



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2024

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2024**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη.
Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον Ζομπανάκη Γεώργιο (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, Cummins, Jim, University of Toronto, Canada,
Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, Cochrane, Ray, University of Birmingham,
Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, Wolhuter, Charl, North West University, South Africa,
Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,
Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,
Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,
Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, Χουρδάκης Αντώνης, Παν. Κρήτης,
Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, Μπουζάκης Ιωσήφ, Παν. Πατρών,
Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, Σακελλαρίου Μαρία, Παν. Ιωαννίνων,
Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, Μιχαηλίδης Παναγιώτης, Παν. Κρήτης
Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Παν. Αιγαίου, Δημάκος Ιωάννης, Παν. Πατρών,
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, Ζαράνης Νικόλαος, Παν. Κρήτης,
Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, Ιβρίντελη Μαρία, Παν. Κρήτης, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Παν. Κρήτης,
Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,
Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,
Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, Μουζάκη Αγγελική, Παν. Κρήτης,
Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, Ντίνας Κων/νος, Παν. Δυτ. Μακεδονίας,
Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,
Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, Σταύρου Δημήτρης, Παν. Κρήτης,
Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Χατζηδάκη Ασπασία

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham,
Anastasios Tamis, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa,
Tien-Hui Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens,
Euthimia Tafa, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras,
Panagiotis Xohellis, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina,
Maria Kaila, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete,
Thomou Vivi, University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete, |
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of Crete,
Mpampalis Thomas, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean,
Stavrou Dimitris, University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Η επίδραση ενός ομίλου Ρητορικής στην επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: καταγραφή των απόψεων μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών**
The impact of a Rhetoric club on performance in Modern Greek Language class: recording the opinions of students and teachers
 Δημήτρης Βοζίκας7
 2. **Ενίσχυση Εκπαιδευτικών Δεξιοτήτων και Αξιοποίηση Καλών Πρακτικών Αξιολόγησης και Ανατροφοδότησης για τη Διευκόλυνση της Συμπερίληψης σε Μικτά Περιβάλλοντα Μάθησης**
Enhancing teaching skills and leveraging good assessment and feedback practices to facilitate inclusion in blended learning environments
 Βασιλική Ιωαννίδη, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης31
 3. **Παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις καθηγητών 'καθηγητικών' σχολών**
Pedagogical competence of secondary teachers': Views of teacher educators
 Μαρία Λιακοπούλου 55
 4. **Ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών του δίγλωσσου αναγνώστη με αξιοποίηση μεθοδολογιών του εκπαιδευτικού δράματος: Μια πειραματική μελέτη**
Developing bilingual readers' reading strategies using educational drama methodologies: An experimental study
 Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Μαρία Κλαδάκη, Αικατερίνη Βάσιου79
 5. **Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αιτιολογικοί παράγοντες, συνέπειες και τρόποι διαχείρισης**
Conflicts among Primary School Educators: Causes, Effects and Management styles
 Ελένη Τσεκούρα 101
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα132**
- Guide for Authors136**

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΟΜΙΛΟΥ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ***

**THE IMPACT OF A RHETORIC CLUB ON
PERFORMANCE IN MODERN GREEK LANGUAGE
SUBJECT: RECORDING THE OPINIONS
OF STUDENTS AND TEACHERS**

Δημήτρης Βοζίκας
Υποψήφιος διδάκτορας
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Ε.Κ.Π.Α.
dibozi@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την επίδοση των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, διερευνά τις απόψεις μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών αναφορικά με το αν ο εξεταζόμενος όμιλος Ρητορικής επηρεάζει την επίδοση των μαθητών/τριών - μελών του, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για την έρευνα του ζητήματος αξιοποιήθηκε τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, με χρήση αυτο-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου, καθώς και ημιδομημένης συνέντευξης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι, σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις καθηγητές/τριες, ο συγκεκριμένος όμιλος Ρητορικής, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται σε όλα τα στάδια παραγωγής προφορικού ή γραπτού κειμένου (προσυγγραφικό/προομιλητικό, κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό, μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό), συμβάλλει στη βελτίωση των μαθητών/τριών σε επίπεδο επιχειρηματολογίας, δόμησης του λόγου και έκφρασης και δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της επίδοσής τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική επίδοση, Νεοελληνική Γλώσσα, όμιλος Ρητορικής, ποσοτική μέθοδος, ποιοτική μέθοδος, εκπαιδευτική διαδικασία.

Abstract

The present research focuses on one of the fundamental elements of the educational process, student performance. In particular, it investigates the views of students and teachers regarding whether the rhetoric club under study affects the performance of the students participating in it, in the Modern Greek Language subject. For the research of the issue, both quantitative and qualitative research methods were used (self-completed questionnaire and semi-structured interview). The analysis of the results shows that, according to the students and the teachers, the rhetoric club under study, with the cultivation of skills that cover all stages of oral and written text production (pre-writing/pre-speaking stage, while writing/while speaking stage, post-writing/post-speaking stage), contributes to the improvement of students in terms of argumentation, speech structure and expression, and creates favorable conditions for improving their performance in the Modern Greek Language subject.

Key words

School performance, Modern Greek language, rhetoric club, quantitative method, qualitative method, educational process.

0. Εισαγωγή

Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών¹ αποτελεί μια καίρια θεματική, που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και την εκπαιδευτική έρευνα. Η κατανόηση των παραγόντων και των διαδικασιών που συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να συνεισφέρει στην ανάδειξη νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και στη συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο αυτό, εστιάζοντας στο ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενός μαθήματος που, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του (Μήτσης, 2019: 150-154), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, στο σχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη συμμετοχή τους σε έναν όμιλο Ρητορικής.

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η μελέτη της επίδρασης των σχολικών ομίλων στην επίδοση των μαθητών αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική έρευνα. Η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος επιβεβαιώνεται, μάλιστα, από τα ευρήματα αρκετών ερευνών (Balcer & Gunduz, 2012, Feldman & Matjasko, 2005, Freeman, 2017, Lipscomb, 2007).

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, όσον αφορά στην αξιοποίηση της Ρητορικής, με στόχο την ανάπτυξη των

γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών. Η Ρητορική, βέβαια, υφίστατο ως αντικείμενο διδασκαλίας ήδη από την αρχαιότητα (Pernot, 2005: 72-75). Αποτελούσε, μάλιστα, μία από τις «επτά ελεύθερες τέχνες» (Τσάφος, 2014: 162-163) και οι νεαροί Αθηναίοι τη διδάσκονταν, μαθητεύοντας σε σχολές όπως αυτή του Ισοκράτη. Σημαντική ήταν και η συμβολή στοχαστών όπως είναι ο Αριστοτέλης, που επέδρασαν καταλυτικά στην εξέλιξη της Ρητορικής και στην ανάπτυξη ευρύτερων προβληματισμών, όσον αφορά στις βασικές αρχές της (Pernot, 2005: 75-80). Η Ρητορική παρέμεινε στο προσκήνιο για πολλά χρόνια, μέχρι και τις απαρχές της νεωτερικότητας, ως διδακτικό αντικείμενο ιδιαίτερου κύρους που συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ένταξης της Ρητορικής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί η διοργάνωση αγώνων αντιλογίας (debate), που λαμβάνουν χώρα είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε στο πλαίσιο ομιλών² Ρητορικής (Φρυδάκη, 2009: 167, Trapp et al., 2005: 182), που αξιοποιούν την παραπάνω μέθοδο για την επίτευξη των σκοπών τους. Μελετώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφική βάση οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή σε αγώνες αντιλογίας συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη, ικανότητα διατύπωσης επιχειρημάτων, υπεράσπισης απόψεων και επίλυσης προβλημάτων (Εγγλέζου, 2013: 114, Λουτριανάκη, 2007: 258, Freeley & Steinberg, 2009: 29-30, 35-37, Rapanta, 2019: 41, Snider & Schnurer, 2002: 52-55). Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών, βελτιώνεται επίσης η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν συγκροτημένο γραπτό λόγο (Freeley & Steinberg, 2009: 33-34). Παράλληλα, η διοργάνωση αγώνων αντιλογίας στο πλαίσιο του μαθήματος αποτελεί έναν τρόπο ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών και της ενεργής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης (Λουτριανάκη, 2007: 258-259, Baker, 2009, Freeley & Steinberg, 2009: 28-29, Nussbaum, 2012: 115-116, 131, Snider & Schnurer, 2002: 47-48, 55-56). Ορισμένοι μελετητές, μάλιστα, επισημαίνουν ότι μέσω των αγώνων αντιλογίας διαμορφώνονται ενεργοί πολίτες, που συμμετέχουν στις κοινωνικές εξελίξεις και αμφισβητούν³ τους κυρίαρχους «Λόγους» (Εγγλέζου, 2018, Snider & Schnurer, 2002: 169-170).

2. Μεθοδολογία

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης εστιάζει στις απόψεις μαθητών και καθηγητών αναφορικά με το αν η συμμετοχή των μαθητών σε έναν όμιλο Ρητορικής επηρεάζει την επίδοσή τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στα επιμέρους στάδια παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: Οι μαθητές-μέλη του ομίλου και οι καθηγητές-υπεύθυνοι του ομίλου, πιστεύουν ότι με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του ομίλου Ρητορικής,

- οι μαθητές καλλιεργούν τις δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν στο προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό στάδιο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- οι μαθητές βελτιώνονται ως προς τις δεξιότητες που σχετίζονται με το κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν στο μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό στάδιο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, λοιπόν, στην έρευνα αυτή ορίζεται η συμμετοχή των μαθητών σε έναν όμιλο Ρητορικής. Οι όμιλοι που οργανώνονται από την σχολική κοινότητα εντάσσονται στις δραστηριότητες πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος (extracurricular activities) (Bartkus et al., 2012: 698). Με τον όρο αυτό υποδηλώνονται οι δραστηριότητες που δεν αποτελούν μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος και διοργανώνονται συνήθως με ευθύνη του σχολείου. Οι μαθητές συμμετέχουν εθελοντικά σε αυτές και δεν βαθμολογούνται για την επίδοσή τους.

Ο όμιλος Ρητορικής⁴ με τον οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα λειτουργεί σε Πειραματικό σχολείο. Κατά την περίοδο εκπόνησης της έρευνας διένυε το τρίτο έτος της λειτουργίας του. Κάθε χρόνο δηλώνουν συμμετοχή στον όμιλο Ρητορικής 15-20 μαθητές, ενώ κατά το σχολικό έτος 2018-2019 συμμετείχαν σε αυτόν 15 μαθητές. Μέσα από τις δραστηριότητές του επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του επιχειρήματος, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και της ικανότητάς τους να διατυπώνουν συγκροτημένο και πειστικό προφορικό λόγο.

Οι μαθητές-μέλη του εξεταζόμενου ομίλου Ρητορικής, κατά το έτος εκπόνησης της έρευνας (σχολικό έτος 2018-2019), συμμετείχαν σε πολλές δραστηριότητες που διοργανώθηκαν από τον όμιλο στο πλαίσιο της σχολικής τους μονάδας. Οι δραστηριότητες αυτές περιελάμβαναν αγώνες αντιλογίας, αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρητορικής, διοργάνωση εικονικής δίκης, ασκήσεις αυθόρμητου λόγου, εκφραστική ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, διοργάνωση debate στο πλαίσιο της σχολικής γιορτής στις 25/3 με θέμα τη σχέση των νεοελλήνων με το κράτος-έθνος, διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας του μαθήματος της Ιστορίας με κεντρικό άξονα στοιχεία της Ρητορικής. Παράλληλα, σε συνεργασία με άλλα σχολεία και φορείς, συμμετείχαν και σε δραστηριότητες όπως οι αγώνες αντιλογίας με σχολεία από όλη την Ελλάδα.

Ως εξαρτημένη μεταβλητή στην παρούσα έρευνα ορίζεται η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ως επίδοση του μαθητή ορίζεται «το τι μπορεί να επιτύχει ένα άτομο σε ένα ορισμένο τομέα ως αποτέλεσμα μάθησης, προσπάθειας και συστηματικής εξάσκησης ή ως επακόλουθο της ανάπτυξης σχετικών δεξιοτήτων ή της ύπαρξης αντίστοιχων ικανοτήτων» (Κασσωτάκης, 2013: 30). Στην παρούσα έρευνα, η σχολική επίδοση δεν αντιμετωπίζεται ως στατικό δεδομένο. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στη μεταβολή της επίδοσης των μαθητών σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο. Εξετάζεται η θετική μεταβολή της σχολικής επίδοσης, που αποτελεί και βασικό στόχο της διδακτικής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της έρευνας, για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, λαμβάνονται υπόψη ορισμένα κριτήρια, όπως αυτά ορίζονταν από τις ισχύουσες εκείνη την περίοδο οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 142758/Δ2/04.09.2018 «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019»). Ειδικότερα, σύμφωνα με τις παραπάνω οδηγίες για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (σσ. 28-29), οι μαθητές, *«αναμένεται να είναι σε θέση:*

- *να κατανοούν τα ζητούμενα του θέματος και να προσδιορίζουν την επικοινωνιακή κατάσταση με βάση την οποία θα συνθέσουν τα κείμενά τους*
- *να παράγουν ιδέες, χρησιμοποιώντας ποικιλία στρατηγικών (π.χ. καταϊγισμός ιδεών, γραφικοί οργανωτές κ.ά.), πηγών πληροφόρησης (έντυπων ή ηλεκτρονικών) και μέσων (μούβι και χαρτί ή ηλεκτρονικά προγράμματα επεξεργασίας κειμένων) [...]*
- *να ανακαλούν τις γνώσεις τους για το γένος του λόγου (π.χ. αφήγηση, επιχειρηματολογία κ.ά.), το κειμενικό είδος (π.χ. άρθρο, προφορική παρουσίαση κ.ά.) και την παράμετρο της επικοινωνιακής περίπτωσης (θέμα, σκοπός, κοινό κ.ά.) προκειμένου να σχεδιάσουν τα κείμενα που θα συντάξουν/εκφωνήσουν [...]*
- *να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για το γένος του λόγου (π.χ. αφήγηση, επιχειρηματολογία κ.ά.), το κειμενικό είδος (π.χ. άρθρο, προφορική παρουσίαση κ.ά.) και την παράμετρο της επικοινωνιακής περίπτωσης (σκοπός, κοινό κ.ά.) προκειμένου να συντάξουν/εκφωνήσουν τα κείμενά τους [...]*
- *να εξασφαλίζουν τη συνοχή των προτάσεων και την αλληλουχία των νοημάτων τους (συνεκτικότητα), επιλέγοντας τις κατάλληλες τεχνικές [...]*
- *να αξιοποιούν στρατηγικές διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας (π.χ. γλώσσα του σώματος, χιούμορ, διακοπή του συνομιλητή με ευγένεια) και προφορικής έκφρασης (π.χ. επιτονισμός, παύσεις, ένταση της φωνής κ.ά.) και να τις χρησιμοποιούν για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων [...]*
- *να αξιοποιούν τις παρατηρήσεις των άλλων (εκπαιδευτικού και συμμαθητών/τριών) για τη βελτίωση του περιεχομένου, της τεκμηρίωσης, της οργάνωσης και της γλώσσας των κειμένων τους [...]*
- *να αντιλαμβάνονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους ως συγγραφείς/ομιλητές/τριες, ώστε να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους να γράφουν και να μιλούν κατάλληλα και αποτελεσματικά*
- *να αναστοχάζονται εκτιμώντας την πορεία των ενεργειών τους σε σχέση με πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις λύσεις στις οποίες οδηγήθηκαν»*

Για την προσέγγιση του ζητήματος αξιοποιήθηκε τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, καθώς λόγω της φύσης του ερευνητικού ερωτήματος, θεωρήθηκε προσηφρότερη η χρήση μεικτής μεθοδολογίας. Όσον αφορά στα ποσοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας, όπως αυτή

περιγράφεται από τους Cohen, Manion και Morrison (2007: 172). Η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα 14 μαθητών του Πειραματικού Λυκείου, που διατελούσαν εκείνη την περίοδο ή είχαν διατελέσει κατά το παρελθόν μέλη του Ομίλου Ρητορικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρήση αυτο-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου, που δομήθηκε με βάση την κλίμακα Lickert (βλ. Παράρτημα). Ως πρότυπο για τη διαμόρφωση της δομής του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται από τον Robson (2010: 291-293). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου (δομημένο αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο) έγινε με κριτήριο τη συμβατότητά του με τα ερευνητικά ερώτημα και τα σχετικά υπο-ερωτήματα. Ειδικότερα, το δομημένο αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, λόγω της κλίμακας Lickert που αξιοποιείται, συμβάλλει στην καλύτερη αποτύπωση των απόψεων των μαθητών. Η κλίμακα Lickert αποφέρει ποσοτικά δεδομένα προς ανάλυση, χωρίς, όμως, να περιορίζει ασφυκτικά τους μαθητές στην έκφραση της άποψής τους, λόγω των πολλών επιλογών που προσφέρονται (Cohen et al., 2007: 426). Παράλληλα, εξασφαλίζει τη συνεργασία των μαθητών στην έρευνα (απαιτείται σύντομο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου). Ως κατευθυντήριοι άξονες για τη διαμόρφωση των ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν οι στόχοι του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως αυτοί παρατίθενται στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 142758/Δ2/04.09.2018 «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019», σσ. 25-29). Τα εύρος των ερωτημάτων περικλείει όλα τα στάδια παραγωγής ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου (Μιχάλης, 2020: 317-338, 2023: 432-434, Σπανός & Μιχάλης, 2012: 162-163). Συγκεκριμένα, μελετώνται το προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό στάδιο (διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων μέσω της μελέτης κειμένων αναφοράς, επιλογή των πιο ισχυρών επιχειρημάτων για την υποστήριξη μιας θέσης), το κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο (παραγωγή κειμένου με πειστικά επιχειρήματα, συνεκτική δομή και σωστή έκφραση) και το μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό στάδιο (λήψη ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, καθώς και αξιοποίησή της σε μελλοντικές δραστηριότητες).

Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας και συγκεντρώθηκαν μετά τη συμπλήρωσή τους. Η ανάλυση των δεδομένων και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων σε πίνακες πραγματοποιήθηκε με χρήση του προγράμματος S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences), που είναι συμβατό με το σύστημα κωδικοποίησης που αξιοποιείται στο ερωτηματολόγιο και χρησιμοποιείται ευρέως ως αξιόπιστο εργαλείο για στατιστική ανάλυση στις κοινωνικές επιστήμες. Τα δεδομένα καταγράφονται στους σχετικούς πίνακες, σύμφωνα με τα πρότυπα του S.P.S.S. με ακρίβεια δύο δεκαδικών ψηφίων. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, για χρηστικούς λόγους, τα ποσοστά στρογγυλοποιούνται (ακρίβεια ενός δεκαδικού ψηφίου).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε και η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, όπως αυτή περιγράφεται από τον Robson (2010: 321, 330-333). Ως πρότυπο για τη διαμόρφωση της δομής του σχεδίου συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε το σχέδιο που παρατίθεται από τον Robson (2010: 331-333). Η συγκεκριμένη μέθοδος και το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας

επιλέχθηκαν, διότι κρίθηκε ότι μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα ευέλικτο πλαίσιο, χωρίς τους αυστηρούς περιορισμούς της δομημένης συνέντευξης. Το περιβάλλον της ημιδομημένης συνέντευξης, σε συνδυασμό με τον ανοικτό χαρακτήρα των ερωτήσεων του ερευνητή, επιτρέπουν την ολοκληρωμένη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους δικούς τους όρους, χωρίς να χάνεται ο στόχος της συνέντευξης, ενώ, επιπλέον, είναι εφικτή η συλλογή πολλών δεδομένων, που μπορούν να οδηγήσουν στην πληρέστερη απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα και στα σχετικά υπο-ερωτήματα. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη, με πληροφορητές τους δύο εκπαιδευτικούς που ήταν οι υπεύθυνοι του ομίλου Ρητορικής, και ταυτόχρονα δίδασκαν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στα τμήματα που ανήκαν οι μαθητές-μέλη του ομίλου. Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια (βλ. παραπάνω) δεν είχαν κοινοποιηθεί στους εκπαιδευτικούς-πληροφορητές. Στα πρώτα στάδια της συνέντευξης, οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν το πλαίσιο δράσης του ομίλου Ρητορικής και τις δραστηριότητες/εκδηλώσεις στις οποίες έχει συμμετάσχει. Στη συνέχεια, μέσω των ερωτημάτων που τίθενται από τον ερευνητή, επιχειρείται η μελέτη της επίδρασης του ομίλου Ρητορικής στην επίδοση των μαθητών-μελών του στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, και ειδικότερα στην ικανότητα των μαθητών να διατυπώνουν τεκμηριωμένο, δομημένο και πειστικό λόγο.

Όσον αφορά στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τη συνέντευξη, ως μέθοδος επεξεργασίας τους υιοθετήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Υπό μια ευρεία οπτική, η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως μια συστηματική μεθοδολογία που μέσα από την απομείωση των δεδομένων αποσκοπεί στην εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από συγκεκριμένα κείμενα που μελετά (Τσιώλης, 2014: 62, Mayring, 2015, 367). Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιείται συχνά στις κοινωνικές επιστήμες για την ανάλυση κειμένων, όπως Mayring, 2015: 367 οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (Mayring, 2022: 32-34). Στην παρούσα έρευνα, τα ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τη συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκαν, και στη συνέχεια κατατάχθηκαν σε επιμέρους τμήματα, κάθε ένα από τα οποία κατατάχθηκε σε μία ή περισσότερες από τις κατηγορίες ανάλυσης, με βάση το σύστημα των κατηγοριών που αναπτύχθηκε (Mayring, 2022: 63-64). Οι κατηγορίες ανάλυσης αποτυπώνουν τους σημαντικότερους στόχους της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο και, στην αρχική τους μορφή, διαμορφώθηκαν παραγωγικά, με βάση τους κεντρικούς άξονες που αναφέρονται στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος και παρατέθηκαν παραπάνω (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 142758/Δ2/04.09.2018 «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019», σσ. 25-29). Το τελικό σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης διαμορφώθηκε επαγωγικά, κατά τη διάρκεια της έρευνας, μέσα από την αξιοποίηση τόσο των στόχων που αναφέρονται στις οδηγίες διδασκαλίας, όσο και των δεδομένων που αντλήθηκαν από τη συνέντευξη. Οι κατηγορίες ανάλυσης συμπεριλαμβάνουν τις σημαντικότερες δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (πίνακας 1) και παραπέμπουν στα συγγραφικά στάδια που αναφέρθηκαν παραπάνω (Μιχάλης, 2020: 317-338, 2023: 432-434, Σπανός & Μιχάλης, 2012: 162-163).

Πίνακας 1

A) Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στο προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό στάδιο

A.1.) Παραγωγή ιδεών μέσα από την καταγραφή και αποτίμηση των επιχειρημάτων που κατατίθενται στον διάλογο

B) Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στο κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο

B.1.) Παράθεση πειστικών και σωστά δομημένων επιχειρημάτων, χωρίς νοηματικά χάσματα

B.2.) Αποφυγή σφαλμάτων στην έκφραση, που επιφέρουν παρερμηνείες

Γ) Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στο μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό στάδιο

Γ.1.) Δημιουργική αξιοποίηση της ανατροφοδότησης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και αναστοχασμός αναφορικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του παραγόμενου λόγου

Η έρευνα εκπονήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2019. Ο ερευνητής διέθετε ήδη πρόσβαση στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στο πλαίσιο της Πρακτικής του άσκησης στο Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Πριν από τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής συμμετείχε για σύντομο χρονικό διάστημα στις δραστηριότητες του ομίλου Ρητορικής, ως παρατηρητής, με στόχο τη γνωριμία με τους μαθητές-μέλη του ομίλου και με τις δραστηριότητες στις οποίες αυτοί λαμβάνουν μέρος. Ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές και η συνέντευξη με τους δύο εκπαιδευτικούς. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω, και με την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, κρίνεται αναγκαίο να επισημάνουμε ότι, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, προτιμήθηκε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων με το χέρι (hand analysis of qualitative data), με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές των Cohen et al. (2007: 476-482) και Creswell (2016: 240-241).

3. Ποσοτικά αποτελέσματα

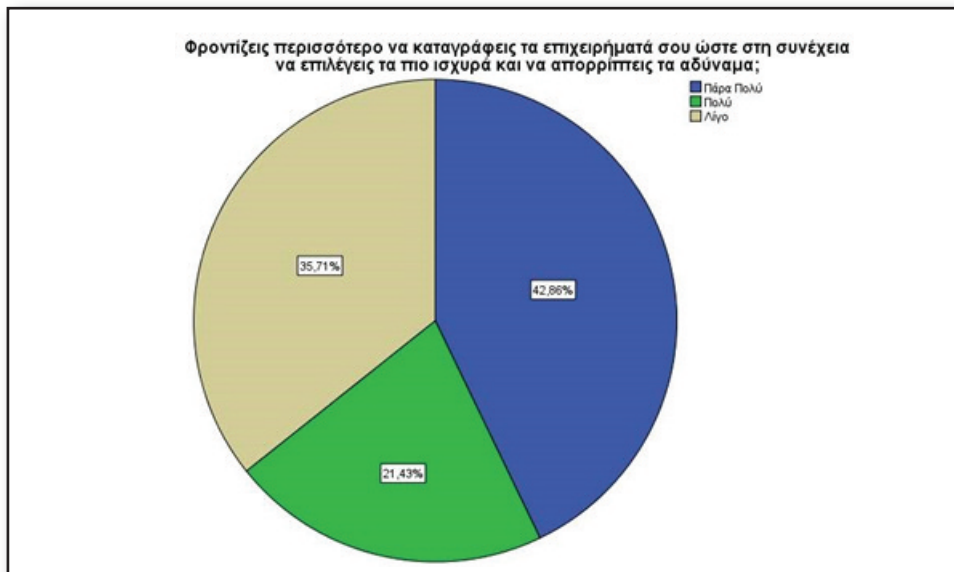
1) Στην πρώτη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, προσπαθείς περισσότερο να εμβαθύνεις και να αναπτύξεις διεξοδικά τα επιχειρήματα που χρησιμοποιείς;»), 3 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (21,4 %), 7 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (50 %) και 4 μαθητές απάντησαν «Λίγο» (28,6 %) (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2



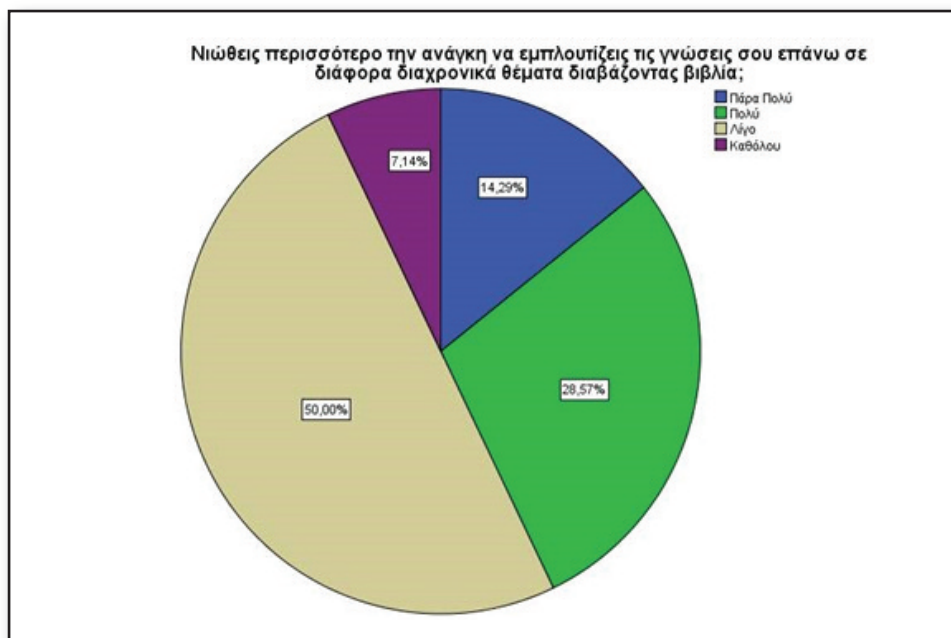
2) Στη δεύτερη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, φροντίζεις περισσότερο να καταγράψεις τα επιχειρήματά σου ώστε στη συνέχεια να επιλέγεις τα πιο ισχυρά και να απορρίπτεις τα αδύνατα;»), 6 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (42,9 %), 3 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (21,4 %) και 5 μαθητές απάντησαν «Λίγο» (35,7 %) (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3



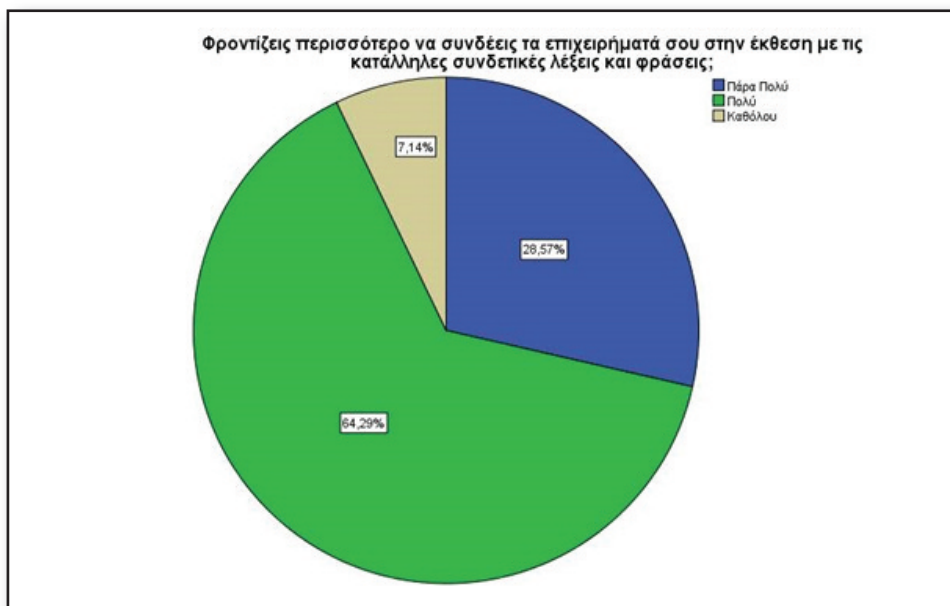
- 3) Στην τρίτη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, νιώθεις περισσότερο την ανάγκη να εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου επάνω σε διάφορα διαχρονικά θέματα διαβάζοντας βιβλία;»), 2 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (14,3 %) 4 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (28,6 %), 7 μαθητές απάντησαν «Λίγο» (50 %) και 1 μαθητής απάντησε «Καθόλου» (7,1 %) (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4



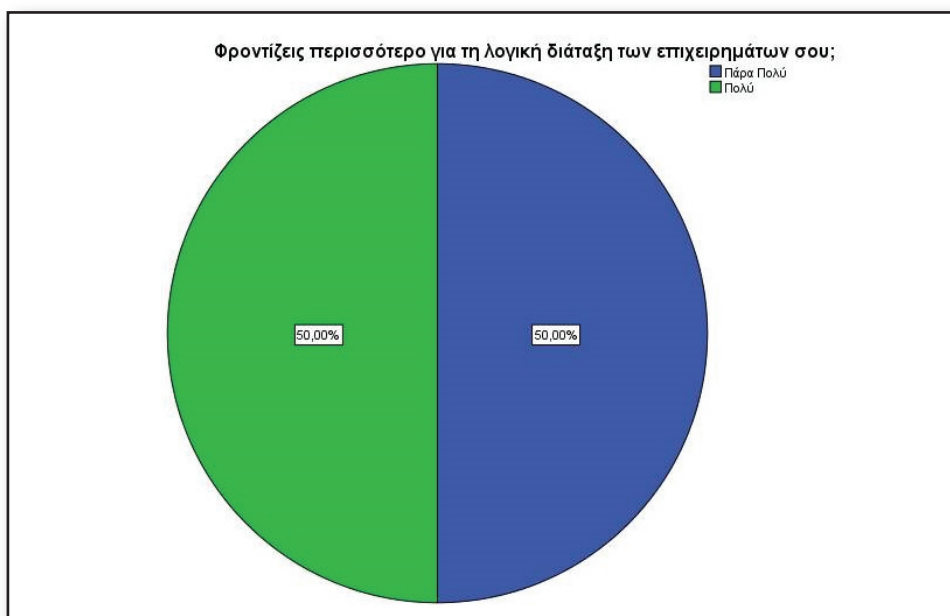
- 4) Στην τέταρτη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, φροντίζεις περισσότερο να συνδέεις τα επιχειρήματά σου στην έκθεση με τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις και φράσεις;»), 4 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (28,6 %) 9 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (64,3 %) και 1 μαθητής απάντησε «Καθόλου» (7,1 %) (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5



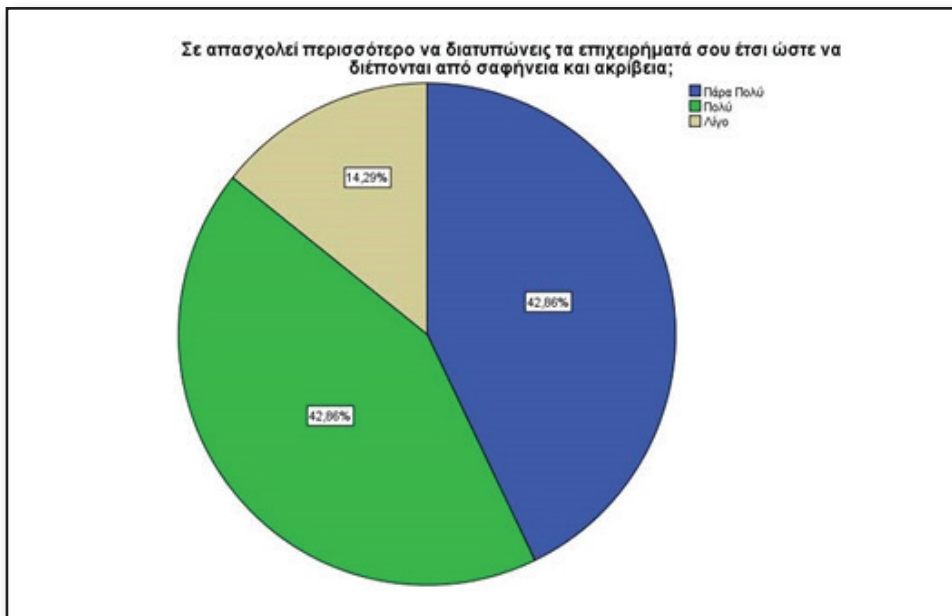
5) Στην πέμπτη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, φροντίζεις περισσότερο για τη λογική διάταξη των επιχειρημάτων σου;»), 7 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (50 %), και 7 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (50 %) (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6



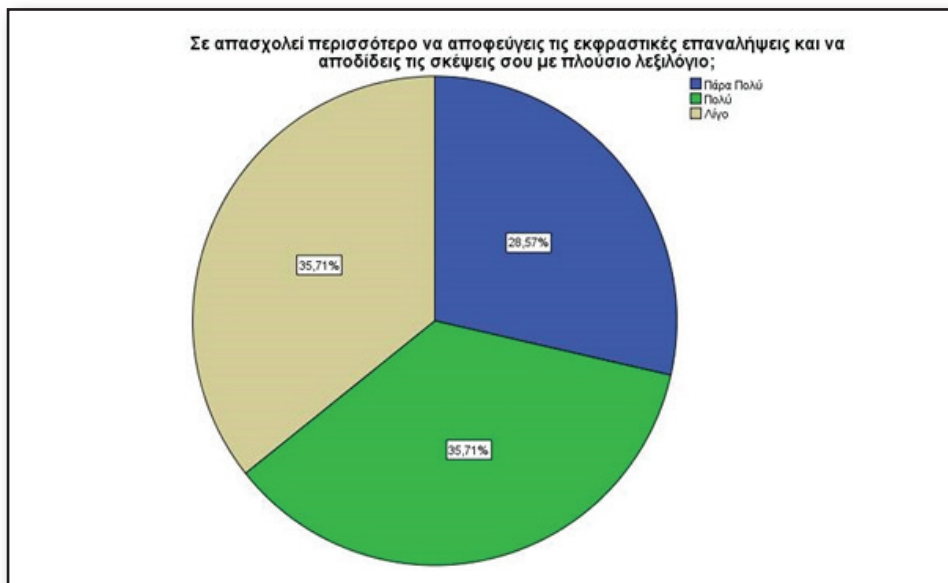
6) Στην έκτη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, σε απασχολεί περισσότερο να διατυπώνεις τα επιχειρήματά σου έτσι ώστε να διέπονται από σαφήνεια και ακρίβεια;»), 6 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (42,9 %), 6 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (42,9 %) και 2 μαθητές απάντησαν «Λίγο» (14,3 %) (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7



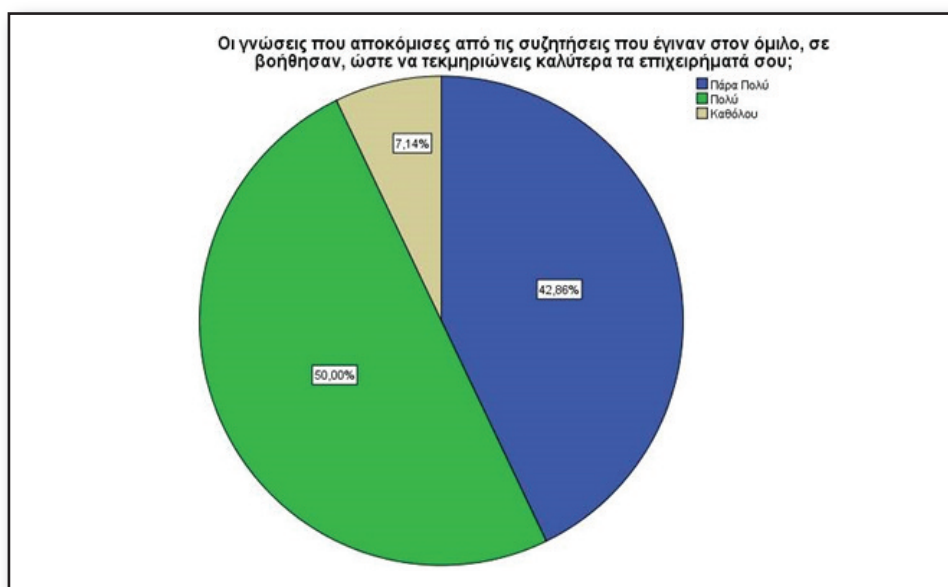
7) Στην έβδομη ερώτηση («Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής, σε απασχολεί περισσότερο να αποφεύγεις τις εκφραστικές επαναλήψεις και να αποδίδεις τις σκέψεις σου με πλούσιο λεξιλόγιο;»), 4 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (28,6 %), 5 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (35,7 %) και 5 μαθητές απάντησαν «Λίγο» (35,7 %) (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8



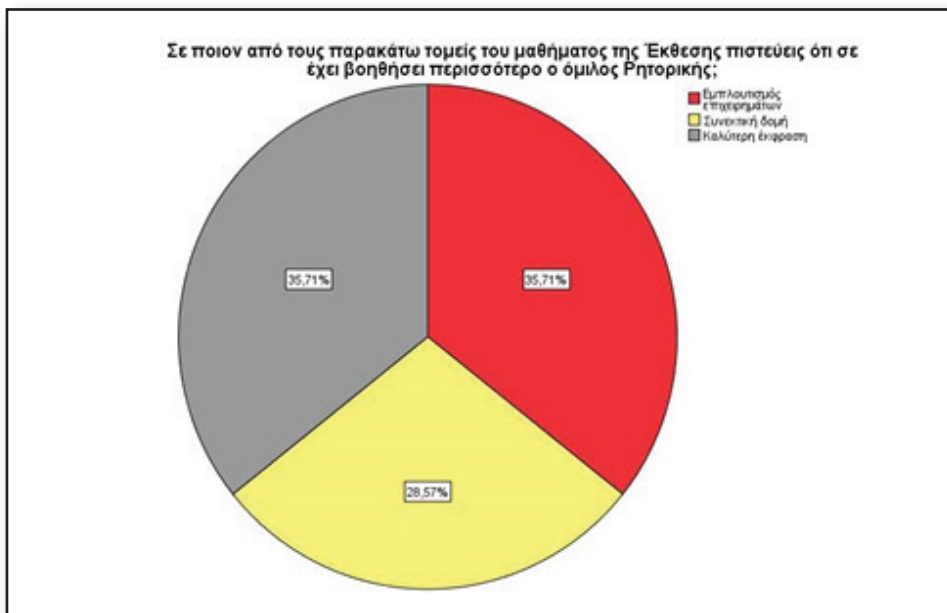
8) Στην όγδοη ερώτηση («Οι γνώσεις που αποκόμισες από τις συζητήσεις που έγιναν στον όμιλο, σε βοήθησαν, ώστε να τεκμηριώνεις καλύτερα τα επιχειρήματά σου;»), 6 μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ» (42,9 %) 7 μαθητές απάντησαν «Πολύ» (50 %) και 1 μαθητής απάντησε «Καθόλου» (7,1 %) (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9



9) Στην ένατη ερώτηση («Σε ποιον από τους παρακάτω τομείς του μαθήματος της Έκθεσης πιστεύεις ότι σε έχει βοηθήσει περισσότερο ο όμιλος Ρητορικής;»), 5 μαθητές απάντησαν «Εμπλουτισμός επιχειρημάτων» (35,7%), 4 μαθητές απάντησαν «Συνεκτική δομή» (28,6%) και 5 μαθητές απάντησαν «Καλύτερη έκφραση» (35,7%). Κανένας μαθητής δεν απάντησε «Δεν με έχει βοηθήσει σε κανέναν» (βλ. πίνακα 10).

Πίνακας 10



4. Ποιοτικά αποτελέσματα

A. Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στο προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό στάδιο

A.1. Παραγωγή ιδεών μέσα από την καταγραφή και αποτίμηση των επιχειρημάτων που κατατίθενται στον διάλογο

Σε ένα πρώτο επίπεδο, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές, στο πλαίσιο του ομίλου, φαίνεται ότι αναπτύσσουν δεξιότητες που είναι ιδιαίτερα χρήσιμες κατά το προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, προβαίνουν στην καταγραφή των επιχειρημάτων που παραθέτει ο συνομιλητής τους, προκειμένου να υποστηρίξει τη θέση του. Στη συνέχεια, τα μελετούν διεξοδικά, προκειμένου να εντοπίσουν τα αδύνατά τους σημεία και να τα αντικρούσουν. Όπως επισημαίνουν και οι εκπαιδευτικοί, έχει παρατηρηθεί σημαντική βελτίωση των μαθητών-μελών του ομίλου στον τομέα αυτόν, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους:

«Βασικά έχω παρατηρήσει εξέλιξη των παιδιών [...] στην ικανότητά τους να ακούν τους άλλους συνομιλητές τους και να μένουν σε αυτά που λένε οι άλλοι για να διατυπώσουν τα δικά τους αντεπιχειρήματα.» (E1)

B. Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στο κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο

B.1. Παράθεση πειστικών και σωστά δομημένων επιχειρημάτων, χωρίς νοηματικά χάσματα

Οι δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη βελτίωση των μαθητών όσον αφορά στη διατύπωση τεκμηριωμένου προφορικού λόγου. Αναγνωρίζουν, μάλιστα, ότι η συμβολή του ομίλου Ρητορικής στον τομέα αυτόν είναι σημαντική:

«Σωστά, αυτό είναι το κέρδος του ομίλου: ότι οι μαθητές, μπορούν να εκτίθενται και να εκφράζονται προφορικά με επιχειρήματα, να οργανώνουν τη σκέψη τους και να την εκφράζουν.» (E1)

Μέσα από την παραπάνω τοποθέτηση, αναδύεται η συμβολή του ομίλου, όσον αφορά στην ικανότητα των μαθητών να υποστηρίζουν την άποψή τους με επιχειρήματα και να οργανώνουν τον λόγο τους, ώστε να πείσουν τον συνομιλητή τους. Παράλληλα, τονίζεται ότι ο όμιλος ρητορικής αποσκοπεί και στη βελτίωση της εκφραστικής ικανότητας των μαθητών, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω.

B.2. Αποφυγή σφαλμάτων στην έκφραση, που επιφέρουν παρερμηνείες

Κατά την παραγωγή ενός κειμένου επιχειρηματολογικού χαρακτήρα, καθοριστικό ρόλο επιτελεί η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, ώστε να διατυπωθούν ορθά τα επιχειρήματα, να γίνουν κατανοητά από τον αναγνώστη/συνομιλητή και να αποφευχθούν οι παρερμηνείες. Σε διαφορετική περίπτωση, η ισχύς των επιχειρημάτων, καθώς και η πειστικότητα του λόγου αποδυναμώνονται. Εύλογα, λοιπόν, η βελτίωση της έκφρασης των μαθητών αξιολογείται ως ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του ομίλου:

«[...] το πολύ μεγάλο στοίχημα είναι να εμπλουτίσουν το εκφραστικό τους κομμάτι σε μια εποχή που η πενία η λεκτική είναι πρόδηλη, καθίσταται όλο και πιο πολύ πρόδηλη μέρα με τη μέρα.» (E2)

Μέσα από τη συνέντευξη, μάλιστα, αναδεικνύεται η θετική επίδραση του ομίλου και στον τομέα αυτόν:

«Βασικά έχω παρατηρήσει εξέλιξη των παιδιών στον τρόπο που εκφράζονται στα επιχειρήματα που διατυπώνουν στις αντικρούσεις. [...] Πάντως πολύ σημαντικό είναι ότι οι μαθητές έχουν μάθει να εκφράζονται προφορικά με μεγαλύτερη ευχέρεια.» (E1)

Οι δύο εκπαιδευτικοί, βέβαια, επισημαίνουν ότι είναι αναγκαία η συνεχής εξάσκηση των μαθητών, μέσα από περαιτέρω δραστηριότητες, ώστε να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες που έχουν εντοπίσει στην έκφραση:

«Εκεί χρειάζεται μια πρόσθετη δουλειά, η οποία έχει σχέση με τη μελέτη λεξιλογίου, δηλαδή περισσότερο με εξάσκηση στο επίπεδο της έκφρασης. [...] Αυτό είναι ένα κενό που πρέπει να δουλέψουμε περισσότερο, το πώς μπορούν να εκφράζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια οι μαθητές και με μεγαλύτερη ακρίβεια στη χρήση του λεξιλογίου. Νομίζω ότι εκεί χωλαίνουν περισσότερο οι μαθητές.» (E1)

«Η ακριβολογία είναι κάτι που χιτίζεται συν τω χρόνω. [...] Για τα παιδιά αυτά που έχουν τόσο μεγάλη, τόσο κατακλυσμαία την επίδραση της τεχνολογίας, ίσως να 'ναι ακόμα πιο επιτακτική ανάγκη σε σχέση με εμάς, που είμαστε μια άλλη γενιά...» (E2)

Γ. Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανάγονται στο μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό στάδιο

Γ.1. Δημιουργική αξιοποίηση της ανατροφοδότησης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και αναστοχασμός αναφορικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του παραγόμενου λόγου

Η παραγωγή τεκμηριωμένου και πειστικού λόγου απαιτεί διαρκή εξάσκηση. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστικά συνεισφέρει και η λήψη ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Η ανατροφοδότηση αυτή αναδεικνύει ενδεχόμενες αδυναμίες του κειμένου που παράχθηκε και δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε ο κάθε μαθητής να κατανοήσει τον τομέα στον οποίο υστερεί και να ενισχύσει την πειστικότητα του λόγου του, στο πλαίσιο ενός γόνιμου αναστοχασμού. Επομένως, μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής όχι μόνο εξοικειώνεται, αλλά αντιλαμβάνεται και την αξία της συγκεκριμένης ανατροφοδότησης, που ενδεχομένως αξιοποιήσει σε επόμενα στάδια. Η παροχή ανατροφοδότησης αποτελεί αναπόσπαστο στάδιο των δραστηριοτήτων του ομίλου, ιδιαίτερα μάλιστα των αγώνων αντιλογίας. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν τόσο οι καθηγητές, όσο και τα υπόλοιπα μέλη του ομίλου:

«Ο όμιλος περιλαμβάνει κάποιους αγώνες αντιλογίας που γίνονται στο σχολείο με ομάδες μαθητών από τον ίδιο τον όμιλο. Σε αυτές τις ομάδες, στην αρχή είχαμε σκεφτεί να συμμετέχουμε και εμείς ως δύο από τα μέλη των δύο τριμελών ομάδων, άρα ουσιαστικά ήταν τέσσερις μαθητές από τα μέλη του ομίλου και δύο εμείς, για να βοηθήσουμε λίγο τα παιδιά πρακτικά στο πώς εκφράζονται, πώς διατυπώνουν τα επιχειρήματα, πώς αντικρούουν κλπ. Τώρα οι αγώνες γίνονται μόνο με τη συμμετοχή των μαθητών και όχι τη δική μας. Εμείς τους καθοδηγούμε λίγο περισσότερο ως κριτική επιτροπή, λέγοντας κάποια σχόλια στο τέλος του κάθε αγώνα που ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή που προβλέπεται για αυτούς τους αγώνες.» (E1)

Οι μαθητές, στο πλαίσιο του ομίλου, όπως καταδείχθηκε και από τα παραπάνω αποτελέσματα που προέκυψαν από το ποιοτικό σκέλος της έρευνας (βλ. τα παραθέματα των εκπαιδευτικών στις κατηγορίες Α.1., Β.1. και Β.2. στην παρούσα ενότητα), βελτιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό στους τομείς που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί στο παραπάνω απόσπασμα (καταγραφή και αντίκρουση των επιχειρημάτων του συνομιλητή, διατύπωση επιχειρημάτων που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και πληρότητα).

5. Συζήτηση

Από την εξέταση των ευρημάτων της έρευνας ανακύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία, που θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε στη συνέχεια, με άξονα τη σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους μαθητές. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν ότι μετά τη συμμετοχή τους στον όμιλο Ρητορικής, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διεξοδική ανάπτυξη των επιχειρημάτων τους, καθώς και στην εμβάθυνση σε αυτά, προκειμένου να πείσουν τον συνομιλητή/αγνώστη για την ορθότητα των λεγομένων τους (ερ. 1). Η επισήμανση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, που τονίζουν τη βελτίωση των μαθητών, όσον αφορά στον τομέα της επιχειρηματολογίας (κωδικός Β.1. του συστήματος των κατηγοριών που αξιοποιήθηκε στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας). Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί μια πρώτη ένδειξη για την θετική επίδραση του ομίλου και των δραστηριοτήτων του, οι οποίες στόχο έχουν την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι ορισμένοι μαθητές αναφέρουν πως δεν ανέπτυξαν αρκετά τη συγκεκριμένη δεξιότητα, γεγονός που, ενδεχομένως, θα μπορούσε να συσχετισθεί με την κυριαρχία των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητα των μαθητών, όπου οι εικόνες και τα οπτικοακουστικά μέσα κυριαρχούν έναντι του γραπτού λόγου.

Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, απαντά ότι, λόγω της συμμετοχής του στον όμιλο Ρητορικής, πριν από την Παραγωγή Λόγου, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, προβαίνει στην καταγραφή των επιχειρημάτων που διαθέτει για το υπό εξέταση θέμα, ώστε στη συνέχεια να επιλέγει τα πιο ισχυρά και να απορρίπτει τα αδύνατα (ερ. 2). Από την απάντηση αυτή, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στον όμιλο Ρητορικής, φαίνεται να κατανοούν και τη σημασία που έχει η σχεδιαγραμματική αποτύπωση των επιχειρημάτων για τη διατύπωση πειστικού λόγου. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να συσχετιστεί και με την καταγραφή, από μέρους των μαθητών, των επιχειρημάτων που παρατίθενται στον διάλογο στο πλαίσιο του ομίλου, με στόχο να τα αντικρούσουν στη συνέχεια (πρβλ. τον κωδικό Α.1. του συστήματος των κατηγοριών που αξιοποιήθηκε στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας). Ως προς τους μαθητές που αναφέρουν ότι δεν ανέπτυξαν επαρκώς τη συγκεκριμένη δεξιότητα, θα μπορούσαμε υποθετικά να το αποδώσουμε στο περιοριστικό πλαίσιο των Πανελλαδικών Εξετάσεων, το οποίο επιδρά ανασταλτικά στην κατεύθυνση αυτή, καθώς πολλοί μαθητές συχνά καταφεύγουν στην απομνημόνευση επιχειρημάτων, με αποκλειστικό στόχο την αξιοποίησή τους σε εξεταστικό περιβάλλον.

Ένας παράγοντας ακόμη, που επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, είναι η ικανότητά τους να αξιοποιούν, στο προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό στάδιο, προγενέστερες γνώσεις που αποκόμισαν κατά την ανάγνωση επιστημονικών συγγραμμάτων, δοκιμίων ή άλλων πηγών (ερ. 3). Από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το ζήτημα αυτό, προκύπτει ότι οι μισοί από τους μαθητές-συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν ότι δεν διευρύνουν συστηματικά τις γνώσεις τους μελετώντας βιβλία. Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να ερμηνευθεί, αν λάβουμε υπόψη μας το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή, στην καθημερινότητά τους, με ποικίλες επιδράσεις από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (τηλεόραση, διαδίκτυο, κλπ), τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της ζωής τους. Το περιβάλλον του διαδικτύου, όπου είναι δυνατόν να συνυπάρξει με το κείμενο και το οπτικοακουστικό υλικό, τους ελκύει περισσότερο. Είναι προφανές ότι το έργο του ομίλου Ρητορικής στον τομέα αυτό καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο. Δεν πρέπει, ωστόσο να υποτιμηθεί το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές, με αφορμή δραστηριότητες του ομίλου, επιδιώκουν την επαφή με το επιστημονικό βιβλίο, γεγονός που αναδεικνύει την σημαντική προσπάθεια που καταβάλλεται στον όμιλο Ρητορικής, και σε αυτόν τον τομέα.

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές υποστηρίζουν πως, κατά το κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο, επιδιώκουν να συνδέουν μεταξύ τους τα επιχειρήματα που παραθέτουν, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις, μεριμνώντας, παράλληλα, για τη λογική διάταξη των επιχειρημάτων τους (ερ. 4, 5). Η βελτίωσή τους στον τομέα αυτόν, μάλιστα, επιβεβαιώνεται και από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που παρατέθηκαν στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας (κωδικός Β.1. του συστήματος των κατηγοριών που αξιοποιήθηκε στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας). Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ένδειξη ότι οι μαθητές, μέσα από τις δραστηριότητες του ομίλου, όπου επιδιώκεται η παραγωγή καλά δομημένου λόγου, φαίνεται να έχουν κατανοήσει ότι η συνοχή και η συνεκτικότητα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη πειστικού λόγου, γραπτού ή προφορικού.

Βλέπουμε, επίσης, ότι η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει πως δίνει έμφαση στην σαφή διατύπωση των επιχειρημάτων και αποφεύγει τις εκφραστικές επαναλήψεις (ερ. 6, 7). Διαφαίνεται και εδώ, λοιπόν, η θετική επίδραση του ομίλου και των δραστηριοτήτων του, που αποσκοπούν στη διατύπωση λόγου που θα χαρακτηρίζεται από πειστικότητα και σαφήνεια. Η βελτίωση των μαθητών στον τομέα αυτόν, ως απόρροια της συμμετοχής τους στον όμιλο, επισημαίνεται και από τους εκπαιδευτικούς (κωδικός Β.2. του συστήματος των κατηγοριών ανάλυσης). Δεν παραβλέπουμε ότι ορισμένοι μαθητές αναφέρουν πως δεν μεριμνούν επαρκώς για την αποφυγή εκφραστικών επαναλήψεων. Το συγκεκριμένο γεγονός θα μπορούσε ίσως να συσχετισθεί με τον ιδιαίτερο γλωσσικό κώδικα που συχνά αξιοποιείται στο διαδίκτυο (π.χ. συντομογραφίες, ξένη ορολογία), καθώς και με το φαινόμενο της λεξιπενίας, το οποίο επεσήμαναν και οι δύο εκπαιδευτικοί, λέγοντας, μάλιστα, ότι η «Εκφραση» αποτελεί τον τομέα εκείνον στον οποίο πρέπει να εστιάσουν στις επόμενες δραστηριότητες του ομίλου.

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές υποστηρίζουν πως, μέσα από τις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του Ομίλου, έλαβαν χρήσιμη ανατροφοδότηση, την οποία και αξιοποίησαν για την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων τους και την ενίσχυση της πειστικότητας του λόγου τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ερ. 8). Η σημασία που αποδίδεται στην ανατροφοδότηση, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του ομίλου, τονίστηκε και από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (πρβλ. τον κωδικό Γ.1. του συστήματος των κατηγοριών ανάλυσης που αξιοποιήθηκε στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας).

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι όλοι μαθητές ανέφεραν πως, λόγω της συμμετοχής τους στον όμιλο Ρητορικής έχουν βελτιωθεί σημαντικά σε κάποιον από τους επιμέρους τομείς βάσει των οποίων αξιολογείται η παραγωγή λόγου (ερ. 9). Το ζήτημα αυτό αναδεικνύεται και από τις απαντήσεις των μαθητών στις προηγούμενες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω παρατηρήσεις, από τα αποτελέσματα τόσο του ποσοτικού, όσο και του ποιοτικού σκέλους της έρευνας προκύπτει ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ο όμιλος Ρητορικής φαίνεται να εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα στάδια παραγωγής λόγου (προσυγγραφικό/προ-ομιλητικό, κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό, μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό). Αξίζει να τονιστεί η βελτίωση που σημειώθηκε στον λόγο των μαθητών, μέσα από τη συμμετοχή τους στον όμιλο, σε επίπεδο περιεχομένου, δομής και έκφρασης. Η θετική αυτή επίδραση των ομίλων Ρητορικής επισημαίνεται και από άλλους μελετητές (Λουτριανάκη, 2007: 258, 270-271). Η συμμετοχή, λοιπόν, των μαθητών στον όμιλο Ρητορικής, φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για τη βελτίωση της επίδοσής τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα συμπεράσματα αυτά συμβαδίζουν και με τα αποτελέσματα άλλων, πρόσφατων ερευνών, που αναδεικνύουν τη θετική συμβολή της Ρητορικής στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, μέσα από δραστηριότητες όπως οι αγώνες αντιλογίας (Ko & Mezuk, 2021, Schueler & Larned, 2023, Shackelford, 2019).

Όσον αφορά στους μαθητές που δήλωσαν ότι δεν ανέπτυξαν σημαντικά τις διερευνώμενες δεξιότητες, η ερμηνεία που προτείνεται είναι υποθετική και εδράζεται στη διαπίστωση ότι οι μαθητές προτιμούν την τηλεόραση και το Διαδίκτυο έναντι των έντυπων μέσων (Στάμου κ.ά., 2013: 328-329). Η συχνή επαφή των μαθητών με κείμενα ψηφιακής μορφής, που συχνά χαρακτηρίζονται από γλωσσικά λάθη, ενδεχομένως να αποτελεί έναν παράγοντα που επιδρά ανασταλτικά στην επίδραση του ομίλου Ρητορικής. Τα συγκεκριμένα ζητήματα παραμένουν ανοικτά και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο ενασχόλησης για μεταγενέστερες έρευνες.

Χωρίς να παραβλέπουμε την πολυπαραγοντική φύση του ζητήματος της επίδοσης των μαθητών (π.χ. οικογενειακός κύκλος, κοινωνικό υπόβαθρο, πρόσθετη διδακτική στήριξη), μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, προβάλλουν τη θετική δυναμική των ομίλων Ρητορικής στον τομέα αυτόν και μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα.

Σημειώσεις

* Το παρόν άρθρο βασίζεται σε ερευνητική εργασία μου που εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση: Διδασκαλία και Έρευνα στο Σχολικό Περιβάλλον», του Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α.

1. Για λόγους αναγνωσιμότητας του κειμένου και μόνον, χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος όταν αναφερόμαστε στο φύλο μαθητών και εκπαιδευτικών.
2. Η Λουτριανάκη (2007: 270-272), μάλιστα, αναφέρεται σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη λειτουργία των ομίλων ρητορικής (π.χ. καθοδηγητικός ρόλος εκπαιδευτικού, αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, μαθητοκεντρικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων), προτείνοντας και συγκεκριμένες δραστηριότητες για εφαρμογή στο πλαίσιο ενός ρητορικού ομίλου (π.χ. εκφραστική ανάγνωση, παιχνίδι ρόλων, προτρεπτικός λόγος).
3. Η αμφισβήτηση των κυρίαρχων «Λόγων» παραπέμπει στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Κατσαρού, 2020: 131-132).
4. Η συγγραφή της ενότητας αυτής βασίστηκε στη συνοπτική περιγραφή του ομίλου, που αντλήθηκε στις 22/03/2019 από την ιστοσελίδα του σχολείου, καθώς και στη συνέντευξη (ημ/νία συνέντευξης: 28/03/2019) με τους εκπαιδευτικούς-υπευθύνους για τη λειτουργία του ομίλου (E1 και E2).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Εγγλέζου, Φ. (2013) Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Γ. Μπαραλός & Π. Παπαδοπούλου (επιμ.). *1ο πανελλήνιο συνέδριο Π. Ε. Σ. Σ. «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις»*. ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 23-24 Νοεμβρίου 2013. Πρακτικά – Τόμος 1ος (σσ. 114-123). Ανακτήθηκε 22/06/2022 από <http://www.pess.gr/images/praktika/synedrio1/Praktika-PESS-T 1 - Korinthos - 2013.pdf>.
- Εγγλέζου, Φ. (2018) Η αντιλογία (debate) στο μεταίχμιο της κριτικής παιδαγωγικής και της ρητορικής παιδείας για την ανάπτυξη ενεργών πολιτών. Στο Γ. Κατσαϊμπούρα, Τ. Λιάμπας & Π. Παυλίδης (επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης. 20-22 Απριλίου 2018. (σσ. 220-235). Ανακτήθηκε 22/06/2022 από <https://www.eled.auth.gr/documents/ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ο ΠΣΚΕ 2018.pdf>.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013) *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. (2020) *Η δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.
- Λουτριανάκη, Ε. (2007) Η ρητορική ως διδακτική μέθοδος και ως διδακτικό αντικείμενο. Στο Γ. Χαριτίδου (επιμ.), *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Σεμινάριο 34. Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών Μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Νέα Διδακτικά Βιβλία*. (σσ. 258-275). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

- Μήτσης, Ν. Σπ. (2019) *Γλώσσα, Γλωσσολογία και Γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική της Γλώσσας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχάλης, Α. (2020) *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2023) Προγράμματα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο: η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία. Στο Αικ. Τσέκου, Α. Κατσαμάγκος, Αν. Παπαδοπούλου & Ξ. Φουλίδη (επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Πράξη». Β' ΤΟΜΟΣ* (σσ. 424-435) Ανακτήθηκε 18/4/2023, από https://dide-dytik.att.sch.gr/wp-content/uploads/2023/03/praktika-2222_compressed-1.pdf.
- Σπανός, Γ.Ι. & Μιχάλης, Α.Ν. (2012) *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. & Τσιούλης, Α. (2013) Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριων του Δημοτικού: μια καταγραφή των απόψεων και των προτιμήσεών τους. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 304-339). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξερόγλωσση

- Baker, M. (2009) Argumentative Interactions and the Social Construction of Knowledge. In N. Muller Mirza & A-N Perret-Clermont (eds), *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices* (pp. 127-144). Dordrecht: Springer.
- Balyer, A. & Gunduz, Y., (2012) Effects of structured extracurricular facilities on students' academic and social development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 46, pp. 4803-4807.
- Barktus, K.R, Nemelka, B., Nemelka, M. & Gardner, P. (2012) *Clarifying The Meaning Of Extracurricular Activity: A Literature Review Of Definitions*. American Journal Of Business Education, Vol 5 (No. 6), pp. 693-704.
- Feldman, A.F. & Matjasko, J.L. (2005) The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, Vol 75 (No. 2), pp. 159-210.

- Freeley, A. J. & Steinberg, D. L. (2009) (12th edition) *Argumentation and Debate. Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Freeman, R. (2017) The Relationship Between Extracurricular Activities And Academic Achievement, *Dissertations*, No 245. Αντλήθηκε στις 25/03/19, από <https://digitalcommons.nl.edu/diss/245>.
- Ko, T. M. & Mezuk, B. (2021) Debate participation and academic achievement among high school students in the Houston Independent School District: 2012 – 2015. *Educational Research and Reviews*, Vol 16, No 6, pp. 219-225.
- Lipscomb, S. (2007) Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: a fixed effects approach. *Economics of Education Review*, Vol 26 (No. 4), 463-472.
- Mayring, P. (2015) Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In A. Bikner-Ahsbabs, Ch. Knipping & N. Presmeg (eds), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods* (pp. 365-380). Dordrecht: Springer.
- Mayring, P. (2022) *Qualitative Content Analysis. A step-by-Step Guide*. London: SAGE Publications.
- Nussbaum, E. M. (2012) Argumentation and Student-Centered Learning Environments. In D. Jonassen & S. Land (Eds), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (2nd edition: 114-141). New York and London: Routledge.
- Rapanta, Ch. (2019). *Argumentation Strategies in the Classroom*. Wilmington: Vernon Press.
- Schueler, B. E. & Larned, K. E. (2023) Interscholastic Policy Debate Promotes Critical Thinking and College-Going: Evidence From Boston Public Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, <https://doi.org/10.3102/01623737231200234>.
- Shackelford, D. (2019) The BUDL Effect: Examining Academic Achievement and Engagement Outcomes of Preadolescent Baltimore Urban Debate League Participants. *Educational Researcher*, Vol. 48, No 3, 45-157.
- Snider, A. & Schnurer, M. (2002). *Many sides. Debate Across the Curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- Trapp, R., Zompetti, J. P., Motiejunaite, J. & Driscoll, W. (2005) *Discovering the world through debate. A practical guide to educational debate for debaters, coaches, and judges* (3rd edition). New York: International Debate Education Association.

Μεταφρασμένη

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

- Pernot, L. (2005) *Η Ρητορική στην αρχαιότητα* (μτφρ. Ξ. Τσελέντη, επιμ. Β. Σερέτη). Αθήνα: Δαίδαλος – Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Guttenberg.

Άλλες πηγές

- Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 142758/Δ2/04.09.2018 «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019». Ανακτήθηκε στις 12/09/2022 από <https://www.minedu.gov.gr/lykeio-2/didaktea-exet-yli-lyk/36709-04-09-18-odigies-gia-ti-didaskalia-ton-filogikon-mathima-ton-stis-a-kai-v-takseis-imerisiou-gel-gia-to-sxoliko-etos-2018-2021>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο Παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Η παρούσα έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής σχολής Ε.Κ.Π.Α. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι απολύτως ανώνυμα και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.
- Παρακαλώ να απαντήσετε στα ερωτήματα με τη σειρά που αυτά παρατίθενται, βάζοντας στο πεδίο της προτίμησής σας το σύμβολο (x).
- Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε.

Μετά τη συμμετοχή σου στον όμιλο ρητορικής...

1. Προσπαθείς περισσότερο να εμβαθύνεις και να αναπτύσσεις διεξοδικά τα επιχειρήματα που χρησιμοποιείς;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

2. Φροντίζεις περισσότερο να καταγράφεις τα επιχειρήματά σου ώστε στη συνέχεια να επιλέγεις τα πιο ισχυρά και να απορρίπτεις τα αδύνατα;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

3. Νιώθεις περισσότερο την ανάγκη να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου επάνω σε διάφορα διαχρονικά θέματα διαβάζοντας βιβλία;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

4. Φροντίζεις περισσότερο να συνδέεις τα επιχειρήματά σου στην έκθεση με τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις και φράσεις;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

5. Φροντίζεις περισσότερο για τη λογική διάταξη των επιχειρημάτων σου;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

6. Σε απασχολεί περισσότερο να διατυπώνεις τα επιχειρήματά σου έτσι ώστε να διέπονται από σαφήνεια και ακρίβεια;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

7. Σε απασχολεί περισσότερο να αποφεύγεις τις εκφραστικές επαναλήψεις και να αποδίδεις τις σκέψεις σου με πλούσιο λεξιλόγιο;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

8. Οι γνώσεις που αποκόμισες από τις συζητήσεις που έγιναν στον όμιλο, σε βοήθησαν, ώστε να τεκμηριώνεις καλύτερα τα επιχειρήματά σου;

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

9. Σε ποιον από τους παρακάτω τομείς του μαθήματος της Έκθεσης πιστεύεις ότι σε έχει βοηθήσει περισσότερο ο όμιλος Ρητορικής;

Εμπλουτισμός επιχειρημάτων

Συνεκτική δομή

Καλύτερη έκφραση

Δεν με έχει βοηθήσει σε κανέναν

**ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ
ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ
ΜΙΚΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ENHANCING TEACHING SKILLS AND LEVERAGING
GOOD ASSESSMENT AND FEEDBACK PRACTICES TO
FACILITATE INCLUSION IN BLENDED LEARNING
ENVIRONMENTS**

Δρ Βασιλική Ιωαννίδη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ. Συντονίστρια ΘΕ/ΣΕΠ ΑΠΚΥ
vioannidi@uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
ΕΚΠΑ
Δ/ντής Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Εφαρμογών
και Παραγωγής Εκπαιδευτικού Υλικού
kmalafant@primedu.uoa.gr

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δ/ντής Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι μία από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές χώρες σήμερα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συστημάτων και διαδικασιών αξιολόγησης που διευκολύνουν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται μεταξύ άλλων και στον σχεδιασμό και τη χρήση αντικειμενικών και αποτελεσματικών μεθόδων καθώς και καλών πρακτικών αξιολόγησης-ανατροφοδότησης, οι οποίες επιτρέπουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους να αποδείξουν τι γνωρίζουν, τι κατανοούν και τι μπορούν να κάνουν, σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον εκπαίδευσης για όλους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός εννοιολογικού και εφαρμοσμένου πλαισίου αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση υπό την οπτική μιας συμπεριληπτικής μάθησης στις μικτές τάξεις του 21ου αιώνα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την αμφίδρομη σχέση συμπερίληψης και αξιολόγησης και υποδεικνύει σπουδαία ζητήματα σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για Όλους, το πολυμεσικό και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και η Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εργασία συμβάλλει στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση

ενισχύοντας εκπαιδευτικές δεξιότητες και αναλύοντας προσεγγίσεις και τρόπους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, που μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε αντικείμενο διδασκαλίας για την υποστήριξη της εμπλοκής διδασκόντων και διδασκομένων σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια και δη σε μικτά περιβάλλοντα συμπεριληπτικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική εκπαίδευση, αξιολόγηση, δεξιότητες, καθολικός σχεδιασμός, διαφοροποίηση διδασκαλίας, μικτά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this paper is to present a conceptual and applied framework regarding educational evaluation from the perspective of inclusive learning in the mixed classes of the 21st century. The literature review highlights the relationship of inclusion and assessment and points to important issues of contemporary pedagogical practice, such as Universal Design for Learning, multimedia and accessible educational materials and Differentiated Instruction. The work contributes to Inclusive education by enhancing teaching skills and analyzing assessment and feedback approaches, which can be integrated into all teaching to support the engagement of teachers and learners in all educational contexts and especially in blended inclusive learning environments.

Key words

inclusive education, assessment, skills, universal design for learning, differentiating instruction, blended learning environments.

0. Εισαγωγή

Αποτελεί καθολική παραδοχή αφενός ότι η εκπαίδευση και η διδακτική απαιτεί ένα πολύπλευρο πεδίο σπουδών (Kansanen & Meri, 1999), ζήτημα που απασχολεί τα ακαδημαϊκά ιδρύματα για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Rennert-Ariev, 2019) και αφετέρου ότι η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης είναι κατ' εξοχή μαθητοκεντρική (Kansanen, 1999). Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής¹ συναντά το προς μάθηση περιεχόμενο, αποτελεί τη διδακτική σχέση, η οποία είναι αόρατη και η οργάνωσή της συνδέεται με την τεχνογνωσία του εκπαιδευτικού (Kansanen, 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά προσδιορίζουν το πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ειδικότερα την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ani et al., 2023), δεδομένου ότι τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης χρήζουν κατάλληλης διδακτικής διαδικασίας για να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους (Σακελλαρίου κ.ά., 2022: 78) τόσο στη φυσική αίθουσα διδασκαλίας όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή, η αξιολόγηση έχει ως στόχο να αναδείξει την αξία της διαφορετικότητας με την αναγνώριση και την εκτίμηση της προόδου και των μαθησιακών επιτευγμάτων όλων των μαθητών. Κυρίως, η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης οφείλει να προβαίνει στις απαραίτητες αλλαγές με σκοπό τη διασφάλιση της πλήρους συμμετοχής και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης οφείλουν να υποστηρίζουν και να προάγουν την επιτυχή συνεκπαίδευση και τη συμμετοχή όλων αυτών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό (https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf), με δεδομένο ότι η αμοιβαία κατανόηση και ο απεριόριστος σεβασμός διεγείρουν τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης και προάγουν τη σχολική και την κοινωνική πρόοδο (Soulis & Kessler-Kakoulidis, 2020).

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός της συμπερίληψης (inclusive teacher) αξιοποιεί τη μαθησιακή διαφορετικότητα και υποστηρίζει όλους τους μαθητές συνεργαζόμενος και ο ίδιος με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό του Σχολείου για την εδραίωση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας και τη σύζευξη της νέας τεχνολογίας και της ψηφιακής πραγματικότητας για διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς (Μουλά & Μαλαφάντης, 2021). Επίσης, παρέχει συνεχή αξιολόγηση των στρατηγικών που εφαρμόζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα είναι σκόπιμο τα σχολεία να είναι ευέλικτα και να εφαρμόζουν εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας για ποιοτική εκπαίδευση και πλήρη πρόσβαση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όλων των μαθητών (https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_EL.pdf).

Παράλληλα, ο δρόμος προς την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει χαρακτηριστεί ως δρόμος μετ' εμποδίων, καθώς η υπέρβασή τους προϋποθέτει την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Νάνου, 2013: 65). Έτσι, ο σχεδιασμός της συμπεριληπτικής αξιολόγησης έχει επίσης προωθηθεί για την ενίσχυση της προσβασιμότητας για όλους τους μαθητές (Niemininen, 2022).

Με βάση τα προαναφερόμενα, στην παρούσα εργασία γίνεται μία πρώτη θεωρητική και εφαρμοσμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως θεμελιώδες ζήτημα για την εδραίωση μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας βιβλιογραφικές πηγές, επιχειρούμε να περιγράψουμε σημαντικές όψεις, τάσεις και πρακτικές της συν-εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις μικτές τάξεις του 21^{ου} αιώνα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την αμφίδρομη σχέση συμπερίληψης και αξιολόγησης και υποδεικνύει θεμελιώδη ζητήματα σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για Όλους, το πολυμεσικό και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και η Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συμβατικά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα (Qizi, 2023).

Η εργασία συμβάλλει στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση εξηγώντας και αιτιολογώντας προ-εγγίσεις και τρόπους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης που μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε αντικείμενο διδασκαλίας για την ενεργητική συμμετοχή και μαθησιακή εμπλοκή όλων των εκπαιδευομένων, αλλά και την υποστήριξη της εμπλοκής διδασκόντων και διδασκομένων σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων είναι επίκαιρο αίτημα στο πεδίο της Ειδικής και Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αποτελεί εκπαιδευτική αναγκαιότητα στη μετά covid-19 εποχή (Suter et al., 2023), όπου η μετα-παιδαγωγική πρόταση της «Παιδαγωγικής για Όλους» κερδίζει έδαφος θέτοντας τις νέες δι-επιστημονικές προκλήσεις του αιώνα που διανύουμε (Σούλης, 2022: 356, Soulis et al., 2023). Δεν είναι τυχαίο ότι οι σύγχρονες τάσεις των Επιστημών Αγωγής σε ένα μετα-πανδημικό παγκόσμιο περιβάλλον προσδιορίζονται από σύνταξη εκπαιδευτικών πλαισίων, που αφορούν στις εκπαιδευτικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (21st Century Skills), σε σχολεία ως συντελεστές παιδείας, συμπεριληψής και πολιτισμού, με απώτερο σκοπό να διασφαλιστεί η επιτυχής προσαρμογή των μαθητών στις μελλοντικές κοινωνίες (Μαλαφάντης, 2022α: 33, Μαλαφάντης, 2022β).

1. Σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις στην αξιολόγηση

Δεδομένου ότι η οργάνωση πλαισίων συνεκπαίδευσης αποτελεί κεντρικό αίτημα της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, 1994), σκοπός μιας συνολικής αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια δυνατότητες και μαθησιακές ανάγκες ενός μαθητή, εκπαιδευόμενου, κ.λπ. Ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε πολλά διαφορετικά πλαίσια για ποικίλους σκοπούς σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων ατομικών και ομαδικών, τυποποιημένων και άτυπων και διαμορφωτικών και αθροιστικών δοκιμασιών (<https://www.ldonline.org/ld-topics/evaluation-ld-testing/comprehensive-assessment-and-evaluation-students-learning>). Κατά τους Bryan & Clegg (2019), ο πυρήνας μιας επιτυχημένης αξιολόγησης είναι οι πλούσιες αλληλεπιδράσεις και ο παραγωγικός διάλογος που δημιουργείται με τους διδασκόμενους.

Ιδιαίτερα, η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής βαθμίδας προσδίδει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συγκρίνουν το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών τους σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, να εντοπίσουν συγκεκριμένες δεξιότητες για να τεθούν μακροπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι για όλους τους μαθητές. Συγχρόνως, σε επίπεδο σχολικής τάξης σκιαγραφούνται οι διατομικές διαφορές των μαθητών ως προς τις ικανότητές τους, αξιολογείται η προϋπάρχουσα γνώση τους και το μαθησιακό προφίλ τους και σχεδιάζεται η διαφοροποίηση σε επίπεδο διδασκαλίας, μεθόδων και αξιολόγησης για να καλυφθούν όλες οι μαθησιακές διαφορές (Φιλιππάτου, 2023: 74 κ.εξ.).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία (Πετροπούλου κ.ά., 2015: 29 κ.εξ., Σπαντιδάκης, 2008: 75 κ.εξ.), και με δεδομένο ότι μία σύγχρονη διδασκαλία κινείται σε ένα αμφίδρομο και αλληλένδετο φάσμα διδακτικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων τόσο σε συμβατικό περιβάλλον διδασκαλίας όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γίνεται σαφές ότι:

- ◆ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και δη στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης έχει αναβαθμισμένο κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο και γίνεται εργαλείο μάθησης, γνώσης και μεταγνώσης, μηχανισμός συνεχούς ανατροφοδότησης και μέσο για ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων.
- ◆ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται σε:
 - διαγνωστική ή αρχική (diagnostic) κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου μέσα από γραπτές και προφορικές δοκιμασίες προσδιορίζεται το αρχικό επίπεδο γνώσεων, ιδεών, δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την προσαρμογή των διδακτικών στόχων στο μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων και αξιοποιεί σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, π.χ. εννοιολογικός χάρτης, ρουμπρικές αξιολόγησης, τεστ αυτοαξιολόγησης, φάκελο εργασιών (portfolio και e-portfolio), κ.λπ.
 - διαμορφωτική ή συνεχή (formative), κατά τη διάρκεια όλης της μαθησιακής διαδικασίας αποτελώντας μηχανισμό ανατροφοδότησης, η οποία αρχικά δίδει στους εκπαιδευομένους να προσδιορίσουν δυνατά και αδύναμα σημεία και να βελτιώσουν την απόδοσή τους μέσω των μεταγνωστικών δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης και της αυτοαξιολόγησης, αλλά και στη συνέχεια λειτουργεί και ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να επανασχεδιάσει τη διδακτική διαδικασία και να μεγιστοποιήσει προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
 - αθροιστική ή τελική (summative), η οποία παρέχει στον εκπαιδευτικό κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας μία συνολική-τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και αφορά κυρίως την εξαγωγή της τελικής βαθμολογίας.
- ◆ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται επίσης σε τυπική ή επίσημη (καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό με αξιολογικές δοκιμασίες π.χ. γραπτά τεστ και τελικά διαγωνίσματα) και σε άτυπη ή ανεπίσημη (αυθόρμητη με αξιολογικές δοκιμασίες π.χ. παρατήρηση και προφορικές ερωτήσεις).
- ◆ Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι το αξιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οριοθετείται από δομικά στοιχεία, όπως:
 - Το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλ. «τι» αξιολογείται, π.χ. ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής.
 - Ο σκοπός (οί) – στόχος (οι), δηλ. «γιατί», «για ποιους λόγους» αξιολογείται το εν λόγω αντικείμενο, π.χ. η βελτίωση του μαθήματος, του εκπαιδευτικού προγράμματος.
 - Τα κριτήρια, δηλ. «πώς» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο (πλαίσιο αναφοράς).
 - Η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η συνέπεια, η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα και η πρακτικότητα της αξιολόγησης.
- ◆ Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί το φιλοσοφικό πυρήνα πάνω στον οποίο εδράζεται και εδραιώνεται η αξιολόγηση της μάθησης (assessment

for learning) στον 21^ο αιώνα, η οποία σε καμία περίπτωση δεν αφορά τη στείρα αποτίμηση της επίτευξης γνωσιακών στόχων (ψυχομετρικό μοντέλο του προηγούμενου αιώνα).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Μαυρόπουλο (2020), η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης πληροφοριών για τον προσδιορισμό του πόσο καλά εκπληρώνουμε τους εκπαιδευτικούς μας στόχους. Οι σκόπιμες προσπάθειες αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα ενός σχολείου/εκπαιδευτικού ιδρύματος/οργανισμού κ.ά. σε συνδυασμό με τη χρήση των αποτελεσμάτων για βελτίωση καταδεικνύουν την κοινή μας δέσμευση στη μάθηση όλων των μαθητών. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε διάφορα επίπεδα (επίπεδο μαθήματος, προγράμματος σπουδών, θεσμικό επίπεδο οργανισμού/ φορέα, κ.λπ.) και αντιμετωπίζει ερωτήματα σε όλο το φάσμα σχετικά με τη μάθηση των εν γένει εκπαιδευόμενων και το μαθησιακό περιβάλλον που επιτελείται η μάθηση. Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο μαθήματος, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς/ές να βελτιώσουν τη δική τους διδακτική πρακτική, κατανοώντας πόσο καλά οι μαθητές επιτυγχάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα για το μάθημα και προσδιορίζοντας πού μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία. Σε επίπεδο προγράμματος, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν ενημερωμένες και συνεργατικές αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών. Σε θεσμικό επίπεδο, η αξιολόγηση παρέχει ουσιαστικό διάλογο και λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς το εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να βελτιώσει τα προγράμματα και τις υπηρεσίες του για την υποστήριξη της επιτυχίας μαθητών, σπουδαστών και φοιτητών. Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος σπουδών μέσα από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Εδώ, για τη σύζευξη θεωρίας και πρακτικής μιας συμπεριληπτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης, ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν ως αφετηρία ενός περαιτέρω εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού προβληματισμού είναι (πρβλ. Liaqat, 2018/ <https://www.colorado.edu/center/teaching-learning/teaching-resources/assessment>):

- Μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι μας αυτό που επιθυμούμε να μάθουν; Κατακτούν τους μαθησιακούς στόχους;
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε καλύτερα σε επίπεδο μαθησιακών δραστηριοτήτων και εργασιών αξιολόγησης;
- Πόσο καλά προετοιμάζουμε τους μαθητές μας για το μέλλον τους μέσα από την ίδια την επινόηση της διδασκαλίας μας;
- Επιτυγχάνεται τελικά η συνέργεια μεταξύ της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης;
- Αντιμετωπίζονται όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές διαφορές υπό μία συμπεριληπτική φιλοσοφία;
- Συνολικά, επιτυγχάνεται η υποστήριξη της διαφορετικότητας του μαθητικού δυναμικού μας μέσω πολλαπλών διαύλων σε όλη τη διαδικασία μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης;

2. Θέτοντας Διδακτικούς στόχους και στόχους Επίδοσης

Με βάση σύγχρονες επιστημονικές απόψεις, η αξιολόγηση έχει πολλαπλούς σκοπούς, ένας εκ των οποίων είναι να κρίνει εάν οι μαθητές έχουν επιτύχει τα μαθησιακά προσδοκώμενα στο απαιτούμενο επίπεδο. Η υποεπίδοση στην αξιολόγηση συχνά τοποθετείται ως πρόβλημα του μαθητή και αποδίδεται στη διαφορετικότητα του ή στο διαφορετικό υπόβαθρο του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης. Συνεπώς, η αξιολόγηση μπορεί να είναι άνιση και επομένως να αποκλείει τους μαθητές. Για να είναι αποτελεσματικός, λοιπόν, ο σχεδιασμός της αξιολόγησης πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατευθυνθούν στη συνεκτίμηση της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Συνακόλουθα, η αξιολόγηση για συμπεριληψη βασίζεται στις συνέργειες μεταξύ της παιδαγωγικής πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς και του καλού σχεδιασμού της ίδιας της αξιολόγησης, όπου μάλιστα οι κρίσεις των μαθητών είναι καθοριστικές σχετικά με την ποιότητα του σχεδιασμού αξιολόγησης σε σχέση με τη συμπεριληψη (Tai et al., 2023, Tai et al., 2023).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ζητήματα, πρέπει να γίνουν ευκρινή κάποια σημεία σχετικά με τους διδακτικούς στόχους και τους στόχους επίδοσης σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, είτε παραδοσιακό είτε εξ αποστάσεως. Είναι κοινός τόπος ότι το δημοφιλέστερο σύστημα κατηγοριοποίησης διδακτικών στόχων είναι το σύστημα ταξινόμησης του Bloom (1956, όπως αναφ. στους: Πετροπούλου κ.ά., 2015: 43, O'Donnell et al., 2021: 100 κ.εξ., <https://www.growthengineering.co.uk/what-can-blooms-taxonomy-tell-us-about-online-learning/>), όπου οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε:

- Γνωστικούς (αφορούν γνώσεις που παρέχει ένα μάθημα και νοητικές ικανότητες που προσδοκά να καλλιεργήσει σε εκπαιδευόμενους και διακρίνονται σε (α) στόχους Γνώσης π.χ. ορολογία, γεγονότα κ.λπ., και (β) Διανοητικές δεξιότητες π.χ. κατανόηση [πλήρη αντίληψη της γνώσης], εφαρμογή [χρήση της πληροφορίας], ανάλυση [διαχωρισμός μιας έννοιας σε συστατικά μέρη], σύνθεση [σύνδεση των στοιχείων σε ένα συνεκτικό στοιχείο], αξιολόγηση [κρίση σχετικά με την αξία μιας διαδικασίας για ένα συγκεκριμένο στόχο),
- Συναισθηματικούς (αναφέρονται σε στάσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και αξίες των εκπαιδευομένων),
- Ψυχοκινητικούς (αναφέρονται σε αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες).

Οι διδακτικοί στόχοι είναι απαραίτητοι στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (διδακτέα ύλη και μαθησιακές δραστηριότητες) και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξειδικεύονται ανά ενότητα και πρέπει να διαθέτουν πληρότητα και σαφήνεια, σαφήνεια και ακρίβεια για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Αντίστοιχα και σε ένα πλαίσιο νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι «Στόχοι Επίδοσης» περιγράφουν με αναλυτικό και άμεσα παρατηρήσιμο τρόπο τις συμπεριφορές αναφορικά με την κατάκτηση της ζητούμενης γνώσης και κατ' αυτόν τρόπο η επίδοση των εκπαιδευομένων μπορεί να αναλυθεί σε δεξιότητες και κατά συνέπεια να περιγραφεί με τη μορφή στόχων επίδοσης.

Πάντως, σύμφωνα με πηγές (Πετροπούλου κ.ά., 2015: 45, πρβλ. O'Donnell et al., 2021), είναι χαρακτηριστικό ότι η σύγχρονη γνωστική ψυχολογία επιβεβαιώνει ότι υπάρχουν τρεις κυρίαρχοι τύποι δεξιοτήτων: α) Η Δηλωτική Γνώση αφορά σε πληροφορίες και οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ό,τι γνωρίζουν. β) Η Διαδικαστική Γνώση που αφορά στη *Διάκριση ερεθισμάτων* (εικόνες, ήχοι κ.ά.) όπου οι εκπαιδευόμενοι μέσα από πολλαπλά παραδείγματα καλούνται να αναγνωρίσουν το διαφορετικό παράδειγμα σε σχέση με τα άλλα, την *Έννοια* (αναγνώριση και κατανόηση αντικειμένων), όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ταξινομήσουν διαφορετικά άγνωστα παραδείγματα μιας έννοιας, και τον *Κανόνα* (εφαρμογή αρχών ανάμεσα σε τάξεις αντικειμένων), όπου στους εκπαιδευόμενους παρουσιάζεται ένα χαρακτηριστικό άγνωστο παράδειγμα και κατόπιν ζητείται να εφαρμόσουν τον κανόνα. γ) Η Επίλυση προβλήματος (αναπαράσταση ενός προβλήματος, επιλογή μιας στρατηγικής κατάλληλης για την επίλυσή του και αξιολόγηση αποτελεσμάτων στρατηγικής ή και εναλλακτικής), όπου οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται τη λύση ενός προβλήματος.

Καταλήγοντας, πρέπει να αναφερθεί χαρακτηριστικά ότι η αξιολόγηση, σε συνέχεια των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί σε μία μαθησιακή διαδικασία, είναι ουσιαστική και η ανατροφοδότηση είναι άμεση για την προώθηση της μάθησης (Walker, 2012), αποτελώντας λειτουργικές επιλογές στην ανάπτυξη, παιδαγωγική θεμελίωση και καθημερινή πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές κοινότητες (Ioannidi & Malafantis, 2022a, 2022b, Ioannidi, 2022).

3. Γιατί και πώς αξιολογούμε

Η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί και ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, διότι αποτελεί μία διαδικασία που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό μαθησιακών δυνατοτήτων, διαφορών και αναγκών ενός παιδιού και, επίσης, για να καθοριστεί εάν ένα παιδί χρήζει μιας περαιτέρω εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ρόλος της ομάδας είναι κρίσιμος γιατί βοηθά στον προσδιορισμό της έκτασης και της κατεύθυνσης του προσωπικού ταξιδιού ενός παιδιού μέσα από την εμπειρία της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να προσφέρει σε ένα παιδί την πιο σφαιρική, ακριβή και πρακτική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πλήρως κατανοητές. Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης, μία από τις οποίες είναι η χρήση τεστ αξιολόγησης (<https://www.naset.org/publications/assessment-in-special-education-series#c14508>).

Σύμφωνα με τους Elliot et al. (2008), οι εκπαιδευτικοί έχουν τρεις κύριους λόγους να αξιολογούν τους μαθητές: να διαμορφώσουν συγκεκριμένες αποφάσεις για ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών, να προσδιορίσουν τον δικό τους διδακτικό προγραμματισμό και τις απορρέουσες δραστηριότητες με τους μαθητές, και να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι συγγραφείς, (α) οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν

τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για συγκεκριμένες αποφάσεις, συμπεριλαμβανομένης και της διάγνωσης των προτερημάτων και των αδυναμιών των μαθητών τους, της ομαδοποίησης των μαθητών για διδασκαλία, του εντοπισμού των μαθητών που μπορεί να ωφεληθούν από ειδικές υπηρεσίες και της βαθμολογίας της επίδοσης των μαθητών. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες της αξιολόγησης και τα αποτελέσματα για να κοινοποιήσουν στους μαθητές τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτούς. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πληροφορίες για το είδος της επίδοσης που χρειάζονται σε ένα δεδομένο μάθημα. Το τεστ αξιολόγησης γίνεται ένας κρίσιμος κρίκος στην αλυσίδα της μάθησης, όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές σαφή ανατροφοδότηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα. (β) Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ακόμη να χρησιμοποιήσουν τα τεστ και τις αξιολογήσεις των μαθητών/τριών για να διευκολύνουν τη διαχείριση της τάξης. Για παράδειγμα, η προσμονή μιας επικείμενης αξιολόγησης μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να μελετήσουν περισσότερο και να συμμετέχουν πιο πολύ στο μάθημα. Οι αξιολογήσεις, επίσης, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμη ανατροφοδότηση για το πόσο επιτυχείς υπήρξαν στους διδακτικούς τους στόχους και έτσι τους βοηθούν να προβλέψουν τις συνέπειές και να ρυθμίσουν τις μελλοντικές διδακτικές δραστηριότητές τους. (γ) Οι μαθητές επίσης λαμβάνουν αποφάσεις και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης μέσα στη διδακτική τάξη για να επηρεάσουν την ίδια τη μαθησιακή πορεία τους. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές ορίζουν προσωπικές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους ίδιους, βασιζόμενοι στις αξιολογήσεις των διδασκόντων σχετικά με την προηγούμενη επίδοση. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς για την επίδοσή τους σε τεστ μέσα στην τάξη επηρεάζει άμεσα τις αποφάσεις άλλων μαθητών για το τι, πότε και με ποιον θα μελετήσουν. (δ) Οι δραστηριότητες αξιολόγησης και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών, εκτός από τους μαθητές, επηρεάζουν και τους γονείς. Για παράδειγμα, πολλοί γονείς εκφράζουν τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Ορισμένοι γονείς, μάλιστα, προγραμματίζουν εκπαιδευτική βοήθεια και δημιουργούν στο σπίτι ένα περιβάλλον μελέτης για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η ανατροφοδότηση των διδασκόντων για την καθημερινή επίδοση, η οποία προσφέρεται μέσω των εργασιών για το σπίτι, των διαγωνισμάτων μέσα στην τάξη, των ετήσιων σταθμισμένων τεστ, των αναφορών επίδοσης και των σχολικών συνεδριάσεων, συχνά επηρεάζει σημαντικά τις ενέργειες των γονέων. (ε) Τα αποτελέσματα των τεστ παρέχουν επίσης στους γονείς και σε άλλα άτομα της κοινότητας πληροφορίες για την επίδοση του ίδιου του σχολείου. Δηλαδή, προετοιμάζει το σχολείο τους μαθητές στις βασικές δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, κ.λπ. (γλωσσικός, μαθηματικός, πληροφοριακός γραμματισμός, κ.λπ.). Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των γονέων προς τα παιδιά τους και το σχολείο. Συνολικά, γίνεται σαφές κατ' αυτόν τον τρόπο ότι το εγχείρημα της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών είναι σημαντικό στη ζωή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και πολλών γονέων (Elliot et al., 2008).

4. Καλές πρακτικές συμπεριληπτικής αξιολόγησης σε συνδυαστικά/ μικτά περιβάλλοντα μάθησης

Αρχικά, μία διαδικασία αξιολόγησης βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές, να τους επιτρέψει να καθοδηγήσουν τη δική τους μάθηση και να διαμορφώσουν τις διδακτικές πρακτικές. Ωστόσο, η αξιολόγηση ως μάθηση τοποθετεί τους μαθητές ως ενεργά εμπλεκόμενους στην αξιολόγηση της δικής τους μάθησης μέσω της υποστήριξης και της ανάπτυξης των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Διευκρινιστικά, «η μεταγνώση είναι, με απλά λόγια, η σκέψη για τη σκέψη κάποιου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της κατανόησης και της απόδοσης κάποιου. Η μεταγνώση περιλαμβάνει μια κριτική επίγνωση α) της σκέψης και της μάθησης κάποιου και β) του εαυτού του ως στοχαστή και μαθητή» (<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/>). Όταν οι μαθητές, λοιπόν, εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγηση μπορεί να τους δώσει μια αίσθηση αυτονομίας και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερο έλεγχο της μάθησής τους καθώς αλληλεπιδρούν με δασκάλους και συμμαθητές. Αυτό τοποθετεί τους μαθητές ως ικανούς και «μη ικανούς» μαθητές, οι οποίοι υποστηρίζονται για να μάθουν περισσότερα για το τι μαθαίνουν και για το τι θα ήθελαν να μάθουν. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια μαθησιακή εμπειρία από μόνη της. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση για μάθηση θεωρεί την αξιολόγηση και τη διδασκαλία ως αλληλένδετες και όχι ξεχωριστές μεταξύ τους. Η μάθηση των μαθητών διαμορφώνεται από τη χρήση πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, όπως η ερώτηση και η έγκαιρη παροχή ανατροφοδότησης. Θεωρείται μια συνεχής διαδικασία, όπου περιλαμβάνει διάφορα, π.χ. τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύπτουν τι γνωρίζουν οι μαθητές τους, να καταλαβαίνουν ότι μπορούν να κάνουν οι μαθητές και στη συνέχεια να τροποποιούν τη διδασκαλία τους για να βοηθήσουν τους μαθητές να είναι επιτυχημένοι σε καθημερινή βάση. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση, να βασιστούν στην προηγούμενη μάθηση των μαθητών και να υποστηρίξουν τη νέα μάθηση. Πρόκειται για μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι η μόνη μορφή αξιολόγησης που επεκτείνει τη μάθηση των μαθητών, επειδή ενισχύει τη διδασκαλία (<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-3.2-Different-types-of-assessment.aspx>).

Συνολικά, η Αξιολόγηση για τη Μάθηση στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης, ενώ η Αξιολόγηση της Μάθησης στη διασφάλιση της υπευθυνότητας π.χ. του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι παράγοντες που εμπλέκονται στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι ικανοί να παρέχουν βαθιά γνώση της προόδου του εκπαιδευόμενου και του τρόπου με τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός (π.χ. μία σχολική μονάδα, ένας ακαδημαϊκός φορέας, κ.ά.) έχει συμβάλει σε αυτή την ανάπτυξη. Η έννοια της παροχής ανατροφοδότησης σχετικά με τη μάθηση των εκπαιδευομένων σε οποιοδήποτε αναπτυξιακό στάδιο (μαθητών, σπουδαστών, φοιτητών, κ.λπ.) είναι το κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση της χρήσης του όρου «Αξιολόγηση για τη Μάθηση». Σε γενικές γραμμές, η

Αξιολόγηση για τη Μάθηση ενδιαφέρεται για τη συλλογή στοιχείων σχετικών με τη μάθηση, που θα χρησιμοποιηθούν στην προσαρμογή της διδασκαλίας. Τα στοιχεία αυτά για τη μάθηση είναι σημαντικά, καθώς διαπιστώνουν και καταδεικνύουν την ύπαρξη ή όχι αλλαγών στην πρόοδο του νεαρού ατόμου και ενδεχομένως στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης. Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση συγκεκριμένα είναι ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές σκέφτονται για τη μάθησή τους καθώς συμμετέχουν σε έναν διαδραστικό «κύκλο ανατροφοδότησης» σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Είναι σκόπιμο, εδώ, να τονίσουμε ότι ο ουσιαστικός στόχος της χρήσης του «κύκλου ανατροφοδότησης» στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση είναι η προαγωγή της μετα-γνώσης των μαθητών, δηλαδή της κατανόησης όχι μόνο των γνώσεων που έχουν διδαχθεί και τελικά εξοικειωθεί, αλλά και του τρόπου με τον οποίο έμαθαν, δηλαδή και του πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα στο μέλλον (https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf).

Έναν άλλον παράγοντα πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελούν οι διαδικτυακές πλατφόρμες με πληθώρα ψηφιακών εργαλείων μάθησης και αξιολόγησης (<https://edtech.gr/apps-categories-subject/>). Η εκπαιδευτική τεχνολογία συνέβαλε σε άμεση ανατροφοδότηση τεστ αξιολόγησης, γεγονός που ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση και την άμεση ανατροφοδότηση και καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες σε επίπεδο αυτορρύθμισης και αναστοχασμού. Έτσι, η μελέτη του μαθησιακού αντικειμένου με την εκτέλεση δραστηριοτήτων και εργασιών επιφέρει έναν συσχετισμό προηγούμενων γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων με κατάλληλες στρατηγικές (Juwah et al., 2004) μέσα στη διαδραστικότητα των ψηφιακών οικοσυστημάτων μάθησης (Juwah, 2006).

Συμπερασματικά, σε κάθε πλαίσιο, είτε συμβατικού είτε e-learning, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η καλή πρακτική συμπεριληπτικής μάθησης και αξιολόγησης ενθαρρύνει τις επαφές μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, αναπτύσσει την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, χρησιμοποιεί τεχνικές ενεργητικής μάθησης, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, δίνει έμφαση στον χρόνο για την εργασία, μεταδίδει υψηλές προσδοκίες και τελικά σέβεται τα διαφορετικά ταλέντα και τους τρόπους μάθησης (Whitehead, 2006).

5. Εκπαιδευτικές δεξιότητες και βέλτιστες πρακτικές για αποτελεσματική αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση

Πρωτίστως, πρέπει να υπογραμμισθεί ότι ένα εκπαιδευτικό υλικό είναι σκόπιμο να συνδυάζει θέματα, όπως μαθησιακά αποτελέσματα βάσει διατυπωμένων στόχων (οι στόχοι διαμορφώνονται ως εξής: απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων), περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος, μαθησιακά χαρακτηριστικά και κλίσεις της ομάδας-στόχου και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (πρβλ. O'Donnell et al., 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, σε ένα πλαίσιο συν-εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για μαθητές είναι σκόπιμη η θετική αλληλεπίδραση ενός επικοινωνιακού παιδαγωγικού

περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη. Όταν οι μαθητές - και γενικότερα όλοι οι εκπαιδευόμενοι - νιώθουν άνετα, αποδίδουν καλύτερα. Όταν οι μαθητές είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να υποστούν ένα διαγώνισμα ή όποιο τρόπο αξιολόγησης επιλεγεί, αποδίδουν επίσης καλύτερα. Στη βάση αυτή, μερικές κατευθυντήριες δύνανται να είναι: «Προσπαθήστε να βοηθήσετε κάθε μαθητή που δεν είναι σίγουρος για το διαγώνισμα. Δώστε του πληροφορίες για τους λόγους για τους οποίους δίνετε το διαγώνισμα, τότε θα δοθεί, τι ύλη θα εξεταστεί και τι είδους στοιχεία θα χρησιμοποιήσετε. Διαθέστε λίγο χρόνο για να εξηγήσετε τους όρους και τις οδηγίες του τεστ. Πείτε στους μαθητές ή δείξτε τους τι σημαίνει, π.χ. “αναλύω”, ή τι περιμένετε όταν αναφέρετε, π.χ. “συγκρίνετε” ή “συζητήστε” » (Elliot et al., 2008).

Επιπλέον, η αξιολόγηση – ανατροφοδότηση πρέπει να είναι:

- ασφαλής (σύμφωνα κανόνες δεοντολογίας) και αντικειμενική ως προς όλους,
- λεπτομερής και συγκεκριμένη (όχι γενικόλογη) και με συγκεκριμένη κλίμακα ανά τεστ αξιολόγησης ή ανά γνωστικό αντικείμενο,
- να έχει ποικιλία (ποικίλοι τύποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης για να αναπτύσσονται δεξιότητες),
- ίσως να είναι αυτοματοποιημένη (με τη χρήση ΤΠΕ και ΝΤΕ και αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση)
- και προπάντων να έχει αυθεντικότητα (να αντανακλούνται τα σενάρια του πραγματικού κόσμου με σαφήνεια και περιεκτικότητα, συμπερίληψη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων),
- καθώς και να είναι συνεχής και τεκμηριωμένη (να επιτρέπονται ευκαιρίες για επανεξέταση στρατηγικών μάθησης).

Επιπροσθέτως, μία αξιολόγηση-ανατροφοδότηση είναι αμερόληπτη, όταν βασίζεται σε ξεκάθαρα επιστημονικά και δεοντολογικά κριτήρια, με ίδιο πνεύμα απέναντι σε όλους τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές διαφορές και ανάγκες και εν τέλει δεν διαφοροποιείται ποιοτικά και ποσοτικά στο σύνολο των μαθητών μιας διδακτικής τάξης και γενικότερα μιας διδακτικής ομάδας.

Καταλήγοντας, ενδεικτικές στρατηγικές συμπεριληπτικής αξιολόγησης είναι (Κοκολάκη & Κοτσαμποξάκη-Hodgetts, 2023: 64):

- Η παροχή ευκαιριών για τεστ προσομοίωσης με παροχή ορθών απαντήσεων.
- Η δυνατότητα επιλογής προφορικών εξετάσεων ή εξετάσεων με περισσότερο διαθέσιμο στο χρόνο.
- Η δυνατότητα επιλογής μέσα από διάφορες μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης που αποσκοπούν στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων.
- Η δυνατότητα επιλογής για portfolio (ή e-portfolio) με εργασίες σχετικά με θέματα προς αξιολόγηση.

- Η παροχή και διεξαγωγή εβδομαδιαίων κουίζ με ανατροφοδότηση, όπου εντοπίζεται δυσκολία, δυσνόηση ή/και παρανόηση.
- Η παροχή ανατροφοδότησης με σαφή διατύπωση προσδοκιών και κριτηρίων διδασκόντων/ουσών σε όλα τα στάδια ενός μαθήματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα.

Μην ξεχνάτε τα ακόλουθα:

- Επιλέξτε ένα μείγμα μεθόδων αξιολόγησης που ταιριάζει στη σχολική σας ομάδα.
- Εξετάστε την ισοτιμία κάθε μεθόδου/τύπου αξιολόγησης.
- Εξηγήστε στους μαθητές τους τύπους αξιολόγησης στην αρχή της ενότητας.
- Δώστε παραδείγματα για καθεμία από τις μεθόδους/τύπους.
- Ζητήστε από τους μαθητές να παρακινήσουν την επιλογή τους στη μέθοδο/τον τύπο αξιολόγησης.
- Ορίστε μια ημερομηνία λήξης κατά την οποία πρέπει να δηλωθούν οι επιλεγμένες επιλογές.

Συνολικά, για τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης και ποιοτικής ανατροφοδότησης πρέπει:

- Να είμαστε προσεκτικοί με καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικό κόσμο.
- Να μεταφέρεται η γνώση σε νέες καταστάσεις.
- Να επιτρέπεται κριτικός προβληματισμός και αυτο-αξιολόγηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών.
- Να υπάρχει ευκαιρία για συζήτηση και ανατροφοδότηση, εκτιμώντας έτσι τη συνεργασία μεταξύ όλων των κρίκων, π.χ. εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονέων κ.λπ.

Με άλλα λόγια, μία καλή πρακτική αξιολόγησης-ανατροφοδότησης υπό την οπτική συμπεριληπτικής μάθησης (Costa, 2010):

- βοηθά να διευκρινιστεί τι είναι η καλή απόδοση (στόχοι, κριτήρια, αναμενόμενα μαθησιακά προσδοκώμενα),
- παρέχει ευκαιρίες για να μειώσει μαθησιακά χάσματα,
- παρέχει υψηλής ποιότητας πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με τη μάθησή τους,
- διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης (ανα-στοχασμός) στη μάθηση,
- ενθαρρύνει τον διάλογο δασκάλου και συνομηλίκων γύρω από τη μάθηση,
- ενθαρρύνει τις θετικές παρακινητικές πεποιθήσεις και την αυτοεκτίμηση,
- παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση σε όποιο περιβάλλον εκπαίδευσης και εάν παρέχεται (Φιλιππάτου, 2013: 69-70):

- μπορεί να διεξαχθεί από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές ή τον ίδιο τον μαθητή (αυτοαξιολόγηση),
- μπορεί να αφορά διαφορετικούς τομείς δεξιοτήτων (γνωστικούς, ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς),
- μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικά μέσα (αυθεντική αξιολόγηση, δυναμική αξιολόγηση, άτυπες ή/και τυπικές δοκιμασίες, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτήσεις, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών κ.λπ.),
- πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα και ξεκάθαρα κριτήρια, π.χ. κλίμακες αξιολόγησης, ρουμπρίκες, κ.λπ. Τα κριτήρια είναι πολύ σημαντικά προς διασαφήνιση, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να γνωρίζουν εάν κατέκτησαν τους στόχους, τι δεν κατέκτησαν και να δύνανται να προβούν σε αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Οι Kirschner & Hendrick (2020) παρατηρούν χαρακτηριστικά:

- Το κεντρικό στοιχείο είναι ότι η αξιολόγηση της προόδου ενός μαθητή, δηλ. η ανατροφοδότηση του μαθητή, πρέπει να έχει κάτι περισσότερο από μια αθροιστική λειτουργία. Πρέπει να είναι ειλικρινής και εμπυχωτική, να τονίζει συγχρόνως το ταλέντο αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλεται από τους μαθητές.
- Επίσης, οι στόχοι που δίνονται στους μαθητές πρέπει να είναι συγκεκριμένοι. Εάν η ανατροφοδότηση δεν σχετίζεται με τον στόχο, τότε είναι απίθανο να μειωθεί το χάσμα μεταξύ του τρέχοντος επιπέδου απόδοσης και του επιδιωκόμενου στόχου. Για παράδειγμα, εάν ο στόχος ενός γραπτού μαθητή είναι να “δημιουργήσει μια θετική διάθεση απέναντι σε μια ιστορία” και ο μαθητής λάβει ανατροφοδότηση σχετικά με την ορθογραφία και την παρουσίαση, τότε δεν είναι πιθανό να βελτιώσει την ικανότητά του να δημιουργήσει μια θετική διάθεση, όπου η εστίαση μπορεί να χρησιμοποιεί τον τόνο και τις εικόνες που θα αντιμετώπιζαν καλύτερα την εργασία.
- Επιπροσθέτως, η παροχή σαφών κριτηρίων επιτυχίας και εφαρμοσμένων παραδειγμάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους μαθητές. Χρειάζονται ακριβείς πληροφορίες για την τρέχουσα μαθησιακή απόδοση και επίδοση αλλά και σαφή βήματα για το πώς μπορούν οι μαθητές να μειώσουν το χάσμα μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης και του επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος.

Για παράδειγμα, η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται σε ένα πλαίσιο. Το να πεις “πρέπει να χρησιμοποιείς πιο πλούσιο λεξιλόγιο” θα είναι αναποτελεσματικό, εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι συγκεκριμένος για ποιο λόγο χρειάζεται αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο λεξιλογίου. Η καθοδήγηση του μαθητή να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένους όρους και υποδεικνύοντας παράλληλα τους τρόπους επέκτασης σε αυτούς τους όρους είναι πιθανό να οδηγήσει σε ποιοτικότερη διδασκαλία και αποτελεσματικότερη μάθηση.

Όπως επισημαίνουν οι Elliot et al. (2008: 38), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα θετικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στη διδακτική τάξη, να είναι ειλικρινής και δίκαιος με τους μαθητές, να εφαρμόζει μία ποικιλία διδακτικών τεχνικών, να χρησιμοποιεί τον έπαινο προσεκτικά, να προωθεί την επίλυση προβλήματος μέσα στη σχολική ομάδα και διδακτική τάξη, να έχει σαφήνεια, αυθεντικότητα, ανάλυση και τεκμηρίωση και, τέλος, να καλλιεργεί θετικές αλληλεπιδράσεις στην ομάδα με συγκεκριμένους και διαφορετικοποιημένους διδακτικούς στόχους και ποικίλες και διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες.

6. Συμπεριληπτική αξιολόγηση και Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για Όλους

Βασικός πυλώνας της συμπεριληπτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης είναι ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για όλους. Συγκεκριμένα, ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης για όλους αναδεικνύει τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και συνδέεται με την προσέγγιση της εκ των προτέρων εισαγωγής χαρακτηριστικών συμπεριληπτικού σχεδιασμού για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης βασίζεται α) σε πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης, καθώς δεν υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος για την κατανόηση των πληροφοριών από όλους, β) σε πολλαπλούς τρόπους έκφρασης με δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές δεν χειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τα μαθησιακά ερεθίσματα και γ) σε πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής, διότι υπάρχει ποικιλία τρόπων που οι μαθητές κινητοποιούνται ή εμπλέκονται στη μάθηση (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2017).

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης για Όλους, η παροχή πολυμεσικού υλικού (multimedia) κρίνεται απαραίτητη. Το πολυμεσικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει καθιστώντας προσβάσιμο το παρεχόμενο υλικό ανεξαρτήτως μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ή/και αναπηρίας. Ο Καθολικός Σχεδιασμός παρέχει ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και όχι απλή πρόσβαση στην πληροφορία, καθιστώντας έναν μαθητή αυτόνομο. Η συμπεριληπτική μάθηση και εκπαίδευση πλαισιώνεται, λοιπόν, από τη χρήση μιας σειράς από διαφορετικούς τύπους αξιολογήσεων που ταιριάζουν σε διαφορετικά στυλ μαθητών/τριών (O'Neill, 2009).

Γι' αυτό τον σκοπό, αξιοποιούνται «προσβάσιμες πληροφορίες» για σκοπούς μάθησης και πρακτικές κατευθυντήριες, όπως ηλεκτρονικά έγγραφα, διαδικτυακές πηγές, ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, υποδειγματικές διδασκαλίες σε αποθετήρια, video, λογισμικά ηλεκτρονικής μάθησης, συστήματα καταχώρισης, αποθετήρια πανεπιστημίων, εκπαιδευτικό υλικό και περιεχόμενο μαθημάτων, κ.λπ. Χαρακτηριστικά, προσβασιμότητα είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες σε ισότιμη βάση με όλους τους άλλους. Αντίθετα, η παροχή μη προσβάσιμων πληροφοριών δεν παρέχει τη βέλτιστη δυνατή υποστήριξη σε όλους τους μαθητές και δεν τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ανταλλαγή γνώσεων για να ωφεληθούν, δημιουργώντας έτσι ένα επιπλέον εμπόδιο στη σχολική και την κοινωνική συμπερίληψή τους και μάλιστα δια βίου

(https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EL.pdf).

Στην ουσία ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος υλικού γίνεται με λεκτικές, οπτικές, ακουστικές αναπαραστάσεις καθώς και με σχεδιαγράμματα, γραφήματα, πίνακες, κ.λπ. Π.χ. ένα μάθημα μπορεί να συνοδεύεται από ένα video ή podcast με τις αντίστοιχες πληροφορίες ή να υπάρχουν παράλληλα απομαγνητοφωνημένα κείμενα, υπότιτλοι, κ.ά. Όσο περισσότερο το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναπαρίσταται με ποικίλους τρόπους τόσο πιο προσβάσιμο γίνεται με παράλληλη αξιοποίηση πολλαπλών τρόπων μάθησης (πρβλ. Reid, 2019, όπου γίνεται λόγος για τον ακουστικό, οπτικό, κιναισθητικό κ.ά. μαθησιακό τύπο και τον ανάλογο τρόπο συμπεριληπτικής μάθησης) και στρατηγικών αξιολόγησης, που ενθαρρύνουν πολλαπλώς τη συμμετοχή και την αυτορρύθμιση των εκπαιδευομένων αλλά και τη διατύπωση όσων κατέκτησαν μέσω πολλαπλών τρόπων, λ.χ. η κριτική ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από τη σύνταξη μιας εργασίας, μιας κατασκευής, ενός εννοιολογικού χάρτη, ενός video ή μιας εκπαιδευτικής ταινίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, κ.ο.κ. (Κοκολάκη & Κοτσαμποζάκη-Hodgetts, 2023).

7. Συμπεριληπτική αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πρωτίστως, ένα Σχολείο για Όλους παρέχει μια σημαντική βάση για τη διασφάλιση της Πισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών σε όλους τους τομείς της ζωής (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής απαιτεί ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες, συχνά πολύπλοκες και σύνθετες, του κάθε μαθητή ξεχωριστά (https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf).

Τον 21^ο αιώνα, στις μικτές διδακτικές τάξεις όλων των εκπαιδευτικών πλαισίων και βαθμίδων, είναι δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι διαφορετικοί και αυτό δημιουργεί την ανάγκη αφενός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Gentry et al., 2013). Αφετέρου μία ευρεία, ποικιλόμορφη και στοχευμένη αρχική αξιολόγηση είναι αναγκαία για να υποστηριχθεί η κατάλληλη διδασκαλία που θα παρέχει αναγκαίες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σαφής η ανάγκη για μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεδομένου ότι η μάθηση είναι μία κοινωνική και ενεργητική διαδικασία και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποβλέπει στην εξέλιξη όλων των ικανοτήτων μαθητών/τριών (Φιλιππάτου, 2013: 95).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συνοψιστεί ως «ένας τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία» που εστιάζει στους μαθητές, ενσωματώνει ενεργά τη γνώση του εκπαιδευτικού για τις μαθησιακές προτιμήσεις του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, καθορίζει σαφείς και ουσιαστικούς μαθησιακούς στόχους και

παρατηρεί στενά τους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα, για να εντοπίσει μαθησιακά πού βρίσκονται οι μαθητές και να προβεί στις κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές (<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/speakinglistening/Pages/teaching-practeachertalk.aspx>). Ειδικότερα, η σύγχρονη «διαφοροποιημένη τάξη» (differentiated classroom) αποτυπώνει την τάξη ενός Σχολείου για Όλους, όπου υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ανάγκες, ικανότητες και δυνατότητες, όπου είναι προφανής η ανάγκη για διαφοροποίηση της παρεχόμενης διδασκαλίας (Σούλης, 2013: 49).

Υπό αυτή την οπτική, αξιολόγηση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δύο αναπόσπαστες διαδικασίες, στενά συνδεδεμένες στο πλαίσιο μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Όμως, η πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης δεν είναι εύκολη, γι' αυτό χρειάζεται σταδιακή εισαγωγή της από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ο οποίος θα παρακολουθεί τις αλλαγές που συντελούνται στη διδασκαλία και θα αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους, πάντα με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας για όλους τους μαθητές (Βαλιάντη, 2013: 447). Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρειάζεται να ξεκινήσουν από μία ποικιλόμορφη και στοχευμένη αρχική αξιολόγηση, αποβλέποντας σε μία κατάλληλη διδασκαλία, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς Όλους στις μικτές συμπεριληπτικές τάξεις της σύγχρονης εποχής (Φιλιππάτου, 2023: 95), ώστε να υποστηρίζονται οι διαφορετικές ανάγκες όλων μέσα από εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας (https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_EL.pdf).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι, συνολικά, ωφέλιμη τόσο σε εμάς όσο και στον καθένα και είναι αυτή που παρέχει κοινωνικές δεξιότητες και εμπειρίες συμπεριληπτικής μάθησης και ζωής μέσα στον πραγματικό κόσμο, ώστε να αλληλεπιδρούμε με φίλους με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_el.pdf).

8. Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι μία από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές χώρες σήμερα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συστημάτων και διαδικασιών αξιολόγησης που διευκολύνουν τη συνεκπαίδευση. Όλες οι χώρες εργάζονται για να διασφαλίσουν ότι οι διαδικασίες και οι εφαρμογές της αξιολόγησης εντάσσονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στο μέγιστο δυνατό βαθμό (https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice_assessment-overview-graphic-el.pdf).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της συμμετοχής και η μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής είναι κρίσιμη όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη των

χωρών αλλά επιπλέον για την προώθηση της ίδιας της κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης ατόμων, ομάδων και κοινοτήτων. Έτσι, η αύξηση των επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές είναι μία ηθική επιταγή. Η παρουσία της ειδικής εκπαίδευσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέσα στα γενικά πλαίσια δεν είναι ο δρόμος προς τα εμπρός – υπάρχει η ανάγκη να αμφισβητήσουμε πολλές παραδοχές σχετικά με τον τρόπο που λειτουργούν τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι να αλλάξουμε την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα γενικά σχολεία. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας και των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων θα είναι καίρια προς αυτή την κατεύθυνση και δη με νέα εργαλεία, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν αποτελεσματικές προσεγγίσεις ανατροφοδότησης που ενδυναμώνουν τον εκπαιδευόμενο, ενισχύουν τη μαθησιακή του εμπειρία (πρβλ. Hatziranagos & Warburton, 2007) και τονίζουν την παιδαγωγική και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου (Juwah, 2006) σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης θα συμβάλλει τα μέγιστα, διότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι αυτές που πρέπει να αξιοποιηθούν στον σημερινό κόσμο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, προκειμένου να λειτουργήσουν τα άτομα αποτελεσματικά ως εκπαιδευόμενοι, εργαζόμενοι και πολίτες (Griffin & Care, 2015, Griffin, 2018).

Σημείωση

1. Όπου στο κείμενο αναφέρεται μόνο «μαθητής, μαθητές, εκπαιδευόμενος, σπουδαστές, φοιτητές, διδάσκων, εκπαιδευτές», κ.λπ. νοείται «μαθητής/τρια, μαθητές/τριες, εκπαιδευόμενος/η, σπουδαστές/στριες, φοιτητές/τριες, διδάσκων/ουσα, εκπαιδευτές/τριες», κ.λπ.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1994) *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. Unesco.
- Ani, M., Kalu, I.A. & ChikaodinakaObodo, A. (2023) *The assessment of children with special educational needs in the inclusive classrooms*. <https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/AFHOPEO/article/viewFile/2576/2690> (Retrieved 2023, November 1).
- Βαλιάντη, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 419-451). Πεδίο.
- Bryan, C. & Clegg, K. (eds) (2019) *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners*. Routledge.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β. (2017) *Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση*:

- αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού (*Universal Design for Learning*) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου 2023 από http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Synedrio_Neos_Paidagogos_2017.pdf
- Costa, N.D. (2011) *Feedback on Feedback: Student and academic perceptions, expectations and practices within an undergraduate Pharmacy course*. <https://www.uts.edu.au/sites/default/files/DiCosta.pdf> (Retrieved 2023, October 10).
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση*. Gutenberg.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Αύξηση των επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές – ποιότητα στην ενταξιακή εκπαίδευση. Βασικά μηνύματα του προγράμματος*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-EL.pdf (Retrieved 2023, October 22).
- Gentry, R., Sallie, A.P. & Sanders, C.A. (2013) *Differentiated Instructional Strategies to Accommodate Students with Varying Needs and Learning Styles*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545458.pdf> (Retrieved 2022, November 3).
- Griffin, P. (ed.) (2018) *Assessment for Teaching*. Cambridge University Press.
- Griffin, P. & Care, E. (eds) (2015) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach*. Springer.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2007) Closing the Loop: Exploring the Links between Formative Assessment and Social Software in Distance Education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds), *Proceedings of ED-MEDIA 2007—World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2531-2538). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/25729/> (Retrieved 2023, October 22).
- Ioannidi, V. (2022) “Einschliessend“: für eine nachhaltige schule und eine demokratische gesellschaft [Including: For a sustainable school and a democratic society]. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7 (2), 88-109. <https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/4585/7220>
- Ioannidi, V. & Malafantis, K.D. (2022α) Inclusive Education and Pedagogy: a practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9 (10), 1-13. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4476/7111>
- Ioannidi, V. & Malafantis, K.D. (2022b) Inclusive Education and Inclusive School Development: a key-area for sustainability and teacher skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, 8 (1), 87-97. <https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/1335/1918>
- Juwah, C. (eds) (2006) *Interactions in online education. Implications for theory and practice*. Routledge.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004) *Enhancing*

- student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/profile/David-Nicol-5/publication/238720929_Enhancing_Student_Learning_Through_Effective_Formative_Feedback/links/561bcc9508ae78721fa10588/Enhancing-Student-Learning-Through-Effective-Formative-Feedback.pdf
- Kansanen, P. (1999) Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43:1, 81-89. DOI: 10.1080/0031383990430105
- Kansanen, P. (2003) Studying —the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying— Learning Process. *Educational Studies*, 29:2-3, 221-232. DOI: 10.1080/03055690303279
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999) The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Published by the Thematic Network of Teacher Education in Europe. TNTEE Publications 2 (1), 107-116. https://www.researchgate.net/profile/Brian-Hudson-10/publication/284365075_DidaktikFachdidaktik_as_the_Sciences_of_the_Teaching_Profession/links/56522cfb08ae1ef92975650d/Didaktik-Fachdidaktik-as-the-Science-s-of-the-Teaching-Profession.pdf#page=113
- Kirschner, P. & Hendrick, C. (2020) *How Learning Happens. Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.
- Κοκολάκη, Α. & Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ. (2023) Συμπεριληπτική μάθηση. Στο Κ.Κατσαμποξάκη-Hodgetts (επιμ.), *Πανεπιστημιακή Αγωγή. Διδακτική μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 52-70). ΔΙΣΙΓΜΑ.
- Liaqat, A. (2018) The Design of Curriculum, Assessment and Evaluation in Higher Education with Constructive Alignment. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5 (1), 72-78. <https://eric.ed.gov/?id=ej1173088> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173088.pdf>
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2022α) Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Επετειακό Συνέδριο: «Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής», 27 Ιανουαρίου 2022. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://www.blod.gr/lectures/taseis-epistimes-agogis/>
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2022β) Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής / Contemporary trends and developments in Educational Sciences. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπάμπαλης (επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου «40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 1981-2021»* (σελ. 29-41). Διάδραση.https://www.researchgate.net/publication/371666875_Synchrones_taseis_kai_exelixeis_stis_Epistemes_tes_Agoges_Contemporary_trends_and_developments_in_Educational_Sciences
- Μαυρόπουλος, Α.Σ. (2020) *Σχεδιασμός μαθήματος για αποτελεσματική διδασκαλία &*

μάθηση. Αυτοέκδοση.

- Μουλά, Ε.Ε. & Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2021) *Από τη λογοτεχνία στην ψηφιακή μυθοπλασία*. Μένανδρος.
- Νάνου, Α. (2013) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαρισπολίτου, (επιμ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (σελ. 55-70). Γράφημα.
- Nieminen, J.H. (2022) Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2021.2021395
- Ο'Donnell, A.M., Reeve, J. & Smith, J. (2021) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αναστοχασμός για δράση*. (Γ. Μανωλίτσης & Φ. Αντωνίου, επιμ.). Gutenberg.
- Ο'Neill, G., (2009) *A Programme wide approach to assessment; A reflection on some curriculum mapping tools*. AISHE. <http://ocs.aishe.org/aishe/index.php/international/2009/sched/Conf/presentations>, <https://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlp0064.pdf> (Retrieved 2023, October 19).
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015) *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. ΣΕΑΒ: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Qizi, A.S.B. (2023) The technology of creating valuable attitudes in inclusive education. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*, 3 (2), 94-95. <http://mjstjournal.com/index.php/mjst/article/view/133>
- Reid, G. (2019) *Τρόποι μάθησης και συμπερίληψη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς*. (Δ. Στασινός, Μτφ.-Επιμ.). Παρισιάνου.
- Rennert-Ariev, P. (2019) A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10 (2), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.7275/a7h7-4111>. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/2>
- Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε. & Παπουτσή, Α. (2022) *Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση*. Πεδίο.
- Σούλης, Σπ.-Γ. (χ.χ.) Καθολικός Σχεδιασμός και αναπηρία: Μια εκπαιδευτική πρόταση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, 91-108. Γρηγόρη.
- Σούλης, Σπ.-Γ. (2022) Παιδαγωγική – Ειδική Παιδαγωγική – Παιδαγωγική της Συμπερίληψης: Το χρονικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπάμπαλης (επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου «40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 1981-2021»* (σελ. 347-357). Διάδραση. https://www.researchgate.net/publication/372128548_SYNCHRONES_TASEIS_KAI_EXELIXEIS_STIS_EPISTEMES_TES_AGOGES?enrichId=rgreq-1fba33cdabbf6ee1306d5e4449b1dd88-XXX&enrichSource=Y292ZJXJQYWdIOzM3MjEyODU0ODtBUzoxMTQzMTI4MTE3MjQ2NjEwOUAxNjg4NTYxMjM3Mjcz&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Soulis, S.-P. & Kessler-Kakoulidis, L. (2020) *Inklusive Kulturschöpfung: Wie Menschen mit und ohne Behinderungen zur Entwicklung unserer Gesellschaft beitragen*. Psychosozial-

Verlag. Nomos eLibrary. DOI: 10.30820/9783837976809

https://www.researchgate.net/publication/340069885_Inklusive_Kulturschopfung_Wie_Menschen_mit_und_ohne_Behinderungen_zur_Entwicklung_unserer_Gesellschaft_beitragen

Soulis, S.-P. Liakopoulou, M. & Galani, A. (eds). (2023) *Challenges and Concerns in 21st Century Education*. Cambridge Scholars Publishing.

Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Σειρά: Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο, 5. Ελληνικά Γράμματα.

Suter, F., Feldhoff, T., Maag Merki, K., Radisch, F., Jude, N. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2023) Effects of pre-pandemic school improvement and digital learning on schools during the COVID-19 pandemic. *School Leadership & Management*. Routledge.
DOI: 10.1080/13632434.2023.2259931

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P. & De St Jorre, T.J. (2023) Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42:2, 483-497. DOI: 10.1080/07294360.2022.2057451

Tai, J.H-M., Dollinger, M., Ajjawi, R., De St Jorre, T.J., Krattli, S., McCarthy, D. & Prezioso, D. (2023) Designing assessment for inclusion: an exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48:3, 403-417. DOI: 10.1080/02602938.2022.2082373

Φιλιππάτου, Δ. (2013) Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 61-98). Πεδίο.

Walker, D.-M. (2012) Classroom assessment techniques: an assessment and student evaluation method, *Creative Education*, 3 (6A), 903-907. Doi:10.4236/ce.2012.326136

Whitehead, M. (2006) *Development of methods for the improvement of performance and retention of postgraduate students*. University of Wolverhampton. Learning and Teaching Projects 2005/06. <https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/7594/Methods%20for%20the%20Improvement%20of%20Performance%20and%20Retention.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<https://www.colorado.edu/center/teaching-learning/teaching-resources/assessment>
(Retrieved 2023, November 18)

<https://www.naset.org/publications/assessment-in-special-education-series#c14508>
(Retrieved 2023, March 20)

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-3.2-Different-types-of-assessment.aspx> (Retrieved 2023, April 12)

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-4.3-Differentiation-as-a-teaching-approach.aspx> (Retrieved 2023, April 4)

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/profdev/Pages/Module-4.3-Differentiation-as-a-teaching-approach.aspx> (Retrieved 2023, April 4)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf (Retrieved 2023, April 12)

<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/> (Retrieved 2023, May 10)

<https://www.growthengineering.co.uk/what-can-blooms-taxonomy-tell-us-about-online-learning/> (Retrieved 2023, May 10)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_EL.pdf (Retrieved 2023, October 20)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_el.pdf (Retrieved 2023, October 20)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice_assessment-overview-graphic-el.pdf (Retrieved 2023, October 17)

https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EL.pdf (Retrieved 2023, October 17)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_el.pdf (Retrieved 2023, October 17)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf (Retrieved 2023, October 20)

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_EL.pdf (Retrieved 2023, October 20)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ‘ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΩΝ’ ΣΧΟΛΩΝ

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF SECONDARY TEACHERS’: VIEWS OF TEACHER EDUCATORS

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liakopouloum@uoi.gr

Περίληψη

Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα τους, επισημαίνονται ανεπάρκειες και αδυναμίες των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμη ζητούμενο και όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, από το 1997 έχει τεθεί το ζήτημα αυτό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 2525). Στο παρόν άρθρο κρίθηκε αναγκαίο να εστιάσουμε στην καταγραφή των απόψεων των καθηγητών των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών τους και ειδικότερα αναφορικά με τη διάρκεια, την οργάνωση και το περιεχόμενο που κρίνουν ότι θα πρέπει να έχει αυτή η κατάρτιση. Στην έρευνα συμμετείχαν 166 μέλη ΔΕΠ των λεγόμενων ‘καθηγητικών’ σχολών και προέκυψαν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο που θεωρούν ότι θα πρέπει να έχει η παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς και με τα εμπόδια που υπάρχουν στην εδραίωση των σχετικών πρακτικών και πολιτικών.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, Καθηγητές εκπαιδευτικών.

Abstract

Despite the recognized contribution of teacher education to their effectiveness, inadequacies and weaknesses of teacher preparation curricula are highlighted. In particular, the pedagogical and didactic training of Secondary teachers is still a demand and not only for the

Greek reality. As far as the Greek reality is concerned, since 1997 this issue has been raised at the level of educational policy (Law 2525). In this article it was deemed necessary to focus on the views of the teacher educators. The aim of the research was to record the views of teacher educators regarding the pedagogical and didactic training of their students, and in particular regarding the duration, organization and content that they believe this training should have. Specifically, 166 teacher educators participated in the survey and useful information emerged regarding the organization and content that they believe the pedagogical training of prospective teachers should have, as well as the obstacles that exist in consolidating the relevant practices and 'politics'.

Key words

Teacher education, Pedagogical education, Pedagogical competence, Teacher educators.

0. Εισαγωγή

Βασική αποστολή του σχολείου είναι η διασφάλιση αφενός υψηλών επιδόσεων των μαθητών και αφετέρου ισότητας στην κατανομή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Ειδικότερα σήμερα, το σχολείο καλείται να επιτελέσει αυτές τις λειτουργίες, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες προκλήσεις, όπως είναι η πρόκληση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, της κυριαρχίας της τεχνολογίας, της επιστημονικής εξέλιξης και της ταχύτατης ανανέωσης της γνώσης. Παράλληλα, στόχος του σχολείου δεν είναι η προετοιμασία των μαθητών μόνο για το παρόν, αλλά και για ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο μέλλον. Η σύνθετη αυτή και απαιτητική αποστολή συνεπάγεται τη συνθετότητα και του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιφορτίζεται με πολλαπλές ευθύνες, όπως διασφάλιση υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, διασφάλιση ισότητας και ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, κοινωνικοποίηση των μαθητών για μια δημοκρατική, πλουραλιστική, τεχνολογική και ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία. Ως προς τη γνωστική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον αυτός που φέρνει σε επαφή τον μαθητή με τις πληροφορίες που συνδέονται με μια επιστήμη και ένα επιστημονικό πεδίο, αλλά αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ πληροφοριών/ γνώσεων, θεσμικών προδιαγραφών, ατομικών ιδεολογιών, προσδοκιών των ομάδων αναφοράς και αναγκών των μαθητών. Ως προς την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου δεν αρκεί η οικείωση των μαθητών με τους κανόνες, τις αξίες και τις νόρμες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, αλλά ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει τον ιδεολογικό πλουραλισμό, τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, τη συνθετότητα και την ταχύτατη αλλαγή των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών και να προετοιμάσει τους μαθητές όχι απλώς για την ένταξή τους σε αυτή την κοινωνία, αλλά για την ενεργό δραστηριοποίησή τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή. Τέλος, ως προς την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον αυτός πλέον που αξιολογεί και καταγράφει απλώς τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς έχουμε μετακινηθεί από

ένα μοντέλο αξιολόγησης της μάθησης σε ένα μοντέλο αξιολόγησης για τη μάθηση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας αναγνωρισμένου πλέον κύρους καλείται όχι απλώς να αναλάβει ένα ρόλο και να εκπληρώσει συγκεκριμένα και προδιαγεγραμμένα καθήκοντα, αλλά να διαμορφώσει παράλληλα αυτό το ρόλο αφουγκραζόμενος τις σύγχρονες ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες που κάθε φορά καλείται να ασκήσει το ρόλο του.

Για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός σ' αυτό το σύνθετο έργο, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η απόκτηση εφοδίων που μόνο μέσα από συστηματικές σπουδές μπορούν να διασφαλιστούν. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών (teachers capacity) θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Day et al. 2009; Darling-Hammond & Young, 2002; Gillis et al. 2016; Hattie, 2008) και καθοριστικός παράγοντας για την ικανότητα ενός έθνους να ανταγωνιστεί στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Shahlberg, 2012). Αυτή η προσέγγιση έχει οδηγήσει σε εντατικοποίηση της πίεσης για κατανόηση αλλά και κυρίως θα λέγαμε- για ενίσχυση του αντίκτυπου της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στους εκπαιδευτικούς και στη μάθηση των μαθητών (Ell et al. 2017). Η «ποιότητα» του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της αρχικής του εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών (Flores, 2016).

Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητά τους, επισημαίνονται ανεπάρκειες και αδυναμίες των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών (Blackwell et al. 2003; Flores, 2016; McFadden & Sheerer, 2005). Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμη ζητούμενο και όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, αν και στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται πολύ συστηματικές σπουδές για να διασφαλιστεί η παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας. Από το 1997 έχει τεθεί το ζήτημα αυτό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 2525), ωστόσο μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να μην υπάρχει μια σταθερή και σαφής πολιτική ως προς το περιεχόμενο, τη διάρκεια, την οργάνωση, τη διαδικασία και γενικότερα τη διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο παρόν άρθρο κρίθηκε αναγκαίο να εστιάσουμε στην καταγραφή των απόψεων και της οπτικής των καθηγητών των εκπαιδευτικών. Η σχετική έρευνα είναι εξαιρετικά πενιχρή διεθνώς και για την ελληνική πραγματικότητα απουσιάζει μια σχετική διερεύνηση των απόψεων των μελών ΔΕΠ των Σχολών/ Τμημάτων των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τυπικά το δικαίωμα να εργαστούν σε σχολεία. Στόχος της έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών τους και ειδικότερα αναφορικά με τη διάρκεια, την οργάνωση και το περιεχόμενο που κρίνουν ότι θα πρέπει να έχει αυτή η κατάρτιση. Ένας δεύτερος στόχος είναι

να καταγραφούν οι απόψεις τους αναφορικά με τους λόγους για του οποίους θεωρούν ότι η κατάρτιση αυτή δεν έχει εδραιωθεί ως εκπαιδευτική πρακτική στο σύνολο των Σχολών των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τυπικά το δικαίωμα να στελεχώσουν τα σχολεία της χώρας.

1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών έχουν ισχυρές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών και μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, έως και τα τρία τέταρτα των επιπτώσεων του σχολείου θα μπορούσαν να αποδοθούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Rivkin, Hanushek & Kains, 2005). Οι «ικανότητες» αυτές οριοθετούνται λαμβάνοντας υπόψη παραδοχές για τη μάθηση, τους στόχους της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, τις προτεραιότητες και την πολιτική βούληση, το status του επαγγέλματος, τις εξωτερικές και διεθνείς πιέσεις, τις υπάρχουσες παραδόσεις, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Conway et al. 2009).

Ανεξάρτητα από την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσαμε να σκιαγραφήσουμε ένα βασικό σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον έργο τους (European Commission, 2013). Σήμερα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει: (Caena, 2014; European Commission, 2013; Feiman- Nemser, 2008; Λιακοπούλου, 2010; Λιακορούλου, 2011): α) Βασικές γνώσεις για: *το αντικείμενο διδασκαλίας, τους μαθητές, τη μέθοδο της διδασκαλίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το ευρύτερο πλαίσιο, καθώς και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις*, β) Δεξιότητες σχεδιασμού, διαχείρισης και συντονισμού της διδασκαλίας, χρήσης διδακτικών υλικών και τεχνολογιών, διαχείρισης μαθητών και ομάδων, παρακολούθησης, προσαρμογής και αξιολόγησης διδακτικών/μαθησιακών στόχων και διαδικασιών, συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, δεξιότητες χρήσης, ανάπτυξης και παραγωγής ερευνητικής γνώσης με στόχο την ανατροφοδότηση της πράξης, συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικούς εταίρους, διαπραγματευτικές ικανότητες, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες για ατομική μάθηση και μάθηση σε επαγγελματικές κοινότητες, δεξιότητες προσαρμογής στα εκπαιδευτικά πλαίσια τα οποία χαρακτηρίζονται από πολυεπίπεδες δυναμικές με διασταυρούμενες επιρροές, γ) Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες: *επιστημολογική επίγνωση, διάθεση για αλλαγή, ευελιξία, διαρκή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, δέσμευση για τη διασφάλιση και τη μεγιστοποίηση της μάθησης όλων των μαθητών, διάθεση καλλιέργειας δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών, κριτική στάση, διάθεση ομαδικής εργασίας, συνεργασίας και δικτύωσης, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και γ) παιδαγωγική σκέψη π.χ. σύνδεση στόχων και μέσων στη διδακτική διαδικασία, αναλυτική, συνθετική και μεταγνωστική σκέψη, λήψη αποφάσεων, αναστοχαστικές πρακτικές.*

Η οριοθέτηση του τι πρέπει να ξέρει και να μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός αποτελεί μια απαραίτητη βάση για την οριοθέτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, των κριτηρίων πρόσληψης και επιλογής, της αποτίμησης των επιμορφωτικών αναγκών (European Commission, 2013). Ωστόσο, καθώς η διδακτική διαδικασία είναι δυναμική, σύνθετη, διαρκώς μεταβαλλόμενη και μοναδική σε κάθε χωροχρονικό πλαίσιο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για μια διαρκή διαδικασία μάθησης, ανάπτυξης και διαρκών αλλαγών στο πεδίο (Brandenburg et al. 2016). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι δυναμικός συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (González & Wagenaar 2005). Δεν αρκεί ασφαλώς η κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων, αλλά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να σκέφτονται, να γνωρίζουν και να ενεργούν ως δάσκαλοι (Feiman-Nemser, 2008).

1.1. Προβλήματα & προκλήσεις

Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπάρχει δυσκολία κάλυψης όλων των τομέων της γνώσης. Κάτι που φυσικά δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο για τη χώρα μας, καθώς φαίνεται ότι πολλές άλλες χώρες διεθνώς δυσκολεύονται να βρουν ισορροπία μεταξύ του γνωστικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών γνώσεων (OECDa, 2019). Ειδικότερα από την έρευνα TALIS προκύπτει ότι το 27% των εκπαιδευτικών δεν έχει επαρκή κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα που καλείται να διδάξει και 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν έχει επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση, το 7% αισθάνονται ανεπαρκείς στο αντικείμενο που διδάσκουν, το 10% αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την παιδαγωγική προσέγγιση του γνωστικού τους αντικειμένου (OECDb, 2014). Πλήθος ερευνών διεθνώς καταδεικνύουν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες (Goodnough, 2010; Hanifah et al. 2019; Melville & Wallance, 2007; Muallen & Eylon, 2009; Nilson & VanDriel's, 2011; Usak, Ozden & Eilks, 2011). Από έρευνα με καθηγητές Γεωγραφίας, προκύπτει η ανάγκη για καλύτερη κατάρτισή τους σε επίπεδο επαγγελματικών γνώσεων και αξιών (Hanifan et al. 2019).

Επίσης, είναι εμφανείς οι διαφορετικοί ιδεολογικοί προσανατολισμοί για την εννοιολογική οριοθέτηση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ των χωρών όσο και μεταξύ των Τμημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών της ίδιας χώρας (Flores, 2016: 197). Απουσιάζει μια ενιαία φιλοσοφία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό για το σχεδιασμό προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Beck & Kosnik, 2002). Η απουσία αυτής της ενιαίας φιλοσοφίας συνεπάγεται και διαφορετικούς προσανατολισμούς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Μια αδυναμία των προγραμμάτων είναι, επίσης, η απουσία συνεκτικότητας και συνοχής, ο κατακερματισμός και η έλλειψη κοινής γλώσσας. Ο «επεισοδιακός» χαρακτήρα των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία αποτελούνται από ένα σύνολο άσχετων μεταξύ τους μαθημάτων, τα οποία διδάσκονται από άτομα που δεν συνεργάζονται αποτελεί εμπόδιο στη

διασφάλιση συνοχής των προγραμμάτων και σύνδεσης θεωρίας- πράξης (Bain, 2012). Μια μεγάλη πρόκληση είναι η υπέρβαση των ανταγωνισμών μεταξύ των θεματικών και των ομάδων εντός των Τμημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την είσοδο στο επάγγελμα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εμποδίζει την ανάπτυξη μακροπρόθεσμης στρατηγικής και την εφαρμογή σταθερής πολιτικής (Caena, 2014). Η διαμόρφωση ενός ξεκάθਾਰου κοινού οράματος/ αποστολής, όπως η διαμόρφωση επαγγελματιών εκπαιδευτικών, η διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του σχολείου κ.ά. θα μπορούσε να διασφαλίσει τη συνοχή των προγραμμάτων σπουδών (Kitchen & Petrarca, 2015).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα σε μια αθροιστική λογική ή μέσα σε μια μετασχηματιστική προσέγγιση (Flores & Gago, 2020). Σύγχρονη πρόκληση αποτελεί η διατήρηση της διδασκαλίας και της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως πνευματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων έναντι των εξωτερικών πιέσεων (Simpson, Cotton & Gore, 2021). Η ολοένα αυξανόμενη κουλτούρα λογοδοσίας, ανταπόκρισης σε πρότυπα και απόδοσης, διαμορφώνει έναν διαχειριστικό επαγγελματισμό (managerial professionalism) (Mayer, 2021), ο οποίος συνίσταται σε τυποποίηση των διαδικασιών εργασίας, των επαγγελματικών πρακτικών και αύξηση των εξωτερικών ρυθμίσεων. Σύντομης διάρκειας προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης σχεδιασμένα για την ανταπόκριση σε πρότυπα λογοδοσίας θα οδηγήσουν στην «αποεπαγγελματοποίηση» (deprofessionalisation) (Flores, 2021), στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως διαχειριστικής διαδικασίας, στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή τυποποιημένων διαδικασιών, με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη μάθηση των μαθητών.

Από πλήθος ερευνητών έχει επισημανθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας- πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Allen & Wright, 2014; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Η διάσταση αυτή θεωρίας- πράξης δεν αποτελεί μόνο πρόβλημα πρακτικό, αλλά κυρίως πρόβλημα πολιτικής. Εκκινεί από την απάντηση σε ερωτήματα όπως ποια είναι η φύση της μάθησης, ποιος είναι ο ρόλος και οι δυνατότητες της διδασκαλίας, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ποιες είναι οι προσδοκίες από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και ποιες είναι οι προσδοκίες από το Πανεπιστήμιο. Η οργάνωση της πρακτικής άσκησης με τη μορφή της μαθητείας ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής κυρίαρχων αξιών, στάσεων και πρακτικών οι οποίες δεν εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες όλων των μαθητών, παραβλέπει το σύνθετο χαρακτήρα της διδασκαλίας, βασίζεται σε μια περιορισμένη αντίληψη για το ρόλο του δασκάλου, αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως δεν συνάδει με το σύγχρονο αίτημα για διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους (White & Forgas, 2016). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων -τα οποία θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι τα μόνα στο πλαίσιο του σύνθετου ρόλου τους- δεν συνίσταται στην εκμάθηση τεχνικών διδασκαλίας, αλλά στην

καλλιέργεια λήψης αποφάσεων για τις τεχνικές και τις προσεγγίσεις οι οποίες δεδομένων των συνθηκών θα διασφαλίσουν τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Loughran, 2006).

2. Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα (1997-2023)

Το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα καθορίζεται αποκλειστικά από τα ιδρύματα που αναλαμβάνουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς έχουν αυτονομία και την ευθύνη να καταρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών (άρθρο. 24, Ν. 1268/82). Σε ό,τι αφορά την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, έως το 1997 αρκούσε η κατοχή του τίτλου σπουδών που χορηγείται από τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο διορισμός στη δημόσια εκπαίδευση γινόταν μέσω επετηρίδας στην οποία κατατάσσονταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με χρονολογική σειρά ανάλογα με το έτος απόκτησης τους πτυχίου τους (άρθρο 15 του Ν. 1566/85). Το 1997 με το νόμο 2525, για πρώτη φορά τίθεται σε εφαρμογή μια διαδικασία αξιολόγησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό έως το 2003 ο διορισμός σταδιακά να γίνεται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό (άρθρο 6, Ν. 2525). Στον ίδιο νόμο, εκτός από το πτυχίο τίθεται ως προϋπόθεση για συμμετοχή στο διαγωνισμό κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο χορηγείται από τα ΑΕΙ. Την ευθύνη για τη χορήγηση του πιστοποιητικού ο νόμος την εναποθέτει στα ΑΕΙ (*«με απόφαση των οικείων ΑΕΙ... καταρτίζονται στα ΑΕΙ προγράμματα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, τα οποία παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους είτε μετά τη λήξη αυτών»*, άρθρο 6, Ν. 2525). Η ενεργοποίηση, ωστόσο, της διάταξης αυτής μετατίθεται για μια πενταετία μετά -το 2003- από την έναρξη ισχύος του νόμου. Επίσης, η παιδαγωγική επάρκεια αναφέρεται και ως προϋπόθεση μονιμοποίησης, σε Προεδρικό Διάταγμα του 1998, όπου καθορίζονται οι όροι μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών και αναφέρεται ότι *«αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ...»* (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 140).

Σε μεταγενέστερο νόμο (Ν. 2834/ 2000), όπου αναφέρεται αναλυτικά η μοριοδότηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την κατάταξή τους σε πίνακα διορισμών, δεν γίνεται πια καμία αναφορά στο πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας. Στο νόμο αυτό το ενδιαφέρον της πολιτείας για την παιδαγωγική επάρκεια περιορίζεται στην πριμοδότηση με ένα μόριο επιπλέον των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού στη «Διδακτική» ή στην «Παιδαγωγική».

Με τον Ν. 3027/2002 η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανατίθεται στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ωστόσο, ο τρόπος διορισμού κατά το έτος έκδοσης του Νόμου εξακολουθεί να γίνεται κατά κύριο λόγο και σχεδόν αποκλειστικά μέσω της επετηρίδας και βάσει του έτους απόκτησης του πτυχίου, καθώς και τυπικών προσόντων (π.χ. μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευσης ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός). Το γεγονός αυτός καθιστά στην ουσία την απόκτηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας προαιρετική.

Επόμενη, αναφορά από την πλευρά της πολιτείας για το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας γίνεται στο Νόμο 3255/ 22.6.2004, όπου «παρατείνεται η παράταση» εφαρμογής της ρύθμισης για κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας μέχρι τον Αύγουστο του 2007 (Άρθρο 1, Νόμος 3255/ 22.6.2004).

Το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας επανέρχεται με τον Ν. 3848/ 2010, στον οποίο τίθεται και πάλι το θέμα της επιλογής των εκπαιδευτικών μέσω γραπτού διαγωνισμού που επρόκειτο να διενεργήσει το ΑΣΕΠ και στον οποίο θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι κάτοχοι πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας («...Στο διαγωνισμό γίνονται δεκτοί όσοι διαθέτουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, καθώς και πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια...»). Με τον Νόμο αυτό η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται: α) με βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ), β) Με την κατοχή πτυχίου τμήματος ΑΕΙ, το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και προϋπόθεση γι' αυτό είναι «...στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διδακτικών αντικειμένων που εμπίπτουν στις ακόλουθες θεματικές περιοχές: 1. Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. 2. Θέματα μάθησης και διδασκαλίας. 3. Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση», γ) Με την κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ, δ) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής, ε) Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). στ) με την κατοχή πτυχίου της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.).

Οκτώ χρόνια μετά με τον Ν. 4547/2018 διατηρείται το ίδιο πνεύμα σχετικά με τη χορήγηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας με μικρές τροποποιήσεις.

Αλλαγή πολιτικής σχετικά με τη χορήγηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας έχουμε με τον πρόσφατο ισχύοντα Νόμο (Ν. 4957/2022). Σύμφωνα με το Νόμο αυτό τα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας οργανώνονται και παρέχονται σε επίπεδο, όχι Τμήματος, αλλά Πανεπιστημίου με απόφαση της Συγκλήτου, έχουν ελάχιστη διάρκεια δύο εξάμηνα και εξήντα πιστωτικές μονάδες και οδηγούν σε ξεχωριστό τίτλο σπουδών που ισοδυναμεί με πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Η ευθύνη για την «επιμέλεια» του ειδικού αυτού προγράμματος ανατίθεται σε Σχολές ή Τμήματα Επιστημών Αγωγής. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να παρακολουθήσουν τόσο πτυχιούχοι όσο και φοιτητές -εφόσον έχουν συγκεντρώσει κατ' ελάχιστον εκατόν ογδόντα (180) πιστωτικές μονάδες του προγράμματος- Τμημάτων των οποίων ο τίτλος σπουδών παρέχει τα ειδικά

τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή το δικαίωμα άσκησης της ειδικότητας εκπαιδευτικού μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο Νόμο αυτό ιδιαίτερη έμφαση και λεπτομέρειες δίνονται στη διαδικασία πιστοποίησης και αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων. Ειδικά προγράμματα σπουδών που χορηγούν βεβαίωση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας συνεχίζουν να λειτουργούν έως την 31η. 8.2023, οπότε και καταργούνται.

Η πρόβλεψη για το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, καθώς και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκειμένου να διοριστούν σε δημόσια σχολεία, αποτελούν ενδείξεις της τάσης διασφάλισης από την πλευρά της πολιτείας της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Σημειώνονται όμως μεγάλες δυσκολίες για την εφαρμογή των ρυθμίσεων αυτών, γεγονός που ακυρώνει τις ίδιες τις προθέσεις. Δεν υπάρχει μια λεπτομερής περιγραφή των «ικανοτήτων» των εκπαιδευτικών που θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις για την άσκηση του έργου του, οπότε επαφίεται στην αυτονομία των Σχολών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς να οριοθετήσουν ένα πλαίσιο για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να επιλέξουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα οδηγηθούν στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται και την απουσία ενός πλαισίου ικανοτήτων που να μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλο το συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (επιλογή για τις σχολές προετοιμασίας εκπαιδευτικών- αρχικές σπουδές για το επάγγελμα-είσοδος στο επάγγελμα-επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη έως την αφυπηρέτηση) και γεννά ασυνέχειες, αποκλείσεις ακόμη και συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτικών (προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης, προδιαγραφές για την είσοδο στο επάγγελμα, πιστοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών) και των αρμόδιων φορέων διασφάλισης της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (κυβερνητικές οργανώσεις, ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επαγγελματικές ενώσεις).

3. Απόψεις μελών ΔΕΠ

Με τον νέο Νόμο (Ν. 4957/2022) ξανατίθεται το θέμα της απόκτησης Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διορισμού και τέθηκε σε νέα βάση και αναθεώρηση όσων ίσχυαν μέχρι σήμερα. Βασική αλλαγή που εισηγείται ο Νόμος είναι η χορήγηση του πιστοποιητικού όχι από τα Τμήματα στα οποία ήδη φοιτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και τους χορηγεί το βασικό πτυχίο, αλλά από τις Παιδαγωγικές Σχολές, κεντρικά σε επίπεδο Πανεπιστημίου. Πρόκειται για οργανωτική αλλαγή και η συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου, της μεθόδευσης και της διαδικασίας της χορήγησης του ΠΠΔΕ ανατίθεται στα Τμήματα/ Σχολές που θα αναλάβουν τη χορήγησή του. Η συγκεκριμένη ρύθμιση οδήγησε σε πλήθος αντιδράσεων από τις Σχολές που προετοιμάζουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πρόσφατα σχετικά κλήθηκαν να οργανώσουν ένα πρόγραμμα για τη χορήγηση του ΠΠΔΕ στους αποφοίτους τους.

Δύο είναι οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας:

α) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία στην οποία εισέρχονται οι υποψήφιοι με τις προηγούμενες, γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες τους και μετά από τη διαμεσολάβηση του προγράμματος και των διαδικασιών εκπαίδευσης έχουμε τα αποτελέσματα ως «εκροές», η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν πλήθος παραγόντων. Οι Ell et al. (2017) κάνουν λόγο για «πρόσωπα» και «πράγματα», τα οποία αλληλεπιδρούν συνδιαμορφώνονται και συνδιαμορφώνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Καθοριστικά «πρόσωπα» στη διαδικασία αυτή είναι οι καθηγητές που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Καταρχάς, οι ίδιοι αποτελούν ένα αυθεντικό και συνεκτικό μοντέλο ρόλου κατά τη διδασκαλία των φοιτητών τους (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007), αν και διαπιστώνονται αντιφάσεις μεταξύ του τρόπου προσέγγισης της γνώσης και του ρόλου που προτείνουν και του τρόπου που οι ίδιοι ασκούν το ρόλο (Cochran-Smith et al. 2015). Επίσης, έχουν εντοπιστεί ποικίλα επίπεδα δέσμευσης στο ρόλο τους ως καθηγητών εκπαιδευτικών (European Commission, 2013, Flores, 2011).

β) Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα η διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τέθηκε ως ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής για πρώτη φορά το 1997 και έχει επανέλθει στο προσκήνιο με τον Νόμο 4957/2022 (Άρθρο 99). Οποιαδήποτε καινοτομία δεν ξεκινάει από τη βάση ή έστω έχοντας -όσοι σχεδιάζουν την καινοτομία- πολύ καλή εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία και κυρίως δεν μπορεί να επιφέρει την αναμενόμενη αλλαγή. Εν προκειμένου η επιθυμητή αλλαγή δεν είναι η παροχή μιας τυπικής πιστοποίησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, αλλά η κατάλληλη, ουσιαστική και επαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία της χώρας.

Γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαίο να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών που διδάσκουν σε σχολές και τμήματα των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τα τυπικά προσόντα να στελεχώσουν τα σχολεία της χώρας.

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των μελών ΔΕΠ Σχολών, των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τα τυπικά προσόντα να εργαστούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή/και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλοι ειδικοτήτων. Ειδικότερα, καταγράφονται οι απόψεις τους αναφορικά με την αναγκαιότητα, την οργάνωση και το περιεχόμενο που θεωρούν ότι θα πρέπει να έχει η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών και αποφοίτων τους, καθώς και αναφορικά με τα εμπόδια που θεωρούν ότι υπάρχουν στην ευόδωση, γενίκευση και εδραίωση των σχετικών πρακτικών και πολιτικών.

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ατομικές απαντήσεις των συμμετεχόντων και αναλύθηκαν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το SPSS, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν η συχνότητα, οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και η αξιοπιστία. Επίσης, για να απαντηθούν τα ερωτήματα της παρούσης έρευνας έγιναν οι ακόλουθοι τύποι ανάλυσης: α) Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για να διαφανούν οι τάσεις, β) Υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις για να εκτιμηθεί η ισχύς των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson για τις παραμετρικές σχέσεις και ο συντελεστής Kendall για τις μη- παραμετρικές σχέσεις) και γ) Ανάλυση παραγόντων. Στο παρόν άρθρο, λόγω του αντικειμενικού περιορισμού που υπάρχει στην έκταση, παρουσιάζονται τα δεδομένα που προκύπτουν από την περιγραφική στατιστική.

3.2. Παρουσίαση & ερμηνεία των δεδομένων

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί απολύτως αναγκαία την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών και αποφοίτων τους (Πίνακας 2). Αναφορικά με το πότε θα παρέχεται η παιδαγωγική κατάρτιση φαίνεται ως επικρατούσα τάση αυτή να παρέχεται παράλληλα με το βασικό πτυχίο (Πίνακας 3). Να επισημανθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν όσες απαντήσεις επιθυμούν και τους εκφράζουν και δεν υπήρχε ο περιορισμός της μιας απάντησης.

Πίνακας 2: Αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (%)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Απολύτως
Πόσο αναγκαία θεωρείτε την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών;	2.4	1.8	7.3	12.7	75.8

Όπως φαίνεται το 1/3 των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρέχεται παράλληλα με την λήψη του βασικού πτυχίου, χωρίς επέκταση των σπουδών και με αύξηση των ECTS, το 23.2% θεωρεί ότι δεν είναι απαραίτητη η αύξηση των ECTS, το ίδιο ποσοστό (23.2%) εισηγείται την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας με τη δημιουργία ξεχωριστής κατεύθυνσης στα προγράμματα σπουδών, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (13.4%) θεωρεί ότι η παράλληλη παροχή παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης απαιτεί και χρονική επέκταση των σπουδών (συγχρονικού τύπου προγράμματα σπουδών) (Πίνακας 3). Η παροχή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης παράλληλα με τις βασικές σπουδές, καταρχάς έχει πρακτικά πλεονεκτήματα και κυρίως τη μη περαιτέρω οικονομική επιβάρυνση των φοιτητών. Το ζήτημα αυτό είναι μεν πρακτικής

φύσης, αλλά φαίνεται ότι έχει επιδράσεις και στην ποιότητα σπουδών. Η οικονομική πίεση στους φοιτητές αποτελεί εμπόδιο στην αρχική τους εκπαίδευση (Kane, 2005). Ως συνέχεια των διαδικασιών της Bologna έχει επικρατήσει -τουλάχιστον στη θεωρία- ως καταλληλότερο το παράλληλο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Flores, 2011, Flores et al. 2014). Τα συγχρονικού τύπου προγράμματα σπουδών είναι πιο αποτελεσματικά ως προς την καλλιέργεια των αναγκαίων ικανοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τη σύνδεση θεωρίας-πράξης και την καλλιέργεια επαγγελματικών ικανοτήτων και επαγγελματικής ταυτότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (31.1%) θεωρεί προσφορότερη οργάνωση την παροχή παιδαγωγική και διδακτικής κατάρτισης μετά την απόκτηση του βασικού πτυχίου και πριν από το διορισμό σε σχολείο με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (διαδοχικού τύπου πρόγραμμα σπουδών). Σαφώς μια τέτοια επιλογή δεν συμπιέζει το χρόνο, το φόρτο εργασίας, τη διάρκεια των αρχικών σπουδών ούτε στο γνωστικό αντικείμενο ούτε στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων. Ωστόσο, αντανακλά είτε την «ακαδημαϊκή» είτε την «πρακτική» προσέγγιση (Βλ. σχετικά Zeichner, 1983), καθώς οι σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας θεωρούνται αυτόνομο βασικό τμήμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών γι' αυτό και προηγούνται χρονικά, αλλά συνήθως και αξιολογικά της παιδαγωγικής κατάρτισης, ενώ η παιδαγωγική κατάρτιση αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματικό τμήμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το οποίο πρόκειται να λειτουργήσει βοηθητικά. Μάλιστα η παιδαγωγική κατάρτιση αποκομμένη από το γνωστικό αντικείμενο ενέχει τον κίνδυνο επικράτησης μιας «πρακτικής παράδοσης» (practical knowledge tradition) που βασίζεται σε καθήκοντα των εκπαιδευτικών, όπως προγραμματισμός μαθημάτων, διαχείριση αλλαγής, αξιολόγηση και προϋποθέτει ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων οι οποίες δεν υποστηρίζονται επαρκώς από επιστημονικές γνώσεις, θεωρίες και ερευνητικά στοιχεία, δεν διασφαλίζεται η σύνδεση θεωρίας-πράξης, η σύνδεση μεταξύ Παιδαγωγικών επιστημών, Παιδαγωγικής του αντικειμένου και γνωστικού αντικειμένου (OECDa, 2019; Whitty & Furlong, 2017).

Τέλος, ένας καθόλου ευκαταφρόνητος αριθμός καθηγητών θεωρεί ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση θα μπορούσε να μην αποτελεί προϋπόθεση εισόδου το επάγγελμα αλλά προϋπόθεση ανάληψης διδακτικών καθηκόντων, να μην παρέχεται στο πλαίσιο των αρχικών σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αλλά μετά το διορισμό είτε πριν (11%) είτε ακόμη και μετά (8.5%) την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων. Η παραδοχή αυτή είναι ενδεικτική του πόσο αναγκαία θεωρείται η παιδαγωγικής και διδακτική κατάρτιση, αλλά και των αντιλήψεων για το ρόλο και το προφίλ του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Πίνακας 3: Πότε θεωρείτε καταλληλότερη χρονική στιγμή για να παρέχεται παρέχεται στους ενδιαφερόμενους η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση;

	%
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου, χωρίς χρονική επέκταση των σπουδών και με αύξηση των ECTS	31.1
Μετά την απόκτηση του βασικού πτυχίου και πριν από το διορισμό σε σχολείο με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης	31.1
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου, χωρίς χρονική επέκταση των σπουδών και χωρίς αύξηση των ECTS	23.2
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου ως ξεχωριστή κατεύθυνση στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος	23.2
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου και με χρονική επέκταση των σπουδών	13.4
Μετά το διορισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πριν την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης	11
Μετά το διορισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παράλληλα με την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης	8.5
Να δοθούν όλες οι παραπάνω δυνατότητες	8.5

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη διάρκεια της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτιση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (66.3%) θεωρεί αρκετά τα 1-5 μαθήματα και την προσφορά αυτών των μαθημάτων σε δύο εξάμηνα (45.1%) ή ακόμη και σε ένα εξάμηνο (39%). Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (28,2%) θεωρεί ότι για τη διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών αρκούν 6-10 μαθήματα. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των συμμετεχόντων που δηλώνει ότι θα χρειαζόταν περισσότερα από 10 μαθήματα (Βλ. Πίνακα 4). Γενικότερα φαίνεται να θεωρούν ότι δεν χρειάζονται εκτεταμένης και μεγάλης διάρκειας παιδαγωγικές σπουδές, άποψη που μπορεί να βασίζεται είτε σε μια ακαδημαϊκή προσέγγιση και στην πεποίθηση ότι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου αρκεί για να ασκήσει κανείς το έργο του εκπαιδευτικού είτε σε μια λανθασμένη αίσθηση διδακτικής εμπειρογνωμοσύνης, που απορρέει από το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι οικείο και πολύ ορατό και ό,τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πολύ συνηθισμένο (Berry, 2011) είτε ακόμη και στο γεγονός ότι δεν είναι πεπεισμένοι ότι η εκπαίδευση μπορεί να φέρει πραγματικά αποτελέσματα (Fullan, 2007). Ωστόσο, η σύνθετη και συχνά σιωπηρή φύση της παιδαγωγικής σκέψης και της επαγγελματικής γνώσης του εκπαιδευτικού είναι απόρροια περίπλοκων γνωστικών διαδικασιών που διαρκούν 3-5 έτη (European Commission, 2013). Σύντομης διάρκειας προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης σχεδιασμένα για την ανταπόκριση σε πρότυπα λογοδοσίας θα οδηγήσουν

στην «αποεπαγγελματοποίηση» (deprofessionalisation) (Flores, 2021), στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως διαχειριστικής διαδικασίας, στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή τυποποιημένων διαδικασιών, με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη μάθηση των μαθητών. Οι σύγχρονες συνθήκες και απαιτήσεις από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό έχουν ανάγκη από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λαμβάνουν αυτόνομα αποφάσεις βάσει της επαγγελματικής τους κρίσης.

Πίνακας 4: Αριθμός μαθημάτων, διάρκεια, φορείς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης

Εξάμηνα	%	Αριθμός μαθημάτων	%	Φορείς	%
Δύο	45.1	1-5 μαθήματα	66.3	Από τα Τμήματα που παρέχουν το βασικό πτυχίο σε συνεργασία με Τμήματα και Σχολές Επιστημών της Αγωγής	64
Ένα	39	6-10 μαθήματα	28.2	Σε εθνικό επίπεδο από φορείς του Υπουργείου Παιδείας	17.1
Τρία	6.7	11-15 μαθήματα	2.5	Από Σχολές/Τμήματα Επιστημών της Αγωγής	9.1
Τέσσερα	4.3	Πάνω από 15 μαθήματα	2.5	Από την ΑΣΠΑΙΤΕ	4.3

Αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί αναγκαία την Πρακτική άσκηση (ας σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι πρόκειται για μεθόδευση και όχι περιεχόμενο σπουδών, αλλά μόνο για πρακτικούς και λειτουργικούς λόγους παρουσιάζεται στο σημείο αυτό). Εξίσου σημαντικό θεωρούν την Παιδαγωγική κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, τη Διδακτική μεθοδολογία, την Ψυχολογία, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Το σύνολο των αντικειμένων που συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις αφορούν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η ετοιμότητα για την τάξη δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, καθώς -πέραν του γεγονότος ότι παραβλέπεται η συνθετότητα της διδασκαλίας και ο ρόλος του ευρύτερου πλαισίου- δημιουργείται η αίσθηση ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που απαιτούνται για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός το έργο του είναι πεπερασμένες, ποσοτικοποιήσιμες και μετρήσιμες (Mayer, Goodwin & Mockler, 2021). Αποτελεί ζητούμενο η εξεύρεση μιας ισορροπίας, προκειμένου να μην οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται για να ανταπεξέλθουν άμεσα στις ανάγκες που προκύπτουν στην τάξη και στο σχολείο, αλλά θα πρέπει να έχουν μια εμπλουτισμένη και βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα τους επιτρέψει να υιοθετήσουν νέες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών και του

πλασιού παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Χρειάζεται μια νέα προσέγγιση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς βασικούς συντελεστές στην ανανέωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος (Ingvarson et al. 2014).

Ένας στους τρεις συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαία την κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε μαθήματα που συνδέονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και εν τέλει την αντιστάθμιση διαφορετικών αφετηριών με απώτερο στόχο την ισότητα στην εκπαίδευση (Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και φύλο). Σήμερα επισημαίνεται emphatically ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την εξυπηρέτηση της εκτεταμένης διαφορετικότητας των μαθητών και την προώθηση της ισότητας (Dartmody & Smyth, 2016). Ο ΟΟΣΑ σε πρόσφατη έρευνα (OECD 2019) κατέγραψε την ανάγκη 260.000 εκπαιδευτικών σε 48 χώρες για περισσότερη προετοιμασία για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ανάλογα δεδομένα προκύπτουν και από πλήθος άλλων πρόσφατων ερευνών (βλ. Cochran-Smith et al. 2016, Moore & Slee, 2020). Ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτικού και η προσέγγιση αυτού του ρόλου ως βασικού συμμετόχου στην κοινωνία, ως πηγή ηθικής ανάπτυξης, ως βασικού ατόμου για να θέσει τα θεμέλια για τη ζωή σε σύνθετες, διαφοροποιημένες και αβέβαιες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες (Duda & Clifford-Amos, 2011), καθιστούν αναγκαία την ενσωμάτωση μιας πολιτιστικής, κοινωνικής και ηθικής διάστασης στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Flores, 2016).

Ακόμη πιο μικρό είναι το ποσοστό που θεωρεί αναγκαία την κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε αντικείμενα που θα του διασφαλίσουν την κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί (Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης).

Πίνακας 5: Ως προς το περιεχόμενο ενός προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. πόσο αναγκαία θεωρείτε τα ακόλουθα αντικείμενα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Απόλυτα
Πρακτική Άσκηση (εργαστηριακή ή/και στο πεδίο εργασίας)	2.4	-	7.3	21.3	68.9
Παιδαγωγική κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου	3	6.7	6.7	15.2	68.5
Σχεδιασμός της διδασκαλίας/ Διδακτική μεθοδολογία	1.3	2.5	6.9	22.5	66.9
Ψυχολογία (γνωστική. αναπτυξιακή. εκπαιδευτική)	3	4.2	12.7	24.2	55.8
ΤΠΕ στην εκπαίδευση	1.9	4.3	14.3	29.8	49.7
Εκπαιδευτική αξιολόγηση	2.4	3	17.1	28	49.4

Αναλυτικό πρόγραμμα & σχολικά εγχειρίδια	4.3	7.4	27.6	24.5	36.2
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	9.2	8	21.5	28.8	32.5
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	10.4	7.4	29.4	22.7	30.1
Ειδική Αγωγή/ συμπεριληπτική εκπαίδευση	7.9	7.9	20.1	36	28
Εκπαίδευση και φύλο	12.9	9.2	28.8	25.8	23.3
Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης	14.6	15.2	32.9	18.9	18.3
Ιστορία της Εκπαίδευσης	17.7	21.3	34.8	15.9	10.4
Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης	15.5	11.2	41.6	23.6	8.1

Στο ερώτημα «Που οφείλετε το γεγονός ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρά τις εικοσαετείς και πλέον προσπάθειες από πλευράς της πολιτείας, δεν έχει εδραιωθεί», η πλειοψηφία (43,8%) το αποδίδει στην απουσία ευκρινούς και καλά δομημένης πρότασης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας και δευτερευόντως στην απουσία δημιουργίας σταθερού μηχανισμού παροχής βοήθειας και διαρκούς υποστήριξης στο Πανεπιστήμιο (28,3%). Λιγότερο, αλλά «πολύ», θεωρούν ότι εμποδίζουν τη γενίκευση και εδραίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απουσία αναγνώρισης της σημαντικότητάς της από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και η απουσία ελέγχου της προόδου των διαφόρων επιμέρους δράσεων. Αρκετά σημαντικό ρόλο, επίσης, φαίνεται να έχει η αποδοχή ή όχι από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η σύνδεση του ΠΠΔΕ με τις πραγματικές ανάγκες των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η συμμετοχή του Πανεπιστημίου στο σχεδιασμό των σχετικών δράσεων. Από τα αναλυτικότερα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, φαίνεται ότι όλοι οι αναφερόμενοι παράγοντες για το 1/3 των συμμετεχόντων διαδραματίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο στη γενίκευση και εδραίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6: Η χορήγηση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας επιδιώκεται θεσμικά από το 2002 (ν. 3027/2002). ωστόσο ακόμη δεν έχει γενικευτεί και εδραιωθεί ο συγκεκριμένος θεσμός. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οφείλετε στα ακόλουθα.....: (%)

ΑΠΟΥΣΙΑ...	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Απόλυτα
Ευκρινούς και καλά δομημένης πρότασης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας	4.9	4.3	16	30.9	43.8
Δημιουργίας σταθερού μηχανισμού παροχής βοήθειας και διαρκούς υποστήριξης στο Πανεπιστήμιο	9.4	8.8	23.9	29.6	28.3
Αναγνώρισης της σημαντικότητάς του θεσμού από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς	8.8	17.6	30.2	21.4	22

Ελέγχου προόδου των διαφόρων επιμέρους δράσεων	6.8	12.4	28.6	30.4	21.7
Αναγνώρισης της σημαντικότητάς του θεσμού από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	15.1	16.4	30.8	16.4	21.4
Σύνδεσης του Πιστοποιητικού με τις πραγματικές ανάγκες των υποψήφιων εκπαιδευτικών	10.6	10.6	23.8	33.8	21.3
Εξασφάλισης της μέγιστης δυνατής συμμετοχής από την πλευρά του Πανεπιστημίου στο σχεδιασμό των δράσεων	7.4	8	30.2	33.3	21
Ευκρινούς και καλά δομημένης πρότασης από την πλευρά του Πανεπιστημίου	11.1	14.2	27.8	27.2	19.8
Αναγνώρισης της σημαντικότητάς του θεσμού από την Πανεπιστημιακή κοινότητα	12.3	14.8	30.2	24.1	18.5
Άμεσης εφαρμογής των προγραμματισμένων και προβλεπόμενων από το Νόμο δράσεων	9.3	13	30.4	28.6	18.6
Παροχής αμοιβών σε όσους αναλάβουν την υλοποίηση	15.4	21	27.2	19.8	16.7
Στενής σύνδεσης με άλλες καινοτομίες (π.χ. τρόπος διορισμού εκπαιδευτικών)	11.1	13	31.5	28.4	16
Διάχυσης των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα	9.3	18	32.3	28	12.4
Περιορισμού ανταγωνιστικών πρακτικών (π.χ. εναλλακτικός τρόπος εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού)	19.4	20.6	26.9	23.1	10

Κλείνοντας την παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα «πολιτικό» και όχι «πρακτικό». Ως εκ τούτου, ακόμη και η συζήτηση για τα πρακτικά ζητήματα της οργάνωσης και της μεθόδευσής της θα πρέπει να ιδωθούν και να αντιμετωπιστούν υπό αυτό το πρίσμα.

4. Αντί επιλόγου

4.1. Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας: Από διαδικασία λογοδοσίας ευκαιρία διαμόρφωσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Σήμερα στην Ελλάδα έχει θεσμοθετηθεί από την πολιτεία μια διαδικασία για τη χορήγηση ΠΠΔΕ, χωρίς να υπάρχει μια σαφής περιγραφή των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την ανταπόκριση στο έργο τους. Σαφώς δεν είναι εφικτό ούτε θεμιτό οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να νοηθούν ως μετρήσιμα, προδιαγεγραμμένα και τυπικά προσόντα. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η ευρεία συναίνεση όλων των εμπλεκομένων (πολιτεία, Πανεπιστήμιο, υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών) σε ένα ελάχιστο

ικανοτήτων, σε ένα δυναμικό πλαίσιο -θα διαμορφώνεται συνεχώς υπό την επίδραση των εκάστοτε συνθηκών και των νέων δεδομένων της έρευνας- το οποίο θα μπορεί να αξιοποιηθεί ως πλαίσιο αναφοράς για τη συγκρότηση προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, για την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, για τις εθνικές εξετάσεις πιστοποίησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών, για τη συστηματική αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (European Commission, 2013).

Το γεγονός ότι αυτό το πλαίσιο δεν έχει καθοριστεί από την πλευρά της πολιτείας, αλλά η ευθύνη για την οργάνωση των προγραμμάτων ανατίθεται στο Πανεπιστήμιο αποτελεί μια ευτυχή συγκυρία το Πανεπιστήμιο και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να έχουν την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση όχι μόνο του περιεχομένου των προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, αλλά για τη διασφάλιση του επαγγελματισμού τους. Ο ισχυρός ρόλος του Πανεπιστημίου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σηματοδοτεί τη στενή σύνδεση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την έρευνα, συμβάλλει στο υψηλό κύρος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών και αποτελεί εχέγγυο για τη διασφάλιση όχι μόνο υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά για την ικανότητα διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Toom & Jukka, 2021). Ο ρόλος των καθηγητών εκπαιδευτικών και ο τρόπος ανταπόκρισής τους στην πολιτική παρέμβαση του ΠΠΔΕ, είναι ζωτικός στην καθοδήγηση αυτής της προσπάθειας και στη διαπραγμάτευση παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των εταίρων/ εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οφείλουν να πρωτοστατούν σε αυτή την προσπάθεια διαμόρφωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μεταξύ άλλων και για να δημιουργήσουν εμπιστοσύνη στους ιθύνοντες για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κυβερνήσεις (Simpson, Cotton & Gore, 2021), αλλά κυρίως στην ευρύτερη κοινωνία.

Η πρόκληση στο πλαίσιο αυτό είναι να διασφαλιστεί η ελευθερία και η αυτονομία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του Πανεπιστημίου. Την τελευταία δεκαετία πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων προσφάτως και η Ελλάδα, έχουν εστιάσει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο σε πρότυπα (Townsend, 2011: 488). Αυτό συνεπάγεται αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων και κριτηρίων βάσει των οποίων θα πρέπει να οργανώνεται και να αξιολογείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ακριβής και αυστηρή περιγραφή αρμοδιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικών οδηγεί σε έναν «επιτελεστικό επαγγελματισμό» (performative professionalism) (Evans, 2011) και συνιστά πιασμάρισμα στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Flores, 2016). Επίσης, οι διαδικασίες λογοδοσίας ενέχουν τον κίνδυνο εστίασης στην ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών και παράβλεψη των παραγόντων του πλαισίου (Vanassche, Bruneel & Christiaens, 2021), καθώς και την επικράτηση μιας πολιτικής καθοδηγούμενης από την αγορά η οποία αντανάκλα έναν αντι-διανοητικό και αντι-πανεπιστημιακό λόγο (Mutton et.al. 2021). Ο ενεργός ρόλος του Πανεπιστημίου και των καθηγητών των εκπαιδευτικών αποτελεί εχέγγυο, όχι για την εγκατάλειψη της έννοιας της λογοδοσίας, αλλά για την κατασκευή ενός περισσότερο επαγγελματικού πλαισίου λογοδοσίας (Mayer, Goodwin & Mockler, 2021).

Σε μια εποχή τεράστιων δυσκολιών, προκλήσεων και αβεβαιοτήτων -όπως πολύ πρόσφατα μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19- στόχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνει η επαγγελματική αριστεία (Tang & Cheng, 2021) και όχι η επαγγελματική επάρκεια, η διαμόρφωση παιδαγωγικά, κριτικά και αυτόνομα σκεπτόμενων επαγγελματιών εκπαιδευτικών και όχι επαγγελματιών που θα ανταποκρίνονται σε προκαθορισμένα πρότυπα και κριτήρια τα οποία διαμορφώνονται αφαιρετικά και ερήμην των εκάστοτε συγκυριών και αναγκών. Στην περιγραφή μιας επαγγελματικής ταυτότητας η οποία αποτελεί μια ιδιότητα που μπορεί να κατακτηθεί, να χαρτογραφηθεί, να ελεγχθεί και τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ως άτομο στο κέντρο τόσο της μαθησιακής δραστηριότητας όσο και της εκπαιδευτικής δράσης, δεν θα πρέπει να παραβλέπονται οι παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου που επιδρούν (Vanassche, Bruneel & Christiaens, 2021).

Το ΠΠΔΕ αποτελεί μια πρόκληση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαίδευσής τους. Όμως τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Πώς θα αντιμετωπιστεί ο διαχωρισμός μεταξύ γνώσης του αντικείμενου, παιδαγωγικής γνώσης και επαγγελματικής πρακτικής; Πώς θα ξεπεραστεί η μέχρι τώρα επικράτηση μιας ακαδημαϊκής λογικής στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία λειτουργεί σε βάρος μια επαγγελματικής λογικής; Ποιος είναι ο αντίκτυπος του νέου αυτού πλαισίου για τη βελτίωση της ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; Τι εκπαιδευτικούς επρόκειτο να εκπαιδύσουμε μέσα από το νέο αυτό πλαίσιο; Αποτελούν ακόμη ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν.

Βιβλιογραφία

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014) Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 136-151.
- Bain, R. (2012) Using disciplinary literacy to develop coherence in history teacher education. The clinical rounds project. *The History Teacher*, 45(4), 513-532, <https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Bain.pdf>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002a) Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 , 81-98.
- Berry, B. (2011) *Teaching 2030. What we must do for our students and our public schools now and into the future*. New York: Columbia University Teachers College Press
- Blackwell, P.J., Futrell, M.H. & Imig, D.G. (2003) Burnt water paradoxes of school of education. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 356-361.
- Brandenburg, R., McDonough, S., Barke, J. & White, S. (2016) Teacher Education Research and the policy reform agenda. *Teacher Education*, DOI: 10.1007/978-981-10-0785-9-1
- Caena, F. (2014) *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.

- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L.W., Chavez-Moreno, L.C., Mills, T. & Stern, R. (2016) Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th Ed.), (pp. 439-548).
- Cochran-Smith, Villegas, A.M. & Stern, R. (2015) Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009) *Learning to Teach and Its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-country Cross-national Study*. Cork: Report Commissioned by the Teaching Council, University College.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002) Defining 'highly qualified teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13-25.
- Darmody, M. & E. Smyth (2016) *Entry to programmes of initial teacher education*, ESRI
- Day, C. , Day, S. P. , Qing, K. & Stobart, G. (2009) Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49–70). Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2358-2
- Duda, A. & Clifford-Amos, T. (2011) *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final report*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L. & Hill, M.F. (2017) Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 327-345.
- Ell, F., Simpson, A., Mayer, D., Davies, L. McL., Clinton, J. & Dawson, G. (2018) Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Research*, 45(5), DOI: 10.1007/513384-018-0194-7
- European Commission (2013) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, <http://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2013) *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, European Commission, <http://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj>, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Evans, L. (2011) The 'Shape' of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal* 37 (5), 851–870.
- Feiman-Nemser, S. (2008) Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (Eds). *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts*. Routledge/ Taylor & Francis.

- Flores, M. A. (2016) Teacher Education Curriculum. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Springer Press.
- Flores, M.A. & Gago, M. (2020) Teacher education in time of COVID-19 pandemic in Portugal National institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46,(4), 507-516.
- Flores, M.A. (2011) Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470, DO: 10.1080/02607476.2011.611015
- Flores, M.A. (2014) Developing teacher identity in pre-service education: experience and practices from Portugal. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.). *International teacher education: promising pedagogies*, part A (Advances in research on teaching) (pp. 353-379). Emerald Publishers
- Flores, M.A. (2016) Teacher education curriculum. In J. Loughran & M.L. Hammilton (Eds) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230), Springer.
- Flores, M.A. (2021) Educating teachers in the post-Bologna context in Portugal: lessons learned and remaining challenges. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change (4th Eds.)*. New York, Teachers College Press.
- Gillis, S., Polesel, J. & Wu, M. (2016) PISA data: Raising concerns with its use in policy settings. *Australian Educational Researcher*,43(1), 131-146.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds) (2005) *Tuning Educational to the Bologne Process*. University of Deusto & University of Gronime.
- Goodnough, K. (2010) Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40, 239- 265.10.1007/s11165-009-9120-6.
- Hanifah, M., Mohmadisa, H., Yazid, S., Nasir, N. & Balkis, N.S. (2019) Professional and pedagogical competencies of Geography teachers in Malaysia. *Review of International Geographical Education On line (RIGEO)*, 9(2), 304-318.
- Hattie, J. (2008) *Visible learning*. Routledge.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Department of Education.
- Kane, R. (2005) *Initial Teacher Education Policy and Practice*. New Zealand Ministry of Education
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2015) Teacher Education in Ontario: On the change. In T. Falkenberg (Eds). *Handbook of Canadian research in initial teacher education*. Canadian Association for Teacher Education
- Λιακοπούλου, Μ. (2010) *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Ζήτη.

- Liakopoulou, M. (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Liakopoulou, M. (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Loughran, J. (2006) *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007) The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Mayer, D. (2021) (Eds.) *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Mayer, D., Goodwin, A.L. & Mockler, N. (2021) Teacher education policy: future research, teaching in contexts of super-diversity and early career teaching. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp. 209-223). Springer.
- McFadden, C. & Sheerer, M. (2005) Faculty members' perceptions of teacher preparation programs. *The Educational Forum*, 70, 61-74.
- Melville, W. & Wallace, J. (2007) Subject, Relationships and Identity: The Role of a Science Department in the Professional Learning of a Non-university Science Educated Teacher. *Research in Science Education* 37, 155–169, 10.1007/s11165-006-9020-y.
- Moore, M. & R. Slee (2020) Disability studies, inclusive education and exclusion. In N. Watson & S. Vehman (Eds.). *Routledge handbook of disabilities studies (2nd ed.)*(pp. 265-280). Routledge.
- Mualem, R. & Eylon, B. (2009) Teaching Physics in Junior High School: Crossing the Borders of Fear. *European Journal of Teacher Education* 32 (2), 135-150, 10.1080/02619760902779014.
- Nilsson, P. & Driel, J. van (2011) How Will We Understand What We Teach? – Primary Student Teachers' Perceptions of their Development of Knowledge and Attitudes towards Physics. *Research in Science Education*, 41, 541–560, 10.1007/s11165-010-9179-0.
- OECD (2014a) *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj, <https://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD (2014b) *TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning TALIS*, OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- OECD (2019) *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- Rivkins, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005) Teachers schools and academic achievement, *Econometrica*, 73,2, 417-458.

- Shahlberg, P. (2012) *How GERM is infecting schools around the world?* Retrieved from <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Simpson, A., Cotton, W. & Gore, J. (2021) Teacher Education/ ors in Australia: Still shaping the profession despite policy intervention. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Toom, A. & Jukka, H. (2021) Analyzing practice, research and accountability turns in Finnish Academic Teacher Education. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Townsend, T. (2011) Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 483-499.
- Usak, M., Özden, M. & Eilks, I. (2011) A case study of beginning science teachers' subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 34 , 407-429.
- Vanassche, E., Bruneel, S. & Christiaens, L. (2021) A critical examination of the conception of teacher professionalism enacted in current teacher education policy in Flanders (Belgium). In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- White, S. & Forgasz, R. (2016) The practicum: the place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 231-266). Springer.
- Whitty, G. & J. Furlong (2017) *Knowledge and the study of education: an international exploration*, from <https://www.symposium-books.co.uk/bookdetails/100/>
- Zeichner K. (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Θεσμικά κείμενα

N. 3848/2010

N. 4547/2018

N. 4957/2022

N. 5566/1985

Νόμος 1268/1982

Νόμος 25252/ 19.10.1997

Νόμος 2834/ΦΕΚ 160/ 7.7.2000

Νόμος 3027/2002

Νόμος 3255/2004

Προεδρικό Διάταγμα υπ.αρ. 140/ 1998

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΤΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ:
ΜΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

**DEVELOPING BILINGUAL READERS' READING
STRATEGIES USING EDUCATIONAL DRAMA
METHODOLOGIES: AN EXPERIMENTAL STUDY**

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Μεταδιδακτορικός ερευνητής
Ιατρική σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
kmastroth@med.uoa.gr

Μαρία Κλαδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@aegean.gr

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasiou@uoc.gr

Περίληψη

Στόχος της πειραματικής μελέτης είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο της διδασκαλίας με βάση το δράμα στην ανάπτυξη των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν δίγλωσσοι μαθητικοί πληθυσμοί. Ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε περιελάμβανε προμέτρηση των αναγνωστικών στρατηγικών δύο ομάδων ελέγχου και μίας πειραματικής ομάδας 388, συνολικά, αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών με σταθμισμένη κλίμακα, θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις διάρκειας επτά εβδομάδων, και μεταμέτρηση των αναγνωστικών στρατηγικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το θέατρο του αναγνώστη και η δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών αποτέλεσαν επιτυχημένες μεθόδους ανάπτυξης της στρατηγικής σκέψης των δίγλωσσων μαθητών στην ανάγνωση και παρουσίασαν μεγάλο μέγεθος επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η διδασκαλία με βάση το δράμα μπορεί να επηρεάσει τις στρατηγικές ανάγνωσης των δίγλωσσων αναγνωστών και να βελτιώσει τη χρήση τους, ιδίως όσον αφορά την ανάπτυξη της μεταγνώσης..

Λέξεις κλειδιά

Δίγλωσσος αναγνώστης, στρατηγικές ανάγνωσης, θεατροπαιδαγωγική, θέατρο στην εκπαίδευση, ανάγνωση.

Abstract

The aim of this experimental study is to investigate the impact of drama-based instruction on the development of reading strategies used by bilingual student populations. The research design included pre-measurement of the reading strategies of two control groups and one experimental group of 388 total emergent bilingual students using a standardized scale, drama-based interventions lasting seven weeks, and post-measurement of reading strategies. The results of the study showed that reader's theatre and storytelling theatre were successful methods for developing bilingual students' strategic thinking on reading and showed large effect sizes and statistically significant differences in the use of cognitive, metacognitive, social, and affective strategies. The findings support the hypothesis that drama-based instruction can influence bilingual readers' reading strategies and improve their use, especially in terms of metacognitive development.

Key words

Bilingual reader, reading strategies, drama pedagogy, theatre in education, reading.

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται στο θέατρο και τις τέχνες έχει επιστήσει την προσοχή των εκπαιδευτικών και των μελετητών της παιδαγωγικής λόγω των πολυάριθμων πλεονεκτημάτων της (Φανουράκη & Πεφάνης, 2021). Αυτή η προσέγγιση στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τον σκόπιο, παιδαγωγικό και δημιουργικό χαρακτήρα της, ο οποίος εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μια ενεργή και δραματική διαδικασία μάθησης. Μέσω της χρήσης μιας διαδραστικής νοηματοδότησης, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν τις αισθητικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών (Parakosta κ.ά., 2019, 2020).

Η σημασία της Παιδαγωγικής του Θεάτρου έγκειται στην ικανότητά της να προάγει την κοινωνικοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση (Walker κ.ά., 2011· Γραμματάς, 2014· Παπαδόπουλος, 2021· Τσιάρας, 2020). Έρευνες έχουν δείξει πως όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν πληροφορίες και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021, 2024). Επιπλέον, η αξιοποίηση του θεάτρου και της δημιουργικής έκφρασης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια αίσθηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων τους, οδηγώντας σε βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, σε αυξημένα κίνητρα, δέσμευση στην τάξη (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012· Μαρούδας, 2017), μειωμένο άγχος (Mastrothanas et al., 2023· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022), καθώς και ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Mastrothanas, Kladaki & Andreou, 2023). Ειδικότερα για το τελευταίο υποστηρίζεται ότι η χρήση της δραματικής έκφρασης βοηθά στην

ανάπτυξη των αναπαραστατικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, οδηγώντας σε βαθύτερη και πιο ουσιαστική μάθηση (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023α) είτε στην πρώτη γλώσσα, είτε στη δεύτερη/ξένη (Carger, 2004· Chang & Winston, 2012· Mastrothanasias κ.ά., 2018· Stinson & Winston, 2011· Winston & Stinson, 2014· Κατσαρίδου, 2021· Κοντογιάννη, 2008· Μαστροθανάσης κ.ά., 2022· Λενακάκης, 2015, 2018· Λενακάκης κ.ά., 2016· Papadopoulos & Papakosta, 2023· Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Ένα παράδειγμα μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας βασισμένης στις τέχνες που έχει αναπτυχθεί είναι η διδακτική μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών (Young κ.ά., 2022· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022· Mastrothanasias, Kladaki & Andreou, 2023). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη για να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος μέσω της θεατρικής έκφρασης. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν το υλικό με έναν νέο και συναρπαστικό τρόπο, οδηγώντας σε αυξημένη εμπλοκή και κίνητρα στην ανάγνωση. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας που αξιοποιεί τη δραματική τέχνη είναι η δραματοποιημένη αφήγηση. Η δραματοποιημένη αφήγηση (story theatre ή storytelling theatre) είναι μια ιδιαίτερη καλλιτεχνική έκφραση την οποία συναντάμε στο αφηγηματικό θέατρο του Μπρεχτ, αλλά και ως παραστασιακή τεχνική παρουσίασης διαφόρων γεγονότων από τους ηθοποιούς κατά τη διάρκεια μιας παράστασης (Wilson, 2005· Winston, 2022). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιεί τη διαδικασία της δραματοποίησης για να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές είναι σε θέση να ερμηνεύουν ιστορίες τις οποίες έχουν διαβάσει με νέο και δημιουργικό τρόπο, οδηγώντας σε καλύτερη κατανόηση και συγκράτηση της ύλης (Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017).

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση της επίδρασης που μπορεί να έχει η μακροπρόθεσμη αξιοποίηση καινοτόμων και βασισμένων στις τέχνες μεθόδων αναγνωστικής διδασκαλίας, όπως αυτή του θεάτρου αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης, στις αναγνωστικές στρατηγικές δίγλωσσων μαθητικών πληθυσμών, με τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

1. Στρατηγικές του αναγνώστη στη δεύτερη γλώσσα και θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες

Οι στρατηγικές ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα έχουν οριστεί ως συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες και ενέργειες που εφαρμόζονται συνειδητά και ευέλικτα από τον δίγλωσσο αναγνώστη για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός κειμένου που είναι γραμμένο στη γλώσσα εκμάθησης (Μαστροθανάσης, 2019: 118). Σύμφωνα με τους Manoli, Papadopoulou και Metallidou (2016), επιλέγονται για να διευκολύνουν την ανάγνωση σε οποιοδήποτε επίπεδο κειμενικής επεξεργασίας. Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι διδασκόμενοι, προθεσιακοί, στοχοκατευθυνόμενοι και ελεγχόμενοι τρόποι δράσης ή

αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις με γνωστικό και συμπεριφορικό περιεχόμενο (Γρίβα κ.ά., 2010· Μαστροθανάσης κ.ά., 2018) και πεδίο εφαρμογής το μακροεπίπεδο ενός κειμένου. Η αξιοποίησή τους εστιάζει στην υπέρβαση των δυσκολιών κατανόησης και στη διευκόλυνση της αφομοίωσης του κειμενικού υλικού και των μηνυμάτων που φέρει (Cohen, 2011· Drew, 2018· Graesser, 2007· Manoli, 2016).

Σύμφωνα με τον Μαστροθανάση (2019: 218–19) γνωστικές είναι όλες εκείνες οι στρατηγικές που αναφέρονται σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες ή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών που ακολουθούν τα άτομα για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να πραγματώσουν την κατανόησή του. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές ενέχουν υψηλού χαρακτήρα νοητικές διεργασίες και αναφέρονται στις ενέργειες που ακολουθούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις γνωστικές τους διαδικασίες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου στη δεύτερη γλώσσα και να ρυθμίσουν την επίδοσή τους. Συνδέονται, δε, με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Mekala & Radhakrishnan, 2019· Μαστροθανάσης κ.ά., 2015). Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές ο/η μαθητής/τρια παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος την ικανότητα του, π.χ. εντοπίζει ο ίδιος τα αναγνωστικά του λάθη, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του αναγνωστικού του στόχου. Μέρος αυτών των διαδικασιών αφορά στην επαλήθευση των προβλέψεων του αναγνώστη για το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου και τη στρατηγική προσαρμογή του όταν δεν μπορεί να βγάλει νόημα από αυτό (Chevalier κ.ά., 2017· Koulianiou et al., 2019· Mavrogianni κ.ά., 2020, 2021· Μαστροθανάσης, 2019). Οι κοινωνικές στρατηγικές αναφέρονται σε ενέργειες με τις οποίες το άτομο αλληλεπιδρά με κάποιο άλλο πρόσωπο και αφορούν δραστηριότητες μεσολάβησης και συνδιαλλαγής με άλλους για την επίτευξη της κατανόησης ενός κειμένου. Τέλος οι συναισθηματικές στρατηγικές αναφέρονται σε συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης.

Οι ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η εκπαίδευση των αναγνωστών στο πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές και πώς να αξιολογούν αν είναι επιτυχημένη η χρήση τους πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Cohen & Macaro, 2007· Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010· Oxford, 2011). Η στρατηγική ανάγνωση προϋποθέτει ικανότητες ευελιξίας στη χρήση των στρατηγικών και προσαρμοστικότητας από πλευράς του ατόμου. Ως ευελιξία νοείται η δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ διαφορετικών εργαλείων επίτευξης του στόχου της ανάγνωσης. Η προσαρμοστικότητα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιλογή της πιο κατάλληλης στρατηγικής για την επίτευξη του σκοπού. Αυτά τα στοιχεία πρέπει να εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα προώθησης δεξιοτήτων κατανόησης και να είναι αντικείμενο διδασκαλίας στην καλλιέργεια της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Kung, 2019).

Αν και η έρευνα αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών ανάγνωσης σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθοδολογίας τους δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, εντούτοις παρουσιάζονται ορισμένα αξιόλογα στοιχεία στη συναφή

βιβλιογραφία, σχετικά με το αν θα μπορούσε η αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονται στη δραματική εμπειρία να επηρεάσει τις στρατηγικές του μαθητευομένου. Στην έρευνα των Mastrothanas, Geladari και Kladaki (2018) η παιγνιώδης και με θεατρικά στοιχεία διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου, συνέβαλε ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές στη συγγραφή κειμένων και να μειώσουν τα λάθη τους. Στη μελέτη της Dupont (1992), της Rose κ.ά. (2000) και της Kilinc και των συνεργατών της (2023) οι μαθητές μέσα από τη θεατρική τέχνη ανέπτυξαν αναγνωστικές στρατηγικές που τους οδήγησαν σε καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση. Η ημπειραματική σχεδιασμού μελέτη της Güngör (2008) ανέδειξε ότι η δραματική μεθοδολογία ήταν αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή μέθοδο στη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με την Güngör (2008) οι θεατρικές τεχνικές και μέθοδοι από τη φύση τους βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν γενικότερα στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η μεταφορά πληροφοριών και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από αναγνώσεις, η οπτικοποίηση (mental imagine) και η προσέγγιση εμπειριών του παρόντος και του παρελθόντος με αναλυτικό τρόπο..

Παρόλη την εύρεση αναδυόμενων ερευνητικών στοιχείων, που υποστηρίζουν τα οφέλη της παιδαγωγικής αξιοποίησης του θεάτρου στις στρατηγικές του μαθητή/τριας, οι γνώσεις μας, σχετικά με αυτές παραμένουν περιορισμένες, πόσο μάλλον όταν αφορά για μαθητικούς πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως λ.χ. οι αναδυόμενα δίγλωσσοι μαθητές. Είναι επομένως απαραίτητο να διερευνηθεί η επίδραση και η αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στις στρατηγικές του αναγνώστη, προκειμένου να προσφέρει νέες κατευθύνσεις στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ διδακτικών στρατηγικών και στρατηγικών του ατόμου για την επίτευξη ενός αναγνωστικού έργου.

2. Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί η υπόθεση σχετικά με το αν μπορεί η αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονται στην Παιδαγωγική του Θεάτρου, να επηρεάσει τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης δίγλωσσων αναγνωστών και να βελτιώσει τη χρήση τους. Ως προς τον σκοπό αυτό, διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Μπορεί διδακτικές μεθοδολογίες που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο (θέατρο αναγνωστών, δραματοποιημένη αφήγηση) να επηρεάσουν τις αναγνωστικές στρατηγικές του δίγλωσσου αναγνώστη στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;
- 2) Πώς επηρεάζονται οι στρατηγικές του αναγνώστη σε γνωστικό, μεταγνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά την αναγνωστική διαδικασία, όταν παρεμβαίνουν θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες στη διδακτική της ανάγνωσης;

3. Μέθοδος

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε πειραματικός σχεδιασμός ακολουθούμενος από μια επέκταση σχεδιασμού δύο μη ισοδύναμων ομάδων ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση (Σαρρής, 2021) με διάστημα παρέμβασης τις επτά εβδομάδες. Η διαγραμματική απεικόνιση του σχεδιασμού παρουσιάζεται ακολούθως:

Διάγραμμα 1: Διαγραμματική απεικόνιση πειραματικού σχεδιασμού

Πειραματική ομάδα μαθητών:	$O_1 \rightarrow X_1 \rightarrow O_3$
Ομάδα ελέγχου μαθητών I:	$O_2 \rightarrow X_2 \rightarrow O_4$
Ομάδα ελέγχου μαθητών II:	$O_3 \rightarrow X_3 \rightarrow O_6$

Όπου:

Πειραματική ομάδα (ΠΟ): Μαθητές που δέχονται παρέμβαση με τη μέθοδο του θεάτρου αναγνωστών

Ομάδα ελέγχου I (ΟΕ₁): Μαθητές που δέχονται παρέμβαση με τη μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης

Ομάδα ελέγχου II (ΟΕ₂): Μαθητές στους οποίους εφαρμόζεται τυπική διδασκαλία

O_{1,2,3}: Χορήγηση κλίμακας προμέτρησης, O_{4,5,6}: Χορήγηση κλίμακας μεταμέτρησης

X₁: Παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών,

X₂: Παρέμβαση με αφήγηση δραματοποιημένων ιστοριών,

X₃: Εφαρμογή τυπικής διδασκαλίας

3.2. Συμμετέχοντες

Η εκτίμηση του ελάχιστου μεγέθους του δείγματος (a priori power analysis) για τη σύγκριση των τριών ομάδων στο πλαίσιο του πειράματος και τη διεξαγωγή των αναλύσεων συνδιακύμανσης έγινε a priori με τη χρήση του G*Power version 3.1.9.6. (Faul κ.ά. 2007), αφού καθορίστηκε το προσδοκώμενο επίπεδο σημαντικότητας στο 5% ($\alpha=0,05$), η προσδοκώμενη ισχύς στο 80% ($1-\beta= 0,80$) και το μέγεθος επίδρασης στο 0,25. Έτσι, ένα μέγεθος λαμβανόμενου δείγματος $N = 386$ θεωρήθηκε επαρκές για τη δοκιμή της υπόθεσης της μελέτης.

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 388 αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου με μια μέση ηλικία τα 10,66 έτη (τ.α.= 1,57) από διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας. Από αυτά τα 229 (59%) ήταν αγόρια και τα 159 (41%) κορίτσια και μιλούσαν πέραν της πρώτης τους γλώσσας και τη νέα ελληνική

ως δεύτερη. Τα 127 (32,7%) παιδιά φοιτούσαν στην Δ τάξη, τα 123 (31,7%) στην πέμπτη και τα 138 (35,6%) στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, με τα 231 (59,5%) από αυτά να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και να έχουν φοιτήσει στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Τα υπόλοιπα 157 (40,5%) γεννήθηκαν σε χώρα του εξωτερικού (Αλβανία: 57,96%, Αφγανιστάν: 8,28%, Ρουμανία: 4,46%, Βουλγαρία: 4,46%, Λοιπές χώρες: 24,84%) και είχαν κατά μέσο όρο 5,62 έτη (τ.α.= 2,48) διαμονής στην Ελλάδα. Από αυτά τα 62 (39,49%) φοίτησαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και τα 95 (60,51%) όχι. Σημειώνεται ότι τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη είχε ως πρώτη του γλώσσα, μία γλώσσα πέραν της νέας ελληνικής.

Βάσει της τυχαίας κατανομής των τμημάτων τους στις ομάδες της μελέτης, όπως προέκυψε από τη διαδικασία που περιγράφηκε ανωτέρω, οι 149 (38,40%) από τους μαθητές συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, οι 155 (39,95%) στην πρώτη ομάδα ελέγχου και οι 84 (21,65%) στη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Από προαναλύσεις που διενεργήθηκαν προέκυψε ότι οι μαθητές που συγκρότησαν τις ομάδες μετά τον διαχωρισμό τους δεν διέφεραν μεταξύ τους ως προς το φύλο ($p = 0,37$), την τάξη ($p = 0,37$), τη χώρα γέννησης ($p = 0,74$), την ηλικία ($p = 0,17$), τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα ($p = 0,62$) και το επίπεδο ελληνομάθειας ($p = 0,05$).

3.3. Κλίμακα μέτρησης

Για την εκτίμηση και τη μέτρηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αξιοποιήθηκε η σταθμισμένη “Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης” του Μαστροθανάση (2019) σκοπός της οποίας είναι η εκτίμηση της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από δίγλωσσους μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών. Πρόκειται για μία αξιολογήσιμη και περιεκτική δομή τεσσάρων παραγόντων, η οποία περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των γνωστικών στρατηγικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, στη βάση του μοντέλου των O’Malley και Chamot (1990). Η κλίμακα χορηγήθηκε στους μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους τόσο κατά το στάδιο της προμέτρησης, όσο και κατά της μεταμέτρησης στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας ως δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, με την οδηγία να σημειώσουν σε κάθε μία από τις δεκαεννιά δηλώσεις της το βαθμό που πραγματοποιούν κάποιες ενέργειες καθώς διαβάζουν ένα κείμενο, σε μία τετράβαθμη απεικονιστική κλίμακα διαβάθμισης σημείων μέτρησης συχνότητας με τη χρήση μορφών προσώπου διαβαθμισμένης εκφραστικότητας, οι οποίες συνοδεύονταν από λεκτική διαβάθμιση των απαντήσεων (Μαστροθανάσης 2019: 122).

3.4. Διαδικασία και περιγραφή παρεμβάσεων

Αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες για τη διεξαγωγή της μελέτης, οι συμμετέχοντες μαθητές έλαβαν έναν μοναδικό κωδικό για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την καλύτερη διαχείρισή τους στις διάφορες φάσεις της έρευνας. Ακολούθως χωρίστηκαν στις τρεις ομάδες μελέτης μέσω τυχαίας κατανομής τους σε αυτές. Στη συνέχεια, αφού απάντησαν στο εργαλείο συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση συνολικής

διάρκειας 700 λεπτών κατανεμημένη σε χρονικό διάστημα 7 εβδομάδων, βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού.

Οι δραστηριότητες των δύο θεατροπαιδαγωγικών ερευνητικών ομάδων (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου I) για αυτό το χρονικό διάστημα σχεδιάστηκαν στη φιλοσοφία αντίστοιχων παρεμβάσεων “εν θεάτρω” μαθητείας (drama-based instructions) (Rasinski κ.ά., 2017· Rinehart, 2001· Young κ.ά., 2022· Young & Rasinski, 2018· Γκόβας, 2003· Παπαδόπουλος, 2015: 480–486), προκειμένου να υπάρχουν ελάχιστες διδακτικές διαφορές στις παρεμβάσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου I. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, η πειραματική ομάδα έλαβε μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων γλωσσικής εμπύθισης μέσα από ένα εβδομαδιαίο πλάνο ανάπτυξης Θεάτρου των Αναγνωστών για είκοσι λεπτά καθημερινά (Mastrothanasias, Kladaki & Andreou, 2023). Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου I, έλαβε μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων γλωσσικής εμπύθισης που βασίζονταν στη δραματοποιημένη αφήγηση (story theatre) για είκοσι λεπτά καθημερινά (Μαστροθανάσιος & Κλαδάκη 2023β). Η ομάδα ελέγχου II δεν έλαβε κάποιο ιδιαίτερο πλαίσιο διδακτικής παρέμβασης με τους εκπαιδευτικούς τους να αξιοποιούν πρακτικές γραμματισμού που ήδη εφάρμοζαν και θεωρούσαν αποτελεσματικές.

Στο τέλος και στο πλαίσιο της μεταμέτρησης οι συμμετέχοντες των τριών ομάδων απάντησαν ξανά στο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

3.4. Αναλύσεις

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των κλιμάκων κατά την προμέτρηση και τη μεταμέτρηση μεταφέρθηκαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 21 και του Jamovi και δημιουργήθηκαν οι λανθάνουσες μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν: Α) η ομάδα των μαθητών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) ομάδα εφαρμογής θεάτρου των αναγνωστών (Πειραματική ομάδα, Π.Ο.), β) ομάδα εφαρμογής δραματοποιημένης αφήγησης (Ομάδα ελέγχου I, ΟΕ I) και γ) ομάδα τυπικής διδασκαλίας (Ομάδα ελέγχου II, ΟΕ II) και Β) ο χρόνος χορήγησης των εργαλείων αξιολόγησης της παρέμβασης, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β) μετά την παρέμβαση. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι μέσες τιμές στους παράγοντες (γνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές στρατηγικές, κοινωνικές στρατηγικές, συναισθηματικές στρατηγικές) και στην κλίμακα μέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Την παραπάνω διαδικασία ακολούθησε η αξιολόγηση της κατανομής των δεδομένων με την κύρια επεξεργασία να περιλαμβάνει περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές στη βάση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων και της διερεύνησης της ερευνητικής υπόθεσης. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν για το σύνολο των μεταβλητών μέτρα θέσης των κατανομών και μέτρα διασποράς τους. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) στα δεδομένα προμέτρησης, το t-test για ζευγαρωτές μετρήσεις (προμέτρηση-μεταμέτρηση) και η ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τη διερεύνηση της ερευνητικής

υπόθεσης. Η ανάλυση της συνδιακύμανσης χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή των μέσων τιμών στις μεταμετρήσεις ώστε να ελεγχθούν τυχόν προϋπάρχουσες διαφορές στις μέσες τιμές των ομάδων. Έτσι, με την αφαίρεση της επίδρασης της συμμεταβλητή (προμέτρησης) διεξήχθη προσπάθεια μείωσης της πηγής διασποράς (error variance) εντός των ομάδων, διατηρώντας πλεονέκτημα στην ανάλυση, έναντι μιας one-way ANOVA (Wan, 2020). Όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, διενεργήθηκαν post-hoc έλεγχοι Games-Howell (Ruxton & Beauchamp 2008).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων ερμηνεύθηκαν με βάση την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών και του μεγέθους των επιδράσεων. Για τον Grabe (2009: 296) οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις που αφορούν δίγλωσσους μαθητές μπορεί να επιφέρουν ένα μέσο μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,41 για την αναγνωστική τους ικανότητα, οπότε με αυτό ως γενικό κριτήριο αποδοτικότητας, τα μεγέθη των επιδράσεων υπολογίστηκαν μέσω του δείκτη Cohen's d (d_c) με τιμές κοντά στο 0,2 να χαρακτηρίζονται ως μικρά, κοντά στο 0,50 ως μεσαία και κοντά στο 0,80 ως μεγάλα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

4. Αποτελέσματα

Στην αρχή διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα βάσει της μέσης τιμής των γνωστικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και γενικότερα με βάση τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II διέφεραν ως προς αυτές πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές)

Τύπος στρατηγικής	Ομάδες μελέτης	ΜΟ	τ.α.	F	df1	df2	p
Γνωστικές	Πειραματική	1,71	0,55	0,32	2	211	0,72
	Ελέγχου I	1,66	0,55				
	Ελέγχου II	1,68	0,60				
Μεταγνωστικές	Πειραματική	1,75	0,63	1,97	2	215	0,14
	Ελέγχου I	1,84	0,61				
	Ελέγχου II	1,91	0,64				
Κοινωνικές	Πειραματική	1,61	0,63	0,05	2	213	0,95
	Ελέγχου I	1,63	0,65				
	Ελέγχου II	1,60	0,68				

Συναισθηματικές	Πειραματική	1,44	0,71	0,13	2	214	0,88
	Ελέγχου Ι	1,40	0,67				
	Ελέγχου ΙΙ	1,43	0,72				
Συνολικά	Πειραματική	1,64	0,46	0,13	2	213	0,88
	Ελέγχου Ι	1,64	0,45				
	Ελέγχου ΙΙ	1,67	0,48				

Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ομάδων, όσον αφορά στις γνωστικές στρατηγικές ($F(2,211)=0,32, p=0,72$), τις μεταγνωστικές στρατηγικές ($F(2,215)=1,97, p=0,14$), τις κοινωνικές στρατηγικές ($F(2,213)=0,05, p=0,95$), τις συναισθηματικές στρατηγικές ($F(2,214)=0,13, p=0,88$), όπως και τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά ($F(2,213)=0,13, p=0,88$).

Ακολούθως, εφαρμόστηκαν πέντε αναλύσεις της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στις γνωστικές στρατηγικές, τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές, τις συναισθηματικές αλλά και γενικότερα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες παρέμβασης. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διαφοροποίηση των στρατηγικών κατανόησης, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των στρατηγικών κατανόησης, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής τους, ανά ομάδα μελέτης (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης

Τύπος στρατηγικών	Ομάδες μελέτης	Τελικός Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσαρμ. τελικός Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% CI	
						L	U
Γνωστικές	ΠΟ	2,15	0,47	2,13	0,03	2,08	2,19
	ΟΕ1	1,94	0,51	1,96	0,03	1,90	2,02
	ΟΕ2	2,00	0,54	2,01	0,04	1,93	2,08
Μεταγνωστικές	ΠΟ	2,14	0,53	2,19	0,03	2,13	2,25
	ΟΕ1	2,18	0,51	2,16	0,03	2,11	2,22
	ΟΕ2	2,10	0,56	2,04	0,04	1,96	2,12

Κοινωνικές	ΠΟ	2,31	0,51	2,31	0,04	2,24	2,38
	ΟΕ1	1,94	0,61	1,93	0,04	1,87	2,00
	ΟΕ2	1,95	0,65	1,96	0,05	1,86	2,05
Συναισθηματικές	ΠΟ	2,08	0,59	2,07	0,04	2,00	2,14
	ΟΕ1	1,81	0,63	1,82	0,03	1,75	1,89
	ΟΕ2	1,77	0,67	1,77	0,05	1,67	1,86
Αναγνωστικής κατανόησης	ΠΟ	2,17	0,41	2,18	0,02	2,14	2,22
	ΟΕ1	1,98	0,42	1,98	0,02	1,94	2,02
	ΟΕ2	1,96	0,46	1,95	0,03	1,89	2,00

Σημείωση. Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης των γνωστικών στρατηγικών υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην τιμή 1,68, των μεταγνωστικών στρατηγικών στην τιμή 1,82, των κοινωνικών στρατηγικών στην τιμή 1,61, των συναισθηματικών στρατηγικών στην τιμή 1,42 και γενικά των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στην τιμή 1,65. L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις γνωστικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των γνωστικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 9,536$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,05$, observed power = 0,98. Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = -4,31$, $p < 0,011$, Cohen's $d = -0,50$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 2,68$, $p = 0,023$, Cohen's $d = 0,37$ με μεσαίο μέγεθος ισχύος, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις γνωστικές στρατηγικές ($p = 1,00$) (Βλ. Πίνακας 3). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα γνωστικών στρατηγικών σε σχέση με εκείνους της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 3: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	Cd	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	-0,17	0,04	382	-4,31	<0,001	-0,50	-0,72	-0,27
	-	ΟΕ II	-0,05	0,05	382	-0,95	1,000	-0,13	-0,40	0,14
ΠΟ	-	ΟΕ II	0,13	0,05	382	2,68	0,023	0,37	0,10	0,64

Σημείωση. Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, Cd: Cohen's d.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις μεταγνωστικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των μεταγνωστικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 4,546, p = 0,011, \eta^2_p = 0,02, \text{observed power} = 0,77$. Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων σε μεταγνωστικό επίπεδο διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα δε διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = -0,52, p = 1,000, \text{Cohen's } d = -0,06$ παρά μόνο με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 3,01, p = 0,008, \text{Cohen's } d = 0,42$ με μεσαίο μέγεθος ισχύος. Επίσης διαφορά μικρού μεγέθους παρουσίασαν μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II $t(382) = 2,60, p = 0,03, \text{Cohen's } d = 0,36$ (βλ. Πίνακας 4). Οι μαθητές που έλαβαν μέρος τόσο στις δράσεις του θεάτρου αναγνωστών, όσο και σε αυτές της δραματοποιημένης αφήγησης, παρουσίασαν υψηλότερες τιμές αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών από αυτούς που είχαν λάβει μέρος στην ομάδα ελέγχου II.

Πίνακας 4: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C _d	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	0,02	0,04	382	-0,52	1,000	-0,06	-0,29	0,17
	-	ΟΕ II	0,13	0,05	382	2,60	0,03	0,36	0,09	0,63
ΠΟ	-	ΟΕ II	0,15	0,05	382	3,01	0,008	0,42	0,14	0,69

Σημείωση. Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d: Cohen's d.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις κοινωνικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των κοινωνικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 32,592, p < 0,001, \eta^2_p = 0,15, \text{observed power} = 1,00$. Από τη σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = 7,53, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,86$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 5,92, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,37$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις κοινωνικές στρατηγικές ($p = 1,00$) (βλ. Πίνακας 5). Οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 5: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C _d	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	-0,38	0,05	382	-7,53	<0,001	0,86	-1,10	-1,63
	-	ΟΕ II	-0,02	0,06	382	-0,41	1,000	0,06	-0,32	0,21
ΠΟ	-	ΟΕ II	0,35	0,06	382	5,92	<0,001	0,81	0,53	1,08

Σημείωση. Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d: Cohen's d.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις συναισθηματικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των κοινωνικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 32,592, p < 0,001, \eta^2_p = 0,15, \text{observed power} = 1,00$. Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = 5,02, p < 0,001$ Cohen's $d = 0,58$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 5,21, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,71$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις συναισθηματικές στρατηγικές ($p_{Bonf} = 0,967$) (Βλ. Πίνακας 6). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 6: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C _d	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	-0,25	0,05	382	-5,02	<0,001	0,58	-0,81	-0,35
	-	ΟΕ II	0,06	0,06	382	0,99	0,967	0,13	-0,13	0,40
ΠΟ	-	ΟΕ II	0,31	0,06	382	5,21	<0,001	0,71	0,44	0,98

Σημείωση. Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d: Cohen's d.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 384) = 31,041, p < 0,001, \eta^2_p = 0,14, \text{observed power} = 1,00$. Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = 6,80, p_{Bonf} < 0,001$ Cohen's $d = 0,78$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 6,61, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,90$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις ως προς τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ($p_{Bonf} = 1,000$) (Βλ. Πίνακας 7). Οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 7: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	Cd	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	-0,20	0,03	382	-6,80	<0,001	0,78	-1,01	-0,55
	-	ΟΕ II	0,03	0,04	382	0,91	1,000	0,12	0,14	0,39
ΠΟ	-	ΟΕ II	0,24	0,04	382	6,61	<0,001	0,90	0,63	1,18

Σημείωση. Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, Cd: Cohen's d.

Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα $[t(148) = -25,88, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 2,16]$ την ομάδα ελέγχου I $[t(154) = -17,25, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,42]$ και την ομάδα ελέγχου II $t(83) = -14,33, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,46]$. Αντίστοιχα, όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα $[t(148) = -19,26, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,58]$ την ομάδα ελέγχου I $[t(154) = -16,60, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,36]$ και την ομάδα ελέγχου II $t(83) = -6,76, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,72]$. Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον

αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-32,42, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 2,74$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-14,90, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,19$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-12,14, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,27$]. Ακολούθως από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν και σε αυτή την περίπτωση μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-32,46, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 2,61$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-21,05, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,76$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-12,96, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,37$].

Τέλος από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά για την κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν και σε αυτή την περίπτωση μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-52,34, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 4,31$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-32,87, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 2,69$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-21,62, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 2,26$].

5. Συμπεράσματα

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στην αξιολόγηση αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο/η μαθητεύομενος/η για να επιτύχει τον αναγνωστικό του στόχο διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση αποτελούν επιτυχημένες διδακτικές μεθόδους για δίγλωσσους πληθυσμούς μαθητών.

Ως μέθοδοι απέδωσαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην αξιοποίηση είτε γνωστικών, είτε μεταγνωστικών, είτε κοινωνικών, είτε συναισθηματικών στρατηγικών, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει του κριτηρίου αποτελεσματικότητας (Grabe 2009), ότι πρόκειται για αξιόλογες μεθοδολογίες βελτίωσης της χρήσης στρατηγικών, πριν (pre-reading), κατά (while-reading) ή μετά (after-reading) το αναγνωστικό έργο. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία για αντίστοιχης ηλικίας μαθητικούς πληθυσμούς (DuPont, 1992· Güngör, 2008· Mastrothanasis, Geladari & Kladaki, 2018· Mastrothanasis, Kladaki & Andreou, 2023· Farran & Mindrila, 2017· Elias & Berk 2002· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης 2022: 38· Kilinc κ.ά., 2023· Rose κ.ά., 2000), όπου υποστηρίζεται ότι οι μαθητές, μέσα από το εφαρμοσμένο θέατρο και τις τεχνικές που αξιοποιεί, εξασκούνται και κατακτούν με έναν

φυσικό τρόπο αποτελεσματικές στρατηγικές. Όσοι συμμετέχουν σε μία θεατρική δραστηριότητα έχουν πραγματικές εμπειρίες, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές όπως η λήψη αποφάσεων, η επεξεργασία κοινωνικών προβλημάτων και η δημιουργία διαλόγου (Tate, 2005· Booth, 1985· Farran & Mindrila, 2017· Elias & Berk, 2002) ή άλλες γνωστικές στρατηγικές (Andersen, 2004).

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η πρακτική σημαντικότητα που απέδωσε τόσο το θέατρο αναγνωστών όσο και η δραματοποιημένη αφήγηση, ως θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι, ήταν μεγαλύτερη σε επίπεδο μεταγνωστικών στρατηγικών συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία, ωθώντας μας να υποστηρίξουμε ότι οι δραματικές τεχνικές που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο συνέβαλλαν περισσότερο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται κοινές βάσεις με τις θέσεις της Güngör (2008), των Μαστροθανάση κ.ά. (2022) και των Kelner και Flynn (2006: 14), που υποστηρίζουν ότι το εφαρμοσμένο θέατρο στην εκπαίδευση και οι δραματικές/θεατρικές τεχνικές στην αναγνωστική διδασκαλία επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες στρατηγικές για μεταγνωστική γνώση, αυτορρύθμιση και παρακολούθηση της κατανόησης της ανάγνωσης, γεγονός που οδηγεί στην επίγνωση της διαδικασίας κατανόησης. Εάν οι μαθητές γνωρίζουν πώς μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο, γίνονται πιο προσεκτικοί και ικανοί αναγνώστες (Κουλιανού κ.ά., 2020) και διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις αδυναμίες τους (Κουλιακού κ.ά., 2019· Geladari & Mastrothanas 2010· Mastrothanas κ.ά., 2018· Geladari, Griva, & Mastrothanas, 2010). Μάλιστα κατά το αντισταθμιστικό αναγνωστικό μοντέλο του McNeil (2012), το οποίο επέκτεινε το υποθετικό μοντέλο της Bernhardt για την ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, η στρατηγική γνώση, η οποία αναφέρεται στη μεταγνωστική ενημερότητα των στρατηγικών ανάγνωσης, αποτελεί βασικό στοιχείο της αναγνωστικής επιτέλεσης (McNeil, 2011). Τέλος, να σημειωθεί ότι υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι άτομα που ασχολούνται επαγγελματικά με το θέατρο παρουσιάζουν μεγαλύτερη μεταγνωστική ενημερότητα σε σχέση με άτομα που δεν ασχολούνται με το θέατρο (Sokol-Hessner κ.ά., 2022), ή και υπεροχή σε άλλες γνωστικές λειτουργίες (Noice & Noice, 2016· Goldstein & Bloom, 2011).

Βιβλιογραφία

- Andersen, C. (2004) Learning in 'As-If' Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice*, 43 (4): 281–86. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6.
- Booth, D. (1985) "Imaginary gardens with real toads": Reading and drama in education. *Theory Into Practice*, 24 (3): 193-98. <https://doi.org/10.1080/00405848509543172>.
- Γκόβας, Ν. (2003) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γραμματάς, Θ. (2014) *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γρίβα, Ε., Κ. Μαστροθανάσης & Α. Γελαδάρη (2010) Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22: 25–48.
- Carger, C.L. (2004) Art and Literacy with Bilingual Children. *Language arts*, 81 (4): 283-92.
- Chang, L.Y.S. & J. Winston (2012) Using stories and drama to teach English as a foreign language at primary level. Στο Joe Winston (επιμ.), *Second Language Learning Through Drama. Practical Techniques and Applications*, New York: Routledge, 15-30.
- Chevalier, T.M., R. Parrila, K.C. Ritchie & S.H. Deacon (2017) The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students With and Without a History of Reading Difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50 (1): 34-48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>.
- Cohen, A. (2011) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, A. & E. Macaro (2007) *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Drew, I. (2018) Reading in the second language classroom: Consideration of first language approaches in second language contexts. *Acta Didactica Norge*, 12 (2): 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.5570>.
- DuPont, S. (1992) The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31 (3): 41–52. <https://doi.org/10.1080/19388079209558087>.
- Elias, C.L. & L.E. Berk (2002) Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2): 216–38. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1).
- Φανουράκη, Κ. & Γ. Πεφάνης, επιμ. (2021) *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Farran, L. & D. Mindrila (2017) The Connection between Drama, Language, and Cognition in Preschool Dual Language Learners (DLLs). *GATESOL Journal*, 27 (1): 1–27. <https://doi.org/10.52242/GATESOL.53>.
- Faul, F., E. Erdfelder, A.G. Lang & A. Buchner (2007) G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39 (2): 175–91. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>.
- Geladari, A., E. Griva & K. Mastrothanas (2010) A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 3764–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.585>.

- Geladari, A. & K. Mastrothanas (2010) A Record of Poor Bilingual Readers' Approaches to Narrative Texts and Strategy Use in L2. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17 (7): 151–64. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i07/47153>.
- Goldstein, T.R. & P. Bloom (2011) The mind on stage: Why cognitive scientists should study acting. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (4): 141-42. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.02.003>.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, New York: Cambridge University Press.
- Graesser, A. (2007) An introduction to strategic reading comprehension. Στο D.S. McNamara (επιμ.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-26.
- Güngör, A. (2008) Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes Toward Reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4 (1). <https://doi.org/10.21977/D94110045>.
- Κατσαρίδου, Μ. (2021) Η χρήση θεατρικών μεθόδων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα: Έκφραση, συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία, κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Παπαζήση, 289-308.
- Κλαδάκη, Μ. & Κ. Μαστροθανάσης (2021) Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών: Ανάπτυξη ερωτηματολογίου διερεύνησης. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*, Αθήνα: Παπαζήση, 391-408.
- Κλαδάκη, Μ. & Κ. Μαστροθανάσης (2022) Δραματουργικές μορφές των θεατρικών αναγνώσεων: σύντομη ιστορική αναδρομή. *Θεατρογραφίες*, 27: 31-39.
- Κλαδάκη, Μ. & Κ. Μαστροθανάσης, επιμ. (2024) *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κοντογιάννη, Ά. (2008) *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουλιανού, Μ., Κ. Μαστροθανάσης, Π. Ρούσσοσ & Σ. Σαμαρτζή (2020) Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρική επικύρωση της κλίμακας Jr. MAI για την εκτίμηση των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, SI-1: 20-29.
- Κουρετζής, Λ. & Α. Παρζακώνη (2012) Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 240-47.
- Kelner, L.B. & R.M. Flynn (2006) *A dramatic approach to reading comprehension: strategies and activities for classroom teachers*. London: Heinemann.

- Kilinc, S., S. Marley, M. Kelley & J. Millinger (2023) A Quasi-Experimental Examination of Drama Frames: A Teacher Professional Development Program Targeting Student Reading Achievement. *International Journal of Education & the Arts*, 24 (1): 1-28. <https://doi.org/10.26209/ijea24n1>.
- Koulianou, M., P. Roussos & S. Samartzi (2019) Metacognitive reading strategies: Greek adaptation of the MARSİ-(GR) and a comparative study of adolescent students with and without special learning difficulties. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24 (1): 138-156.
- Kung, F.W. (2019) Teaching second language reading comprehension: the effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (1): 93–104. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1364252>.
- Λενακάκης, Α. (2015) Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ Μπίκος & Ε Ταρατόρη (επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 347-64.
- Λενακάκης, Α. (2018) Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (επιμ.), *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για διαχείριση κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 157-73.
- Λενακάκης, Α., Δ. Βαρσαμίδου & Ι. Σπαντιδάκης (2016) Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 529-51.
- Μαρούδας, Η. (2017) *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών*. Βόλος: Κοντύλι.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019) Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 7 (2): 116–138. <https://doi.org/10.12681/rpej.20212>.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Μ. Κλαδάκη (2023α) Η επίδραση της αναγνωστικής διδασκαλίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1 (2023): 123-145
- Μαστροθανάσης, Κ., & Μ. Κλαδάκη (2023β) Μεθοδολογία ανάπτυξης και προτάσεις δραστηριοτήτων θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. *Πελλαίος Παιδαγωγός*, 5: 5-18.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Μ. Κλαδάκη (2022) Παραστασιακό άγχος και πάγωμα επί σκηνής: Ψυχομετρική αξιολόγηση και διαγνωστική επικύρωση κλείδας παρατήρησης παιδιών στην προεφηβεία για τον εκπαιδευτικό. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8: 40-69, <https://doi.org/10.12681/dial.27921>.

- Μαστροθανάσης, Κ., Μ. Κλαδάκη & Ν. Ανδρεαδάκης (2022) Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39 (74): 82-99.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Α. Παπακάστα (2017) Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με πρακτικές αφηγηματικής δραστηριότητας στο σπίτι: Μια δημογραφική έρευνα για την αφήγηση παραμυθιών στο νομό Φλώρινας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 6 (1): 198–213. <https://doi.org/10.12681/hjre.14099>.
- Μαστροθανάσης, Κ., Π. Ρούσσοσ & Μ. Κουλιανού (2018) Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος της Κλίμακας Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 23 (1): 122-37. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23022.
- Manoli, P. (2016) Developing a strategic reading approach in Greek primary EFL classes: An exploratory study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7 (1): 199-211.
- Manoli, P., M. Papadopoulou & P. Metallidou (2016) Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. *System*, 56: 54–65. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2015.11.003>.
- Mastrothanasis, K., A. Geladari & M. Kladaki (2018) Play activities in second language teaching metacognitive writing strategies to struggling bilingual writers: an empirical study. *International Journal of Education and Research*, 6 (6): 279-90.
- Mastrothanasis, K., M. Koulianiou, S. Katsifi & A. Zouganeli (2018) The use of Metacognitive knowledge and regulation strategies' of students with and without special learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 33 (1): 191-207.
- Mastrothanasis, K., M. Kladaki & A. Andreou (2023) A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100243. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243>
- Mastrothanasis, K., K. Zervoudakis, M. Kladaki & S. Tsafarakis, S. (2023) A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, 28 (9): 11027-11050. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- Mavrogianni, A., E. Vassilaki, A. Sarris & E. Yachnakis (2021) Do Computer and Foreign language literacy affect native language (L1) reading strategies?. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8 (6): 543–59. <https://doi.org/10.14738/assrj.86.10469>.
- Mavrogianni, A., E. Vassilaki, G. Spantidakis, A. Sarris, E. Papadaki-Michailidi & E. Yachnakis (2020) An Alternative Factorization of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory Associated with the Greek National Curriculum and Its Psychometric Properties. *Creative Education*, 11 (08): 1299-1323. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118096>.

- McNeil, L. (2011) Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: An exploratory study. *Reading and Writing*, 24 (8): 883-902, <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9230-6>.
- McNeil, L. (2012) Extending the compensatory model of second language reading. *System*, 40 (1): 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.011>.
- Mekala, S. & G. Radhakrishnan (2019) Promoting Self-Regulated Learning Through Metacognitive Strategies. *The IUP Journal of Soft Skills*, 13 (2): 21-27.
- Noice, H. & T. Noice (2016) What Studies of Actors and Acting Can Tell Us About Memory and Cognitive Functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (1): 14-18. <https://doi.org/10.1111/J.0963-7214.2006.00398.X>.
- O'Malley, J. Michael & A.U. Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Essex: Pearson Longman.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015) 'Για μια διερευνητική 'εν θεάτρω' γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 475-88.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021) *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις τοῦ καλλίστου βίου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Papadopoulos, S. & A. Papakosta (2023) Exploring the myth of "Orpheus and Eurydice" in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, 10: 48-59. <https://doi.org/10.12681/eml.36262>
- Papakosta, A., I. Blouti & A. Andreou (2019) When Pupils Go to Theatre. The Activation of Memory and the Mnemonic Depiction. *Journal of Literature and Art Studies*, 9 (7): 745-55. <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2019.07.011>.
- Papakosta, A., K. Mastrothanas, A. Andreou & I. Blouti (2020) Psychometric evaluation of recall and recognition tasks for the measurement of young spectators' theatrical memory. *Journal of Literary Education*, 3: 177-99. <https://doi.org/10.7203/JLE.3.14835>.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019) *Εκπαιδευτικό Δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Rasinski, T., F. Stokes & C. Young (2017) The Role of the Teacher in Reader's Theater Instruction. *Texas Journal of Literacy Education*, 5 (2): 168-74.
- Rinehart, S.D. (2001) Establishing guidelines for using readers theater with Less-skilled readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 42 (2): 65-75.
- Rose, D.S., M. Parks, K. Androes & S.D. McMahon (2000) Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94 (1): 55-63. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>.

- Ruxton, G.D. & G. Beauchamp (2008) Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral Ecology*, 19 (3): 690-93. <https://doi.org/10.1093/BEHECO/ARN020>.
- Σαρρής, Μ. (2021) Στατιστική ανάλυση και ερευνητικοί σχεδιασμοί στις κοινωνικές επιστήμες. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Sokol-Hessner, P., M. Wing-Davey, S. Illingworth, S.M. Fleming & E.A. Phelps (2022) The actor's insight: Actors have comparable interoception but better metacognition than nonactors. *Emotion*, 22 (7): 1544-53. <https://doi.org/10.1037/EMO0001080>.
- Stinson, M. & J. Winston (2011) Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16 (4): 479-88. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>.
- Τσιάρας, Α. (2020) Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Tate, K.J. (2005) A Conceptual Lens for Observing, Analyzing, and Interpreting Data when Exploring Preservice Creative Drama. *Youth Theatre Journal*, 19 (1): 151-70. <https://doi.org/10.1080/08929092.2005.10012582>.
- Walker, E.M., L.B. McFadden, C. Tabone & M. Finkelstein (2011) Contribution of Drama-Based Strategies. *Youth Theatre Journal*, 25 (1): 3-15. <https://doi.org/10.1080/08929092.2011.569471>.
- Wan, F. (2020) Analyzing pre-post designs using the analysis of covariance models with and without the interaction term in a heterogeneous study population. *Statistical Methods in Medical Research*, 29 (1): 189-204. <https://doi.org/10.1177/0962280219827971>.
- Wilson, M. (2005) *Storytelling and theatre: Contemporary storytellers and their art*. London: Palgrave Macmillan.
- Winston, J. (2022) Storytelling theatre and education. Στο M. McAvoy, P. O'Connor (επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education*, London: Routledge, 175-84.
- Winston, J. & M. Stinson, επιμ. (2014), *Drama education and second language learning*. New York: Routledge.
- Young, C., D.D. Paige & T.V. Rasinski (2022) *Artfully Teaching the Science of Reading*. New York: Routledge.
- Young, C. & T. Rasinski (2018) Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41 (3): 475-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12120>.

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ, ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ CONFLICTS AMONG PRIMARY SCHOOL EDUCATORS: CAUSES, EFFECTS AND MANAGEMENT STYLES

Ελένη Τσεκούρα
Μεταπτυχιακός τίτλος:
Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων ΠΑΔΑ,
Καθηγήτρια Αγγλικών
Α/βάθμια Εκπαίδευση
elenitsekoura@yahoo.gr

Περίληψη

Η σύγκρουση αποτελεί καθημερινό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ενώ σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες η ορθή διαχείρισή και η διατήρησή της σε ένα βέλτιστο επίπεδο ενδέχεται να έχει θετικό πρόσημο. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους τρόπους που επιλέγουν να διαχειριστούν μια ενδεχόμενη σύγκρουση αλλά και τις συνέπειες των συγκρούσεων, θετικές ή αρνητικές, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις παρελθοντικές συγκρούσεις σε σχέση με τις παροντικές. Ως πρωταρχική αιτία των συγκρούσεων αναδείχθηκαν οι ατομικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι υιοθετούν κατά κύριο λόγο τη μέθοδο της συνεργασίας για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων, οι γυναίκες δείχνουν αυξημένη προτίμηση στη μέθοδο της αποφυγής και οι εκπαιδευτικοί με την λιγότερη εκπαιδευτική εμπειρία απέχουν αισθητά από τη χρησιμοποίηση της μεθόδου της κυριαρχίας. Τέλος, αναφορικά στις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι μια σύγκρουση έχει περισσότερες αρνητικές συνέπειες, παρά θετικές.

Λέξεις κλειδιά

Συγκρούσεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση σύγκρουσης, αιτίες συγκρούσεων, συνέπειες συγκρούσεων.

Abstract

Conflict among educators constitutes a daily phenomenon within educational organizations yet, according to modern theories, its successful management along with sustaining conflict at an optimum level could benefit them. This study attempted to investigate the causes of conflict

among primary school educators, the methods applied to deal with a potential conflict as well as the effects, both positive and negative, that conflicts bring about at a school unit level. The findings of this research indicate that educators can successfully identify past rather than present conflict. The primary cause of conflict seems to originate from personal differences. Primary school teachers tend to apply the method of cooperation to resolve conflict among them, women significantly choose the method of avoidance while teachers with limited working experience notably distance themselves from the use of the dominance method. As for the consequences that conflict entails for primary schools, the majority of teachers advocate that negative ones outweigh the positive ones.

Key words

School conflict, educators, primary school, conflict management, causes of conflict, effects of conflict.

0. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της σύγκρουσης μπορεί να θεωρηθεί σύγχρονο της ανθρώπινης ύπαρξης ενώ παρατηρείται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στις σημερινές απαιτητικές, σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί καλούνται να παρέχουν εκπαιδευτικά αγαθά με όρους ποιότητας και δικαιοσύνης, εξυπηρετώντας στόχους κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης ενώ παράλληλα οφείλουν να σέβονται τις πολλαπλές ταυτότητες όπως αυτές εκφράζονται στο σχολικό περιβάλλον. Η διαπραγμάτευση αυτών των, ετερόκλητων πολλές φορές, στόχων συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις ενώ ταυτόχρονα η επίτευξή τους προϋποθέτει συναινέσεις στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στο χώρο της σχολικής μονάδας, ειδικότερα.

Η επιστημονική διερεύνηση των αιτιών, των θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων των συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχει ιδιαίτερη αξία και βαρύτητα αφού φιλοδοξεί να οδηγήσει σε τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης των ζητημάτων που τις προκαλούν, κάνοντας το σχολείο πιο αποτελεσματικό, εστιασμένο και αποδοτικό στο εκπαιδευτικό του έργο.

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να εισφέρει στην καλύτερη κατανόηση των αιτιών που οδηγούν στη σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον τρόπο που επιλέγουν οι ίδιοι να τη διαχειριστούν αλλά και τα αποτελέσματα των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Άλλωστε, η καλύτερη κατανόηση των σχολείων ως οργανισμών προϋποθέτει την κατανόηση των συγκρούσεων που συμβαίνουν μέσα σε αυτά και πως όσο πιο πολύπλοκος γίνεται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο περισσότερες αναμένεται να είναι οι διαφωνίες στο εσωτερικό του.

Η μελέτη αυτή χωρίζεται σε δύο διακριτά μέρη · το πρώτο είναι το θεωρητικό και το δεύτερο το ερευνητικό. Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος διασαφηνίζεται ο όρος της σύγκρουσης,

αναλύονται οι τυπολογίες σύγκρουσης, οι αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις, οι συνέπειες θετικές και αρνητικές που απορρέουν από την ύπαρξή των συγκρούσεων καθώς οι τρόποι διαχείρισής τους. Τέλος, παραθέτονται συναφείς έρευνες και δεδομένα που εισφέρουν στη μελέτη του ερευνητικού ζητήματος. Το δεύτερο, ερευνητικό μέρος, παρουσιάζει τον σκοπό και το είδος, τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα, τη μέθοδο και την ανάλυση της έρευνας και ακολούθως η συζήτηση των ευρημάτων, τα συμπεράσματα και προτάσεις. Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους μεθοδολογικούς σκοπούς της ερευνάς.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Ορισμός σύγκρουσης

Η έννοια της σύγκρουσης ορίζεται γενικά ως κατάσταση ή συμπεριφορά έναντι εμπλεκόμενων μερών η οποία λαμβάνει ιδιαίτερες διαστάσεις ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέρη στα οποία αφορά. Έτσι υπάρχει η σύγκρουση συμφερόντων, την κοινωνική σύγκρουση, την ένοπλη σύγκρουση, την σύγκρουση οχημάτων, σωματιδίων και άλλων. Σε κοινωνιολογικούς όρους η σύγκρουση ορίζεται ως η ανθρώπινη συμπεριφορά, σε κοινωνική αλληλεπίδραση, όπου αποδίδεται στην Ελληνική γλώσσα με τους όρους «διαμάχη», «πάλη», «αγώνας», «ανταγωνισμός» ακόμα και ως «αντίθεση», με ακριβέστερο όρο αυτόν της διαμάχης (Wikipedia, 2023). Παρόλο που αρκετοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «Σύγκρουση», όμως μέχρι σήμερα δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Rahim, 2001, Thomas, 1992).

1.2. Παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στους οργανισμούς

Σχετικά με τη σύγκρουση στο επαγγελματικό περιβάλλον, αξίζει να σημειωθεί πως παραδοσιακά η σύγκρουση θεωρούνταν ανεπιθύμητος εισβολέας από μελετητές όπως οι Taylor (1911), Weber (1947) και Fayol (1949) σύμφωνα με την κυρίαρχη θεώρηση της εποχής για τους οργανισμούς. Όμως υπό το πρίσμα της νεότερης συστημικής θεώρησης πιστεύεται πως οι οργανισμοί μπορεί να ωφεληθούν από μια σύγκρουση, όταν αυτή αφορά σε λειτουργικά θέματα, ζητήματα στρατηγικών επιλογών ή πολύπλοκων νοητικών διεργασιών ή όταν εντάσσεται σε ένα συνολικότερο πλάνο του οργανισμού που αποβλέπει να εκπαιδεύσει τα στελέχη του μέσα από μια συμβουλευτική διαδικασία, αυτή της διοικητικής των συγκρούσεων (Πίνακας 1). Έτσι, από την αρχική επιταγή «κατάπνιξε τη σύγκρουση» οι οργανισμοί μεταφέρονται στη λογική του «διαχειρίσου τη σύγκρουση» και τελικά την προτροπή «αύξησε τη σύγκρουση, υπό προϋποθέσεις». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως σύμφωνα με τα όσα αναφέρουν οι Γαλανάκης, Κυριάκος και Στάλικας (2017) σχετικά με τη σύγκρουση στο επαγγελματικό περιβάλλον, κάθε μέρα συμμετέχουμε κατά μέσο όρο σε πέντε συγκρούσεις στο χώρο εργασίας μας ενώ ο χρόνος που αφιερώνει ένας/μία μάνατζερ καθημερινά στη διαχείριση των συγκρούσεων ανέρχεται στο 18-25% του ωραρίου του/της. Όλα τα παραπάνω

καταδεικνύουν τη σημασία του φαινομένου αυτού, μια που για τη διαχείρισή του δαπανώνται χρόνος, οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι στα πλαίσια ενός οργανισμού.

Πίνακας 1: Παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

Παραδοσιακές αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Drucker, 1974)	Σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Robbins, 1998)
Οι συγκρούσεις μπορούν να αποφευχθούν	Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες
Οι συγκρούσεις πηγάζουν από τα προβλήματα προσωπικότητας των ατόμων και την αποτυχημένη ηγεσία	Οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως στην πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, κανόνων, τεχνικών, συστημάτων
Οι συγκρούσεις δημιουργούν δυσλειτουργίες στην οργάνωση και έχουν γενικά εκρηκτικές συνέπειες	Οι συγκρούσεις αυτές καθαυτές δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές, δηλαδή μπορεί να έχουν είτε αρνητικές είτε θετικές συνέπειες ή και τα δύο ταυτόχρονα
Οι συγκρούσεις λύνονται με φυσική απομάκρυνση των συγκρουόμενων μερών ή με την παρέμβαση των ανωτέρων	Οι συγκρούσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν θετικά με την εξάλειψη των αιτιών που τις προκαλούν και την επίλυση των προβλημάτων

Πηγή: Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2015)

Παρόλο που η σύγκρουση συχνά θεωρείται λειτουργική για τους οργανισμούς, οι περισσότερες προτάσεις για την οργανωσιακή σύγκρουση ακόμη σχετίζονται με την επίλυση, την μείωση ή την ελαχιστοποίηση της. Η σύγκρουση σε επίπεδο οργανισμού δεν πρέπει απαραίτητα να μειώνεται ή να απαλείφεται αλλά να γίνεται αντικείμενο διαχείρισης (Rahim, 1985).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, οφείλονται στην πολυπλοκότητα των οργανισμών, έχουν αρνητικές αλλά και θετικές συνέπειες και μπορούν να αντιμετωπιστούν θετικά μέσα από την εξάλειψη των αιτιών που τις προκαλούν.

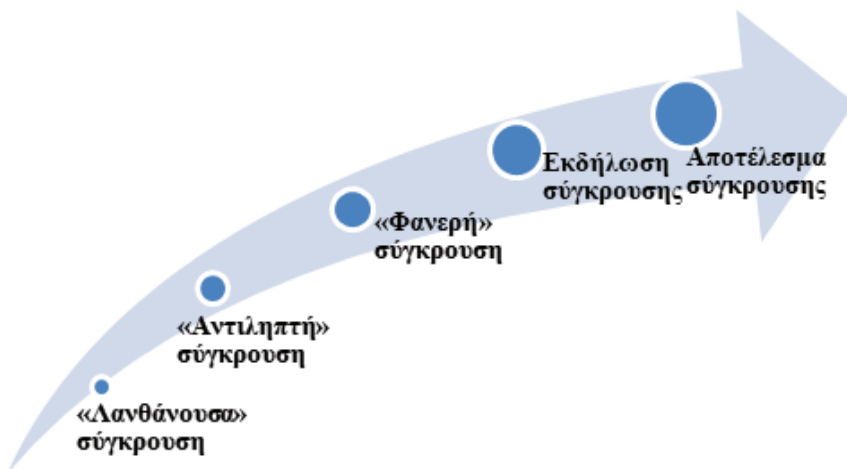
Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως μια κοινωνική οργάνωση, εντός της οποίας εντοπίζονται πολλοί δρώντες παράγοντες (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές, γονείς μαθητών κτλ) προκειμένου να εκπληρώσουν τους τιθήμενους στόχους, μέσα από τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Saiti 2015: 582). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει το σχολείο, έχει οδηγήσει σε μεταβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών η οποία σε συνδυασμό με

την ετερογένεια των μελών της σχολικής μονάδας και των αντιλήψεών τους οδηγούν στην εκδήλωση συγκρούσεων οι οποίες ανάμεσα στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης αποτελούν μια καθημερινή κατάσταση.

1.3. Τυπολογίες συγκρούσεων

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τα χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση την κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων. Ο Pondy (1967) αναφέρει πέντε στάδια στα οποία αποτυπώνεται η εξέλιξη μιας σύγκρουσης (Εικόνα 1). Στο πρώτο στάδιο η σύγκρουση «λανθάνει», υποβόσκει δηλαδή συνήθως όταν προκύπτει κάποια αλλαγή αλλά δεν εκδηλώνεται. Τα μέλη του οργανισμού συνειδητοποιούν ότι κάτι δεν πάει καλά. Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση «γίνεται αντιληπτή» ωστόσο συνήθως τα άτομα ή ομάδες δεν νιώθουν άμεσα να απειλούνται τα συμφέροντά τους. Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται ανησυχία και ένταση. Στο τρίτο στάδιο η σύγκρουση «βιώνεται» και πλέον τα άτομα εμπλέκονται συναισθηματικά, νιώθουν την ανάγκη να υπερασπιστούν τη θέση τους η οποία θεωρούν ότι απειλείται και επικρατεί ένταση στις σχέσεις τους. Η σύγκρουση σε αυτό το στάδιο ονομάζεται «φανερή» (πραγματική) σύγκρουση αφού είναι πλέον έκδηλη στην καθημερινή συμπεριφορά των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Στο τέταρτο στάδιο η σύγκρουση «εκδηλώνεται» είτε με μικρές διαφωνίες είτε με πιο επιθετικό τρόπο. Σε αυτό το στάδιο η σύγκρουση έχει υπερβεί ένα κρίσιμο σημείο έντασης και τα μέλη του σχολικού οργανισμού την έχουν αντιληφθεί, τη βιώνουν και αντιδρούν με ποικίλους τρόπους επιλέγοντας ανάμεσα στην ανοιχτή σύγκρουση ή την προσπάθεια επίλυσης του ζητήματος με διάθεση επικοινωνίας και λογική. Στο πέμπτο στάδιο της σύγκρουσης έχουμε το «αποτέλεσμα» της σύγκρουσης το οποίο μπορεί να είναι θετικό ή αρνητικό και η έκβαση λειτουργική ή δυσλειτουργική. Αξίζει να σημειωθεί πως η σύγκρουση είναι ευκολότερο να λυθεί ή να προληφθεί στα αρχικά στάδια της.

Εικόνα 1: Τα στάδια της σύγκρουσης σύμφωνα με τον Pondy (1967)



1.4. Αιτίες συγκρούσεων

Οι βασικότερες αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Ένας από τους βασικούς λόγους που οδηγούν στη δημιουργία ενδοσχολικών συγκρούσεων φέρεται να είναι η αναποτελεσματική ή ελλιπής επικοινωνία, η οποία οφείλεται, μεταξύ άλλων σε λάθος επιλογή χρόνου ή/και χώρου μετάδοσης μηνύματος, σε παρανοήσεις που σχετίζονται με λανθασμένη μετάδοση, αντίληψη και μετάφραση του μηνύματος (Σαϊτίης, 2007) αλλά επίσης και στην αδιαφορία, την έλλειψη σεβασμού και την αρνητική κριτική (Göksoy & Argon, 2016).

Μία ακόμη πηγή συγκρούσεων είναι οι αλληλοσυγκρούμενοι στόχοι μεταξύ ατόμων ή ομάδων καθώς η πραγματοποίησή τους συχνά αποβαίνει εις βάρος άλλων ατόμων ή ομάδων δημιουργώντας διαμάχες, διαφωνίες και αντιπαραθέσεις (Μπουραντάς, 2002).

Μια επίσης συχνή αιτία διαμάχης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας αποτελούν οι εξωγενείς παράγοντες. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αποτελεί η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της πολιτείας και της κοινωνίας (Saiti, 2014).

Οι ατομικές διαφορές αποτελούν συχνά αιτία έριδας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στην οποία υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας. Οι ατομικές διαφορές όπως οι διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, προσδοκίες, ανάγκες και οι διαφορετικές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών συχνά οδηγούν σε διαφωνίες και συγκρούσεις (Okoth & Yambo, 2016).

Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν εξαιτίας των οργανωτικών αδυναμιών που σχετίζονται με την έλλειψη συντονισμού, την αδυναμία αναπλήρωσης ενός συναδέλφου που απουσιάζει, την μη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, τη μη σαφή κατανόηση των στόχων της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2002).

Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσεται επίσης η έλλειψη συνοχής του προσωπικού η οποία προκύπτει από τις συνεχείς μεταβολές στη σύνθεση ή τις συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικών που στην Ελλάδα αποτελούν συχνό φαινόμενο.

Η μη αποτελεσματική ηγεσία δύναται να δημιουργήσει συγκρουσιακά αποτελέσματα. Οι συγκρούσεις που οφείλονται στον τρόπο διοίκησης του/ της διευθυντή/ντριας σχετίζονται με διακρίσεις, έλλειψη επιβράβευσης, άνιση μεταχείριση, αυταρχισμό και άλλα. Επιπρόσθετα, η συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων σε μόνιμη βάση δεν είναι επιθυμητή καθώς δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν επίσης λόγω ανεπαρκών σχολικών πόρων και ακατάλληλων κτιριακών υποδομών (Μπουραντάς, 2002). Η έλλειψη επαρκών πόρων δημιουργεί ανταγωνισμό και διάσπαση λόγω διαφορετικών προτεραιοτήτων. Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε περιορισμένους πόρους αφορούν στην ελλιπή χρηματοδότηση, τα περιορισμένα οπτικοακουστικά μέσα, την έλλειψη προσωπικού, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και άλλα.

Οι συγκρούσεις επίσης οφείλονται στην δημιουργία και κατόπιν την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών που δημιουργούνται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τα κοινά συμφέροντα, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες στην σχολική μονάδα και συχνά οδηγούν στην αλληλοϋποστήριξη των μελών μεταξύ τους, την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων αποκλείοντας τη συνεργασία με τους υπόλοιπους και άλλα (Ιορδανίδης, 2014).

Τέλος, μια σύγκρουση μπορεί να οφείλεται σε περισσότερες από μια αιτίες ή μπορεί να ε-
ποπιστεί σε διαφορετικά επίπεδα ενός οργανισμού σύμφωνα με τους Okoth & Yambo (2016).

1.5. Συνέπειες των συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι μια έννοια που ενέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία αλλά και γενικότερα την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών ομάδων και ως τέτοια έχει άμεσο αντίκτυπο, είτε θετικό είτε αρνητικό, στις σχέσεις ατόμων και ομάδων (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Οι συγκρούσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορούν να έχουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Πίνακας 2), αφού πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες και εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους. Στις αρνητικές συνέπειες συγκαταλέγονται η μείωση της διάθεσης για συνεργασία, η δημιουργία αρνητικού κλίματος, το αυξημένο εργασιακό άγχος, η δυσχέρεια στην επικοινωνία ενώ στις θετικές συνέπειες εντάσσονται η ενεργοποίηση των ατόμων, η κινητοποίηση τους για την εξεύρεση λύσεων καθώς και η παραγωγή νέων και καινοτόμων ιδεών. Η χρονική διαχείριση της σύγκρουσης στα αρχικά τη στάδια, οι προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο τρόπος που επιλέγεται να γίνει η διαχείριση τους και ο τρόπος που θα εκδηλωθούν είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξη θετικών ή αρνητικών συνεπειών στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 2: Οι αρνητικές και θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων	Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Μείωση της διάθεσης για συνεργασία ✓ Δημιουργία αρνητικού κλίματος ✓ Αύξηση εργασιακού άγχους ✓ Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης ✓ Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων ✓ Αναστολή της διάθεσης για ανάληψη δραστηριότητας και πρωτοβουλιών 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων ✓ Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης προβλημάτων ✓ Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών ✓ Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας ✓ Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων ✓ Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης

1.6. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Η διαχείριση της σύγκρουσης σε επίπεδο μεγάλων οργανισμών περιλαμβάνει της σωστή διάγνωση και την παρέμβαση σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό, ενδοομαδικό και διαομαδικό επίπεδο. Η διάγνωση οφείλει να περιλαμβάνει τη διαπίστωση αν χρειάζεται παρέμβαση και ποιού τύπου. Γενικά, μια παρέμβαση σχεδιάζεται με σκοπό να διατηρεί ένα μέτριο βαθμό σύγκρουσης καθιστώντας τα μέλη του οργανισμού ικανά να διαχειρίζονται τη σύγκρουση έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συνολική αποδοτικότητα του.

Σύμφωνα με την Saiti (2015) και με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που κάνει η ίδια έχοντας λάβει υπόψη της τους Blake and Mouton (1964), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001: 27), τους Dean (1995: 142), Frisby & Westerman (2010), Gross & Guerrero (2000), Hunt (1981: 94-95) και Rahim (1983), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001: 27) και τέλος τους Rahim (2001, 2002), Rahim & Bonoma (1979) όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001: 27-28), τους Rahim et al. (1992), Tjosvold & Hui (2001), Walton (1969), προσδιορίζει πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης



Η τακτική της αποφυγής συνιστάται στην αποφυγή οποιασδήποτε συζήτησης από τα εμπλεκόμενα μέρη σχετικά με το πρόβλημα και στην καθυστέρηση μιας κατάστασης που μπορεί να επιφέρει τη σύγκρουση. Στο πλαίσιο αυτής της τακτικής το άτομο που την υιοθετεί επιλέγει να μείνει ουδέτερο, αδιάφορο για τη σύγκρουση και απαθές υποβαθμίζοντας την διαφορά που έχει προκύψει.

Η τακτική του συμβιβασμού. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης οι εμπλεκόμενοι διατηρούν τις διαφορές τους είναι όμως υποχρεωμένα στην εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης κινούμενα σε μια μέση οδό ώστε ούτε να χάσει ούτε να κερδίσει κανείς. Ο συμβιβασμός θεωρείται ως μια επιφανειακή λύση.

Η τακτική της συνεργασίας/ ενσωμάτωσης. Η σύγκρουση αντιμετωπίζεται κατά μέτωπο και όλοι οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να φτάσουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση που θα ικανοποιεί όλους. Στα πλαίσια αυτής της τεχνικής αναζητούνται όλες οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις οι οποίες είναι αποδεκτές από όλα τα αντιτιθέμενα μέλη και παρόλο που είναι χρονοβόρα θεωρείται η ενδεδειγμένη για την επίλυση πολύπλοκων ζητημάτων.

Η τακτική της κυριαρχίας/ ανταγωνισμού. Όταν υιοθετείται αυτή η προσέγγιση το ένα από τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέρη χρησιμοποιεί την χρήση εξουσίας για την επίλυση της διαφοράς.

Η τακτική της εξομάλυνσης/ προσαρμογής. Η εξομάλυνση υπαγορεύει τη σταδιακή εκτόνωση της σύγκρουσης και την συνεπακόλουθη εκτόνωση των πλευρών που αφορά έχοντας ως απώτερο σκοπό την ανάδειξη των κοινών συμφερόντων που μπορούν να ικανοποιήσουν το ένα μέρος. Επιπλέον σχετίζεται με χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό υψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους.

Υπάρχει γενικότερη συμφωνία από τους θεωρητικούς πως ο μέτριος βαθμός σύγκρουσης εννοεί την βέλτιστη αποδοτικότητα των οργανισμών (Rahim, 1985).

1.7. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον

Στην αναζήτηση σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν έρευνες που σχετίζονταν κατά κύριο λόγο με τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και προϊσταμένων συσχετίζοντάς τις με το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται σε κάθε σχολική μονάδα. Η μελέτη των συγκρούσεων γενικότερα στη σχολική μονάδα, ανάμεσα σε γονείς- εκπαιδευτικούς, ομάδες μαθητών και μαθητές- εκπαιδευτικούς δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο μεγάλου αριθμού ερευνών. Υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός μελετών που διερευνούν ξεχωριστά τις αιτίες, τη διαχείριση και τις συνέπειες των ενδοσχολικών συγκρούσεων και ελάχιστες δυο από αυτές τις παραμέτρους μαζί και ακόμη σπανιότερα όλες τους. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία το ζήτημα απαντάται σπάνια και οι περισσότερες έρευνες που έχουν δημοσιευτεί στην Αγγλική γλώσσα έχουν εκπονηθεί από Έλληνες ερευνητές. Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως το θέμα των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γενικότερα, αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα, δεν έχει τύχει ακόμη ζωηρού ενδιαφέροντος από ερευνητικής πλευράς.

Οι Καραμούτσας και Καραμούτσα (2020) μελέτησαν τις πηγές συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Καβάλας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο απαντήθηκε από 120 εκπαιδευτικούς του νομού. Αναφορικά στους λόγους πρόκλησης συγκρούσεων

τα ευρήματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούσε πως οφείλονται σε συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών παραγόντων. Στους υπηρεσιακούς παράγοντες ως πρωταρχική πηγή συγκρούσεων αναδείχθηκε η κατανομή των τάξεων/ τμημάτων και κατόπιν η απασχόληση των μαθητών λόγω απουσίας του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος. Στις συχνότερες αιτίες των προσωπικών συγκρούσεων συγκαταλέχθηκαν τα σχόλια που μεταφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, ο χαρακτήρας, και η προσωπικότητα των συναδέλφων, που είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ένα αξιοσημείωτο εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η διαπίστωση ότι οι συγκρούσεις μεταξύ γυναικών είναι συχνότερες ενώ οι διενέξεις μεταξύ ατόμων του αντίθετου φύλου παρατηρούνται σε μικρότερο βαθμό.

Η Παπαγεωργάκη (2021) μελέτησε την διαχείριση των συγκρούσεων των δασκάλων στα Ελληνικά πρωτοβάθμια σχολεία με εργαλείο εκούσιο δομημένο και ανώνυμο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε ηλεκτρονικά και απαντήθηκε από 154 εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε διάφορα σχολεία της χώρας. Τα ευρήματα αναλύθηκαν περιγραφικά αλλά και με την υιοθέτηση μιας συναφειακής οπτικής προκείμενου να διαπιστωθούν αλληλεξαρτήσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι αιτίες συγκρούσεων σε ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά σειρά αξιολόγησης των ερωτηθέντων είναι: έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη επικοινωνίας συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ελλείψεις προσωπικού, ατομικές διαφορές, επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα και τέλος οι ανταγωνισμοί/προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών. Από τη συσχέτισή τους ως προς τη διαχείριση από τον διευθυντή/ ντρια συμπεραίνεται ότι πρέπει να ληφθούν αποφάσεις από μέρους τους που να καλλιεργούν την ειλικρινή επικοινωνία, την ενδελεχή εξέταση των διαφωνιών και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Ως προς τους τομείς των σχολικών μονάδων που επηρεάζονται, προέκυψε ότι δημιουργείται αρνητικό εργασιακό κλίμα και διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, που κατά συνέπεια οδηγούν σε πτώση του ηθικού, μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου και αύξηση του εργασιακού άγχους. Παράλληλα, ωστόσο παρατηρήθηκαν και κάποια θετικά αποτελέσματα όπως η αύξηση της συνοχής της ομάδας, καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων, αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων, βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται, η αύξηση της αποδοχής του διευθυντή ως ηγέτη. Τελικά, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το έργο της διεύθυνσης και της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η Μαυρογεώργου (2021) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αποτελέσματα των ενδοσχολικών συγκρούσεων και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Η ερευνά της υιοθέτησε την ποσοτική μέθοδο, με εργαλείο το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και δείγμα 126 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Καρδίτσας. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν και μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών

και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας επιδρώντας με θετικό αλλά και αρνητικό τρόπο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως θετικά αποτελέσματα των ενδοσχολικών συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν την εν γένει βελτίωση των σχέσεών τους και την επίλυση προβλημάτων, ενώ ως αρνητικά το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας, την αναποτελεσματική διοίκηση και τα αρνητικά συναισθήματα.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Σκοπός και είδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων, τη διαχείριση και τα αποτελέσματα τους. Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση του κατά πόσο οι αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών έχουν περισσότερο προσωπική ή επαγγελματική χροιά, η μελέτη του κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται, ανάλογα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, όπως παραδείγματος χάρη το φύλο, η ηλικία, και τα έτη υπηρεσίας και, τέλος, το κατά πόσο η διαχείριση των συγκρούσεων επηρεάζεται από την ιδιότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατοχή θέσης ευθύνης στη σχολική μονάδα, ή ακόμη και τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η ανάδειξη όλων των παραπάνω παραμέτρων αποβλέπει στη έγερση του ενδιαφέροντος για την διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τη δημιουργία νέων συσχετισμών και ίσως προτάσεων για την ορθότερη αντιμετώπισή τους από όλους τους εμπλεκόμενους. Επιπλέον, κρίνεται επιθυμητή και αναγκαία η εισφορά περισσότερων δεδομένων σε ένα ζήτημα όπως αυτό που ενώ είναι καθημερινό και εκτεταμένο δεν έχει τύχει αντίστοιχης ερευνητικής προσοχής.

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος και η έρευνά πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο 2022 με εκούσιο δομημένο και ανώνυμο ερωτηματολόγιο που εστάλη ηλεκτρονικά. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο όποτε διασφάλιζε την ειλικρινή απάντηση από τους συμμετέχοντες και η συμπλήρωση του απαιτούσε περίπου δέκα λεπτά, γεγονός που το καθιστούσε εύκολο και γρήγορο στην ολοκλήρωσή του.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας. Μέσα από το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου που καταρτίστηκε, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ρητά πως η συμμετοχή τους είναι προαιρετική, ανώνυμη και μη δεσμευτική καθώς και για το γεγονός πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα είναι στην διάθεσή τους αν το θελήσουν. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ηλεκτρονικής αυτοσυμπλήρωσης και διευκρινίστηκε πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στις αιτίες, την αντιμετώπιση και τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων συγκρούσεων και συνοψίζονται ως εξής:

1. Οι αιτίες από τις οποίες πηγάζουν οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέονται περισσότερο με προσωπικούς παράγοντες (όπως τους ατομικούς παράγοντες, τους συγκρούμενους στόχους και την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων) παρά με υπηρεσιακούς παράγοντες (όπως οι οργανωτικές αδυναμίες, ο τρόπος διοίκησης και οι περιορισμένοι πόροι);
2. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία την ύπαρξη σύγκρουσης;
3. Το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζουν την επιλογή τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέσεις ευθύνης, υπηρετώντας ως διευθυντές/ ντριες ή υποδιευθυντές/ντριες στη σχολική τους μονάδα, επιλέγουν τη μέθοδο της «αποφυγής» για τη διαχείριση των συγκρούσεων;
5. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει περισσότερο θετικές παρά αρνητικές συνέπειες υιοθετούν τη μέθοδο της «συνεργασίας» για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων;

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνά επιχειρεί να παρέχει απαντήσεις σε προκαθορισμένα ερωτήματα με τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων. Έτσι, για τους σκοπούς της μελέτης αυτής δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους διευθυντές/ ντριες των σχολείων με την παράκληση να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα σχολεία τους.

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε δομικά σε τέσσερις διακριτές ενότητες με στόχο την ομαδοποίηση των 29 ερωτήσεων που περιελάμβανε σε κατηγορίες με βάση το περιεχόμενό τους. Η πρώτη ενότητα αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων η δεύτερη διερευνούσε τη συχνότητα, τη χρονική εκδήλωση και τις αιτίες των συγκρούσεων η τρίτη τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η τέταρτη στόχευε στην άντληση δεδομένων σχετικών με τα αποτελέσματα των συγκρούσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Για τη διερεύνηση των μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς, στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις από το ερωτηματολόγιο του Rahim Organizational Conflict Inventory –II (ROCI-II) του Rahim που αποτελεί ένα πολύ δημοφιλές εργαλείο αξιολόγησης αναφορικά στα στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι σύντομο, αφού αποτελείται από 28 ερωτήματα στα οποία η απάντηση δίνεται με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ενώ συνοδεύεται από οδηγό χρήσης για τον υπολογισμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α (alpha) ή δείκτης

εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient), για τα 28 ερωτήματα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου ισούται με 0.776 που θεωρείται τιμή αποδεκτή.

Τέλος, κρίθηκε δόκιμο οι μέθοδοι να κατηγοριοποιηθούν και να δοθούν παραδείγματα εντός παρενθέσεων τα οποία αντλήθηκαν από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έτσι ώστε να γίνουν πρακτικά αντιληπτές οι έννοιες της αποφυγής, της εξομάλυνσης, της κυριαρχίας, του συμβιβασμού και της συνεργασίας.

2.4. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 212 εκπαιδευτικούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε 125 Δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Τα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στην συγκεκριμένη διεύθυνση είναι 157 στον αριθμό και οι εκπαιδευτικοί ανάλογοι σε αριθμό, γεγονός που παρέχει ένα ικανοποιητικό δείγμα για την εκπόνηση της έρευνας. Επειδή, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων στα αστικά σχολεία τα οποία θεωρούνται πιο ευάλωτα από τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες αλλά και πιο επιρρεπή στις ασταθείς καταστάσεις όπως η προσπάθεια καθορισμού καθηκόντων τα σχολεία που ανήκουν μεν στην πρωτοβάθμια Πειραιά αλλά βρίσκονται εκτός του αστικού ιστού, όπως λόγω χάρη τα σχολεία των Κυθήρων, της Αίγινας και της Σαλαμίνας, αποκλείστηκαν από το δείγμα της έρευνας, μειώνοντας σε 125 τα σχολεία στα οποία απευθύνθηκε το ερωτηματολόγιο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά ήταν στην συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είχαν επίπεδο σπουδών μεγαλύτερο του βασικού πτυχίου και διέθεταν από 11 ως 20 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται στο 37,7% επί του συνόλου. Αναφορικά στα έτη υπηρεσίας που έχουν παραμείνει στη σχολική μονάδα που βρίσκονται το 63,7% απάντησαν ότι η παραμονή τους περιορίζεται στα 1 ως 5 έτη. Οι συμμετέχοντες ήταν κατά κύριο λόγο μόνιμοι εκπαιδευτικοί και στην πλειοψηφία τους άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα από 31 ως 40 ετών. Οι ειδικότητες των συμμετεχόντων παρουσίασαν αρκετή ποικιλία όμως οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι/ες, πιο συγκεκριμένα 133 στο σύνολο των 212 συμμετεχόντων (62,2%). Τέλος, οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια διοικητική ιδιότητα στο σχολείο υπηρετήσής τους, σε ποσοστό 88,7%.

2.5. Μέθοδος και ανάλυση

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Τα ευρήματα αναλύθηκαν περιγραφικά αλλά και με την χρήση μιας συναφειακής οπτικής προκειμένου να διαπιστωθούν αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών. Μετά τη συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε ομαδοποίηση και στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0 για Windows. Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων

και σχετικών συχνοτήτων καθώς και πίνακες διπλής εισόδου με τη χρήση της εντολής (crosstabs). Ακολούθως για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων. Επίσης, δημιουργήθηκαν ραβδογράμματα και γραφήματα σε μορφή πίτας και δακτυλίου για την καλύτερη οπτική παρουσίαση των δεδομένων.

3. Αποτελέσματα-Συζήτηση

3.1. Αιτίες και συχνότητα συγκρούσεων

Αναφορικά στη συχνότητα και τις αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αναγνωρίστηκαν μέσα από τη συμπλήρωση του ερευνητικού ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν αντιληφθεί συγκρούσεις σε σχολεία που έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν «αρκετά» σε ποσοστό 34,9%, «μέτρια» σε ποσοστό 31,6%, «λίγο» σε ποσοστό 27,8%, «πολύ» 3,8 και «καθόλου» 1,9%.

Οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη παρελθοντικών συγκρούσεων σε συνολικό ποσοστό που φτάνει το 38,7%. Αντίθετα, μόνο το 17,6% επιβεβαίωσε την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο παρόν (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ύπαρξη παρελθοντικών και παροντικών συγκρούσεων

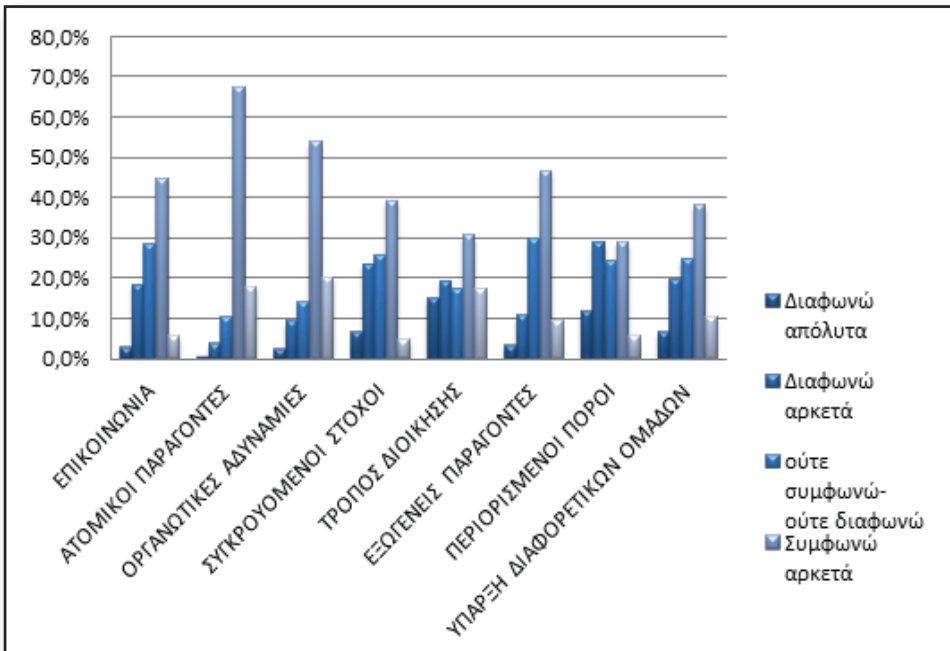
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Παρελθοντικές συγκρούσεις	1,9%	27,8%	31,6%	34,9%	3,8%
Παροντικές συγκρούσεις	7,5%	44,3%	30,2%	16%	1,9%

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 51 ως 60 ετών δήλωσαν πως παρατηρούν την ύπαρξη συγκρούσεων «λίγο» ή και «καθόλου» σε ποσοστό 63,26% (31 από τους 49 ερωτηθέντες) και από το σύνολο όσων εκπαιδευτικών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 61 ετών και άνω. Στις ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών ως 31 ετών και από 31 ως 40 ετών το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 59,3% και 48,6%. Τέλος, όσοι είχαν ηλικία από 41 ως 50 έτη απάντησαν πως οι συγκρούσεις παρατηρούνται «λίγο» ή «καθόλου» σε ποσοστό που ανέρχεται στο 38,18% επί του συνόλου.

Σχετικά με τις αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως το 85,4% των συμμετεχόντων αναγνώρισε τους ατομικούς παράγοντες όπως η διαφορετική ιδεολογία, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, η διαφορετική συμπεριφορά, η ηλικία και η διάσταση ενδιαφερόντων ως βασική αιτία των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολούθως με ποσοστό 74,1% αναδείχθηκαν ως αιτία των συγκρούσεων οι οργανωτικές αδυναμίες που περιλαμβάνουν την αναπλήρωση ενός συναδέλφου που απουσιάζει,

τη μη τήρηση των κανόνων, τις εφημερίες, τον ασαφή καθορισμό ή την επικάλυψη δραστηριοτήτων, την κατανομή εξω-διδακτικών καθηκόντων και την έλλειψη συντονισμού. Οι εξωγενείς παράγοντες έπονται συγκεντρώνοντας ποσοστό 56,1% και η επικοινωνία ακολουθεί με ποσοστό 50,5%. Το 48,6% των συμμετεχόντων αναγνώρισε την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων ως αιτία των συγκρούσεων και το 48,2% τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι συγκρουόμενοι στόχοι αναγνωρίστηκαν ως αιτία των συγκρούσεων σε ποσοστό 43,9% και οι περιορισμένοι πόροι σε ποσοστό 34% (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Οι αιτίες της σύγκρουσης



3.2. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων

Ως πιο δημοφιλής τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης αναδείχθηκε η συνεργασία σε ποσοστό 87,2%, ακολούθως η μέθοδος του συμβιβασμού με ποσοστό 65,6% και η μέθοδος της αποφυγής με ποσοστό 59%. Η μέθοδος της εξομάλυνσης σε ποσοστό 53,3% αντίστοιχα. Ως λιγότερο δημοφιλή μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την μέθοδο της κυριαρχίας η οποία συγκέντρωσε ποσοστό 14,2% στις προτιμήσεις τους (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης

Η μέθοδος της συνεργασίας συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά και για τα δυο φύλα αφού επιλέχθηκε σε ποσοστό 86,6% από τις γυναίκες και σε ποσοστό 90,6% από τους άνδρες συμμετέχοντες. Ο συμβιβασμός αποτέλεσε την αμέσως πιο δημοφιλή επιλογή για τις γυναίκες σε ποσοστό 65,5% και 65,6% για τους άνδρες. Όπως παρατηρούμε, το ποσοστό των γυναικών που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της αποφυγής για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι 62,2%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 40,6%. Οι γυναίκες επιλέγουν τη μέθοδο της κυριαρχίας για να διαχειριστούν μια ενδεχόμενη σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων σε ποσοστό 12,7 % ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 21,8% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων και φύλλο

Φύλο	Συνεργασία	Συμβιβασμός	Αποφυγή	Εξομάλυνση	Κυριαρχία
Άνδρας	90,6%	65,6%	40,6%	53,1%	21,8%
Γυναίκα	86,6%	65,5%	62,2%	53,3%	12,7%

Σχετικά με τη μέθοδο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους, η μέθοδος της συνεργασίας έρχεται πρώτη στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων αφού το 92,3% των κατόχων βασικού πτυχίου δήλωσε την προτίμηση του στη χρησιμοποίηση της. Το αντίστοιχο ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου συγκρούσεων ανέρχεται στο 81,7%. Ακολουθεί η μέθοδος του συμβιβασμού των συγκρούσεων συγκεντρώνοντας το 71,4% των κατόχων βασικού πτυχίου και το 61,5% όσων έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Για τη μέθοδο της αποφυγής τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 65,9% και 51,9% και για τη μέθοδο της εξομάλυνσης 57,7% και

49%. Τέλος, το ποσοστό των κατόχων βασικού πτυχίου που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της κυριαρχίας είναι 13,1%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού είναι 14,4% (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης και επίπεδο σπουδών

Επίπεδο σπουδών	Συνεργασία	Αποφυγή	Συμβιβασμός	Εξομάλυνση	Κυριαρχία
Βασικό πτυχίο	92,3%	65,9%	71,4%	57,7	13,1%
Δεύτερο πτυχίο	100%	81%	54,5%	63,6%	0%
Μεταπτυχιακό	81,7%	51,9%	61,5%	49%	14,4%
Διδακτορικό	80%	20%	60%	40%	0%

Όπως διαφαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας, το ποσοστό των εχόντων 1-5 έτη προϋπηρεσία που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της συνεργασίας ως τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων είναι 80,4%, των εχόντων 6-10 έτη είναι 88,8%, των εχόντων 11-20 έτη είναι 85%, είναι 91,8% για τους έχοντες 21-30 έτη προϋπηρεσία και τέλος 100% για τους έχοντες άνω των 31 ετών προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την συγκεκριμένη μέθοδο κορυφαία στις προτιμήσεις όλων των συμμετεχόντων ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής εμπειρίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως επιλέγουν τη μέθοδο της κυριαρχίας σε ένα πολύ μικρό ποσοστό που ανέρχεται στο 2,1% δηλώνοντας τη μεγάλη απόσταση που τηρούν από την υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων και εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Συν/σια	Συμβ/μός	Εξομάλυνση	Αποφυγή	Κυριαρχία
1-5 έτη	80,4%	56,5%	52,1%	69,5%	2,1%
6-10 έτη	88,8%	66,6%	55,5%	59,2%	44,4%
11-20 έτη	85%	68,7%	47,5%	53,7%	15%
21-30 έτη	91,8%	78,3%	54%	56,7%	10,8%
31 έτη και άνω	100%	50%	72,7%	59%	10%

Τέλος, οι διευθυντές/ντριες τείνουν να είναι ουδέτεροι ως προς τη χρησιμοποίηση της μεθόδου αποφυγής, οι υποδιευθυντές/ντριες που συμφωνούν απόλυτα ή αρκετά αποτελούν

το 60% του δείγματος και οι εκπαιδευτικοί χωρίς διοικητική ιδιότητα συμφωνούν απόλυτα ή αρκετά σε ποσοστό 61,1%.

3.3. Συνέπειες συγκρούσεων

Ως πιο δημοφιλή συνέπεια των συγκρούσεων οι συμμετέχοντες κατέδειξαν την δημιουργία αρνητικού κλίματος σε ποσοστό 93,3%, ακολουθούμενη από την μείωση της διάθεσης για συνεργασία με 91,5%, την αύξηση του εργασιακού άγχους σε ποσοστό 87,7%, την διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων 84%, τη δυσχέρεια στην επικοινωνία σε ποσοστό 75,4% και την αναστολή της διάθεσης για ανάληψη πρωτοβουλιών. Ως δευτερευούσης σημασίας ή/και ελάσσονος κρίθηκαν η ανάδειξη και η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων, η αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων και η ενεργοποίηση των ατόμων. Τέλος, σύμφωνα με τις δηλώσεις προτιμήσεων των συμμετεχόντων η εξασθένηση μιας σοβαρής διαμάχης, η παραγωγή δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών και η αύξηση συνοχής της ομάδας δεν φάνηκε να διαδραματίζουν κάποιο αξιοσημείωτο ρόλο στην έκβαση μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών (Πίνακας 7).

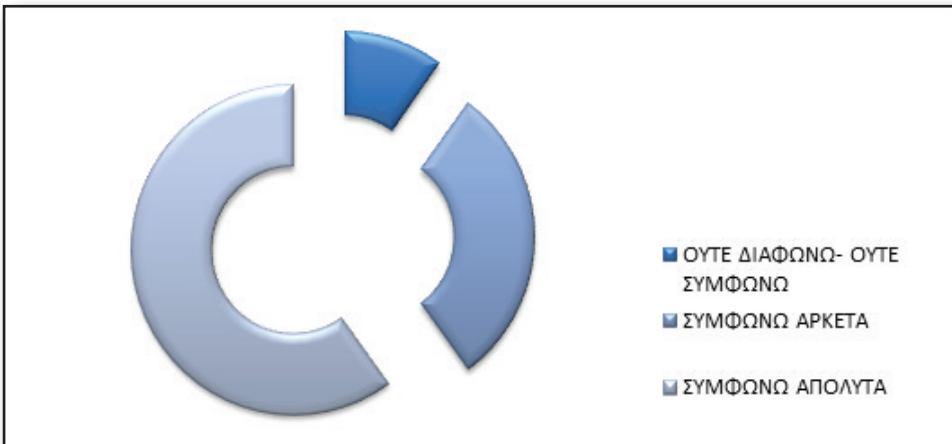
Πίνακας 7: Οι συνέπειες των συγκρούσεων

Συνέπειες των συγκρούσεων	Ποσοστό
Δημιουργία αρνητικού κλίματος	93,3%
Μείωση της διάθεσης για συνεργασία	91,5%
Αύξηση εργασιακού άγχους	87,7%
Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων	84%
Δυσχέρεια στην επικοινωνία	75,4%
Αναστολή διάθεσης για ανάληψη πρωτοβουλιών	70,8%
Αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης	38,7%
Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων	32,1%
Ενεργοποίηση των ατόμων	28,3%
Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης	24%
Παραγωγή δημιουργικών και καινοτόμων ιδεών	12,7%
Αύξηση συνοχής της ομάδας	9%

Ερωτώμενοι σχετικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία ότι οι αρνητικές συνέπειες είναι περισσότερες σε ποσοστό 90,6%, ενώ το υπόλοιπο 9,4% απαντά όχι.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η σύγκρουση έχει περισσότερες θετικές συνέπειες και παράλληλα συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου συνεργασίας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι 90% (18 από τους 20 ερωτηθέντες) όπως φαίνεται στην *Εικόνα 5*.

Εικόνα 5: Σχέση θετικών συνεπειών των συγκρούσεων και χρησιμοποίησης της μεθόδου της συνεργασίας



Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει περισσότερο θετικές παρά αρνητικές συνέπειες υιοθετούν κατά κύριο λόγο τη μέθοδο της «συνεργασίας» για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων.

3.4. Συμπεράσματα

Σε επίπεδο συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων αλλά και των αιτιών τους, διαπιστώθηκε ότι η εμφάνιση συγκρούσεων δεν αναγνωρίζεται ως συχνό φαινόμενο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη παρελθοντικών συγκρούσεων αναγνωρίστηκε με μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με την ύπαρξη των συγκρούσεων στο παρόν, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην χρονική απόσταση που έχει μεσολαβήσει και έχει καταστήσει την παρουσία συγκρούσεων σαφέστερη για τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς, συμπεραίνεται ότι οι επικρατέστερες μέθοδοι είναι η συνεργασία και ο συμβιβασμός, ενώ οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι της αποφυγής και της κυριαρχίας.

3.4.1. Αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει το συμπέρασμα πως οι αιτίες που συνδέονται περισσότερο με προσωπικούς παράγοντες όπως τους ατομικούς παράγοντες, τους

συγκρουόμενους στόχους και την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων παρά με υπηρεσιακούς παράγοντες όπως είναι οι οργανωτικές αδυναμίες, ο τρόπος διοίκησης και οι περιορισμένοι πόροι. Ως πρωταρχική αιτία των συγκρούσεων αναδείχθηκαν οι ατομικές διαφορές όπως η διαφορετική ιδεολογία, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, η διαφορετική συμπεριφορά, η ηλικία και η διάσταση ενδιαφερόντων και ακολούθως οι οργανωτικές αδυναμίες που περιλαμβάνουν την αναπλήρωση ενός συναδέλφου που απουσιάζει, τη μη τήρηση των κανόνων, τις εφημερίες, τον ασαφή καθορισμό ή την επικάλυψη δραστηριοτήτων, την κατανομή εξω-διδασκικών καθηκόντων και την έλλειψη συντονισμού.

3.4.2. Ηλικία και αναγνώριση της ύπαρξης συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αναγνωρίζουν την ύπαρξη συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον με μικρότερη επιτυχία σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους οδηγώντας μας στο συμπέρασμα πως η ηλικία έχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση με τη αντίληψη των συγκρούσεων.

3.4.3. Ηλικία και αναγνώριση της ύπαρξης συγκρούσεων

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως φύλου εκδήλωσαν την προτίμηση τους στη μέθοδο της συνεργασίας όμως οι γυναίκες έδειξαν αυξημένη προτίμηση στη μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες. Από την ανάλυσή των δεδομένων δεν διαπιστώθηκε ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και την επιλογή μεθόδου διαχείρισης των συγκρούσεων. Η μέθοδος της συνεργασίας αναδείχθηκε κορυφαία στις προτιμήσεις όλων των συμμετεχόντων ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής εμπειρίας.

3.4.4. Θέσης ευθύνης και μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις ευθύνης, υπηρετώντας ως διευθυντές/ ντριες ή υποδιευθυντές/ντριες στη σχολική τους μονάδα, δεν φαίνεται να επιλέγουν τη μέθοδο της αποφυγής για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

3.4.5. Η μέθοδος της συνεργασίας και οι συνέπειες των συγκρούσεων

Τέλος, αναφορικά στις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι μια σύγκρουση έχει περισσότερες αρνητικές συνέπειες παρά θετικές, επιβεβαιώνοντας την διαπίστωση πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι συγκρούσεις έχουν αρνητικό πρόσημο. Ως κυριότερες συνέπειες των συγκρούσεων αναδείχθηκαν η δημιουργία αρνητικού κλίματος, η μείωση της διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία, η αύξηση του εργασιακού άγχους αλλά και η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην υπεροχή των θετικών συνεπειών των συγκρούσεων σε σχέση με τις αρνητικές φαίνεται να υιοθετούν τη μέθοδο της συνεργασίας για την διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων.

3.5. Προτάσεις

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης ανέδειξε νέες πτυχές σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και κάποιες που ήδη έχουν διερευνηθεί. Τα πορίσματα θα ήταν σκόπιμο να δώσουν τροφή σε νέες ανάλογες μελέτες ίσως ακόμη μεγαλύτερης κλίμακας που δεν θα εστιάζουν μονάχα στο συλ ηγεσίας των διευθυντών/ ντριών.

Οι συγκρούσεις, όπως διαπιστώθηκε από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, απορρέουν κατά κύριο λόγο από ατομικούς παράγοντες ενώ το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας την ίδια τη σύγκρουση ως φαινόμενο φαίνεται ότι υπαγορεύει και τον προσφορότερο τρόπο διαχείρισης της. Μια πρόταση που απορρέει από αυτό είναι μια ανάλογη έρευνα να συγκεραστεί με τη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο τα ατομικά χαρακτηριστικά επιδρούν στη αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της μελέτης μας βασίζονταν στη μέθοδο της αυτό-αναφοράς. Γνωρίζοντας την ανθρώπινη τάση για ωραιοποίηση παραμένει ανοιχτό το ενδεχόμενο οι απαντήσεις που δόθηκαν να μην είναι στο σύνολό τους ρεαλιστικές. Έτσι, προτείνεται η διεξαγωγή ανάλογων μελετών μέσα από τη διερεύνηση των προθέσεων των εκπαιδευτικών με τη χρήση υποθετικών σεναρίων που θα προσομοίωσαν καθημερινές προβληματικές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, ίσως αναδύονταν τυχόν διαφοροποιήσεις στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα πορίσματα ανάλογων ερευνών για να προχωρήσει σε υλοποίηση προγραμμάτων βιωμάτων συνεργατικών τεχνικών με στόχο την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης, με παράλληλη επιμόρφωση των τελευταίων σε ρεαλιστικά σενάρια διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και διαχείρισης κρίσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Balay R. (2006) Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1): 5-27. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/097282010500300103>
- Catana, L. (2015) *Conflicts between teachers: causes and effects*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313580991_Conflicts_between_Teachers_Causes_and_Effects.
- Everard, K. & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Fayol, H. (1949) *General and Industrial Management*. London: Pitman.
- Ghaffar, A. (2009) Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences* 3 (2): 212-227. Retrieved from: https://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf
- Göksoy, S. & Arkon, T. (2016) Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4): 197-205. doi:10.11114/jets.v4i4.1388.
- Hakvoort, Ilse (2010) *The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution* in schools. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2010.498997>
- Hakvoort, I., Larsson, K. & Lundström, A. (2020) Teachers' understandings of emerging conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (1): 37-51.
- Manesis, N., Vlachou, E. & Mitropoulou, F. (2019) Greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3): 781-799. Retrieved from <http://doi.org/10.12973/eujer.8.3.781>
- Mohamad Johdi, S. & Apitree, A. (2012) Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1): 15-22.
- Obraztsova, O. (2018) Teachers' beliefs on conflict and conflict resolution. *Education in the North*, 25 (1 - 2): 259-274.
- Okoth, A., Yambo, J. & Onyango, M. (2016) Determining causes of conflicts in secondary schools. *Journal of Harmonized Research in Management*, 2(2): 135-142.
- Pondy, L.R. (1967) Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2): 296-320. Sage Publications. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2307/2391553>
- Rahim MA (1983) A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2): 368-376.
- Rahim M. A. (1985) *A strategy for managing conflict in complex organizations*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/247716433>
- Rahim, M.A. (1992) *Managing conflict in organizations* (2nd Ed.). New York: Praeger.
- Rahim, M.A. (2001) *Managing conflict in organizations* (3rd ed.) Westport, CT: Quorum.
- Rahim M.A. (2003) Toward a theory of managing conflict. *International Journal of conflict Management* 13(3): 206-235.
- Rahim Organizational Conflict Inventory-II, Form C. Retrieved from http://www.semisrc.org/uploads/9/5/4/7/9547971/roci_conflict_questionnaire_2.pdf
- Saiti, A. (2014) Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*: 1-28. doi: 10.1177/1741143214523007

- Saiti, A. (2015) Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4): 582-609. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Taylor, F. (1911) *The Principles of scientific Management*. New York, NY: Harper and Row.
- Thapa, T. (2015) Impact of conflict on teaching learning process in schools. *Academic Voices*, 5(1): 73-78.
- Thomas, K.W. (1992) Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial & organizational psychology* (σ. 651-717). Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thuo, M. & Shanka, E. B. (2017) Conflict and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*. 8 (4): 63-74. Retrieved from <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35449>
- Weber, M. (1947) *The theory of social and economic organisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Volakaki, M. (2015) *Teachers' attitudes and perceptions about the phenomenon of conflicts in schools of primary and secondary education in municipality of Attica. A comparative evaluation* (Thesis, Harokopio University of Athens). Retrieved from <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/15916/theFile>.

Ελληνική

- Αβραμίδης, Θ. (2016) *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012) *Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ορισμός του όρου «Σύγκρουση», Wikipedia ανακτήθηκε στις 12 /01/2023 <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B7>
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2013) *Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 2, 2022, από: https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Teuhos_1-2_2013-epistimes-agogis-kriti.pdf?sequence=1.
- Βολακάκη, Μ. (2015) *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του*

- νομού Αττικής. *Μία συγκριτική αποτίμηση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης ΕΣΤΙΑ.
- Γαλανάκης Μ., Κυριάζος Θ. και Στάλικας, Α. (2007) *Διοικητική Συγκρούσεων: Δημιουργώντας στρατηγικό Πλεονέκτημα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννίκας, Α. (2014) Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 3: 136-147.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014) *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015) Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: *Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική*. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015: 547-558.
- Καραμούτας Α. & Καραμούτα Α. (2020) Πηγές Συγκρούσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καβάλας. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (7): 32-41.
- Μελισσάς, Μ. (2020) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κέρκυρας για τις αιτίες συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (5): 223-232.
- Μάνεσης, Ν., Βλάχου Ε., Μητροπούλου, Φ. & Παντελοπούλου Κ. (2019) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: “Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα : Σχολείο και Πολιτισμός”*. σσ407-418. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/340051423_Antilepseis_ton_ekpaideutikon_gia_te_sychnoteta_kai_tis_aities_ton_metaxy_tous_synkrouseon
- Μαυρογεώργου Ε. (2021) Ενδοσχολικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών: Αποτελέσματα και λύσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 231-249. <https://doi.org/10.12681/dial.24565>
- Μητσαρά: & Ιορδανίδης, Γ. (2015) Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3: 57-96. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.8848>
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαγεωργιάκη, Δ. Π. (2021) Διαχείριση συγκρούσεων των δασκάλων στα ελληνικά Πρωτοβάθμια σχολεία. *Κείμενα Παιδείας*, 2 (2). doi:<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.27262>
- Παππά, Β. (2006) Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11: 135-142.

- Σαΐτης, Χ. (2007) *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 3/10/2022 http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1377&bitstream=1377_01#page/1/mode/2up
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011) Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 99-217.
- Τσιπά Σ. & Αθανασούλα- Ρέππα Α. (2021) *Διαχείριση Συγκρούσεων στα ολόημερα ολιγοθέσια και πολυθέσια Δημοτικά σχολεία* *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2021, 51-72.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας για τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Συγκρούσεις σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών:
Αιτιολογικοί παράγοντες, συνέπειες και τρόποι διαχείρισης.



Αγαπητοί/αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής για την κτήση του μεταπτυχιακού τίτλου “ Διοίκηση Σχολικών Μονάδων” και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων.

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Φρονώ πως η επιστημονική διερεύνηση των αιτιών, των θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων των συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχει ιδιαίτερη αξία και βαρύτητα αφού φιλοδοξεί να οδηγήσει σε τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης των ζητημάτων που τις προκαλούν, κάνοντας το σχολείο πιο αποτελεσματικό, εστιασμένο και αποδοτικό στο εκπαιδευτικό του έργο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη συλλέγει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η δεύτερη διερευνά τη συχνότητα και τις αιτίες των συγκρούσεων, η τρίτη τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και η τέταρτη ασχολείται με τα αποτελέσματα των συγκρούσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα δέκα λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική, ανώνυμη και μη δεσμευτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα είναι στη διάθεσή σας εάν το θελήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας και τον πολύτιμο χρόνο σας.

Με εκτίμηση
Ελένη Τσεκούρα
dem2047@uniwa.gr

Δημογραφικά στοιχεία

1. Καθορίστε το φύλο σας Άνδρας Γυναίκα
2. Καθορίστε την ηλικία σας
ως 30 ετών 31-40 41-50 51-60 61 και άνω
3. Ορίστε το επίπεδο σπουδών σας (επιλέξτε τον μεγαλύτερο τίτλο)
κάτοχος βασικού πτυχίου κάτοχος δεύτερου πτυχίου
κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου κάτοχος διδακτορικού τίτλου
Άλλο.....
4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση
1-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21-30 έτη 31 έτη και άνω
5. Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που βρίσκεστε το τρέχον σχολικό έτος
1-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21-30 έτη 31 έτη και άνω
6. Σχέση εργασίας
Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος
7. Ιδιότητα
Διευθυντής/ ντρια Υποδιευθυντής/ ντρια Εκπαιδευτικός
8. Ειδικότητα : ΠΕ.....

Συχνότητα και αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

Καθορίστε με βάση την μέχρι τώρα εμπειρία σας

9. Πόσο συχνά έχετε παρατηρήσει να συμβαίνουν συγκρούσεις σε σχολεία που έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν
Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

10. Πόσο συχνά παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα
καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ
11. Πότε παρατηρούνται χρονικά οι περισσότερες συγκρούσεις
Στην αρχή της σχολικής χρονιάς Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
Στο τέλος της σχολικής χρονιάς Άλλο
12. Πόσο συχνά συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων στο σχολείο που υπηρετείτε;
Περίπου μια φορά το μήνα Τουλάχιστον μια φορά το μήνα
Στη λήξη κάθε τριμήνου Εκτάκτως Άλλο
13. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες οφείλονται σε προβλήματα στην επικοινωνία (μη επαρκής πληροφόρηση, παρανόηση πληροφοριών, κακή επιλογή χρόνου μετάδοσης μηνύματος κ.ά.)
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
14. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών οφείλονται σε ατομικούς παράγοντες (διαφορετική ιδεολογία, αντιλήψεις, αξίες, συμπεριφορά, ηλικία, ενδιαφέροντα κ.α.)
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
15. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε οργανωτικές αδυναμίες (αναπλήρωση συναδέλφου που απουσιάζει, μη τήρηση κανόνων, εφημερίες, ασαφής καθορισμός ή επικάλυψη αρμοδιοτήτων, κατανομή εξω-διδακτικών καθηκόντων, έλλειψη συντονισμού κ.α.)
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
16. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε συγκρουόμενους στόχους (διάσταση προσωπικών ή στόχων σχολικής μονάδας, για τη διεκδίκηση μιας θέσης, ενός τμήματος κ.α.)
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
17. Οι συγκρούσεις οφείλονται στον τρόπο διοίκησης του/ της διευθυντή/ ντριας (διακρίσεις, έλλειψη επιβράβευσης, άνιση μεταχείριση, αυταρχισμός κ.α.)
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
18. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (το συνεχώς μεταβαλλόμενο και κάποιες φορές ασαφές νομικό πλαίσιο, οι σχέσεις με τους γονείς, η εισαγωγή καινοτομιών, η αξιολόγηση, η πανδημία του κορωνοϊού κ.α.)
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

19. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε περιορισμένους πόρους (ελλιπής χρηματοδότηση, περιορισμένα οπτικοακουστικά μέσα, έλλειψη προσωπικού, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή κ.α.)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
20. Οι συγκρούσεις οφείλονται στην ύπαρξη διαφορετικών ομάδων με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τα κοινά συμφέροντα, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες στην σχολική μονάδα (την αλληλοϋποστήριξη των μελών μεταξύ τους, την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων αποκλείοντας τη συνεργασία με τους υπόλοιπους κ.α.)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς

Ποιες στρατηγικές πιστεύετε ότι χρησιμοποιείτε προκειμένου να διαχειριστείτε τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο χώρο εργασίας σας. Προσπαθήστε να φέρετε στη μνήμη σας όσο το δυνατόν πιο πρόσφατες καταστάσεις και επιλέξτε ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας.

21. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της αποφυγής (προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους, αποφεύγω να θίγω ζητήματα που θα δημιουργήσουν διαφωνίες, δεν μου αρέσει η δημιουργία δυσάρεστου κλίματος, προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα του άλλου ώστε να διατηρήσω αρμονία στις σχέσεις μας κ.α.)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
22. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της εξομάλυνσης (δηλαδή της ειρηνικής συνύπαρξης και για αυτό προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου, συχνά ακολουθώ τις προτάσεις τους και μεριμνώ για την ικανοποίηση των συμφερόντων των άλλων ώστε να επιλυθεί ένα ζήτημα)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
23. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της κυριαρχίας (είμαι σταθερός/ η στην επίτευξη των στόχων μου, χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να πείσω τους άλλους για τις ιδέες μου, προσεγγίζω τα προβλήματα άμεσα και χωρίς υπεκφυγές, προωθώ και συζητώ τα προβλήματα για δικό μου όφελος)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

24. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο του συμβιβασμού (κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας, πιστεύω ότι δεν πρέπει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται, θεωρώ πως σε μια διένεξη όλοι πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας, πιστεύω στη διαπραγμάτευση και στην ιδέα ότι πρέπει να δώσω για να πάρω)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
25. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της συνεργασίας (εργάζομαι προς μια κοινά αποδεκτή λύση, ανταλλάσσω πληροφορίες και ιδέες για να παρθεί μια απόφαση που θα συμφέρει και θα εξυπηρετεί όλους, αναφέρω όλους τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου στους συναδέλφους μου ώστε να λάβουμε τη σωστή απόφαση)
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ
 Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα
26. Σε ποιο στάδιο πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στα σχολεία;
 Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς
 Όταν αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για εξεύρεση των αιτιών που τις προκάλεσαν
 Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες
 Όταν η σύγκρουση γίνεται «φανερή» μέσω της επικοινωνίας
 Αφού η σύγκρουση ολοκληρωθεί γίνεται διαχείριση των αποτελεσμάτων της
 Άλλο
27. Σε ποιον απευθύνεστε όταν αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα στη σχολική σας ομάδα;
 Στον διευθυντή/ντρια Σε έναν οποιοδήποτε συνάδελφο
 Σε έναν συνάδελφο εμπιστοσύνης
 Σε κανέναν, το διαχειρίζομαι μόνος/η μου
 Άλλο

Συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πιθανές συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιλέξτε σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας σας.

28. Οι συγκρούσεις οδηγούν σε...

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
Μείωση της διάθεσης για συνεργασία					
Δημιουργία αρνητικού κλίματος					
Ενεργοποίηση των ατόμων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων					
Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης προβλημάτων					
Αύξηση του εργασιακού άγχους					
Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών					
Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας					
Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων					
Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης					
Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων					
Αναστολή της διάθεσης για ανάληψη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών					
Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης					

29. Θεωρείτε ότι η σύγκρουση αποτελεί ένα φαινόμενο με περισσότερες αρνητικές παρά θετικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου που υπηρετείτε;

Ναι Όχι

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Η ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς,

τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καΐλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

H authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (**3.1 Sample and data collection process**) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks (“...”) are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πav’ can also denote.”). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), " According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),,..", "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html

<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

