποιήσει τα προτάγματά του.

2. (Ανα)παράγοντας ιδεολογικοπολιτικά δίπολα περί του «θρησκεύεσθαι»

Η συγγραφή του ΔΕΕΠΣ μπορεί να αποτέλεσε ένα σπουδαίο βήμα απαγκίστρωσης από τον ομολογιακό και κατηχητικό προσανατολισμό του ΜτΘ, εντούτοις ο τρόπος που επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί το όλο εγχείρημα συνέβαλε με τη δική του πινελιά σε ιδεολογικοπολιτικές πολώσεις, καθώς χρησιμοποιήθηκε στην προοπτική ενίσχυσης ενός δίπολου, το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά μιας ιδεολογικής σύγκρουσης του έθνους-κράτους με το διεθνισμό (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Παπακώστα 2009, Διαμαντής 2013). Για κάποιους, μάλιστα, αυτό το δίπολο ανακλάται και στο αντίστοιχο του θρησκευτικού φονταμενταλισμού με αυτό της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας, ενώ υπάρχει η εκτίμηση πως τα ηθικά προτάγματα του πρώτου και η ανεκτικότητα ως κυρίαρχο στοιχείο της δεύτερης αποτελούν τις πλευρές του ιδίου νομίσματος, καθώς και οι δύο μοιράζονται την ίδια γοητεία για τον Άλλον (Marty 1996, Zizek 2001, Langman 2005). Μια γοητεία που θεωρείται πως στην πλειοψηφία των ηθικών προταγμάτων του πρώτου εμφανίζει το ζηλιάρικο μίσος για τις υπερβολικές απολαύσεις του Άλλου, ενώ η ετερότητα του Άλλου στη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα υποκρύπτει και μία μυστική επιθυμία· να παραμείνει Άλλος, να μη γίνει πάρα πολύ σαν κι εμάς. Όσο για την ιδεολογική σύγκρουση -αυτή καθεαυτή- του έθνους-κράτους με το διεθνισμό, αποτελεί αναμφισβήτητα την αποτύπωση της ύπαρξης και της πάλης δύο κυρίαρχων κοινωνικοπολιτικών ιδεολογιών που διαχρονικά επικρατούν και διχάζουν την ελληνική κοινωνία, στοιχείο που με τη σειρά του αποτυπώνεται σε ιδεολογικοπολιτικές πολώσεις, περιχαρακώσεις και διαχωρισμούς (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Διαμαντής 2013, Μαρβάκης 2014). Είναι γεγονός πως και οι δύο πλευρές συγκροτούν ένα ισχυρό δίπολο, το οποίο αποκλείει την προβολή άλλων ιδεολογικοπολιτικών διαφοροποιήσεων, καθώς και οι δύο τους ανταγωνίζονται για υπερίσχυση στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο. Και εάν για τον πρώτο πόλο το πρόταγμα του ελληνορθόδοξου πολιτισμού βρίσκεται στην κορυφή της αξιολογικής του κλίμακας, για τον άλλο πόλο υπάρχει η αξιολόγηση του ευρωπαϊκού και γενικότερα του δυτικού πολιτισμού ως ανώτερου. Αυτό, όμως, το στοιχείο δημιουργεί το υπόβαθρο για κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που οδηγούν ενίοτε στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση διαφορετικών ομάδων, οι οποίες δεν έχουν αποδεχθεί τις αξίες και τις νόρμες του (Σπινθηρόπουλος, Χοροζίδου 2008).

Στο πρώτο σκέλος του ιδεολογικοπολιτικού δίπολου βρίσκεται το επιχείρημα της αναγκαιότητας διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας μέσω ενός ΜτΘ που -όπως και το

μάθημα της Ιστορίας- θα πρέπει να συμβάλλει στην τόνωση της πολιτισμικής μας ταυτότητας, της οποίας ο προσδιορισμός της οφείλει να στηρίζεται στην κοινή θρησκευτική πίστη, μαζί με τις αντιλήψεις περί κοινής φυλετικής και πολιτισμικής καταγωγής, αλλά και της κοινής γλώσσας. Σ' αυτή τη διάσταση, το ΜτΘ, όπως και αυτό της ιστορίας, θα πρέπει να σφυρηλατεί τη θρησκευτική και την εθνική συνείδηση, ενώ η διδασκαλία του συνεπικουρούμενη και από άλλους ιδεολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς θα πρέπει να δημιουργεί την κοινή εθνικοθρησκευτική ταυτότητα, που στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας εκφράζεται μέσα από το ιδεολογικό σχήμα του ελληνοχριστιανισμού (Αγουρίδης 1997, 1999α, 1999β, Καλαϊτζίδης 2001, Χαρίσης 2005). Όσο για το δεύτερο σκέλος του δίπολου, εδώ ενυπάρχουν αντιλήψεις και θεωρητικά σχήματα, τα οποία προωθούνται έχοντας ως σκοπό την προσαρμογή του ΜτΘ στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των σημερινών κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών. Συνθήκες, οι οποίες σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες, μπορεί να απεικονιστούν μέσω του σχήματος «παλαιός» και «νέος καπιταλισμός», όπου ο «νέος» καπιταλισμός -σε αντίθεση με τον «παλαιό»- απαιτεί «κοινωνική ατομικότητα» (Μαρβάκης 2011, 2014). Μια «κοινωνική ατομικότητα» που μεταφράζεται σε ανάγκη για απεριόριστα, διαθέσιμα, αλλά ταυτοχρόνως κοινωνικά, δηλαδή ικανά για δικτύωση υποκείμενα –ως οιονεί κοινωνικούς ιδιώτες- γι' αυτό και επιτρέπει, προωθεί, προβάλλει αντίστοιχες θεωρήσεις. Έτσι, και όσον αφορά το ΜτΘ, η εγκατάλειψη της μονοπολιτισμικής παρουσίασης της Ορθόδοξης θρησκευτικής παράδοσης και ενός μαθήματος με ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα, μπορεί και πρέπει να γίνει χάριν μιας θεολογικής θεώρησης που θα καλλιεργήσει «πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το "διαφορετικό"» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002:140). Μια θεώρηση που έρχεται να διαμορφώσει αλλά και να διαμορφωθεί από την ανάγκη για συμβατότητα με τα προτάγματα του «νέου» καπιταλισμού. Ταυτόχρονα, όμως, ανοίγει δρόμους και δυνατότητες προς μία κατεύθυνση όπου θα μπορεί να αναδεικνύεται περισσότερο το κοινωνικό και το συλλογικό, παρά το ατομικό, και μέσω αυτής θα δίδεται η δυνατότητα για διερεύνηση τρόπων προσέγγισης του θρησκευτικού φαινομένου και έκφανσης του θρησκευτικού Λόγου, οι οποίοι δεν θα αναπαράγουν σχέσεις δύναμης και εξουσίας και δεν θα συνεισφέρουν στις εκάστοτε κοινωνικές ανισότητες των κοινωνιών μας.

3. Νέα δεδομένα, αντιδράσεις και προοπτικές

Είναι γεγονός ότι διαχρονικά πάντα προστίθεται νέο καύσιμο στη μηχανή κίνησης των κυρίαρχων ιδεολογικοπολιτικών δίπολων στην ελληνική κοινωνία, από γεγονότα που σχετίζονται με την κοινωνική πρακτική του ««θρησκεύεσθαι»». Ως ένα τέτοιο τελευταίο αποτελεί όπως είδαμε και η συγγραφή του νέου ΠΣ και του Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό του ΜτΘ στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως και η προτιθέμενη συγγραφή νέου ΠΣ για το Λύκειο, καθώς με αφορμή αυτά υπήρξε έντονη κινητικότητα και δριμεία κριτική ένθεν κακείθεν (Γιαγκάζογλου 2013). Οι μεν θεώρησαν πως η συγγραφή του νέου ΠΣ για το ΜτΘ αντί για ομολογιακό το μετατρέπει σε γνωσιολογικό-θρησκειολογικό και πολυθρησκειακό

(Ρεράκης 2012, Ιερά Κοινότης Αγίου Όρους 2012, Πονηρός 2014), οι δε ότι η έννοια του σύγχρονου Λυκείου δεν συνάδει με τη διδασκαλία του ΜτΘ (Ρεπούση 2013). Σίγουρα, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το δεδομένο του χρόνου που επιλέχθηκε για να γίνουν αυτές οι δηλώσεις, όπως και οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν. Αντίθετα, τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι αυτό αποτελεί ένα ακόμη χιλιοπαιγμένο και ταυτόχρονα επίκαιρο παράδειγμα αποπροσανατολισμού-εγκλωβισμού και αποφυγής αναφορών και εστίασης στα κοινωνικά ζητήματα και στις πραγματικές ανάγκες των θρησκευόμενων υποκειμένων, ειδικά σε μια στιγμή που η μεγάλη οικονομική κρίση, η οποία έχει ακουμπήσει με τον πιο δραματικό τρόπο την ελληνική κοινωνία, λαμβάνει πρωτόγνωρες διαστάσεις. Σε αυτή την προοπτική, η κουβέντα για το ΜτΘ στο ελληνικό σχολείο επαναλαμβάνει μέσα σε λίγες γραμμές τη διαμάχη σε δύο κυρίαρχες όψεις-προτάσεις περί του «θρησκεύεσθαι», συμβάλλοντας έτσι μέσω στοιχείων λειτουργικού θρησκευτικού γραμματισμού στην (ανα)παραγωγή κυρίαρχων ιδεολογιών και σχέσεων εξουσίας στην ελληνική κοινωνία (Σπινθηρόπουλος & Χοροζίδου 2008, Διαμαντής 2013, Μαρβάκης 2014).

Η συγγραφή, λοιπόν, του νέου ΠΣ και του Οδηγού Εκπαιδευτικού για το ΜτΘ στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση αλλά και η προοπτική συγγραφής νέου ΠΣ και για το Λύκειο προκάλεσαν μια σειρά από αντιδράσεις, οι οποίες, όπως ήταν αναμενόμενο, πυροδότησαν για άλλη μία φορά το διάλογο για τη φυσιογνωμία και τα προβλήματα της θρησκευτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Η έκδοση ενός συλλογικού τόμου, με τίτλο «Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου», αποτυπώνει με χαρακτηριστικό τρόπο αυτές ακριβώς τις αντιπαραθέσεις, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει και την αναγκαιότητα για έναν γόνιμο και δημιουργικό διάλογο, πάντα σε μία προοπτική πορείας ανανέωσής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπλής, Στριλιγκάς, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο ίδιο το ΠΣ, το ΜτΘ αποτελεί πλέον «ένα διευρυμένο θεολογικό μάθημα, το οποίο εξετάζει με ερευνητικό, κριτικό και διαλεκτικό τρόπο τη συνεισφορά κάθε θρησκευτικής παράδοσης στην ιστορία και τον πολιτισμό, αποβλέποντας στο θρησκευτικό γραμματισμό, αλλά και στην ευαισθητοποίηση και στον αναστοχασμό των μαθητών απέναντι στο δικό τους θρησκευτικό προβληματισμό» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:16-17).

Και ενώ το νέο ΠΣ για το ΜτΘ προκάλεσε και συνεχίζει να προκαλεί σωρεία αντιδράσεων, την ίδια στιγμή παρόμοιες καταστάσεις λαμβάνουν χώρα και στην Κύπρο -και εκεί υλοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια συγγραφή νέων ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση- γεγονός που καταδεικνύει για άλλη μία φορά το διακύβευμα που ενυπάρχει επ' αυτού του ζητήματος. Εκεί, μάλιστα, υπήρξε και παρέμβαση με Συνοδική Εγκύκλιο της ίδιας της Εκκλησίας της Κύπρου, με την οποία εξέφραζε την αντίθεσή της στην προώθηση μέσω των νέων Προγραμμάτων του «κριτικού εγγραμματισμού» (Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου 2013). Τι είναι, όμως, αυτό που στην προκειμένη περίπτωση φοβάται και αντιμάχεται και η Εκκλησία της Κύπρου; Ο Γ. Τσιάκαλος, ως επικεφαλής της Επιτροπής για τα νέα ΑΠΣ της Κύπρου, μιλώντας στη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας των χωρών της Ε.Ε. για τη σπουδαιότητα του πολυγραμματισμού (multiple literacy) -έλαβε χώρα στη Λευκωσία 4-5 Οκτώβρη 2012-

υπογράμμιζε ότι: α) η προώθηση του γραμματισμού σήμερα σημαίνει την επανανακάλυψη του σπουδαίου «project» της απελευθέρωσης των ανθρώπων από την άγνοια και την ανωριμότητα και β) οι οικονομικές προκλήσεις, τα κοινωνικά προβλήματα (όπως η φτώχεια και ο ρατσισμός) και οι πολιτικές στρεβλώσεις (όπως η ανάδειξη ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων και κινήσεων) μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο από ενεργούς/δρώντες πολίτες, οι οποίοι έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό, αλλά και ως προϋπόθεση, τον πολυγραμματισμό. Σε διαφορετική περίπτωση οι άνθρωποι γίνονται θύματα χειραγώγησης, χάνουν την αυτονομία τους και την ανθρώπινη αξιοπρέπειά τους ή όπως αναφέρει ο I. Kant θα είναι «πολύ εύκολο για τους άλλους να εδραιώσουν τους εαυτούς τους ως κηδεμόνες αυτών» (Tsiakalos 2012). Η Εκκλησία, λοιπόν, της Κύπρου ίσως και να φοβάται το γεγονός ότι μέσω ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού -ως αναπόσπαστο μέρος ενός ευρύτερου πολυγραμματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης- θα μπορούσαν να διαμορφωθούν μη χειραγωγούμενες συνειδήσεις θρησκευόμενων και μη θρησκευόμενων πολιτών, με αποτέλεσμα να υπάρξει ενδεχόμενη αμφισβήτηση θεσμών και αντιλήψεων, μεταξύ αυτών και της ίδιας, που στην παρούσα ιστορική συγκυρία κατέχουν προνομιακή θέση στο κοινωνικό πεδίο.

Στο σημείο, όμως, αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι με την αναφορά και το σύντομο σχολιασμό των αντιδράσεων που προκλήθηκαν εξαιτίας των νέων ΠΣ τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο και την προοπτική ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού (Wright 1997, 1998, 2008, Alberts 2007, Goldburg 2010), ίσως και να ελλοχεύει ο κίνδυνος της γραμμικής ερμηνείας του ζητήματος, ενώ αυτό που κυρίως μάς ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη είναι η διαλεκτική προσέγγιση και όχι η παρουσίαση μιας απλής γραμμικής αντίθεσης. Αυτό, λοιπόν, που θέλουμε να τονίσουμε είναι το γεγονός ότι η διαμάχη για το ΜτΘ, έτσι όπως διαχρονικά μορφοποιείται, συνεπάγεται ταυτόχρονα –ίσως και εσκεμμένα– την αποσιώπηση ενός πολύ ουσιαστικού στοιχείου: της ανάγκης και πράξης του «θρησκεύεσθαι» για κάποιους ανθρώπους (Διαμαντής 2013, 2014α, 2014β). Μίαν ανάγκη και πράξη που το δίπολο των αντιδρώντων στην προοπτική ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού συστηματικά τήν παραμερίζει και τήν απαξιώνει, ο κάθε ένας με το δικό του τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι υπέρμαχοι της λογικής ενός ΜτΘ με ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα ενδιαφέρονται κατά κύριο λόγο για τη χρήση των αναγκών των μαθητευόμενων υποκειμένων, με στόχο την υποταγή και τη χειραγώγησή τους. Στην προκειμένη, δηλαδή, περίπτωση η υποκρισία έχει να κάνει με την αναφορά στη θρησκεία και για όλα όσα κινούνται γύρω από αυτήν. Έχουν, όμως, δίκιο στην άρνηση του αποκλεισμού της από το Σχολείο, καθώς για παράδειγμα μ' αυτόν τον τρόπο τα θρησκευόμενα υποκείμενα μένουν χωρίς ικανοποίηση για την ανάγκη του «θρησκεύεσθαι». Την ίδια στιγμή, από την άλλη πλευρά, η υποκρισία όσων απαξιώνουν τη θρησκεία, χρησιμοποιώντας το μανδύα της δημοκρατίας και του δικαιώματος επιλογής ή της ορθολογικότητας, έχει να κάνει με το δήθεν ενδιαφέρον τους για τα υποκείμενα που δεν θρησκεύονται και συνεπώς δεν χρειάζονται την κατήχηση. Σίγουρα, έχουν δίκιο για τον αποκλεισμό της θρησκείας από το Σχολείο, καθότι δεν είναι όλοι θρησκευόμενοι. Σίγουρα, όμως, έχουν και άδικο, γιατί το προαναφερθέν θέμα δεν καλύπτεται μόνο από το δίπολο κατήχηση – θρησκευτικότητα. Έτσι, το ερώτημα εξακολουθεί να παραμένει: τι θα γίνει με

την ανάγκη και πράξη του «θρησκεύεσθαι» για κάποιους –ανεξαρτήτως του αν είναι πολλοί ή λίγοι- ανθρώπους;

Είναι γεγονός, ότι με τον τρόπο που διαχρονικά διεξάγεται η διαμάχη γύρω από το ΜτΘ αποσιωπάται και παραβλέπεται συστηματικά ένα πολύ σημαντικό γεγονός: το ενδιαφέρον κάποιων ανθρώπων για την κοινωνική πρακτική του «θρησκεύεσθαι». Αν, μάλιστα, προχωρήσουμε ακόμη παραπέρα τους συλλογισμούς μας, η διαχρονική αυτή διαμάχη σιωπά για το γενικότερο θέμα που έχει να κάνει με το καίριο ερώτημα για το ποια θα πρέπει να είναι τα διδασκόμενα αντικείμενα στο Σχολείο και ποιος τελικά είναι αυτός που τά καθορίζει (Μαρβάκης 2011, 2014); Επιπροσθέτως και στη συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος: κατά πόσο τα ίδια τα υποκείμενα μπορούν να καθορίζουν από κοινού τις ανάγκες τους για γραμματισμό ή για γραμματισμούς και στην προκειμένη περίπτωση για θρησκευτικό γραμματισμό; Στην επιτακτικότητα, λοιπόν, απάντησης των προαναφερθέντων, είναι πολύ σημαντικό να γίνει το συγκεκριμένο ζήτημα κατανοητό ως ένα αντιφατικό ζήτημα, καθώς και οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές έχουν δίκιο αλλά και άδικο. Και οι δυο, όμως, αντιμαχόμενοι πόλοι έχουν κάποιο κοινό κενό που αποσιωπούν και αποκρύπτουν: είναι το «θρησκεύεσθαι» ως ανθρώπινη πράξη και σχέση με τον κόσμο· ως ανάγκη, δηλαδή, κάποιων υποκειμένων και όχι ως γραμμική διαμάχη για τη θρησκευτική εκπαίδευση και τη μορφή που αυτή θα πρέπει να έχει. Άρα, το ζητούμενο είναι να μπορούν να εμφανιστούν και αυτοί που παραμένουν στη σιωπή (Γέρου 1977:13) και οι οποίοι δεν αρνούνται το «θρησκεύεσθαι» σε όσα υποκείμενα νιώθουν την ανάγκη του. Τουναντίον, αποδίδουν ισχύ στα ίδια τα υποκείμενα μέσω ενός κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού και έτσι το «θρησκεύεσθαι» ως ειδική πράξη και πρακτική των υποκειμένων συνδέεται με την κατανόηση για αλλαγή των υφιστάμενων όρων της ζωής και του κόσμου. Είναι αυτό που ο P. Freire -μέσω της ανάδειξης του κριτικού γραμματισμού- χαρακτήρισε ως ανάγνωση/κατανόηση και παρέμβαση στο Λόγο και στον Κόσμο (Freire, Macedo 1987).

Συμπεράσματα

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η αναγκαιότητα πρόταξης των αναγκών και των συναισθημάτων των μαθητευόμενων υποκειμένων –θρησκευόμενων και μη- φιλτράρεται μέσα από ένα αντιφατικό πλέγμα σχέσεων που διαπερνά όλη την ενιαία δράση και συμπεριφορά τους και απλώνεται μεταξύ ετεροκαθορισμού και αυτοκαθορισμού. Αυτό, είναι και το κομβικό στοιχείο που μας βοηθά να αντιληφθούμε γιατί το ΜτΘ αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα διαχρονικό διακύβευμα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εμπλέκεται με το δικό του ξεχωριστό τρόπο στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται με αναφορές στο κοινωνικό πεδίο, τις κοινωνικές σχέσεις και τις πρότυπες κοινωνικές πρακτικές. Σε αυτήν, λοιπόν, τη βάση, είδαμε πως στη δράση και τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκομένων στην υπόθεση του ΜτΘ υποκρύπτεται η παραδοχή πως το πεδίο ελευθερίας της κίνησής τους βρίσκεται πάντα ενταγμένο σε ένα ιστορικά δυναμικό, εξελισσόμενο και ταυτόχρονα αντιφατικό πλαίσιο, στο

οποίο ενυπάρχει η διαπραγμάτευση του διακυβεύματος της σχέσης μεταξύ ετεροκαθορισμού και αυτοκαθορισμού των μαθητευόμενων υποκειμένων. Στην μεν πρώτη περίπτωση το ζήτημα της έξωθεν παρακίνησης των μαθητευόμενων έχει ως τελικό σημείο αναφοράς και κατάληξης το μεμονωμένο άτομο, καθώς αυτός γίνεται αποδέκτης έξωθεν παροτρύνσεων και επιρροών. Στον αντίποδα, και μέσα από μία διαδικασία αυτοκαθορισμού, αφετηρία και προοπτική αποτελεί η διαλεκτική σχέση ατόμου και κοινότητας. Τα μαθητευόμενα υποκείμενα -θρησκευόμενα και μη- θα πρέπει να παρακινούνται στη δράση τους επειδή αποτελούν μέλη μιας κοινότητας και ως τέτοια σίγουρα θα έχουν καλλιεργήσει προσωπικούς «καλούς λόγους» για τη δράση τους. Άρα ένα ΜτΘ θα μπορούσε πολλά να κερδίσει εφ' όσον μπολιάζονταν από παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που θα σέβονταν αυτή τη διαλεκτική σχέση. Το νέο ΠΣ για το ΜτΘ, έχοντας ως διήκουσα τον θρησκευτικό γραμματισμό, θέλησε να εστιάσει προς αυτήν την κατεύθυνση, για αυτό ίσως και η έντονη κριτική που τού ασκήθηκε και συνεχίζει να τού ασκείται. Η υποστήριξη από αυτό μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών που πριμοδοτούν την άμεση εμπλοκή των μαθητευόμενων δίδει τη δυνατότητα να έρθουν στο προσκήνιο «τα πιστεύω» θρησκευτικών πεποιθήσεων και αληθειών και κατ' επέκταση το κατά πόσο αυτά είναι συμβατά σε μία προοπτική ειλικρινούς συμβίωσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, προτεινόμενες συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, όπως η διερευνητική μέθοδος, δίδουν την ευκαιρία έτσι ώστε να αναδείξουν οι μαθητές τα δικά τους ερωτήματα, τις δικές τους ανάγκες και στόχους και μέσω αυτών σταδιακά να οικοδομήσουν μια πιο ώριμη κατανόηση του εαυτού τους, του κόσμου αλλά και των άλλων. Η απεμπλοκή, λοιπόν, του ΜτΘ από ετεροκαθοριζόμενες προσεγγίσεις και πρακτικές δίδει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους για ισότιμη συμμετοχή στον πολύπλοκο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό διάλογο, ο οποίος εστιάζει την προσοχή του στο ρόλο που έχουν παίξει και εξακολουθούν να παίζουν οι θρησκείες, όπως και γενικότερα η κοινωνική πρακτική του «θρησκεύεσθαι».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: GmbH.

Apple, M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.

Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.

Goldburg, P. (2010). Developing Pedagogies for Inter – religious Teaching and Learning. In K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka & L. Gearon (Ed.), *International Handbook of Inter-religious Education* (p. 341- 360). Victoria & Bronx NY: Springer.

Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research.* v. 71, n. 4, 575–611. Διαθέσιμο στο: http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/71/4/575 .

Langman, L. (2005). The Dialectic of Unenlightenment: Toward a Critical Theory of Islamic Fundamentalism. *Critical Sociology*., vol. 31, n. 1-2, 243-279. Thousand Oaks:. Sage Publications.

Marty, M. (1996). Funtamentalism. *Dictionary of Ethics, Theology and Society*. New York: Rutledge.

Tsiakalos, G. (2012). Literacy for All: A key to a more equitable education. Διαθέσιμο στο: http://users.auth.gr/gtsiakal/october2012/literacyforall.pdf.

Wright, A. (1997). Hermeneutics and Religious Understanding - Part One: the hermeneutics of modern religious education. *Journal of Beliefs and Values*, v. 18, n. 2, 203-216. London and New York: Routledge.

Wright, A. (1998). Hermeneutics and Religious Understanding - Part Two: towards a critical theory for religious education. *Journal of Beliefs and Values*, v. 19, n. 1, 59-70. London and New York: Routledge.

Wright, A. (2008). *Critical Religious Education: Multiculturalism and the Pursuit of Truth.* Cardiff: University of Wales Press.

Zizek, S. (2001). *On Belief*. London and New York: Routledge.

Αγουρίδης, Σ. (1997). Οι Ρίζες της Μεγάλης Ιδέας. *Αυγή (14-12-1997).* Διαθέσιμο στο: http://www.greekhelsinki.gr/greek/articles/megaliidea.html

Αγουρίδης, Σ. (1999α). Η Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και η Οικουμενικότητα του Ελληνισμού. *Καθ' Οδόν*, 15, 11-15. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αγουρίδης, Σ. (1999β).Πολιτική Ορθοδοξία. *Ουτοπία*, 34, 61-66, Αθήνα: Τόπος.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης,* 3-4. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Γέρου, Θ. (1977). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Στο Φρέιρε, Π. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου,* 9-24. Αθήνα: Ράππα.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). «Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες». *Σύναξη, τεύχ.* 93, 39-52. Αθήνα: Σ. Νέλλα.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. Στα Πρακτικά της Επιστημονικής Ημερίδας: *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών,* 34-108. Θεσσαλονίκη: Ι. Μητρόπολις Σταυρουπόλεως και Νεαπόλεως.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Τα Θρησκευτικά στο νέο Λύκειο. Η αναζωπύρωση της έριδας και η υπέρβαση της διελκυστίνδας. Διαθέσιμο στο: http://frear.gr/?p=1821).

Γιαγκάζογλου, Σ. , Νευροκοπλής , Α. & Στριλιγκάς, Γ. (Επιμ.). (2013). *Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός.

Γρηγορόπουλος, Δ. (1999). Οι κοινωνικές αιτίες της επιστροφής της θρησκείας. *Ουτοπία*, 34, 79-86. Αθήνα: Τόπος.

Διαμαντής, Φ. (2013). *Θρησκευτικός Γραμματισμός: Τρεις Περιπτώσεις Ορθόδοξου Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

Διαμαντής, Φ. (2014α). Η «Κριτική Θεωρία» ως βάση θρησκευτικού γραμματισμού απέναντι σε φαινόμενα θρησκευτικού ανορθολογισμού. Νέος Παιδαγωγός, τεύχ. 4, 145-153. Διαθέσιμο στο: http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/new.html

Διαμαντής, Φ. (2014β). Πρακτικές γραμματισμού σε χαρακτηριστικές/διακριτές εκφάνσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμ. Α, τεύχ. 6, 53-61. Διαθέσιμο στο: https://ekpaideytikhepikairothta.wordpress.com/%CE%BD%CE%B5%CE%BF-%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%87%CE%BF%CF%83/

Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου (2013). *Συνοδική εγκύκλιος*. Διαθέσιμη στο: http://users.auth.gr/gtsiakal/synodiki_egkyklios2013.pdf

Ιερά Κοινότης Αγίου Όρους (2012). *«Όχι» από τον Άγιο Όρος στο νέο Πρόγραμμα των Θρησκευτικών*. Διαθέσιμο στο: http://www.amen.gr/article11453

Καθ' Οδόν (2001). Το Μάθημα των Θρησκευτικών, τεύχ. 17. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Καλαϊτζίδης, Π. (2001). Ο πειρασμός του Ιούδα. *Σύναξη*, 79, 51-65. Αθήνα: Σ. Νέλλα.

Κογκούλης, Ι. (1993α). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση (1833-1932)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. (1993β). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1832-1982*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. (2009). Το μάθημα των θρησκευτικών στο Δημόσιο Σχολείο. Στον Χαριστήριο Τόμο *«Φιόρα Τιμής για τον Μητροπολίτη Ζακύνθου Χρυσόστομο Β' Συνετό»*, 425-434. Ζάκυνθος: Επιτροπή Πρωτοβουλίας για την Έκδοση Τιμητικού Τόμου.

Μαρβάκης, Α. (2011). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΑΠΘ.

Μαρβάκης, Α. (2014). *Στρατηγικές και Πρακτικές Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μηλιός, Γ. (1986) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Αθήνα: Θεωρία.

Μπιτσάκης, Ε. (2009). *Από την Πυρά στον Άμβωνα*. Αθήνα: Τόπος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου*. Διαθέσιμο στο: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Θρησκευτικά/Οδηγός για Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Διαθέσιμο στο:

http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Θρησκευτικά/ΠΣ Θρησκευτικών — Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf

Παπακώστα, Κ. (2009). *Ο Λόγος της Σχολικής Ιστορίας για τους Γειτονικούς Λαούς: Η περίπτωση των Αλβανών στα Εγχειρίδια Ιστορίας της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης κατά τη Μεταπολίτευση στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

Πατέλης, Δ. (1999). Η Θρησκεία ως Μορφή Κοινωνικής Συνείδησης. *Ουτοπία,* 34, 99-123. Αθήνα: Τόπος.

Παυλίδης, Π. (2003). Κοινωνικό Ιδεώδες: Μεταξύ Θρησκείας και Επιστήμης. *Ουτοπία,* 55, 119-137. Αθήνα: Τόπος.

Πονηρός, Ε. (2014). *Νέα έκδοση βασισμένη σε παλαιά σφάλματα*. Διαθέσιμο στο: http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/euangelosstponerosneaekdosebasismenesepalaiasphalmata

Ρεπούση, Μ. (2013). Η διδασκαλία των Θρησκευτικών δε συνάδει με το σύγχρονο Λύκειο Διαθέσιμο στο: http://dhmar-agioudimitriou.blogspot.gr/2013/09/blog-post_5.html

Ρεράκης, Η. (2012). *Υπόμνημα προς Ιερά Σύνοδο Εκκλησίας της Ελλάδος*. Διαθέσιμο στο: http://www.impantokratoros.gr/D511AD0C.el.aspx

Σπινθηρόπουλος, Χ., Χοροζίδου, Σ. (2008). *Η παρουσίαση του νέου βιβλίου ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού στον Τύπο. Κριτική Ανάλυση Λόγου σε δημοσιεύματα δύο εφημερίδων*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

Σύναξη (1998). Μάθημα των Θρησκευτικών: αίτημα παιδείας ή συντεχνίας; τεύχ. 66. Αθήνα: Σ. Νέλλα

Σωτηρέλης, Γ. (1993). *Θρησκεία και εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.

Χαρίσης, Α. (2005). *Θρησκεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Χατζηκώστας, Δ. (2008). *Ο λόγος του ακροδεξιού τύπου για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, Μελέτη περίπτωσης: Ο λόγος της εφημερίδας Α1 σε σχέση με την αναθεώρηση του άρθρου 16 και τις εκπαιδευτικές κινητοποιήσεις Ιανουαρίου – Μαρτίου 2007*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

Μαθητές με Σύνδρομο Down και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση - Κλινικό Προφίλ και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Students with Down Syndrome and Inclusive Education - Clinical Profile and Educational Interventions

Κωνσταντίνος Καλύβας, *Εκπαιδευτικός, M.Ed.στην Ειδική Εκπαίδευση, koskalivas@gmail.com*

Konstantinos Kalyvas, *Educator, M.Ed.in Special Education, koskalivas@gmail.com*

Abstract: The term "*Down syndrome*" refers to a genetic chromosomal abnormality, which confers common physical effects as well as deficit cognitive function and psychosocial behavior to individuals of the relevant group. In several countries worldwide, the education policy, facilitates attendance of children with Down syndrome in mainstream schools, using different shapes of integration within the vision of inclusive education, for a school with equal opportunities in learning and in social development, for all children, regardless of special or non-educational needs, without seperated environments, labels and stigmatization. In this direction, this study develops the clinical profile with the most common characteristics of children with Down syndrome and the educational interventions that can facilitate their effective inclusion, completely, in ordinary schools.

Key words: Down syndrome, trisomy 21, inclusive education, clinical profile, educational intervention.

Περίληψη: Ο όρος *«σύνδρομο Down»*, αναφέρεται σε μια γενετική χρωμοσωμική ανωμαλία, η οποία προσδίδει, κοινές σωματικές επιδράσεις, καθώς και ελλειμματική νοητική λειτουργικότητα και ψυχοκοινωνική συμπεριφορά, στα άτομα της οικείας ομάδας. Σε αρκετές χώρες παγκοσμίως, η εκπαιδευτική πολιτική, διευκολύνει τη φοίτηση των παιδιών με σύνδρομο Down σε γενικά σχολεία, χρησιμοποιώντας διάφορα σχήματα ένταξης στα πλαίσια του οράματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής εξέλιξης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ειδικών ή μη εκπαιδευτικών αναγκών, χωρίς διαχωριστικά περιβάλλοντα ταμπέλες και στιγματισμούς. Προς αυτή την κατεύθυνση, στην παρούσα μελέτη αναπτύσσεται το κλινικό προφίλ με τα πλέον κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down, καθώς και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορεί να διευκολύνουν την αποτελεσματική συμπερίληψή τους, ολικά, στο συνηθισμένο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Σύνδρομο Down, τρισωμία 21, συμπεριληπτική εκπαίδευση, κλινικό προφίλ, εκπαιδευτική παρέμβαση.

Εισαγωγή

Ο όρος *«σύνδρομο Down»*, αναφέρεται σε μια γενετική χρωμοσωμική ανωμαλία, η οποία προσδίδει, χαρακτηριστικές (κοινές) σωματικές επιδράσεις, καθώς και ελλειμματική νοητική λειτουργικότητα και ψυχοκοινωνική συμπεριφορά, στα άτομα της οικείας ομάδας (Bird & Buckley, 1994· Στασινός, 2013). Η αιτία του συνδρόμου, στο 95% των περιπτώσεων, εντοπίζεται σε ένα επιπλέον (τρίτο) χρωμόσωμα 21, που ευρίσκεται στα κύτταρα των ατόμων αυτών και γι'αυτό εναλλακτικά φέρει την ονομασία *«τρισωμία 21»* (Carey, 1992· Gorlin, Cohen & Levin, 1990· Στασινός, 2013). Το σύνδρομο Down αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, με συχνότητα εμφάνισης, περίπου 1:800, γεννήσεις ζωντανών μωρών (Capone, 2001· Στασινός, 2013).

Η ιδρυματοποίηση και η κοινωνική απομόνωση αποτελούσε για πολλά χρόνια την πρακτική αντιμετώπισης των ατόμων της οικείας ομάδας. Τα τελευταία χρόνια, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, γύρω από την αντιμετώπιση των παιδιών με σύνδρομο Down αλλάζουν και παρατηρείται σταδιακή μετατόπιση προς την εκπαιδευτική παρέμβαση και την κοινωνική τους ένταξη (Στασινός, 2013). Στις μέρες μας, σε αρκετές χώρες παγκοσμίως, όπως στην Ελλάδα και στην Κύπρο, η εκπαιδευτική πολιτική διευκολύνει τη φοίτηση των παιδιών αυτών σε συνηθισμένα σχολεία, χρησιμοποιώντας διάφορα σχήματα (συνήθως μερικής) ένταξης (Αγγελίδης, 2011· Ζώνιου-Σιδερή, 1997). Αυτή η εξέλιξη αποτελεί σημαντικό βήμα για το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής εξέλιξης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ειδικών ή μη εκπαιδευτικών αναγκών, χωρίς διαχωριστικά περιβάλλοντα ταμπέλες και στιγματισμούς (Αγγελίδης, 2011· Ferguson, 2008· Στασινός, 2013· UNESCO, 1994· United Nations, 1989).

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η συνοπτική ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο από παιδαγωγική όσο και οργανωτική σκοπιά, για τη διευκόλυνση συμπερίληψης των παιδιών με σύνδρομο Down στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους. Για το σκοπό αυτό θα ακολουθήσει το κλινικό προφίλ, με τα πλέον κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down, καθώς και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προτείνονται για την πιο αποτελεσματική συμπερίληψή τους, ολικά, στο συνηθισμένο σχολείο.

1. Κλινικό Προφίλ

Το επιπλέον χρωμόσωμα 21 στο κυτταρικό υλικό των παιδιών με σύνδρομο Down τους προσδίδει ορισμένα κοινά φυσιογνωμικά και σωματικά χαρακτηριστικά, τα οποία ωστόσο, δεν απαντούν με τον ίδιο τρόπο σε κάθε περίπτωση (Bird & Buckley, 1994· Chapman, 2006· Στασινός, 2013). Τα πλέον κοινά χαρακτηριστικά που γίνονται αντιληπτά στα άτομα της οικείας ομάδας, είναι το ασυνήθιστα στρογγυλό κεφάλι, η μικρόσωμη κορμοστασιά, η μικρή μύτη, τα κοντά και χοντρά άκρα, η τάση για παχυσαρκία, η μυϊκή ατονία, οι λοξές σχισμές των ματιών και οι πτυχώσεις στο δέρμα (Goldstein & Reynolds, 1999· Στασινός, 2013). Σε

πολλές περιπτώσεις συναντώνται οπτικο-ακουστικές και καρδιακές ανεπάρκειες, καθώς και άλλα βιολογικά και ανατομικά προβλήματα (Καβαλιώτης, 2010).

Επίσης, η τρισωμία του χρωμοσώματος 21 επηρεάζει συχνά την εγκεφαλική ανατομία και λειτουργικότητα (Bird & Buckley, 1994· Schimmel, Hammerman, Bromiker & Berger, 2006). Έτσι, κατά κανόνα, τα παιδιά με σύνδρομο Down εμφανίζουν νοητική υστέρηση, η οποία κάνει έκδηλη την εμφάνισή της, εφόσον προσδίδει μια ανεπαρκή λειτουργικότητα που είναι ακατάλληλη για τη βιολογική ηλικία των ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας (Στασινός, 2013). Η νοητική υστέρηση, γίνεται κυρίως αντιληπτή σε δύο διαστάσεις, αυτή της νόησης και εκείνη της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου, 2001· Στασινός, 2013). Έτσι, τα παιδιά με σύνδρομο Down συνήθως παρουσιάζουν ελλειμματικές γνωστικές ικανότητες και δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαγράφοντας μια αργή και πιο περιορισμένη εξελικτική πορεία σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα των συνομηλίκων τους (Chapman, Hesketh, & Kistler, 2002· Στασινός, 2013). Ο βαθμός νοητικής υστέρησης στα παιδιά με σύνδρομο Down, όπως προκύπτει από ψυχομετρητές του δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ), κυμαίνεται από ήπια (ΔΝ:50-70) και μέτρια (ΔΝ:35-50), έως βαριά (ΔΝ:20-35), με τις πρώτες δύο ομάδες να αποτελούν τις πιο εκπαιδεύσιμες και ασκήσιμες περιπτώσεις ως προς την απόκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικο-προσαρμοστικών δεξιοτήτων (Στασινός, 2013).

Τα περισσότερα παιδιά με Σύνδρομο Down αναπτύσσουν με πιο αργό ρυθμό ομιλία, η οποία συχνά εμφανίζεται προβληματική, λόγω και της ανατομίας της στοματικής κοιλότητας (μικρό στοματικό πλαίσιο, μεγάλη γλώσσα κ.α.) (Chapman, 2006· Chapman, et al., 2002). Έτσι, η γλωσσική τους έκφραση, φαίνεται ότι επηρεάζεται περισσότερο σε σύγκριση με τη γλωσσική τους κατανόηση (Bird & Buckley, 1994· Στασινός, 2013). Τα άτομα αυτά συνήθως παρουσιάζουν περιορισμένες ακαδημαϊκές δυνατότητες, ωστόσο, ανάλογα με τη νοητική τους κατάσταση, είναι ικανά να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, αν δεχθούν την κατάλληλη παρέμβαση (Δαραής, 2002). Μπορούν να εκτελέσουν εργασίες και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν κινητικό χειρισμό, αν και η περιορισμένη νοημοσύνη τους, καθώς και ανατομικά, ή και αισθητηριακά προβλήματα που μπορεί να συνυπάρχουν, δημιουργούν συχνά προβλήματα στο λεπτοκινητικό συντονισμό και στις αδρές κινήσεις (Bird & Buckley, 1994· Στασινός, 2013). Εμφανίζουν συνήθως, μειωμένη συγκέντρωση προσοχής και περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη, με πιο ισχυρή την οπτική σε αντίθεση με τη συχνά βραχυπρόθεσμη ακουστική (Bird & Buckley, 1994· Καβαλιώτης, 2010). Ως αποτέλεσμα, δυσκολεύονται στην απομνημόνευση, στην επεξεργασία και στην εμπέδωση πληροφοριών (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2012), καθώς και στη γενίκευση και τη μεταβίβαση στην καθημερινότητα όσων μαθαίνουν (Bird & Buckley, 1994).

Συνήθως επιδιώκουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι φιλικά, χαμογελαστά και εκδηλωτικά στις συναναστροφές τους, ενώ συχνά εμφανίζουν τάσεις μιμητικής συμπεριφοράς (Abramovitch, Stanhope, Pepler, & Corter, 1987). Ωστόσο, μπορεί να συμπεριφέρονται αταίριαστα και να εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές σε ένα άνυσμα που εκτείνεται από την κοινωνική απομόνωση έως την αντικοινωνική συμπεριφορά (Abramovitch et al., 1987). Συχνά έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και σπάνια εμπλέκονται σε έργα που θεωρούν δύσκολα, ενώ συνήθως αρέσκονται στη ρουτίνα και στο δομημένο ημερήσιο προγραμματισμό (Καβαλιώτης, 2010). Αναλόγως της σοβαρότητας της

κατάστασής τους, χρειάζονται αντίστοιχου βαθμού επιτήρηση και καθοδήγηση, καθώς δυσκολεύονται να αυτοεξυπηρετηθούν και να ανεξαρτητοποιηθούν (Στασινός, 2013). Ο βαθμός που συναντώνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα στα παιδιά με τρισωμία 21 ποικίλει, καθώς αποτελούν μια ετερογενή ομάδα (Στασινός, 2013).

2. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Η ετερογένεια που συναντάται στα παιδιά με σύνδρομο Down, επιβάλλει η κάθε περίπτωση να εξετάζεται ατομικά, ώστε να διερευνείται το φάσμα των δυνατοτήτων και οι ελλείψεις κάθε παιδιού ξεχωριστά (Στασινός, 2013). Με αυτό τον τρόπο γίνεται εφικτή η διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-προσαρμοστική τους εξέλιξη, με ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες, που θα προκύψει από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των παιδιών και τη διεπιστημονική ομάδα (φορείς διάγνωσης και υποστήριξης, ειδικούς εκπαιδευτικούς, γιατρούς, ψυχολόγους) (Block, 2000· Καρβούνης, 2007). Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, υλοποιώντας το εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο θα ενσωματώσει στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες όλης της τάξης (Tomlinson, 2004).

Όπως εισηγείται ο Στασινός (2013), η στόχευση των προγραμμάτων παρέμβασης για τις περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down, εξαρτάται, από την τάξη που φοιτά το παιδί, τη σοβαρότητα της περίπτωσής του και την αποτελεσματικότητα ενδεχόμενης πρώιμης παρέμβασης που έχει δεχθεί. Η έμφαση της παρέμβασης σε μικρότερες τάξεις και ηλικίες, δίδεται περισσότερο στην ελλιπή κοινωνικο-προσαρμοστική του συμπεριφορά, σε δεξιότητες ετοιμότητας, και στην αυτοεξυπηρέτησή του. Σε μεγαλύτερες τάξεις και αναλόγως της εξελικτικής του πορείας, η έμφαση σταδιακά μετατοπίζεται προς την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και (προ)επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, οι επιδιώξεις των στόχων του εξατομικευμένου προγράμματος, θα πρέπει να βρίσκονται υπό συνεχή, συστηματική αξιολόγηση ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες του παιδιού.

2.1 Διδακτικές Πρακτικές

Για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων η έρευνα και η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ορισμένες καλές διδακτικές πρακτικές, που βοηθούν συνολικά όλους τους μαθητές και ειδικότερα εκείνους με σύνδρομο Down. Έτσι, προτείνεται η διδασκαλία να είναι αυστηρά δομημένη και να ξεκινά με γνωστοποίηση της στοχοθεσίας της, ώστε το παιδί να μπορεί να την ελέγξει και να την παρακολουθήσει (Καρβούνης, 2007· Σαλβαράς, 2013· Στασινός, 2013). Οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι απλές και κατανοητές, καθιστώντας σαφές το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα και τη συμπεριφορά που πρέπει να επιδειχθεί κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (Καρβούνης, 2007· Παπαδόπουλος, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2001· Σαλβαράς, 2013).

Ενδείκνυται επίσης, η διδασκαλία των μικρών βημάτων (τεχνική ανάλυσης έργου), με κατάτμηση των εργασιών σε υποέργα, εντός των δυνατοτήτων του μαθητή, που θα στηρίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση του (Παπαδόπουλος, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2001· Σαλβαράς, 2013· Χρηστάκης, 2006). Η διδασκαλία προτείνεται να είναι πολυαισθητηριακή και να εμπλουτίζεται με εποπτικά μέσα νέων τεχνολογιών

(Παπαδόπουλος, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2001· Σαλβαράς, 2013· Στασινός, 2013) και κυρίως οπτικού υλικού, για εκμετάλλευση της πιο ισχυρής οπτικής μνήμης του μαθητή με σύνδρομο Down (Δαραής, 2002). Προς εκμετάλλευση της τάσης για μίμηση, των παιδιών με το εν λόγω σύνδρομο, οι στρατηγικές διδασκαλίας παρατήρησης και μίμησης προτύπου, η αμοιβαία εργασία και η γνωστική μαθητεία μπορεί να βοηθήσουν σημαντικά (Σαλβαράς, 2013· Slavin, 2007).

Επίσης, βοηθούν η χρήση τεχνικών για ενίσχυση της βραχύχρονης μνήμης (κυρίως της ελλειμματικής ακουστικής), όπως η ανακύκλωση πληροφοριών με λεκτική επανάληψη, η υπογράμμιση, καθώς και η διευκόλυνση επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη (με προοργανωτή γνώσεων, με χαρτογράφηση εννοιών, με μνημονικές τεχνικές κ.α.) (Σαλβαράς, 2013). Επίσης, η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την πραγματική ζωή, η βιωματική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (εκπαιδευτικές επισκέψεις, βόλτα στην αγορά, χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς, επίσκεψη σε επαγγελματικούς χώρους κ.α.), συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής, τη γενίκευση και τη μεταβίβαση της γνώσης στο καθημερινό συγκείμενο (Αγγελίδης, 2011· Θεοφιλίδης, 1997). Σε μεγαλύτερες (σχολικές) ηλικίες θα μπορούσαν να διευκολύνονται δραστηριότητες προς την επαγγελματική κατάρτιση του παιδιού, που θα βοηθούσαν στη μετέπειτα επιλογή εργασίας και επαγγελματικής αποκατάστασης (Στασινός, 2013).

2.2 Οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης που θα φιλοξενηθεί ο μαθητής με σύνδρομο Down. Ο μαθητής πρέπει να τοποθετηθεί κοντά στον εκπαιδευτικό, μακριά από εξωτερικούς περισπασμούς, ώστε να διευκολύνεται η αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό και να ενισχύεται η συγκέντρωση της προσοχής του (Καρβούνης, 2007· Σαλβαράς, 2013· Στασινός, 2013). Σε περιπτώσεις οπτικής ανεπάρκειας, θα πρέπει να διευκολύνεται με μεγαλύτερα γράμματα, συσκευές μεγέθυνσης κ.α. Ομοίως, σε περιπτώσεις ακουστικής ανεπάρκειας θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μιλά, αργά, δυνατά, και καθαρά, εξασφαλίζοντας βλεμματική επαφή. Θα πρέπει να επιδιώκεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς αυτή η προσέγγιση αυξάνει τη συμμετοχή και την επίδοση, διευκολύνει την κοινωνικοποίηση και βελτιώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα (Cohen, 1994· Κανάκης, 2001· Καρυώτης, 2009· Ματσαγγούρας, 2008· Panitz, 1999).

Ταυτόχρονα, η διαχείριση της σχολικής τάξης θα πρέπει να προσεχθεί, ώστε να αναπτυχθεί ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα με βέλτιστες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην τάξη (Σαλβαράς, 2013· Σαμπάνη, 2008). Θα πρέπει να θεσπιστούν κανόνες συμπεριφοράς, να αγνοείται -σε λογικά πλαίσια- η τυχόν ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να επιβραβεύεται η επιθυμητή (Σαλβαράς, 2013). Σημαντική είναι και η παρέμβαση που θα αποβλέπει στην εκμάθηση και διαχείριση της κοινωνικής συναναστροφής, της αναγνώρισης των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων. Παρεμβάσεις όπως η εναλλαγή ρόλων (Τσάκαλης, 2008), η επιλογή βοηθού συμμαθητή με επιθυμητή συμπεριφορά για μίμηση, καθώς και η ίδια η στάση των εκπαιδευτικών (παροχή προτύπων), μπορεί να συμβάλουν προς αυτή τη κατεύθυνση (Σαλβαράς, 2013).

2.3 Ψυχολογική και κοινωνική στήριξη

Αναγκαία είναι η ψυχολογική στήριξη του μαθητή με σύνδρομο Down με ενισχυτές όπως η επιβράβευση, η παρότρυνση, η παροχή κινήτρων και η συνεχής ανατροφοδότηση της προόδου του προς ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του (Καρβούνης, 2007· Χρηστάκης, 2006). Ο επιπλέον χρόνος για απαντήσεις, η υπομονή, η κατανόηση και η ενθάρρυνση όταν μιλά, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους συμμαθητές του, μπορεί να τονώσουν τη ψυχολογία του και να αυξήσουν τη συμμετοχή και την κοινωνικοποίησή του. Επίσης, οι εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε ο μαθητής να έχει έργο εντός των δυνατοτήτων του, καθώς και οι βιωματικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που οποιαδήποτε απάντηση θεωρείται σωστή, στηρίζουν τη ψυχολογία του και του παρέχουν κίνητρα για την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης, 2011· Σαλβαράς, 2013).

Για τη ψυχοκοινωνική στήριξη του μαθητή με σύνδρομο Down, το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει τη συμμετοχή του σε όλες τις δραστηριότητές του (εορτές, εκδρομές, διαλείμματα κ.τ.λ.) (Αγγελίδης, 2011). Ειδικότερα στα διαλείμματα, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η μεγαλύτερη (διακριτική) επίβλεψη του παιδιού και οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, με παροχή υποστήριξης όταν χρειάζεται. Ο αλληλέγγυος από μεγαλύτερες τάξεις μαθητής ή ικανός συνομήλικος και το δομημένο παιχνίδι στα διαλείμματα, θα μπορούσαν να συμβάλλουν προς αυτή τη κατεύθυνση.

Για την ολόπλευρη στήριξη του μαθητή η σχολική μονάδα θα πρέπει να ενεργήσει, ώστε να εξασφαλιστούν υλικοτεχνικές υποδομές και βοηθητικό προσωπικό (ειδικός εκπαιδευτικός, συνοδός, ψυχολόγος, νοσοκόμα κ.α.). Η συνδιδασκαλία για παράδειγμα, εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού εντός της γενικής τάξης, μπορεί να προσφέρει πολύ περισσότερα σε όλους τους μαθητές και ειδικότερα στο μαθητή με σύνδρομο Down, σε σχέση με τη συνήθη πρακτική της διδασκαλίας για κάποιες ώρες σε διαχωριστικό περιβάλλον (π.χ. τάξη ένταξης) (Αγγελίδης, 2011).

2.4 Συνεργασία με τους γονείς

Για την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας του σχολείου και των εκπαιδευτικών σημαντική είναι όπως προαναφέρθηκε, η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες επιτυχίες, όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (Olmsted, 1991· Martin, Ranson & Tall, 1997). Απαραίτητη συνεπώς, κρίνεται η συχνή δια ζώσης επικοινωνία των γονιών με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και η ημερήσια, αμφίπλευρη στήριξη και ενημέρωση, για την καθοδήγηση της μελέτης, τις δυσκολίες, τη συμπεριφορά, την πρόοδο αλλά και την κατάσταση της υγείας του παιδιού (Lloyd, 1983). Θα μπορούσε για παράδειγμα, να θεσπιστεί έγγραφη καθημερινή ενημέρωση και από τις δύο πλευρές, που θα αρχειοθετείται και θα συνυπολογίζεται κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενδείκνυται να είναι πολυδιάστατες και να εκτείνονται από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη σύσταση εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, έως τη σχολική κουλτούρα και τη στάση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών κ.α.). Με βάση το ατομικό προφίλ του παιδιού με σύνδρομο Down αναπτύσσονται και οι κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, να διευκολυνθεί η παραμονή του στο συνηθισμένο σχολείο.

Υπέρ της συμπερίληψης παιδιών με σύνδρομο Down στο σχολείο της γειτονιάς τους, συνηγορούν και ερευνητικά δεδομένα, που υποστηρίζουν ότι εξελίσσονται περισσότερο, σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις (Buckley & Bird,1998· Siggins, 2001). Επομένως, η συμπερίληψη των παιδιών με σύνδρομο Down στο συνηθισμένο σχολείο της γειτονιάς τους, εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και διαμορφωθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, μπορεί να προσφέρει πολλά στην εξελικτική τους πορεία. Ταυτόχρονα, με αυτή την προσέγγιση δημιουργούνται στέρεες βάσεις για μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία, που θα εντάσσει ολικά και ισότιμα στους κόλπους της όλα τα άτομα με σύνδρομο Down, εφόσον οι αυριανοί πολίτες της θα έχουν μάθει να συνυπάρχουν ισότιμα από τα πρώιμα χρόνια της νιότης τους (Thomas, 1997).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abramovitch, R., Stanhope, L., Pepler, D. & Corter, C. (1987).The Influence of Down's Syndrome on Sibling Interaction. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry, 20* (6), 865-879.

Bird, G. & Buckley, S. (1994). *Meeting the educational needs of children with Down syndrome: A resource pack teachers.* Portsmouth, U.K: The Sarah Duffen Centre, University of Portsmouth.

Block, M (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular physical education.* Baltimore: Brookes.

Buckley, S. & Bird, G. (1998). Including children with Down Syndrome (Part 2). *Down syndrome News and Update, 1* (2), 60-66.

Capone, G.T. (2001). Down Syndrome: Advances in molecular biology and the neurosciences, *Developmental and Behavioral Pediatrics, 22,* 40-59.

Carey, J.C. (1992). Health supervision and anticipatory guidance for children with genetic neutrofibromatosis I. In The Pediatric Clinics of North America. *Medical Genetics, 1,* 45-52.

Chapman, R. S. (2006) Language learning in Down Syndrome: The speech and Language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin. *Down Syndrome: Research and Practice, 10,* (2), 61-66.

Chapman, R. S., Hesketh, L. J. & Kistler, D.J. (2002). Predicting Longitudinal Change in Language Production and Comprehension in Individuals with Down Syndrome:

Hierarchical Linear Modeling. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*, (5), 27-29.

Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research, 64* (1), 1-35.

Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone, *European journal of Special Needs Education, 23* (2), 109-120.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί–Προϋποθέσεις–Προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goldstein, S. & Reynolds, C. R. (1999). Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children, *The Guilford Press, 1*: June 2.

Gorlin, R.J., Cohen, M.M., & Levin,L.S. (1990). *Syndromes of the Head and Neck*, Third Edition. New York: Oxford University Press.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας,* 2η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Lloyd, J. (1986). *Jacob's Ladder: A parent's view of Portage.* London: Costello.

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review, 29* (1), 39-55.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program. *The Elementary School Jourmal, 91* (3), 221-231.

Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning, 78*, 59 - 67.

Schimmel, M.S., Hammerman, C., Bromiker, R. & Berger, I. (2006). Third ventricle enlargement among newborn infants with trisomy 21, *Pediatrics, 117* (5), 928-931.

Siggins, L. (2001). Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν καλύτερη απόδοση στο γενικό σχολείο. (Ε. Γράψια, Μετάφρ.), *Θέματα ειδικής αγωγής, 14*, 43-45.

Slavin, E.R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη.* (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education, 24* (3), 103-107.

Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: UN.

Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Δαραής, Κ. (2002). *Ανάγνωση, Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσ/νίκη: University Studio Press.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, (2012). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος*. Αθήνα: Κέδρος.

Καβαλιώτης Α. (2010). *Το σύνδρομο Down στην κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα - ανιχνεύσεις και μέθοδοι διαχείρισης*. Αλεξανδρούπολη: Πέλτη.

Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καρβούνης, Π.Μ. (2007). Μαθησιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Στο βιβλίο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Α') (σσ. 72-83). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Καρυώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα, 10*, 67-74.

Παπαδόπουλος, Θ. (2008). Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο. Στο βιβλίο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Β') (σσ. 23-40). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, (Τόμος Α΄ & Β΄), 4η εκδ. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαλβαράς Ι. (2013). *Διδασκαλία Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαμπάνη, Σ. (2008). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο βιβλίο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Β') (σσ. 149-159). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσάκαλης, Π. (2008). Σχολική Άρνηση-Φο/Βία-Επιθετικότητα: Δύο Πλευρές του Ίδιου Προβλήματος. Στο βιβλίο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Β') (σσ. 195-214). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή,* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Ατραπός.

Η Δράμα μέσα από τα εναπομείναντα θρησκευτικά κτίσματα της οθωμανικής περιόδου. Ένα παράδειγμα πρόσληψης και προβολής της τοπικής ιστορίας μέσω της εκπαιδευτικής πράξης

Drama through the Remaining Relegious Buildings of the Ottoman Period. An Example of Inatake and Exposureof the Local History through the Teaching Practice

Βασίλης Μεσσής, *2ο Γυμνάσιο Δράμας, Φιλόλογος – Δρ. Βυζαντινής Αρχαιολογίας, vasmessis@gmail.com*

Vasilis Messis, *Secondary Education Teacher – Dr. of Byzantine Archeology, vasmessis@gmail.com*

Abstract: Drama is one of the cities in Northern Greece that are fortunate to preserve –albeit fragmentary- several buildings, both religious and secular (private and public as well), from the Ottoman period of its history. In this article, in the first place, there is a very brief view of the history of the city during the Ottoman period, and then, after running specific objectives and target, there is an attempt –with reference to the religious buildings of the period- to connect the local history to the teaching practice. Therein, a specific methodological approach is posited, focusing on the in person intake (visits to the religious buildings of the period), and reflected in the classroom through targeted worksheets. We should mention that in this article there is a secondary attempt, where appropriate, to briefly expose the epistemology related to the intake of local history, as well as the method and the tools of engagement through the teaching practice.

Key words: local history, architecture, Ottoman Period, Drama, teaching

Περίληψη: Η Δράμα είναι από τις βορειοελλαδικές πόλεις που έχει την τύχη να διασώζει –έστω και αποσπασματικά– αρκετά κτίσματα, θρησκευτικά, και κοσμικά (ιδιωτικά αλλά και δημόσιας αναφοράς) από την οθωμανική περίοδο της ιστορίας της. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται καταρχάς μια συντομότατη προβολή της ιστορίας της πόλης κατά την οθωμανική περίοδο, και ακολούθως, αφού προβάλλονται συγκεκριμένοι στόχοι και στόχευση, γίνεται προσπάθεια –με αναφορά στα θρησκευτικά κτήρια της περιόδου– να συνδεθεί η τοπική ιστορία της πόλης με την διδακτική πράξη. Επ' αυτού προτείνεται μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, που εστιάζεται στη διά ζώσης πρόσληψη (επίσκεψη στα θρησκευτικά κτήρια της περιόδου) και αποτυπώνεται στην τάξη μέσω στοχευμένων φύλλων

εργασίας. Στο άρθρο να σημειωθεί ότι αποτολμάται δευτερευόντως, και όπου κρίνεται σκόπιμο, μια ακροθιγής προβολή της επιστημολογίας της σχετικής με την τοπική ιστορία, καθώς και με τη μέθοδο και τα εργαλεία πρόσληψής της τοπικής ιστορίας μέσα από τη διδακτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: τοπική ιστορία, αρχιτεκτονική, οθωμανική περίοδος, Δράμα, διδασκαλία

Εισαγωγή

Τα διασωθέντα κτίσματα της οθωμανικής Δράμας αποτελούν την αφετηρία της προσέγγισής μας, για την πρόσληψη, τη γνώση και την κατανόηση της περιόδου αυτής της ιστορίας της πόλης. Από τα κτίσματα/επιβιώματα αυτά, άλλα εκ των οποίων είναι κοσμικά και άλλα θρησκευτικά, παρακάμπτουμε στην παρούσα δοκιμή μας τα κοσμικά κτήρια (δημόσια και ιδιωτικά) και επικεντρώνουμε –για «διδακτικούς» λόγους που αναλύονται στο υποκεφάλαιο της *Στόχευσης*– το ενδιαφέρον μας στα θρησκευτικά κτίσματα και κυρίως στο πώς, υπό ποιες προϋποθέσεις και μέθοδο, θα μπορούσαμε να μεταφέρουμε τα «μαθήματα» από τα κτήρια αυτά στους μαθητές μας, παρέχοντάς τους πληροφορίες και κυρίως προβληματισμό (τροφή για σκέψη) υπό μορφή τόσο «στατικής» όσο και «εν κινήσει» διδασκαλίας, πριν τους ζητήσουμε να κάνουν το επόμενο βήμα (αφομοίωση και προβολή/διάχυση της γνώσης).

Θα επισκεφτούμε (εν κινήσει διδασκαλία) τα τέσσερα εναπομείντα οθωμανικά τεμένη (τζαμιά, κατά το συνηθέστερον), της πόλης καθώς και το μοναδικό διατηρημένο ορθόδοξο μεταβυζαντινό ναό της. Θα τα γνωρίσουμε και μέσα από αυτά και την ιστορία τους θα δώσουμε μορφή σε φύλλα εργασίας (στατική διδασκαλία), που φιλοδοξούν να βοηθήσουν τους μαθητές στο να γνωρίσουν τον κρυμμένο «αλλόθρησκο» θησαυρό της πόλης και να αντιληφθούν τη σημασία διατήρησης και προβολής του. Γνωρίζουμε, βεβαίως, εκ των προτέρων ότι όσα θα υποστηρίξουμε και θα προτείνουμε δεν προβάλλονται ως παγιωμένη γνώση, καθώς θα μπορούσαν μάλιστα να υπάρχουν αντιρρήσεις όχι μόνο όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισης αλλά και αυτό καθεαυτό το περιεχόμενο (τα κτίσματα και την ανάγκη διατήρησής τους). Όσα θα υποστηρίξουμε είναι απλώς μια προσπάθεια, μια δοκιμή, που επ' ουδενί δεν μπορεί βέβαια να εξαντλήσει ή να κλείσει, στα πλαίσια της παρούσας δημοσίευσης, τον προβληματισμό για την τοπική ιστορία, τη διδασκαλία και την πρόσληψή της από τους μαθητές (για το «δύσκολο του πράγματος» της τοπικής ιστορίας βλ. ενδεικτικά Ρεπούση, 2000).

1. Η Οθωμανική Δράμα

Η Δράμα καταλήφθηκε από τους Οθωμανούς το 1383 (Γεωργιάδης, 2012), πριν δηλαδή την πτώση της πρωτεύουσας πόλης, της Κωνσταντινούπολης, και απελευθερώθηκε το 1913, όπως και η υπόλοιπη Μακεδονία, ογδόντα χρόνια περίπου μετά τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους. Στα πεντακόσια και πλέον χρόνια της οθωμανικής κατάκτησης, και παρά τους

γενικά μακρόσυρτους και βραδείς ρυθμούς που χαρακτηρίζουν την pax ottomana, η Δράμα διήνησε την απόσταση από την παρακμή στην ακμή και τούμπαλιν, την απόσταση από ένα μικρό τουρκοχώρι σε πρωτεύουσα σαντζακιού (μεγάλης διοικητικής ενότητας), καθώς και άλλες διαδρομές με εντυπωσιακά άκρα άωτα.

Τα στοιχεία για την πρώτη περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας στη Δράμα είναι μάλλον πενιχρά. Κάποια στοιχεία παρέχουν τα κατάστιχα φορολογικών απογραφών (*tahrir deftelreri*) του 15^{ου} και 16^{ου} αιώνα, οι Συνοδικοί Τόμοι, οι Επισκοπικοί Κατάλογοι, καθώς και τα Acta του Αγίου Όρους, που πληροφορούν ότι τον 15^{ο} αιώνα η Δράμα λειτουργούσε ως κέντρο βιλαετίου, μεγάλης σχετικά δηλαδή διοικητικής περιφέρειας, καταλαμβάνοντας μέρος των σημερινών νομών Δράμας και Καβάλας (Μουστάκας, 2013).

Αρχικά, αμέσως μετά την οθωμανική κατάκτηση, ο πληθυσμός της πόλης μειώθηκε, όπως συνέβη και στις περισσότερες νεοκατακτηθείσες περιοχές του ελλαδικού χώρου, αλλά ήδη από το 16^{ο} αιώνα το βιλαέτι της Δράμας υπερδιπλασιάζει τον πληθυσμό του, στον οποίο κυρίαρχο είναι από το 16^{ο} αιώνα και έπειτα το μουσουλμανικό στοιχείο (Μουστάκας, 2013), λόγω κυρίως των εξισλαμισμών και της εγκατάστασης Γιουρούκων εποίκων. Η υπεροχή του μουσουλμανικού στοιχείου διατηρήθηκε μέχρι τον 20^{ο} αιώνα και την απελευθέρωση της πόλης (Πασχαλίδης, 1992).

Από το 17^{ο} αιώνα και εξής οι πληροφορίες για τη Δράμα και την περιοχή της αυξάνονται και προέρχονται κυρίως από περιηγητικά κείμενα. Το 1667 επισκέφτηκε τη Δράμα ο τούρκος περιηγητής Εβλιγιά Τσελεμπί (Εμμανουηλίδης, 1981) και εκτός από μια ειδυλλιακή περιγραφή της, οριοθέτησε κατά κάποιον τρόπο την τότε πόλη με τις συνοικίες της και έδωσε πληροφορίες για την επέκτασή της και εκτός των τειχών της βυζαντινής πόλης, με επτά μαχαλάδες (συνοικίες), που αποτελούσαν το Βαρόσι. Ανέφερε ακόμη ότι υπήρχαν 12 τζαμιά, κατονομάζοντας μερικά από αυτά, και επίσης μεντρεσέδες (μουσουλμανικά ιεροσπουδαστήρια), τεκέδες (ευκτήριοι οίκοι δερβίσηδων), λουτρά, χάνια (πανδοχεία). Στους επόμενους, αιώνες, 18^{ο} και 19^{ο}, επισκέφτηκαν την πόλη οι Paul Lukas, Esprit-Marie Cousinéry, Benjamin Barker, οι οποίοι αναφέρθηκαν κυρίως στον πληθυσμό της κατά τον χρόνο επίσκεψής τους (Kamsalova, Garabedyan, 2013).

Γενικά, τόσο ο 18^{ος} αιώνας όσο και οι αρχές του 19^{ου} είναι εποχή ακμής και ανάπτυξης της πόλης –αναμφίβολα και λόγω του γεγονότος ότι στην περιοχή της Δράμας παραγόταν εξαιρετικής ποιότητας ρύζι– και η Δράμα έγινε πρωτεύουσα σαντζακιού που περιλάμβανε στην ευρεία του έκταση τους σημερινούς νομούς Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης και Ροδόπης (Αϊβάζογλου-Δόβα, 2002). Ο περιορισμός όμως στην καλλιέργεια και την παραγωγή ρυζιού από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα οδήγησε την πόλη σε παρακμή, που με γρήγορους ρυθμούς τη μετέβαλε σε ένα «μικρό άθλιο χωριό» (Τρακοσοπούλου-Τζήμου, 1992). Η πόλη άρχισε να ανακάμπτει από το τρίτο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, με αιχμή του δόρατος την καλλιέργεια του καπνού. Η οικονομική ακμή λόγω των κερδών από την παραγωγή, επεξεργασία και εμπορία του καπνού συνοδεύτηκε και από τη δημογραφική ακμή, με πλήθος κόσμου να επιλέγει τη Δράμα ως τόπο εγκατάστασης και δραστηριοποίησης. Να αναφέρουμε ξεχωριστά την –ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την τοπική ιστορία εν γένει και ειδικότερα για το θέμα της

μετακίνησης πληθυσμών εντός των χωρικών και χρονικών ορίων της οθωμανικής αυτοκρατορίας– περίπτωση ενός μικρού ορεινού οικισμού της Ηπείρου, στις πλαγιές του Σμόλικα, του χωριού Πάδες Κονίτσης, οι περισσότεροι εκ των κατοίκων του οποίου μετανάστευσαν στην Ανατολική Μακεδονία και κυρίως στη Δράμα, όπου, από τα μέσα του 19ου αιώνα, δημιούργησαν πραγματική παροικία με ισχυρότατη παρουσία στη ζωή της πόλης (Κασμερίδης, 2013). Η ανάπτυξη και ευημερία της πόλης στο β΄ μισό του 19ου αιώνα συνοδεύτηκε από τη δημιουργία μιας υποτυπώδους έστω αστικής τάξης, που έπρεπε μέσω και των κατοικιών της να επιδείξει τον πλούτο της (Αϊβάζογλου-Δόβα, 2002).

Όσον αφορά τώρα την μεγάλη ιστορία (σε αντιδιαστολή με την τοπική), η τελευταία περίοδος της οθωμανικής κυριαρχίας, όταν άρχισε να διαφαίνεται η αποχώρηση των Τούρκων από τη Μακεδονία, σημαδεύτηκε (μετά το 1890 και έως το 1908) από τον ακήρυχτο πόλεμο μεταξύ ελλήνων/πατριαρχικών και βουλγάρων/εξαρχικών για τη διαδοχή στην περιοχή. Η βραχύβια περίοδος κατά την οποία οι Οθωμανοί, μετά το κίνημα των Νεοτούρκων (1908), προσπάθησαν να εξωραΐνουν την πόλη σταμάτησε το 1913, με την πρώτη απελευθέρωση της Δράμας, που έθεσε τέλος στην οθωμανική κυριαρχία και όρισε την απαρχή της νεώτερης ιστορίας της πόλης.

Κλείνοντας το ακροθιγές σχεδιάγραμμα της οθωμανικής περιόδου στη Δράμα να σημειώσουμε την παρήγορη διαπίστωση ότι η σχετική με τη συγκεκριμένη περίοδο της ιστορίας της Δράμας βιβλιογραφία (Παρχαρίδου, 2002) έχει εμπλουτιστεί ιδιαιτέρως κατά τα τελευταία χρόνια. Πραγματικό θησαυρό αποτελούν τα πρακτικά των πέντε Συναντήσεων – και της 6ης υπό έκδοση– για την Ιστορία και τον Πολιτισμό της Δράμας και της περιοχής της, που πραγματοποιήθηκαν στη Δράμα, αρχής γενομένης από το 1989.

2. Η πρόσληψη και προβολή της τοπικής ιστορίας [της Δράμας] μέσω της διδακτικής πράξης

2. α Στόχευση-αντικείμενο

Όπως σημειώσαμε και στην εισαγωγή, το αντικείμενο στο οποίο θα εστιάσουμε ή, με άλλα λόγια, το κεντρικό ερώτημα (η ουσιαστική «υπόθεσης εργασίας»), αφορά στα θρησκευτικά κτίσματα της οθωμανικής περιόδου της πόλης (Μεσσής, 2013). Θα ήταν πολύ ευκολότερο η επικέντρωση να γίνει στα κοσμικά κτήρια της περιόδου, που και πολύ περισσότερα είναι και ίσως πολύ πιο εύκολα θα μπορούσε να προγραμματιστεί επίσκεψη σε κάποια από αυτά. Σε αυτήν την περίπτωση όμως το μάθημα και η στόχευση της διδασκαλίας θα εξασθενούσε σημαντικά, καθώς οι μαθητές θα είχαν να «αναμετρηθούν» με μιαν τρόπο τινά προγονική, ξεκάθαρα εθνική, ιστορία. Αντιθέτως, η επίσκεψη στα θρησκευτικά κτίσματα, η πλειονότητα των οποίων αφορούν τη μουσουλμανική θρησκεία, θα τους αναγκάσει να αναμετρηθούν, με τον «άλλο» (φορέας πολιτισμού), το «άλλο» (πολιτισμός) και το άλλοτε (Κόκκινος, 1998), οπότε το στοίχημα και η προσπάθεια της κατανόησης, της αποδοχής, της αντίληψης του χθες,

με τις άγνωστες, κρυφές, καλυμμένες ιστορίες του, καθίστανται πολύ πιο δύσκολα και πιο εικονοκλαστικά, έχοντας βέβαια στο νου και τα κελύφη βεβαιότητας και ασφάλειας που μας ορίζει συχνά η εθνική ιστορία και μέσω αυτής και η τοπική.

2. β Στόχοι

Το θέμα το σχετικό με την τοπική ιστορία που μας απασχολεί και ο τρόπος διδασκαλίας που προτείνουμε θα μπορούσαν επί του παρόντος να βρουν εφαρμογή στην τάξη στα σχετικά με την Τοπική Ιστορία κεφάλαια της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, στο μάθημα του project (ερευνητική εργασία) (Ασωνίτης & Παππάς, 2006) και, συγκεκριμένα, σε θέματα που αφορούν την τοπική ιστορία και το δομημένο περιβάλλον ή σε θέματα διεπιστημονικά, όπου μπορούν να εμπλακούν και να συνεργαστούν και άλλες επιστήμες (Αγγελάκος, 2003), όπως, επί παραδείγματι, η Κοινωνικολογία, η Πολιτική Οικονομία, η Θεολογία. Τέλος, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στα της Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου, κυρίως στο κεφάλαιο το σχετικό με το προσφυγικό ζήτημα. Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος που προτείνουμε απευθύνεται και είναι προσανατολισμένο κυρίως στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου.

Ως στόχους ευρύτερους και πιο φιλόδοξους προβάλλουμε το να αντιληφθούν οι μαθητές μας

- ότι το τώρα το δικό τους, το σήμερα το δικό τους, δεν μπορεί να σβήσει πάντα τα παρελθόντα και δεν καλύπτει πάντα τα μέλλοντα

- ότι η δική τους με άλλα λόγια ζωή δε συνοψίζει όλη την ιστορία · να αντιληφθούν –με απλά λόγια– ότι εδώ (στη Δράμα) πριν από εκατό χρόνια κατοικούσε ένας άλλος κόσμος, που δημιούργησε, «ποίησε», έναν άλλο πολιτισμό και είμαστε τυχεροί που κάποια λίγα από τα «ποιήματα» του πολιτισμού αυτού επιζούν –όπως επιζούν– και σήμερα.

Θα ζητήσουμε από τους μαθητές μας να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτά : τον άλλο πολιτισμό και τα επιβιώματά του (Ασωνίτης & Παππάς, 2006; Τζεδόπουλος κ.ά., 2014). Η επίτευξη ή έστω η προσέγγιση του παραπάνω στόχου θα επέτρεπε ή θα προέτρεπε τους μαθητές να αντιληφθούν εκτός των άλλων τη γνώση και κατανόηση της ιστορίας ως κατάκτηση μέσω του κριτικού πνεύματος (Κόκκινος, 1998).

Ως επιμέρους στόχους ορίζουμε :

1. να μπορούν να βλέπουν οι μαθητές μας, να αντιλαμβάνονται, να εκτιμούν και να αγαπούν τα εμπράγματα στοιχεία, τα κτίσματα δηλαδή, παρελθόντων πολιτισμών

2. να γνωρίζουν, με άλλα λόγια, γιατί πρέπει να διατηρηθούν, γιατί πρέπει να τα φροντίζουμε (Κολοβελώνη, 2014).

3. να καταφέρουμε την χρήσιμη εμπλοκή των νέων τεχνολογιών (Γκίκα, 2011; Βακαλούδη, 2011) στο μάθημα της ιστορίας και στην ιστορία εν γένει, και να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες που αυτές παρέχουν, καθώς θα ζητήσουμε από τους μαθητές τη συμβολή τους στη διάχυση της σχετικής –της προερχόμενης από τη διδασκαλία του μαθήματος– πληροφορίας και γνώσης.

Βεβαίως, κλείνοντας τα της στοχοθεσίας, να σημειώσουμε ως ενδιαφέροντα και ελκυστικό στόχο το να γίνει το σχέδιο μαθήματος που θα αναπτύξουμε μάθημα και για πολλούς από εμάς εκτός από τους μαθητές · μάθημα διαρκές που θα αφορά κυρίως τον τρόπο αντίληψης της ιστορίας μέσα από τα ίδια τα αποτυπώματά της, καθώς και την ανεκτικότητα και τη συμπάθεια στον πολιτισμό του άλλου (όπου άλλος ο αλλοεθνής ή ο δικός μας πρόγονος), την ευθυκρισία σχετικά με το αντιλαμβάνεσθαι την πολιτιστική κληρονομιά και, τέλος, την ευαισθησία και την αγάπη απέναντι στον κληρονομημένο, δομημένο χώρο· να συμβάλει δηλαδή στο μέτρο του δυνατού και η εργασία αυτή στον ελκυστικό και ακριβό στόχο της αποδοχής, της κατανόησης και της γνώσης του αντικειμένου (ιστορία) από τον εκπαιδευτικό, πριν κληθεί ο ίδιος να γίνει, ως δάσκαλος, εμπνευστής σχετικής γνώσης, παιδείας και καλλιέργειας.

2. γ Μεθόδευση (Μέθοδος. Ενέργειες. Εργαλεία)

i. Μέθοδος : Κατευθυνόμενη διδασκαλία / Διευρενητική μάθηση / Ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης / Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Κακανά, 2008).

ii. Ενέργειες :

α) Συνεννόηση με τους εφημέριους των ναών Αγίου Νικολάου/Εσκί Τζαμί, Αγίας Τριάδας/Κουρσούμ Τζαμί και Παλαιάς Μητρόπολής μερικές τουλάχιστον μέρες πριν την επίσκεψη. β) Συνεννόηση με το Δήμο Δράμας για να επιτραπεί η είσοδος στο Αράπ Τζαμί (κλειστό/καθεστώς εργοταξίου).

iii. Εργαλεία : Οι μαθητές αλλά και οι διδάσκοντες θα πρέπει να έχουν μαζί τους, κατά την επίσκεψη, ντοσιέ, ή τετράδιο, στυλό, μολύβι, φωτογραφική μηχανή –μία για κάθε ομάδα– και σύνεργα σχεδίασης, απαραίτητα για τις εργασίες in situ (την ώρα της επίσκεψης) και in classe.

2. δ Πλάνο διδασκαλίας

Στάδιο 1^{ο} : Ενημέρωση / Προϊδεασμός εντός τάξης (ενδεικτικά 1 ώρα). Στο στάδιο αυτό, ως αφόρμηση για να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών θα παρουσιαστεί ένα power point, με διαφάνειες (εικόνες με κτίσματα, προσωπικότητες, τοπόσημα, χάρτες), οι πρώτες εκ των οποίων θα αφορούν την μεγάλη, τη γενική ιστορία της Ελλάδας, και οι επόμενες την ιστορία της Δράμας, με προφανή στόχο να φανεί η συγγένεια –αλλά και οι όποιες διαφορές– της μεγάλης με την τοπική ιστορία. Η παρουσίαση θα συνοδεύεται από ερωτήσεις που σκοπό θα έχουν να διερευνήσουν την προϋπάρχουσα, σχετική με το θέμα, γνώση των μαθητών και να τους εμπλέξουν στη διαδικασία της διερευνητικής μάθησης. Ακολούθως, θα τους παρασχεθούν πληροφορίες σχετικές με τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί και με τους διδακτικούς στόχους. Τέλος, το πρώτο στάδιο θα ολοκληρωθεί με

το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες και τον καθορισμό των ρόλων των μελών της κάθε ομάδας.

Στάδιο 2^{ο} : Περίπατος/Μάθημα στην πόλη (ενδεικτικά 3-4 ώρες)

Στάδιο 3^{ο} : Απαντήσεις σε γραπτά ερωτήματα σε φύλλα εργασίας εντός τάξης (ενδεικτικά 2 ώρες)

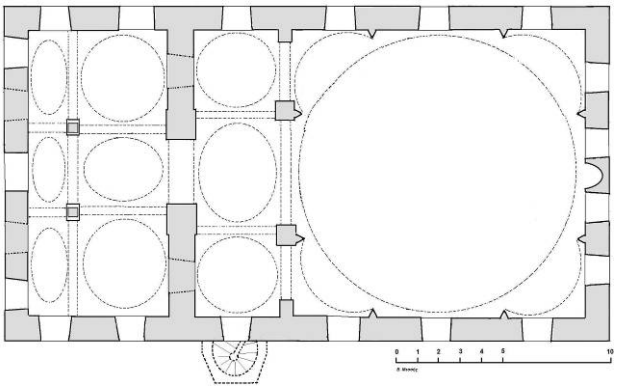
Στάδιο 4^{ο} : Γραπτή μορφή – Διάχυση πληροφορίας/γνώσης μέσω κυρίως των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (Μαυροσκούφης, 2004, και Τζεδόπουλος κ.ά., 2014).

Θα αποφύγουμε στην παρούσα δημοσίευση να δώσουμε κατευθύνσεις/οδηγίες όσον αφορά το 1^{ο} και το 4^{ο} στάδιο, καθώς σε αυτά το «πνεύμα ελευθερίας» ίσως είναι εντονότερο και ακόμη πιο επιθυμητό και μπορεί να κατευθύνει, έξω από όρια και διδακτικά καλούπια, δημιουργικά διδάσκοντες και διδασκόμενους, και θα επικεντρωθούμε στο 2^{ο} και το 3^{ο} στάδιο.

3. Υλοποίηση του δεύτερου (2^{ου}) σταδίου (της εν κινήσει / δια ζώσης διδασκαλίας)

Για την υλοποίηση του δεύτερου σταδίου συγκεντρωνόμαστε στην Πλατεία Ελευθερίας, την κεντρική πλατεία της πόλης, στο ΝΔ άκρο της οποίας βρίσκεται ο Άγιος Νικόλαος, το πρώην οθωμανικό τέμενος Εσκί Τζαμί.

Εικόνα 1 – Άγιος Νικόλαος/Εσχί Τζαμί (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)



Εικόνα 2 – Άγιος Νικόλαος/Εσχί Τζαμί. Αρχική κάτοψη (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)

Το κτίσμα ίσως να είναι το παλαιότερο οθωμανικό τέμενος στη Βαλκανική (Lowry, 2010). Ο τούρκος περιηγητής Εβλιγιά Τσελεμπή που επισκέφτηκε την Δράμα το 1667 πληροφορεί για την ύπαρξη στην πόλη τεμένους με την ονομασία Εσκί Τζαμί, παλιό τζαμί δηλαδή, δίνοντάς μας έμμεσα ως terminus ante quem (= όριο πριν το οποίο) για την κατασκευή του κτίσματος το έτος της επίσκεψής του. Η περιγραφή της θέσης του τεμένους, που παραθέτει, δεν αφήνει αμφιβολίες για την ταύτιση του σημερινού ναού του Αγίου Νικολάου με το Εσκί Τζαμί. Οι διαθέσιμες ιστορικές πηγές (Lowry, 2010) οδηγούν στη χρονολόγηση του τεμένους είτε στα χρόνια του σουλτάνου Βαγιαζίτ του Β΄ (1520-1566) είτε ακόμη παλαιότερα –που φαίνεται και πιθανότερο, εστιάζοντας στη γλώσσα της αρχιτεκτονικής (Μεσσής, 2013)– στην περίοδο του σουλτάνου Βαγιαζίτ του Α΄ (1389-1402).

Το κτίσμα το έφεραν πιο κοντά σε χριστιανικό ναό οι καθαιρέσεις και οι προσθήκες (Κάζης, 2013) που συντελέστηκαν κυρίως κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια, με αιχμή του καταστροφικού δόρατος την περίοδο της Επταετίας (1967-1974). Η διαπίστωση αυτή είναι χρήσιμη για να αντιληφθούμε πώς αντιμετωπίστηκαν και πώς αντιμετωπίζονται εν γένει κομμάτια του πολιτιστικού θησαυρού από ανελεύθερα καθεστώτα.

Θα ρωτήσουμε τους μαθητές κατά την παρατήρηση του σημερινού ναού τι είναι αυτό (αρχιτεκτονικά στοιχεία) που θα έκανε το κτίσμα τζαμί και τι είναι αυτό που το κάνει σήμερα εκκλησία ($1^{η}$ Ερώτηση). Ένας μιναρές επί παραδείγματι θα το έκανε τζαμί. Μιναρές δεν υπάρχει, καθώς καθαιρέθηκε από τους Βούλγαρους το διάστημα 1916-1918, στην διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, όταν οι γείτονές μας κατείχαν την πόλη (Ομάδες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 2001). Οι μολύβδινες καλύψεις επίσης κάνουν το κτίσμα τζαμί, μιας και είναι πολύ συνηθισμένες σε οθωμανικά τεμένη. Το σχήμα του επίσης το κάνει τζαμί. Θα πουν οι μαθητές ότι αυτό το σχήμα (κυβικός όγκος) δε συνηθίζεται, δεν το έχουν προσέξει σε χριστιανικούς ναούς. Από την άλλη εκκλησία το κάνουν προσθήκες της επταετίας, όπως οι κόγχες του ιερού και η διώροφη εξωτερική στοά με τα δύο κωδωνοστάσια στη δυτική πλευρά του κτίσματος. Ο τοιχογραφικός διάκοσμος, τέλος, που φιλοτεχνήθηκε το 1991, είναι καθαρά χριστιανικός. Θα τους αναφέρουμε ότι διάκοσμο έχουν και οι μουσουλμανικοί ναοί, αλλά ανεικονικό, χωρίς δηλαδή ανθρώπινες μορφές (Δημητρούκας & Ιωάννου, 2010).

Για την ιστορία του ναού είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε ότι μετά την απελευθέρωση της πόλης και τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923), που έδιωξε τους μουσουλμάνους και έφερε στη Δράμα πλήθως ελλήνων προσφύγων –πρώτη πανελλαδικά η περιοχή σε ποσοστό υποδοχής προσφύγων–, άρχισε ένας «πόλεμος» στην τοπική κοινωνία, μεταξύ δημοτικών αρχών και εκκλησίας, σχετικά με τη μελλοντική χρήση του κτίσματος. Οι αρχές το ήθελαν χώρο εμπορικό ή θεατρικό, ενώ η εκκλησία ναό (Ομάδες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 2001). Επικράτησε η Εκκλησία και το Εσκί Τζαμί μετατράπηκε μετά το 1924 στο ναό του Αγίου Νικολάου και έκτοτε λειτουργεί ως χριστιανικός ναός, αφού όμως πρώτα απειλήθηκε το 1927 με κατεδάφιση (ή στρίμωγμα), που θα αποδέσμευε τον απαραίτητο χώρο για την ανέγερση του κτηρίου της Εθνικής Τράπεζας, όπως είχε προταθεί (Θεοδωρίδου-Σωτηρίου, 2013).

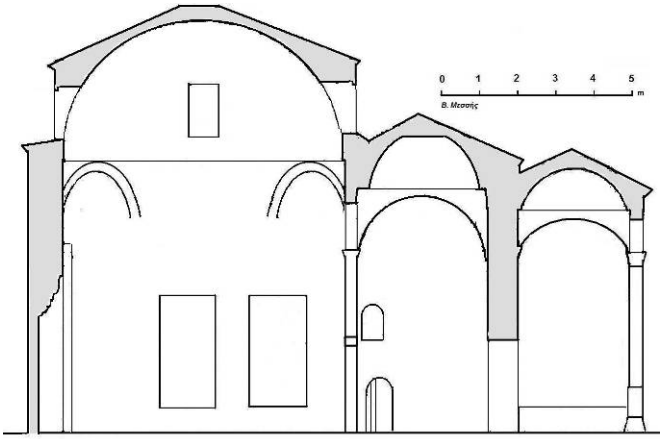
Τελικά για να πραγματοποιηθεί το 1929 η ανέγερση της τράπεζας την πλήρωσε ένα άλλο τζαμί στο κέντρο της πόλης, το Μολλά Τζαμί.

Η «εξωραϊστική» διάθεση των εκκλησιαστικών και πολιτικών αρχών κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, συγχρόνως με την πρόθεσή τους να αποσβεστούν τα όποια ίχνη της αρχικής χρήσης του κτίσματος, ήταν οι λόγοι που επέφεραν τις περισσότερες αλλαγές, οδήγησαν σε αρκετές και σημαντικές μετατροπές, και συσκότισαν τη δυνατότητά μας να αντιληφθούμε άμεσα το χώρο που καταλάμβανε το αρχικό κτίσμα και τις διαστάσεις του. Εκτός από τις προσθήκες/μετατροπές που ήδη αναφέραμε, να σημειώσουμε ότι το 1970 προγματοποιήθηκαν και άλλες, μορφολογικές περισσότερο, αλλαγές, όπως το τσιμέντωμα των εξωτερικών γωνιών, το εξωτερικό σοβάντισμα, ο εντοιχισμός των παραθύρων της νότιας πλευράς, και η μετατροπή των απολήξεων των εναπομεινάντων στο κτίσμα παραθύρων από οξυκόρυφες σε ημικυκλικές.

Ο Άγιος Νικόλαος θα μπορούσε να αποτελέσει τοπόσημο της πόλης και να προβάλλει την ιστορία της και εκτός των στενών της ορίων, αν δεχτούμε βέβαια εκ των προτέρων ότι δεν τοποθετούμαστε εν γένει φοβικά απέναντι στην ιστορία, δε διαλέγουμε και δεν αποκρύπτουμε ιστορία, όπως επιχειρήθηκε στο παρελθόν. Πρέπει να δούμε και αυτό το κτίσμα σαν δικό μας πολιτισμό. Πριν μεταφέρουμε πάντως στους μαθητές μας το δεοντολογικό λογύδριο των τεσσάρων παραπάνω σειρών –περί δικής μας ιστορίας και προβολής της– ανιχνεύουμε in situ την ικανότητα πρόσληψης, τη διάθεση, το σφιγμό των μαθητών μας και προσπαθούμε να τους ενσπείρουμε την επιθυμία διασύνδεσης του κτίσματος με την ιστορία της πόλης και της διάχυσης της πληροφορίας μέσω των νέων τεχνολογιών. Μπορούν και θέλουν οι μαθητές (2η Ερώτηση) να βοηθήσουν στη διάχυση της πληροφορίας/γνώσης και προβολής του κτίσματος;

Συνεχίζουμε την περιήγηση, ανηφορίζοντας την οδό Λαμπριανίδου –κεντρική οδό της πόλης– και πριν την πλατεία των Δικαστηρίων, συναντούμε το **Αράπ τζαμί**, στο μέσο κλειστής περίφραξης. Θα πρέπει να συννενοηθούμε με τον Δήμο Δράμας, για να μας ανοίξει κάποιος υπάλληλός του. Το πιθανότερο πάντως είναι να μας απαντήσουν αρνητικά, καθώς το κτίσμα τυπικά τουλάχιστον είναι εργοτάξιο.

Εικόνα 3. Αράπ Τζαμί. Λήψη από ΒΑ (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)



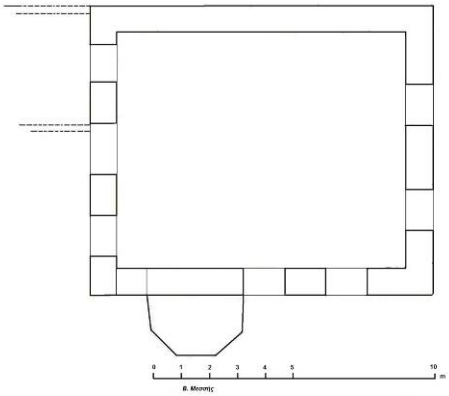
Εικόνα 4 – Αράπ Τζαμί. Τομή κατά μήκος (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)

Το τέμενος φέρει εσωτερικά και εξωτερικά στηρίγματα και χωρίζεται –όπως αρχικά και το Εσκί Τζαμί– σε τρία τμήματα· στον κυρίως χώρο, στην εσωτερική στοά με τον υπερκείμενό της όροφο, και στην τριμερή εξωτερική στοά στα δυτικά. Χρονολογείται στο β΄ μισό του 19^{ου} αιώνα και έχει ελάχιστες αλλοιώσεις της αρχικής του μορφής, που αφορούν την καθαίρεση του μιναρέ και την καταστροφή του ορόφου της εσωτερικής στοάς (Αγγελούδη, 2006). Μετά την Απελευθέρωση, και συγκεκριμένα το 1922, το κτίσμα αγοράστηκε από ιδιώτες και στέγασε για κάποια χρόνια το Ωδείο της πόλης, ενώ πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο λειτούργησε ως αποθήκη ξυλείας (Προκοπίου, 1988). Προ τριακονταπενταετίας πέρασε στην δικαιοδοσία του Δήμου, χαρακτηρίστηκε ως διατηρητέο μνημείο και έκτοτε περιμένει την αξιοποίησή του. Το τέμενος προορίζεται για Πινακοθήκη και διατηρείται σε σχετικά καλή κατάσταση. Οι μαθητές θα αισθανθούν μπαίνοντας μέσα –αν τους επιτραπεί τελικά– και ανακαλύπτοντας το κτίσμα ότι βρίσκονται σε έναν άλλο διαφορετικό κόσμο. Από έξω η κίνηση του δρόμου, των μαγαζιών και η παρακείμενη πιάτσα ταξί, από μέσα μια απόκοσμη σιωπή.

Τι θα μπορούσε (3^{η} Ερώτηση) να ενοχλεί διδάσκοντες και διδασκομένους στο κτίσμα και στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται; Σε σύγκριση (4^{η} Ερώτηση) με τον Άγιο Νικόλαο (Εσκί Τζαμί), ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα μιας αισθητικής αποτίμησης; Ο Δήμος της Δράμας αντιμετωπίζοντάς το ως μνημείο το προστατεύει (Λάββας, 2010) και επιλέγει ως συμβατή χρήση αυτήν της Πινακοθήκης. Θα συμφωνούσαμε (5^{η} Ερώτηση) με την χρήση αυτή ή θα προτείναμε κάποια άλλη; Οι παραπάνω είναι μερικές από τις ερωτήσεις που θα μπορούσαμε να θέσουμε στους μαθητές μας κατά την ώρα της επίσκεψης.

Κατευθυνόμενοι προς το κυρίως εμπορικό κέντρο της Δράμας, σε ένα από τα στενά της παλιάς μουσουλμανικής πόλης, παραπλεύρως σήμερα του κτηρίου του ΙΚΑ, θα αντιληφθούμε να διασώζεται –όπως διασώζεται– ένα ακόμη τέμενος, το Σαντιρβάν Τζαμί.

Εικόνα 5. Σαντιρβάν Τζαμί. Λήψη από ΝΑ (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)



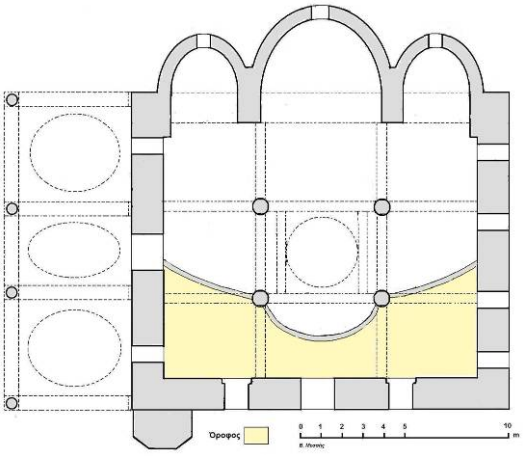
Εικόνα 6. Σαντιρβάν Τζαμί. Κάτοψη (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)

Από το αρχικό κτίσμα διατηρούνται μόνο οι εξωτερικοί του τοίχοι και η βάση του μιναρέ. Σήμερα το ασκεπές κτίσμα είναι εργοτάξιο. Το αγόρασε ιδιωτική εταιρεία και το προετοιμάζει για χώρο ποικίλων πολιτιστικών χρήσεων. Στη βόρεια πλευρά του και άνωθεν της εισόδου διασώζεται λιθανάγλυφη κτητορική επιγραφή σε αραβική γραφή που αναφέρει ως έτος ανακαίνισης τού τεμένους το 1806/1807. Ο μιναρές προδίδει παλαιότερη φάση και οδηγεί σε χρονολόγηση δική του και του αρχικού τεμένους ακόμη και στο β΄ μισό του 15^{ου} αιώνα. Το ενδιαφέρον του τεμένους εστιάζεται στην ύπαρξη του αποχρωματισμένου σε μεγάλο βαθμό σήμερα τοιχογραφικού συνόλου στη βόρεια πλευρά, με τη διπλή απόδοση μιας πολιτείας που, όπως υποστηρίχτηκε, πιθανώς αποδίδει την Δράμα (Παρχαρίδου, 1994). Το κτίσμα συνδέεται, επίσης, άμεσα με τη νεώτερη ιστορία της πόλης, καθώς από το 1927 και για δεκαετίες αποτέλεσε τον χώρο έκδοσης της τοπικής εφημερίδας ΄΄Θάρρος΄΄ (Ομάδες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 2001). Το 1981 διακόπηκε η έκδοση της μακροβιότατης για τα δεδομένα του επαρχιακού τύπου εφημερίδας, το κτήριο περιέπεσε σε αχρησία και επιχειρήθηκε η άμεση κατεδάφισή του. Παρενέβησαν οι αρμόδιοι φορείς, η καταστροφή απετράπη, αλλά για τα μεσολαβούντα έως σήμερα τριάντα χρόνια δεν έγινε το επόμενο βήμα στερέωσης, συντήρησης και ανάδειξής του.

Θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε (6η Ερώτηση) τους μαθητές αν διακρίνουν και τι στις τοιχογραφίες (ευκαιρία να μιλήσουμε για την διατήρηση και προστασία των αρχαιοτήτων) και αν μπορούν να αναγνωρίσουν στοιχεία (γεωγραφικά) της πόλης (όπως το ποτάμι και το γεφύρι). Τους ενημερώνουμε επ' ευκαιρία για τον ξεροχείμαρρο που διέσχιζε το κέντρο της Δράμας έως και την δεκαετία του 1960 και που τους χειμώνες, πλημμυρίζοντας, έπνιγε την πόλη. Θα μπορούσαμε ακόμη (7η Ερώτηση) να ζητήσουμε την άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση του κτηρίου και αν θα τους ενδιέφερε να διατηρηθούν –να είναι ορατά– τα αρχιτεκτονικά στοιχεία του κτίσματος που βλέπουμε σήμερα, αν θα προτιμούσαν η επιγραφή να μείνει ή όχι, και η τοιχογραφία να αφαιρεθεί, να επιζωγραφιστεί ή να συντηρηθεί.

Κρατάμε κουράγια και ανηφορίζουμε προς το ναό της Αγίας Τριάδας, που κτίστηκε ως οθωμανικό τέμενος, το λεγόμενο Κουρσούμ Τζαμί, σε έναν από τους βόρειους μαχαλάδες της πόλης, στο τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, όταν η Δράμα γνώρισε μια αξιοσημείωτη οικονομική κατά πρώτον άνθιση (Τρακοσοπούλου-Τζήμου, 2002).

Εικόνα 7. Αγία Τριάδα/Κουρσούμ Τζαμί. Λήψη από ΝΔ (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)



Εικόνα 8. Αγία Τριάδα/Κουρσουνλού Τζαμί. Σημερινή κάτοψη (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)

Ο τουρκομαχαλάς του Κουρσούμ Τζαμί, με τον εκτεταμένο πυρήνα παραδοσιακών οικιών που διέσωζε, δυστυχώς θυσιάστηκε –αρχής γενομένης από την δεκαετία του 1960– στο βωμό

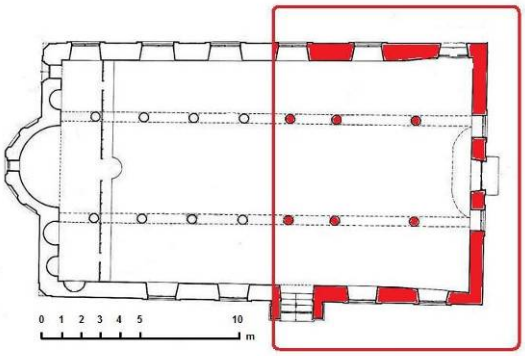
της άναρχης ανοικοδόμησης που επέβαλε σε όλη την Ελλάδα η συμπαθής τάξη των εργολάβων και η θρησκευτική σχεδόν λατρεία του τσιμέντου. Σήμερα οι περισσότεροι, ακόμη και παλιοί δραμινοί, δε γνωρίζουν ότι ο νυν ναός ήταν τζαμί. Το ακούν με έκπληξη και δυσπιστία. Για να πειστούν πρέπει να τους δείξουμε –αυτό θα κάνουμε και με τους μαθητές μας– τη βάση του κωδωνοστασίου που ήταν η βάση του μιναρέ. Θα καταλάβουν ότι βάση και κωδωνοστάσιο δεν κολλούν. Θα τους δείξουμε την ανατολική πλευρά και θα αντιληφθούν ότι οι τρεις κόγχες του ιερού κόλλησαν στο υπόλοιπο κτίσμα και δεν αφορούν την αρχική κατασκευή. Μπαίνοντας εντός του κτηρίου θα αντιληφθούν το παράδοξο, και σπανιότατο σε χριστιανικούς ναούς, στο ιερό να απολήγει όχι η μεγάλη διάσταση τού κτίσματος αλλά η μικρή.

Το τέμενος έγινε χριστιανικός ναός, μετά πιθανόν το 1925, και τότε προστέθηκαν κόγχες στην ανατολική πλευρά που άλλαξαν και τον προσανατολισμό, και εντοιχίστηκαν ανοίγματα, έτσι ώστε το κτίσμα να είναι περισσότερο συμβατό με τη νέα του χρήση. Σημαντικότατες ήταν και οι μετατροπές που πραγματοποιήθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, όταν πάνω στη βάση του κατεδαφισθέντος μιναρέ κτίστηκε κωδωνοστάσιο και στη θέση της καταπεθείσας οροφής δημιουργήθηκε νέα καθ' όλα τσιμεντένια (μια πλάκα, με τρουλλίσκο στο κέντρο της, που εδράζεται σε τέσσερις κολόνες), ενώ προστέθηκε εσωτερικά όροφος/γυναικωνίτης που καλύπτει το ήμισυ περίπου του κτίσματος. Εξωτερικά, διατηρήθηκε –εκτός της ανατολικής πλευράς– ανεπίχριστη η αρχική τοιχοδομία, με την επικάλυψη με πλακαρές πέτρες, γεγονός που επιτρέπει να συνδέσουμε τη συγκεκριμένη κατασκευαστική πρακτική με αυτήν άλλων κτισμάτων της πόλης, και να τοποθετήσουμε με ασφάλεια την κατασκευή του κτίσματος στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα.

Θα ζητήσουμε (8^{η} Ερώτηση) από τους μαθητές, αφού φέρουμε γύρα το κτίσμα, να μας πουν πώς τους φαίνονται οι προσθήκες (αισθητικά), όπως το καμπαναριό, οι κόγχες, ο τσιμεντένιος τρούλλος, τα κλεισμένα ανοίγματα. Θα τους ρωτήσουμε αν τους θυμίζει η Αγία Τριάδα (9^{η} Ερώτηση) κάποιο από τα παλιά κτίσματα της πόλης, περιμένοντας την απάντηση ότι ομοιάζει με την οικία του καπνέμπορα Αναστασιάδη, που κτίστηκε το 1875 στην περιοχή της Αγίας Βαρβάρας (Θεοδωρίδου-Σωτηρίου, 2006). Δράττουμε την ευκαιρία να αναφερθούμε στην ανάπτυξη της πόλης από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, λόγω της εμπορίας και της επεξεργασίας του καπνού. Θα ήταν χρήσιμο ακόμη (10^{η} Ερώτηση) να έχουμε την άποψή των μαθητών για το αν θα έβρισκαν χρήσιμο να υπάρχει μια κατατοπιστική πινακίδα μπροστά από το ναό, που να παρουσιάζει την ιστορία του και να αποδίδει σχεδιαστικά την αρχική του εικόνα, ή αν θα το έβρισκαν άχρηστο και περιττό, δοθέντος του γεγονότος ότι οι πόλεις μας κατακλύζονται από πολλές και ποικίλες πινακίδες.

Παίρνοντας το δρόμο της επιστροφής και κατηφορίζοντας θα κατευθυνθούμε μέσω του κεντρικού εμπορικού δρόμου (Ελευθερίου Βενιζέλου) στο μοναδικό ορθόδοξο ναό της Δράμας που διασώθηκε, την Παλαιά Μητρόπολη, έτσι ώστε να έχουν οι μαθητές μας μιαν ολοκληρωμένη εικόνα για τα μεταβυζαντινά θρησκευτικά κτίσματα της πόλης.

Εικόνα 9. Παλαιά Μητρόπολη. Λήψη από Β (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)



Εικ. 10 – Παλαιά Μητρόπολη. Κάτοψη (Πηγή : Κωνσταντινίδης, 2014, όπου ο Β. Μεσσής δείχνει εντός κόκκινου πλαισίου το κατεδαφισθέν τμήμα)

Στο σπουδαίο τόσο από αρχιτεκτονικής όσο και ιστορικής άποψης ναό, που εντάσσεται στον τύπο της τρίκλιτης ξυλόστεγης βασιλικής, επιφυλάχθηκε μια λυπηρή τύχη, που θα μπορούσε να λειτουργεί στη συλλογική μνήμη ως παράδειγμα προς αποφυγή (Λάββας, 2010). Η Παλαιά Μητρόπολη, που κτίστηκε στα 1833/4 στην θέση παλαιότερου ναού και αποτέλεσε καταφύγιο του χριστιανικού πληθυσμού της πόλης κυρίως κατά την περίοδο του Μακεδονικού Αγώνα, γκρεμίστηκε κατά το ήμισυ σχεδόν (το δυτικό της τμήμα) το 1975 (Παρχαρίδου-Αναγνώστου κ.ά., 2010). Την καταστροφή αποφάσισαν και εκτέλεσαν οι τότε εκκλησιαστικές αρχές, παρά τις προσπάθειες που έγιναν από την Αρχαιολογική Υπηρεσία και επιφανείς προσωπικότητες της πνευματικής ζωής του τόπου για να αποφευχθεί η καταστροφή (Λάββας, 2010). Προβαλλόμενος λόγος για την καταστροφή ήταν η διαπλάτυνση του δρόμου δυτικά του ναού, και οπωσδήποτε για να αποκτήσει ευρυχωρία η Νέα Μητρόπολη (1964), που κτίστηκε δίπλα· να έχει δηλαδή το νεόδμητο, περικαλλές (;) κτίσμα αυλή, απαραίτητη για για την προβολή και την άνετη εκτέλεση των κοινωνικών εκδηλώσεων και μυστηρίων που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Είμαστε μπροστά σε ένα λυπηρό παράδειγμα σύγκρουσης· από τη μια η ιστορική κληρονομιά και η αισθητική, όπως θα θέλαμε να τα αντιλαμβάνονται οι πολίτες (μεταξύ αυτών και οι μαθητές μας, με τη βοήθεια και του μαθήματος της τοπικής ιστορίας), και από την άλλη οι ευθύνες και η πρόσληψη του ωραίου, όπως τα αντιλαμβάνονται άλλοι, άμεσα υπεύθυνοι, που ίσως να μη διδάχτηκαν τα όσα προσφέρει η

πρόσληψη της τοπικής ιστορίας και να διδάχτηκαν άλλα. Ο παλιός ναός σύμφωνα με τους τελευταίους (αυτούς που ίσως διδάχτηκαν τα άλλα) έπρεπε να κολοβωθεί (Λάββας, 1982). Ο λόγος δόθηκε στις μπουλντόζες που έκαναν το λόγο έργο εν μία νυκτί. Μάλιστα, λόγω της βιασύνης, οι καταστροφείς δεν επέδειξαν καμιά μέριμνα για να αφαιρεθούν με φροντίδα επιγραφές και αρχιτεκτονικά γλυπτά εντοιχισμένα στην τοιχοδομία του κατεστραφέντος τμήματος. Κάποια από τα μέλη αυτά βρέθηκαν πεταμένα στα μπάζα. Οι μαθητές θα προσέξουν το περίεργο σχήμα (σχεδόν τετράγωνο) του σημερινού ναού και ίσως αναρωτηθούν για αυτό. Ήπιες ή φορτισμένες εξηγήσεις μπορούν να δοθούν (τα verba που volant) από τους διδάσκοντες, αλλά το αν η Παλαιά Μητρόπολη θα αποτελέσει ιδιαίτερο αντικείμενο στο συγκεκριμένο μάθημα της τοπικής ιστορίας και αν θα της διαθέσουμε ένα φύλλο εργασίας εξαρτάται από το διδάσκοντα, από τις ικανότητες του να διεκπεραιώνει τα δύσκολα, από τα κότσια του και τη διάθεσή του. Όπως και να έχει, αξίζει να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να κοιτάξουν ψηλά στην στέγη της εκκλησίας και να αντιληφθούν μια γραφική ανορθογραφία από αυτές που κάνουν όμορφο το παράδοξο· να αντιληφθούν την ύπαρξη δύο κιονοκράνων του 11^{ου} αιώνα, προερχόμενων από τέμπλο μεσοβυζαντινού ναού (της μεσοβυζαντινής πιθανόν φάσης του ναού), που διατηρούνται στο ανατολικό και δυτικό πέρας της στέγης, ως βάσεις σήμερα μεταλλικών σταυρών.

Στην αυλή της Παλαιάς Μητρόπολης, στο τέλος της περιήγησής μας, θα τα πούμε με τους μαθητές. Θα τους ζητήσουμε να τοποθετηθούν –τώρα προφορικά και κατόπιν στο σχολείο γραπτά– σχετικά με το αν πρέπει να διατηρηθούν τα κτίσματα της επίσκεψης ή ποια από αυτά. Στην παρούσα φάση μπορούμε να λειτουργήσουμε και κάπως προβοκατόρικα, αρχικά τουλάχιστον. Θέλουμε να μάθουμε πώς βλέπουν και τι σκέφτονται οι μαθητές μας και όχι να εκμαιεύσουμε από αυτούς αυτό που καταλαβαίνουν πως θέλουμε να ακούσουμε, να συμμορφωθούν δηλαδή κατά κάποιον τρόπο στο politically correct. Παραδείγματα τέτοιου είδους ερωτήσεων είναι τα κάτωθι : α) Τα θέλουμε αυτά τα κτίσματα; β) Μας προσφέρουν κάτι; γ) Ζούμε στην (και την) οικονομική κρίση. Όλα αυτά χρειάζονται συντήρηση, φροντίδα, λεφτά. Εδώ δεν έχουμε –αλήθεια είναι αυτό που μετά πόνου ψυχής θα μας το επιβεβαίωναν οι υπάλληλοι των αρχαιολογικών υπηρεσιών– λεφτά για τα δικά μας μνημεία. Για τις αρχαιότητές μας, για τα βυζαντινά μας τείχη. Θα πρέπει να θυμόμαστε πως είμασταν κάποτε τουρκόπολη; δ) Οι Τούρκοι φροντίζουν για τα χριστιανικά μνημεία;

Περιμένουμε απαντήσεις, αποφεύγοντας να τοποθετηθούμε –μόνο διακριτικά μπορούμε να το κάνουμε– εκείνη την ώρα. Αφήνουμε για αργότερα τον πατερναλισμό, το διδακτισμό και το φρονηματιστικό ρόλο της ιστορίας. Σε τελική ανάλυση, αφήνουμε τα παιδιά να «μαλώσουν» μεταξύ τους, να επιδιώξουμε κατά κάποιον τρόπο να περάσουμε και να περάσουν από την ιστορία-αφήγημα στην ιστορία-πρόβλημα (Κόκκινος, 1998). Βέβαια, η Παλαιά Μητρόπολη της Δράμας και η καταστροφή της είναι ένα μεγάλο θέμα –σχετικό με το τι θεωρούμε πολιτιστική κληρονομιά και πώς την προστατεύουμε– που για να αποτελέσει σχολικό μάθημα, από όσους συναδέλφους το επιχειρήσουν, απαιτεί τόλμη και προσεκτική προσέγγιση.

4. Τρίτο (3ο) στάδιο διδασκαλίας (Φύλλα Εργασίας)

Μετά την επιστροφή στην τάξη καταρχάς θα κάνουμε έναν συντομότατο γενικό απολογισμό, περισσότερο ως υπενθύμιση των όσων είδαμε και είπαμε κατά την επίσκεψη. Τα Φύλλα Εργασίας, που θα ακολουθήσουν, και στα οποία θα πρέπει οι μαθητές, να τοποθετηθούν, αφού διαβάσουν τις πηγές (εικόνες, κείμενα) που παρατίθενται, μπορούν να βασιστούν εν μέρει –όσον αφορά το εποπτικό τους υλικό– και στη δουλειά των ίδιων των μαθητών μας κατά την επίσκεψη. Τα τέσσερα Φύλλα Εργασίας που ακολουθούν αποτελούν απλώς μια πρόταση από τις πολλές πιθανές. Εμείς θα έχουμε τη δυνατότητα στα προτεινόμενα εδώ Φύλλα Εργασίας να αφαιρέσουμε ό,τι δεν κολλάει στο επίπεδο ή τα ενδιαφέροντα της τάξης, να προσθέσουμε, να τροποποιήσουμε, για να οδηγηθούμε –όπως θα μας οδηγήσει η εκάστοτε τάξη– στο τέλος σε μια συλλογική ερασία, που θα βασιστεί βέβαια στη συνεργασία των αποτελούμενων από τέσσερες με πέντε μαθητές ομάδων, τα μέλη των οποίων θα εργαστούν από κοινού στο φύλλο εργασίας της ομάδας τους (4ο στάδιο).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ :

1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μαζύ με τα τόσα σκυλιά που μας άφησαν φεύγοντας οι Τούρκοι, μαζύ με τα τόσα άλλα κακά, άφησαν κι' ένα Τζαμί για να βρούμε τον μπελά μας ! Πρόκειται για το Εσκί Τζαμί που οι σεβασμιότατοι παπάδες – ας μην έχω την ευχούλα τους – ήθελαν να μεταβάλουν σ' εκκλησία. Αλλά οι κάτοικοι της Δράμας, εντόπιοι, πρόσφυγες και ξένοι, οι Αρχές, τα Σωματεία επιμένουν το Τζαμί να γίνει θέατρο για να αναπληρώση μια στοιχειώδη έλλειψη της Δράμας. Τότε οι παπάδες ανασκουμπώθηκαν, ανασήκωσαν τα ράσα τους και ξεχύθηκαν αχαλίνωτοι, έτρεξαν πάνω κάτω, μέχρις ότου τα κατάφεραν μια χαρά και προεκάλεσαν μιαν εξωφρενική διαταγή ενός υπουργού, που με μιαν μόνο κονδυλιά διέγραψε τη θέληση ενός λαού και δέχτηκε την άποψιν πεντέξη ρασοφόρων ! Ας έχει την ευχή τους ! Το πράγμα θα ήτο πολύ αστείο αν δεν ξυπνούσε τόσος θλιβερές σκέψεις. Ώστε δεν κατορθώσαμε ακόμα να απαλλαγούμεν από την ψώρα του μεσαιωνισμού, ύστερα από τόσες καταστροφές που πάθαμε ; Η δημοκρατία που μας απήλλαξε από το μοναρχισμό και τόσες άλλες πληγές δεν θα μας απαλλάξη και απ' τον παπαδισμό ; Και μπορεί να έχει θέση σε Δημοκρατική Κυβέρνηση ένα άτομο να παραγνωρίζει τη θέληση ενός λαού για να κερδίση τας ευλογίας των ευλογημένων παπάδων ;

Εφημερίδα Πρωΐα [Δράμας] , φ. 3ης Ιουλίου 1924

Η Δημογεροντία, η Επιτροπή Εκκλησιών, ο Εμπορικός Σύλλογος, ο Σύλλογος καπνεμπόρων, η Επαγγελματική Ένωσις, οι Σύλλογοι των προσφύγων, ο Σύλλογος των υπαλλήλων Καπνεμπορικών Οίκων, ο δικηγορικός Σύλλογος, η Ένωσις Παλαιών Πολεμιστών, ο εγχώριος Τύπος πάντες ούτοι ετηλεγράφησαν εις την Κυβέρνησιν και τους υπουργούς αξιούντες να γίνη το εσκί τζαμί κάθε άλλον και μόνο εκκλησίαν να μη γίνη. Ποιος λοιπόν είνε εκείνος που το θέλει εκκλησίαν. Μήπως ολίγοι ρασοφόροι που το ζητούν και αυτοί εξ αγνοίας αυτού τούτου του συμφέροντος της εκκλησίας, αυτού τούτου του θρησκευτικού συναισθήματος του λαού ; Και οι κύριοι αντιπρόσωποι του Θεού επί της γης φρονούσι ότι ο χώρος του Εσκί Τζαμί θα

εξυπηρετήση τα συμφέροντα των προσφύγων όταν μεταβληθεί σε εκκλησίαν ; Και πρέπει δια το καπρίτσιον τους να μείνουν 60 τουλάχιστον πρόσφυγες άνευ μαγαζείων δια να πωλώσι ευλογίας και κεργιά οι άγιοι πατέρες ; Ας πεθάνουν λοιπόν οι πρόσφυγες για να πωλούν ευχές οι παπάδες ! Οι άγιοι πατέρες θέλουν εκκλησίαν και αδιαφορούν ότι στο τζαμί αυτό θα κτιστούν 60 μαγαζεία όπου θα ζήσουν 60 οικογένειαι προσφύγων – αλλά εξεχάσαμεν ! – Οι παπάδες φροντίζουν μόνον δια να έχουν πολλάς εκκλησίας ινά προκάνουν να κηδεύουν τους δυστυχείς πρόσφυγας.

Εφημερίδα Πρωΐα [Δράμας] , φ. 4ης Ιουλίου 1924

Η περιοχή όμως του κέντρου που αποδείχνεται στα μάτια του απλού Δραμινού απαράδεκτα συντηρητική και άπρεπα αισθητική, είναι η αρχιτεκτονική και πολεοδομική εικόνα του οικοδομικού τετραγώνου που υπάρχει στα νότια. Τα κτίσματα που βρίσκονται μεταξύ Πλατείας και οδού Θ. Αθανασιάδη, μαζί τα δύο κτίσματα που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην Πλατεία και το Ναό του Αγίου Νικολάου. Οι οικοδομές αυτές προκαλούν αρυθμίες στην καρδιά της πόλης, άσθμα στα πνευμόνια της και καταρράχτη στα μάτια της.

Αν έλειπαν τα κτίσματα αυτά, ο χώρος από το Δημαρχείο ως την οδό Π. Διονυσίου θα ήταν ανοικτός και πρόθυμος ακόμη και για ενδεχόμενες κυκλοφοριακές διευκολύνσεις.

Β. Γ. Χατζηθεοδωρίδης, Η Δράμα του 20ου αιώνα. Αναδρομή στο χώρο, το χρόνο και τους ανθρώπους της, Δράμα 2001, 128.

ΕΡΩΤΗΜΑ 1ο : Ποια επιχειρήματα προβάλλει ο συντάκτης του άρθρου για να υποστηρίξει την άποψη ότι το Εσκί Τζαμί πρέπει να γίνει θέατρο; Ποια είναι η δική σας σχετική άποψη; Σκεφτείτε –και αποδώστε το σε μια μικρή παράγραφο ή σε ένα σχέδιο– το πώς θα ήταν η πλατεία της Δράμας, αν το τέμενος γινόταν θέατρο. Τι θα κέρδιζε ή τι θα έχανε η πόλη;

ΕΡΩΤΗΜΑ 2ο : Μπορείτε και με ποιο τρόπο τα βοηθήσετε στη διάχυση της πληροφορίας ότι στη Δράμα υπάρχει ένα τόσο σημαντικό κτίσμα όσον αφορά τόσο την αρχιτεκτονική όσο και γενικά την ιστορία;

ΕΡΩΤΗΜΑ 3ο : Έχει προταθεί από κάποιους (βλ. και 3η πηγή) η κατεδάφιση της συστάδας νεοκλασσικών οικιών που υπάρχουν βορειοανατολικά του Αγίου Νικολάου, ώστε να προβληθεί περίοπτος ο ναός. Συμφωνείτε ή όχι με την πρόταση αυτή και γιατί;

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

[Ως προμετωπίδες τοποθετούνται οι εικόνες 3 και 4 του παρόντος κειμένου ή δύο άλλες εικόνες από αυτές που τράβηξαν οι μαθητές της ομάδας κατά την επίσκεψή τους, και οι οποίες, κατά τη γνώμη τους, σχετίζονται περισσότερο ή στενότερα με τα ερωτήματα]

ΕΡΩΤΗΜΑ 1ο : Το Αράπ Τζαμί καταλαμβάνει ένα όμορφο και μεγάλο γωνιακό οικόπεδο. Θα προτιμούσατε ίσως στη θέση αυτή και στη θέση του Αράπ τζαμί να υψωθεί μια όμορφη

πολυκατοικία ή ένα χρήσιμο δημόσιο κτήριο (π.χ. νηπιαγωγείο, που έχει έλλειψη αυτή η πυκνοκατοικημένη γειτονιά) ή ίσως να δημιουργηθεί μια παιδική χαρά;

ΕΡΩΤΗΜΑ 2^{ο} : Ο Δήμος της Δράμας προορίζει το Αράπ Τζαμί για Πινακοθήκη. Αν συμφωνείτε με τη διατήρησή του, θα συμφωνούσατε με την χρήση αυτή ή θα προτείνατε κάποιαν άλλη;

ΕΡΩΤΗΜΑ 3 Προβλέπεται στα πλαίσια συντήρησης και ανάδειξης του τεμένους, να απαλλοτριωθούν και να καταστραφούν τα καταστήματα που, όπως βλέπετε στην φωτογραφία (Εικόνα 3), το περιβάλλουν, και που –με αλεπάλληλες βέβαια σήμερα αλλαγές και τροποποιήσεις– χτίστηκαν από τους πρόσφυγες, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Συμφωνείτε με την πρόθεση καταστροφής των κτισμάτων αυτών ή όχι, και γιατί.

3^{ο} ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εικόνα 11. Σαντιρβάν Τζαμί. Τμήμα της τοιχογραφίας (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)

Εικόνα 12. Σαντιρβάν Τζαμί. Τμήμα της τοιχογραφίας (Πηγή : Αρχείο Β. Μεσσή)

[Αντικαθιστούμε τις παρούσες φωτογραφίες με δύο από τις φωτογραφίες που τράβηξαν οι μαθητές κατά την επίσκεψη, αν αυτές είναι πιο ευκρινείς]

ΕΡΩΤΗΜΑ 1ο : Μπορείτε να αναγνωρίσετε στις φωτογραφίες στοιχεία (γεωγραφικά) της πόλης; [Το ποτάμι που διασχίζει την πόλη, το γεφύρι. Επαναλαμβάνουμε επ' ευκαιρία τα σχετικά με τον ξεροχείμαρρο, το Τσάι, που διέσχιζε το κέντρο της πόλης].

ΕΡΩΤΗΜΑ 2ο : Το κτίσμα μέχρι πρόσφατα ήταν ανεπίσημο «δημόσιο ουρητήριο». Πολλοί χριστιανικοί ναοί στην γείτονα χώρα έχουν ανάλογη χρήση ή χρησιμοποιούνται σαν στάβλοι, αποθήκες κ.λ.π. Πιστεύετε ότι πρέπει να υπάρχει και από μας, όσον αφορά τα διασωθέντα στη χώρα μας οθωμανικά θρησκευτικά κτίσματα, η αρχή της ανταποδοτικότητας (τα προσέχετε, τα προσέχουμε, τα έχετε αποθήκες, τα έχουμε αποθήκες) ή θα πρέπει να τα φροντίζουμε και να τα συντηρούμε ανεξαρτήτως του τι κάνει η γειτόνισσά μας;

4ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στη Φλώρινα, λόγου χάριν, το 1926, με εντολή των αρχών, κατεδαφίστηκαν τα πέντε από τα επτά τζαμιά της πόλης. Κάτω από εθνοθρησκευτικές αντιλήψεις στην περίοδο της επταετούς δικτατορίας κατεδαφίζονται πολλά τζαμιά. Αλλα κατεδαφίστηκαν για τη διενέργεια ανασκαφών, ειδικότερα στον 19ο αιώνα και στις αρχές του 20ού που επικρατούν κλασικιστικές αντιλήψεις. Αργότερα οι νέες οικιστικές, πολεοδομικές και ρυμοτομικές ανάγκες των πόλεων οδηγούν σε μερική ή ολική καταστροφή μνημείων, μεταξύ αυτών και οθωμανικών. Κάποια κατεδαφίζονται για να χτιστούν δημόσια κτίρια, τράπεζες, ακόμα και εμπορικά καταστήματα (π.χ. το Μολλά Τζαμί στη Δράμα γκρεμίστηκε το 1927 και στη θέση του βρίσκεται η Εθνική Τράπεζα), ή για να ανοιχθούν δρόμοι. Οσα τζαμιά δεν κατεδαφίζονται παίρνουν διάφορες χρήσεις. Τη δεκαετία του '20 πολλοί ιεροί χώροι των μουσουλμάνων μετατρέπονται σε χριστιανικούς - το τζαμί Ιμπραήμ Πασά στην Καβάλα είναι η σημερινή εκκλησία του Αγίου Νικολάου. Υπήρξε το μεγαλύτερο τέμενος της πόλης (χτίστηκε το 1530). Φυσικά υπάρχουν και εκείνα που χρησιμοποιούνται ως μουσεία, στεγάζουν αρχαιολογικές συλλογές, όπως το τζαμί Τζισδαράκι στην Πλάκα, όπου στεγάζεται συλλογή μεταβυζαντινής κεραμεικής.

Δ. Μυρίλλα, Σινεμά, συνεργεία, τώρα πια διατηρητέα, περ. Επτά [Ελευθεροτυπία], Κυριακή 19 Δεκεμβρίου 2010

ΓΕΝΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ. 1ο : Τα οθωμανικά τεμένη έτυχαν ποικίλης αντιμετώπισης από το Νεοελληνικό Κράτος. Με ποια αντιμετώπιση από αυτές που σημειώνονται στο παραπάνω κείμενο συμφωνείτε και γιατί;

ΓΕΝΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ. 2ο : Τι κερδίσατε από το μάθημα ; Τι θα είχατε να προτείνετε και να συμπληρώσετε στο συγκεκριμένο μάθημα ;

Συμπεράσματα

Ο υποτιμητικός τρόπος που στο πρόσφατο παρελθόν η τοπική κοινωνία της Δράμας, καθώς και οι τοπικές, οι κεντρικές και οι εκκλησιαστικές αρχές, συμπεριφέρθηκαν στα επιβιώματα της οθωμανικής ιστορία της, και στην αρχιτεκτονική κληρονομιά της, δεν αποτελεί

αποκλειστικό τοπικό παράδειγμα, δεν αποτελεί unicum, όπως λέμε στην Αρχαιολογία. Τα ίδια ή παρόμοια έγιναν σε όλη την επικράτεια (Χατζητρύφωνος, 1997; Λάββας, 2010) και, κατά συνέπεια, τα όσα διαπιστώσαμε σχετικά με τα θρησκευτικά μνημεία της Δράμας, κάνοντας τα μάθημα, μπορούν να βρουν τα ακριβή ή σχετικά ανάλογά τους –αποτελώντας με τη σειρά τους υλικό παρόμοιων μαθημάτων ή προσεγγίσεων– και σε άλλες πόλεις της βόρειας Ελλάδας (όπως επί παραδείγματι την Καβάλα, τα Γιαννιτσά, τις Σέρρες, όπου διασώζονται λίγα αλλά σημαντικότατα κτίσματα της οθωμανικής περιόδου).

Η δουλειά των ειδικών –θεραπαινίδων όλων της Ιστορίας– σχετικών επιστημών (Αρχαιολογία, Ιστορία της Τέχνης, Αρχιτεκτονική), για τη διάσωση, ανάδειξη και προβολή του αρχιτεκτονικού πλούτου που έχει διασωθεί ως τις μέρες μας είναι δύσκολη, συνεχής και σπουδαία. Την προσπάθεια αυτή μπορεί –ως ένα σημείο και παράλληλα– να τη συνδράμει ο κλάδος της Τοπικής Ιστορίας και η διδασκαλία της, κυρίως στην εκπαίδευση. Η συνδρομή της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στην εκπαίδευση είναι σημαντικότατη όχι τόσο βέβαια στο να αποκαλύψει πρωτογενές υλικό –αν και αυτό ακόμη δεν μπορεί να αποκλειστεί– όσο στο να ευαισθητοποιήσει σχετικά τους μαθητές και να τους φέρει σε θέση να συνδιαλεγούν με την τοπική ιστορία αλλά και με την τοπική κοινωνία. Στα πλαίσια αυτά πιστεύουμε ότι και η παρούσα εργασία, με τις όποιες –ανοιχτές σε παρούσες και μελλοντικές αναθεωρήσεις και αμφισβητήσεις– πληροφορίες και κατευθύνσεις δίνει, μπορεί να συμβάλει στο σχετικό προβληματισμό και στη σχετική έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Kamsalova. R. & Garabedyan, A. (2013). Η Δράμα και η περιοχή της σε περιηγητικά κείμενα (από τον 16ο αι. έως τις αρχές του 20ου αι.), *Ε΄ Επιστημονική Συνάντηση. Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός. Δράμα 18-21 Μαΐου 2006* (σ. 455-467). Δράμα.

Lowry, H. W. (2010). An unknown fourteenth Century Sultanic Mosque in the Makedonian city of Drama : The Yildirim Bâyezîd Câmi'. In M. Hartmuth, A. Dilsik (Eds.), *Monuments, Patrons, Contexts : Papers on Ottoman Europe presented to Machiel Kiel* (pp. 15-28). Leiden : Nederlands Instituut Voon Het Nabije Oosten.

Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσεις στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελούδη, Α. (2013). Το τζαμί της πλατείας Δικαστηρίων Δράμας, *Ε΄ Επιστημονική Συνάντηση. Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός. Δράμα 18-21 Μαΐου 2006* (σ. 1295-1334). Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Αϊβάζογλου-Δόβα, Δ. (2002). Η Δράμα. *Ο νεοκλασικισμός στην αστική αρχιτεκτονική της πόλης*. Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Ασωνίτης, Α., Παππάς, Θ. (2006). *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

Βακαλούδη, Α. (2011). Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης,* τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 . Α΄ έκδοση. Πάτρα : Ι.Τ.Υ.

Γεωργιάδης, Ν. (2012). *Η Δράμα και η περιοχή της. 30000 π.Χ. – 1950 μ.Χ.*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

Γκίκα, Ε. (2011). Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη Τ.Π.Ε. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης,* τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Α' έκδοση. Πάτρα : Ι.Τ.Υ.

Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2010). *Μεσαιωνική και Νεώτερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου. Ε΄ Έκδοση*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

Εμμανουηλίδης, Χ. (1981). Η Δράμα προ 350 ετών, *Δραμινά Χρονικά* 2 (σ. 31-33). Δράμα.

Θεοδωρίδου-Σωτηρίου, Λ. (2006). *Αρχιτέκτονες και αρχιτεκτονική πρακτική στο βορειοελλαδικό χώρο (1870-1912),* α.δ.δ. Αθήνα.

Θεοδωρίδου-Σωτηρίου, Λ. (2013). Το χρονικό ανέγερσης της Εθνικής Τράπεζας Δράμας, *Ε΄ Επιστημονική Συνάντηση. Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός. Δράμα 18-21 Μαΐου 2006* (σ. 1395-1414). Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Κάζης, Α. (2013). *Εικόνες και μνήμες της παλιάς πόλης. Β΄ Έκδοση.* Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ

Κακανά, Μ-Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

Κασμερίδης, Ε. (2013). Οι παροικίες των Παδιωτών στην Ανατολική Μακεδονία (19ος-20ος αι.). *Ε΄ Επιστημονική Συνάντηση. Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός. Δράμα 18-21 Μαΐου 2006* (σ. 729-769). Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κολοβελώνη, Γ. (2014). Περιδιάβαση στα Τρίκαλα του χτες μέσα από παλιές φωτογραφίες. Σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. 3ο *Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*, Νάουσα 4-5-6 Αυγούστου 2014 (σ. 194-203). Πρακτικά.

Κωνσταντινίδης, Ν. Α. (2014). Ο παλαιός μητροπολιτικός ναός της Δράμας (οπτική αναδρομή στο παρελθόν του μνημείου), *Δίοδος,* 7, (σ. 98-104). Δράμα.

Λάββας, Γ.Π. (1982). Θεσμική προστασία της ελληνικής παραδοσιακής αρχιτεκτονικής : φάσεις, αντιφάσεις, κίνδυνοι. *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Συντήρηση και αναβίωση παραδοσιακών κτηρίων και συνόλων (Βόλος Ιούλιος 1982)* (σ. 23-40). Θεσσαλονίκη : University Studio Press.

Λάββας, Γ.Π. (2010). *Ζητήματα πολιτιστικής διαχείρισης*. Αθήνα : Μέλισσα.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2004). Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας - μάθησης και νέες τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας. Στο Ε. Μυρογιάννη – Δ. Μαυροσκούφης (Επ.) *Φιλόλογοι στον υπολογιστή* (σ. 139-159). Αθήνα : Καλειδοσκόπιο.

Μεσσής, Β. (2013). Τα οθωμανικά τεμένη της Δράμας και η επόμενή τους μέρα. 6ο *Επιστημονικό Συνέδριο : η Δράμα και η περιοχή της – Ιστορία και Πολιτισμός (Επετειακό Συνέδριο με θέμα : η Δράμα της Νεότερης και Σύγχρονης Ελλάδας)*, Περιλήψεις Ανακοινώσεων (σ. 51), Δράμα. Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Μουστάκας. Κ. (2013). Η περιοχή της Δράμας στο μεταίχμιο των μεσαιωνικών και νεότερων χρόνων : Πληθυσμός και οικισμοί (δεύτερο μισό του 15ου-αρχές 16ου αι.), *Ε΄ Επιστημονική Συνάντηση. Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός. Δράμα 18-21 Μαΐου 2006* (σ. 431-454). Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Ομάδες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης 3ου Γυμνασίου Δράμας - 2ου Γυμνασίου Δράμας (2001).Α. Καζαντζίδου-Κουκοπούλου. Ε. Κυριλλίδου-Βουβαλίδου. Χ. Π. Φαράκλας (Eds.), *Διατηρητέα κτίσματα της Δράμας,* (σ. 24-25). Δράμα.

Παρχαρίδου, Μ. (1994). Απεικόνιση της Δράμας σε τοιχογραφία του Κουρσουνλού Τζαμί. *ΙΔ΄ Πανελλήνιο Ιστορικό Συνέδριο, Θεσσαλονίκη 28-30* Μαΐου 1993*, Πρακτικά* (σ. 283-318) Θεσσαλονίκη.

Παρχαρίδου-Αναγνώστου, Μ. (2002). *Σχεδίασμα δραμινής βιβλιογαφίας*. Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Παρχαρίδου-Αναγνώστου, Μ., Καραβελίδης, Μ., Ματσίνης Ι., & Τσάλτας Α. (2010). Παλαιά Μητρόπολη Δράμας : οι εργασίες αποκατάστασηε του μνημείου κατά το 2007. *ΑΕΜΘ* 21, 2007 (2010). *Πρακτικά* (σ. 383-390). Θεσσαλονίκη.

Πασχαλίδης, Β. Κ. (1992). *Δραμινά ιστορικά. 67 Μελέτες για τη Δράμα και την περιοχή της*. Δράμα.

Προκοπίου, Γ. (1988). Ακ Μεχμέτ Αγά Τζαμί. Διατηρητέο ή υπό κατεδάφιση. *Βήματα στη Δράμα* 9 (σ. 46-47). Δράμα.

Ρεπούση Μ. (2000). Εκπαιδευτικές διαδρομές στα ιστορικά μονοπάτια της πόλης της Θεσσαλονίκης. *Θεσσαλονικέων Πόλις 3* (Οκτώβριος 2000) (σ. 59-80). Θεσσαλονίκη.

Τζεδόπουλος, Γ., Λαμπαδά, Δ., Φέρλα, Κ. (2014). Δημόσια ιστορία, σχολείο και παγκόσμιος ιστός. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*, Νάουσα 4-5-6 Αυγούσου 2014 (σ. 343-353). Πρακτικά.

Τρακοσοπούλου-Τζήμου, Κ. (1992). Δράμα : Από την Οθωμανική στην Νεοελληνική πόλη. *Α΄ Επιστημονική Συνάντηση. Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός. Δράμα 24-25 Νοεμβρίου1989,* (σ. 297-327). Δράμα : Εκδόσεις ΔΕΚΠΟΤΑ.

Χατζητρύφωνος, Ε. (1997). Σκέψεις για τη διατήρηση της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς μιας κρίσιμης ιστορικής περιόδου στα Βαλκάνια. Στο Sl. Ćurčić, Ε. Χατζητρύφωνος (Επ.), *Αρχιτεκτονική στα Βαλκάνια 1300-1500 και η διατήρησή της* (σ. 53-68). Θεσσαλονίκη : Αίμος.

Διδακτική αξιοποίηση των web2.0 εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας

Teaching with web2.0 tools Greek Language and History

Ειρήνη Τζοβλά, *Δασκάλα, Med, etzovla@yahoo.gr*

Eirini Tzovla, *teacher, Med, etzovla@yahoo.gr*

Abstract: This paper involves the application of an integrated teaching scenario of the Greek Language and History in 3rd Grade of Elementary School. The aim of the action was the creative use of ICT in the learning process, the promotion of their added value, the creation of new literacy forms and the development of critical ones. The scenario worked complementary to traditional literacy and expanded the activities of the school textbooks beyond its one-dimensional and linear character, highlighting the interdisciplinary and cross-science context of the new curricula, strengthening the participation-and-discovery methods and applying team working. The implementation showed that students, despite of their young age, are willing to engage in innovative learning approaches and are capable of achieving significant learning goals as long as the activities and the software selected are suitable for their age and interests.

Keywords: Teaching Greek Language and History, C Grade of Elementary School, value added by ICT, critical literacy

Περίληψη: Το συγκεκριμένο άρθρο αφορά την εφαρμογή στην πράξη ενός ολοκληρωμένου σεναρίου διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού. Στόχος της ήταν η δημιουργική ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάδειξη της προστιθεμένης αξίας τους, η ανάπτυξη νέων γραμματισμών και η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Η πρόταση λειτούργησε συμπληρωματικά προς τους παραδοσιακούς γραμματισμούς και επέκτεινε τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων σπάζοντας το μονοδιάστατο και γραμμικό χαρακτήρα του, αναδεικνύοντας το διαθεματικό και διεπιστημονικό πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ενισχύοντας τις συμμετοχικές και ανακαλυπτικές μεθόδους και εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία. Η εφαρμογή κατέδειξε πως, παρά το μικρό της ηλικίας των μαθητών, αυτοί είναι πρόθυμοι να εμπλακούν σε καινοτόμες προσεγγίσεις και μπορούν να πετύχουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, αρκεί η επιλογή των δραστηριοτήτων και των λογισμικών να ανταποκρίνονται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα τους.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία Γλώσσας και Ιστορίας, Γ΄ Τάξη Δημοτικού, προστιθέμενη αξία ΤΠΕ, κριτικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Το σενάριο έλαβε χώρα στο πλαίσιο συνεργασίας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, στην Πράξη «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Η συγκεκριμένη προσπάθεια στόχευε στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού, συμπεριλαμβανομένου του κλασικού και του κριτικού γραμματισμού στα πλαίσια της νέας παιδαγωγικής του πολυ-γραμματισμού (Χατζησαββίδης,2009). Πρόκληση για τη δημιουργία του σεναρίου αποτέλεσε η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ σε μαθητές μικρών τάξεων, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη μεγάλη εξοικείωση με τα λογισμικά και τις ΤΠΕ. Το σενάριο με αφορμή την περιπέτεια του Οδυσσέα στο νησί του Αίολου στόχευε να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τις δραστηριότητες των εγχειριδίων της Γλώσσας και της Ιστορίας και να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς αυτά. Έτσι ενέπλεξε τους μαθητές σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των περιπετειών του Οδυσσέα, τους έφερε σε επαφή με υβριδικά κειμενικά είδη, κυρίως μέσω των Τ.Π.Ε. και τους ώθησε να τα αναπαράγουν. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι έγινε προσπάθεια να ενταχθούν στο σενάριο δραστηριότητες βασισμένες σε φύλλα εργασίας, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές από παραδοσιακούς τρόπους προσφοράς της γνώσης (μετωπική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία) σε περισσότερο ανακαλυπτικούς και δυναμικούς τρόπους (ομαδική εργασία, αναζήτηση), οι οποίοι θα τους επιτρέψουν να δημιουργήσουν νέες ταυτότητες, αλλά και να γίνουν μέλη κοινοτήτων γραμματισμού (Χατζησσαβίδης & Αλεξίου, 2012). Η πρόταση διαρθρώθηκε σε μονόωρες και δίωρες δραστηριότητες αντίστοιχα και προσέγγισε το θέμα διαθεματικά αξιοποιώντας την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας «Ήταν μια φορά…» εμπλέκοντας και την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας που αφορούσε τις περιπέτειες του Οδυσσέα.

1.Θεωρητικό πλαίσιο σεναρίου

Στη σύνταξη του σεναρίου λήφθησαν υπόψη οι σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ιδίως οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού, η κειμενοκεντρική διάσταση στη

γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011). Τα φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν ήταν εποικοδομητικού τύπου με έμφαση στη συνεργατική μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή εκπαιδευτική προσέγγιση και θεωρείται ότι ενισχύει τη μάθηση (Gillies & Ashman,2000) και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1986), στο μαθητοκεντρικό μοντέλο, στην κριτική αναζήτηση της πληροφορίας και στη δημιουργική αξιοποίησή της, ώστε να παραχθούν υβριδικά κειμενικά είδη.

Το σενάριο υιοθέτησε το μοντέλο του Ρόμβου (Κουτσογιάννης,2012) στις άκρες του οποίου ο εκπαιδευτικός τοποθετεί συγκεκριμένες επιλογές. Έτσι (βλ. σχήμα 1) στην άκρη Α αντιστοιχούν οι γνώσεις για τον κόσμο, οι αξίες και οι πεποιθήσεις, στη Β οι επιλογές στο επίπεδο των γραμματισμών, στη Γ οι γνώσεις για τη γλώσσα και στην άκρη Δ οι διδακτικές πρακτικές, που υιοθετούνται στη διδακτική παρέμβαση. Στο κέντρο τοποθετούνται οι ταυτότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση των οποίων όμως έχει άμεση σχέση με τις επιλογές που γίνονται στις άκρες του ρόμβου.

Σχήμα 1. Το μοντέλο του ρόμβου

Ο εκπαιδευτικός μετατοπίστηκε από το ρόλο του «κατέχοντος» ενός γενικής αξίας νοήματος, στον ρόλο του διευκολυντή, συντονιστή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1993), σε κάθε άτομο υπάρχει ένας βαθμός ετοιμότητας για την επίτευξη πιο δύσκολων ή διαφορετικής ποιότητας έργων. Η διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί το παιδί σε πιο προχωρημένο επίπεδο ικανοτήτων από ότι βρίσκεται, αξιοποιώντας το δυναμικό και την ετοιμότητά του (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης). Ο ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού κινήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003).

Ο ρόλος των μαθητών ήταν διερευνητικός, καθώς εργάζονταν ερευνώντας ιστοσελίδες του διαδικτύου αλλά και συμβουλευτικός και βοηθητικός προς τους συμμαθητές, καθώς μέσα από τη συνεργασία ωθούνταν να συμβουλευτούν και να συμβουλέψουν άλλα μέλη της ομάδας τους. Το σενάριο στηρίχτηκε τόσο στη μάθηση μέσα από την προσωπική εμπλοκή όσο και στην ένταξη των δραστηριοτήτων μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να συντάξουν κείμενο για συγκεκριμένο σκοπό και με συγκεκριμένο αποδέκτη.

Από παιδαγωγική σκοπιά επιδιώχθηκε η εργασία σε ομάδες, η αλληλεπίδραση των μαθητών με αφορμή τις προς υλοποίηση εργασίες και η συνειδητοποίηση ότι οι στόχοι κατακτώνται

ομαδικά σε συνεργασία με τους άλλους και όχι μόνο ατομικά. Η εμπλοκή στη συνεργατική μάθηση εξασφαλίζει την αυθεντική επικοινωνία στην τάξη με όρους ισότιμους (Ιντζίδης κ.α, 2010).

Τέλος, από τεχνολογική σκοπιά αναπτύχθηκαν δεξιότητες γραμματισμών, αφού το σενάριο υλοποιήθηκε κατά βάση με τη χρήση του διαδικτύου και των ανοικτών λογισμικών. Στόχος ήταν να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός όχι μόνο μέσα από την κριτική προσέγγιση των ψηφιακών περιβαλλόντων αλλά και μέσω των πόρων (κειμένων, φωτογραφιών κλπ.) που περιέχονταν σε αυτά. Επίσης, έγινε προσπάθεια οι νέοι γραμματισμοί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και ισότιμα προς τους παραδοσιακούς γραμματισμούς (Χατζησαββίδης & Αλεξίου 2012).

2. Στοχοθεσία της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι στόχοι που επιδιώχθηκε να επιτευχθούν κατά την εφαρμογή του σεναρίου και σύμφωνα με το μοντέλο του ρόμβου ήταν οι μαθητές:

Στο επίπεδο των γνώσεων για τον κόσμο να γνωρίσουν τις περιπέτειες του Οδυσσέα, να ιεραρχήσουν και να κατατάξουν γεγονότα, να εξασκηθούν στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία, να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ώστε να διαμορφώσουν εγγράμματες ταυτότητες μέσα από τις οποίες θα μπορούν να προσεγγίζουν κριτικά ένα κείμενο, να αποκτήσουν κοινές εμπειρίες μέσα από διερευνητική μάθηση και να αναπτύξουν δεξιότητες παρουσίασης της δουλειάς τους.

Στο επίπεδο των γλωσσικών στόχων να δραματοποιήσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των προσώπων μιας αφηγηματικής ιστορίας, να μπορούν να μπουν στο ρόλο του αφηγητή αλλά και των ηρώων ενός κειμένου καθώς το δραματοποιούν, να έρθουν σε επαφή με τον αφηγηματικό λόγο, να έρθουν σε επαφή με μορφές υβριδικών κειμενικών ειδών, να εξοικειωθούν με την παραγωγή πληροφοριακού λόγου, να εξοικειωθούν με την παραγωγή πολυτροπικού κειμένου, να αναπτύξουν επιχειρηματολογικό λόγο και να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους, να συλλέξουν επιλεκτικά πληροφορίες, να τις επεξεργαστούν και να τις εντάξουν στην κατάλληλη περίσταση επικοινωνίας και να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων των άλλων.

Στο επίπεδο των γραμματισμών να μπορούν να επεξεργάζονται στοιχειωδώς φακέλους και αρχεία εγγράφων σε Η/Υ, να ελαχιστοποιούν παράθυρα και να εργάζονται σε αυτά, να μάθουν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά διαδικτυακά εργαλεία για τον ίδιο σκοπό, να μάθουν να αντιγράφουν και να επικολλούν φωτογραφίες, να ασκηθούν στη μεγέθυνση και σμίκρυνση φωτογραφίας, να μάθουν κάποιες από τις εντολές μορφοποίησης παρουσίασης (χρώμα, γραμματοσειρά, εφέ), να αποκτήσουν ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων, να μάθουν να αναζητούν, να βρίσκουν και να περιηγούνται σε μία ιστοσελίδα, να γνωρίσουν την ανάρτηση σε ιστολόγιο, να

κατανοήσουν ότι πρέπει να ελέγχουν κριτικά ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τις όποιες πληροφορίες παρέχει το διαδίκτυο.

3.Λεπτομέρειες εφαρμογής σεναρίου στην πράξη

Η εφαρμογή είχε διάρκεια έξι (6) διδακτικές ώρες, πήραν μέρος σε αυτή 20 μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας και το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου και απέβλεπε στο να αναπτύξουν αυτοί μέσα από τη χρήση των προτεινόμενων εργαλείων δεξιότητες συνεργασίας, στάση αυτενέργειας και ικανότητες κριτικής διερεύνησης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι διδακτικές πρακτικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης, της εργασία στην ολομέλεια και της ανακαλυπτικής – συνεργατικής μάθησης. Αφετηρία του σεναρίου αποτέλεσε το κείμενο του βιβλίου του μαθητή «Στο νησί του Αίολου», η ενότητα του βιβλίου της Γ΄ τάξης που αφορά τις περιπέτειες του Οδυσσέα αλλά και η προβολή αποσπασμάτων κινούμενων σχεδίων σχετικά με τις περιπέτειες του ήρωα.

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του σεναρίου ήταν οι μαθητές να είναι σε θέση να συνδέονται με το διαδίκτυο, να γνωρίζουν τα βασικά μενού των λογισμικών που χρησιμοποίησαν και να έχουν επαφή με το χώρο του ιστολογίου. Ακόμη, προϋπόθεση αποτέλεσε η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που προάγουν τη διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση, την κριτική ματιά στις πληροφορίες και την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που θα διαμόρφωναν διαφορετικές ταυτότητες μαθητών.

Η συγκεκριμένη δράση ενέπλεξε τις ΤΠΕ στο πλαίσιο της αναζήτησης και επιλογής υλικού από διαδικτυακές πηγές, της κριτικής αξιοποίησής τους και των δυνατοτήτων που παρέχουν στη δημιουργία πολυτροπικού κειμένου με πολλαπλούς τρόπους. Οι ιστοσελίδες και οι βάσεις πληροφοριών που παρέχονται μέσω του διαδικτύου αποτελούν για όλους χρήσιμο εργαλείο έρευνας και σημαντικούς παράγοντες ανέλιξης της εκπαιδευτικής πράξης (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι ΤΠΕ συνέβαλαν στη μάθηση με τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, χρονογραμμής, παρουσίασης πληροφοριών και κολάζ. Μέσα από την παραπάνω ενασχόληση οι μαθητές κατέκτησαν νέους γραμματισμούς και καλλιέργησαν τον κριτικό γραμματισμό.

Για τις ανάγκες της εφαρμογής του σεναρίου οι μαθητές της τάξης χωρίστηκαν αρχικά για τις ανάγκες της δραματοποίησης σε δύο ομάδες των δέκα μελών και στη συνέχεια για να γίνει η επεξεργασία των φύλλων εργασίας σε τέσσερις ομάδες των πέντε μελών, στις οποίες οι μαθητές έδωσαν οι ίδιοι όνομα. Κάθε ομάδα εργάστηκε σε έναν φορητό υπολογιστή, στον οποίο ο εκπαιδευτικός είχε εγκαταστήσει στην επιφάνεια εργασίας τα λογισμικά που οι μαθητές θα χρησιμοποιούσαν και φάκελο που περιείχε τα φύλλα εργασίας τα οποία οι μαθητές θα επεξεργάζονταν.

4. Πηγές – Πόροι του σεναρίου

Στο σενάριο χρησιμοποιήθηκαν α) το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο: «Στο νησί του Αίολου» β) η ενότητα του βιβλίου της Ιστορίας: «Οι περιπέτειες του Οδυσσέα» γ) φάκελος με το όνομα της ομάδας, ο οποίος βρισκόταν αποθηκευμένος στον υπολογιστή που εργαζόταν η κάθε ομάδα και περιλάμβανε τα φύλλα εργασίας δ) Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου, ε)οι διαδικτυακές εφαρμογές εννοιολογικής χαρτογράφησης https://bubbl.us/, «συννεφόλεξων» www.wordle.net και κολάζ http://www.smilebox.com/ στ) οπτικοακουστικό υλικό από ταινία «Η καταστροφή της Τροίας και οι περιπέτειες του Οδυσσέα» ζ) η ιστοσελίδα του Ψηφιακού Σχολείου και η) η μηχανή αναζήτησης Google.

5. Διδακτική πορεία- στάδια εφαρμογής

1η ώρα- Ολομέλεια

Η ανάπτυξη του θέματος ξεκίνησε με την ανάγνωση του κειμένου του βιβλίου της Γλώσσας (τεύχος γ΄, σελ. 29) στο οποίο ο Οδυσσέας αφηγείται με γλαφυρό τρόπο την παραμονή του στο νησί του Αίολου και στη συνέχεια το ταξίδι του για την Ιθάκη. Οι μαθητές ανέτρεξαν στην αντίστοιχη ενότητα του βιβλίου της Ιστορίας και διάβασαν την αντίστοιχη περιπέτεια συνδυαστικά με την αφήγηση του βιβλίου της Γλώσσας. Εντόπισαν και συζήτησαν ομοιότητες και διαφορές των δύο κειμένων. Στη συνέχεια παρακολούθησαν την ταινία «Η καταστροφή της Τροίας και οι περιπέτειες του Οδυσσέα» από το 40ο έως το 46.40ο λεπτό, όπου γίνεται αναφορά στη συγκεκριμένη περιπέτεια. Ακολούθησε συζήτηση για το τι η εικόνα μπορεί να προσφέρει σε ένα κείμενο και πώς μπορεί εικόνα και κείμενο να αλληλοσυμπληρωθούν. Οι μαθητές διαπίστωσαν την προσφορά της εικόνας και κατέληξαν στην υπεροχή της πολυτροπικότητας.

2η - 3η ώρα – Ομάδες

Ως συνέχεια της προηγούμενης συζήτησης οι μαθητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες, χρησιμοποίησαν το υλικό των εντύπων κειμένων(βιβλίου Γλώσσας και βιβλίου Ιστορίας) και της ταινίας και ετοίμασαν μια δραματοποίηση για την περιπέτεια του Οδυσσέα στο νησί του Αιόλου. Η δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει ένα «ιδανικό» μέσο για τη διεύρυνση της σκέψης των μαθητών, αλλά και της μεταξύ τους επικοινωνίας, μέσω της ανάκλησης προσωπικών εμπειριών και της ανταλλαγής βιωμάτων, για την ανάπτυξη εντέλει της «εγγραμματοσύνης» τους, δηλαδή της κοινωνικής δεξιότητας και της κριτικής τους ετοιμότητας (Παπαρούση, Κοντογιάννη & Παπαϊωάννου, χ.χ.).

Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος, ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν το υλικό τους, και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τη δουλειά τους. Στόχος ήταν να ασκηθούν στον επικοινωνιακό λόγο, προσαρμόζοντας το λόγο τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και κυρίως ανάλογα με το ρόλο που υποδύονταν (Ιντζίδης κ.α. 2010). Στο τέλος κάθε παρουσίασης - σε πάνελ που είχε δημιουργηθεί - ένας μαθητής-συντονιστής έδινε το λόγο στους υπόλοιπους κι αυτοί διατύπωναν ερωτήσεις, πρότειναν στρατηγικές βελτίωσης, σύγκριναν γνώμες και «διαλέγονταν» ακούγοντας την άλλη άποψη. Η άλλη ομάδα σχολίαζε την παρουσίαση και έκανε θετικές και αρνητικές επισημάνσεις. Οι επισημάνσεις αφορούσαν στο ύφος των μικρών ηθοποιών, τον επιτονισμό της φωνής, το «στήσιμο» στη σκηνή και οι

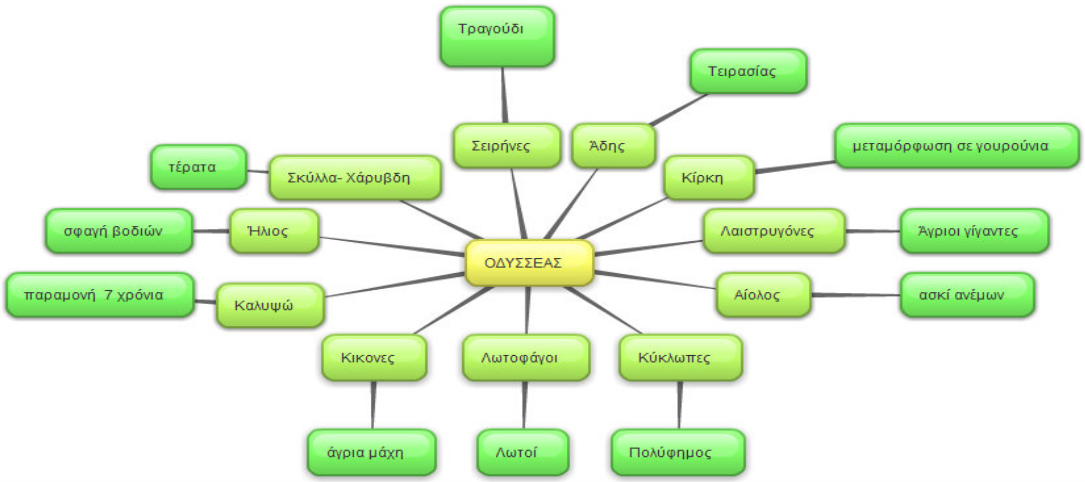
ίδιοι οι μικροί ηθοποιοί έκαναν παρατηρήσεις στον εαυτό τους. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το τι έπρεπε να βελτιωθεί και πώς. Η ανταπόκριση που βρήκε στους μαθητές η παραπάνω δραστηριότητα ήταν τέτοια και ο ενθουσιασμός τους τόσο μεγάλος, ώστε έγινε δραματοποίηση και άλλων περιπετειών του Οδυσσέα.

$4^{η}$ - $5^{η}$ ώρα –Ομάδες

Κατά το δίωρο αυτό οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 5 ατόμων. Πριν ξεκινήσουν οι

μαθητές τις εργασίες τους επιδείχθηκαν στην ολομέλεια τα λογισμικά bubbl.us και wordle, με τα οποία οι μαθητές έρχονταν πρώτη φορά σε επαφή, ώστε να υπάρξει σχετική εξοικείωση πριν επεξεργαστούν τα φύλλα εργασίας. Με τα υπόλοιπα λογισμικά οι μαθητές είχαν ξαναδουλέψει γι αυτό και δεν απαιτήθηκε χρόνος εξοικείωσης. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε συνδυαστικά με το μάθημα της Ιστορίας και λειτούργησε συμπληρωματικά στην επανάληψη της ενότητας που αφορούσε συνολικά τις περιπέτειες του Οδυσσέα.

Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές το $1^{ο}$ φύλλο εργασίας το οποίο ήταν διαφορετικό για κάθε ομάδα. Έτσι η $1^{η}$ ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει έναν εννοιολογικό χάρτη στο λογισμικό bubbl.us στον οποίο γύρω από το όνομα του Οδυσσέα να αναπτύσσονται οι περιπέτειές του και τα ονόματα τα οποία εμπλέκονται σε αυτές. Οι εννοιολογικοί χάρτες επιτρέπουν την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης και την ενσωμάτωσή της στη νέα (Κόμης,2004). Επίσης, με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούνται οι δομημένοι χάρτες οποιαδήποτε στιγμή η περίσταση το απαιτεί. Οι μαθητές με σχετική ευκολία πραγματοποίησαν το φύλλο εργασίας και με σχετική ομοφωνία κατέληγαν στο περιεχόμενο του εννοιολογικού χάρτη. Εντύπωση προκάλεσε εδώ η ευχέρεια με την οποία αποφάσιζαν ποιες λέξεις κλειδιά θα περιέχει ο εννοιολογικός τους χάρτης.



Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης που δημιούργησαν οι μαθητές με τις περιπέτειες του Οδυσσέα

Η $2^{η}$ ομάδα κλήθηκε στο δικό της φύλλο εργασίας να αναπτύξει τη χρονογραμμή των περιπετειών του Οδυσσέα και να προσθέσει σε αυτή εικόνες από τις περιπέτειες. Η δημιουργία της χρονογραμμής απέβλεπε στο να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες ιεράρχησης, κατάταξης και ταξινόμησης των γεγονότων (Ματσαγγούρας,2002). Στο φύλλο αυτό προκάλεσε εντύπωση η ικανότητα ανάκλησης των γεγονότων, καθώς οι μαθητές

θυμούνταν και ιεραρχούσαν με μεγάλη ευχέρεια τις περιπέτειες του Οδυσσέα. Οι εικόνες που εντάχθηκαν στο φύλλο εργασίας αναζητήθηκαν τόσο στη μηχανή αναζήτησης www.google.gr όσο και στο Ψηφιακό Σχολείο**,** στο βιβλίο της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού. Στο φύλλο αυτό οι μαθητές χρειάστηκαν βοήθεια, καθώς έπρεπε να εργάζονται σε διαφορετικά παράθυρα και αναζήτησαν τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δόθηκε η ευκαιρία να γίνει συζήτηση σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται μια εικόνα, πού και πώς πρέπει αυτή να αναζητείται, τον έλεγχο της πηγής της και την προσφορά της στην εργασία. (Η χρονογραμμή που δημιούργησαν οι μαθητές με τις περιπέτειες του Οδυσσέα λόγω όγκου βρίσκεται αναρτημένη στο https://docs.google.com/file/d/0B2t3_tMzcrvicUF3WWhWd29HVVE/edit?usp=sharing)

Η 3η ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει στην εφαρμογή wordle «συννεφόλεξα» με κάθε μια από τις περιπέτειες του Οδυσσέα. Στόχος ήταν με κάθε περιπέτεια να φτιάξουν ένα «συννεφόλεξο» στο οποίο θα περιέχονται λέξεις κλειδιά από την περιπέτεια στην οποία αναφέρεται. Οι μαθητές των υπολοίπων ομάδων κλήθηκαν να μαντέψουν σε ποια περιπέτεια αναφέρεται κάθε «συννεφόλεξο». Μετά το τέλος της δραστηριότητας έγινε συζήτηση σχετικά με τις πληροφορίες που πρέπει να εμπεριέχονται σε ένα κείμενο, την ακρίβεια αυτών των πληροφοριών και πώς αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε σωστό ή λάθος αποτέλεσμα.

Εικόνα 2: Αντιπροσωπευτικά «Συννεφόλεξα» που δημιούργησαν οι μαθητές με τις περιπέτειες του Οδυσσέα

Η 4η ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει ένα κολάζ με φωτογραφίες των περιπετειών στο πρόγραμμα smilebox. Απώτερος στόχος ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες επιλογής ανάμεσα σε ένα πλήθος φωτογραφιών, τις οποίες αναζήτησαν - επέλεξαν οι ίδιοι από το διαδίκτυο και αποθήκευσαν σε φάκελο στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους. Στο σημείο αυτό δόθηκε στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να «εκμεταλλευτεί» τη διαφωνία και να ζητήσει από τους μαθητές να τεκμηριώσουν τους λόγους που επέλεγαν τη μια ή την άλλη φωτογραφία. Στη συνέχεια επέλεξαν από τις φόρμες κολάζ που προτείνει το πρόγραμμα και παρουσίασαν το αποτέλεσμα που εξέφραζε την ομάδα τους.

Εικόνα 3: Κολάζ που δημιούργησαν οι μαθητές με τις περιπέτειες του Οδυσσέα

6η ώρα- Ολομέλεια

Αφού ολοκληρώθηκαν τα τέσσερα διαφορετικά φύλλα εργασίας η κάθε ομάδα παρουσίασε τη δουλειά της στις άλλες ομάδες της τάξης και τα άλλα τμήματα της Γ΄ τάξης και επιχειρηματολόγησε γι αυτή. Πριν την παρουσίαση έγινε συζήτηση αναφορικά με τον τρόπο επιχειρηματολογίας και εκφοράς του επιχειρήματος, ώστε η προηγούμενη αποκτηθείσα γνώση να ενισχύσει την καινούρια. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές ανέτρεξαν σε προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου (τεύχος, β, Εν.« Αξέχαστα γενέθλια», «Το χαρούμενο λιβάδι») τα οποία αναφέρονται στη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου. Στη διδακτική αυτή πρόταση εντάχθηκαν και δραστηριότητες επιχειρηματολογικού λόγου γιατί αυτός εμπεριέχει διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, εξαγωγής συμπερασμάτων και ως εκ τούτου καλλιεργεί τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Fink- Chorzempa et al, 2005).

Τέλος, οι εργασίες μεταφορτώθηκαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού στο ιστολόγιο της τάξης. Η διαδικασία αυτή εξοικείωσε τους μαθητές με νέες μορφές αναπαράστασης νοήματος (ΕΑΙΤΥ, 2007). Η συγκεκριμένη επικοινωνιακή δραστηριότητα είναι κάτι που οι μαθητές συχνά επιδιώκουν, καθώς επιθυμούν να ξαναδούν τις εργασίες τους στο σπίτι με τους φίλους και τους γονείς τους.

Στόχος των παραπάνω φύλλων εργασίας ήταν οι μαθητές να μετατρέψουν την πληροφορία σε γνώση, να δημιουργήσουν νέες μορφές λόγου που σε συνδυασμό με τη δύναμη της εικόνας οδηγούν στην έννοια της πολυτροπικότητας (Kress, 1997), να γνωρίσουν τους υβριδικούς τρόπους παρουσίασης ενός θέματος και την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ.

6. Αξιολόγηση της δράσης

Η αξιολόγηση της δράσης κινήθηκε στο επίπεδο α) της αυτοαξιολόγησης δηλ. η κάθε ομάδα αξιολόγησε το συνολικό της έργο όσο και των μελών της με κριτήρια το βαθμό συνεργασίας,

εμπλοκής και συνεισφοράς στο τελικό αποτέλεσμα της ομάδας β) της ετεροαξιολόγησης δηλ. η κάθε ομάδα αξιολόγησε τη δουλειά των υπολοίπων ως προς την πληρότητα της και γ) της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αξιολόγησε την κάθε ομάδα ως προς τη συνεργασία των μελών της, την πληρότητα και ακρίβεια των απαντήσεων που δόθηκαν, την ενασχόληση με τα εργαλεία των ΤΠΕ, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των ομάδων και το παραχθέν υλικό. Όλα αυτά πάντα σε σχέση με τις ικανότητες και την ηλικία των μαθητών.

Συμπεράσματα

Τελειώνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον με η αξιοποίηση των web.2 εργαλείων συνέβαλλαν στην επίτευξη σημαντικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κι αυτό γιατί έγιναν δεκτό με ενθουσιασμό από τους μαθητές και τους επέτρεψε να έρθουν σε επαφή -μέσα από τις ΤΠΕ και τον παγκόσμιο ιστό - με πολυτροπικό υλικό και με δυναμικά περιβάλλοντα εργασίας, να ανακαλύψουν τη γνώση με διερευνητικό, βιωματικό και ανακαλυπτικό τρόπο και να παράγουν λόγο σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η αξία του σεναρίου έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ολοκληρωμένη πρόταση που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, προσεγγίζει κριτικά τον ψηφιακό γραμματισμό, εμπλέκει ενεργά και δημιουργικά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσει ισόρροπα γνώσεις για τον κόσμο, γνώσεις για τη γλώσσα και ψηφιακούς γραμματισμούς.

Το σενάριο στόχευε να είναι ρεαλιστικό και εφαρμόσιμο από μαθητές της ηλικίας των 9 ετών στους οποίους απευθυνόταν. Προσδοκούσε να τους εμπλέξει δημιουργικά και να τους εμπνεύσει. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά και δραστηριότητες προσιτά και στα πλαίσια των δυνατοτήτων των μαθητών, τα όποια μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευχέρεια και άνεση από αυτούς και μπορούν να καλλιεργήσουν εγγράμματες μαθητικές ταυτότητες.

Σημείωση: Συμβατικά, για λόγους οικονομίας κειμένου (αλλά καταχρηστικά από άποψη γλωσσικής ισότητας των φύλων), χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος των ουσιαστικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Fink-Chorzempa B., Graham S. & Harris K. (2005). What can I do to help young children who struggle with writing? *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 64-66.

Gillies, R.M., & Ashman, A. F.(2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School, *The Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27

Johnson D.W., & Johnson R.T. (1986). Mainsteaming and Cooperative Learning Strategies, *Exceptional Children*, (52), 6 553-661

Kress, G. (1997). Before *Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών-Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.* Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2010 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΕΑΙΤΥ (2007). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία, Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Πάτρα: Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.

Ιντζίδης Ε., κ.α (2010). *Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Βιβλίο Δασκάλου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Ι.Ε.Π. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό.)* Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2013 από http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. *Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας,* Α.Π.Θ., 208-2. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). «*Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη»* Αθήνα: Gutenberg

Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη, Ά., & Παπαϊωάννου, Θ. (χ.χ). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2010 *από* www.diapolis.auth.gr/

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τόμος Α΄&Β΄, Αθήνα: αυτοέκδοση*

Vygotsky, L. (1993). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα: Γνώση

Χατζησαββίδης, Σ.(2009). Δομή, επικοινωνία και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Γλώσσα*: 54-61

Χατζησσαβίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ.(2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές διδακτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές.* Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.