

ΑΙΑΚΟΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

<https://www.aiakosedunet.org>

2^ο Τεύχος, Φεβρουάριος 2024

I.S.S.N.: 2945-1213

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

Επιστημονικό περιοδικό περιοδικής έκδοσης του ΑΙΑΚΟΥ

ISSN: 2945-1213

Ιδιοκτήτης: ΑΙΑΚΟΣ Εκπαιδευτικό Δίκτυο - Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Δράσεις και Δικτύωση Α.Μ.Κ.Ε.

Εκδότης: Δρ Ζαρκαδούλας Νικόλαος, Πρόεδρος

Επιμέλεια Περιοδικού: Κατσάρης Αναστάσιος, Αντιπρόεδρος

Υπεύθυνος Έκδοσης: Δρ Παπαχρήστος Κων/νος, Γεν. Γραμματέας

Επικοινωνία

Email: ekpaidephtikoi.orizontes@aiakosedunet.org

Ιστοσελίδα: <https://www.aiakosedunet.org>

Πολιτική δημοσίευσης των Άρθρων

Το επιστημονικό Περιοδικό ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ που εκδίδεται σε ηλεκτρονική μορφή, δημοσιεύει Άρθρα, τα οποία υποβάλλονται στη διαδικασία της τυφλής κρίσης. Οι απόψεις που αναπτύσσονται στα Άρθρα εκφράζουν αποκλειστικά τους συγγραφείς.

Άρθρα που κρίνονται από την Επιτροπή των Κριτών ότι εμπεριέχουν υβριστικές, ρατσιστικές, σεξιστικές ή απόψεις που θίγουν τα δικαιώματα ατόμων ή ομάδων, η Συντακτική Επιτροπή έχει το δικαίωμα να μην επιτρέψει τη δημοσίευσή τους.

Copyright ©: Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση των Άρθρων χωρίς την άδεια του κατέχοντος το Copyright.

Επιστημονική Επιτροπή

Αντωναράκου Ασημίνα, Καθηγήτρια στον τομέα ιστορικής γεωλογίας και παλαιοντολογίας στο γνωστικό αντικείμενο: Μικροπαλαιοντολογία, Θαλάσσια Γεωλογία, Διδακτική των Γεωεπιστημών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Γκασούκα Μαρία, Ομότιμη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου και πρώην Αντιπρόεδρος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης-Διευθύντρια του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης. Είναι συγγραφέας βιβλίων στο πεδίο του Φύλου και του Πολιτισμού, της Λαογραφίας, της Εκπαίδευσης κ. ά.

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, Διευθυντής Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα, Διευθυντής ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής (Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων) στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Είναι επίσης επιστημονικός συνεργάτης του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ

Λέκκας Ευθύμιος, Καθηγητής Δυναμικής Τεκτονικής Εφαρμοσμένης Γεωλογίας & Διαχείρισης Φυσικών Καταστροφών στον Τομέα Δυναμικής Τεκτονικής Εφαρμοσμένης Γεωλογίας του τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κων/νος, Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική» και άλλα συναφή αντικείμενα

Μάνεσης Νικόλαος, εργάζεται ως Ε.ΔΙ.Π. στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (Τομέας Παιδαγωγικής) του Πανεπιστημίου Πατρών

Μανούσου Ευαγγελία, Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Μιχάλης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με γνωστικό αντικείμενο «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Γλώσσας στην Εκπαίδευση»

Μουσένα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στο Γνωστικό Αντικείμενο: «Πολιότητα και Παιδαγωγική Πράξη σε Προσχολικούς Θεσμούς»

Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Παν/μίου Πατρών στο γνωστικό αντικείμενο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οικονομάκου Μαριάνθη, Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου στο γνωστικό αντικείμενο: Γενική Γλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος, Αν. Καθηγητής του Τμήματος Μουσειολογίας του Παν/μίου Πατρών με Γνωστικό Αντικείμενο τη «Διοίκηση, Ανάπτυξη και Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Πόρων»

Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ στην Οργάνωση & διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οικονομικά της εκπ/σης, αξιολόγηση/ποιότητα στην εκπαίδευση

Παπαμιχαήλ Γιάννης, Ομότιμος Καθηγητής Ψυχολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διευθυντής της έδρας UNESCO στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Ερευνητής στο CNRS (1978-1982).

Παρθένης Χρήστος, Αν. Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Επιστημολογικές παραδοχές και εκπαιδευτική πράξη». Διευθυντής του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επιστημονικός Υπεύθυνος του Εκπαιδευτικού – Ερευνητικού Προγράμματος «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», που υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Πασιάς Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής στο Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ με αντικείμενο τη Συγκριτική Παιδαγωγική και την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

Ρουσσάκης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών»

Σαΐτης Χρήστος, Ομότιμος Καθηγητής του ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Συντακτική Επιτροπή

Αλεξανδράτος Γιώργος, Διευθυντής Π.Ε. Ιονίων Νήσων, Δρ του Παν/μίου Ιωαννίνων

Βεντήρης Παρασκευάς, Δ/ντής 4ο Δ.Σ. Ν. Φιλαδέλφειας, π. Δ/ντής Π.Ε. Β' Αθήνας

Ευαγγέλου Οδυσσέας, Σύμβουλος Π.Ε. Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας, Δρ. του ΕΚΠΑ

Ζαρκαδούλας Νικόλαος, Στέλεχος Εκπ/σης, Δρ Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου

Καραγιάννη Ευαγγελία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 06, Δρ του ΕΚΠΑ

Καρβούνης Μιλτιάδης, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Κατσάρης Αναστάσιος, MSc, MPsyCh, MSc, Οικονομολόγος, Ψυχολόγος, Σύμβουλος ανθρώπινου δυναμικού και οργανωσιακής ανάπτυξης

Κελεσιδης Ευάγγελος, Δ/ντής Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, Δρ του ΑΠΘ

Κούτρας Στέφανος, Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας, Δρ του Παν/μίου Ιωαννίνων

Λουκέρης Διονύσης, Σύμβουλος του ΥΠΙΑΙΘ, Δρ του ΕΚΠΑ

Μανούσου Ευαγγελία, Δρ του Ε.Α.Π. στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος ΥΠΙΑΙΘ, Δρ του Παν/μίου Ιωαννίνων

Μανωλάκος Προκόπης, Σύμβουλος Εκπ/σης Α' Αθήνας, Δρ Παν/μίου Πατρών

Ορφανός Πέτρος, Σύμβουλος Εκπ/σης Στερεάς Ελλάδος, Δρ του ΕΚΠΑ

Παπαδαντωνάκης Ανδρέας, MSc Εκπαίδευση ενηλίκων. Φιλολόγος, Εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων

Παπαδοπούλου Βασιλική, Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ανατολ. Αττικής, Δρ του ΕΚΠΑ

Παπαχρήστος Κων/νος, Διευθυντής Π.Ε. Ανατολ. Αττικής, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Παρασκευόπουλος Μαρίνος, Δρ του ΕΚΠΑ, τ. Σχολικός Σύμβουλος

Σίδερης Δημήτρης, Δ/ντής Α/θμιας Εκπ/σης Αργολίδας

Επιτροπή Κριτών

Βίκη Αγνή, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παν/μίου Κρήτης

Βουλτσιδης Παντελής, Δρ Παν/μίου Αιγαίου, Σύμβουλος Επιστ. Έργου του ΕΚΔΔΑ

Καράμηνas Ιγνάτιος, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Κουράκη Χρύσα, Δρ ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων

Κρέμου Ευτέρπη, Δ/ντρια Σχολικής Μονάδας, Δρ Παν/μίου Αιγαίου

Κρόκου Ζωή, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Κυριακόπουλος Γιώργος, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας, Δρ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μίτιλης Αχιλλέας, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παντείου Παν/μίου

Μουταβελής Αδριανός, Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής, Δρ του ΕΚΠΑ

Μπατσιλάs Κων/νος, Δ/ντής Α/θμιας Εκπ/σης Λευκάδας, Δρ. του ΕΚΠΑ

Ορφανός Πέτροs, Σύμβουλος Εκπ/σης Στερεάς Ελλάδος, Δρ Ειδικής Αγωγής & Εκπ/σης

Πανάικας Παντελής, Δρ. ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Παρασκευάς Απόστολος, Σύμβουλος Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Δρ του ΑΠΘ

Ρογάρη Γεωργία, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Σκαλιάπας Γεώργιος, Σύμβουλος Α' ΥΠΑΙΘ, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ.

Σκρέτας Δημήτριος, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ του ΑΠΘ

Επισημάνσεις προς τους συγγραφείς

- Η κατάθεση του Άρθρου προς δημοσίευση δεν σημαίνει ότι αυτό θα δημοσιευτεί. Θα προηγηθεί η διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο (2) κριτές ώστε να διαπιστωθεί ότι η εργασία είναι πρωτότυπη και υποβάλλεται αποκλειστικά στο περιοδικό.
- **Η Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού εξετάζει τις προτάσεις και εισηγήσεις της Επιστημονικής Επιτροπής και των Κριτών και με βάση τα κριτήρια και τις προδιαγραφές αποφασίζει για τη δημοσίευση ή όχι του Άρθρου.**

Αναλυτικότερα:

- Όταν υπάρχει θετική εισήγηση και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- Όταν υπάρχει θετική εισήγηση του ενός κριτή και αρνητική του άλλου, τότε παραπέμπεται σε τρίτο κριτή. Σε περίπτωση θετικής εισήγησής του, η εργασία δημοσιεύεται.
- Όταν υπάρχει αρνητική εισήγηση και από τους δύο (2) κριτές, τότε η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- Όταν υπάρχουν επισημάνσεις από τους κριτές για αναγκαίες παρεμβάσεις και διορθώσεις, αυτές κοινοποιούνται στον συγγραφέα ή τους συγγραφείς από τη Συντακτική Επιτροπή για να γίνουν οι διορθώσεις και να δημοσιευθεί το Άρθρο.
- Για τη δημοσίευση του Άρθρου, παρακαλούμε όπως συμβουλευθείτε τις προδιαγραφές πατώντας στο Σύνδεσμο [ΕΔΩ](#)
- Τα Άρθρα προς δημοσίευση θα αποστέλλονται ηλεκτρονικά στη Γραμματεία του περιοδικού στο email: ekpaidephtikoi.orizontes@aiakosedunet.org

Περιεχόμενα

Σελ. 12	Εισαγωγικό σημείωμα
Σελ. 13	Ενσωματώνοντας μετα-αναγνωστικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου στη μαθησιακή διαδικασία <i>Γεώργιος Αγγελόπουλος, Ιωάννα Μπακοπούλου, Νικόλαος Αγγελόπουλος</i>
Σελ. 33	Η ένταξη και η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ειδικές τάξεις και τμήματα ένταξης) <i>Γεώργιος Δεγαΐτας</i>
Σελ. 54	Εκπαιδευτική πολιτική και δια βίου μάθηση <i>Ζαρκαδούλας Νικόλαος</i>
Σελ. 71	Synchronous vs. Asynchronous: Students' Communication Preferences in Online Learning Programs <i>Katsaris Tassos</i>
Σελ. 85	Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο σχολικό πλαίσιο <i>Αικατερίνη Λεμπέση, Παρασκευή Παγώνη</i>
Σελ. 103	Designing a questionnaire to explore students' needs based on the Needs Analysis framework: The case of the fifth grade of Kasos Primary School <i>Theodoros Michos</i>

- Σελ. 122 | Η αναστοχαστική διαδικασία κατά την άτυπη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως συνιστώσα της επαγγελματικής του αυτό-ανάπτυξης
Μαρία Ε. Παντιώρα
- Σελ. 146 | Η ένταξη των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων στο ελληνικό σχολείο και ο ρόλος των στελεχών της Διοίκησης του σχολείου - πρώτα αποτελέσματα έρευνας
Δρ Κωνσταντίνος Παπακρήστος, Γεώργιος Δεγαΐτας, Μαρία Παντιώρα, Βικτωρία Κουτογιαννάκη
- Σελ. 173 | Ο σχεδιασμός ενός καινοτόμου προγράμματος ως παράγοντας διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής στη σχολική μονάδα
Χατζηχαραλάμπους Μαρία

Εισαγωγικό σημείωμα

Παρουσιάζουμε το 2ο Τεύχος του περιοδικού «Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες», φέρνοντας στο φως ένα εγχείρημα που ξεκίνησε ως μια φιλόδοξη ιδέα από τους συντελεστές μας και σήμερα εξελίσσεται σε μια πολυτίμητη πηγή γνώσης και έμπνευσης για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Συνεχίζοντας την πορεία που χαράξαμε με το πρώτο μας τεύχος, το 2^ο Τεύχος εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στην ανάλυση και την παρουσίαση των πολυδιάστατων πτυχών της εκπαίδευσης, στοχεύοντας να προσφέρει έναν πλούσιο και διεπιστημονικό διάλογο. Επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε θέματα που αφορούν τόσο τη Γενική όσο και την Ειδική Αγωγή, αποτελώντας ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για εκπαιδευτικούς, επιστήμονες και στελέχη της εκπαίδευσης.

Απευθυνόμενο στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, τόσο στη Γενική όσο και στην Ειδική Αγωγή, το περιοδικό μας επιδιώκει να ενσωματώσει και να παρέχει χώρο έκφρασης σε επιστήμονες των υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών. Στόχος μας είναι να φέρουμε στο φως πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες, συνθετικά άρθρα και μελέτες που θα συμβάλλουν στον πλούσιο προβληματισμό και στη δημιουργική επιστημονική αντιπαράθεση.

Με την κυκλοφορία του 2^{ου} Τεύχους, ανανεώνουμε τη δέσμευσή μας για τη συνεχή υποστήριξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τομέα και προσδοκούμε να ενισχύσουμε τις γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επιστημόνων του χώρου.

Προγραμματίζοντας την έκδοση του 2^{ου} Τεύχους την άνοιξη του 2024 και παρακαλούμε την αποστολή σχετικών άρθρων στο περιοδικό μας.

Σας ευχαριστούμε θερμά και προσδοκούμε τη δική σας στήριξη.

Ο Πρόεδρος, Δρ Ζαρκαδούλας Νικόλαος

Ο Γεν. Γραμματέας, Δρ Παπαχρήστος Κων/νος

Ενσωματώνοντας μετα-αναγνωστικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου στη μαθησιακή διαδικασία

Γεώργιος Αγγελόπουλος,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MEd
angeological@gmail.com

Ιωάννα Μπακοπούλου,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, M.A.
iobakoroulou@gmail.com

Νικόλαος Αγγελόπουλος,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 86, MSc
aggelonik@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο συντάχθηκε με στόχο να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι αναγνωστικές στρατηγικές στην επεξεργασία και στην κατανόηση ενός κειμένου από τους/τις μαθητές-τριες. Αρχικά, επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση στρατηγικών που έπονται της ανάγνωσης (μετα-αναγνωστικών στρατηγικών) από τη διεθνή βιβλιογραφία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, παρουσιάζονται συγκεκριμένα διδακτικά παραδείγματα που αντλούνται από τα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Αναλύοντας, με αυτόν τον τρόπο, το πρακτικό μέρος δίνεται η δυνατότητα να προσδιοριστούν οι επιμέρους πτυχές της καθεμίας στρατηγικής, ενώ παράλληλα επισημαίνεται ο τρόπος αξιοποίησής τους από τον/την εκπαιδευτικό στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, το εν λόγω άρθρο υπογραμμίζει τη συμβολή των μετα-αναγνωστικών στρατηγικών, ως διδακτικών εργαλείων, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, κείμενο, αναγνώστης, μετα-αναγνωστικές στρατηγικές

Incorporating post-reading comprehension strategies in the learning process

Georgios Angelopoulos,

Primary School Teacher PE 70, MEd
angeological@gmail.com

Ioanna Bakopoulou,

Primary School Teacher PE 70, M.A.
iobakopoulou@gmail.com

Nikolaos Angelopoulos,

Primary School Teacher PE 86, MSc
aggelonik@gmail.com

Abstract

This article was written with the aim of highlighting the importance of reading strategies in text processing and comprehension by the students. First, is attempted a theoretical approach from the international literature to strategies that are used after students finish reading a text (post-reading strategies). On a second level, specific examples of these strategies drawn from Primary School textbooks are presented. Analyzing, in this way, the practical part, it is possible to identify the individual aspects of each strategy, while at the same time indicating how they are utilized by the teacher in the learning process. Lastly, the article underlines the contribution of post-reading strategies, as a tool to Differentiated Instruction.

Key-Words: *reading comprehension, text, reader, post-reading strategies*

Εισαγωγή

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια συνεχής γνωστική διαδικασία νοηματικής προσπέλασης ενός κειμένου, κατά την οποία ο αναγνώστης επιδιώκει να συγκροτήσει τη νοητική αναπαράστασή του, συνδυάζοντας τις πληροφορίες που λαμβάνει με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που κατέχει αναφορικά με το θέμα (Κουλουμπαρίση, 2011· Woolley, 2011). Πρόκειται, λοιπόν, για μια περίπλοκη γνωστική διεργασία που απαιτεί την αλληλεπίδραση και την εμπλοκή κυρίως δύο μερών: του κειμένου και του αναγνώστη (Βάμβουκας, 2008· Kintsch, 2009· Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Από τη μία πλευρά, η αναφορά στο κείμενο παραπέμπει σε μια ολοκληρωμένη διαδοχή γλωσσικών μηνυμάτων (ιδεών, εμπειριών, απόψεων ή πληροφοριών) που διατυπώνονται στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Έτσι, η κατανόησή του από τον αναγνώστη ξεκινά σε ένα πρώτο επίπεδο επιφανειακά, με την αποκωδικοποίηση των λέξεων και των προτάσεων, και κατόπιν προχωρά σε ένα δεύτερο επίπεδο βαθύτερα, με τη σύνδεση του νοήματος όλων των προτάσεων για την οικοδόμηση της νοητικής του αναπαράστασης (Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014).

Αντίθετα, η αναφορά στον αναγνώστη συνδέεται με το σύνολο των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων του, όπως επίσης με τα κίνητρα και τις πρότερες γνώσεις του (Βάμβουκας, 1984). Σύμφωνα με την Psaltou-Joycey (2010), ο αναγνώστης αξιοποιώντας τις διάφορες στρατηγικές και την εμπειρία του, καλείται να αλληλεπιδράσει με το κείμενο, για να επιτύχει τη δόμηση του νοήματός του. Με αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχή καθίσταται κρίσιμης σημασίας, διότι αποτελεί έναν σημαντικό συντελεστή που ολοκληρώνει προοδευτικά το έργο του συγγραφέα (Anastasiou & Griva, 2009· Giasson, 2014).

Συμπερασματικά, είναι εμφανές ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία που αφορά κάτι περισσότερο από μια απλή αποκωδικοποίηση γραμμάτων σε μια σελίδα. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία συνεχούς οικοδόμησης που στοχεύει στην εξαγωγή νοήματος, παραμένοντας άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη (Snow & Sweet, 2003).

Στρατηγικές ανάγνωσης

Σύχνα οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να παρακινήσουν τους/τις μαθητές-τριες, ώστε να μη λειτουργούν ως παθητικοί λήπτες του μηνύματος ενός κειμένου, ενσωματώνοντας στη μαθησιακή διαδικασία μια σειρά από στρατηγικές ανάγνωσης. Σε μια απόπειρα περιδιάβασης στην υπάρχουσα

βιβλιογραφία, αναδεικνύεται πλήθος ορισμών που προσδιορίζουν τη σημασία των στρατηγικών ανάγνωσης. Ωστόσο, η αναφορά σε συνειδητές διαδικασίες που στοχεύουν στην αποτελεσματική οικοδόμηση νοήματος από οποιοδήποτε γραπτό κείμενο, αποτελεί κοινή συνισταμένη της πλειοψηφίας των ερευνών (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008· Carrell, Gajdusek, & Wise, 1998· Choo, Eng, & Ahmad, 2012· Erler & Finkbeiner, 2007· Garner, 1987). Προς επίρρωση των ανωτέρω, ο Ματσαγγούρας (2001) τονίζει ότι ως στρατηγικές ανάγνωσης εννοούνται οι διαμεσολαβήσεις, οι παρεμβάσεις, τα παιδαγωγικά τεχνάσματα που ο/η εκπαιδευτικός ενσωματώνει στοχευμένα στη διδακτική του προσέγγιση, για να εμπλέξει ενεργά τον/τη μαθητή-τρια στη διαδικασία της κατανόησης.

Με κριτήριο τις αναγνωστικές φάσεις, οι μελετητές αναφέρονται σε στρατηγικές που αξιοποιούνται πριν την ανάγνωση (προ-αναγνωστικές), στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μετά την ανάγνωση (μετα-αναγνωστικές). Ουσιαστικά οι συγκεκριμένες στρατηγικές διευκολύνουν τη διαδικασία κατανόησης κειμένων εκ μέρους των μαθητών-τριών, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό δυνατότητες επιλογής, αναπροσαρμογής και διαφοροποιημένης αξιοποίησης τους (Anderson, 1999· Yusuf, 2011).

Μετα-αναγνωστικές στρατηγικές

Από την περιδιάβαση στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται η σημασία της εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών ανάγνωσης για την αποτελεσματική κατανόηση ενός κειμένου (Anderson, 2000· Noli & Sabariah, 2011· Oxford, 1990). Πολλοί είναι οι ερευνητές που αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός αναγνώστης αξιοποιεί μια σειρά από στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από την ανάγνωση ενός κειμένου (Αντωνίου, 2005· Dermitzaki, Andreou, & Paraskeva, 2008· Mason, 2013).

Στο παρόν άρθρο θα εστιάσουμε στις μετα-αναγνωστικές στρατηγικές. Οι μετα-αναγνωστικές στρατηγικές παρουσιάζονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ως «παιδαγωγικά τεχνάσματα» που αξιοποιεί ο/η εκπαιδευτικός μετά την ανάγνωση του κειμένου, προκειμένου να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές-τριες να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενό του (Kobayashi, 2007).

Ειδικότερα, οι μετα-αναγνωστικές στρατηγικές αποτελούν ένα δομημένο πλαίσιο το οποίο βοηθά τους/τις οι μαθητές-τριες να αναστοχαστούν μετά την ανάγνωση του κειμένου, ώστε να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις τους (Rogevich & Perin, 2008). Σε συνέχεια των

προαναφερθέντων, η Yuni Indah Sari (2017) υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές-τριες να εμβαθύνουν στο θέμα και τις ιδέες του κειμένου, συνοψίζοντας πληροφορίες που άντλησαν από αυτό. Τέλος, οι Gilakjani και Sabouri (2016) χαρακτηρίζουν τις συγκεκριμένες στρατηγικές ως αφετηρία ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών-τριών.

Κλίμακες (Scales)

Οι κλίμακες αποτελούν μια παιγνιώδη στρατηγική και έναν ενδιαφέροντα τρόπο για να δηλώσουν οι μαθητές-τριες τη γνώμη ή τη θέση τους για έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα ή για ένα συγκεκριμένο θέμα του κειμένου που διάβασαν και εν συνεχεία να αλληλεπιδράσουν με τους/τις συμμαθητές-τριές τους.

Σύμφωνα με την Beers (2003), οι κλίμακες απαιτούν από τον αναγνώστη να διαβάσει μια δήλωση σχετική με ένα κείμενο που έχει ήδη μελετήσει και ύστερα να προσδιορίσει τη βεβαιότητά του, κυκλώνοντας τον όρο που υποδεικνύει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του (Πίνακας 1).

<p>Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις για το κείμενο που διαβάσατε. Στη συνέχεια θα σας ζητηθεί να δικαιολογήσετε τις απαντήσεις σας σε μια ομαδική συζήτηση. Γι' αυτό σκεφτείτε προσεκτικά!</p>			
<p>1. Ο Γιάννης έπρεπε να βλέπει το μηχάνημα σαν εχθρό του.</p>			
Διαφωνώ εντελώς	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<p>2. Ο Γιάννης αποφάσισε να βραχυκυκλώσει το μηχάνημα.</p>			
Διαφωνώ εντελώς	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<p>3. Η τοποθέτηση του μηχανήματος στο κτίριο ήταν σωστή.</p>			
Διαφωνώ εντελώς	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Πίνακας 1: Ενδεικτικό παράδειγμα από το κείμενο: «Το μηχάνημα», της
Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού

Οι πιο αποτελεσματικές κλίμακες περιλαμβάνουν λίγες δηλώσεις, καθώς απαιτούν από τους/τις μαθητές-τριες να σκέφτονται κριτικά, αντί να απαντούν απλώς σε ερωτήσεις με οριστικές απαντήσεις. Γι' αυτόν τον λόγο, στοχάζονται πάνω σε γενικεύσεις που αφορούν τους χαρακτήρες των ηρώων, σε συμπεριφορές ή σε συμβολισμούς, αναζητώντας ταυτόχρονα στοιχεία του κειμένου που αιτιολογούν τις δηλώσεις συμφωνίας ή διαφωνίας τους (Yopp & Yopp, 2010).

Στο τελικό στάδιο της συγκεκριμένης στρατηγικής οι μαθητές-τριες ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης, χρησιμοποιώντας πληροφορίες του κειμένου για την τεκμηρίωσή τους. Μέσω, λοιπόν, της διερεύνησης των επιχειρημάτων τους προκαλείται επικοινωνιακή συζήτηση, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις, να αναγνωρίσουν αντιθέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα, ενισχύοντας την κριτική σκέψη τους (Roy & Macchiette, 2005).

Καταλήγοντας, γίνεται σαφές από τα παραπάνω ότι η συγκεκριμένη στρατηγική έχει πολλαπλά οφέλη για τους/τις μαθητές-τριες, διότι τους δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουν και να βρουν δημιουργικούς τρόπους για να δικαιολογήσουν τα επιχειρήματά τους, λειτουργώντας ταυτόχρονα ευεργετικά για τους αναγνώστες που δυσκολεύονται να οργανώσουν τη σκέψη τους.

Κάποιος – Ήθελε – Όμως – Έτσι – Μετά (Somebody – Wanted – But – So – Then or SWBST)

Η στρατηγική SWBST παρέχει στους/στις μαθητές-τριες ένα δομημένο πλαίσιο για να συνοψίσουν τα βασικά γεγονότα ενός κειμένου (MacOn, Bewell, & Vogt, 1991). Μεταξύ άλλων, αποτελεί έναν απλό και εύκολο τρόπο για τα παιδιά, καθώς απολαμβάνουν τη συνεργασία με άλλους και μοιράζονται τις περιλήψεις τους με τους/τις συμμαθητές-τριές τους (Nikas & Scearce, 2009).

Ειδικότερα, καλούνται μετά την ανάγνωση ενός κειμένου να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα, με τη βοήθεια ενός γραφικού οργανωτή (Πίνακας 2):

- Ποιος είναι ο βασικός χαρακτήρας του κειμένου (**ΚΑΠΟΙΟΣ**)
- Ποιος ήταν ο στόχος του; (**ΗΘΕΛΕ**)

- Ποιο πρόβλημα ή εμπόδιο συνάντησε για να πετύχει τον στόχο του; (**ΟΜΩΣ**)
- Τι προσπάθησε να κάνει; (**ΕΤΣΙ**)
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα; (**ΜΕΤΑ**)

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, αξιοποιώντας τις πληροφορίες του κειμένου που διαβάσατε.	
ΚΑΠΟΙΟΣ Ποιος είναι ο βασικός ήρωας του κειμένου;	
ΗΘΕΛΕ Τι ήθελε να κάνει;	
ΟΜΩΣ Ποιο είναι το πρόβλημα;	
ΕΤΣΙ Τι προσπάθησε να κάνει;	
ΜΕΤΑ Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;	
Σύνοψη:	

Πίνακας 2: Γραφικός οργανωτής της στρατηγικής SWBST

Οι μαθητές-τριες ολοκληρώνοντας τη συμπλήρωση του παραπάνω γραφικού οργανωτή θα έχουν αναγνωρίσει αφενός τις βασικές ιδέες του κειμένου αλλά παράλληλα θα έχουν δημιουργήσει μια σύνοψή του (Wormeli, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε, η στρατηγική SWBST βοηθά τους/τις μαθητές-τριες να αναγνωρίσουν τις κύριες ιδέες ενός κειμένου ή να κάνουν γενικεύσεις, αναγνωρίζοντας τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Ωστόσο, σύμφωνα με την Beers (2003) η εξοικείωση των παιδιών με τη συγκεκριμένη στρατηγική απαιτεί την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση (Εικόνα 3) από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού:

Βήμα 1^ο: Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα κείμενο που οι μαθητές-τριες έχουν ήδη διδαχτεί, το διαβάζει έκφωνα και συμπληρώνει τον γραφικό οργανωτή της στρατηγικής SWBST, εξηγώντας ποιες πληροφορίες του κειμένου αξιοποίησε (Πίνακας 3).

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, αξιοποιώντας τις πληροφορίες του κειμένου που διαβάσατε.	
ΚΑΠΟΙΟΣ Ποιος είναι ο βασικός ήρωας του κειμένου;	<i>η παρέα του Κωνσταντή</i>
ΗΘΕΛΕ Τι ήθελε να κάνει;	<i>Να μαζέψει ακινούς από μια σπηλιά.</i>
ΟΜΩΣ Ποιο είναι το πρόβλημα;	<i>Η σπηλιά ήταν σκοτεινή και προκαλούσε φόβο.</i>
ΕΤΣΙ Τι προσπάθησε να κάνει;	<i>Η παρέα αποφάσισε να πιασούν χέρι-χέρι.</i>
ΜΕΤΑ Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;	<i>Κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τον φόβο τους.</i>
Σύνοψη: <i>Η παρέα του Κωνσταντή ήθελε να μαζέψει ακινούς από μια σπηλιά. Όμως, η σπηλιά ήταν σκοτεινή και προκαλούσε φόβο στην παρέα. Έτσι, τα μέλη της ομάδας πιάστηκαν χέρι-χέρι, για να αντιμετωπίσουν τον φόβο τους.</i>	

Πίνακας 3: Συμπληρώμενος γραφικός οργανωτής της στρατηγικής SWBST για το κείμενο: «Το μεγάλο μυστικό», της Γλώσσας Δ' Δημοτικού

Βήμα 2^ο: Ο/η εκπαιδευτικός κατά την παρουσίαση της στρατηγικής διασαφηνίζει στα παιδιά ότι ο γραφικός οργανωτής μπορεί ενίοτε να περιέχει παραπάνω από μια γραμμές (Πίνακας 4). Στην περίπτωση αυτή οι γραμμές συνδέονται με κατάλληλες συνδετικές λέξεις (π.χ τότε, και, έπειτα κ.α)

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, αξιοποιώντας τις πληροφορίες του κειμένου που διαβάσατε.	
ΚΑΠΟΙΟΣ Ποιος είναι ο βασικός ήρωας του κειμένου;	<i>ο Οδυσσέας</i>
ΗΘΕΛΕ Τι ήθελε να κάνει;	<i>Να επιστρέψει στην πατρίδα του με τους συντρόφους του.</i>
ΟΜΩΣ Ποιο είναι το πρόβλημα;	<i>Έφτασαν στο νησί του Αιόλου που φύλαγε τους ανέμους.</i>
ΕΤΣΙ Τι προσπάθησε να κάνει;	<i>Να πείσει τον Αίολο να τους βοηθήσει.</i>
ΜΕΤΑ Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;	<i>Ο Αίολος τους είχε δώσει ένα ασκί που είχε κλείσει τους ανέμους και τον εμπόδιζαν να φτάσει στην Ιθάκη.</i>
ΤΟΤΕ	
ΚΑΠΟΙΟΣ Ποιος είναι ο βασικός ήρωας του κειμένου;	<i>οι σύντροφοι του Οδυσσέα</i>
ΗΘΕΛΕ Τι ήθελε να κάνει;	<i>Είχαν περιέργεια να δουν τι είχε μέσα το ασκί του Αιόλου.</i>
ΟΜΩΣ Ποιο είναι το πρόβλημα;	<i>Ο Οδυσσέας το φύλαγε σαν τα μάτια του.</i>
ΕΤΣΙ Τι προσπάθησε να κάνει;	<i>Προσπάθησαν να βρουν ευκαιρία να ανοίξουν το ασκί.</i>
ΜΕΤΑ Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;	<i>Οι άνεμοι απελευθερώθηκαν και τους γύρισαν πάλι στο νησί του Αιόλου.</i>

Πίνακας 4: Γραφικός οργανωτής με παραπάνω από μια γραμμές για το κείμενο: «Στο νησί του Αιόλου», της Γλώσσας Γ' Δημοτικού

Βήμα 3^ο: Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μοντελοποιεί τη συγκεκριμένη στρατηγική μαζί με τους/τις μαθητές-τριες, διαβάζοντας δυνατά ένα δεύτερο κείμενο στο οποίο τους ζητά να συμπληρώσουν οι ίδιοι τα πεδία του γραφικού οργανωτή. Σε αυτήν τη φάση ο/η εκπαιδευτικός δρα

βοηθητικά, εξηγώντας με πιο σαφή τρόπο τι απαιτείται να σημειώσουν οι μαθητέ-τριες σε κάθε κενό.

Βήμα 4^ο: Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει την ανάγνωση ενός άγνωστου κειμένου στους/στις μαθητές-τριες και τους/τις ζητά να εργαστούν αυτόνομα, είτε ατομικά είτε ομαδικά, για τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή της στρατηγικής SWBST. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε αυτό το στάδιο είναι διακριτικός και καθοδηγητικός.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω στρατηγική μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο άλλων γνωστικών αντικειμένων πέραν του μαθήματος της Γλώσσας. Ιδανικό πλαίσιο εφαρμογής θα μπορούσε να αποτελέσει το μάθημα της Ιστορίας, αναφερόμενοι σε ιστορικά πρόσωπα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η χρησιμοποίησή της στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού ο γραφικός οργανωτής λειτουργεί ως ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, δίνοντας τη δυνατότητα σε μαθητές-τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου, να οργανώσουν τα σημαντικά γεγονότα και να τα κατατάξουν στο κατάλληλο πεδίο.

Στρατηγική κατανόησης 3-2-1

Η στρατηγική κατανόησης 3-2-1 προτάθηκε για πρώτη φορά από τους Zigouris-Coe, Wiggins και Smith (2005), σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές-τριες εμπλέκονται ενεργά με το κείμενο που τους δίνεται, συνοψίζοντας τις κύριες ιδέες του.

Πρόκειται για μια πολύ απλή στρατηγική κατανόησης που περιλαμβάνει μόνο τρία βήματα από τα οποία έχει προέλθει και το όνομά της. Ο Alsamadani (2011) ανέλυσε τα τρία χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης στρατηγικής ως εξής:

- 1) Οι μαθητές-τριες βιώνουν την εμπειρία της ενεργητικής ανάγνωσης.
- 2) Οι μαθητές-τριες ενθαρρύνονται να σκέφτονται ανεξάρτητα, γεγονός που ενισχύει την κριτική τους σκέψη με άμεσο αποτέλεσμα την κατανόηση του κειμένου.
- 3) Οι μαθητές-τριες εμπλέκονται ενεργά με το κείμενο, ώστε να συγκεντρωθούν στην αναγνωστική διαδικασία.

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης στρατηγικής υποστηρίζεται από έναν γραφικό οργανωτή (Πίνακας 5). Η συμπλήρωσή του προϋποθέτει από τη μεριά των μαθητών-τριών την υλοποίηση τριών ενεργειών.

Αρχικά, οι μαθητές-τριες καλούνται να παραθέσουν τρεις διαφορετικές πληροφορίες τις οποίες «ανακάλυψαν» διαβάζοντας το κείμενο. Σύμφωνα

με τους Bergman και Schuder (1992), η ενέργεια αυτή εστιάζει την προσοχή τους στο περιεχόμενο του κειμένου.

Στη συνέχεια τους δίνεται η ευκαιρία να καταγράψουν από το κείμενο δύο σημεία που τους εντυπωσίασαν. Όπως τονίζουν οι Zigouris-Coe et al. (2005), τα στοιχεία ενδιαφέροντος σε ένα κείμενο είναι άπειρα. Ωστόσο, με το όριο που θέτει η συγκεκριμένη στρατηγική, στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών με την επιλογή των πιο σημαντικών στοιχείων του κειμένου. Στο τελευταίο στάδιο καλούνται οι μαθητές-τριες να γράψουν μια ερώτηση που έχουν ακόμα σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Όπως αναφέρουν οι Beck και McKeown (2005), η εκμάθηση γεγονότων που είναι ενσωματωμένα σε ένα κείμενο δεν ισοδυναμεί με κατανόηση. Το σημαντικό, λοιπόν, είναι η αμφοβήτησή τους από τον αναγνώστη, γεγονός που οδηγεί σε αλληλεπίδραση με το κείμενο.

Στρατηγική 3 - 2 - 1	
<i>Να γράφεις <u>τρεις (3) πληροφορίες</u> που διάβασες στο κείμενο, <u>δύο (2) ενδιαφέροντα στοιχεία</u> που εντόπισες και <u>μία (1) ερώτηση</u> που εξακολουθείς να έχεις.</i>	
3 βασικές πληροφορίες	
•	
•	
•	
2 ενδιαφέροντα στοιχεία	
•	
•	
1 ερώτηση	
•	

Πίνακας 5: Γραφικός οργανωτής της στρατηγικής κατανόησης 3-2-1

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να διατυπώνει τα δομικά στοιχεία του γραφικού οργανωτή 3-2-1 με τέτοιον τρόπο ώστε να κατευθύνει τους/τις μαθητές-τριες να

επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τα παιδιά που δυσκολεύονται στον εντοπισμό βασικών στοιχείων ενός κειμένου (Πίνακας 6).

Στρατηγική 3 - 2 - 1
Κείμενο του Ευγένιου Τριβιζά: «Το μηχάνημα» (Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού)
Γράψε 3 σκέψεις που έκανε ο Γιάννης σχετικά με το μηχάνημα.
•
•
•
Περιγράψε 2 στοιχεία από τον χαρακτήρα του Γιάννη.
•
•
Παράθεσε 1 ερώτηση για κάτι που σε έκανε να απορήσεις, όταν διάβασες το κείμενο για πρώτη φορά.
•

Πίνακας 6: Ενδεικτικό παράδειγμα του γραφικού οργανωτή της στρατηγικής 3-2-1 για μαθητές-τριες με μαθησιακές δυσκολίες

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τους ερευνητές η στρατηγική κατανόησης 3-2-1 ενισχύει επιτυχώς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών-τριών και ενθαρρύνει την προσωπική εμπλοκή τους στο κείμενο μέσω της αυτοερώτησης (Alsamadani, 2011· Bouchard, 2005· Zainurrahman & Sriyani, 2020).

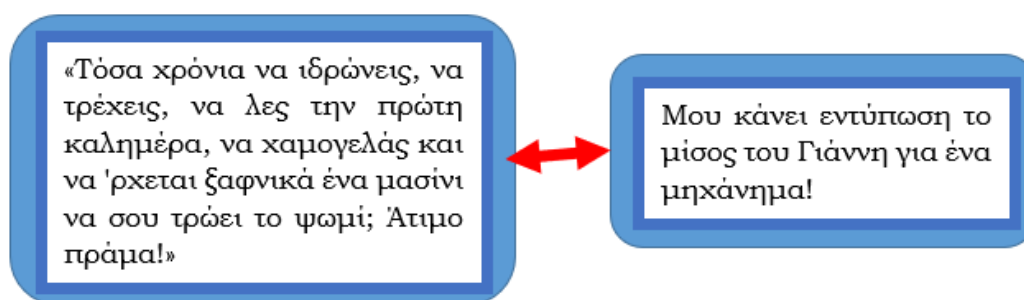
Κρατώ τον τελευταίο λόγο για μένα (Save The Last Word For Me or STLWFM)

Η συγκεκριμένη στρατηγική προτάθηκε από τους Short, Harste και Burke (1996) και αποτελεί ένα οργανωμένο πλαίσιο ομαδικής συζήτησης του περιεχομένου ενός κειμένου. Πρόκειται για μια στρατηγική που προωθεί την αναστοχαστική στάση των μαθητών-τριών απέναντι στο κείμενο, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να το ερμηνεύσουν μέσα σε ένα πλαίσιο συζήτησης και συνεργασίας (Buehl, 2009).

Με άλλα λόγια, οι μαθητές-τριες καλούνται ατομικά να καταγράψουν τη σημαντική ιδέα (ή τις σημαντικές ιδέες) από ένα κείμενο. Ακολουθώς, σε επίπεδο ομάδας ή ολομέλειας της τάξης μοιράζονται τις ιδέες τους και ανακαλύπτουν κοινά στοιχεία.

Οι Rasinski και Padak (2000) περιγράφουν τη διαδικασία υλοποίησης της μεθόδου ως εξής:

- ✓ Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές-τριες να διαβάσουν ένα κείμενο και να καταγράψουν ένα απόσπασμα που τους προκάλεσε εντύπωση είτε θετικά είτε αρνητικά σε χαρτάκια. Το απόσπασμα αυτό μπορεί να αφορά είτε κάποιο συμβάν είτε κάποιες σκέψεις ή λόγια ενός χαρακτήρα του κειμένου (Εικόνα 1)



Εικόνα 1: Ενδεικτικό παράδειγμα της στρατηγική STLWFM για το κείμενο: «Το μηχάνημα», της Γλώσσας Στ' Δημοτικού

- ✓ Οι μαθητές-τριες σχολιάζουν την επιλογή τους στην πίσω μεριά του καρτιού (Εικόνα 1).
- ✓ Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από ένα παιδί να ανακοινώσει την επιλογή του στην ολομέλεια της τάξης, επιλέγοντας τους/τις συμμαθητές-τριές του/της που θα σχολιάσουν αυτό που άκουσαν.
- ✓ Ο/Η μαθητής-τρια που διευθύνει τη συζήτηση, αφού ακούσει τα σχόλια των συμμαθητών-τριών του/της, ανακοινώνει τον δικό του/της σχολιασμό, έχοντας δηλαδή τον τελευταίο λόγο. Μετά από αυτό, κανένας άλλος-η μαθητής-τρια δεν έχει την ευκαιρία να επαναποθετηθεί.
- ✓ Ύστερα, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από ένα άλλο παιδί να ανακοινώσει στην τάξη την επιλογή του, επαναλαμβάνοντας την προηγούμενη διαδικασία.

Συνοψίζοντας, η παραπάνω διδακτική προσέγγιση έχει θετική επίδραση στους/στις μαθητές-τριες, καθώς διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να συζητήσουν τις ιδέες ενός κειμένου (Holandiyah & Utami, 2015). Παράλληλα, δίνει την

ευχέρεια στους/στις εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών-τριών, για να κατανοήσουν βαθύτερα το κείμενο που μελετούν (Short & Kauffman, 1995).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου αρχίζει πριν την ανάγνωσή του, συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσής του και ολοκληρώνεται με συζητήσεις και δραστηριότητες που αναπτύσσονται μετά την ανάγνωσή του (Beers, 2003). Υπάρχουν, λοιπόν, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στρατηγικές κατανόησης που προηγούνται της ανάγνωσης, τη συνοδεύουν ή ακολουθούν, ώστε να ενισχύσουν τους/τις μαθητές-τριες (Irvin, Buehl, & Klemm, 2003).

Οι αναγνωστικές στρατηγικές αποτελούν μια πτυχή της μεταγνώσης (Klingner, Morrison, & Erpolito, 2011). Ωστόσο, ο/η κάθε μαθητής-τρια έχει διαφορετικές ανάγκες και επίπεδο δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς οι περισσότεροι μαθητές-τριες δεν έχουν τη μεταγνώση που απαιτείται για να υποστηρίξουν τις πολλαπλές διαδικασίες της κατανόησης ενός κειμένου (Mason, Kaplansky, Hedin, & Taft, 2013). Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέξει τις κατάλληλες μεθοδολογίες ή στρατηγικές που προάγουν την αυτορρύθμιση της κριτικής σκέψης.

Σε αυτήν την κατεύθυνση οι Aarnoutse και Schellings (2003), διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης μπορούν να προσαρμοστούν στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, αφού τον βοηθούν να χρησιμοποιήσει τις απαραίτητες δεξιότητες νοητικής επεξεργασίας για τη διατήρηση πληροφοριών που παρουσιάζονται στο κείμενο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, μόλις οι αναγνώστες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές ανάγνωσης, τις χρησιμοποιούν τακτικά ανάλογα με τις απαιτήσεις του κειμένου.

Επιπροσθέτως, οι στρατηγικές ανάγνωσης επηρεάζουν τα αναγνωστικά κίνητρα και τα κίνητρα ανάγνωσης με τη σειρά τους επηρεάζουν τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών ανάγνωσης (Van Kraayenoord & Schnieder, 1999). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές-τριες να αισθάνονται περισσότερο εμπλεκόμενοι-ες και ενδυναμωμένοι-ες, ώστε να λάβουν αποφάσεις που θα τους/τις βοηθήσουν να αναπτύξουν την πιο αποτελεσματική στρατηγική ανάγνωσης και να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού αναγνώστη.

Στο παρόν άρθρο, και στο πλαίσιο των υφιστάμενων περιορισμών αναφορικά με την έκταση του κειμένου, έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ένας ενδεικτικός αριθμός μετά-αναγνωστικών στρατηγικών,

οι οποίες στόχευαν στην εμπλοκή των μαθητών-τριών με το κείμενο, μετά την ανάγνωση. Όπως προαναφέρθηκε, η περιδιάβαση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα πλήθος από μετα-αναγνωστικές στρατηγικές που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στη διδακτική του πρακτική ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την τάξη.

Θεωρείται πρωτίστης σημασίας, σύμφωνα με τη διδακτική μας εμπειρία, να δίδεται στους/στις μαθητές-τριες ο απαραίτητος χρόνος, μετά την ανάγνωση ενός κειμένου, ώστε να αλληλεπιδράσουν με τις πληροφορίες του περιεχομένου του και να εμβαθύνουν στο θέμα και τις ιδέες του. Τέλος, προτείνεται η διενέργεια μιας έρευνας σε μαθητές-τριες ελληνικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί η συμβολή των στρατηγικών ανάγνωσης στη βελτίωση της κατανόησής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αντωνίου, Φ. (2005). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο: Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ. 41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων, μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 7-22.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλουμπαρίτη, Α. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός: Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Τζουριάδου, Α., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Εκδόσεις Προμηθεύς.

Ξενόγλωσσες

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning Reading Strategies by Triggering Reading Motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159688>

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Alsamadani, H. A. (2011). The Effects of the 3-2-1 Reading Strategy on EFL Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 4(3), 184-191.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language learning*. Heinle & Heinle.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2005). *Text Talk: Professional Guide Level A*. New York, NY: Scholastic, Inc.
- Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read, What Teachers Can Do: A Guide for Teacher Grades 6-12*. Heinemann.
- Bergman, J. L., & Schuder, T. (1992). Teaching At-Risk Students to Read Strategically. *Educational Leadership*, 50(4), 19-23.
- Bouchard, M. (2005). *Comprehension Strategies for English Language Learners*. New York, NY: Scholastic, Inc.
- Buehl, D. (2011). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (4th ed.). Newark: DE: International Reading Association.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 167-187). American Psychological Association.
- Choo, T. O. L., Eng, T. K., & Ahmad, N. (2012). Effect of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 140-149.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behavior and its relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology: An Interdisciplinary Journal*, 29(6), 471-492. doi:10.1080/02702710802168519
- Erler, L., & Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: focus on the impact of first language. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 187- 206). Oxford University Press.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex.
- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση* (μτφ.-επιμ. Μ. Φουντοπούλου). Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Gilakjani A. P., & Sabouri N. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skills? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Holandiyah, M., & Utami, P. O. (2015). Teaching Reading Comprehension Using “Save the Last Word for Me” Strategy to the Eight Grade Student of SMP N 7 Palembang. *EDUKASI: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 2(1), 13-24.
- Irvin, J. L., Buehl, D. R., & Klemp, R. M. (2003). *Reading and the High School Student: Strategies to Enhance Literacy*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223–241). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Klingner, J.K., Morrison, A. & Eppolito, A. (2011). Metacognition to improve Reading comprehension. In R. E. O’ Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of Reading Interventions* (pp. 220- 253). New York: Guilford Press.
- Kobayashi, K. (2007). The Influence of Critical Reading Orientation on External Strategy Use during Expository Text Reading. *Educational Psychology*, 27(3), 363-375. <https://doi.org/10.1080/01443410601104171>
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 124–144. doi:10.1080/10573569.2013.758561
- Mason, L. H., Kaplansky, H. M., Hedin, L., & Taft, R. (2013). Self-Regulating Informational Text Reading Comprehension: Perceptions of Low-Achieving Students. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 21(2), 69-88. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.747180>
- Nikas, J., & Scarce, C. (2009). *Power tools for adolescent literacy: Strategies for learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Noli, M. N., & Sabariah, M. R. (2011). Reading strategies of English as a second language (ESL) high and low achievers. *English Language Journal*, 4, 49-66.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle.

- Psaltou - Joycey, A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. University Studio Press.
- Rasinski, T., & Padak, N. (2000) *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult* (2nd ed.). Ohio: Merrill-Prentice Hall.
- Rogevich, M., & Perin, D. (2008). Effects on Science Summarization of a Reading Comprehension Intervention for Adolescents With Behavior and Attention Disorders. *Exceptional Children*, 74(2), 135-154.
- Roy, A., & Machiette, B. (2005). Debating the Issues: A Tool for Augmenting Critical Thinking Skills of Marketing Students. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 264-276. <https://doi.org/10.1177/0273475305280533>
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K. G., & Kauffman, G. (1995). So what do I do? The role of the teacher in literature circles. In N. Roser & M. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond* (pp. 140-149). Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 82-98). Guildford Press.
- van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324. <https://doi.org/10.1007/BF03173117>
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in Any Subject 50 Techniques to Improve Student Learning*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Yopp, R., & Yopp, H. (2010). *Literature-based reading activities* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yuni Indah Sari. (2017). The use of think before, while, after reading (TWA) strategy to improve students' reading achievement. *Language and Education Journal*, 2(2), 88-98. <https://doi.org/10.52237/lej.v2i2.31>
- Yusuf, H. (2011). The effect of pre-reading activities on students' performance in reading comprehension in senior secondary schools. *International Research Journal*, 2(9), 1451-1455.

- Zainurrahman, S., & Sriyani, D. (2020). The 3-2-1 Reading Comprehension Strategy: Students' Reading Comprehension Development and Students' Perception. *Langua: Journal of Linguistics, Literature, and Language Education*, 3(1), 9-29. doi:10.5281/zenodo.3735846
- Zigouris-Coe, V., Wiggins, M. B., & Smith, L. H. (2005). Engaging Student with Text: the 3- 2-1 Strategy. *The Reading Teacher*, 58(4), 381-384.

Συνοπτικά βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων:

Ο **Γεώργιος Αγγελόπουλος** γεννήθηκε στην Πάτρα και αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Ολοκλήρωσε με επιτυχία τις σπουδές του στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Κατέχει πιστοποιητικό εξειδικευμένης επιμόρφωσης στο STEM από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στην Ειδική Αγωγή από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι εγγεγραμμένος στο μητρώο Επιμορφωτών Β' του Ι.Ε.Π. για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών με τίτλο ΦΕΤΜ17 - Π.Σ. Γεωγραφία (Δημοτικό) και εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής από το 2014. Έχει δημοσιεύσει επιστημονικά άρθρα σε πληθώρα επιστημονικών περιοδικών με θέματα που αφορούν το πεδίο της διδακτικής και της διοίκησης σχολικών μονάδων.

Η **Ιωάννα Μπακοπούλου** γεννήθηκε στην Πάτρα και αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Ολοκλήρωσε με επιτυχία τις σπουδές της στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργική Γραφή της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Κατέχει πιστοποιητικό εξειδικευμένης στην Ειδική Αγωγή από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών και έχει δημοσιεύσει επιστημονικά άρθρα σε πληθώρα επιστημονικών περιοδικών με θέματα που αφορούν το πεδίο της διδακτικής. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής από το 2011 τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα.

Ο **Νικόλαος Αγγελόπουλος** γεννήθηκε στην Πάτρα και αποφοίτησε από το Τμήμα Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Ολοκλήρωσε με επιτυχία τις σπουδές του στο

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Επιστήμη και Τεχνολογία Υπολογιστών του ίδιου τμήματος. Κατέχει πιστοποιητικό εξειδικευμένης επιμόρφωσης στο STEM από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και έχει ολοκληρώσει με επιτυχία το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. και το ΠΕ.ΣΥ.Π. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Έχει εργαστεί τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 2009, ενώ υπηρετεί από το 2021 ως μόνιμος εκπαιδευτικός Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια. Έχει δημοσιεύσει επιστημονικά άρθρα σε πληθώρα επιστημονικών περιοδικών με θέματα που αφορούν το πεδίο της διδακτικής.

Περισσότερες πληροφορίες: Αγγελόπουλος Γεώργιος
Ταχ. Διεύθυνση: Οδός Εθνικής Αντιστάσεως 17, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, Πύργος
Θέση εργασίας: Εκπαιδευτικός της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, ΠΕ 70
Email: angeological@gmail.com
Τηλ.: (+30)2621040262

Η ένταξη και η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ειδικές τάξεις και τμήματα ένταξης)

Γεώργιος Δεγαΐτας,

Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
gdegaitas@uniwa.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην ένταξη και συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και με αναπηρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρουσιάζεται η εξέλιξη και οι αλλαγές του εκπαιδευτικού πλαισίου από το 1983 μέχρι σήμερα, αναλύοντας τις πολιτικές αποφάσεις αναφορικά με τον θεσμό των Ειδικών Τάξεων και Τμημάτων Ένταξης στην Ελλάδα. Επισημαίνεται η σημασία της ποιοτικής εκπαίδευσης, της εξειδίκευσης και του ρόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, της δημιουργίας φιλικού σχολικού περιβάλλοντος για την αποτροπή, την αντιμετώπιση στερεοτύπων και την άρση των κοινωνικών αποκλεισμών. Το άρθρο αναφέρεται επίσης στην ιστορική προοπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις πρόσφατες τάσεις προς τη διαφοροποίηση και το σεβασμό της μαθητικής ποικιλομορφίας με κατεύθυνση ένα πιο συμπεριληπτικό και ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται την ποικιλομορφία των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδικές τάξεις, τμήματα ένταξης, συμπερίληψη, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαίδευση

Inclusion and integration of individuals with disabilities and special educational needs in the Greek educational system (special classes and integration units)

Georgios Degaitas,

PhD Candidate, University of Western Attica,
gdegaitas@uniwa.gr

Abstract

This article focuses on the integration and inclusion of individuals with special educational needs and/or disabilities in the Greek educational system. It presents the evolution and changes of the educational framework from 1983 to the present, analyzing policy decisions regarding the institution of Special Classes and Integration Departments in Greece. The importance of quality education, specialization, and the role of special education teachers, the creation of a friendly school environment for preventing, addressing stereotypes, and eliminating social exclusions is emphasized. The article also refers to the historical perspective of educational policy and recent trends towards differentiation and respect for student diversity, directing towards a more inclusive and open educational system that respects the diversity of students.

Key-Words: *special classes, integration departments, inclusion, educational system, education*

Εισαγωγή

Το 1983, στην Ελλάδα δημιουργήθηκαν 25 Ειδικές Τάξεις σε δημόσια δημοτικά σχολεία, με στόχους: α) την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών/τριών, β) την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης, διατηρώντας την ενσωμάτωσή τους στη μαθητική κοινότητα, και γ) τη ένταξή τους στην σχολική μονάδα. Τη δεκαετία του 1980, η ελληνική κυβέρνηση μέσω σημαντικών νομοθετικών και πολιτικών μέτρων (Ν.1143/1981, ΠΔ 603/1982, Ν.1566/1985), επιχείρησε να καταργήσει τα όποια εμπόδια υπήρχαν αναφορικά με την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία.

Οι Ειδικές Τάξεις στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο που αφορούσε την επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πέρα από τις παραδοσιακές οριοθετήσεις, εισάγοντας την έννοια της παροχής εκπαιδευτικών δικαιωμάτων στα άτομα με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα πιο ευρύ εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και το ζήτημα για την δημιουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών/αναλυτικών προγραμμάτων (Δράκος, 2002· Ευσταθίου, 2014· Vlachou, 2006).

Με τον Νόμο 2817/2000 ενισχύεται ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ενώ οι Ειδικές Τάξεις μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης. Επίσης ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) (Ν. 2817/2000). Οι κρίσιμοι παράγοντες για την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση περιλαμβάνουν τις πολιτικές αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση, τη διαχείριση και τη διοίκηση του σχολείου, τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, καθώς και τις αξιολογήσεις τους για τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, η ανάπτυξη του σχολικού χώρου ως φιλικού περιβάλλοντος για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς, και η εξειδίκευση των δασκάλων στη γενική και την ειδική αγωγή μέσω των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών τους, είναι ζωτικής σημασίας για την αποτροπή των πρακτικών και αντιλήψεων που οδηγούν σε στερεότυπα και αποκλεισμό, προάγοντας έτσι την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ευσταθίου, 2014· Olivier & Williams, 2005).

Πριν από το 1982, η ύπαρξη ενιαίας δομής των αναλυτικών προγραμμάτων στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα οδηγούσε στην επιδίωξη ομοιομορφίας και τυποποίησης των ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών. Αυτή η πρακτική είχε ως αποτέλεσμα την αποσιώπηση της μοναδικότητας των ατόμων με αναπηρίες

και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλοντας στην εξάλειψη της διαφορετικότητάς τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε μια σταθερή κατεύθυνση, βασιζόμενο σε στενά ιδεολογικά και πολιτικά πλαίσια. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία μιας μορφής σκόπιμου σχολικού αποκλεισμού, που καλλιέργησε δυσπιστία και καχυποψία απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην εξαφάνιση της διαφορετικότητας σε συνδυασμό με τις αρνητικές αξιολογήσεις στο σχολείο, τις παιδαγωγικά ακατάλληλες ποινές και τους χαμηλούς βαθμούς όπου είχαν ανασταλτικό αποτέλεσμα στην ένταξη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτές οι συνθήκες συχνά οδηγούσαν σε πολλαπλές απογοητεύσεις, αποθαρρύνοντας το μαθητικό ενδιαφέρον και περιορίζοντας τη δυνατότητα ολοκληρωμένης σχολικής εμπειρίας για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες (Δράκος, 2002· Olivier & Williams, 2005· Παπαναούμ, 2003, 2014· Vlachou, 2006).

Όπως αναφέρεται από τον Ευσταθίου (2014) και τον Χαρούπια (1997), η εισαγωγή των Ειδικών Τάξεων και αργότερα των Τμημάτων Ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε έναν κρίσιμο μηχανισμό για την υποστήριξη και ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο μιας τυπικής σχολικής μονάδας, ενθαρρύνοντας την περαιτέρω εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Η θεσμοθέτηση και εφαρμογή των Ειδικών Τάξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ελλάδα ανήκει στις ελάχιστες ευρωπαϊκές χώρες που υιοθέτησαν εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία υποστηρίζει τη φιλοσοφία της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Το 1984, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λειτουργούσαν 25 Ειδικές Τάξεις με λίγα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ μέχρι το σχολικό έτος 1998-99, ο αριθμός των Ειδικών Τάξεων ανέρχονταν σε 697, φιλοξενώντας 9.687 μαθητές/τριες που χρειάζονταν ειδική εκπαιδευτική στήριξη με 697 δασκάλους/ες ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικούς χωρίς ειδικευση (ΥΠΕΠΘ, 1994, 1997).

Στα 14 Ειδικά Τμήματα Νηπιαγωγείων, οι 14 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής εφαρμόζαν προγράμματα πρόωμης παρέμβασης για την υποστήριξη 43 νηπίων. Επιπλέον, 14 μαθητές με τύφλωση ή κινητικές δυσκολίες φοιτούσαν σε Ειδικά Τμήματα Δημοτικών Σχολείων, όπου λάμβαναν εξειδικευμένη υποστήριξη από δασκάλους ειδικής αγωγής.

Από τα 13.593 άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία είχαν λάβει γνωματεύσεις από ιατροπαιδαγωγικές επιτροπές, τα 9.744 ήταν ενσωματωμένα στα γενικά νηπιαγωγεία και σχολεία. Αυτά τα παιδιά λάμβαναν εκπαιδευτική υποστήριξη από νηπιαγωγούς και δασκάλους ειδικής αγωγής που εργάζονταν στις Ειδικές Τάξεις και τα Ειδικά Τμήματα Ένταξης των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 1997).

Από τα υπόλοιπα 3.849 άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούσαν: α) 239 νήπια σε 42 Ειδικά Νηπιαγωγεία, β) 3.072 μαθητές σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, γ) 173 μαθητές σε Ειδικά Γυμνάσια, 151 μαθητές σε Ειδικά Λύκεια και 214 μαθητές σε Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές Ειδικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 1999).

Για την ενίσχυση του προσωπικού στις Ειδικές Τάξεις, το Υπουργείο Παιδείας αύξησε τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εισάγονται στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αυτό επέτρεψε στους/στις εκπαιδευτικούς να υποβληθούν σε διετή μετεκπαίδευση σχετικά με την αγωγή και την εξειδικευμένη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αργότερα, στο Πανεπιστήμιο Βόλου, ιδρύθηκε Τμήμα Ειδικής Αγωγής, το οποίο συνέβαλε στην τροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με έναν σημαντικό αριθμό πτυχιούχων νηπιαγωγών και δασκάλων ειδικής αγωγής, ενισχύοντας έτσι τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2003, 2014).

Παράλληλα με το Πανεπιστήμιο Βόλου, σε όλη την Ελλάδα λειτουργούσαν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς και Διδασκαλεία με Τμήματα Ειδικής Αγωγής που προσέφεραν μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτά τα προγράμματα συνέβαλαν στην περαιτέρω εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην αγωγή και υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες (Oliver, 2009· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Οι σπουδές των εκπαιδευτικών τόσο σε προπτυχιακό όσο και μεταπτυχιακό επίπεδο στη γενική και ειδική αγωγή στα πανεπιστήμια της Ελλάδος, συνέβαλαν σημαντικά στη διεύρυνση των ορίων της σκέψης τους, στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων τους αναφορικά με την αναπηρία. Μέσα από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν όλο και περισσότερο τη σημασία του σχολείου ως χώρου δημοκρατικής ανατροφής, όπου ανταρτοαρχικές παιδαγωγικές μέθοδοι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη κάθε ατόμου (Δράκος, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Vlachou, 2006).

Επιπρόσθετα, γίνονταν εμφανές το αίτημα να επανασχεδιαστούν οι λειτουργίες του σχολείου ώστε να εκδημοκρατιστεί και να μπορέσει να συμπεριλάβει και να υποστηρίξει μαθητικούς πληθυσμούς με

διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες και δυνατότητες. Αυτή η αναγκαιότητα αντανakλούσε την εξέλιξη προς ένα πιο περιεκτικό και ανοικτό σχολικό σύστημα, το οποίο αναγνωρίζει και σέβεται την ποικιλομορφία των μαθητών του. Εξαιτίας της ενσωμάτωσης πιο ανοικτών και δημοκρατικών προοπτικών, καθώς και της θεσμοθέτησης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες από την πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο, προκύπτει η απόσταση από αρνητικές ετικέτες όπως «αποκλίνον» και άλλες παρόμοιες, ενισχύοντας έτσι μια πιο αξιοπρεπή και ίση αντιμετώπιση για όλους. Υπό την επιρροή των πιέσεων που ασκούνται από συνδικαλιστικές και επιστημονικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, άρχισε να διαφαίνεται μια στροφή στην εκπαιδευτική προσέγγιση των σχολείων, μετακινώντας την έμφαση από τον δάσκαλο ως μεταδότη γνώσης στον μαθητή ως ενεργητικό δέκτη και δημιουργό γνώσης. Αυτή η αλλαγή επισημαίνει τον ενεργητικό ρόλο της μάθησης που τίθεται πλέον στο προσκήνιο (Ευσταθίου, 2013· Λολίτσας, 2004).

Ερευνητές όπως η Ζώνιου-Σιδέρη (2012) και ο Σούλης (2002) συμφωνούν ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είτε από τον τομέα της γενικής είτε της ειδικής αγωγής, επικεντρώνονται στην ενίσχυση των μαθητών/τριών τους για την ολοκληρωμένη ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας πως αντί να εστιάζουν στα ψυχοσωματικά εμπόδια και τις δυσκολίες μάθησης των μαθητών, θα πρέπει να δοθεί βάση στα δυνατά τους σημεία, αναπτύσσοντας από κοινού συνεργατικές και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, απομακρυνόμενοι από κάθε μορφής προκατάληψη. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Ευσταθίου (2014) επισημαίνει ότι «δεν είναι αρκετό να επικεντρωνόμαστε μόνο στις γνωστικές ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι απαραίτητο να ερευνούμε και να διαμορφώνουμε συνεχώς τις συνθήκες και την ετοιμότητα του σχολείου, ώστε να ενσωματώνονται οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι παιδαγωγικά και δημοκρατικά ανάρμοστο να συγκροτούνται «επιτροπές για την αποβολή ή την αλλαγή σχολικού πλαισίου» με σκοπό την απομάκρυνση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως «αποκλίνοντες, δυσπροσάρμοστοι ή ταραχοποιοί» όπως αναφέρει ο Σταύρου (1985).

Ο πρωταρχικός στόχος της δημιουργίας των Ειδικών Τάξεων είναι η υποστήριξη της ένταξης και της πλήρους ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, όπως τονίζει ο Στασινός (1991). Ο Παρασκευόπουλος (1999) κατέληξε στην εξής διαπίστωση: «Με βάση τα αποτελέσματα της πολυετούς εφαρμογής του, ο θεσμός της Ειδικής Τάξης έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Πολλά παιδιά έχουν ενσωματωθεί σταδιακά στις τάξεις από τις οποίες αρχικά προήλθαν,

καθιστώντας αυτόν τον θεσμό ως τον πλέον επιτυχημένο σε ό,τι αφορά τη σχολική ένταξη και ενσωμάτωση».

Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Από τα ειδικά σχολεία στα τμήματα ένταξης

Το ειδικό σχολείο

Στη σύγχρονη εκδοχή τους, τα ειδικά σχολεία αποτελούν διακριτές εκπαιδευτικές μονάδες που προσφέρουν υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά και εφήβους, των οποίων οι ανάγκες δεν καλύπτονται από το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Η υποχρέωση για τη φοίτηση ατόμων με αναπηρίες σε αυτά τα ειδικά σχολεία εντοπίζεται κυρίως στο επίπεδο της σχολικής απόδοσης και ανάγκης για εξειδικευμένη προσέγγιση (Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri et al., 2006).

Τα ειδικά σχολεία αποτελούν μια διακριτή κατηγορία εντός της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακόμη και στις περιπτώσεις που επιδιώκουν να λειτουργήσουν αυτόνομα. Εφαρμόζουν παρόμοιες διδακτικές τεχνικές, μεθόδους αξιολόγησης και εκπαιδευτικά προγράμματα με αυτά των γενικών σχολείων, ενώ στοχεύουν στους ίδιους σχολικούς στόχους. Υπάγονται στην εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε διάφορες πτυχές, όπως στη διοίκηση, τη νομοθεσία και τη λειτουργία τους (Oliver, 2009· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri et al., 2006).

Παρά την πρόοδο στις θεωρητικές επιστήμες και τις μεταβολές στις κοινωνικές αντιλήψεις, η απόσταση μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής εφαρμογής στον τομέα της ειδικής αγωγής και των ειδικών σχολείων παραμένει ανοικτή. Τα ειδικά σχολεία συνεχίζουν να αποτελούν έναν "κλειστό" τύπο εκπαιδευτικού ιδρύματος, αδυνατώντας να βρουν λύσεις για την υπέρβαση των προκαταλήψεων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν (Zoniou-Sideri et al., 2006· Παπαναούμ, 2003, 2014· Σούλης, 2002).

Ανατρέχοντας στην ιστορία του θεσμού του ειδικού σχολείου, διαπιστώνουμε ότι στις αρχές του υπήρχαν προοδευτικές ιδέες και στόχοι που ξεπερνούσαν τις συνθήκες της εποχής τους. Αυτό φαίνεται από σύγχρονες απόψεις και μελέτες, ιδίως από τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες ακόμα βασίζονται σε πιο παραδοσιακές ιδέες και νοοτροπίες, όπως η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι κυρίως θέμα βοήθειας και φροντίδας (Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασιδίας, 2004· Ζωνίου-Σιδέρη, 2011).

Η Ιμβριώτη επισημαίνει την προτίμησή της στην ονομασία "Ειδικά Σχολεία" αντί για τον όρο "βοηθητικά", που ήταν ευρέως διαδεδομένος. Αιτιολογεί την επιλογή της λέγοντας ότι ο σκοπός αυτών των σχολείων δεν είναι απλώς να προσφέρουν προσωρινή βοήθεια στο παιδί ώστε να

επανέλθει στην τάξη του στο γενικό σχολείο, αλλά να παρέχουν μια "ειδική" προσέγγιση στην εκπαίδευση. Επίσης, η ίδια επισημαίνει πως η συχνά επαναλαμβανόμενη θέση είναι ότι ο κύριος στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η επανένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία. Επιδιώκει να καταπολεμήσει τις αντικοινωνικές τάσεις που τα χαρακτηρίζουν, να τα βοηθήσει να γίνουν παραγωγικά και ωφέλιμα μέλη της κοινότητας και για τον εαυτό τους. Η ύπαρξη του σχολείου βασίζεται στην προϋπόθεση της παρεμπόδισης της εξέλιξης αυτών των προδιαθέσεων σε νοσηρές και επικίνδυνες καταστάσεις (Vlachou, 2006· Ζωνίου-Σιδέρη, 2011).

Ο Carrington (1999) υποστηρίζει ότι για την πλειονότητα των ανθρώπων, το πιο σημαντικό και καθοριστικό στοιχείο που επηρεάζει το πώς θα εξελιχθούν οι φυσικές τους προδιαθέσεις και η ατομικότητά τους είναι το περιβάλλον. Οι διάφορες επιδράσεις που ασκούνται στο άτομο μπορούν να οδηγήσουν τις ίδιες προδιαθέσεις είτε στην ανάπτυξη ωφέλιμων ιδιοτήτων που ενισχύουν τον χαρακτήρα, είτε σε αρνητικές που τον καταστρέφουν. Για παράδειγμα, ένας δραστήριος άνθρωπος μπορεί, ανάλογα με το περιβάλλον, να εξελιχθεί σε έναν σκληρό και εγωιστικό άνθρωπο ή σε έναν σταθερό και αλτρουιστή.

Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985), επισημαίνεται ότι το Ειδικό Σχολείο αποτελεί τον κύριο χώρο όπου εφαρμόζεται η Ειδική Αγωγή. Τονίζει ότι το Ειδικό Σχολείο είναι, στην ουσία, ένα σχολείο όπως κάθε άλλο, με κύριο στόχο την εκπαίδευση και παιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών. Εξηγεί ότι, όπως το γενικό Δημοτικό Σχολείο, έτσι και το Ειδικό Σχολείο αποτελεί έναν τύπο Κατωτέρας Γενικής Εκπαιδευσεως, με στόχο την ανάπτυξη των ηθικοκοινωνικών ικανοτήτων του ατόμου και της ικανότητάς του να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ζωής. Ο τελικός στόχος είναι ο ίδιος με αυτόν των γενικών σχολείων, με τη διαφορά ότι στο Ειδικό Σχολείο αυτός επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών μεθόδων και με διαφορετικό βαθμό πραγματοποίησης, λόγω της ειδικής φύσης του παιδιού.

Κατά τις πρόσφατες δεκαετίες, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, έχει παρατηρηθεί μια αυξανόμενη τάση ενθουσιασμού για την αλλαγή στην προσέγγιση της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η κατεύθυνση εστιάζει στην εξάλειψη των συνθηκών που οδηγούν στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών και αντ' αυτού, προωθεί μια πιο συμπεριληπτική και ενταξιακή προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης συνολικά. Ωστόσο, αυτός ο στόχος προσπάθησε να επιτευχθεί με τη δημιουργία ενός ευρύτερου φάσματος ειδικών πλαισίων και την ίδρυση αυξανόμενου αριθμού τμημάτων ένταξης. Παρ' όλα αυτά, αυτή η προσέγγιση υλοποιήθηκε χωρίς πλήρη κατανόηση της έννοιας της ειδικής αγωγής και σε συνθήκες όπου δεν υπήρχαν οι απαραίτητες ελάχιστες προϋποθέσεις υποδομής (Oliver, 2009· Vlachou, 2006).

Το ενδιαφέρον για τη μεταβολή των συνθηκών στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα άρχισε να είναι εμφανές από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Σχετικά με αυτό, η Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου (1986) παρατήρησε ότι, παρά την ύπαρξη ασύλων, ιδρυμάτων, ειδικών τάξεων και σχολείων, και παρά τις προσπάθειες για κοινωνικοποίηση, ένταξη και ενσωμάτωση, καθώς και τις νομοθετικές αλλαγές που στόχευαν στη θεσμοθέτηση της ισοτιμίας, υπήρχε έλλειψη υποδομής και βάσεων για την υποστήριξη αυτών των τάσεων.

Το ίδιο έτος, ο Καλαντζής (1985) επισημαίνει τα εμπόδια στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των ειδικών αναγκών στην εκπαίδευση, λέγοντας: «Η σημαντική ανάπτυξη των Ειδικών Σχολείων του εκπαιδευτικού τύπου αποτελεί ένδειξη "κοινωνικής απόρριψης". Τα γενικά σχολεία συχνά επιλέγουν τους πιο έξυπνους και τους αριστούχους μαθητές. Για τους μαθητές που δεν επιτυγχάνουν τα ίδια επίπεδα επιδόσεων, συχνά το μόνο εναλλακτικό σχολείο που παραμένει είναι το Ειδικό Σχολείο, ως ένας είδος "αποθέτη"».

Η απότομη άνοδος στη δημιουργία σχολικών μονάδων ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πρόσφατα, χωρίς την απαραίτητη υποδομή, θα είχε ίσως δικαιολογηθεί αν είχε γίνει τριάντα χρόνια πριν. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή, με δεδομένα τα αποτελέσματα από παρόμοιες προσπάθειες στις ΗΠΑ και άλλα ευρωπαϊκά κράτη, τέτοιες αποφάσεις από το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων θα έπρεπε να εγείρουν ανησυχίες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την Ελλάδα, όπου δεν υπήρχαν εξαρχής οι κατάλληλες επιστημονικές, εκπαιδευτικές ή υλικοτεχνικές προϋποθέσεις για τέτοιου είδους ανάπτυξη (Oliver, 2009· Vlachou, 2006· Ζονίου-Sideri et al., 2006).

Σύμφωνα με τον Νικόδημο (1994), πρώην διευθυντής της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, ο οποίος είχε προηγουμένως συνεισφέρει στη διαμόρφωση της τρέχουσας κατάστασης στον τομέα αυτό. Σε ένα άρθρο του, ανέφερε ότι παρά τον αξιοσημείωτο αριθμό ειδικών σχολείων και τάξεων, η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας τους δεν είναι πάντα εντυπωσιακή. Αυτό οφείλεται σε ελλείψεις στην οργάνωση, την ανεπαρκή συνεργασία των αρμοδίων αρχών, την έλλειψη κατάλληλων διδακτικών μέσων και την περιορισμένη επιστημονική καθοδήγηση από τους λίγους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για εκτεταμένες νομαρχιακές περιφέρειες. Οι παρατηρήσεις αυτού του ερευνητή επιβεβαιώνονται σήμερα από πολλές έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν μια σειρά από οργανωτικά κενά και προβλήματα στη λειτουργία των ειδικών σχολείων.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πέρα από τις ελλείψεις και τα διοικητικά προβλήματα, η γρήγορη και συχνά ανοργάνωτη ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα οδήγησε στη δημιουργία ενός διχασμένου

εκπαιδευτικού συστήματος, που ενθαρρύνει τον αποκλεισμό και δημιουργεί ένα χάσμα μεταξύ των αναπήρων και των μη αναπήρων μαθητών/τριών στο πεδίο της εκπαίδευσης (Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri et al., 2006).

Τα τμήματα ένταξης

Η πρακτική του διαχωρισμού ανάπηρων και μη αναπήρων μαθητών στην εκπαίδευση, που εδραιώθηκε μέσω της αύξησης των σχολείων ειδικής αγωγής, αντιμετώπισε επικρίσεις από την αρχή. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, επίσημα κυβερνητικά έγγραφα που υιοθετούσαν την πολιτική ορθότητα διεθνών δηλώσεων, καταδίκασαν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Υποστήριξαν ότι η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να βασίζεται στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην ένταξη όλων των παιδιών σε κοινά σχολεία (Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασιδάς, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, 2011).

Με την πάροδο του χρόνου, υιοθετήθηκαν νομοθεσίες που στόχευαν στην υποστήριξη των τότε αναδυόμενων προσανατολισμών ένταξης στην Ευρώπη. Αυτοί οι νόμοι εξάλειψαν σταδιακά τον διαχωρισμό στην εκπαίδευση σε θεσμικό επίπεδο (N. 1143/81 και N. 1566/85) και τελικά καθιέρωσαν επίσημα μια προσέγγιση ένταξης, προάγοντας την ιδέα ενός σχολείου για όλους τους μαθητές, χωρίς εξαιρέσεις (N. 2817/2000).

Η προσπάθεια υλοποίησης του οράματος της ένταξης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν φαίνεται να προήλθε από τις απαιτήσεις ή τις ανάγκες των κινημάτων των αναπήρων, όπως συνέβη σε άλλες χώρες, ούτε να βασίστηκε σε μια βαθιά αναδιάρθρωση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, φαίνεται να επιβλήθηκε θεσμικά ως μέρος μιας προσπάθειας προσαρμογής στις εκπαιδευτικές πολιτικές των άλλων κρατών μελών της ΕΟΚ, υλοποιούμενη μέσω της δημιουργίας και γρήγορης επέκτασης θεσμών όπως τα τμήματα ένταξης, τα οποία ουσιαστικά αντικατέστησαν τις παλαιότερες ειδικές τάξεις (Brownell, Leko, Kamman, & King, 2008· Zoniou-Sideri et al., 2006· Oliver, 2009).

Η ταχεία ανάπτυξη των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα, ένα κρίσιμο στοιχείο για την προώθηση της ένταξης στην εκπαίδευση, έλαβε χώρα κυρίως την τελευταία δεκαετία. Ο νόμος 3699/2008, αναγνωρίζοντας τη σημασία των τμημάτων ένταξης, τα ορίζει ως βασικό μέσο εκπαιδευτικής φροντίδας για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προβλέπει δύο τύπους προγραμμάτων: ένα γενικό εξειδικευμένο πρόγραμμα για μαθητές με λιγότερο σοβαρές ανάγκες, και ένα εξατομικευμένο ή ομαδικό πρόγραμμα για μαθητές με πιο σοβαρές ανάγκες, τα οποία δεν μπορούν να καλυφθούν από κανονικά σχολεία. Το ειδικευμένο πρόγραμμα προσαρμόζεται βάσει των αναγκών κάθε μαθητή. Παρόλο που οι δύο λειτουργικοί τρόποι των τμημάτων ένταξης προορίζονται να καλύψουν μια ευρύτητα εκπαιδευτικών αναγκών των

μαθητών, πολλοί στοχαστές σήμερα επισημαίνουν ότι η επίσημη πολιτική ένταξης, όπως εφαρμόζεται μέσω αυτών των τμημάτων, δεν κατάφερε να πετύχει τον προκαθορισμένο στόχο της. Συγκεκριμένα, απέτυχε να αποδράσει από την εδραιωμένη διαχωριστική λογική στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, η οποία κατηγοριοποιεί τους μαθητές βάσει κριτηρίων κανονικότητας και ενισχύει τις πρακτικές διάκρισης (Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασίδης, 2004· Vlachou, 2006).

Επιπρόσθετα, η προσπάθεια να εφαρμοστεί η ιδέα της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δυστυχώς δεν αποδείχθηκε αποτελεσματική, καθώς δεν ξέφυγε από ένα παρωχημένο εκπαιδευτικό μοντέλο που εισήχθη στη χώρα. Αυτό το μοντέλο αποτελούσε εστίαση στην αναπηρία ως κεντρικό ζήτημα αντί για την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στο κανονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, η υλοποίηση του ενταξιακού προγράμματος δεν συνοδεύτηκε από επαρκή σχεδιασμό και έλεγχο των διαφόρων πτυχών του, γεγονός που οδήγησε στην ανεπάρκειά του (Creswell, 2003· Ζωνίου-Σιδέρη, 2011· Oliver, 2009).

Όλες αυτές οι παρατηρήσεις, σε συνδυασμό με την επιφανειακή και αντιφατική υλοποίηση της ενταξιακής προσέγγισης, έχουν οδηγήσει πολλούς στοχαστές να αναρωτιούνται για την πραγματική πολιτική βούληση προς πρόοδο σε μια ενταξιακή κατεύθυνση. Ενδιαφέρον είναι ότι αυτές οι αμφιβολίες δεν είναι καινούργιες. Από το 1984, ο Καλαντζής είχε ήδη συνοψίσει αυτές τις ανησυχίες, κριτικάροντας τη λειτουργία των προδρόμων των τμημάτων ένταξης, δηλαδή των ειδικών τάξεων. Είχε προτρέψει: «Ας αποφύγουμε τη δημιουργία τέτοιων τάξεων που λειτουργούν σαν εύκαμπτοι, κλειστοί και αυστηρά διακριτικοί κύκλοι διαβάθμισης, τρέχοντας παράλληλα με τις κανονικές τάξεις, καθώς θα οδηγήσουν σταδιακά στη δημιουργία ενός χωριστού ειδικού σχολείου μέσα στο γενικό δημοτικό».

Για ακόμη μία φορά επισημαίνεται ότι η διαχωριστική λογική που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό πεδίο μέχρι και σήμερα δεν μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Όπως αναφέρεται συχνά από την UNESCO και έχει επιβεβαιωθεί μέσω πολλών βραχυπρόθεσμων και μακροχρόνιων μελετών, τα άτομα με αναπηρίες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία δεν παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα απ' ό,τι εκείνα που εντάσσονται σε κανονικές τάξεις. Τα τμήματα ένταξης, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά μετονομασία των ειδικών τάξεων, και τα ειδικά σχολεία συχνά δημιουργούν μια απαισιόδοξη εικόνα για τις ικανότητες του παιδιού, κάτι που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή του (Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασίδης, 2004· Denzin & Lincoln, 2003· Dyson, Gallannaugh, & Millward, 2003· Zoniou-Sideri et al., 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Με την πάροδο των ετών και στα πλαίσια εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ολοένα και πιο απαιτητικές αρμοδιότητες και ευθύνες αναφορικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών τους (Δράκος, 2002· Ζωνίου-Σιδερά, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Ως ειδικός παιδαγωγός ορίζεται ο/η εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχει πραγματοποιήσει σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και στελεκώνει δομές της ΕΑΕ όπως τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), παράλληλη στήριξη (παροχή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές/-τριες με αναπηρία), τμήματα ένταξης, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή κατ' οίκον διδασκαλία σε όποιες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαίο (Ν. 3699/2008). Οι αρμοδιότητες του/της ειδικού παιδαγωγού αλλάζουν ανάλογα με τη δομή στην οποία εργάζεται. Γενικότερα, διαδραματίζουν βασικό ρόλο καθώς διαμορφώνουν την προσωπικότητά των μαθητών/-τριών τους, συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και προετοιμάζουν την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Creswell, 2003· Δράκος, 2002· Dyson, Gallannaugh, & Millward, 2003· Vlachou, 2006).

Προκειμένου να παρέχεται αποτελεσματικά η εκπαίδευση στους χώρους της ΕΑΕ, οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες αναφορικά με την εξατομικευση της διδασκαλίας, την ανάπτυξη διαφοροποιημένων προγραμμάτων, την ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών καθώς και την φροντίδα για τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Denzin & Lincoln, 2003· Olivier & Williams, 2005· Stough & Palmer, 2003). Οι σύγχρονοι ειδικοί παιδαγωγοί διαθέτουν δεξιότητες που αφορούν ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς τομείς, σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο το οποίο εργάζονται προκειμένου να οδηγήσουν τον/την μαθητή/μαθήτρια όσο το δυνατόν στην αυτόνομη διαβίωση και στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία (Brownell, Leko, Kamman, & King, 2008· Creswell, 2003· Deno, 1994).

Εκτός από τις σπουδές στην ΕΑΕ και τις γνώσεις σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, σχολική ψυχολογία κ.α., ο/η ειδικός παιδαγωγός οφείλει να έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να είναι σε θέση να οργανώσει την σχολική τάξη, να διαχειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις και θέματα συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο (Denzin & Lincoln, 2003· Dyson,

Gallannaugh, & Millward, 2003· Olivier & Williams, 2005· Παπαναούμ, 2003, 2014· Stough & Palmer, 2003).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί παραπέμπουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους στα αντίστοιχα ΚΕΣΥ, διαμορφώνουν τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα αναφορικά με τους στόχους, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας (Brownell, Leko, Kamman, & King, 2008· Olivier & Williams, 2005 Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, 1995). Ο/Η ειδικός παιδαγωγός είναι σε θέση να γνωρίζει το επίπεδο κάθε μαθητή/-τριας και τις συνθήκες με τις οποίες μπορεί να μάθει και στη συνέχεια καταρτίζει ή τροποποιεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που έχει προσαρμοστεί στις ανάγκες του/της μαθητή/μαθήτριας λαμβάνοντας υπόψη το (Αναλυτικό) Πρόγραμμα Σπουδών (Παπαναούμ, 2003, 2014· Στασινός, 1999· Ταφά, 1997). Επιπρόσθετα, έχουν στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/-τριών οι οποίοι/-ες ενημερώνονται για τις ενέργειες που πραγματοποιούνται και τους στόχους που τίθενται και συνεργάζονται με οποιονδήποτε άλλον εμπλέκεται στη εκπαίδευση του/της μαθητή/μαθήτριας όπως το αρμόδιο ΚΕΣΥ, τον/την σχολικό σύμβουλο (Συντονιστή/-τρια Εκπαιδευτικού Έργου), τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τον/την ειδικό παιδαγωγό που παρέχει υποστηρικτική διδασκαλία στο σπίτι (Δράκος, 2002· Ζωνίου-Σιδερή, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Ο Λολίτσας (2004) επισήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής, είτε εργάζονταν στο παρελθόν σε ειδικές τάξεις είτε σήμερα σε τμήματα ένταξης, έχουν προσεγγίσει την ένταξη ως ένα φυσικό και αναπόφευκτο μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας, και όχι ως κάτι ξένο ή επιβεβλημένο. Από την άλλη πλευρά, ο Ξανθόπουλος (1998) τόνισε τον κρίσιμο ρόλο των δασκάλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως πολυδιάστατων φορέων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις κοινότητες. Ανέφερε επίσης ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφασιστικά μέτρα για να διασφαλίσουν ότι οι πιο μειονεκτούντες και περιθωριοποιημένοι μαθητές λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση.

Συχνά, οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται με τις πιο δυσμενείς σχολικές συνθήκες. Για παράδειγμα, αυτό συμβαίνει όταν νεοδιόριστοι δάσκαλοι ή αναπληρωτές, που είναι ήδη υπερφορτωμένοι με μαθήματα και αναλυτικά προγράμματα που δεν έχουν καλύψει στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, τοποθετούνται σε τάξεις με πολλά και δύσκολα περιστατικά (Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Deno, 1994· Καραγιάννη, 2009· Oliver, 2009).

Εντείνεται η αναγνώριση ότι πολλά από τα εκπαιδευτικά και άλλα προβλήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν επιλύονται επαρκώς στο πλαίσιο της κανονικής τάξης, ακόμη και με την εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών μεθόδων, εκπαιδευτικών υλικών και

διαμόρφωσης ενός κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου. Αυτή η πρόκληση προκύπτει κυρίως λόγω της έλλειψης αρκετού χρόνου για διδασκαλία. Είναι φυσικό να ανακύπτουν δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία, καθώς οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, φέροντας την ευθύνη για 20-25 μαθητές/τριες στην τάξη τους, συχνά δεν είναι σε θέση να παρέχουν τον απαραίτητο χρόνο σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους (Ζωνίου-Σιδερά, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012· Oliver, 2009).

Τα τμήματα ένταξης αναγνωρίζονται ως η πιο κατάλληλη επιλογή για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής στρατηγικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε σχέση με την προσέγγιση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αποτελεσματική λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης δεν εξαρτάται μόνο από τον δάσκαλο που είναι υπεύθυνος για αυτά, αλλά απαιτεί τη συνεργασία και την εμπλοκή ολόκληρου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου, καθώς και την ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη των γονέων και κηδεμόνων. Η στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στοιχείων είναι ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για την επιτυχημένη φοίτηση των μαθητών/τριών στα Τμήματα Ένταξης, αλλά και για τη διασφάλιση της καλύτερης δυνατής λειτουργίας αυτών των τμημάτων. Αυτή η συνεργασία βοηθά επίσης να αποφευχθεί η μετατροπή των Τμημάτων Ένταξης σε περαστικά κέντρα, διατηρώντας τη σταθερότητα και τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα Τμήματα Ένταξης είναι σχεδιασμένα να μοιάζουν με τα τυπικά σχολικά προγράμματα, με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής να τα προσαρμόζει βάσει των ατομικών αναγκών του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αντιμετωπίζοντας την πρόκληση να ασχοληθούν με μαθητές με αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναλαμβάνουν μια σειρά από διαφορετικούς ρόλους. Αυτοί οι ρόλοι εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής και επηρεάζονται σημαντικά από τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρίες ή άλλες ιδιαιτερότητες (Καραγιάννη, 2009· Oliver, 2009· Παπανασούμ, 2003, 2014· Σούλης, 2002).

Οι ρόλοι των δασκάλων ειδικής αγωγής αρχίζουν να διαμορφώνονται ακόμη και πριν αποκτήσουν επίσημα την ιδιότητα του "ειδικού". Αυτοί οι ρόλοι συνδέονται με: α) την οικογενειακή, προσωπική και κοινωνική προϊστορία του κάθε ενός, β) την προσωπική τους άποψη, γνώμες, αντιλήψεις ή προκαταλήψεις και τις σχέσεις τους με άτομα με ειδικές ανάγκες, γ) τις προπτυχιακές σπουδές τους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, δ) τον διορισμό τους σε δημόσια δημοτικά σχολεία και τη δοκιμαστική περίοδο στο επάγγελμα

του δασκάλου γενικής αγωγής, ε) τις μεταπτυχιακές σπουδές τους σε Τμήματα Ειδικής Αγωγής, στ) την εμπειρία τους ως επαγγελματίες σε Τμήματα Ένταξης, και ζ) την εξέταση ερωτημάτων σχετικά με την ευθύνη τους έναντι της Πολιτείας και τον ορισμό του ρόλου τους στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ειδική αγωγή. Υπάρχει μια ξεκάθαρη τάση μεταξύ των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης να απομακρύνονται από την παραδοσιακή πρακτική της ενιαίας αξιολόγησης και τυποποίησης των μαθητών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την ιδέα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που μετατρέπει το σχολείο σε έναν χώρο όπου οι μαθητές που δεν έχουν τα ίδια σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά πλεονεκτήματα. Παράλληλα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αλλάξουν τους κανονισμούς των σχολείων και υποστηρίζουν την ανάγκη εγκατάλειψης των νοοτροπιών που διατηρούν διακρίσεις και ευνοούν τις αυθαιρεσίες εις βάρος των πιο ευάλωτων μαθητών/τριών (Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασίδης, 2004).

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ειδικεύονται στην αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δραστηριοποιούνται στα σχολεία που απευθύνονται σε αυτούς, έχουν προνομιακή θέση όσον αφορά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών διατάξεων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής κατέχουν έναν κρίσιμο ρόλο, υπάρχει μια σημαντική διαφωνία: Αν και το Υπουργείο Παιδείας με την εισαγωγή νέων διατάξεων ζητά από αυτούς τους δασκάλους να αναθεωρήσουν τις διδακτικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές τους μεθόδους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παράλληλα φαίνεται να μην αναγνωρίζει ή να εκτιμά τις πολύτιμες εμπειρίες, προτάσεις και ιδέες που έχουν ήδη εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι δάσκαλοι αισθάνονται απομακρυσμένοι από τα ίδια τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσουν, υλοποιούν και επανεξετάζουν μέσα στα Τμήματα Ένταξης, καθώς η κεντρική και περιφερειακή εκπαιδευτική διοίκηση τους επιβάλλει αλλαγές με διάφορους τρόπους, φαίνεται να τους αγνοεί ή ακόμα και να τους αποκλείει εντελώς από τη διαδικασία (Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Καραγιάννη, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στα Τμήματα Ένταξης αντέδρασαν αρνητικά στις διοικητικές αποφάσεις που περιόριζαν την έκταση και την επιρροή του εκπαιδευτικού και κοινωνικού τους ρόλου. Μέσω του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ), οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στην ελληνική δικαιοσύνη (ΠΕΣΕΑ, 1998) και κέρδισαν την υπόθεση, ανακτώντας έτσι το προνόμιο, εφόσον το επιθυμούν, να

αναλαμβάνουν τη θέση του υποδιευθυντή στο σχολείο όπου εργάζονται. Η ακύρωση του εν λόγω δικαιώματος μέσω του Προεδρικού Διατάγματος 25/2000 οδήγησε τον ΠΕΣΣΕΑ να καταφύγει στο Συμβούλιο της Επικράτειας, υποβάλλοντας αίτηση για την ακύρωση των εν λόγω διατάξεων (ΠΕΣΣΕΑ, 2000).

Για να αναπτυχθεί η αποδοχή και η ενσυναίσθηση μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετική στάση προς την ένταξη. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να μπορούν να προκαλούν αλλαγές και να αμφισβητούν επικρατούσες απόψεις και στερεότυπα σχετικά με τις φυσικές ικανότητες των μαθητών και τα κοινωνικά πρότυπα που τις διαιωνίζουν. Η ιστορία της εκπαιδευτικής εξέλιξης έχει αποδείξει ότι οι προσπάθειες για παιδαγωγικές βελτιώσεις ή αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης συχνά αποτυγχάνουν όταν δεν υπάρχει συναίνεση από τους εκπαιδευτικούς ή όταν η δομή των σχολείων δεν υποστηρίζει την εφαρμογή τους. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται ότι η παιδαγωγική διαδικασία δεν μπορεί να επιβάλλεται από την κεντρική διοίκηση, αλλά πρέπει να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες και τις συνθήκες κάθε σχολικού οργανισμού. Η επιτυχημένη ενσωμάτωση εκπαιδευτικών αλλαγών στο σχολείο εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από τις αποφάσεις και την οργάνωση του ίδιου του σχολικού οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι για να επιτευχθεί η επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτείται η ανάθεση σχετικών ευθυνών και αρμοδιοτήτων στην ίδια τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, η αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μερών που εμπλέκονται - δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων - αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και προγραμμάτων (Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασίδης, 2004· Καραγιάννη, 2009· Σούλης, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής συχνά επισημαίνουν τα προβλήματα που συνεπάγονται από την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Αναδεικνύουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών δεν οφείλονται αποκλειστικά σε αυτούς, αλλά συχνά είναι αποτέλεσμα των περιορισμών που επιβάλλουν τα καθιερωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και πρακτικές (Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001).

Γίνεται όλο και πιο σαφές ότι στον τομέα της ειδικής αγωγής αναπτύσσονται ηθικά και επιστημονικά επιχειρήματα που υποστηρίζουν τις ερευνητικές προσπάθειες για τη διαμόρφωση νέων προτάσεων. Αυτές οι προτάσεις στοχεύουν στην αναθεώρηση των υφιστάμενων ανταγωνιστικών και ατομοκεντρικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τόσο από τον τομέα της γενικής όσο και της

ειδικής αγωγής, αναγνωρίζουν την ανάγκη για μια παιδαγωγική προσέγγιση που θα συμβάλλει στην άρση των κοινωνικά διαμορφωμένων εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τους κατηγοριοποιεί και αναγνωρίζει η κρατική πολιτική.

Συνεπώς, με ξεκάθαρη και αποφασιστική φωνή, οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής ασκούν έντονη κριτική τόσο στις "ουδέτερες" επιστημονικές προσεγγίσεις, που τείνουν να τοποθετούν τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό σε ιδεατά και τυπικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πρότυπα, όσο και στις διαδεδομένες και ισχυρές ταξινομήσεις και διακρίσεις που επικρατούν ακόμη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η κριτική είναι σημαντική για την αναδιαμόρφωση του συστήματος με τρόπο που να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή (Αγγελίδης, Χαραλάμπους, & Βρασίδης, 2004).

Ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού είναι να εξισορροπήσει τις ηθικές και νομικές απαιτήσεις με τις παιδαγωγικές αρχές, οριοθετώντας τι είναι αποδεκτό από ανθρώπινης πλευράς και αποφεύγοντας την κατάχρηση δικαιωμάτων, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες. Αυτό απαιτεί ειδικά εκπαιδευμένους παιδαγωγούς με συνεκτική κατάρτιση τόσο σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, όσο και σε ζητήματα που αφορούν τη νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης του ειδικού παιδιού (Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Καραγιάννη, 2009· Κιτσαράς, 1994).

Αντί συμπεράσματος

Πρέπει πάντα να θυμόμαστε ότι η εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντική, ίσως ακόμα πιο σημαντική από το ρόλο της οικογένειας, όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση του ειδικού σχολείου ως ισότιμο με το γενικό σχολείο. Τόσο για τα παιδιά με αναπηρίες όσο και για εκείνα χωρίς, οι εξής παρατηρήσεις παραμένουν έγκυρες μέχρι σήμερα, (α) το σχολείο λειτουργεί ως ένας κοινωνικός φορέας που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας, (β) μελέτες και ερευνητικές εργασίες των τελευταίων τριάντα χρόνων έχουν δείξει ότι η λειτουργία του σχολείου επηρεάζει την επίδοση, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και (γ) η στάση του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αδιάφορη. Η επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών έχει επιβεβαιωθεί από πολλές μελέτες τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι γνωστό το φαινόμενο του "Πυγμαλίωνα", όπου τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι έχουν θετικές

προσδοκίες, συχνά πετυχαίνουν αυτές τις επιδόσεις ακριβώς επειδή οι δάσκαλοι πιστεύουν στην εκπαιδευτική τους πρόοδο.

Κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση της ανάγκης για διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορά: (α) την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων και (β) τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την προώθηση της ένταξης και της ισότητας στην εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία που ασχολείται ειδικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι αυτή θα επιτευχθεί εάν καταφέρουμε να αναπτύξουμε στα σχολεία κουλτούρες συμπερίληψης (Ainscow, 2005· Booth & Ainscow, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελίδης, Π. & Ζεμπύλας, Μ. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Αναδόμηση κάποιων παραδοσιακών αντιλήψεων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, 107-113.
- Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ. & Βρασίδης, Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 138, 107-119.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατροπός.
- Ευσταθίου, Μ. (2014). Πορίσματα του 7^{ου} πανελληνίου συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του ΠΕΣΕΑ. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 67, 3-26.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Α. Ζωνίου-Σιδερή (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α: Θεωρία*. Αθήνα: Πεδίο
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α': Θεωρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: ερωτήματα & προβληματισμοί. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: θεσμοί, αξίες, κοινωνία*, 8-9/6/2012. Λευκωσία.
- Ζωνίου-Σιδερή, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α., (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική- κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων*. Αθήνα: Καραβίας-Ρουσσόπουλος.
- Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Αναπηρία και Σπουδές περί Αναπηρίας. Στο Μ. Oliver (επιμ. Γ. Καραγιάννη), *Αναπηρία και Πολιτική* (σελ. 9-25). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κιτσαράς, Γ. (1994). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής των ειδικών παιδιών. Στο: Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*, τόμος Β' (σελ. 87-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λολίτσας, Κ. (2004). Ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω των Τμημάτων Ένταξης στη γενική εκπαίδευση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 26, 63-70.
- Νικόδημος, Σ. (1994). Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις[προοπτικές. Στο: Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, τόμος Β' (σελ624-625). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1143/1981. *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Αθήνα: ΦΕΚ 80/31.03.1981, τεύχος Α'.
- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985
- Νόμος 2817/2000. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ 78/14.03.2000, τεύχος Α'.
- Εανθόπουλος, Ξ. (1998). Ειδικές τάξεις: Λειτουργία και Προοπτική. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 1, 36-43.
- Εηνομερίτη-Τσοακλαγκάνου, Α. (1986). Παιδαγωγική έρευνα και ειδική αγωγή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 30, 61-67.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/2WoFFYs>
- Πανελλήνιος Επιστημονικός και Παιδαγωγικός Σύλλογος Εργαζομένων στην Ειδική Εκπαίδευση ΠΕΠΣΕΕΕ (1998). *Μελέτη Αρχείων*. Πειραιάς: ΠΕΣΣΕΑ.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής – ΠΕΣΣΕΑ (2000). *Μελέτη Αρχείων*. Πειραιάς: ΠΕΣΣΕΑ.
- Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Προεδρικό Διάταγμα 603/1982. *Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΦΕΚ 117/21.09.1982, τεύχος Α'.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυποθετώ-Δαρδάνος.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Λ. Σ. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων-Νηπίων-Παιδιών-Εφήβων. Ψυχοκοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ταφά, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Ειδικής Αγωγής. (1994). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1997). *The role of Resource Centers in Supporting Intergration in Education*. Athens: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο του Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2008, Οκτώβριος 02). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*. (Υπ' Αριθμ. 3699, ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χαρουπιάς, Α.Π. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, Ατροπός: Αθήνα.

Ξενόγλωσσες

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. Bristol: CSIE.
- Brownell, M.T., Leko, M.M., Kamman, M. & King, L. (2008). Defining and preparing high quality teachers in special education. What do we know from the research? *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 21, 35-74.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications
- Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (2003). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: K. N. Denzil & S. Y. Lincoln (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Deno, E. (1994). Special education as developmental capital: A quarter century appraisal. *Journal of Special Education*, 27(4), 375-393.
- Dyson, A., Gallannaugh, F., & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: Developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2), pp. 228-244..
- Olivier, M.A.J. & Williams, E.E. (2005). Teaching the Mentally Handicapped. Child: Challenges Teachers Are Facing. *International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- Stough, L.M., & Palmer, D.J. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education*, 36(4), 206-222.
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Zoniou-Sideri, A., Derpoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive Discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Exclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

Συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα

Ο **Γεώργιος Δεγαΐτας** γεννήθηκε στην Αθήνα και σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου του Πειραιά και στις Επιστήμες της Αγωγής στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επίσης, είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Υπηρετεί την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός ειδικής και γενικής αγωγής από το 2015. Τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιστρέφονται γύρω από τις πρακτικές του σχολείου αναφορικά με την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία και/ή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Περισσότερες πληροφορίες:

Ταχ. Διεύθυνση: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 1^ο χλμ Αθηνών - Μαρκοπούλου 1^ο χλμ, Λεωφ. Μαρκόπουλου, Παιανία 190 02

Θέση εργασίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Email: gdegaitas@uniwa.gr

Τηλ: 6978122912

Εκπαιδευτική πολιτική και δια βίου μάθηση

Ζαρκαδούλας Νικόλαος,
M.Sc, PhD

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εκπαιδευτική πολιτική και τη δια βίου μάθηση, αναλύοντας τις θεωρίες μάθησης για ενήλικες και την εφαρμογή τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα. Εξετάζει εκτενώς τις εννοιολογικές διαστάσεις της δια βίου μάθησης, τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων, και του ρόλου της στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συμμετοχή. Προσεγγίζει τη δια βίου μάθηση ως κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής οικονομίας και την κοινωνική ένταξη, εστιάζοντας στην ανάγκη για προσαρμογή σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και τεχνολογικές εξελίξεις. Τονίζει την αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής ευημερίας.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Δια βίου μάθηση, Ενήλικες εκπαιδευόμενοι, Εκπαιδευτικές ανάγκες, Θεωρίες μάθησης

Educational Policy and Lifelong Learning

Zarkadoulas Nikolaos,
M.Sc, PhD

Abstract

Education constitutes a basic field in terms of national development. Educational policy makes up a scientific, "cognitive field of meeting" of political science with educational sciences, as well. The matter of educational policy is defined as the study of the structure, the organization and the operation of the relationships and the results of the educational system in national and international terms. Priorities and government commitments are equally formed to be implemented and the roles and responsibilities including the involved bearers are defined. Thus, we are to examine the educational policy in relation to Lifelong Learning.

Keywords: Educational Policy, Lifelong Learning, Adult learners, Educational needs, Theories of Learning

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό τομέα της εθνικής ανάπτυξης. Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα επιστημονικό, γνωστικό πεδίο συνάντησης' της πολιτικής επιστήμης με τις επιστήμες της αγωγής. Ο αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής ορίζεται η μελέτη της δομής, της οργάνωσης, της λειτουργίας, των σχέσεων και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Διαμορφώνονται προτεραιότητες και κυβερνητικές δεσμεύσεις προς την υλοποίηση αυτών και διευκρινίζονται οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων φορέων. (Πασιάς Γ. σημειώσεις σελ 2 & 12). Κάτω από αυτό το πρίσμα θα εξετάσουμε την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την Δια Βίου Μάθηση.

Ιστορική Αναδρομή

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ού αιώνα και είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Γρήγορα όμως προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά, και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005, σελ. 19).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα η Ευρωπαϊκή Ένωση τις υποστηρίζει και τις χρηματοδοτεί. Το παγκόσμιο φαινόμενο της επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οφείλεται στις ανάγκες που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

(α) *στο οικονομικό/τεχνολογικό*, δηλαδή στην παγκοσμιοποίηση και σε όσα αυτή συνεπάγεται (όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού, απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου) σε συνδυασμό με τις αλληπάλληλες τεχνολογικές εξελίξεις, που οδήγησαν, από τη μια πλευρά, σημαντικό τμήμα ανθρώπων στην ανεργία και, από την άλλη, στην ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί συνεχή ανανέωση των μεθόδων εργασίας και αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης.

(β) *στο κοινωνικό/πολιτισμικό*, δηλαδή στις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν, όπως οι μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, η επέκταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών κ.λπ. και οι οποίες γεννούν την ανάγκη για εκπαίδευση

ενηλίκων. Κάθε ενήλικος λοιπόν στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί σε διάφορες φάσεις της ζωής του να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αλλάζουν και να αυτοκαθορίζεται (Κόκκος, 2005, σελ. 20-21).

Την τελευταία εικοσαετία τα όργανα της *Ευρωπαϊκής Ένωσης* συνειδητοποίησαν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων και την ενσωμάτωσαν στις πολιτικές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Λευκή Βίβλος (EC, 1995), το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση αποκλειστικά, αναφέρει: *«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ' ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας του καθενός, της αίσθησης του ανήκει, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης».*

Στο Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (EC, 2000) υπογραμμίζεται: *«Όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης».*

Στην Ελλάδα από τα τέλη του 19ου αιώνα λειτουργούν τμήματα αλφαριθμητικού ενηλίκων από μορφωτικούς συλλόγους. Στα μέσα της δεκαετίας του '50 αναπτύσσεται εκπαίδευση ενηλίκων με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης τόσο από δημόσιους φορείς όσο και από μεγάλες βιομηχανικές μονάδες. Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης πολλαπλασιάστηκαν. Παράλληλα, την τελευταία δεκαετία, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο για ενηλίκους από διάφορους φορείς, όπως τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές ενώσεις κ.λπ. Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας αποτελεί σήμερα «αναπτυσσόμενο πεδίο δραστηριοτήτων με έντονη κοινωνική ζήτηση και σημαντική».

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, εδώ και χρόνια ακόμα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του τριγώνου της γνώσης «εκπαίδευση, καινοτομία, έρευνα» και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων η στρατηγική της εμπεριέχει τη δια βίου μάθηση ως βασικό στοιχείο, την οποία και χρηματοδοτεί. Οι θεσμικές ρίζες της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα εντοπίζονται στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα σε νομοθετικές ρυθμίσεις για την καταπολέμηση του

αναλφαβητισμού και στη συνέχεια για τη λαϊκή επιμόρφωση. Ο θεσμός της λαϊκής επιμόρφωσης, είχε στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των πολιτών, την ενεργητική συμμετοχή τους στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι, καθώς και τη δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου.

Η Ελλάδα δεν έχει μακρά παράδοση στην προσφορά μη τυπικής εκπαίδευσης σε ενήλικες.

Το 1929 έγινε η πρώτη προσπάθεια για εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Ενεργοποιήθηκαν μια σειρά από πολιτικές, στρατηγικές, φορείς και δομές προκειμένου να αναπτυχθεί ο εν λόγω τομέας.

- Ήδη από το 1943 γίνονται κινήσεις για την πρόθεση της λαϊκής επιμόρφωσης.
- Το 1984 η γενική γραμματεία λαϊκής επιμόρφωσης ιδρύει τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης.
- Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούσε ήδη άμεση πολιτική προτεραιότητα λόγω των αλλαγών στην παγκόσμια αγορά εργασίας και των δυνατοτήτων συγχρηματοδότησης προγραμμάτων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για νέους και ενήλικες.
- Με τον νόμο 2009/1992 καθιερώνεται εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και ιδρύεται ο οργανισμός επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης(ΟΕΕΚ) και τα ΙΕΚ.
- Το 1994 ιδρύεται το εθνικό κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού.(ΕΚΕΠ)
- Το 1995, ιδρύεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο οποίο υπάγονται πλέον και τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης της γενικής γραμματείας λαϊκής επιμόρφωσης.
- Το 1997, με τον νόμο 2525/1997, θεσμοθετούνται τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, στα οποία φοιτούν ενήλικες που δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών και Δια Βίου Μάθησης.(ΕΚΕΠΙΣ)
- Το 2001, η γενική γραμματεία λαϊκής επιμόρφωσης μετονομάζεται σε γενική γραμματεία εκπαίδευσης ενηλίκων και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση ενεργειών και δράσεων επιμόρφωσης ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο (νόμος 2909 / 2001.)
- Το 2003, λειτουργούν τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων και οι σχολές γονέων.

- Το 2008, η γενική γραμματεία εκπαίδευσης ενηλίκων μετονομάστηκε σε γενική γραμματεία δια βίου μάθησης και διευρύνθηκε ο κυβερνητικός τομέας ευθύνες της. (ν. 3699 / 2008).
- Το 2010, ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων(ΕΟΠΠ) ν. 3879 / 2010
- Το 2011, συγχωνεύονται οι φορείς ΕΚΕΠΙΣ,ΕΚΕΠ, στον ΕΟΠΠ, ο οποίος μετονομάζεται σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
- Την ίδια χρονιά ακόμα συγχωνεύονται τα Ινστιτούτα Νεολαίας και ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων εθνικό ίδρυμα νεολαίας, το οποίο και μετονομάζεται σε ίδρυμα νεολαίας και δια βίου μάθησης. Η οργάνωση και λειτουργία των 2 αυτών νέων φορέων ορίζεται με το νόμο 4115 /2013
- Το 2014, η γενική γραμματεία δια βίου μάθησης και η γενική γραμματεία νέας γενιάς συγχωνεύονται με την ονομασία Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (π.δ. 114/2014)
- Το 2020, με τον νόμο 4763 /2020 επιχειρείται μια ολιστική μεταρρύθμιση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στη διά βίου μάθηση και αναδιοργανώνονται οι δομές της γενικής γραμματείας επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης ακόμα δια βίου μάθησης και νεολαίας, προκειμένου να υποστηρίξουν τις νέες πολιτικές.

Με την ένταξη της χώρας στην Ε.Ο.Κ. το 1981, το ενδιαφέρον και προσφορά αυτής της μορφής εκπαίδευσης αυξήθηκε σημαντικά ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες του εργατικού δυναμικού της. Μέχρι το 1993 η χρηματοδότηση του ευρωπαϊκού κοινοτικού ταμείου διοχετεύτηκε, σε μεγάλο βαθμό, στο δίκτυο των 300 Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης που λειτούργησαν σε όλη την Ελλάδα. Μεταξύ 1994 μέχρι 1999, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων προσανατολίστηκε στην εφαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών του ΕΚΤ, με σκοπό τη διασφάλιση δημόσιας χρηματοδότησης για την ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΣΕΕΚ). Από το 2000 και μετά, η εφαρμογή νέων πολιτικών και πρωτοβουλιών, ενταγμένο στο πλαίσιο πολιτικής για τη διά βίου μάθηση, καλύπτει διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης που επιτρέπουν στους ενήλικες να αναπτύξουν και να αναπροσανατολίσουν την εκπαίδευσή τους βάσει των διαφορετικών ατομικών αναγκών τους.

Ορισμοί και Έννοιες της Διά Βίου Μάθησης

Ο διάλογος για τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας. Τόσο στα κείμενα ερευνητών και διαμορφωτών πολιτικής, όσο και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, διαρκώς πληθαίνουν οι αναφορές στη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση, το ρόλο και τη σημασία τους για τις σύγχρονες κοινωνίες, τους σκοπούς και τους στόχους τους αλλά και το περιεχόμενό τους. Το ζήτημα των ορισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην προσπάθεια να καθοριστεί τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε ορισμένους όρους στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρά για οποιοδήποτε άλλο σημείο αυτού του θέματος, και ακόμη υπάρχει ωστόσο μεγάλη σύγχυση.

Η δια βίου μάθηση αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της στρατηγικής της Λισαβώνας για την ανάδειξη της Ευρωπαϊκής οικονομίας, ως την πλέον ανταγωνιστική οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία θα στηρίζεται στη γνώση.

Ορισμός της UNESCO

Στον ορισμό της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρεται το 1976 ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

Στον παραπάνω ορισμό διαφοροποιείται η δια βίου εκπαίδευση από τη δια βίου μάθηση (δηλ. ο θεσμός και οι διαδικασίες από το αποτέλεσμα). (Καραλής, 2003, σελ. 4)

Ορισμός του ΟΑΣΑ

Σύμφωνα με τον ΟΑΣΑ (1970), «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης, ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια

δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό.» (Rogers, 1999, σελ. 55)

Η Θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το έτος που αφιερώθηκε στη διαβίου μάθηση(1996)ήταν η ακόλουθη:«Η διαβίου μάθηση είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων , όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης , αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας» (Κόκκος, 2005, σελ. 34)

Ορισμός της NIACE

Ίσως ο ευρύτερος ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτός του πρώην Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σήμερα NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας: «Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που έχουν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους -είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε 'οργανωμένα προγράμματα' . Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρόμοιων ενδιαφερόντων» (NIACE, 1970; Rogers, 1999, σελ. 56)

Στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον ν.3369/2005 & 3879/2010: «(α) Ως "διαβίου εκπαίδευση" ορίζεται κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της

ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση. (β) Ως "δια βίου κατάρτιση" ορίζεται το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή/και επανακατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού η οποία: (I) στο πλαίσιο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, παρέχει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού, (II) στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή/και επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη». (ν.3369/2005)

Ο ν. 3879/2010 προχωρά σε μια σαφέστερη αποδοχή της δια βίου μάθησης ως μιας διαδικασίας που θεμελιώνεται από νωρίς στη συνείδηση κάθε ατόμου και το συνοδεύει σε όλη του τη ζωή ως παράγοντας που καθορίζει και την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνία. Είναι επίσης σημαντικό ότι σε αυτό το νομοθέτημα η δια βίου μάθηση αναφέρεται ως ανθρωποκεντρική και μάλιστα σε πολλά σημεία του ο νόμος κάνει αναφορές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Σημειώνουμε επίσης ότι ο νόμος αυτός έχει σαφείς αναφορές στις δυνατότητες χρηματοδότησης των προγραμμάτων δια βίου μάθησης από κρατικούς πόρους. Ωστόσο, και αυτός ο νόμος συνδέει το ζήτημα της δια βίου μάθησης με την επαγγελματική αποκατάσταση των πολιτών και σχεδόν υπονοεί ότι η άμβλυση του φαινόμενου της ανεργίας είναι δυνατόν να συμβεί μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων, στις οποίες μάλιστα προστίθενται και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τα Βασικά στοιχεία από την εισηγητική έκθεση του νόμου 3879/2011: «Η δια βίου μάθηση θεμελιώνεται στην προσχολική αγωγή και δε σταματά με το πέρας της αρχικής εκπαίδευσης και την ενηλικίωση του ατόμου αλλά είναι μια διαρκής και ενεργητική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου και συνοδεύει κάθε έκφραση της ζωής ενός ενεργού πολίτη. Μαθησιακές διαδικασίες συντελούνται τόσο στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (τυπική εκπαίδευση) όσο και σε μια ποικιλία εξωσχολικών μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης. Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε είδους μαθησιακή δραστηριότητα στη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, που αποσκοπεί στην απόκτηση ή τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης

προσωπικότητας, στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και την κοινωνική συνοχή, στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη.

Οι αρχές και οι στόχοι που διέπουν τη δημόσια πολιτική δια βίου μάθησης είναι οι εξής:

- Η δια βίου μάθηση είναι ανθρωποκεντρική, καθώς έχει ως αφετηρία τον άνθρωπο και τις ανάγκες του.
- Η δια βίου μάθηση είναι ενεργός, συνεχής και όχι υποχρεωτική, καθώς είναι μια ανοιχτή και συνεχής ευκαιρία για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική βελτίωση στη ζωή ενός ανθρώπου.
- Η δια βίου μάθηση είναι ολιστική, καθώς επιδιώκεται η συμμετοχή όλων σε όλη τη διάρκεια του βίου, με δυνατότητα αναγνώρισης και πιστοποίησης μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης.
- Η δια βίου μάθηση υποστηρίζει την αναπτυξιακή πορεία της χώρας, καθώς αποσκοπεί στην επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων ενόψει των ραγδαία μεταβαλλόμενων συνηθών εργασίας, με έγκαιρη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας.
- Η δια βίου μάθηση υποστηρίζει την κοινωνική ένταξη, καθώς μέσω αυτής επιδιώκεται η κοινωνική και επαγγελματική αναβάθμιση ευάλωτων ομάδων, παρέχοντας σε αυτές ένα επαρκές επίπεδο εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με στόχο την εξασφάλιση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους ένταξης.
- Η δια βίου μάθηση στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, στην καλλιέργεια κοινωνικών συμπεριφορών συμβατών με τις νέες συνθήκες και γενικότερα στην ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού και ενημερωμένου πολίτη». (ν.3879/2010)

Εννοιολογικό Πλαίσιο Θεωριών Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Θεωρία της «Ανδραγωγικής» του Knowles

Η θεωρία της Ανδραγωγικής αποτελεί μια ανθρωπιστική προσέγγιση στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας θεωρίας μάθησης ενηλίκων. Η έννοια της «Ανδραγωγικής» πρωτοεμφανίζεται το 19ο αιώνα με τον E. Lindeman, αλλά θεμελιώθηκε και επικράτησε στη συνέχεια κατά τις τελευταίες δεκαετίες από τον Malcom Knowles (1913-1997). Υπογραμμίζει την ιδιαιτερότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων σε σύγκριση με τον τρόπο μάθησης των

ανηλικών, η οποία ως διαφορά έγκειται στη συσσωρευμένη εμπειρία τους και την ανάγκη αυτοκαθορισμού και ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες που τους αφορούν. Συνεπώς, η Ανδραγωγική αντιμετωπίζει το άτομο ως αυτόνομο, ελεύθερο και αναπτυσσόμενο. Έτσι, με βάση την ανωτέρω οπτική, η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να έχει ως στόχο την αυτοδυναμία των εκπαιδευόμενων και να χαρακτηρίζεται από μεθόδους βιωματικών προσεγγίσεων στη μάθηση, από καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών. (ΙΔΕΚΕ, 2007, σελ. 32-39)

Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής

Υπερασπιστής της θεωρίας της κοινωνικής αλλαγής υπήρξε ο Paulo Freire. Ο Freire, βιώνοντας την κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα των φτωχών χωρών του τρίτου κόσμου, δίνει αξία στον άνθρωπο. Πιστεύει ότι η εκπαίδευση πρέπει να δίνει ελπίδα στους εκπαιδευόμενους (Freire, 1994). Υπήρξε θεμελιωτής της άποψης ότι η κοινωνική αλλαγή θα επέλθει μέσα από την αλλαγή των μεθόδων εκπαίδευσης. Ο Freire ανέπτυξε ένα μοντέλο αλφαριθμητισμού που στηριζόταν στην εξέλιξη των πολιτισμικών κύκλων του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης που άνθισε στη Βραζιλία του 1950. Η μέθοδος του Freire περιλαμβάνει τρία στάδια: (α) το Διερευνητικό (Investigative), (β) το Θεματικό (Thematization) και (γ) το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization). (ΙΔΕΚΕ, 2007, σελ. 37-40).

Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση, ως θεωρία, αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. (Κόκκος, 2005, σελ. 75). Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό.

Ο Jack Mezirow (1925-), κύριος εκφραστής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες. Η μάθηση είναι μια διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν (Κόκκος, 2005: 75). Οι παραδοχές δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενηλίκων

εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Η Μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει: (α) περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη, (β) μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων και (γ) λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow: «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Σκοπός και μέσο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να καλλιεργήσουν αυτόνομη σκέψη. Η αυτόνομη σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών». (ΙΔΕΚΕ, σελ. 41-56).

Υλοποίηση των Πολιτικών Δια Βίου Μάθησης στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα

Μια σειρά από αποφάσεις και ψηφίσματα των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν θεωρήσει τη δια βίου μάθηση ως πεδίο υψηλής πολιτικής προτεραιότητας. Η έγκριση του προγράμματος εργασίας «εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης τον Μάρτιο 2002, αποτέλεσε για πρώτη φορά σταθερό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το πρόγραμμα εργασίας μαζί με τη διαδικασία της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οδήγησε μεταξύ άλλων, στην υποστήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων της δια βίου μάθησης. Η κοινή ευρωπαϊκή στρατηγική Ευρώπη 2020 με στόχο την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, χαρακτηρίζει τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ως ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο πολιτικής για την αντιμετώπιση της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, της γήρανσης του πληθυσμού και της ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Χάρη στη διαδικασία της Κοπεγχάγης, τα κράτη μέλη, μαζί με τους κοινωνικούς εταίρους, θέσπισαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές πλαίσια:

- όπως το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων(EQF)

- το ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση(ECVET)
- το ευρωδιαβατήριο (EUROPASS)
- ακόμα το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση(EQAVET)
- Αρχές και κατευθύνσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης
- αρχές δια βίου επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής

Η ανάπτυξη ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών έδωσε το έναυσμα για την έναρξη του διαλόγου μεταξύ πολλών ενδιαφερομένων κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων, θεσμικών οργάνων, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών φορέων του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.(CEDEFOP, Δεκέμβριος 2011, ISSN 1831-2462) Με την ψήφιση του νόμου 3879/2010 « Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», διαμορφώθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα μια ενιαία εθνική στρατηγική και συγκροτήθηκε το εθνικό δίκτυο δια βίου μάθησης, το οποίο απαρτίστηκε από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών. Ειδικότερα, τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- συστηματοποίηση και συντονισμός της διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης.
- Προγραμματισμός και αποκέντρωση των δράσεων δια βίου μάθησης, συστηματική υποστήριξη των φορέων του εθνικού δικτύου δια βίου μάθησης και συνεργασία των φορέων διοίκησης του δικτύου με τους φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης.
- Ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης.
- Θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης.
- Διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Δημιουργία συνεκτικού εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με την ίδρυση του εθνικού οργανισμού πιστοποίησης προσόντων και επαγγελματικού προσανατολισμού. (ΕΟΠΠΕΠ)

- Συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων) (ν. 3879/2010).

Εκτός από το νόμο 3879 /2010, μέρος το οποίο είναι ακόμα σε ισχύ ακόμα οι προτεραιότητες πολιτικής καθορίζεται κυρίως από τον πρόσφατο νόμο 47 63 2020 ακόμα ο οποίος επιχειρεί μία ολιστική μεταρρύθμιση ΕΕΚ και ΔΒΜ σε τρεις άξονες:

1. Στον κοινό σχεδιασμό της ΕΕΚ και ΔΒΜ
2. στην διασύνδεση της ΕΕΚ και ΔΒΜ με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας
3. στην αναβάθμιση της παρεχόμενης ΕΕΚ

Σε ανώτατο επίπεδο, η ευθύνη για τη δια βίου μάθηση κατανέμεται μεταξύ δύο υπουργείων:

1. το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων είναι υπεύθυνο για
 - Την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων
 - τη δια βίου μάθηση
 - την εκπαίδευση και την κατάρτιση των νέων
 - την κοινωνική πολιτιστική μη τυπική εκπαίδευση
 - τον εθελοντισμό
2. το υπουργείο εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων το οποίο είναι υπεύθυνο για
 - την πρόληψη και αντιμετώπιση της ανεργίας
 - την αντιμετώπιση της κοινωνικής ένταξης των ευάλωτων ομάδων

Ο πρόσφατος νόμος 4763 /2020 αναδιοργανώνει τις δομές διακυβέρνησης προκειμένου να υποστηρίξουν τις νέες πολιτικές:

- ✓ Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας(ΓΓΕΕΚΔΒΜ&Ν)
- ✓ το Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- ✓ η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή(ΚΕΕ)
- ✓ τα συμβούλια σύνδεσης με την παραγωγή και την αγορά εργασίας

Φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης

- Δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας(ΣΔΕ)

- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης δημόσια και ιδιωτικά(ΙΕΚ)
- Κέντρα δια βίου μάθησης δημόσια και ιδιωτικά(ΚΔΒΜ)
- Κολλέγια
- Το ίδρυμα νεολαίας και δια βίου μάθησης(ΙΝΕΔΙΒΙΜ)
- Κέντρα Επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των Πανεπιστημίων (ΚΕΔΙΒΙΜ)
- το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς
- Οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και επαγγελματικού προσανατολισμού
- Τα κέντρα προώθησης της απασχόλησης κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού
- Οι φορείς του δημόσιου και το ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το ΕΚΔΔΑ
- Οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους
- οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας.
- Οι φορείς άτυπης μάθησης.
- Το ίδρυμα ποιμαντικής επιμορφώσεως της ιεράς αρχής αρχιεπισκοπής Αθηνών κατά το μέρος που παρέχει υπηρεσίες δια βίου μάθησης αποκλειστικά σε θέματα ποιμαντικής επιμόρφωσης.
- Το κέντρο μελετών ασφάλειας (ΚΕΜΕΑ)

Χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης

Η χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης γίνεται από κρατικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς πόρους. Οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται από κρατικούς φορείς χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από τα επιχειρησιακά προγράμματα του εθνικού στρατηγικού πλαισίου

αναφοράς (ΕΣΠΑ) τα οποία συν χρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τρέχουσες Πολιτικές

Σήμερα, σε κεντρικό επίπεδο, η γενική γραμματεία επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης, δια βίου μάθησης και νεολαίας το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων όπως ανασυγκροτήθηκε με το νόμο 4763/2020, σχεδιάζει συντονίζει εποπτεύει και αξιολογεί τις πολιτικές, τις δράσεις, και τα προγράμματα στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της δια βίου μάθησης και της νεολαίας, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Ο νέος νόμος συνιστά μια ολιστική μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης και δια βίου μάθησης που κινείται σε 3 άξονες:

- 1 Στον κοινό σχεδιασμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της δια βίου μάθησης.
- 2 Στη διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης και δια βίου μάθησης με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και
- 3 στην αναβάθμιση της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ο νόμος 4763 /2020 επιχειρεί να θεραπεύσει μια σειρά από δυσλειτουργίες, όπως τις αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ δομών και εκπαιδευτικών διαδρομών, την απουσία δομών μετά γυμνασιακού επιπέδου, την ύπαρξη παρωχημένων ειδικοτήτων και οδηγών κατάρτισης, την ανεπαρκή διασύνδεση με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, την έλλειψη αξιοπιστίας την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων, καθώς και τις αρρυθμίες στην οργάνωση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχεται στα κέντρα δια βίου μάθησης. Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου τίθεται ο ακόλουθος ποσοτικός στόχος αναφορικά με το ποσοστό ενηλίκων έχει οικίας 24 έως 64 ετών έναντι του 3,9% της περιόδου 2019 -2020.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- European Parliament. (2007). Key competencies for lifelong learning - A European reference framework. Retrieved February 20, 2012, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_el.pdf
- Official Website of the European Union. (n.d.). Welcome to Eurydice. Retrieved from <https://europa.eu/eurydice>

- Greek Educational Legislation, Laws 4763/2020, 3879/2010, 4115/2013, 3699/2008, 2909/2001, 2525/1997, 2009/1992, p.d. 114/2014, Explanatory report of law 3369/2005. (n.d.).
- EKEPIS. (2004). Adult Educators' Certification System. November.
- EKEPIS. (n.d.). Educational Material for Adult Educators Training SEK. Volume I. Athens: EKEPIS.
- EKEPIS. (n.d.). Educational Material for Adult Educators Training SEK. Volume II. Athens: EKEPIS.
- EKEPIS. (n.d.). Educational Material for Adult Educators Training SEK. Volume III. Athens: EKEPIS.
- IDEKE. (2007). Educational Material for Adult Educators Training. Athens.
- Karalis, T. (2003). Chapter 1: Socio-economic and cultural dimensions of adult education. Educational Material for Adult Educators Training SEK. Volume I. Athens: EKEPIS.
- Karalis, T. (n.d.). Lifelong Learning and Education: Theoretical Approaches, Challenges, and Perspectives. Lecture Notes, Patras.
- Kokkos, A. (2005). Adult Education: Exploring the Field. Athens: Metaichmio Publications.
- Kokkos, A. (2008). Educating Adult Educators. Athens: Scientific Association of Adult Education.
- OECD. (1995). Critical Review of the Greek Educational System. Athens.
- Papageorgiou, H. (2011). Chapter 2: The Field of Lifelong Education in Greece. Educational Material for Workers' Training in Adult Education. Athens: Institute of Labor/GSEE.
- Fotopoulos, N., & Goulas, X. (2010). Certification and recognition of qualifications at the center of European educational policy. In Karalis, T. (Ed.), Lifelong Learning and Certification. Athens: INE-GSEE.
- Rogers, A. (1999). Adult Education. Athens: Metaichmio Publications.
- CEDEFOP. (2011). Shaping lifelong learning: Utilizing common European tools and principles. December, ISSN 1831-2462.
- CEDEFOP. (2011). In the new curriculum, every trainee counts. Information note. Retrieved February 20, 2012, from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060_el.pdf

Συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα συγγραφέα

Ο **Νικόλαος Ζαρκαδούλας** είναι καθηγητής Φυσικής Αγωγής με σπουδές στις Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων στους Διοικητικούς και Αναπτυξιακούς φορείς του Ε.Κ.Π.Α. και Διδάκτωρ

Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου, ενώ συνεχίζει σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση' στην Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Δίδαξε ως Καθηγητής Φυσικής Αγωγής επί σειρά ετών, καθώς και σε διάφορες θέσεις διοίκησης ως στέλεχος της εκπαίδευσης μέχρι σήμερα. Είναι Επιστημονικός Συνεργάτης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων του ΕΚΠΑ.

Ως Εξωτερικός Συνεργάτης διετέλεσε Εκπαιδευτής-Σύμβουλος Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), και Μέντορας Πρακτικής Άσκησης / Εισηγητής σε δράση του Παντείου Πανεπιστημίου σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Είναι πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Εκπαιδευτών και Αξιολογητής του ΕΟΠΠΕΠ, έχοντας διδάξει ως Επιμορφωτής - Εισηγητής από το 1996 μέχρι σήμερα σε εκπαιδευτικά προγράμματα των ΕΚΔΔΑ, Ο.Ε.Π.Ε.Κ, Π.Ε.Κ., ΙΔΕΚΕ, ΕΚΕΠΙΣ, Κ.ΕΚ. Είναι συγγραφέας δύο Επαγγελματικών Περιγραμμάτων της Αρχής Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (Α.Ν.Α.Δ) της Κύπρου.

Synchronous vs. Asynchronous: Students' Communication Preferences in Online Learning Programs

Katsaris Tassos,

BSc, PGDip, MSc, MSc, CBP, MBPsS, MIoL
Work Psychologist & Economist
HR & OD Consultant, Trainer & Coach
tassos.katsaris@achieveperformance.gr

Abstract

The rapid growth of online education necessitates a better understanding of student communication preferences within distance education contexts. The current study investigates the dynamics between asynchronous written communication (AWC) and synchronous multimodal communication (SMC) as dimensions of willingness to communicate in online learning environments (WTC-OLE). Our findings reveal a strong inclination towards AWC and hold pedagogical implications, underscoring the need for educators to prioritize asynchronous engagements, while recognizing the interplay with synchronous modalities.

Key-Words: *Asynchronous Written Communication (AWC), Synchronous Multimodal Communication (SMC), Willingness to Communicate in Online Learning Environments (WTC-OLE), Online Pedagogy*

Introduction

In the contemporary landscape of higher education, distance learning has transitioned from being a niche method of instruction to a mainstream paradigm, facilitated by the progress of information and communication technologies (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). This evolution has overcome geographical and temporal barriers, democratizing education and ensuring wider access and participation (Bates, 2015; Zhao, Lei, Yan, Lai, & Tan, 2005).

The latter parts of the 20th century and the onset of the 21st have witnessed a burgeoning preference for online education, evolving as a parallel avenue alongside traditional in-classroom educational experiences (Anderson, 2008). Within this spectrum, online learning, an integral component of distance education, leverages internet technologies to not only disseminate content but also to catalyze interactions and evaluate learners, offering a distinctive blend of flexibility and personalization (Harasim, 2000). These platforms transcend temporal and spatial constraints, enabling learners to immerse in content, collaborate with peers, and interact with instructors. With the digital age in full swing, the proliferation of online courses, ranging from isolated modules to comprehensive degree programs from higher education institutions, has been remarkable (Allen & Seaman, 2017).

However, while the advantages of online learning, such as adaptability and accessibility, are evident, it is also riddled with unique challenges. One of the foremost among these is the modality of communication. Drawing from the Community of Inquiry (CoI) framework, Garrison, Anderson, and Archer (2000) have underscored that in the digital learning milieu, communication is not just a means of information exchange, but it is intrinsically intertwined with the learning experience itself. Garrison and his colleagues argue that written communication has the potential to bolster teaching, social and cognitive presences, all crucial determinants of a successful online learning experience (Garrison, Anderson, & Archer, 2001). Written communication, by its very nature, allows for reflection, deep engagement, and thoughtful discourse, potentially enhancing student satisfaction by fostering a more robust sense of community (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Consequently, as we navigate the multifaceted realm of online communication, delineating between synchronous and asynchronous modalities is not just an academic exercise but a necessity. Recognizing these fine distinctions lays the groundwork for a deeper exploration into students' preferences and communication intentions. It further

positions our study to not only identify student preferences but also to infer that their choices may be rooted in the quest for a more satisfactory and enriching learning experience.

Communication in Online Learning: Synchronous vs.

Asynchronous

Within the rapidly expanding domain of online learning, communication is an important factor that determines the educational experiences of learners. It not only facilitates knowledge transfer but also plays a significant role in shaping peer and educator interactions. These interactions in the virtual world are broadly categorized into synchronous and asynchronous forms (Hrastinski, 2008).

The choice of communication modality in online learning, whether synchronous or asynchronous, has critical implications for the instructional distance—a concept rooted in the perceived gap between learners and instructors (Moore, 1993). While synchronous tools afford immediacy, fostering real-time interaction and potentially creating a stronger sense of community, they can also accentuate instructional distance when learners feel overwhelmed by the pace of live interaction or when they face issues like time zone differences or technological glitches (Garrison, Anderson, & Archer, 2001).

On the other hand, asynchronous modalities, particularly those rooted in written communication, bridge this instructional distance effectively. Scholars like Garrison emphasize that written communication, due to its inherent ability for reflection, deep engagement, and thoughtful discourse, can bolster teaching, social, and cognitive presences, all integral components of successful online learning as described by the Community of Inquiry (CoI) framework (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Furthermore, written communication in asynchronous settings aligns with the unique needs of online learners, providing flexibility and reducing the immediacy that can sometimes be counterproductive (Moore, 1997).

Synchronous communication in online education mirrors real-time interactions reminiscent of traditional classroom dialogues, but in a digital context. This mode, facilitated through platforms such as video conferencing, webinars, and live chats, aims to emulate the essence of real-time, face-to-face conversations, which can foster a robust sense of community and immediacy (Bower, 2011). These interactions, while rich in immediate feedback and higher engagement, also come with their own set of challenges. Apart from the commonly discussed time zone discrepancies and technological barriers, there is also the lurking

risk of reduced flexibility, making learners potentially feel that online education is mirroring the rigid timings of traditional classrooms (Wang & Huang, 2006).

On the other hand, asynchronous communication, not bound by the confines of time, provides learners with the freedom to engage at their leisure. Tools such as forums, emails, and discussion boards are embodiments of this mode. Their widespread popularity can be attributed to their inherent flexibility, accommodating different time zones and individual schedules, creating an inclusive environment (Simonson, Schlosser, & Orellana, 2011). However, a downside is the potential for reduced interaction immediacy, which can inadvertently lead to feelings of detachment or isolation (Moore, 1989).

Willingness to Communicate in Online Learning Environments

Central to the understanding of communication in educational contexts is the concept of Willingness to Communicate (WTC). This idea delves into an individual's inclination or preference to initiate or participate in communication when presented with conducive circumstances (McCroskey & Baer, 1985). Historically explored within the bounds of traditional classrooms, it has been observed that a heightened WTC often corresponds with proactive participation, making it pivotal for fostering a collaborative learning environment (Cao & Philp, 2006).

Transposing this construct to online learning paradigms, however, introduces intriguing complexities. The digitized realm of education, laden with diverse communication avenues, emphasizes the important role of preferences in shaping communication behaviours. Given the spectrum of synchronous and asynchronous communication options that online platforms offer, learners' preferences, as expressed by their willingness, come to the forefront. Such preferences necessitate a recalibration of how we understand and measure WTC in virtual learning environments (Katsaris, 2020).

The shift from traditional classroom interactions to virtual environments calls for a re-evaluation of the established understanding of WTC. Modern online education extends beyond verbal exchanges. The medium of communication, primarily computer-mediated communication (CMC), has been acknowledged as a significant factor influencing online learners' communication patterns and their willingness to engage (Katsaris, 2020). Then, it becomes apparent that WTC is not just about one's readiness to communicate (conceptualised as a disposition or trait), but also about the context as formed by the main factors of the online interaction: medium, interlocutor, and

purpose. To capture the situational nature of the construct in the context of distance education, a version of WTC was tailored resulting in Willingness to Communicate in Online Learning Environments (WTC-OLE).

The two dimensions of the construct, AWC (Asynchronous Written Communication) and SMC (Synchronous Multimodal Communication), as resulted from the factorial analysis of the WTC-OLE scale, reflect the salience of the medium in students' perceptions of the online learning experience (Katsaris, 2020). AWC and SMC, represent the contrasting poles of online communication. AWC, being text-based and "lean", offers students the luxury of time, ensuring they can craft, revise, and refine their messages (Trevino et al., 1990). This aspect can be especially appealing to those apprehensive about live interactions or those seeking deeper contemplation (Walther & Parks, 2002; Moore, 1997). SMC, in contrast, revolves around dynamic platforms that offer a blend of audio, video, and text, simulating face-to-face encounters but with added digital tools. These tools, while enriching the interaction, also necessitate real-time responsiveness (Kress and van Leeuwen, 2001). Although both modes have merits, the differences in their features can sway students' willingness to participate in one over the other. These inclinations, while evident, need careful evaluation given the explorative nature of WTC-OLE research.

The Underlying Reasons for Asynchronous Preference in Distance Learning

Distance learning, celebrated for its flexibility, allows students unparalleled autonomy over their learning trajectories. Central to this flexibility is the asynchronous mode of communication.

Several factors underscore the preference for asynchronous communication in online education. Foremost is the logistical challenge posed by global time zones, making synchronous sessions less feasible for an internationally diverse cohort (Hrastinski, 2008). Moreover, the personalization of learning, an attractive feature of online platforms, is significantly amplified by asynchronous communication, catering to varied learning paces (Moore, 1997; Anderson, 2008).

Additionally, the empowerment and control offered by asynchronous methods are invaluable for learners. These platforms bestow learners with the ability to dictate the tempo and depth of their interactions, an advantage for those balancing academic commitments with other pursuits (Walther & Parks, 2002).

Embracing the core tenets of democratization in education, online learning aims for inclusive access (Bates, 2005). Asynchronous modes, by their design, uphold this ideal by ensuring no student is inadvertently sidelined due to synchronous mandates.

In synthesizing the aforementioned reasons, the overarching narrative leans towards a stronger inclination for asynchronous communication methods in distance learning. Drawing from the research literature discussed herein, this inquiry culminates in the pivotal research question:

“Are higher education students in fully distant/online learning programmes more inclined to communicate through asynchronous media than synchronous ones?”

Formally stated, we hypothesize that:

“Willingness to Communicate in Online Learning Environments (WTC-OLE) using Asynchronous Written Communication (AWC) will be significantly higher than Willingness to Communicate using Synchronous Multimodal Communication (SMC).”

Methods

The current study builds upon and extends previous research conducted in 2020 as part of the author's MSc thesis in Psychology with the University of Derby, which utilized a correlational online questionnaire survey design. Sample size considerations were based on conventional rules and methodologies to satisfy the needs of the analytical strategy. Participants were purposively sampled, ensuring they were at least 18 years of age and either current students or recent graduates from bachelor's or master's degree programs taught entirely online in English. As the study took place during the COVID-19 pandemic, specific recruitment instructions were provided to clarify the study's irrelevance to temporarily online-shifted courses due to pandemic circumstances. The sample of the study was $N = 192$.

The primary measurement instrument was the WTC-OLE scale, a self-developed questionnaire adapted from the original WTC scale (McCroskey & Richmond, 1987). It comprises 18 items designed to assess the willingness of online students to communicate in online learning environments, given the potential impact of communication medium characteristics (Katsaris, 2020). The WTC-OLE scale items were crafted based on three key criteria: (i) forms of interaction (learner-

learner, learner-group of learners, learner-instructor), (ii) communication platforms (email, discussion board, webinar), and (iii) communication objectives (studies, assignment). Responses were collected using an eight-point Likert scale, starting from "Never Willing" (equating to one point) up to "Always Willing" (equivalent to seven points). An "n/a" option, scored as zero points, was incorporated to accommodate instances where a described communication scenario didn't align with a participant's online learning context as the study was exploratory in nature. Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed a two-factor structure. The two dimensions are Asynchronous Written Communication – AWC (email and discussion board) and Synchronous Multimodal Communication – SMC (webinar). Reliability analysis revealed that the WTC-OLE scale had a high level of internal consistency as determined by a Cronbach's alpha of .95. AWC and SMC sub-scales also had a high Cronbach's alpha of .94 and .93, respectively.

Results

Given our interest in understanding the differential willingness to communicate through AWC versus SMC, a paired samples t-test was conducted to analyse the data. This analysis enabled the comparison of means between the two communication methods, providing insight into students' communication medium preferences in an online learning context.

The dataset consisted of scores on the two dimensions of WTC-OLE (AWC, SMC) received by the 192 study participants. As presented in Table 1, the average score for AWC was 54.386 (SD = 14.698), ranging from 12 to 84. In contrast, the average score for SMC was notably lower, with a mean of 25.813 (SD = 8.056) and scores ranging from 6 to 42. The Pearson's correlation coefficient was computed to evaluate the relationship between AWC and SMC (Table 1). The results revealed a significant positive correlation, $r(190) = 0.754$, $p < .001$. This relationship was expected as AWC and SMC are dimensions of the WTC-OLE construct which showed high internal consistency characteristics.

Table 1: Descriptive Statistics & Correlations

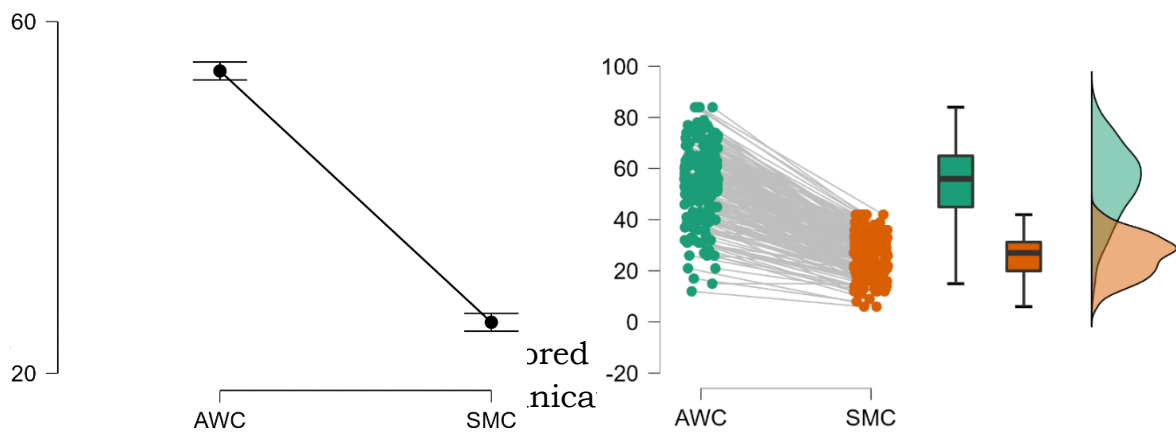
	AWC	SMC
N	192	192
Mean	54.386	25.813
Std. Deviation	14.698	8.056
Minimum	12.000	6.000
Maximum	84.000	42.000
Correlation	-	0.754
p-value	-	< .001

Before undertaking the paired samples t-test, the normality of the data was assessed with the Shapiro-Wilk test. Both AWC and SMC distributions satisfied the assumption of normality ($W = 0.995$, $p = 0.816$) permitting parametric testing. A paired samples t-test was conducted to compare the scores of AWC and SMC (Table 2, Graph 1). A statistically significant difference was observed between the means of the two WTC-OLE dimensions, $t(191) = 39.145$, $p < .001$. The effect size for this difference, as quantified by Cohen's d , was substantial ($d = 2.825$, 95% CI [2.508, 3.138]).

Table 2: Paired Samples T-Test

t	df	p	Cohen's d	95% CI for Cohen's d	
				Lower	Upper
39.145	191	<.001	2.825	2.508	3.138

Graph 1: Descriptive & Raincloud Plots



multimodal communication (SMC) as facets of willingness to communicate in online learning environments (WTC-OLE) (Katsaris, 2020). Given the increased popularity of online learning programmes in the global academic arena, our findings are important. They not only contribute academically but also hold practical implications for contemporary pedagogical practices.

We hypothesized that students would prefer (or be more willing) to communicate using asynchronous methods (such as email and discussion boards) over synchronous ones (like webinars). The results of our analysis confirm this hypothesis, with a pronounced preference for AWC over SMC, as evidenced by significantly higher mean scores, and a substantial effect size indicating that the difference is meaningful and of practical importance. In short, students enrolled in fully online higher education programs seem to favour asynchronous channels of communication.

Several reasons may explain this marked preference. For one, prior research underscores the inherent flexibility and convenience of AWC, allowing students to integrate their educational activities more smoothly with their daily routines (Bolliger & Inan, 2012). Beyond logistical considerations, the nature of written, asynchronous communication inherently aligns with the Community of Inquiry (CoI) framework, which posits that meaningful online learning is achieved through the intersection of social, cognitive, and teaching presences (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). In asynchronous settings, students often have increased opportunities to deliberate and structure their responses, contributing to a richer cognitive presence. This thoughtful articulation, in turn, promotes more profound and substantive exchanges, enhancing the quality of interaction and allowing for deep reflection, assimilation, and engagement (Johnson, 2008; Dennen, 2005).

Furthermore, written asynchronous interactions often foster a sense of community among learners. Prolonged response times provide learners the space to contemplate, research, and craft detailed replies, facilitating a more in-depth exploration of topics. Such interactions, rooted in mutual respect and active engagement, can nurture a vibrant social presence, a critical element of a collaborative and meaningful online learning experience. When learners feel more connected and engaged in such an environment, it elevates their overall satisfaction with the learning experience, potentially explaining their preference for AWC (Shea, Li, Swan, & Pickett, 2005).

Delving into the implications for teaching practices, these findings suggest that any imposition on students to mandatorily participate in synchronous activities may impact their engagement and satisfaction levels. More critically, it might even drive some to contemplate discontinuation, given that the forced synchronicity could be perceived as undermining the very essence of online education – flexibility. Instructors, cognizant of this inclination, would benefit immensely by augmenting their presence and engagement in asynchronous channels, as scholars suggest (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001). Strategies might encompass leading and invigorating discussions, catalysing student interactions, and employing innovative tactics to foster a heightened sense of social presence and collaboration (Garrison, 2016). For instance, integrating threaded discussions, promoting peer reviews, or initiating collaborative wikis can stimulate asynchronous engagement (Palloff & Pratt, 2007). Educators can cultivate a vibrant asynchronous learning community, leveraging the inherent advantages of AWC, while concurrently addressing potential drawbacks like feelings of isolation or disconnection (Garrison, 2016).

The challenge, however, lies in bolstering students' enthusiasm for collaborative endeavours, especially when the choice of communication medium rests with them. Literature indicates that fostering a sense of community, nurturing mutual respect, and emphasizing the collective benefits of collaboration can act as potent motivators (Garrison et al., 2000; Rovai, 2002). If educators can harness the affordances of both AWC and SMC, optimizing each based on their merits while integrating them seamlessly, they can potentially engineer enriched online learning experiences that resonate deeply with students.

However, like all research endeavours, our study has its limitations. One paramount aspect to highlight is the foundational nature of the research on AWC and SMC. Although our results are strong and anchored in a robust theoretical background, it is imperative to recognize that the core understanding of AWC and SMC, as dimensions of the WTC-OLE construct, predominantly rests on the writer's unpublished master's thesis (Katsaris, 2020), which was an initial exploratory effort. This implies that, while the WTC-OLE construct offers promising avenues for understanding the situated and context-specific psychological antecedents of communication in online learning environments, it necessitates more rigorous validation studies to affirm its robustness. Before academics and practitioners can fully endorse and apply the findings stemming from this work, we call for further empirical investigations aiming to refine, validate, and enrich the

understanding of WTC-OLE construct and its implications in the digital academic realm.

Conclusion

The study underscores the imperative for educators to be attuned to the evolving preferences of students in digital learning spaces. The pronounced preference for asynchronous written communication (AWC) cannot be overlooked. While synchronous modes undeniably offer unique affordances, their imposition could undermine the inherent values of online learning. Educators should lean into the benefits of AWC, facilitating learning experiences that combine flexibility with depth, reflection, and community-building. This doesn't mean sidelining synchronous modalities, but rather, allowing students the autonomy to engage with them based on individual needs and preferences.

As online education continues its trajectory of growth, it is vital that pedagogical strategies are aligned with student inclinations to maximize engagement, satisfaction, and ultimately, learning outcomes. Our research sets the stage for deeper investigations into the dynamic interplay of communication preferences, and the situated nature of the WTC construct as a psychological antecedent of overt communication behaviours in online learning environments. The journey to perfecting online educational strategies is ongoing and this study emphasizes the need, for academics and practitioners alike, to craft truly student-centric online educational experiences.

References

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrolment Report 2017. *Babson survey research group*.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Online Learning*, 5(2), 1-17.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BC campus.

- Bolliger, D. U., & Inan, F. A. (2012). Development and validation of the online student connectedness survey (OSCS). *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 41-65.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195-203.
- Bower, M. (2011). Synchronous collaboration competencies in web-conferencing environments – their impact on the learning process. *Distance Education*, 32(1), 63-83.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Dennen, V. P. (2005). From message posting to learning dialogues: Factors affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Education*, 26(1), 127-148.
- Garrison, D. R. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3(1-2), 41-61.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Johnson, G. D. (2008). The relative learning benefits of synchronous and asynchronous text-based discussion. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 166-169.
- Katsaris, T. (2020). *The willingness to communicate in online learning environments in higher education and the relationship with the community of inquiry presences* (Unpublished master's thesis). University of Derby, UK.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.

- Moore, M. G. (1997). *Theory of transactional distance*. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). Routledge.
- Moore, M. G., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Cengage Learning.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. John Wiley & Sons.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Shea, P., Li, C. S., Swan, K., & Pickett, A. (2005). Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 59-82.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124-142.
- Trevino, L. K., Lengel, R. H., & Daft, R. L. (1990). Media symbolism, media richness, and media choice in organizations: A symbolic interactionist perspective. *Communication Research*, 17(5), 553-574.
- Walther, J. B., & Parks, M. R. (2002). *Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships*. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., pp. 529-563). Sage.
- Wang, Y., & Huang, S. (2006). Synchronous online learning experiences: The perspectives of distance learners. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 245-254.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.

Short CV

Tassos Katsaris is a Human Resources & Organization Development Consultant, Trainer, and Coach, with a special interest in the psychology of communication in educational and organizational settings. He studied Business Administration and holds postgraduate degrees in Banking and Finance, General Psychology, and Occupational & Organizational Psychology. Tassos also holds a

number of certifications and accreditations and membership in international professional organizations.

Contact Details

Tassos Katsaris

Principal HR/OD Consultant, Trainer & Coach

Achieve Performance

32 Kifissias Ave., 15125, Maroussi

+30 698 790 5089

Tassos.Katsaris@achieveperformance.gr

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο σχολικό πλαίσιο

Αικατερίνη Λεμπέση,
Διευθύντρια 3^{ου} Δ.Σ. Πεύκης, MSc
lemp_kat@yahoo.gr

Παρασκευή Παγώνη,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, MSc
ragonip@gmail.com

Περίληψη

Στο Ελληνικό σχολικό πλαίσιο προκύπτει καθημερινά η ανάγκη άμβλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών μεταναστών/προσφύγων, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.ά. Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών αρχικά στο σχολείο, αλλά ουσιαστικά στην κοινωνία με παράλληλο σεβασμό στις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, μπορεί να επέλθει όταν στο σχολικό πρόγραμμα εντάσσονται και εφαρμόζονται δράσεις από τους εκπαιδευτικούς που ως κύριο στόχο έχουν την παροχή ευκαιριών για την εξάλειψη κάθε είδους στερεοτυπικών αντιλήψεων και διακρίσεων. Η παρούσα εργασία στόχο έχει να πληροφορήσει και να εστιάσει κυρίως σε θέματα θεμελιωδών ελευθεριών και προάσπισης των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των παιδιών ειδικότερα, καθώς η κατανόηση και η εμπειρία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί σημαντικό στοιχείο της προετοιμασίας όλων των νέων για τη ζωή τους σε μια δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντικός. Με στόχο να αποτελέσει η εργασία μας εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς που ασχολούνται με τη σχολική εκπαίδευση, ώστε να εντάξουν στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών τη διδασκαλία και μάθηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρατίθεται ενδεικτικό ψηφιακό υλικό σχετικό με την θεματολογία μας, με την σκέψη ότι μπορεί να είναι χρήσιμο στους/τις εκπαιδευτικούς. Η βιβλιογραφική καταγραφή είναι ενδεικτική και αξιοποιούνται έγκριτες δικτυακές πηγές (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και φορείς του, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, άλλοι φορείς σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ψηφιακές βιβλιοθήκες).

*«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης»**

**Άρθρο 1ο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ*

Λέξεις-Κλειδιά: Ανθρώπινα Δικαιώματα, Εκπαιδευτικό υλικό

Human Rights in the School Context

Aikaterini Lembesi,

Directon of 3rthd Primary School of Pefki, MSc

lemp_kat@yahoo.gr

Paraskevi Pagoni,

Kindergarten Teacher, MSc

pagonip@gmail.com

Abstract

In the Greek educational setting, there is a daily need to alleviate the problems that arise in the education of students who are migrants/refugees, belong to vulnerable social groups, etc. The inclusion of these students into the school and essentially into society, while simultaneously respecting their socio-cultural uniqueness, can be achieved when actions aimed at providing opportunities to eliminate all forms of stereotypical perceptions and discrimination are integrated and applied by educators in the school curriculum. The present work aims to inform and mainly focus on issues of fundamental freedoms and the defense of human rights, particularly those of children. Understanding and experiencing human rights is an important element of preparing all young people for life in a democratic and pluralistic society. The role of educators is significant in this regard. With the goal of making our work a tool for educators and bodies involved in school education, so as to include the teaching and learning of human rights in the school curriculum, indicative digital material related to our topic is provided, with the thought that it may be useful to educators. The bibliographic record is indicative and utilizes credible online sources (Ministry of Education and Religious Affairs and its entities, Higher Education Institutions, other bodies at a national and European level, digital libraries).

*“All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.”**

**Article 1 of the Universal Declaration of Human Rights by the UN*

Key-Words: *Human Rights, Educational Material*

Ανθρώπινα Δικαιώματα και Σχολική Εκπαίδευση

Στο Προοίμιο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αναφέρεται ότι *«κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας» (...)* οφείλει *«να καταβάλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους...»*. Στο άρθρο 26, παρ. 2 της Διακήρυξης επίσης σημειώνονται τα εξής: *«Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης»*. Η αξία της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι τόσο μεγάλη, που θεωρείται ότι σε βάθος χρόνου μπορεί να δημιουργήσει έναν καλύτερο κόσμο, μέσα από την προώθηση ηθικών αρχών (Gauthier, 2009). Οι στόχοι της εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα εξειδικεύτηκαν στη Διάσκεψη της Βιέννης το 1993 (Vienna Declaration, 1993), στην οποία 171 κράτη, δηλαδή το 98% του παγκόσμιου πληθυσμού, διακήρυξαν ότι *«η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πληροφόρηση στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητες για την καθιέρωση και την προώθηση σταθερών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ των κοινοτήτων καθώς και για την αμοιβαία κατανόηση, την ανεκτικότητα και την ειρήνη»*.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται μια στενή συνεργασία ανάμεσα σε διεθνείς οργανισμούς, ΟΗΕ, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση και Μη Κυβερνητικών Οργανισμών, που αφορά στον τομέα της προώθησης των ΑΔ μέσω της εκπαίδευσης. Μια συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια είναι αυτή του ΟΗΕ, όπου ανακήρυξε τη δεκαετία 1995-2004 ως Δεκαετία για την εκπαίδευση για τα Α.Δ. και ακολούθησαν τα σχέδια δράσης 2005-2009 και 2010-2014. Το πρώτο σχέδιο εστίαζε στην προώθηση των Α.Δ. μέσω της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το δεύτερο εστίαζε τόσο στην προώθηση των Α.Δ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών, δημοσίων υπαλλήλων, νομικών και στρατιωτικών. Σύμφωνα με τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπως προαναφέρθηκε ΕΑΔ σημαίνει *εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων έτσι ώστε συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, με*

στόχο την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του»¹ Η UNESCO² για την ΕΑΔ λαμβάνει υπόψη τη «συνολική διαδικασία της κοινωνικής ζωής», όπου πρέπει να προάγονται «πεποιθήσεις, γνώμες και προσωπικές ιδιότητες προς ευημερία της εθνικής και της διεθνούς κοινότητας» (UNESCO, 1974β) με στόχο τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης ανάμεσα στους λαούς καθώς και την υιοθέτηση δημοκρατικών πρακτικών και προτείνει την σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση και επιμόρφωση διάφορων επαγγελματικών ομάδων και την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων, σχεδίων και προγραμμάτων (UNESCO, 1998)³. Το Συμβούλιο Υπουργών της Ευρώπης στη Σύσταση R (85) 7, που υιοθέτησε το 1985, αναφέρει έξι τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάσει η ΕΑΔ: α) ανθρώπινα δικαιώματα στο αναλυτικό πρόγραμμα, β) γνώσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα γ) δεξιότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, δ) σχολικό κλίμα, ε) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στ) Διεθνής Ημέρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Όπως αναφέρει ο Πανταζής (2009), η ΕΑΔ οικοδομείται πάνω σε τρεις βασικούς πυλώνες: α) Μετάδοση της ιστορίας και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων β) Μετάδοση των προτύπων, των κανόνων και συμβάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, γ) Γνωστοποίηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μετάδοση των δυνατοτήτων δράσης.

Η Ελλάδα διεθνώς συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και σε όλους σχεδόν τους Διεθνείς Οργανισμούς που λειτουργούν, είτε στο πλαίσιο του ΟΗΕ (UNESCO, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Συμβούλιο Ευρώπης), είτε ανεξάρτητα από τον ΟΗΕ, NATO, ΟΟΣΑ. Από τους Διεθνείς Οργανισμούς, το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθούνται με ψηφίσματα, οδηγίες και με την υποστήριξη σχετικών προγραμμάτων η κοινωνική ένταξη των αποκλεισμένων ομάδων -μεταξύ αυτών και των Ρομά και επιχειρείται η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και ο μετασχηματισμός στάσεων και συμπεριφορών απέναντι τους (Παπαχρήστος, 2003). Ως μέλος των Διεθνών Οργανισμών η Ελλάδα σε

¹Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, <https://rm.coe.int/1680487828>

²ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ: Ερωτήσεις και Απαντήσεις: http://www.naskouperraki.gr/wp-content/uploads/2015/01/Nask_Perraki_12_merosA.pdf

³Δράσεις και προγράμματα για την προώθηση της ΕΑΔ:

- Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2004) (United Nations Decade for Human Rights Education)
- Πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» του Συμβουλίου της Ευρώπης (1997-2009) (Education for Democratic Citizenship)
- Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2005 έως ...) (The World Programme for Human Rights Education)

σημαντικό βαθμό έχει εναρμονιστεί με το πνεύμα των Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Συμβάσεων, βασικός σκοπός των οποίων είναι η σύναψη διακρατικών συμφωνιών και η αποδοχή κοινών δράσεων, καθώς και η διαφύλαξη και ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών. Παράλληλα λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω για τη διαχείριση της ετερότητας υλοποίησε προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Στον παρακάτω συνοπτικό πίνακα αποτυπώνονται οι φορείς προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, που παρέχονται σε διεθνές, ευρωπαϊκό, περιφερειακό, καθώς και σε εθνικό επίπεδο από διακυβερνητικούς, κυβερνητικούς και μη-κυβερνητικούς οργανισμούς:

ΔΙΕΘΝΗ ΟΡΓΑΝΑ	
Α. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	A.1. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ – ΤΡΙΤΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (ΓΣΗΕ)
	A.2. ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ (ΣΑΔ)
	A.3. ΟΡΓΑΝΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ
	A.4. ΥΠΑΤΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ ΟΗΕ ΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ
Β. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	B.1. ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ / ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ (ΕΔΔΑ)/ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ/ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΥΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΒΑΣΑΝΙΣΤΗΡΙΩΝ/ ΕΠΙΤΡΟΠΟΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ/ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΙΣΑΛΛΟΔΟΞΙΑΣ
	B.2. ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (ΟΑΣΕ)
	B.3. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΘΝΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ	
ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	A. ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ
	B. ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΑΡΧΕΣ	
ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	A. ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ
	B. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΓΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ
	Γ. ΝΕΚ(ΝΟΜΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ)
ΜΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	

Πηγή: ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ/ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ (2014). Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)⁴ σημαίνει εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, συνειδητοποίηση, πληροφόρηση, υιοθέτηση πρακτικών και δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν, μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, της καλλιέργειας της αντίληψης και της κατανόησης και της αλλαγής στη στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων, να ενδυναμώνει τα άτομα ώστε να οικοδομήσουν και να στηρίξουν μια παγκόσμια κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, έχοντας ως απώτερο σκοπό την προώθηση και προστασία των δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών του ανθρώπου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010).⁵ Η διάχυση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση *«δεν θα πρέπει απλά να αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μια πλήρη δια βίου διαδικασία μέσω της οποίας άνθρωποι από όλα τα επίπεδα ανάπτυξης και όλα τα στρώματα της κοινωνίας μαθαίνουν για τον σεβασμό της αξιοπρέπειας των άλλων καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους που είναι απαραίτητα για την εξασφάλιση του σεβασμού σε όλες τις κοινωνίες»*(United Nations General Assembly, 1994)⁶.

Οι βασικές αρχές των δικαιωμάτων που κατοχυρώνει το Ελληνικό Σύνταγμα προέρχονται από τα 30 άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ (10 Δεκεμβρίου 1948), που έχει ψηφίσει και αναγνωρίσει η Ελλάδα από το 1949. Στον ν. 1566/1985, νόμος πλαίσιο για την εκπαίδευση (άρθρο 1, παρ. 1) που ισχύει και σήμερα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανάμεσα στους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει, τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών στις αρχές του σεβασμού δικαιωμάτων και της μη διάκρισης. Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) αποτελεί συνολική ευθύνη και καθήκον της επίσημης/τυπικής εκπαίδευσης (formaleducation) και των κρατικών θεσμών, οι οποίοι είναι οι μόνοι υπεύθυνοι κοινωνικοί φορείς για την εφαρμογή της ως βασική έννοια στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020β). Η παιδεία και η εκπαίδευση αποτελούν το βασικό μέσο για την προώθηση και θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ζητούμενο είναι η συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (εκπαίδευση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα), η κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως θεμελιωδών κανόνων όσον αφορά την ανάληψη προσωπικής δράσης (εκπαίδευση μέσω των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) και η απόκτηση δεξιοτήτων για στράτευση υπέρ των ανθρωπίνων

⁴<https://www.coe.int/web/edc>

⁵Τα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία ξεκινούν από εμάς - Χάρτης για όλους

⁶ United Nations General Assembly. (1994). United Nations Decade for Human Rights Education. Resolution A/ 49/184 of 23 December 1994

δικαιωμάτων (εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα) (Πανταζής, 2009). Ο Karl Peter Fritzsche (2005) τονίζει την ιδιαίτερη σημασία του σχολείου για την προώθηση μιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, αλλά προπάντων να αποτελεί θέμα της σχολικής φιλοσοφίας, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε οικουμενικές αξίες όπως ειρήνη, ισότητα, ανεκτικότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη και στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής μέσα σε ένα εθνικό κράτος. Ως προς τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, ο Lenhart ορίζει, τους εξής:

- να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει και να αξιώνει τα ανθρώπινα δικαιώματά του,
- να γνωρίζει κανείς τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων και να συμμετέχει για την τήρησή τους
- να αναγνωρίζει κανείς τα ανθρώπινα δικαιώματα ως αξίες του δικού του ηθικού κώδικα που θα κατευθύνει και τη δράση του.

Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να έχει η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η καλλιέργεια της συνείδησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο σεβασμός τους. Ο Müller ακολουθώντας το σχήμα κατάταξης της ταξινομίας των μαθησιακών στόχων του Bloom, προτείνει οι δραστηριότητες των μαθητών να οργανώνονται με βάση όχι μόνο γνωστικούς, αλλά και συναισθηματικούς στόχους (Παπακρήστος, 2003). Σύμφωνα με τον Lenhart στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζονται κυρίως μέθοδοι που καλλιεργούν μία ενεργητική στάση ζωής, όπως η εργασιακή διδασκαλία, η προσομοίωση, το project, το μαθησιακό δίκτυο, ο μαθησιακός διάλογος σε ομάδες εργασίας, η λογομαχία/επιχειρηματολογία, η μελέτη νομικών υποθέσεων. Οι Müller και Mihr/Rosemann από μια άλλη οπτική γωνία, προτείνουν μεθόδους που στοχεύουν σε ένα διαρκές μαθησιακό αποτέλεσμα, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα και προωθώντας την ενσυναίσθηση ή διαμορφωτικές παιδαγωγικές διαδικασίες (Πανταζής, 2009).

Η διαδικασία της διδασκαλίας και η εκμάθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που για να είναι ουσιαστική η συμβολή της πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν μια επίμαχη έννοια, η οποία προσφέρεται για αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις και διαφοροποιήσεις που σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να δημιουργήσουν ηθικά διλήμματα ή/και προβλήματα εξίσου σημαντικά με αυτά που καλούνται αν επιλύσουν. Η πολυπλοκότητα των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να πάρει ηθική, φιλοσοφική, νομική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, θρησκευτική, κ.ά. μορφή. Ερευνητές υποστηρίζουν ως βασική διαδικασία της σχολικής ζωής και εκπαίδευσης των παιδιών, την εισαγωγή της εμπειρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς από μόνη της η θεωρία δε μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, (Cooper, 2013).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντικός για την ΕΑΔ. Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη σχετική θεματολογία και η γνώση νομοθεσίας και των πολιτικών αποφάσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στο κείμενο που ακολουθεί καταγράφεται ενδεικτικό ψηφιακό υλικό σχετικό με την θεματολογία της ενότητας, με την σκέψη ότι μπορεί να είναι χρήσιμο στους/τις εκπαιδευτικούς για την ένταξη και εφαρμογή δράσεων προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο. Η καταγραφή είναι ενδεικτική και αξιοποιούνται έγκριτες δικτυακές πηγές (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και φορείς του, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, άλλοι φορείς σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ψηφιακές βιβλιοθήκες).

Ψηφιακό - Εκπαιδευτικό Υλικό

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης

Άρθρο 26, Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Υ.ΠΑΙ.Θ.)

- Φωτόδεντρο, Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού. Αναζήτηση με λέξεις κλειδιά, π.χ. Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός -i- Red. Πακέτο Υλικού-Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία: http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypo_yliko.pdf
- Εκθέσεις, Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων Υπουργείου Παιδείας, Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα (ενδεικτικά έτους 2016): http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/_Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/EIDISEIS-ARTHRA/ekthesi_thriskeytika_2016.pdf

- αρ. πρωτ.: 180753/ΓΔ4/19-11-2019, εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. «Εκπαιδευτικές δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα των Δικαιωμάτων του Παιδιού (20η Νοεμβρίου) με αφορμή τη συμπλήρωση 30 χρόνων από την υπογραφή της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989 - 2019)» και προτεινόμενο υλικό προς αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ekpaideytikes_drases_gia_tin_pagkosmia_imera_dikaiomaton_to_y_paidiyo.pdf

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ.

Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης (2014).

http://www.ministryofjustice.gr/site/Portals/0/uploaded_files/uploads_04/ΕΘΝΙΚΟ_SXEDIO_MARCH%202014.pdf

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)

Α. Θεματική Εβδομάδα 2018 - 2019 "Δημοκρατική Συνύπαρξη και Ανθρώπινα Δικαιώματα: <http://iep.edu.gr/el/thematiki-evdomada-category/content/129>.

Β. Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika>,

Γ. Πλατφόρμα Διαπολιτισμικής: <http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>

Δ. Εκπαιδευτικό Υλικό: Οδηγός Εκπαιδευτικού για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων:

<http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/131-ekpaidefsi-prosfygon>

ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ 21+: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ,

<http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ. Εκπαιδευτικό Υλικό

<http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sid=110I444I1140I646I460627>

ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ. Ο Συνήγορος του Πολίτη από την αρχή της λειτουργίας του, το 1998, επισημαίνει φαινόμενα άνισης μεταχείρισης και εισηγείται στην πολιτεία την εξάλειψη διακρίσεων που απαντώνται στην ελληνική πραγματικότητα συχνότερα με βάση την εθνικότητα, τη φυλή, το θρήσκευμα, τον γενετήσιο προσανατολισμό ή την ηλικία (βλ. τις ετήσιες εκθέσεις της ανεξάρτητης αρχής στην ιστοσελίδα www.synigoros.gr και τις υπο-ιστοσελίδες για θέματα ίσης μεταχείρισης, μεταναστευτικής πολιτικής, ρομά κ.λπ.). Ενδεικτικά :

- Ειδική Έκθεση (Νόμος 3094/2003 «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», παρ. 5 άρθρου 3) Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του, <https://www.synigoros.gr/resources/docs/eidikiekthesiratsistikivia.pdf>
- Ετήσια Έκθεση 2018. <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-p00-plires-keimeno.pdf>
- Έκθεση 2018-Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα" σε pdf, <http://online.fliphtml5.com/hmpf/xiao/#p=2>
- Μήνυμα του Συνηγόρου του Πολίτη με αφορμή τα 25 χρόνια της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού

(2014).https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.proagogi_dsdp.235204

- Γιώργος Μόσχος (τ. Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού): «Πώς υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματα των παιδιών»<https://www.youtube.com/watch?v=VUKtsKY4YzE>
- Συνήγορος του Παιδιού (2009). Τηλεοπτικό σπότ: Έχω δικαίωμα : <https://www.youtube.com/watch?v=--7zrnzlhx0>
- Στο δικτυακό τόπο του Συνηγόρου του Πολίτη <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.daleaflets> βρίσκεται αναρτημένο ενημερωτικό υλικό σχετικό με τα δικαιώματα του παιδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ (ΕΚΠΑ). Δημοκρατική Παιδεία: Διετές Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του ΕΚΠΑ με την αποκλειστική δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος (ΙΣΝ), https://www.demopaideia.gr/educational_items/entopizontas-diaforetikotita/

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ. Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα. Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι είμαστε διαφορετικοί, όλοι είμαστε ίσοι στον δικτυακό τόπο: http://lab.pe.uth.gr/psych/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=256&lang=el.

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (ΕΑΠ)

PRESS ΕΑΠ, Ψηφιακή Εργαλειοθήκη για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Δημιουργήθηκε για τις ανάγκες διάχυσης των εκπαιδευτικών, επιστημονικών και υποστηρικτικών εργαλείων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Έργου PRESS για την Εκπαίδευση και Υποστήριξη Προσφύγων <https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/pros-tous-foitites-tou-eap/6090%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD,-press-%CE%B5%CE%B1%CF%80-2>

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ. Εφαρμογή Αντιρατσιστικής Πολιτικής ΥΠΠ: Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού & Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/proto_kolla/kodikas_symperiforas_kata_tou_ratsismou_pi.pdfhttp://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ/ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ (UNRIC), <https://unric.org/el/>

- > 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης,
<https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/>
- > Υλικό/Ολοκαύτωμα,
https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26852&Itemid=59

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

- Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιθαγένεια και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (EDC / HRE)
- <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Εργαλειοθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης
- <https://www.coe.int/el/web/language-support-for-adult-refugees>,
- Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια».
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf
- Έκθεση ECRI για την Ελλάδα ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (πέμπτος κύκλος επιτήρησης)
- <https://www.synigoros.gr/resources/grc-cbc-v-2015-001-grcb.pdf>
- ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ. Ένα εγχειρίδιο για την καταπολέμηση της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο μέσα από την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα:
- <https://rm.coe.int/16806f9ac4>
- Το θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&from=en>
- Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τα δικαιώματα του παιδιού
- http://publications.europa.eu/resource/cellar/f5e4f4b6-8e87-11e5-b8b7-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_2
- ΣΠΙΤΙ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
https://historia-europa.eu/sites/default/files/Discover/EducatorsTeachers/ActivitiesForYourClassroom/hr-teachers-notes-el_2018.pdf

ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ (ΕΕΔΑ)

<http://www.nchr.gr/index.php/el>

- Κατάλογος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Συμβάσεων για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου
<http://www.nchr.gr/images/banners/List%20of%20Conventions%204.2019.pdf>
- Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων εναντίον των Μουσουλμάνων
- http://www.nchr.gr/images/pdf/nea_epikairothta/book_islamophobia_GNCH_Rtranslation_gr.pdf
- Ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (FRA) είναι το επίσημο ανεξάρτητο κέντρο αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προάσπιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των πολιτών της»,
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-effectively-communicating-human-rights-booklet_el.pdf

- Ετήσια Έκθεση 2015. http://rvrn.org/wp-content/uploads/2016/04/Report_2015gr.pdf
- Ετήσια Έκθεση 2017. http://rvrn.org/wp-content/uploads/2018/03/Report_2017gr.pdf
- Δήλωση της ΕΕΔΑ με αφορμή την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία. http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_E_reynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/EIDISEIS-ARTHRA/EEDA_dilosi_thriskeftika.pdf

ΥΠΑΤΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ ΤΟΥ ΟΗΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ (UNHCR)

Πηγές-Εκδόσεις. https://www.unhcr.org/gr/resources_and_publications Δεσμεύσεις στο Παγκόσμιο Φόρουμ για τους Πρόσφυγες: συλλογική δράση για καλύτερη ένταξη των προσφύγων, εκπαίδευση και εργασία(19.12.2019).https://www.unhcr.org/gr/13589-desmeuseis_sto_pagosmio_forum.html,

Εκπαιδευτικό υλικό. https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko, Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi, http://www.kpe-thess.gr/download/seminaria_ergastiria/yliko_seminariwn/Parousiasi-Giorgos-Slafkidis-Ekpaideutika_ylika_gia_anthropina_dikaiomata.pdf

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΚΤΥΟ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, <http://theatroedu.gr/>

> Χρήσιμο υλικό Εγχειρίδια, ασκήσεις και δραστηριότητες, διακηρύξεις, Και αν ήσουν εσύ ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος

> Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα

Δικαιώματα <http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Programs/Ki%20an%20isoun%20esy/entypa%20syndesmoi/prota%20vimata.pdf?ver=2019-01-13-235658-520>

> Γλωσσάρι για τα Ανθρώπινα

Δικαιώματα <http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Programs/Ki%20an%20isoun%20esy/entypa%20syndesmoi/glossari.pdf?ver=2019-01-13-235645-757>

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΦΛΩΡΕΝΤΙΑ ROBERT SCHUMAN CENTRE FOR ADVANCED STUDIES. «Ανεκτικότητα, Πλουραλισμός και Κοινωνική Συνοχή: Απαντώντας στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα στην Ευρώπη», http://www.antigone.gr/files/gr/library/educational-material/ACCEPT_Handbook_Tolerance_2012_rev2_gr.pdf

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΖΥΡΙΧΗΣ (PH Ζυρίχη).

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, LivingDemocracy. Ζώντας και Μαθαίνοντας τη Δημοκρατία.

<https://www.living-democracy.com/el/>, στοχεύει στην προώθηση της δημοκρατίας και την εκπαίδευση για τη δημοκρατία σε διαφορετικά επίπεδα των σχολικών συστημάτων σε διάφορες χώρες όπως η Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Κροατία, Ελλάδα, Κόσσοβο, ΠΓΔΜ, Μαυροβούνιο, Ρουμανία, Σερβία, Ελβετία, κ.ά <https://www.living-democracy.com/el/about-the-project-living-democracy/> Είναι μία μοναδική εκπαιδευτική πλατφόρμα που προωθεί τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο σχολείο..

ΔΙΕΘΝΗΣ ΑΜΝΗΣΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

- Πώς να ξεκινήσω ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη τάξη μου, <https://www.amnesty.gr/pos-na-xekiniso-ena-programma-ekpaideysis-gia-ta-anthropina-dikaiomata-stin-taxi-moy>
- Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικής δράσης ΤΟΜΟΣ 1ος Ανθρώπινα Δικαιώματα = Λιγότερη Φτώχεια Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, http://www.wwf.gr/images/pdfs/pe/katoikein/Ftoxeia_DemandDignity1.pdf
- Σχέδια Εργασίας για εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να τα χρησιμοποιήσουν στην τάξη στα πλαίσια του Παγκόσμιου Μαραθώνιου Γραμμάτων 2017.
- <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/21201/shedia-mathimaton-gia-ton-pagkosmio-marathonio-grammaton-2017>
- Εγώ κι Εσύ Μαζί: Οδηγός για Μαθήτριες/τές Γυμνασίου & Λυκείου, Αθήνα 2019 https://www.amnesty.gr/sites/default/files/ego_ki_esy_mazi_o_digos_gia_mathitries-mathites_gymnasioy_lykeioy_7.pdf κά.

ΕΝΩΜΕΝΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ. Διεθνής, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, αφιερωμένος στην εφαρμογή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τι είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα; Βίντεο, <https://gr.humanrights.com/what-are-human-rights/> Εκπαιδευτικό Πακέτο «Ζωντανεύοντας τα Ανθρώπινα Δικαιώματα». Παρέχεται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς και προσφέρει ένα μέσο που τους βοηθάει να «ζωντανέψουν» την έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και να τα κάνουν πραγματικότητα στην καρδιά, στο μυαλό και στις ενέργειες αυτών που μελετούν το θέμα. <https://gr.humanrights.com/educators/welcome.html>

ΝΕΟΛΑΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΔΙΕΘΝΩΣ (YHRI). Το Εκπαιδευτικό Πακέτο της Νεολαίας υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έχει σχεδιαστεί για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Το Εκπαιδευτικό Πακέτο περιλαμβάνει έναν πλήρη εκπαιδευτικό οδηγό, το ντοκιμαντέρ Η ιστορία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 30 βραβευμένες ανακοινώσεις κοινής ωφέλειας (σποτ) που απεικονίζουν τα 30 ανθρώπινα δικαιώματα, τα μουσικά βίντεο της UNITED και αντίγραφα από τα δύο βιβλιαράκια, Τι Είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα; και Η Ιστορία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. <http://www.youthforhumanrights.gr/about-us.html>

ΑΡΣΙΣ. Compass. Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/-ες, <http://arsis.gr/wp-content/uploads/2013/07/4.-Compass.pdf>

Compasito. Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για παιδιά, Εδώ [Compasito](#)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Βιβλίο ασκήσεων με απαντήσεις Επίπεδο B1

https://www.human-right.net/hrinpractice/images/trainingmaterial/HR-inPractice_Book-GR.pdf

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΦΕΝΕΙΟ

Πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό για δράσεις και προγράμματα ευαισθητοποίησης.

<https://koinonikokafeneio.gr/2014/10/04/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%BA%CE%B1-2/>

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ- ΨΗΦΙΑΚΗ- ΑΝΟΙΧΤΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

- [Τα Πρώτα Βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μετάφραση: Παπαχρήστος, Κ. Γιαννόγωνα, Α. Συλλιγκαρδάκη, Α.. Αθήνα: Πατάκης. Διεθνής Αμνηστία, \(2007\).](#)
- Η συνέλευση των παιδιών. Τα πρώτα βήματα άσκησης στη Δημοκρατία Από το νηπιαγωγείο ... μέχρι και το λύκειο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Γιώργος Μόσχος, Ασπασία Καλησώρα (2019).
http://inart12.org/images/Documents/H_Synelefsi_ton_Paidion.pdf.
- Σχολική διαμεσολάβηση – Οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομήλικους», <https://www.openbook.gr/sxoliki-diamesolavisi/>
- Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα Αξιοποίηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική, Βασίλειος Πανταζής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos14/107-122.pdf>
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: <https://www.openbook.gr/category/education/intercultural/>
- Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Γ. Τοιάκαλος, Εκδ. Επίκεντρο https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf
- Έχω, έχεις, έχουμε δικαίωμα< Επιμόρφωση Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2015) Πίτσου Χαρίκλεια, Ζαχαρούλα Βοινέσκου. <https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2017/01/%CE%A0%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%A7.%CE%92%CE%BF%CF%8A%CE%BD%CE%AD%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%96.%CE%88%CF%87%CF%89%CE%88%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%82%CE%88%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1.2015.protected.pdf>
- Καταπολέμηση του ομοφοβικού και τρανσοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Οδηγός εκπαιδευτικού σε θέματα ανταπόκρισης στην ομοφοβία και την τρανσοφοβία στην εκπαίδευση Projectnumber: 764746 Call: REC-DISC-AG-2016
- [Ενημερωτικό πρόγραμμα:17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης,https://inactionforabetterworld.com/wp-content/uploads/2019/11/17_stoxoi_2-1-new.pdf](https://inactionforabetterworld.com/wp-content/uploads/2019/11/17_stoxoi_2-1-new.pdf)
- [Οδηγός για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο διαδίκτυο, δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «CHariSMA: CombatingHateSpeechMultipliers and Ambassadors» με](#)

[χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Νεολαίας \(European Youth Foundation\) του Συμβουλίου της Ευρώπης](#)

- <http://aid.com.gr/wp-content/uploads/2018/12/%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%91.pdf>

ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ. «ΕνΔυναμώνω - Enable» Εκπαιδευτικό Υλικό. Ενδυναμώνοντας τα παιδιά. Αντιμετωπίζοντας τον Εκφοβισμό
http://www.youth-life.gr/documents/enable/Educational-Material-Enable_p130.pdf

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ – HUMAN RIGHTS EDUCATION.

Το πρόγραμμα Above and Beyond ανέπτυξε την συνεργασία και ανταλλαγή καλών πρακτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα μεταξύ της Κύπρου, της Ελλάδας, της Ισπανίας και του Καμερούν. Τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα; Κεντρική ιστοσελίδα <https://www.human-rights-education.com/el/>, <https://www.human-rights-education.com/el/ti-einai-ta-anthropina-dikaiomata/> κá



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “Development&Democracy”, υλοποιείται από την Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Προεδρίας της Ελλάδας με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γενική Διεύθυνση “Ανάπτυξη και Συνεργασία – EuropeAid”). Στόχος του Προγράμματος είναι η ενίσχυση του ρόλου και της αποτελεσματικότητας της δράσης των φορέων της Κοινωνίας των Πολιτών, καθώς και η κινητοποίηση και αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο πλαίσιο της υπό διαμόρφωση πολιτικής αναπτυξιακής ατζέντας. Εκπαιδευτικό Υλικό για μαθητές Β' Λυκείου. Παγκόσμια Αλληλεγγύη & Δημοκρατική Συμμετοχή.
http://hellenicplatform.org/wp-content/uploads/2016/09/e-book_alileggi.pdf

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brander, P., Witte, L., Ghana, N., Gomes, R. Keen, E. Nikitina, A. Pinkeviciute, J. (2013). Compass. Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα με νέους/-ες. Ανακτήθηκε 10/08/2020
- Cooper, S. (2013). Theories of Learning in Educational Psychology: Carl Rogers (1902-1987) Experiential Learning. Retrieved November, 30, 2016 from <http://www.lifecirclesinc.com/Learningtheories/humanist/rogers.html>
- Gauthier, J. (2009). Ethical principles and human rights: Building a better world globally. Counseling Psychology Quarterly, Vol. 22 (No 1), 25-32
- Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2015). World Programme for Human Rights Education - Plan of Action (3rd phase), Geneva: U.N.H.R. Office of High Commissioner

- Διεθνής Αμνηστία, (2007). *Τα Πρώτα Βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Μετάφραση: Παπαχρήστος, Κ. Γιαννόγκονα, Α. Συλλιγκαρδάκη, Α.. Αθήνα: Πατάκης.
- Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 151 της 10/06/1997 σ. 0001 – 0007., Ανακτήθηκε 10.06.2020 από <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-4-on-national-surveys-on-the-exp/16808b5a5f>).
- Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 151 της 10/06/1997 σ. 0001 - 0007 Ανακτήθηκε 10.06.2020 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31997R1035:EL:HTML>
- Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.): https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC). Δημόσια θέση «Παιδιά και Λιτότητα», Ανακτήθηκε 10.06.2020 από <https://www.synigoros.gr/resources/enoc-statement-greek-final--2.pdf>
- Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf
- Παναζής, Β. (2009), «Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα», στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, Ατραπός: 156-184.
- Παπαχρήστος, Κ. – Παγώνη, Π. (2020) (Επιμ.). *Πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο – διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βιωματικές δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π., Λεμπέση, Κ. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αιακός.
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). «*Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*». Διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α..
- Παπαχρήστος, Κ. (2003). «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (2003). Στο: Πρακτικά Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: Ο

Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.

- Συμβούλιο της Ευρώπης (1997). Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 1035/97 του Συμβουλίου της 2ας Ιουνίου 1997 για την ίδρυση Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου των Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας [Βλέπε πράξεις τροποποίησης] Ανακτήθηκε 10.06.2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10411>
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2000). Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Ιουνίου 2000, περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, Ανακτήθηκε 10.06.2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32000L0043>
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2008). Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια», Ανακτήθηκε 20.07.2020 από https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf
- Συμβούλιο της Ευρώπης, Επιτροπή Υπουργών, Σύσταση αριθ. R (85) 7 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη σχετικά με την διδασκαλία και την μάθηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία
- Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακοίνωση ΕΕ προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών σχετικά με το θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&from=en>
- Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σχετικά με μια στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Δικαιώματα του παιδιού, Βρυξέλλες, 4.7.2006 COM(2006) 367 τελικό Ανακτήθηκε 10.06.2020 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0367:FIN:EL:PDF>
- Συνήγορος του Πολίτη, (2015). Δημόσια Θέση του ENOC για τα «Παιδιά που μετακινούνται» Ανακτήθηκε 06/07/2019 από <http://enoc.eu/wp-content/uploads/2015/01/ENOC-2013-Statement-on-Children-on-the-Move-Greek.pdf>
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ/ (2014). Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης
- Χατζησωτηρίου, Χρ., Ξενοφώντος, (2014) Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο, ISBN: 978-618-5040-54-3, Ανακτήθηκε 15/7/2019. Από <https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Συνοπτικά βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων:

Η **Αικατερίνη Λεμπέση** είναι δασκάλα, Διευθύντρια στο 3^ο Δημ. Σχολείο Πεύκης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην «Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων», έχει σπουδάσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Ρόδου και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μιλάει άριστα αγγλικά και γαλλικά. Έχει γνώση για χρήση Η/Υ σε περιβάλλον Windows XP/Vista/2007, προγράμματα: Word, Excel, Power Point, Internet. Πιστοποίηση Α' επιπέδου στις δεξιότητες και γνώσεις στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση. Έχει παρακολουθήσει Ετήσια Επιμορφωτικά Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και έχει πάρει μέρος σε Συνέδρια και έχει δημοσιεύσει Άρθρα σε παιδαγωγικά Περιοδικά. Έχει διατελέσει Πρόεδρος στο Σύλλογο Δασκάλων & Νηπιαγωγών (Β' Αθήνας) επί πολλά έτη και εκλεγμένη Αιρετός στο ΠΥΣΠΕ Β' Αθήνας.

Περισσότερες πληροφορίες:

Θέση εργασίας: Διευθύντρια στο 3^ο Δημ. Σχολείο Πεύκης

Email: lemp_kat@yahoo.gr

Η **Παρασκευή Παγώνη** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ60, με μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών (Δ.Ν.Α.) του Τ.Ε.Α.Π.Η. και Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στην Εκπαίδευση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης για την εκπαίδευση καθώς και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εργάστηκε ως εκπαιδευτικός ΠΕ60 σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ έχει ασκήσει διοικητικό έργο στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 2^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού επί σειρά ετών. Σήμερα υπηρετεί στη ΔΠΕ Β' Αθήνας και υποστηρίζει διοικητικά το Γραφείο Συμβούλων Εκπαίδευσης.

Περισσότερες πληροφορίες:

Θέση εργασίας: Εκπαιδευτικός ΠΕ60 της Δ.Π.Ε. Β' Αθήνας

Email: ragonip@gmail.com

Designing a questionnaire to explore students' needs based on the Needs Analysis framework: The case of the fifth grade of Kasos Primary School

Theodoros Michos,

English Teacher

M.Ed. Teaching English as a Foreign / International Language

michos.theodoros@gmail.com

Abstract

The paper focuses on the implementation of the 'Needs Analysis' framework to a specific group of Greek students of the fifth grade of primary school to elicit information about their needs regarding the creation of efficient lesson plans. This is achieved through the creation of a questionnaire which is to be completed and evaluated so that adjustments to the syllabus can be made based on the students actual level of proficiency, due to various constraints as the school is located on a remote location with staff deficiency and interrupted teaching of English as a foreign language. Literature review aims at shedding light on the reasons why this practice should be essential. Moreover, the analysis of the questions and the rationale indicates the necessity of creating questionnaires prior to teaching a particular group so that more efficient lesson planning can provide students with material adjusted to their real needs, which could make the lesson more interesting and the students more engaged in the activities chosen.

Key-Words: Needs analysis, questionnaire, TESOL, lesson planning, Syllabus design

Introduction

The aim of this paper is to present a practical implementation of Needs Analysis theoretical approach to a specific group of primary school learners by designing a questionnaire eliciting information so that lesson plans can be created, adjusted to students needs and wants. Additionally, an analysis of the rationale for question choices will be presented. Finally, the implications of this process are to be mentioned and evaluated to an extent in order for a better application of the proposed syllabus to be achieved.

Teaching Situation

The group of this study consists of eight students: five boys and three girls. They are in the fifth grade of the public primary school of Kasos island in Greece. Being a remote island is a drawback for English teachers hired by the Greek Ministry of Education, as most of whom do not accept their placement, therefore students are usually unable to have English classes from the beginning of the school year. More specifically, in 2021 their first English lesson at school took place in February, which means that discontinued classes prevent effective teaching and learning.

Regarding the level of the students, it varies among A1 to A2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, n.d.). Certain cases of dyslexia and Attention-deficit/hyperactivity disorder or ADHD (What Is ADHD?, n.d.) have been diagnosed, which makes students either indifferent or quite stressed concerning the acquisition of foreign languages, as a lot of difficulties can be encountered. The coursebook used is “English 5th Grade” by Kolovou E.K. and Kraniotou A., published by “Diofantos” Institute of Information Technology and Publishing in 2019, a branch of the Greek Ministry of Education. The pupil’s book is accompanied by a workbook, which has not been given to students of this school and, consequently, some photocopies are handed at times. One prerequisite for the teaching of this book is that students should have completed the previous book, from the fourth grade, which in this case had not happened. Apart from that, due to Covid-19 pandemic, they did not manage to have a regular school year, which deteriorated the status of learning English as a foreign language in this school.

Taking the above into account, any teacher of this group should elicit information concerning the level of the students, without presupposing that they have already completed one depending on their grade. In other words, a placement test could be useful so that the real level of the class

can be figured out (Brown, 1995). An alternative intuitive solution could be to opt for teaching the fifth grade as if they were in the previous grade, according to Barkhuizen (1998) and Spratt (1999). However, such an option would probably infuriate parents or make students complain about not being able to level up. Consequently, it is vital that a needs analysis questionnaire should be constructed for acquiring information and taking actions after considering the current status of students' knowledge and feelings towards English. According to Davies (2006), this is crucial to facilitating intervention in the course planning process.

Literature Review on Needs Analysis

According to Kantaridou (2018), Needs Analysis came into effect during the 1950s as a result of the increasing demand for English for Specific Purposes (ESP) due to international migration and establishment of English as an international language. According to Hyland (2006 *in* Kantaridou, 2018), compiling and evaluating information from learners of English is of utmost importance so that a course can be designed according to learner's needs and wants. As Hutchinson & Waters (1987, *in* Elsaid, 2016) mention, a number of approaches is essential to identifying students' needs, such as situation analysis, present situation analysis, learning needs analysis and means analysis. The first approach stands for what students actually need to do, including their lacks, wants and necessities. The aim of the second approach is to seek information concerning their proficiency level or indicate what is not known at the beginning of the course. The third approach is about the skills needed, the learning process, students' motivation, and the individual differences of learners, according to Dudley-Evans & St John (1998, *in* Elsaid, 2016). Finally, the fourth approach relates to the classroom structure and other administration issues.

Some of the ways Needs Analysis can be conducted include the implementation of questionnaires, class observations, face-to-face interviews, tests, and authentic spoken and written texts analysis (Brown, 1995). Questionnaires with close-ended questions are used on a larger scale to collect information and effectively manage to assist cohesive long-term course development (Davies, 2006). Through a plethora of different activities they support bridging gaps concerning knowledge and catering for learners' needs. Eventually, a smooth transition from one grade to another can be achieved. However, the design of a questionnaire can be quite difficult and time-consuming, or complex to be effectively analysed and analysis in depth cannot always be achieved (Brown, 1995). On the other hand, interviews can offer

more information about private issues through open-ended questions and tests can provide the teacher with actual data concerning the learners' proficiency level and their attainment on previous courses when taken, according to Brown (1995).

According to Brown (1995), the methodology of Needs Analysis has a number of sources, namely the target group, audience, resource group and needs analysts. Students, teachers and administrators are part of the first group. People who are to use the data from the Needs Analysis belong to the second group, for instance, managers, supervisors or administrators. The third group consists of people providing essential and relevant information such as parents of the students in this case. Finally, consultants or members of the institution form the last group. According to Basturkmen (2010, in Elsaid, 2016) and Kantaridou (2018), in Needs Analysis the focus is to elicit sufficient information to design relevant tasks or activities which correspond to the skills for which English will be used. Moreover, purposes, motivations and aims of the learners are crucial as well as wants, needs and lacks because teachers need to help students advance and fulfill their expectations. Concerning primary education, although the existing curricula and syllabi are supposed to have been planned after Needs Analysis, there still need be major adjustments to each group applied.

Description and Rationale of the Questionnaire

The questionnaire created for this particular group (see Appendix 1) consists of five sections including fifty closed-ended questions, some of which can have multiple answers. Students are instructed to answer by looking at the “tick” emoji after each question, as ticking boxes seems to be quite simple. Moreover, providing extra information has been purposely avoided so that students will not get bored. However, it might be risky to elicit random responses, as students may not read the questions and simply tick boxes without reading at all. Although effort has been made to keep it short, the final result is seven pages (printed form), which might seem tiring.

Before completing the questionnaire, both the principal and the parents of students need to be informed about it so that their consent is given (see Appendix 2). In case some parents refuse, the questionnaire will be completed by the rest of the students. Due to the current Covid-19 pandemic, it can be administered either in printed or online form.

In the first part, the questions focus on things that students do on a daily basis. Acquiring general information about activities, video games, films and music will provide the teacher with useful material so that he/she/they can comprehend what students prefer doing, which is

quite general (Loughborough University, 2019). Additionally, they are inquired whether they understand the instructions of video games, lyrics of songs or even the spoken language in English films. Provided that students answer truthfully, a difference in their level of proficiency could be noticed. The video games included in the list are among the most popular ones for young kids (Minor, 2021) and they are usually mentioned in the classroom when a familiar word appears. Each of these games combines different preferences, such as adventure, action, strategy or creativity, which indicate the kind of activities students might be engaged in willingly. For instance, question 9 elicits information about the willingness to sing in class, as some songs might be childish leading to difficulty in classroom management.

The second part consists of questions related to communicating in English. There are mostly yes or no and easy or difficult choices. They were selected as an oversimplified Likert style scale, because students could find more options to be tiring and confusing. However, this version may not produce accurate results (Leung, 2001). Aptitude in each of four skills is evaluated indirectly as well as attitudes to English language (see Appendix 1, questions 12-15). Apart from their likes, students express whether they encounter difficulties in each skill. Knowing more about their performance will assist the design of lessons enhancing some problematic skills with activities related to a desirable way of learning.

The third part is rather short. Learners are inquired whether they are familiar with specific grammatical terms, whether they can perform specific actions in English and how they prefer being assessed when “dictation” is mentioned. Questions 21 and 22 actually seek information concerning the syllabus of the previous year. As mentioned earlier, this group did not have the chance to complete a full English course during the 4th grade for various reasons. These questions investigate the extent to which the material from the previous grade was covered, as featured in the contents of the book by Bratsoli & Diamantidou, “English 4th Grade” by the Greek Ministry of Education (see Appendix 3).

The fourth part deals with questions concerning how students tend to study and what type of learning they are interested in. In particular, independent or autonomous learning is investigated at the beginning of the part. Additionally, students’ motivation regarding a more hands-on learning through projects or field trips is also examined. Organisation skills is also a field of study, as students have to state whether they study for school before doing other activities. Creativity is the focus of question 32, followed by acquisition of grammar and vocabulary and

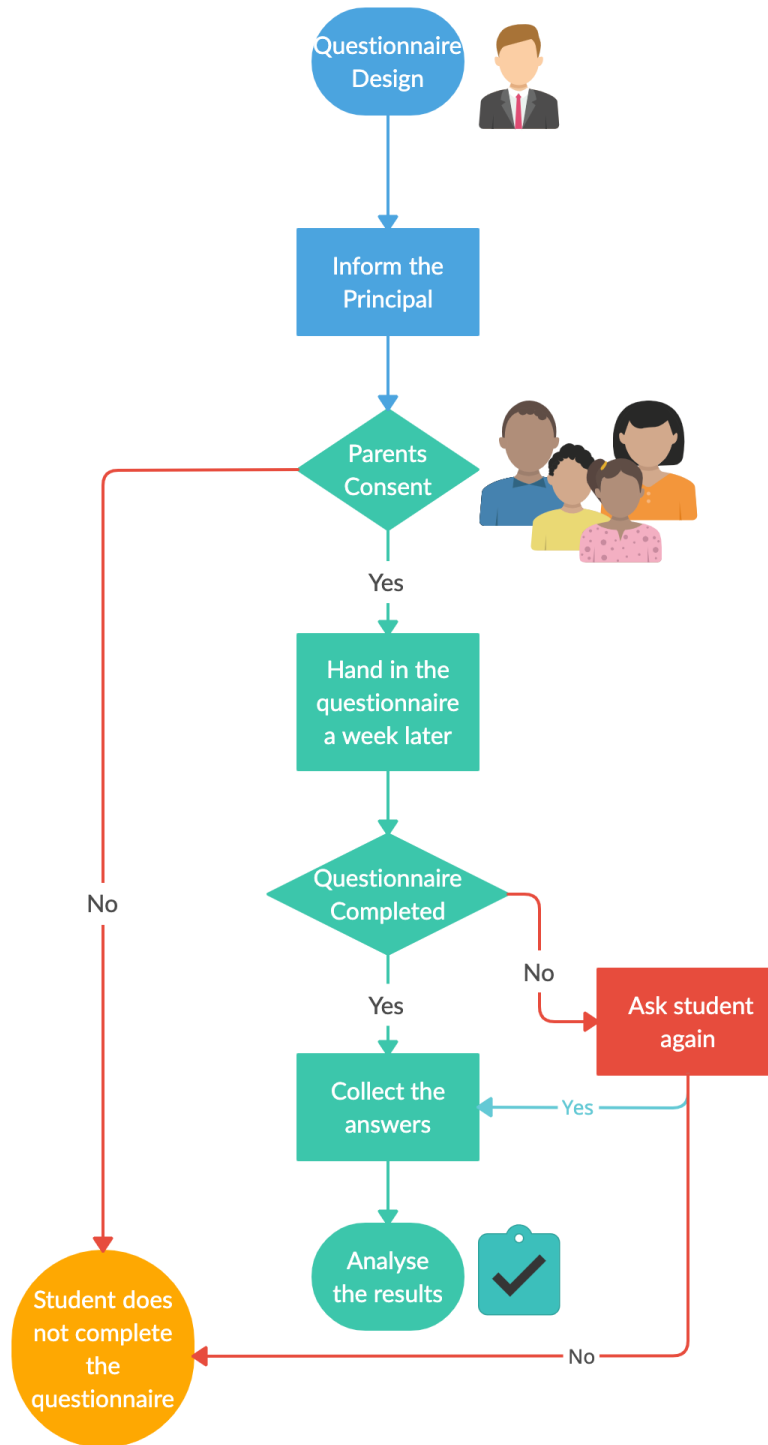
how it is better aided. In the end, students express their attitude towards reading and their expectations from the teacher during the lesson.

The final part of the questionnaire addresses personal issues such as age, gender and additional information about the duration of studies at a language school, ability to speak other languages and the students' feelings while completing the questionnaire. For instance, being curious or bored might indicate that they would like to repeat or not the process in the future for supplementary information. Some of these questions might be sensitive, but, assuming that parents have given their consent, the information revealed is anonymous and only for statistical reasons. Names are not written, as the focus of the questionnaire is on general assumptions concerning these students as a whole.

Having been completed, the teacher is expected to compile, analyse the data received and figure out the best approach to design an adjusted lesson, composed of parts of the official syllabus with adaptations based on student's answers. The design of the questionnaire is such that this can be done quickly, so that more time can be allocated to lessons.

The following flow chart presents the steps followed for an effective questionnaire:

As seen from the chart, there is no alternative when a parent refuses to give their consent. However, if a student does not complete it, they can



be given some extra time to hand it to the teacher. By no means should students be deceived to complete it as homework because it is unethical for data to be obtained from respondents by misleading them about the purpose of the survey and the method of analysis (Burgess, 2001).

Conclusion and Implications

In order for valid information to be retrieved, questionnaires need be carefully designed. Ensuring that questions are relevant to what is essential to be known, clear instructions and correct completion, the findings will provide the teacher with a refined picture concerning the development of an appropriate to students' needs syllabus and curriculum (Leung, 2001; Kormos et. al.,2002).

For this study, the teacher will be able to have a certain starting point, so that the transition from the 4th to the 5th grade can be smooth, without any syllabus sections left untaught. Knowing what students are interested in, the material can be adapted to provide more communicative activities or, if necessary, traditional ones. Students are generally more engaged in activities dealing with topics of their interest, so including CLIL or reading the instructions of a video game in class would be much more exciting than simply teaching one more grammatical item disembodied from real world situation, as they can apply learning English as a foreign language to real life. Moreover, as Kasos is an island depending on tourism, having role-play activities would enable them to interact with real people during their summer holidays. In this way, English can be seen not as another school subject, but as a means of getting ready for the real world. However, this could not take place efficiently if the teacher is unaware of the current status of the group.

By understanding what students know, what they expect to learn and how they would prefer to work, their approval of both the subject and the teacher might increase and their interest in learning the language may surge. As Spratt (1999) states, careful reading of the findings of the questionnaire may enable us to consider attributing roles to students regarding the construction of a student-friendly syllabus and materials which can be approved by the institution and the Ministry of Education.

Concluding, this questionnaire is a useful tool for the teacher to have a good basis for planning lessons which embody students' perspectives on learning English and the Ministry's syllabus directives.

References

- Barkhuizen, G. P. (1998). 'Discovering learners' perceptions of ESL. Classroom teaching/learning activities in a South African context'. *TESOL Quarterly* 32/1: 85–108.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to programme development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Burgess, T. F. (2001). A general introduction to the design of questionnaires for survey research. *INFORMATION SYSTEMS SERVICES: Guide to the Design of Questionnaires*, 1.1.
- Council of Europe. (n.d.). *Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Retrieved May 9, 2021, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Davies, A. (2006). What do learners really want from their EFL course? *ELT Journal* Volume 60/1 January 2006. Oxford Press. DOI: 10.1093/elt/cci076
- Elsaid, M. (2016). ESP Needs Analysis: A Case Study of PEH Students, University of Khartoum. *Sino-US English Teaching*. 13. DOI: 10.17265/1539-8072/2016.12.001.
- Kantaridou, Z. (2018). 'Needs Analysis: Theoretical Approach (Week 7)'. In Zorbas, V., Kazamia, V., Spinthourakis, J.-A., Kourtis-Kazoullis, V., Zafeiri, M. & Kantaridou, Z. (Eds.) (2018). *Course design, implementation and evaluation*. Patras: Hellenic Open University
- Kormos, J., Kontra, E. H., & Csölle, A. (2002). Language wants of English majors in a non-native context. *System*, 30(4), 517-542. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00045-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00045-3)
- Leung, W. C. (2001). How to design a questionnaire. *STUDENTBMJ*, 9(June), 187-189.
- Loughborough University. (2019). *Questionnaire Design* [Slides]. Loughborough University. <https://www.lboro.ac.uk/media/wwwlboroacuk/content/library/downloads/advisesheets/Questionnaire%20Design.pdf>
- Minor, J. (2021, March 30). *The Best Video Games for Kids*. PCMAG. <https://www.pcmag.com/picks/the-best-video-games-for-kids>
- Spratt, M. (1999). 'How good are we at knowing what learners like?' *System* 27/2: 141-55.
- What Is ADHD?* (n.d.). Web Starter Kit. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd>


Appendix 1: Questionnaire


Public Primary School of Kasos
5th Grade


Questionnaire about students' learning preferences, likes and dislikes.


Introduction: The following questionnaire aims at collecting useful information concerning students attitude towards learning English as a foreign language. The answers will be analysed so that a student-friendly syllabus can be designed to accommodate students' needs.

Instructor: Theodoros Michos
Academic Year: 2020 - 2021

 Please read the instructions prior to each question and answer accordingly.

 Your answers will remain anonymous.

 Some personal information will be collected for statistical reasons.

 Prior to this questionnaire, your parents have been informed and they have given their consent.

Part 1: Using English in Your Daily Routine

In this part of the questionnaire, you will have to answer questions about concepts such as video games, music, films and how important they are in your daily life.

1. Do you play video games?

Please tick **one**.

Yes No

2. Tick if you have played the following games:

Minecraft LOL Among Us

Fortnite JustDance The Sims

3. Can you understand the instructions when you play video games?

Please tick **one**.

Always Sometimes Rarely Never I don't play video games.

4. Do you ask for help so that you can understand the instructions?

Please tick **one**.

Always Sometimes Rarely Never I don't play video games.

5. What do you prefer?

Please tick **one**.

Watching dubbed films.
 Watching films with subtitles.
 I don't mind.

6. Do you like watching films in English?

Please tick **one**.

Yes No

7. Do you understand any words when you watch English movies or videos?

Please tick **one**.

Always Sometimes Rarely Never

8. Do you like listening to English songs?

Please tick **one**.

Yes No

9. Do you like singing songs in English?Please tick **one**. Yes No**10. Do you search for the lyrics of the English songs you like?**Please tick **one**. Yes No**Part 2: Communicating in English**

In this part of the questionnaire, you will be asked questions about your ability to communicate in English and how important communication is to you.

11. Tick if you have used English to communicate with... a tourist a relative a friend of yours from another country a person asking for information**12. Do you like it when you speak English?**Please tick **one**. Yes No**13. Do you like listening to English?**Please tick **one**. Yes No**14. Speaking English is...**Please tick **one**. Easy Difficult**15. Understanding English is...**Please tick **one**. Easy Difficult**16. Reading an e-mail in English is...**Please tick **one**. Easy Difficult**17. Writing an e-mail in English is...**Please tick **one**. Easy Difficult**18. Giving directions in English is...**Please tick **one**. Easy Difficult

19. Reading instructions in English is...Please tick **one**. Easy Difficult**20. Chatting in English is...**Please tick **one**. Easy Difficult**Part 3: Familiarisation with English Terms**

In this part of the questionnaire you will be asked questions about what you have already been taught in your English classes.

21. Tick what you can do: Say the alphabet. Count from 1 - 100.

Give directions.

 Describe a room. Describe your village or city.

Describe your pet.

 Talk about your school. Talk about your hobbies. Talk about the weather. Tell the time.**22. Have you ever seen the following terms?**Please tick the ones you are familiar with. The verb "be" The verb "have got" Present Simple Present Continuous Modal Verbs (can, must) Past Simple Wh-words**23. The "best dictation" is...**Please tick **one**. Oral Written**Part 4: General Preferences**

In this part of the questionnaire you will be asked questions about what you prefer doing when you have to study or do other activities which are important to you.

24. I learn better when... Please tick **one.** I study alone I study with friends

25. I like doing projects. Please tick **one**.
 Yes No
26. I like writing stories. Please tick **one**.
 Yes No
27. I like crafts. Please tick **one**.
 Yes No
28. I like searching for information about things. Please tick **one**.
 Yes No
29. I like going on field trips. Please tick **one**.
 Yes No
30. I like helping at home. Please tick **one**.
 Yes No
31. I like finishing my homework before I do something else. Please tick **one**.
 Yes No
32. I like playing with toys. Please tick **one**.
 Yes No
33. I like taking part in adventurous activities. Please tick **one**.
 Yes No
34. I like learning grammar rules. Please tick **one**.
 Yes No
35. I like learning grammar rules through examples. Please tick **one**.
 Yes No
36. I like learning new words which I can use. Please tick **one**.
 Yes No
37. I like learning new words through pictures. Please tick **one**.
 Yes No
38. I read books. Please tick **one**.
 Always Sometimes Rarely Never
39. I read magazines (online or printed). Please tick **one**.
 Always Sometimes Rarely Never
40. I read information on websites. Please tick **one**.
 Always Sometimes Rarely Never
41. At the beginning of the lesson I want.... Tick **one or more**.
 to know what I'm going to learn.
 the teacher to check my homework.

- to ask questions.
- to do something interesting.
42. At the end of the lesson I want.... Tick **one or more**.
- to know what I have learnt.
- the teacher to inform me about my progress.
- to play games.
- to do my homework as quickly as possible.
43. I prefer having homework. Please tick **one**.
- a lot of just enough a little no

Part 5: Personal Information

In this part of the questionnaire you will have to answer some simple questions about yourself.

44. I am a... Please tick **one**.
- Boy Girl
45. I am _____ years old. Please write your age.
46. How many years have you been learning English? Please tick **one**.
- 0 - 1 2 - 3 4 or more
47. If you attend English at a language school, what's your grade?
Please tick **one**.
- Pre Junior
- A junior or Preliminary A
- B Junior or Preliminary B
- A Class or A Senior
- B Class or B Senior
- C Class or C Senior
- I don't attend English courses apart from school.
48. Tick any languages you can speak:
- English French German Italian
- Spanish Albanian Bulgarian Arabic
49. Tick how you felt after completing the questionnaire:
- Excited Tired Bored Curious Worried
50. Would you like to complete another questionnaire in the future?
Please tick **one**.
- Yes No

This is the end of the questionnaire.

😊 Thank you for answering the questions.

🙏 The answers are really valuable and they will help creating a more interesting learning experience.

Appendix 2: Consent Form

Dear Parent,

My name is Theodoros Michos and I am the English teacher of the Public Primary School of Kasos. As far as you know, starting English courses in the middle of the school year is quite unusual and a lot of difficulties may come up. For this reason I decided to devise a questionnaire which will be given to the students of the 5th grade, so that I can have an overview of their needs, wants and preferences to plan more interesting lessons suited to their needs. Under no circumstances should the syllabus of the Ministry of Education be neglected, but it can be enhanced or adjusted accordingly. I would like you to sign this document provided that you give your consent. The questionnaire will be anonymous, but some personal or sensitive information concerning the age, gender and extra-curricular activities will be collected. You are kindly requested to do so by next week, so that the questionnaire can be administered. In case you have any queries, I would be glad to talk to you in person or via email.

Thank you in advance for your cooperation,
Theodoros Michos

PS: Please complete this form and give it to me online or printed.

Name of Parent: _____

- I consent.
- I don't consent.

Short CV

Theodoros Michos has been an EFL teacher for 15 years in Greece. He graduated from EKPA (National Kapodestrian University) and he has worked in the private and public sector teaching English to all ages, from preschoolers to adults. He holds an M.Ed. in TEFL with Hellenic Open University in Patras. His teaching and research interests include teaching English as a foreign language making use of more modern teaching strategies implementing available technology which enhance learners' motivation and language acquisition. Moreover, he is interested in the field of designing courses focusing on learners' needs by implementing the principles of intercultural and communicative approaches to EFL. He currently investigated the use of TikTok application as a tool to exploit listening and speaking skills acquisition as part of his dissertation supervised by Dr Vasileios Zorbas.

Συνοπτικό Βιογραφικό Σημείωμα

Ο Θεόδωρος Μίχος είναι καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας εδώ και 15 χρόνια στην Ελλάδα. Αποφοίτησε από το ΕΚΠΑ (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο) και έχει εργαστεί στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα διδάσκοντας αγγλικά σε όλες τις ηλικίες, από παιδιά προσχολικής ηλικίας έως ενήλικες. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών “Η Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης / Διεθνούς Γλώσσας” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στην Πάτρα. Τα διδακτικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας με τη χρήση πιο σύγχρονων στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζουν τη διαθέσιμη τεχνολογία, οι οποίες ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών και την κατάκτηση της γλώσσας. Επιπλέον, ενδιαφέρεται για τον τομέα του σχεδιασμού μαθημάτων που εστιάζουν στις ανάγκες των μαθητών εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής και επικοινωνιακής προσέγγισης στην Αγγλική Γλώσσα. Πρόσφατα διερεύνησε τη χρήση της εφαρμογής TikTok ως εργαλείο για την αξιοποίηση της εκμάθησης της

γλώσσας μέσω ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας με επιβλέποντα τον Δρ Βασίλειο Ζορμπά.

Η αναστοχαστική διαδικασία κατά την άτυπη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως συνιστώσα της επαγγελματικής του αυτό-ανάπτυξης

Μαρία Ε. Παντιώρα,
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, M.Ed.,
aryapant13@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αποτελεί απόσπασμα μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην οποία διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των πρακτικών αυτοαξιολόγησής τους – ως άτυπης, μαθησιακής-αναστοχαστικής διεργασίας – στην επαγγελματική τους αυτοβελτίωση. Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται η τυπολογία του Elliott για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και συσχετίζεται με το μοντέλο του Schön για τον στοχαζόμενο επαγγελματία. Ακολουθούν κάποιες διαπιστώσεις για τα χαρακτηριστικά και τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης ως αναστοχαστικής διαδικασίας, όπως αναδύονται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία. Γίνεται αναφορά σε βασικές τεχνικές αυτοαξιολόγησης που προωθούν και συστηματοποιούν τον αναστοχασμό. Επιπλέον, αφού προσδιοριστεί η επαγγελματική ανάπτυξη και ως αυτόβουλη διαδικασία, παρουσιάζονται τα επίπεδα εκδήλωσής της και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον ρόλο του αναστοχασμού στην ενίσχυση της αυτογνωσίας, της επαγγελματικής συνείδησης και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: «αυτογενής» αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, αναστοχασμός, επαγγελματική αυτοβελτίωση/αυτοανάπτυξη, αυτονομία εκπαιδευτικού, στοχαζόμενος επαγγελματίας, συνεργατικότητα/συλλογικότητα

The Reflective Process in the Context of Informal Self-Evaluation: A Component of Teacher's Professional Self-Development

Maria E. Pantiora,
English Language Teacher, M.Ed.,
aryapant13@gmail.com

Abstract

This article is an excerpt from a postgraduate thesis research in the field of Adult Education that examined teachers' self-evaluation perceptions and practices - as a non-formal, reflective-learning process - and the way they lead to teachers' professional self-development. The article presents Elliott's typology of teacher self-evaluation and correlates it to Schön's model of the reflective practitioner. This is followed by some findings on the characteristics and importance of self-evaluation as a reflective process, as they emerge through the relevant literature, and reference is made to key self-evaluation techniques that promote and systematize reflection. Further, after identifying professional development as a self-directed process, an attempt is made to present the levels of its manifestation. Special reference is made to the role of reflection in enhancing teachers' self-awareness, professional consciousness and autonomy.

Key-Words: 'autogenous' teacher self-evaluation, reflection, professional self-improvement/self-development, teacher's autonomy, reflective practitioner, collaboration/collegiality

Εισαγωγή

Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ομοιογενής ορολογία για το στοχασμό. Για την Moon (2008), οι διάφοροι όροι για τον κριτικό στοχασμό αλληλεπικαλύπτονται (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010). Παρ' όλα αυτά, όλοι οι θεμελιωτές της μάθησης και εκπαίδευσης των ενηλίκων, ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση και την ιδιαίτερη οπτική τους, αποδίδουν στο στοχασμό εξέχουσα θέση στη διαδικασία της μάθησης μέσω της εμπειρίας.

Η ποιότητα και η έκταση όμως της αναστοχαστικής διεργασίας, όπως προκύπτει και από τις αναλύσεις των επιμέρους θεωριών, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο χρόνος, τα όρια της ατομικής μάθησης, η ικανότητα στοχασμού, η εξελικτική φάση των εκπαιδευτικών, οι εργασιακές συνθήκες, οι ευκαιρίες για αναστοχασμό, οι συναδελφικές σχέσεις, το κοινωνικό πλαίσιο, τα αναλυτικά προγράμματα κλπ. Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο αναστοχασμός είναι επιλογή και θα επιλέξει κανείς να γίνει 'αναστοχαστικός' μόνο αν το επιθυμεί πραγματικά ή όπως αναφέρει ο Brookfield, αν δει ότι θα τον ωφελήσει σε μέγιστο βαθμό (1995, σ. 22).

Ωστόσο, η αυτοδιερεύνηση της πρακτικής του εκπαιδευτικού, εγείρει δυο ζητήματα για τον εκπαιδευτικό: την «αντιπαράσταση με τον εαυτό» και την έκταση στην οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σ' αυτήν και να δεχθεί τις συνέπειές της χωρίς εξωτερική βοήθεια ή συμπαράσταση (Day, 2003). Η αντιπαράσταση με τον εαυτό δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να (αντι)δράσει όχι μόνο διαισθητικά αλλά και ορθολογικά, συναισθηματικά και κριτικά, καθώς η διαίσθηση και η εμπειρία δεν είναι πάντα αλάνθαστες. Είναι δυνατόν ατομικοί παράγοντες όπως προκαταλήψεις, ικανότητα μνήμης, επεξεργασίας, διαχείρισης συναισθημάτων να σταθούν εμπόδια στην ανάπτυξη του στοχασμού και να επηρεάσουν την ανάπτυξη ή τη συνέχιση της στοχαστικής διαδικασίας. Εάν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την πρακτική τους στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, αλλά και να ανατροφοδοτηθούν συναισθηματικά, θα πρέπει να εμπλακούν μόνοι τους αλλά και συλλογικά σε διάφορα είδη στοχασμού, όσον αφορά τον τρόπο σκέψης τους και ό,τι τον καθορίζει, όπως οι προσωπικές αξίες, τα πιστεύω τους κτλ. αλλά και αναφορικά με τα πλαίσια στα οποία εργάζονται (Brookfield, 1995· Day, 2003, σ. 74).

Ως μέλη της ίδιας κοινωνίας, μοιραζόμαστε κοινές αξίες και αναπόφευκτα η διατύπωση αυτοαξιολογικών κρίσεων περνά μέσα από τις απόψεις και τις κριτικές των άλλων για εμάς (Boud, 1995, σ. 15 όπ. αναφ. στο Nulty, x.x.). Πρόκειται για μια σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης, καθώς η διαδικασία της αυτοδιερεύνησης επηρεάζεται από τις κρίσεις των άλλων

αλλά και τις επηρεάζει ανάλογα με τις ερμηνείες που δίνονται κάθε φορά σε αυτές. Ο στοχασμός μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερος όταν διεξάγεται συνεργατικά με συναδέλφους και εμπλουτίζεται από τη σκέψη τους (MacBeath, 2005). Οπότε ο στοχασμός και η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω αυτού μπορεί να είναι συνεργατική εκτός από μοναχική διαδικασία και επιτυγχάνεται πληρέστερα στο σχολικό περιβάλλον (Δούκας κ.ά., 2008).

Μέσα από τη διαδικασία της συλλογικής αλληλεπικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται τη δική του σύνθεση, ενισχύει στο πρόσωπό του με οργανικό τρόπο γνώσεις, δεξιότητες, πεποιθήσεις, πρακτικές, αξίες, συναισθήματα, προσδοκίες, ρόλους κτλ., συνειδητοποιεί τον τρόπο με τον οποίο έχει επεξεργαστεί και διαχειρίζεται στην πράξη αυτά τα ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 72) και αυτού του είδους η ανάλυση που λαμβάνει χώρα σε συνεργατικό περιβάλλον, εμπεριέχει πιθανότητες για περισσότερη μάθηση και προβληματισμό (Osterman & Kottkamp, 1993).

Και αυτή η περίπτωση προϋποθέτει να εμπιστεύεται ο ένας τον άλλο, να μην υπάρχει φόβος να 'αποκαλυφθούν' και να ανατροφοδοτηθούν οι εκπαιδευτικοί ή αίσθημα ανταγωνισμού για να αποκαλύψουν επαγγελματικές επιτυχίες και 'μυστικά' ο ένας στον άλλο. Πρόκειται για μια διαδικασία που όλοι έχουν να κερδίσουν από τους άλλους και που όλοι θα χάσουν αν δεν καταφέρουν να το πράξουν. Ωστόσο, υπάρχει αυξανόμενος αριθμός περιγραφών συνεργατικού προβληματισμού, καθώς δεν είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί θα ξεφύγουν από «βολικές συνεργασίες» όπως επισημαίνει ο Day (2003, σ. 99) ή από την απομόνωση και την ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα των γνωστικών αντικειμένων και των σχολικών μονάδων που περιορίζουν την αναστοχαστική δράση, όπως αποκαλύπτουν τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985· Lortie, 1975· Nisbett & Wilson, 1977 όπ. αναφ. στο Lowery, 2003).

Ο Hargreaves, όσον αφορά στη σχολική κουλτούρα, εντοπίζει κάποια είδη που ονομάζει: ατομισμό, κατακερματισμό, συνεργασία και τεχνητή συναδελφικότητα και τονίζει ότι το κοινωνικό πλαίσιο και οι συνθήκες εργασίας είναι αυτές που υπονομεύουν συχνά την αυτοπεποίθηση, την σοφία και την αξιοπιστία των καλύτερων εκπαιδευτικών και διδάσκουν ότι η απομόνωση και ο ατομισμός είναι η μόνη ασφαλής επιλογή. Ο κατακερματισμός, οδηγεί στον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε ομάδες κοινών συμφερόντων, αλλά εμποδίζει την ανάπτυξη πέρα από τη νόρμα της συγκεκριμένης ομάδας. Στην τεχνητή συνεργατικότητα, η από κοινού εργασία γίνεται θέμα καταναγκασμού και αποτελεί θλιβερή διαπίστωση ότι συχνά «όχι μόνο εξαπατά τους εκπαιδευτικούς αλλά τους αποπροσανατολίζει, τους καθυστερεί, τους υποτιμά». Τέλος, μόνο σε

συνθήκες συνεργατικής κουλτούρας οι εργασιακές σχέσεις συνίστανται σε αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη που μπορούν να επεκταθούν, πέρα από τις επίσημες εγκαθιδρυμένες δομές, «σε από κοινού εργασία, αλληλοπαρατήρηση και εστιασμένη διερεύνηση βάσει προβληματισμών, με τρόπους οι οποίοι διευρύνουν την πρακτική κριτικά, ψάχνοντας για καλύτερες εναλλακτικές σε μια διαρκή αναζήτηση βελτίωσης» (Hargreaves, 1994 όπ. αναφ. στο Day, 2003, σ. 179-186).

«Οι σπόροι της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν θα αποδώσουν καρπούς αν δεν πέσουν σε γόνιμο έδαφος», οι κριτικές αναστοχαστικές διεργασίες δεν θα ενεργοποιηθούν αν δεν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις και η προσπάθεια αυτή πρέπει να υποστηριχθεί πρώτα από το εργασιακό περιβάλλον (Hargreaves & Fullan, 1993).

Σίγουρα, δεν είναι εύκολη υπόθεση να επιτευχθεί σε καθημερινή βάση, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι ή δεν υποστηρίζονται από καλές πρακτικές (Lowery, 2003) ή όταν είναι αναγκασμένοι να εγκαταλείψουν «δοκιμασμένες βεβαιότητες τις οποίες έχουν κοπιάσει για να δομήσουν από τότε που ήταν αρχάριοι στο επάγγελμα», ωστόσο, κατά τον Day (2003) είναι αναμφίβολα μια διαδικασία που θα πρέπει να απασχολεί όλους τους εκπαιδευτικούς σε κρίσιμες αναπτυξιακές φάσεις της καριέρας τους (σ. 74).

Η τυπολογία του Elliott για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η συσχέτισή της με το μοντέλο του Schön για το στοχασμό

Ο Elliott (1983, σ. 226-242) προσεγγίζει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, υιοθετώντας και έννοιες της Αριστοτελικής σκέψης, και κάνει μια ενδιαφέρουσα διάκριση μεταξύ τριών τύπων αυτοαξιολόγησης: α) αυτή που στηρίζεται στη γνώση τεχνικών κανόνων β) αυτή που στηρίζεται στη σιωπηρή πρακτική γνώση, που μας θυμίζει το στοχασμό «κατά τη δράση» του Schön και γ) αυτή που στηρίζεται στην πρακτική εξέταση και είναι μια συνειδητή αναστοχαστική διαδικασία επί της δράσης.

α) Η πρώτη μορφή αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών «technical self-evaluation» κατά τον Elliott, δε μειώνει απαραίτητα το βαθμό εξωτερικού ελέγχου και δεν προάγει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, καθώς στηρίζεται στην τεχνική γνώση των κανόνων για την επίτευξη σκοπών που έχουν προκαθοριστεί από το πλαίσιο με ακρίβεια, και δεν είναι προϊόντα δικού τους προβληματισμού και ενδιαφέροντος. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί δεν υποκινούνται εσωτερικά προκειμένου να βελτιώσουν τις

πρακτικές του, αλλά μάλλον επιθυμία τους είναι να μην εκτιμηθεί αρνητικά η συμπεριφορά τους κατά την «εξωτερική τους αξιολόγηση».

Όπως διαπιστώνουμε, δεν πρόκειται για μια αυτογενή διαδικασία αλλά μάλλον για «ετερογενή» (για λογαριασμό τρίτων) που, όπως εξηγεί ο Elliott, δεν αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά συνδέεται με την υποχρέωση «λογοδοσίας» του. Η λογοδοσία γενικότερα κατά τον Elliott μπορεί να πάρει δυο μορφές, άλλοτε συνδέεται περισσότερο με ένα είδος «ηθικής υπευθυνότητας» (moral answerability), όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούν την αυτοαξιολόγησή τους με τους συναδέλφους τους σε συνεργατικά, μη-ιεραρχικά σχήματα ή με τους γονείς και τους μαθητές τους και άλλοτε με μια «συμβατική λογοδοσία» (contractual accountability), όταν οι αυτοαξιολογήσεις προορίζονται αποκλειστικά για αυτούς που καταλαμβάνουν 'ανώτερες' θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία, στα πλαίσια ενός πολιτικού-διοικητικού ελέγχου, και τότε περιορίζονται σε «τεχνικές αυτοαξιολογήσεις».

β) Η δεύτερη «self-evaluation based on tacit practical knowledge», μάς παραπέμπει στο στοχασμό κατά τη δράση του Schön, καθώς πρόκειται για μια σιωπηρή, διαισθητική διαδικασία, όπου η πρακτική γνώση καθοδηγεί την πράξη, ως αποτέλεσμα των πειραματισμών και της συσσωρευμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κατά τον Elliott μπορούν να θεωρηθούν αυτόνομοι επαγγελματίες στο βαθμό που επιδεικνύουν την ικανότητα να εκτιμούν και να αποφασίζουν τη δράση τους στηριζόμενοι στην πρακτική παρά στη θεωρητική γνώση. Χρειαζόμαστε τη γνώση του τι απαιτείται σε κάθε περίπτωση περισσότερο από τις γενικές αρχές (Αριστοτέλης, όπ. αναφ στο Elliott, 1983). Και ο Elliott και ο Schön θεωρούν εξαιρετικά πολύτιμη την πρακτική γνώση προς την κατεύθυνση της επαγγελματισμού και αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ωστόσο ο Elliott ορίζει ως προϋπόθεση ανάπτυξης της πρακτικής γνώσης, εκτός από την προηγούμενη εμπειρία του εκπαιδευτικού, τη «μαθητεία» ή την «παράδοσή» της από κάποιον που την κατέχει άριστα, σε αντίθεση με τον Schön που αντιπαραθέτει την «τέχνη της δράσης» του εκπαιδευτικού και έτσι θέτει την πρακτική γνώση στα πλαίσια κυρίως αυτοσχεδιασμού και στοχασμού κατά τη δράση. Κατά τον Elliott, η ιδέα μιας θεσμικής πολιτικής προς την κατεύθυνση αυτού του είδους αυτοαξιολόγησης θα ήταν παράλογη (Elliott, 1983, σ. 228), ωστόσο και οι δυο σημειώνουν ότι αυτή η επαγγελματική πρακτική κατέχει κεντρική θέση σε εκείνες τις επαγγελματικές πρακτικές που ξεχωρίζουν για τον επιδέξιο τρόπο εκτέλεσής τους.

γ) Η τρίτη, «self-evaluation as practical deliberation», περιλαμβάνει συνειδητό αναστοχασμό (στοχασμός πάνω στη δράση) τόσο στο σκοπό, όσο και στα μέσα και στις διαδικασίες και ενδεικνύεται όταν δεν είναι σαφής η πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί. Το αποτέλεσμά της δεν είναι η

απόκτηση ή η επικύρωση κάποιας θεωρητικής γνώσης, αλλά μια απόφαση για συγκεκριμένη δράση, στηριζόμενη περισσότερο σε ηθικές παρά τεχνικές επιλογές. Έτσι λοιπόν η «αυτογενής αυτοαξιολόγηση είναι πάνω απ' όλα ένα είδος «κοινωνικού και ηθικού λόγου» (Elliott, 1994, σ. 6). Οι αναστοχαστικές διερευνητικές διεργασίες ενσωματώνονται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ο αναστοχασμός δρα μαχητικά και επανατοποθετεί στο διάλογο για τη διδασκαλία, το ενδιαφέρον για το ηθικό, το προσωπικό, το πολιτικό» (Smyth, 1991, σ.109). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας δεν είναι απλώς κάποιος που κατέχει πρακτική γνώση αλλά και κάποιος που καινοτομεί και προσαρμόζει τις πρακτικές του στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Ο Elliott, υπογραμμίζει αυτή την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει συνειδητό αναστοχασμό και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ότι συνιστά, όχι απλώς μια διαδικασία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (“being developed”) όπως η προηγούμενη μορφή αυτοαξιολόγησης, αλλά μια διαδικασία αυτοανάπτυξής του (“self-development”). Ωστόσο ο Schön, με το μοντέλο του για το «στοχασμό κατά τη δράση», συνέδεσε το σιωπηρό στοχασμό με την πρακτική του επαγγελματία εκπαιδευτικού και ανέδειξε έτσι την επαγγελματική ανάπτυξη του μέσω αυτού σε μια διαδικασία συνεχούς αυτοβελτίωσής του.

Χαρακτηριστικά και σημασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως αναστοχαστικής-μαθησιακής διαδικασίας

Εκλαμβάνοντας το στοχασμό ως βασικό σώμα της διεργασίας αυτογενούς αυτοαξιολόγησης και λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά αξιώματα της φιλοσοφίας της αυτοαξιολόγησης ότι: α) η μάθηση είναι έμφυτη στον άνθρωπο, β) οι άνθρωποι αφοσιώνονται σε ό,τι έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι, γ) η εξέλιξη και η αλλαγή είναι εσωτερική ανάγκη καθώς και δ) η αντίδραση είναι σημαντική για την ατομική μάθηση και την εξέλιξη των οργανισμών (MacBeath, 2001, σ. 140), θα προχωρήσουμε σε κάποιες διαπιστώσεις για τα χαρακτηριστικά της και τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης, όπως αναδύονται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Elliott, 1983· Schön, 1983· Kremer-Hayon, 1993· Airasian & Gullickson, 1994, 1997).

Η αυτοαξιολόγηση ως αναστοχαστική μαθησιακή διαδικασία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

□ Η αυτοαξιολόγηση ‘γεννάται’ από πολλούς (εσωτερικούς) παράγοντες, αλλά οι κυριότεροι είναι η έλλειψη αρμονίας στο περιβάλλον

και η προσωπική περιέργεια για αντιλήψεις και συμπεράσματα. Αυτοί οι δυο παράγοντες περικλείουν ενδιαφέρον απέναντι στην προβληματική κατάσταση και προσωπικό ενδιαφέρον αντίστοιχα.

□ Όποια και αν είναι η αφορμή για την αυτοαξιολόγηση, αυτή θα στηριχθεί σε δεδομένα ή προσδοκίες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτά τα δεδομένα θα ορίσουν τις προσδοκίες, έναντι των οποίων θα κριθούν πρακτικές, αντιλήψεις, συμπεράσματα.

□ Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται άλλοτε διαισθητικά, σιωπηρά και άλλοτε συνειδητά, ρητά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του. Ο εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει την αναστοχαστική διεργασία ανακαλώντας συναφείς πληροφορίες και ενοποιώντας τις με την προσωπική του πρακτική γνώση αναφορικά με τους μαθητές και την τάξη.

□ Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να φέρει εις πέρας την αναστοχαστική διαδικασία αυτοαξιολόγησης και να βελτιώσει την πρακτική του, θα πρέπει να είναι πρόθυμος να αναλάβει την ευθύνη και να είναι ικανός να αλλάξει πρακτικές, αποτελέσματα και αντιλήψεις δηλαδή τα προϊόντα της αυτοαξιολόγησής του.

□ Το προϊόν της αυτοαξιολόγησης είναι μια απόφαση σχετικά με τον εαυτό, την ατομική πρακτική και τις ατομικές αντιλήψεις.

□ Η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει κάποια εμπειρία εφαρμογής για να είναι αποτελεσματική, καθώς παρατηρείται κάποιοι εκπαιδευτικοί να είναι πολύ αυστηροί με τον εαυτό τους ή άλλοι να τον υπερεκτιμούν (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005). Κατά τον Brookfield (1995), αναμένεται διαφορά στις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης των αρχάριων και με εμπειρία εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση ως αναστοχαστική διεργασία είναι σημαντική καθώς, κατά τους Airasian & Gullickson (1997, σ. 7):

□ Αποτελεί υπευθυνότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

□ Δίνει στους εκπαιδευτικούς φωνή, δηλαδή μερίδιο και έλεγχο των δικών τους πρακτικών.

□ Κρατά τους εκπαιδευτικούς 'ενημερους' των δυνατών και αδύνατων σημείων της πρακτικής τους, που αναπτύσσεται από την αμεσότητα και πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης, όπως και τα κίνητρά τους.

□ Ενθαρρύνει τη συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αποθαρρύνει την 'παγίωση' των αντιλήψεων, της ρουτίνας και των μεθόδων του.

□ Αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, ανεβάζει το ηθικό και του δίνει κίνητρα για δράση.

□ Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων και συζητήσεις για τη διδασκαλία.

□ Εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση σε επίπεδο τάξης ή σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη

τους ειδημοσύνη και αποτελεσματικότητα. Όπως επισημαίνει μάλιστα ο Powell (2000), οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρίες αυτοαξιολόγησης είναι σε θέση να βελτιώσουν όχι μόνο το μαθησιακό τους περιβάλλον αλλά και τη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου τους.

□ Αναγνωρίζει ότι η οργανωσιακή αλλαγή είναι συνήθως απόρροια 'ατομικής δουλειάς', δηλαδή ατόμων που επιχειρούν αλλαγές στους εαυτούς τους και στην επαγγελματική πρακτική τους, και όχι αποτέλεσμα άνωθεν εντολών.

Τεχνικές αυτοαξιολόγησης που προωθούν και συστηματοποιούν το στοχασμό

Κατά τον Garmston (2000 όπ. αναφ. στο Mielke, 2012) η χρήση αυτογενούς ανατροφοδότησης αυξάνει το βαθμό επίγνωσης και δημιουργεί έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό που ξέρει να αυτοπαρατηρείται και να διακρίνει εκείνες τις μικρές λεπτομέρειες που όμως κάνουν τη μεγάλη διαφορά στη διδασκαλία του. Ο αναστοχασμός όπως έδειξε ο Schön (1983, 1987) μπορεί να προκύπτει αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της δράσης των εκπαιδευτικών, ωστόσο σε μια συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών συστηματοποίησής του, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως οι παρακάτω:

α) βιντεοσκόπηση/ηχογράφηση

Η ποιότητα του στοχασμού πάνω στην εμπειρία εξαρτάται και από την ικανότητα μνήμης των εμπειριών μας (Schön, 1983), ωστόσο η βιντεοσκόπηση παρέχει μια μοναδική δυνατότητα να δούμε τους εαυτούς μας όπως μας βλέπουν οι άλλοι και να 'ανακαλέσουμε' όλα τα γεγονότα της τάξης έτσι όπως ακριβώς έλαβαν χώρα. «Μας παρέχει αναλλοίωτη την εικόνα του μαθήματος» (S. Rogers, 1987, σ.67). Έτσι η αυτοπαρατήρηση μέσω βιντεοσκοπήσεων (Marshall, 2002· King, 2011 όπ. αναφ. στο Mielke, 2012· Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005) ή και ηχογραφήσεων, αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό καθώς με τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση του βιντεοσκοπημένου ή ηχογραφημένου υλικού και των ευρημάτων του, ο εκπαιδευτικός έχει στα χέρια του μια αντικειμενική 'αναφορά' των πρακτικών του, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις όποιες προκαταλήψεις του, να αναγνωρίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και να προβεί σε αλλαγές (Beck & Kosnik, 2001).

β) αλληλοπαρατήρηση

Παρά το γεγονός ότι συχνά επιτυγχάνεται παρόμοιο αποτέλεσμα με αυτό της βιντεοσκόπησης, πολλοί συνάδελφοι προτιμούν να δουλέψουν από κοινού με ένα συνάδελφο. Η αμοιβαιότητα αυτής της διαδικασίας, όπου κάθε συμμετέχων εναλλάσσεται στο ρόλο του ως παρατηρητής-

παρατηρούμενος, βοηθά στο χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης που είναι ουσιώδης. Έτσι, ενώ η αξιολόγηση διενεργείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, η βοήθεια του συναδέλφου είναι ουσιαστική στην όλη διαδικασία (Wigley, 1980 όπ. αναφ. στο Mortimore, 1983). Μέσω της αλληλο-παρατήρησης (Cosh, 1999· Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005) οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία στη βάση της πρακτικής των άλλων (Cosh, 1999), εντοπίζουν τις αντιφάσεις, αναλύουν κριτικά, πειραματίζονται και μαθαίνουν από τον τρόπο που οι συνάδελφοί τους αντιμετωπίζουν πολύπλοκες καταστάσεις (Schön, 1987). Το να είναι κανείς ανοικτός και σε εξωτερικές προσεγγίσεις που θα του επιφέρουν και νέες πηγές γνώσης, αυξάνει το βαθμό επίγνωσης έτσι ώστε να λαμβάνει αποφάσεις με περισσότερη αυτοπεποίθηση, απαλλαγμένος από ανησυχίες (Brookfield, 1995). Αρκεί να εγγυάται η απαραίτητη εμπιστευτικότητα της όλης διαδικασίας, να υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ειλικρινής ανατροφοδότηση. Η τελευταία μπορεί να «εκτιμηθεί επακριβώς» και να γίνει αποδεκτή καλόπιστα, μόνο εφόσον αφιερωθεί χρόνος στην όλη διαδικασία, και υπάρξει αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη (Wigley, 1980 όπ. αναφ. στο Mortimore, 1983).

γ) αναστοχαστικά ημερολόγια/εκθέσεις

Σε αυτά ο εκπαιδευτικός καταγράφει σκέψεις, παρατηρήσεις, ιδέες, συναισθήματα και αποτελούν κατά κάποιο τρόπο «τη γραπτή απάντηση του εκπαιδευτικού στα γεγονότα της τάξης» (Richards & Lockhart, 1994, σ. 7). Τα αναστοχαστικά ημερολόγια περιλαμβάνουν αυτοανάλυση και αναστοχασμό επί των γεγονότων, των συζητήσεων, των πρακτικών και με αυτό τον τρόπο κάνουν τον εσωτερικό διάλογο μια 'ξεκάθαρη υπόθεση'. Βοηθούν στη διαδικασία 'νοηματοδότησης' καθώς επιτρέπουν τη σύνδεση των προηγούμενων με τις τωρινές εμπειρίες και μπορεί να είναι προϊόντα σχεδιασμού, αυθόρμητης δράσης, ατομικά ή κοινά και συνήθως μεταγνωστικού περιεχομένου (Andrusyszyn & Davie, 1997 όπ. αναφ. στο Brett, Forrester & Fujita, 2009). Μέσω των τακτικών και συστηματικών καταγραφών ο εκπαιδευτικός διερευνά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές του, ενώ όταν το κάνει συνεργατικά η όλη διαδικασία καταγραφής και αναστοχασμού γίνεται πιο εποικοδομητική (Farrell, 2007). Από τη στιγμή που καταγράφονται τα περιστατικά της τάξης, μπορούν να ξαναδιαβαστούν μετά από καιρό και να ερμηνευθούν από διάφορες και διαφορετικές σκοπιές, όχι μόνο λόγω της χρονικής μεσολάβησης αλλά και εξαιτίας της αυξανόμενης εμπειρίας και γνώσης τους. Η ανάλυση των διαφορών κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο ευαίσθητους παρατηρητές και αυξάνει το βαθμό επίγνωσης των πρακτικών και της εξέλιξής τους (Kremer-Hayon, 1993, σ. 139-140). Ωστόσο, ενώ συνήθως ο εκπαιδευτικός καταγράφει σκέψεις, περιστατικά και συναισθήματα για δική του χρήση, η ιδέα ότι όσα καταγράφει ίσως πέσουν στα χέρια τρίτων και έτσι

‘αποκαλυφθεί’, κάνει τους εκπαιδευτικούς συχνά διστακτικούς στη χρήση τους.

δ) αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν ερωτηματολόγια με μια σειρά αυτοεξεταστικών ερωτημάτων ή να χρησιμοποιήσουν έτοιμες φόρμες αυτοαξιολόγησης που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και μπορούν να προσαρμόσουν στις δικές τους ανάγκες, στα οποία θα απαντούν οι ίδιοι ανάλογα με το θέμα διερεύνησης. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στη δράση τους, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους σε διάφορους τομείς, να «δουν» τις όποιες αδυναμίες και κενά προκειμένου να αναλάβουν βελτιωτική δράση.

ε) προσωπικός φάκελος εκπαιδευτικού

Σε αυτόν ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει πλήθος υλικού συμπεριλαμβανομένου και οπτικοακουστικού (σχέδια μαθήματος, τεστ, κριτήρια αξιολόγησης, δείγματα εργασιών ή επιτευγμάτων του) ανάλογα το αντικείμενο, το σκοπό, το επίπεδο, την τάξη κτλ, τα οποία ο εκπαιδευτικός ‘συμβουλευτεί’ αλλά και τροποποιεί, καθώς μαθαίνει διδάσκοντας (Korthagen, 2004) και εξετάζει κριτικά με άλλους βασικές πτυχές τους (Darling-Hammond and Snyder, 2000 όπ. αναφ. στο Crichton & Kopp, 2008).

ε) έρευνα δράσης

Αρχικά η έρευνα δράσης θεωρείται από τον εμπνευστή της Kurt Lewin ως μια προσέγγιση στην έρευνα που εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε ένα κοινωνικό πείραμα, προκειμένου να γίνουν βελτιώσεις σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ αργότερα αντιμετωπίζεται από τους Carr & Kemmis (1986) ως ένα είδος αναστοχαστικής διερεύνησης από τους συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να εξορθολογήσουν τις πρακτικές τους και να προωθήσουν τη δικαιοσύνη (όπ. αναφ. στο Λακοπούλου, 2002).

Στην απλή της εκδοχή η έρευνα δράσης ακολουθεί κυκλική πορεία που περιλαμβάνει σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμό και σαν αποτέλεσμα, εκ νέου σχεδιασμό, περαιτέρω δράση, περαιτέρω παρατήρηση και στοχασμό (Hopkins, 1993, σ. 44-45· Noffke & Stevenson, 1995, σ. 4-5· Elliot, 1978, σ. 356· Carr & Kemmis, 1986, σ. 184 όπ. αναφ. στο Rossouw, 2009). Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν εργασίες έρευνας και ανάπτυξης σχετικά με το ερευνητικό τους ερώτημα και έπειτα συνδυάζοντας στοιχεία αναστοχασμού και πρακτικής, προσπαθούν να ερμηνεύσουν την κατάσταση που έχουν βιώσει, δηλαδή να διαμορφώσουν μια «πρακτική θεωρία» προκειμένου να αναπτύξουν ιδέες για μελλοντική δράση (Altrichter, 2002). Το σημαντικό είναι ότι τα ερωτήματα αναδύονται από τους εκπαιδευτικούς ως στοχαζόμενους

επαγγελματίες και όχι από τους προβληματισμούς της αντίστοιχης επιστήμης (ό. π.).

Εκτός από τις παραπάνω αναστοχαστικές πρακτικές σημαντικές είναι και η συζήτηση με συναδέλφους, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από μαθητές (π.χ. το ερωτηματολόγιο περιστατικών καιρίας σημασίας του Brookfield), η αξιοποίηση της θεωρητικής βιβλιογραφίας και των αυτοβιογραφιών των εκπαιδευτικών, όπως τεκμηριώνονται από τον Brookfield. Οι παραπάνω πρακτικές απαιτούν υψηλές αντιληπτικές και αναλυτικοσυνθετικές ικανότητες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ωστόσο κάθε μεγάλη διαδρομή ξεκινά με ένα πρώτο βήμα και όσο πιο πολλές εμπειρίες αυτοαξιολόγησης αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο ανταμείβονται καθώς ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους και ένα κόσμο γεμάτο επαγγελματικές προκλήσεις (Kremer-Hayon, 1993, σ. 146).

Προσδιορισμός επαγγελματικής ανάπτυξης ως αυτόβουλης διαδικασίας μέσω φυσικών εμπειριών των εκπαιδευτικών

Κατά την Παπαγεωργίου (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσονται ως άνθρωποι και επαγγελματίες, «περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί – από προσωπικό διάβασμα στο περιθώριο της εργασίας τους και δραστηριότητες εξωσχολικές και εξωδιδασκτικές μέχρι συστηματική παρακολούθηση επαγγελματικών μαθημάτων (training courses) – και συγχρόνως περιγράφει την τάση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων». Έτσι η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται τόσο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πολιτικών για τον εκπαιδευτικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, στην ατομική πορεία που ακολουθεί κάθε εκπαιδευτικός για να διευρύνει γνώσεις και δεξιότητες σε τομείς που κρίνει απαραίτητο. Τονίζει τη σημασία προσέγγισής της και ως αυτόβουλη (αυτο-κατευθυνόμενη) διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και στην περίπτωση αυτή καθιστά τον εκπαιδευτικό ως σημαντικό παράγοντα της εξέλιξής του.

Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί, εφόσον διασφαλιστεί το γενικότερο πλαίσιο από τα θεσμοθετημένα προγράμματα, έχουν τη δυνατότητα και πρέπει να αναλάβουν ατομικά ή συλλογικά την αυτοεπιμόρφωσή τους και να μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε «οργανισμό που μαθαίνει» (Ματσαγγούρας, 2005). Όπως έχει υποστηριχθεί δεν είναι δυνατόν το σύνολο των αναπτυξιακών αναγκών των εκπαιδευτικών να εκπορευθούν ή να εντοπιστούν σε θεσμικά πλαίσια (Stronach & Maclure, 1996 όπ. αναφ. στο Day, 2003). Έτσι λοιπόν η

επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλο το φάσμα των φυσικών εμπειριών και των άτυπων ευκαιριών ανάπτυξης, εκτός από τις σχεδιασμένες και συνειδητές δραστηριότητες.

Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής ζωής (Day, 2003, σ. 29).

Κατά συνέπεια, η αυτόβουλη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω φυσικών εμπειριών και άτυπων μορφών μάθησης στο χώρο εργασίας, δηλαδή προσωπικών πρωτοβουλιών αναστοχασμού και συνεργασίας με συναδέλφους, συμμετοχής σε δίκτυα, ή ακόμα βιντεοσκοπήσης (Marshall, 2002· King, 2011 όπ. αναφ. στο Mielke, 2012· Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005), αλληλοπαρατήρησης (Cosh, 1999· Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005), ανατροφοδότησης από το μαθητικό κοινό, συμπλήρωσης εντύπων μέτρησης και εκθέσεων, χρήσης ημερολογίου (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005), προσωπικής μελέτης βιβλίων, αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο κτλ. Ενώ, είναι αξιοσημείωτο, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ξεκινά από τις εμπειρίες που είχε ως μαθητής (Μαυρογιώργος, 1999).

Η σημασία των ‘κρίσιμων φάσεων’ εξέλιξης των εκπαιδευτικών κατά τον Huberman

Η βιβλιογραφία συνδέει τη φάση επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με τη φάση εξέλιξης του εγώ, των γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους και εντοπίζει κρίσιμες φάσεις στη καριέρα τους που πιστεύεται ότι περνούν πολλοί εκπαιδευτικοί, με ιδιαίτερες ανάγκες, χαρακτηριστικά και προτεραιότητες η καθεμιά, που είναι λίγο πολύ οι εξής (Huberman, 1995 όπ. αναφ. στο Day, 2003· Μασσαγγούρας, 2005):

α) Φάση προσαρμογής (1-3) χρόνια, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην εκπλήρωση των προσωπικών τους οραμάτων για τη διδασκαλία και στην ισχυρή επίδραση κοινωνικοποίησης που τους ασκεί το περιβάλλον του σχολείου και μπορεί κατά τον Lacey (1977) να οδηγηθούν στην πλήρη συμμόρφωση με τους περιορισμούς του πλαισίου, στη σιωπηρή διατήρηση των σχετικών τους επιφυλάξεων ή στην

αλλαγή ως ένα βαθμό ασκώντας τη διακριτική τους κρίση (όπ. αναφ. στο Day, 2003). Όπως τονίζει ο Day, όσο οι παραδοχές του σχολείου και της τάξης δεν αμφισβητούνται και θεωρούνται δεδομένες, είναι πολύ πιθανό να περιορίζονται και οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αξιολογούν το έργο τους και να αυξάνουν την επαγγελματική τους ειδημοσύνη. Πρωταρχική ανάγκη σε αυτό το στάδιο αποτελεί η επαγγελματική επιβίωση στις πραγματικές συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2005).

β) Φάση ένταξης (4-6) χρόνια, όπου υπάρχει ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών, σταθεροποίηση και επέκταση του διδακτικού τους ρεπερτορίου, συμμετοχή σε μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο και κατ' επέκταση αύξηση της αυτοπεποίθησης και ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας, ως αποτέλεσμα επιτυχούς ένταξης. Ο Eraut (1994) σημειώνει ότι η κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα θεωρείται υπεύθυνη για το είδος της 'επαγγελματικής συνείδησης' που αναπτύσσουν οι επαγγελματίες.

γ) Φάση πειραματισμού (7-11) χρόνια, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μέσω πειραματισμών συνειδητοποιούν ότι οι καινοτόμες παρεμβάσεις στο επίπεδο σχολικής τάξης προϋποθέτουν αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή περιφέρειας, και προτεραιότητά τους είναι η απόκτηση της αντίστοιχης τεχνογνωσίας, η στοχαστική ανάλυση της σημασίας των εναλλακτικών προσεγγίσεων για τους μαθητές και την κοινωνία και η επαγγελματική 'ανανέωσή' τους μέσω της παραπάνω διαδικασίας.

δ) Φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19) χρόνια, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρχίσουν να επαναπροσανατολίζονται, είτε μειώνοντας το χρόνο που αφιερώνουν στη δουλειά τους και διατηρώντας μειωμένα επίπεδα ενέργειας και ενθουσιασμού, είτε επανεξετάζοντας τη βάση των παραδοχών και πεποιθήσεών τους και των αυτονόητων και στερεοτύπων της εκπαίδευσης. Βασικός παράγοντας που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών θεωρείται η αποξένωση που βιώνουν, ενώ η δυνατότητα συμμετοχής τους σε συλλογικές μορφές δράσης, όπως η έρευνα δράσης, θεωρείται καταλυτική για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη της κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και της αυτοκατανόησης γενικότερα.

ε) Φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30) χρόνια. Σε αυτή τη φάση ένα ποσοστό χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά εξουθένωσης, ένα άλλο έχει έντονα χαρακτηριστικά συντηρητισμού, ενώ ένα άλλο ποσοστό αξιοποιεί την εμπειρία του για να κατανοήσει και να επεξηγήσει προβληματικές καταστάσεις, κάτι που έκανε με λιγότερη ευκολία παλαιότερα. Πρόκειται για την κατηγορία των εκπαιδευτικών που διακρίνεται από υψηλό δείκτη επαγγελματικής ειδημοσύνης και επαγγελματικής αυτοεκτίμησης και τα ερευνητικά δεδομένα για τους Έλληνες δασκάλους δείχνουν ότι οι παραπάνω δείκτες είναι αρκετά

υψηλοί (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2005). Σε αυτό το στάδιο υπάρχει ανάγκη για συσχέτιση του τοπικού και μερικού με το ευρύτερο και γενικότερο, για υιοθέτηση στοχαστικο-κριτικής αυτοανάλυσης που μπορεί να σταθεί ενάντια στη παγίωση των πρακτικών και αντιλήψεων.

στ) Φάση Ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35) χρόνια, κατά την οποία είτε αναμένουν γαλήνια το τέλος μιας 'ικανοποιητικής' καριέρας, είτε νιώθουν περιθωριοποιημένοι και πικραμένοι απέναντι σε εκείνους που ευθύνονται για την κακή κατάσταση της παιδείας, του χαμηλού επιπέδου των μαθητών που καλούνται να διδάξουν. Μπορεί να δουλεύουν σκληρά αλλά αυτό να μη συνοδεύεται από τα επίπεδα συναισθηματικής, διανοητικής δέσμευσης και ενθουσιασμού που απαιτεί η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης και τελειότητας.

Η ανάλυση των παραπάνω φάσεων εξέλιξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της παρούσας έρευνας κρίνεται βοηθητική ως προς την ανίχνευση και ανάλυση των στοχαστικών διεργασιών των εκπαιδευτικών, λόγω της εγγενούς σύνδεσης του στοχασμού με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες τους, το επίπεδο των γνωστικών-διανοητικών-συναισθηματικών τους λειτουργιών, τις περιβαλλοντικές συνθήκες κλπ. Δεν θεωρείται ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δύναται να προβλεφθεί βάσει του συγκεκριμένου σταδίου ή ηλικιακά και μόνον, αλλά αποτελεί μάλλον αποτέλεσμα συνεχούς αλληλεπίδρασης των παραπάνω στοιχείων: ηλικίας, εμπειρίας, ατομικών χαρακτηριστικών, περιβαλλοντικών συνθηκών (Παπαναούμ, 2003, σ. 58).

Επίπεδα εκδήλωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο Fessler αναγνώρισε την ανάγκη η επαγγελματική ανάπτυξη να περιλαμβάνει κυρίως τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τόνισε τη σημασία της κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο του οργανισμού και την ανάγκη για προβληματισμό πάνω στην πρακτική (Day, 2003). Γενικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να σχεδιαστεί ή να εκδηλωθεί σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, β) στο επίπεδο βελτίωσης της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και γ) στο επίπεδο ανάπτυξης της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής συνείδησης (Craft, 1996 όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2002· Hargeaves & Fullan, 1993, σ. 14-38).

Όσον αφορά στο πρώτο επίπεδο, τα πλεονεκτήματα αυτών των μορφών εξέλιξης είναι ότι έχουν σαφείς στόχους και υλοποιούνται εύκολα και επικεντρώνονται σε μεθόδους, που οι εκπαιδευτικοί δύναται να

χρησιμοποιήσουν στις τάξεις τους. Πρόκειται ουσιαστικά για την προσέγγιση όπου «η σκληρή γνώση» των ειδικών θεωρείται ανώτερη από τη «μαλακή» πρακτική σοφία των εκπαιδευτικών και που κυριαρχεί φανερά στις δραστηριότητες εξέλιξης προσωπικού, ωστόσο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο και σε ένα σχολείο που διαρκώς αλλάζει (Μαυρογιώργος, 1999), η πίστη και η βεβαιότητα σε αυτή τη δεδομένη γνώση, που δεν επιτρέπει τη διαφωνία των εκπαιδευτικών θεωρείται μάλλον υπερβολική και αδύναμη στο να προκαλέσει στοχαστικο-κριτική σκέψη και συλλογική αλλαγή στην πράξη.

Πράγματι η επαγγελματική πρακτική συνήθως ερμηνεύεται σύμφωνα με ένα μοντέλο τεχνικού ορθολογισμού: οι επαγγελματίες κατά τη διάρκεια της βασικής τους ή μετέπειτα εκπαίδευσης αποκτούν γνώση, την οποία καλούνται να αξιοποιήσουν για να ανταποκριθούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την επαγγελματική τους πρακτική (Altrichter, 2002). Όπως αναφέρει ο Schön, «από την οπτική του τεχνικού ορθολογισμού, επαγγελματική πρακτική είναι η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων» (Schön, 1983, σ. 39). Ωστόσο, όπως ο ίδιος έχει δείξει, το μοντέλο του τεχνικού ορθολογισμού θέτει ως προϋπόθεση την ύπαρξη σαφών στόχων και σταθερών συνθηκών εργασίας, κάτι το οποίο ισχύει μόνο σε περιπτώσεις απλών, επαναλαμβανόμενων εργασιών (Schön, 1983 όπ. αναφ. στο Altrichter, 2002). Ο Schön (1994 όπ. αναφ. στο Λάναρης, 2005, σ. 109) στην επίκληση της ορθολογικής τεχνικής όπου ο εκπαιδευτικός πρέπει να την εφαρμόσει όπως την έχει μάθει, αντιπαραθέτει την «τέχνη της δράσης» και τη μοναδικότητα της πράξης όπου «κάθε φορά είναι η πρώτη φορά».

Αναφορικά με το δεύτερο επίπεδο, η επιτυχία της εξέλιξης των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο αυτή εκτυλίσσεται και αν υπάρχει απομόνωση των εκπαιδευτικών, ασφυκτική διοίκηση, έλλειψη χρόνου, ενθάρρυνσης, συνεργατικότητας ή όσο οι εκπαιδευτικοί παραμένουν θύματα γραφειοκρατικού και τεχνοκρατικού ελέγχου κτλ., οι κριτικές αναστοχαστικές διεργασίες δεν θα ενεργοποιηθούν. Πέρα από την προσπάθεια κατανόησης του πλαισίου στο οποίο εργάζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, η μετατόπιση της ισορροπίας της ευθύνης από το κέντρο προς την περιφέρεια ή από τη διοίκηση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ζωντανή πρόκληση σε αυτό το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στο τρίτο επίπεδο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συγχρόνως και προσωπική ανάπτυξη και δε σημαίνει αλλαγή απλώς της συμπεριφοράς τους αλλά και αλλαγή της προσωπικότητάς τους (Hargeaves & Fullan, 1993, σ. 23). Η ανάπτυξη του επαγγελματικού εαυτού μέσα από εσωτερικές διεργασίες έχει ως στόχο να φέρει σε αρμονία και οργανική ενότητα τους επαγγελματικούς ρόλους, τις

γνώσεις, τις πρακτικές, στάσεις με τις προσωπικές αντιλήψεις και προτεραιότητες ζωής (Ματσαγγούρας, 2001). Η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής συνείδησης μέσω του στοχασμού πάνω στις προσωπικές (θεωρίες δράσης) και πρακτικές γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία, επιφέρει αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ή ακόμα και στις αρχικές τους πεποιθήσεις, σχέδια, αντιλήψεις κτλ. και σε αυτή την περίπτωση έχουμε κριτικό στοχασμό κατά τους Argyris & Schön (1978, όπ. αναφ. στο Σταυρακοπούλου, 2005). Κατά την Τσακίρη (2007), η γνώση του εαυτού βοηθάει στη «συνειδητοποίηση της υποκειμενικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις διάφορες σχολικές πρακτικές και τις προσεγγίζει ως αναστοχαστική δράση. Έτσι (ο εκπαιδευτικός) βρίσκεται μέσα στην αδιάκοπη και εξελικτική διαδικασία του διδάσκω-μαθαίνω».

Όλοι οι ατομικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού, είτε πρόκειται για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, την προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία, τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του, τις σχέσεις του με τους συναδέλφους, τη στάση του απέναντι στην αλλαγή και τη διαχείρισή της, την ποιότητα της μαθησιακής του εμπειρίας από την αρχή της δικής του σχολικής ζωής, τα χρόνια εργασιακής και διδακτικής εμπειρίας, τη φάση σταδιοδρομίας στην οποία βρίσκεται, το βαθμό κόπωσης που βιώνει που μπορεί να φθάνει στην επαγγελματική εξουθένωση (burn-out), την κουλτούρα του σχολείου κτλ (όπ. αναφ. στο Day, 2003) διαμορφώνουν τη διαδικασία της προσωπικής και επαγγελματικής του εξέλιξης. Η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών άλλωστε προσδιορίζουν την επιθυμία, την παρόρμηση για αναζητήσεις και σχεδιασμό δραστηριοτήτων αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαγεωργίου, 2002).

Η επαγγελματική αυτονομία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σημασία του αναστοχασμού ως μέσο ενίσχυσής τους

Όπως αναδεικνύεται και από τα παραπάνω, η μελέτη του στοχασμού ως στάσης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική συνδέεται, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, με την προσπάθεια να κατανοηθεί πληρέστερα ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αποσαφηνιστεί η πολυπλοκότητά του (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 22).

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (1993, σ. 121) δεν υπάρχει αποτελεσματικότερος τρόπος – όσο επισφαλής και αν είναι η πορεία – για να προωθήσουμε την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση

της «βαθύτερης και πιο ολοκληρωμένης αντίληψης της κοινωνικής και πολιτισμικής πολυπλοκότητας του ίδιου τους του έργου», από αυτό του συνεχή στοχασμού πάνω στη διδασκαλία. Οποιοσδήποτε άλλος τρόπος δε μπορεί να υποκαταστήσει το είδος της εμπλουτισμένης κατανόησης που ο στοχασμός πάνω στη διδασκαλία μπορεί πολύπλευρα να προσφέρει.

Ο Zeichner (1982) επίσης αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του στοχασμού και το κεντρικό ρόλο των δεξιοτήτων της αυτοδιερεύνησης και κριτικής σκέψης στη διεργασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (σ. 6), ενώ τα ευρήματα σχετικών ερευνών επιβεβαιώνουν ότι η πιθανότητα για μακροπρόθεσμη επαγγελματική επιτυχία, ιδιαίτερα για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, εμποδίζεται από την έλλειψη ευκαιριών αναστοχασμού (Tisher, 1978· Veenman, 1984 όπ. αναφ. στο Lowery, 2003).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Brookfield (1995), ο «στοχασμός πάνω στη διδασκαλία μπορεί να μη μας εξασφαλίσει μια προαγωγή ή πολλούς φίλους αλλά θα αυξήσει θεαματικά την πιθανότητα να επιβιώσουμε στην τάξη με αρκετή ενέργεια και την αίσθηση ευθύνης να είμαστε αποτελεσματικοί απέναντι σε αυτούς που διδάσκουμε» (σ. 2).

Σύμφωνα με τους ερευνητές Steffy, Wolfe, Pasch & Enz (2000), επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαθέτει την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επιλέγοντας μέσα από εναλλακτικές την καλύτερη προκειμένου να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του και κατ' αυτόν τον τρόπο, η περιγραφή του επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι παρόμοια με αυτή του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους ίδιους, η εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε επαγγελματία επιτυγχάνεται πρωτίστως μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων όπως έχει περιγραφεί από τους Dewey και Schön.

Έτσι προκύπτει η ανάγκη να δούμε τους εκπαιδευτικούς ως στοχαζόμενους επαγγελματίες με δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω ατομικής μελέτης του έργου τους αλλά και του έργου των συναδέλφων τους, προβληματισμού, αμφισβήτησης και λήψης αποφάσεων (Stenhouse, 1975), διατηρώντας τις ισορροπίες όχι μόνο μεταξύ του τι και του πώς στη διδασκαλία τους αλλά και του γιατί όσον αφορά στους κύριους ηθικούς τους στόχους (όπ. αναφ. στο Day, 2003, σ. 30-35).

Μέσω του στοχασμού, δημιουργείται ένας προβληματισμός που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό α) να συνειδητοποιήσει το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών του, β) να αναλύσει σε βάθος την ποικιλία των εκπαιδευτικών διλημμάτων που έρχονται στην επιφάνεια από τις αντικρουόμενες θεωρήσεις και γ) να αναζητήσει τις λύσεις και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις στους αρχικούς προβληματισμούς (Ματσαγγούρας, 2001).

Αυτοαξιολόγηση έχουμε όταν οι κρίσεις καταλήγουν σε απόφαση, ενώ η δυνατότητα ελεύθερης κρίσης των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί ιστορικά βασικό πεδίο αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Day, 2003) αρκεί βέβαια οι ίδιοι να επανεξετάζουν συνεχώς την πρακτική τους και τις κυβερνώσες αξίες, πεποιθήσεις, στόχους κτλ. για τυχόν στερεοτυπικές προκαταλήψεις ή 'ηγεμονικές' επιδράσεις του πλαισίου.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Μαυρογιώργος (2014), όταν οι εκπαιδευτικοί 'κλείνουν την πόρτα' της αίθουσας διδασκαλίας τους για να κάνουν μάθημα, ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, υπογραμμίζουν ως ένα βαθμό τη σχετική τους αυτονομία κατά την άσκηση του έργου τους, καθώς είναι ενεργά υποκείμενα και οι αποφάσεις και οι επιλογές τους προκύπτουν από τις διευθετήσεις που κάνουν μπροστά στις αντιφάσεις, στις αντιθέσεις και στα διλήμματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Η Grundy (1994) επισημαίνει ότι δεν αρκεί τα εκπαιδευτικά συστήματα να μεταβιβάσουν την ευθύνη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς, καθώς η ευθύνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί επίσης ζήτημα του σχολείου και όχι μόνο του κάθε εκπαιδευτικού (σ. 25).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο εν λόγω χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης παρέχει μια μοναδική ευκαιρία «αυτόνομης» επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, που στην παρούσα συγκυρία θα πρέπει να αξιοποιηθεί και αποκτά μεγαλύτερη αξία.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί και διαμορφώνονται από την εργασία που κάνουν και τη διαμορφώνουν. Η διδασκαλία δεν είναι απλώς μια μέθοδος άσχετη με θέματα όπως αξίες, πρότυπα, εξουσία – ή κάθε θέμα. Αφορά τόσο τις γνώσεις και τις πρακτικές των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις, τις αξίες, τα οράματα που νομιμοποιούνται από αυτές τις γνώσεις και τις πρακτικές, αναγνωρίζοντας ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν τους μαθητές αλλά και ότι κι εκείνοι μαθαίνουν από τους μαθητές τους. Πάνω απ' όλα όμως νοείται ως ηθική και πολιτική πρακτική, που εμπλέκεται με τις σχέσεις εξουσίας, διότι «προσφέρει ιδιαίτερες ερμηνείες και οράματα για την κοινωνική ζωή, την κοινότητα, το μέλλον, και πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων, του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος», προάγοντας το διάλογο για όλα αυτά και τι σημαίνει το μέλλον (Giroux, 2013),

Επιπλέον, η εμπειρία αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης και αναστοχασμού διάρκειας. Γιατί, όπως αναφέρουν οι Airasian & Gullickson (1994), «είναι κοινή γνώση ότι ένα μεγάλο μέρος της 'ειδημοσύνης' των εκπαιδευτικών – αν όχι το μεγαλύτερο – προέρχεται από την εμπειρία που αποκτούν επί τω έργω». Η εμπειρία λοιπόν αναγνωρίζεται ως απαραίτητη συνθήκη της επαγγελματικής επιτυχίας των εκπαιδευτικών, αν και από μόνη της δεν φτάνει. Αν η εμπειρία πρόκειται να ανυψώσει το επίπεδο κατανόησης και ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να γίνει αντικείμενο στοχασμού, ανάλυσης και να χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η πράξη (σ. 195). Όπως έχει υποστηρίξει ο Posner (1989) η εμπειρία χωρίς αναστοχασμό οδηγεί σε επιφανειακή επίλυση προβλημάτων, ενώ ο στοχασμός χωρίς εμπειρία δεν είναι ρεαλιστικός και οδηγεί σε ατελέσφορες καταστάσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (31-42). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (88-96). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Α. Βακάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Στο *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 357-389. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Hargeaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Χατζηπαντελή μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη
- Ιορδανίδης, Γ.Δ., Τσαγκαλίδου, Μ. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία: Αρχές, μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της. Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 1 (85-100).
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: τυπωθήτω

- Κόκκος, Α. (2010). *Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο: <http://www.adulteduc.gr>
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 104-110. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Macbeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη*. (Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 27-41. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ., Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ., Μαυρογιώργος, (επιμ.). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τόμ. Β' (93-135)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2014). *Για την ολοκληρωτική αξιολόγηση: Ξανά*. Διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr/>
- Παπαγεωργίου, Β. Β. (2002). Η αυτοβιογραφία ως μέθοδος για την κατανόηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής (234-242)*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σταυρακοπούλου, Α. (2005). *Προσωπογραφία Chris Argyris. Εκπαίδευση Ενηλίκων, (5)*, 48-50
- Τσακίρη, Δ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη-Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.

Ξενόγλωσσες

- Airasian, P. W. & Gullickson, A. (1994). *Examination of teacher self-assessment. Journal of Personnel Education in Education*, 8(2), 195-203
- Airasian, P. W. & Gullickson, A. R. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit. Thousand Oak. California: Corwin.*
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). *Reflection-in-action: in defence of thoughtful teaching. Curriculum Inquiry*, 31,(2), 217-227. DOI: 10.1111/0362-6784.00193
- Brett, C., Forrester, B., Fujita, N. (Winter,2009). *Learning Journals as an Instructional and Self-Assessment Tool for Epistemological Growth in Online Learning. Canadian Journal of Learning and Technology (Special Knowledge Building Edition)*, 35(1). Στο: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt>
- Brookfield, S., D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series)
- Cosh, J. (1999). *Peer observation: a reflective model. ELT Journal*, 53 (1), 22-27.
- Crichton, S. & Kopp, G. (2008). The value of eJournals to support ePortfolio development for assessment in teacher education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34 (3). Διαθέσιμο στο: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/502>
- Elliott, J. (1983). Self-evaluation, Professional development and Accountability. Στο M. Galton & B. Moon (Ed.), *Changing Schools... Changing Curriculum* (224-247). London: Harper & Row, Publishers
- Elliott, J. (1994) *Self-Evaluation and Teacher Competence. Annual Conference*, pp 1-11.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge And Competence.* London: Falmer.
- Farrell, T.,S.,C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice.* London: Continuum Press.
- Ghoula, A. (2003). *A Study of Greek Teachers' Perceptions and Practices of Teacher Self-Evaluation. Educate~*, 3, (2) 14-23. Διαθέσιμο στο: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/70/67>
- Giroux, H., A. (2013). *When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto.* Διαθέσιμο στο: http://www.henryagiroux.com/online_articles.htm
(πρόσβαση 1/2/2014)

- Grundy, S. (1994). *Action research at the school level*. Educational Action Research, 2 (1), 23-38
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall
- Korthagen, F., A., J. (2004). *In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education*. ELSEVIER, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors*. U.S.A.: Kluwer Academic Publishers.
- Lowery, N. V. (2003). *The Fourth 'R': Reflection*. *The Mathematics Educator*, 13 (2), 23-31
- Mielke, P. G. (2012). *Investigating a Systematic Process to Develop Teacher Expertise: A Comparative Case Study* (Διδακτορική διατριβή). Cardinal Stritch
- Mortimore, P. (1983). *School Self-evaluation*. Στο: M. Galton & B. Moon (Ed.), *Changing Schools...Changing Curriculum* (215-223). London: Harper & Row, Publishers
- Nulty, D.D. (n.d.). *A Guide to Peer and Self Assessment: Approaches and practice strategies for academics*. Διαθέσιμο στο: www.griffith.edu.au/gihe/
- Osterman, K.F. & Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective Practice for Education: Improving Schools Through Professional Development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Posner, G. J. (1989). *Field experience*. New York: Longman.
- Powell, L. (2000). *Realizing the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on teacher professionalism*. *European Journal of Teacher Education*, 23, σσ.37-48.
- Richards, J. C., & Lockhard, C. (1994). *Reflective teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, S. (1987). *If I can see myself, I can change*. *Educational Leadership*, 45 (2), σ.64-67. Στο: <https://bitly.ws/39YbS>
- Ross, J. A. (2006). *The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment*. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11, (10). Διαθέσιμο στο: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
- Rossouw, D. (2009). *Educators as action researchers: some key considerations*. *South African Journal of Education*, 29 (1). Διαθέσιμο στο: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_serial&pid=0256-0100&lng=en&nrm=iso
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass
- Smyth, W. J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Milton Keynes: Open University Press
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zeichner, K.M. (1982). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12 (4), 1-22

Συνοπτικό Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Παντιώρα Μαρία** του Ελευθερίου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ και κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής» από το ΕΑΠ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω ατομικών και συλλογικών αναστοχαστικών πρακτικών, στην «ηθική» διάσταση της εκπαίδευσης. Τα τελευταία 18 χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει διδάξει σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενώ έχει ασκήσει διοικητικό έργο πέντε χρόνια σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Περισσότερες πληροφορίες:

Θέση εργασίας: Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας της ΔΠΕ Αν. Αττικής

Email: aryapant13@gmail.com

Τηλ. εργασίας: 214 4089930

Η ένταξη των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων στο ελληνικό σχολείο και ο ρόλος των στελεχών της Διοίκησης του σχολείου - πρώτα αποτελέσματα έρευνας

Δρ Κωνσταντίνος Παπακρήστος,

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Γεώργιος Δεγαΐτας,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (Δάσκαλος) της Δ.Π.Ε. Ανατ. Αττικής, MSc

Μαρία Παντιώρα,

Εκπαιδευτικός Αγγλικής (ΠΕ06) της Δ.Π.Ε. Ανατ. Αττικής, Med

Βικτωρία Κοντογιαννάκη,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (Δασκάλα) της Δ.Π.Ε. Ανατ. Αττικής, MEd

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι: α) να αναδείξει τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών, Υποδιευθυντών/ντριών και των Προϊσταμένων των Δημοτικών Σχολείων και των Νηπιαγωγείων που ανήκουν στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής ως προς την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (Ε.Κ.Ο.), β) να προσδιορίσει τον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία του σχολείου όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από τους ίδιους/ίδιες και γ) να θέσει προς κάθε κατεύθυνση τις νέες αναγκαιότητες που προκύπτουν στον τομέα της Ενταξιακής/Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη συγκεκριμένη περιφέρεια εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από μεγάλη γεωγραφική διασπορά (εκτείνεται σε 13 δήμους με αστικές/ημιαστικές/αγροτικές περιοχές), με έντονη την ανομοιογένεια του μαθητικού της πληθυσμού και των σχολικών της μονάδων.

Λόγω της πολυπλοκότητας και της έκτασης του θέματος, η παρούσα εισήγηση θα εστιάσει σε καίρια ευρήματα της έρευνας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών που ασκούν διοικητικά καθήκοντα στη σχολική τους μονάδα, κατά το σχολικό έτος 2022-23.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση/ηγεσία, ενταξιακή/διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένταξη ΕΚΟ

The Inclusion of Vulnerable Social Groups in Greek Schools and the Role of the School Administrators - Preliminary Research Findings

Dr Konstantinos Papachristos,

Director of Primary Education, Directorate of East Attica

Georgios Degaitas,

Primary School Teacher, Directorate of East Attica, MSc

Maria Pantiora,

Primary School Teacher of the English Language, Directorate of East Attica,
Med

Βικτωρία Κοντογιαννάκη,

Primary School Teacher, Directorate of East Attica, MEd

Abstract

The purpose of this presentation is: a) to highlight the views of the School Principals, Vice Principals and Heads of Primary Schools and Kindergartens that belong to the educational district of the Directorate of Primary Education of East Attica, regarding the effective inclusion of students from Vulnerable Social Groups, b) to identify the role played by the school administrators as it is perceived by themselves, and c) to address the new necessities arising in the field of Inclusive/Intercultural Education, using as a reference point this specific educational district which is characterized by a large geographical dispersion (extending in 13 municipalities with urban/semi-urban/rural areas) and a significant heterogeneity of its student population and school units. Due to the complexity and scope of the topic, this presentation will focus on key findings of the research from the perspective of the School Administrators who are performing administrative duties in their school unit, during the school year 2022-23.

Key-Words: *Administration/leadership, inclusive/*

intercultural education, inclusion of vulnerable social groups

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει σήμερα πολύ διαφορετική εικόνα από αυτή των προηγούμενων δεκαετιών. Χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή συνυπάρχουν σε αυτό μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δικαίωμα παρακολούθησης στο ελληνικό σχολείο έχουν όλα τα παιδιά που ζουν στη χώρα μας. Πρόκειται για δικαίωμα που είναι κατοχυρωμένο τόσο από το Σύνταγμα όσο και από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Παγώνη & Λεμπέση, 2021). Έχει, επομένως, να αντιμετωπίσει προκλήσεις που έχουν να κάνουν με την αποδοχή της διαφορετικότητας, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και τη σχολική ένταξή τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλεται ως μοναδικός τρόπος επίτευξης των παραπάνω.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως μια μεταβαλλόμενη δύναμη που διαμορφώνεται από την κοινωνία και τη δράση των μελών της. Αυτό τεκμηριώνει το γεγονός ότι αφορά εξ ολοκλήρου το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν περιορίζεται στους «διαφορετικούς» πληθυσμούς και στα εξειδικευμένα μαθήματα (Παρθένης, 2020).

Με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συντελείται σύγκλιση της διακρατικής, κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας εντός των πλαισίων ενός ομοιογενούς κράτους. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκλιση έγκειται στο να αξιοποιηθούν οι τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα επιτρέψουν την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής καταγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στο να διερευνηθούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμών και να καθοριστούν οι παιδαγωγικές μέθοδοι που θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο, ώστε να υπάρξει επίλυση των προβλημάτων αυτών (Μάρκου, 1997).

Για να υλοποιηθεί επιτυχώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπαίνει στο επίκεντρο η παιδοκεντρική διδασκαλία, βάσει της οποίας λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και να συνυπάρξουν αρμονικά ως μέλη της κοινωνίας (Modood, 2017). Ίσως τώρα είναι περισσότερο κατανοητή η ανάγκη διαρκούς υποστήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο από πολιτικές που

θα ενισχύσουν την ισότητα ευκαιριών ζωής και θα προωθήσουν την κοινωνική και οικονομική ένταξη των εκάστοτε απειλητικών "άλλων" (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Για να επιτευχθούν οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θεωρείται καίριος ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες, γνωστικές και παιδαγωγικές, ώστε να αντεπεξέλθει στο έργο του (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος διαμεσολαβεί σχετικά με πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις και επομένως, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από παντελή απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Είναι εκείνος που θα αποτελέσει το μέσο επικοινωνίας μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής καταγωγής και θα συμβάλλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλύσει διαφωνίες και εντάσεις που ίσως εμφανιστούν σε μια τάξη μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Μανιάτης, 2014). Τέτοια συμβάντα είναι συνηθισμένα για παιδιά που έχουν βιώσει το πολιτισμικό σοκ του να εγκαθίστανται σε ένα άγνωστο, για αυτά, μέρος, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με πολλές δυσκολίες σχετικά με αποδοχή και αφομοίωση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία συνεργατικού και φιλικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές μέσω της αλληλοεπίδρασης, θα οδηγηθούν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Για να επιλυθούν οι διαφορές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακατέχεται από δημοκρατικές αξίες, να σέβεται τη διαφορετικότητα και τις αρχές του κάθε πολιτισμού. Έτσι, θα καταφέρει να συγκεράσει τον ρόλο του διαμεσολαβητή της γνώσης, αλλά και του φορέα της κοινωνικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών του (Παπαχρήστος, 2007).

Διαπολιτισμικότητα και ο ρόλος της αποτελεσματικής διοίκησης-ηγεσίας

Η σχολική μονάδα ως ανοικτός οργανισμός δέχεται τις επιρροές του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά παράλληλα ασκεί και τις δικές του επιδράσεις σε αυτό (Πασιαρδής, 2012). Μία σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας αναπτύσσοντας μια κουλτούρα αποδοχής και ένα περιβάλλον μάθησης που να προωθεί έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα, αλλά

και ως ένας ολοκληρωμένος, διοικητικά, οργανισμός που να μπορεί να παρέχει όλη την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε μαθητές που την χρειάζονται. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης αποτελεί βασικό παράγοντα παρακίνησης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως ευκαιρία για εμπλουτισμό - αλλαγή του σχολείου και υιοθέτηση θετικής στάσης ως προς τη διαφορετικότητα (Παπαχρήστος, 2020).

Ποικιλία ορισμών έχει δοθεί για την έννοια της ηγεσίας. Κοινός παρονομαστής όλων των ορισμών: η επιρροή ενός ατόμου στη συμπεριφορά των άλλων και η πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού (Cheng, 1996). Είναι μία από τις σημαντικότερες έννοιες στη διοίκηση, που είναι υπεύθυνη για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008). Σύμφωνα με τον Caldwell (2006) εκπαιδευτική ηγεσία είναι μία πορεία που στοχεύει στον συντονισμό των ανθρώπων στην έμπνευση και στην αλλαγή.

Η αποτελεσματική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στο αίσθημα συνοχής της ομάδας, όπως επίσης και στην προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού (Bass, 1990). Επιπλέον, ο τρόπος άσκησης ηγεσίας έχει βαρύνουσα σημασία για την επιτυχία ενός σχολείου που συνδέεται με την αλλαγή, έχοντας ως στόχο τη συμπίευσή του με το σχολικό συγκείμενο (Παπακωνσταντίνου, 2008), κάτι το οποίο απαιτεί την ύπαρξη ίδιου οράματος μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού του, έχοντας ως εκκίνηση τη στροφή προς την αλλαγή.

Πλέον, ο διευθυντής-ηγέτης καλείται να διαθέτει γνώσεις γύρω από τη διοίκηση και δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους (Παπακωνσταντίνου, 2012). Δεν είναι υπεύθυνος μόνο για τις τέσσερις (4) λειτουργίες της διοίκησης: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο (Κουτούζης, 2008), αλλά και για την καθοδήγηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αξιολόγηση (Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/2002). Μέλημα του διευθυντή, κατά τον Κουτούζη (2012), είναι ο εντοπισμός, η ιεράρχηση, η διαμόρφωση κουλτούρας και η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ώστε να αξιοποιηθούν αυτές οι δυνατότητες.

Διοίκηση και Ετερότητα

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, η παρουσία μαθητών με διαφορετικό εθνο-πολιτισμικό υπόβαθρο επιφέρει την ανάγκη αλλαγών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και φυσικά στον τρόπο που διοικείται. Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα τέτοιο σχολείο είναι να θέσει τις βάσεις της ομαλής σχολικής ένταξης των «άλλων»

μαθητών απεγκλωβίζοντας «την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας από τη ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη μιας πολιτισμικής πολυχρωμίας κι ενός πιεστικού πολιτικού προβλήματος και να την προβάλλει ως αξιανοηματοδοτούμενη από τις αρχές της ελευθερίας και της ισότητας» (Παπακώστα, 2007:207).

Επιπλέον στόχος της διοίκησης σε ένα τέτοιο σχολείο σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), είναι να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχετικά με την αξία των άλλων πολιτισμών, στοχεύοντας στο να αρθούν τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Ακόμη, κρίνεται καίριας σημασίας η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό εθνο-πολιτισμικό περιβάλλον, με την καλλιέργεια του διαλόγου και του σεβασμού, αποσκοπώντας στην εξάλειψη τυχόν φαινομένων πολιτισμικής και κοινωνικής παθογένειας. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη η διοίκηση μιας πολυπολιτισμικής μονάδας να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Η σχολική ηγεσία θα έχει οδηγηθεί στην επιτυχή αποστολή της αν καταστήσει τη σχολική μονάδα δημοκρατική και ανοιχτή στην ετερότητα. Σύμφωνα με τον Διαλεκτόπουλο (2006:396), η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με διαπολιτισμικό προσανατολισμό συμπεριλαμβάνει τις εξής λειτουργίες: «Πρώτα-πρώτα, συγκεκριμενοποίηση των διαπολιτισμικών σκοπών. Δεύτερον, λήψη αποφάσεων και ανάληψη δράσεων προσανατολισμένων στις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας. Τρίτον, υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Τέταρτον, διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης».

Οι Knuth & Banks (2006) μελετώντας τις ικανότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον διευθυντή ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, καταλήγουν στις εξής:

1. Υλοποίηση προγράμματος σχετικά με την προώθηση της υπευθυνότητας και της επιτυχίας όλων των μαθητών.
2. Καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας, όπου η μάθηση των παιδιών και η πρόοδος των εκπαιδευτικών θα βρίσκονται σε συνάρτηση.
3. Δημιουργία ενός ασφαλούς και αποδοτικού σχολικού περιβάλλοντος για όλο τον μαθητικό πληθυσμό.
4. Προώθηση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και τους κοινωνικούς φορείς.

5. Συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, τιμιότητα και ήθος
6. Κατανόηση, αλλά ταυτόχρονα να επηρεασμός του κοινωνικού-πολιτισμικού γίνεσθαι.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της ενταξιακής κουλτούρας του σχολείου

Η απόκτηση της ταυτότητας ενός πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού περιβάλλοντος από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό της ιδιότητας του διαμεσολαβητή ως προς την ομαλή μετάβαση των νέων μαθητών/τριών προς τη νέα σχολική κοινωνία, έχοντας μαζί τους τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμά τους και, εν γένει, την πολιτισμική τους ταυτότητα (Σταμέλος, 1999).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει την κουλτούρα των μαθητών του και οι μαθητές να γνωρίσουν τη δική του (Σταμέλος, 1999). Είναι γεγονός πως όσο πιο μεγάλη είναι η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα σε μία σχολική τάξη, τόσο πιο μεγάλη η δυσκολία των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους. Αυτός ο ρόλος, προϋποθέτει αντιληπτική ικανότητα, διαπολιτισμική ετοιμότητα, εκπαιδευτική επάρκεια και ευελιξία ανταποκρινόμενη στις ανάγκες όλων των μαθητών (Coelho, 2007).

Όταν ένας εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό στους μαθητές του, όταν μαθαίνει γι' αυτούς και μαθαίνει από αυτούς, τότε τους βοηθάει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, τα οποία συντελούν στην ενδυνάμωση και κινητοποίησή τους (Williamson, Rhodes & Dunson, 2007). Αξίζει να αναφέρουμε ότι αυτό το σημαντικό και ουσιώδες εκπαιδευτικό καθήκον παρατηρείται όχι μόνον στη χώρα μας, αλλά και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, καθότι ήδη από το έτος 1997, η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει την ανάγκη επανεκπαίδευσης συνεχούς ενημέρωσης και αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσεως. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κατά τη διαμόρφωση των στόχων της για το έτος 2010, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών της, απέχοντας από εθνοκεντρικές, στερεοτυπικές και άδικες προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμικότητα, με την αξιοποίηση των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να κατασταθεί πιο αποτελεσματική η διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών τους (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο

πλαίσιο του σχολείου με αυξημένη ετερότητα και πολιτισμική ποικιλομορφία είναι ιδιαίτερα κομβικός τόσο στην Ελλάδα όσο διεθνώς, διότι καλείται να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες και να εφαρμόσει στην πράξη τη διαπολιτισμική προσέγγιση απέναντι σε φαινόμενα ετερότητας (Ξωχέλλης, 2005· Παπαναούμ, 2003· Παπάς, 1998· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια, οφείλουν να έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν την ετερότητα, να τηρούν μία δυναμική -και σε καμία περίπτωση νωχελική- στάση, καθώς μόνον έτσι θα αναπτύξουν προς τους μαθητές τους την ικανότητα αντίληψης των ποικίλων διαστάσεων ενός θέματος, κατανόησης της διαφορετικότητας και της συμμετοχής τους σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο ρόλος του διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο: σύντομη αναφορά

Εξετάζοντας τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία ως προς τα ευρήματά της σχετικά με τον ρόλο των διευθυντών σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, παρατηρούμε τη συνεχή αύξηση του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα.

Την αρνητική γνώμη των διευθυντών για την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα αναδεικνύουν οι έρευνες των Mabokela & Madsen (2003) και McCray, Wright & Beachum, (2004).

Υπάρχουν επίσης και οι διευθυντές οι οποίοι δεν γνωρίζουν τα προβλήματα που προκαλεί ο ρατσισμός (Young & Laible, 2000). Στις έρευνες των Skrla & Scheurich (2001) και της Lumby (2009), οι διευθυντές δηλώνουν πως δεν λαμβάνουν υπόψη τους, όταν προβαίνουν στον προγραμματισμό του έργου της μονάδας τους, τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού. Οι εγγενείς πολιτισμικές διαφορές και οι διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελούν αντικείμενο δράσης ούτε για τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα των Goddard & Hart (2007). Υποστηρίζουν μάλιστα πως όλοι οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να δέχονται ίση μεταχείριση. Σε εμπειρική έρευνα των Andersen & Ottesen (2011) που διεξήχθη στη Νορβηγία, οι διευθυντές αναγνώρισαν ως πρόκληση την ένταξη των μαθητών/μαθητριών, χωρίς ωστόσο να αποτελεί γι' αυτούς προτεραιότητα. Αναφορικά με τις δράσεις που κρίνονται αποτελεσματικές, η Leeman (2003) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης ενός σχολείου δύναται να καλλιεργήσει διαπολιτισμικό κλίμα προβαίνοντας σε πρακτικές και παρεμβατικές μεθόδους. Ενδεικτικά, αναφέρει ότι ένας ηγέτης οφείλει να αποδέχεται όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικής, εθνικής ή πολιτισμικής

προέλευσης, να επιδεικνύει κατανόηση και συμπαράσταση στα προβλήματά τους. Να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια κλίματος κατανόησης, φιλίας και σεβασμού της διαφορετικότητας.

Ομοίως, η Κοσσυβάκη (2002) υποστηρίζει πως οι διευθυντές ενός διαπολιτισμικού σχολείου είναι αναγκαίο να διακατέχονται από δημοκρατικές στάσεις, από ικανότητα πολύπλευρης και αντικειμενικής θέασης των πραγμάτων και από ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα πλαίσια της πολιτισμικής ταυτότητας. Για μετασχηματισμό της ισχύουσας μονοπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας σε μια κουλτούρα σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης της πολιτισμικής διαφοράς κάνουν λόγο και οι Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007). Υπογραμμίζουν ακόμα πως οι διευθυντές είναι αυτοί που θα εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς και θα τους οδηγήσουν στο να καταρρίψουν τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό σε βάρος των «διαφορετικών» μαθητών/μαθητριών. Σε υψίστης σημασίας ζήτημα ανάγεται και γι' αυτούς η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης.

Η Μυλωνά (2005) διατυπώνει την άποψη πως ο διευθυντής σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλία, έχει χρέος να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Επιπλέον, πρέπει να επιδιώκει την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Σχετικά με τα προβλήματα που αναδύονται όταν ο μαθητικός πληθυσμός αλληλεπιδρά, ο διευθυντής καλείται στη διευθέτηση αυτών, δίχως να προσβάλλει ή να υποτιμήσει καμία από τις δύο πλευρές.

Χαρακτηριστικά είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας της Boske (2015), η οποία οδηγείται στο συμπέρασμα πως ένα διαπολιτισμικό σχολείο οδηγείται σε επίτευξη των στόχων του όταν προωθούνται πρακτικές ένταξης και εξασφάλισης της ισότητας των «διαφορετικών» μαθητών/μαθητριών. Δίνοντας έμφαση στις ικανότητες των παιδιών και αξιοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, θα οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία. Τέλος αξίζει να αναφερθούμε στα ευρήματα των ερευνών των Blair (2007) και Robertson & Miller (2007) τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία των προληπτικών δράσεων στην ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/μαθητριών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα και με τις δύο έρευνες, αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική η έννοια της σχολικής κουλτούρας για τη σχολική ένταξη των «ξένων» μαθητών/μαθητριών. Οι μαθητές/μαθήτριες εντάσσονται και προοδεύουν ισότιμα όταν βρίσκονται σε ένα φιλικό και ασφαλές προς αυτούς περιβάλλον.

Σκοπός – Μεθοδολογία της έρευνας

Πρόκειται για μία δειγματοληπτική έρευνα, η οποία με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, επιχειρεί τη «...συλλογή δεδομένων από έναν αριθμό μονάδων και συνήθως σε μια μοναδική χρονική στιγμή, με την πρόθεση να συλλέξουμε συστηματικά ένα σώμα δεδομένων που μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά σε σχέση προς έναν αριθμό μεταβλητών που στη συνέχεια εξετάζονται για να διακρίνουμε πρότυπα συσχέτισης», (Bryman στο Robson, 2010: 271). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί αυτό το είδος έρευνας, καθώς σύμφωνα με τον Robson (2010) μία δειγματοληπτική έρευνα αποτελεί εκτίμηση για αριθμό/αναλογία ανθρώπων που έχουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις για ένα θέμα. Αυτή η περιγραφική πληροφορία βοηθά να εκτιμηθεί η κοινή γνώμη.

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας που διενεργήθηκε, αυτό αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, καθώς και Διευθυντές/ντριες, Υποδιευθυντές/ντριες και Προϊσταμένους/ες Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 462 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολεία (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής κατά το σχολικό έτος 2022-23. Από αυτούς οι 162 έχουν διοικητική θέση ευθύνης στις σχολικές μονάδες (Διευθυντές/ντριες, Προϊστάμενοι/μένες, Υποδιευθυντές-ντριες).

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η αποτύπωση των απόψεων τους σχετικά με το ρόλο της διοίκησης/ηγεσίας του σχολείου στην ένταξη των μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο. (με έμφαση στους αλλοδαπούς, πρόσφυγες και Ρομά μαθητές/τριες) και στη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού/συμπεριληπτικού σχολείου, αξιοποιώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να αξιολογήσουν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert, σε ποιον βαθμό συμφωνούν σε καθεμία από τις προτάσεις που τους δίνονται και αφορούν διάφορες αντιλήψεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ένταξη μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο.. Με τη χρήση πινάκων γίνεται η παρουσίαση και αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπου δίνονται οι κατανομές των συχνοτήτων στις απαντήσεις των ερωτώμενων και τα περιγραφικά μέτρα. Όπου κρίνεται σκόπιμο δίνονται οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των ερωτώμενων.

Στην παρούσα εισήγηση θα εστιάσουμε *αποκλειστικά* στις απόψεις των Διευθυντών/ντριών, Υποδιευθυντών/ντριών και Προϊσταμένων των Δημοτικών σχολείων και Νηπιαγωγείων της Δ.Π.Ε. Ανατολικής Αττικής, για τον διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο τους - μέσα στις σύγχρονες συνθήκες που διαμορφώνει για την εκπαίδευση η παρουσία μαθητών/τριών από

ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα στα σχολεία - και στις αντιλήψεις τους γύρω από τις πολιτικές ένταξης (διοικητικές – παιδαγωγικές), με εργαλείο τα βασικά «αξιώματα» της διαπολιτισμική εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, το συγκεκριμένο δείγμα αποτελείται από 162 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δ.Π.Ε. Ανατολικής Αττικής με *διοικητική θέση ευθύνης* και παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Φύλο: Από το συγκεκριμένο δείγμα, 27 ήταν άνδρες (17%) και 135 γυναίκες (83%) και αυτό συνάδει με το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι γυναίκες.

Ηλικία: Το 9% των συμμετεχόντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, το 24% έχει ηλικία από 41-50 ετών, και το 67% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 50 ετών και άνω.

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: Το 3% έχει 1-5 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το 11% έχει 11-15 έτη, το 19% έχει 16-20 έτη, το 22% έχει 21-25 έτη, και το 44% έχει προϋπηρεσία άνω των 25 ετών.

Διοικητική προϋπηρεσία: Το 16% έχει 0-3 έτη διοικητικής προϋπηρεσίας, το 3% έχει 4-5 έτη, το 9% έχει 6-10 έτη, και το 47% έχει διοικητική προϋπηρεσία άνω των 10 ετών.

Μορφωτικό επίπεδο: Το 51% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 36% διαθέτει ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 1% είναι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών, και το 4% έχει διδακτορικό δίπλωμα. Το 8% έχει αποφοιτήσει από παιδαγωγική ακαδημία.

Τύπος σχολικής μονάδας: Το 42% υπηρετεί σε δημοτικό σχολείο και το 58% υπηρετεί σε νηπιαγωγείο.

Οργανικότητα σχολικής μονάδας: Το 59% υπηρετεί σε 1/θέσιο-4/θέσιο, το 9% σε 5/θέσιο-9/θέσιο, και το 32% σε μεγαλύτερο από 10/θέσιο.

Θέση ευθύνης: Το 93% υπηρετεί ως Διευθυντής/ντρια, Προϊστάμενος/η στην σχολική μονάδα και το 7% ως Υποδιευθυντής/ντρια.

Περιοχή σχολικής μονάδας: Το 8% υπηρετεί σε αγροτική περιοχή, το 61% σε αστική περιοχή, και το 31% σε ημιαστική περιοχή.

Επιπλέον, το ποσοστό των εκπαιδευτικών σε θέση διοικητικής ευθύνης που έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σε *θέματα διοίκησης* φτάνει το 65%, ενώ σε θέματα *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* το 53%.

Στους πίνακες που ακολουθούν 1.10 και 1.11 παρουσιάζεται η κατανομή των ερωτώμενων που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση ως προς τον φορέα επιμόρφωσής τους σε τομείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διοίκησης αντίστοιχα:

Πίνακας 1.10. Κατανομή των ερωτώμενων ως προς τον φορέα επιμόρφωσής τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση		
Φορέας διεξαγωγής επιμορφωτικού προγράμματος	Συχνότητα	Ποσοστό
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΙΑΙΘ)	31	36
Εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	16	19
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΙΕΠ	12	14
Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης	13	15
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)	5	6
ΠΕΚΕΣ	5	6
ΕΚΔΔΑ	2	2
Άλλος/Ιδιωτικός Φορέας	2	2
<i>Σύνολο</i>	86	100,0

Πίνακας 1.11. Κατανομή των ερωτώμενων ως προς τον φορέα της επιμόρφωσής τους σε θέματα διοίκησης		
Φορέας διεξαγωγής επιμορφωτικού προγράμματος	Συχνότητα	Ποσοστό
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΙΑΙΘ)	28	26
Εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	22	21
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΙΕΠ	8	8
Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης	16	15
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)	12	11
ΠΕΚΕΣ	7	6
ΕΚΔΔΑ	8	8
Άλλος/Ιδιωτικός Φορέας	5	5
<i>Σύνολο</i>	106	100,0

Επιπλέον, όσον αφορά τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους (αλλοδαποί, Ρομά πρόσφυγες, κλπ) που φοιτούν στις σχολικές τους μονάδες, η πλειονότητα σε ποσοστό 55% (90 άτομα) σημείωσε μικρό αριθμό (1 στους 10 μαθητές), ενώ το 30% (48 άτομα) ανέφερε μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές).

Πίνακας 1.9. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των μαθητών/τριών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (αλλοδαποί, Ρομά πρόσφυγες, κλπ)		
Μαθητές/τριες με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (αλλοδαποί, Ρομά πρόσφυγες, κλπ)	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου (0 μαθητές)	15	10
Μεγάλο αριθμό (περισσότεροι από τους μισούς)	9	5
Μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές)	48	30
Μικρό αριθμό (1 στους 10 μαθητές)	90	55
<i>Σύνολο</i>	<i>162</i>	<i>100</i>

Σχετικά με τις *μορφές ετερότητας* που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στον μαθητικό πληθυσμό της σχολικής τους μονάδας στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες/ουσες του δείγματος με ποσοστό 8% (13 άτομα) εντοπίζουν Γλωσσική ετερότητα, το 10% (17 άτομα) Γλωσσική και Πολιτισμική, το 10% (17 άτομα) Εθνική, το 10% (17 άτομα) Εθνική και Γλωσσική, το 2% (4 άτομα) εντοπίζει Εθνική, Γλωσσική και Πολιτισμική, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 19% (30 άτομα) αναφέρει Εθνική, Θρησκευτική, Γλωσσική και Πολιτισμική, το 2% (4) Θρησκευτική, Γλωσσική, το 9% (14 άτομα) Θρησκευτική, Γλωσσική, Πολιτισμική, το 5% (8) Θρησκευτική, Πολιτισμική, το 9% (14) σημειώνει Πολιτισμική και το 16% (24 άτομα) απάντησαν πως δεν εντοπίζουν καμία ετερότητα μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού της σχολικής τους μονάδας.

Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με διοικητική θέση ευθύνης Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (1.12) η μέση τιμή, στην πλειονότητα των απαντήσεων των ερωτώμενων είναι μεγαλύτερη του 4 (συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) με αντίστοιχα σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στα οφέλη της, αλλά και στη σημασία της αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών/τριών ΕΚΟ.

Πιο αναλυτικά:

Συμφωνούν ότι πρέπει να αντιμετωπίζουν ισότιμα κάθε μαθητή/τρια από οποιαδήποτε προέλευση, με ποσοστό 91%. Αυτό υποδηλώνει τη σημασία

που δίνουν στην *ισότητα* και την *ανεκτικότητα* στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς την άποψη ότι η *παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος*, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 75% (121 άτομα) μάλλον διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση, υπογραμμίζοντας ότι η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σχολείων αποτελεί πλεονέκτημα και όχι εμπόδιο για την εκπαιδευτική διαδικασία και μόλις το 11% (18 άτομα) δήλωσαν πως μάλλον συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα. Η άποψη της μειοψηφίας συνάδει με τα βιβλιογραφικά ευρήματα που δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η γλωσσική και η πολιτισμική ετερότητα, τόσο μεγαλύτερη η δυσκολία του σχολείου να ανταποκριθεί στο ρόλο του, αλλά είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία αποδέχεται την πρόκληση αυτή.

Η συντριπτική πλειοψηφία (86%) θεωρεί ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό υλικό σε κάθε σχολείο για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στη διαπολιτισμική τάξη. Αυτό υποδηλώνει την αναγνώριση της ανάγκης για ειδικούς πόρους και εκπαιδευτικό υλικό που θα ενισχύει την ετοιμότητα του σχολείου απέναντι στην πολιτισμικότητα αλλά και την ικανότητά του να προσεγγίζει και να ερμηνεύει την ετερότητα και θα υποστηρίζει την αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης. Επιπρόσθετα, το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων με ποσοστό 93% (151 άτομα) συμφωνεί με την άποψη πως ο/η σύγχρονος/η διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/η οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα *παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού*.

Στο ερώτημα αν στα πλαίσια των καθηκόντων του σύγχρονου/ης διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης συγκαταλέγεται και η διασφάλιση ικανοποιητικών πόρων και εξοπλισμού που υποστηρίζουν την ένταξη των μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο., το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος 80% (129 άτομα) συμφωνεί, το 12% (19 άτομα) είναι ουδέτεροι και το 8% (14 άτομα) μάλλον διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την άποψη.

Σε μεγάλο βαθμό συμφωνίας κυμάνθηκε το δείγμα στην άποψη πως ο/η σύγχρονος/η διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/η οφείλει να έχει *υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών* και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη με ποσοστό 95% (159 άτομα) να συμφωνεί και μόλις το 4% (6 άτομα) ούτε να συμφωνεί ούτε να διαφωνεί. Όπως φαίνεται λοιπόν, και σε αντίθεση με άλλες παλαιότερες έρευνες που είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι διευθυντές/ντριες του δείγματός μας ασπάζονται την άποψη ότι οι εγγενείς πολιτισμικές διαφορές και οι διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού αποτελούν αντικείμενο δράσης για αυτούς και προγραμματισμού.

Κατ' επέκταση, η πλειονότητα του δείγματος δείχνει να συμφωνεί με την άποψη ότι οφείλουν να *προάγουν την πολυπολιτισμική κατανόηση* και να ανοίγουν τον δρόμο για την ένταξη των μαθητών/τριών ΕΚΟ στο σχολείο σε ποσοστό 92% (149 άτομα) και μόλις το 6% (9 άτομα) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Διαφαίνεται επίσης ότι οι Διευθυντές/ντριες, Προϊσταμένες/μενοι, αναγνωρίζουν τον *ηγετικό τους ρόλο* και την υποχρέωση να οργανώσουν τη σχολική μονάδα της οποίας ηγούνται, να εμπνεύσουν και να επηρεάσουν τους/τις εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να διευκολύνεται η σχολική ένταξη όλων των μαθητών και να επιτευχθούν οι στόχοι του. Η αποτελεσματική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στο αίσθημα συνοχής της ομάδας, όπως επίσης και στην προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού. Μάλιστα την άποψη αυτή, ότι ο/η σύγχρονος/η διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/η οφείλει να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη για την εκπαίδευση και την *επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού*, υιοθετεί το 92% (149 άτομα) που μάλλον συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα και μόλις το 7% (12 άτομα) τηρεί ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί).

Εκκάθαρα τοποθετούνται επίσης όσον αφορά την άποψη ότι ο/η σύγχρονος/η Διευθυντής/ντρια, Προϊστάμενος/η οφείλει να προωθεί την *υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων* που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών 98% (159 άτομα) να συμφωνούν με την άποψη. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες σε ποσοστό 93% (150 άτομα) δήλωσαν πως συντάσσονται με την άποψη πως η διοίκηση του σχολείου οφείλει να προάγει την εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο.

Υποστηρίζουν επίσης ότι η διοίκηση του σχολείου πρέπει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να *εμπλουτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα*, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Συνολικά, το 96% των εκπαιδευτικών μάλλον συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την άποψη και το 3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Αναφορικά με τις απόψεις πως ο/η σύγχρονος/η διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/η οφείλει να *προάγει την ευαισθητοποίηση και την ανεκτικότητα* στο σχολικό περιβάλλον καθώς επίσης πως οφείλει να παρέχει την *απαραίτητη υποστήριξη* για την ανίχνευση και την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες Ε.Κ.Ο., η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με 97% (158 άτομα) και (157 άτομα) αντίστοιχα δήλωσαν σύμφωνοι/ες.

Συνεχίζοντας, ο βαθμός συμφωνίας του δείγματος κυμάνθηκε στα ίδια περίπου ποσοστά για τις απόψεις πως ο/η σύγχρονος/η

Διευθυντής/ντρια, Προϊστάμενος/η οφείλει: να ενθαρρύνει τη *συνεργασία και την αλληλεπίδραση* μεταξύ των μαθητών Ε.Κ.Ο. και των υπολοίπων μαθητών/τριών, να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για την ανάπτυξη και υλοποίηση *προγραμμάτων εκπαίδευσης* που προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση, τη δικαιοσύνη και την ισότητα και να *επικοινωνεί ανοικτά και διαφανώς* με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες Ε.Κ.Ο. με αντίστοιχα ποσοστά 98% (158 άτομα), 98% (155) και 97% (158) να δηλώνουν πως μάλλον συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα και μόλις το 2% να τηρεί ουδέτερη στάση και στις τρεις περιπτώσεις.

Η καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας, όπου η πρόοδος όλων των παιδιών θα είναι στο επίκεντρο και θα υπάρχει κλίμα κατανόησης, δικαιοσύνης και ήθους, αναμφίβολα περνάει μέσα από τον επηρεασμό του κοινωνικού-πολιτισμικού γίνεσθαι, όπως αναφερθήκαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο. Μια από τις ικανότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον Διευθυντή/ντρια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου είναι και η προώθηση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και τους κοινωνικούς φορείς και η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει και στα ευρήματα της έρευνάς μας.

Σε ποσοστό 97% (158 άτομα) αναγνωρίζουν την υποχρέωση *συνεργασίας με τις οικογένειες* των μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο. Ακόμα πιο εντυπωσιακό είναι ότι θεωρούν πως οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο. στη *λήψη αποφάσεων* που τους αφορούν σε ποσοστό 84% (135 άτομα) και μόλις το 15% (25 άτομα) να τηρεί στάση ουδετερότητας. Επιπλέον, το 89% (144 άτομα) υιοθετεί την άποψη ότι ο/η σύγχρονος/η διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/η οφείλει να προάγει την *ανάπτυξη και την ενίσχυση δικτύων συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς* και οργανώσεις για την υποστήριξη της ένταξης μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο., με το 10% (16 άτομα) να τηρεί ουδέτερη στάση.

Παράλληλα, σε ό,τι αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα την αναγκαιότητα παροχής της απαραίτητης υποστήριξης για τη *δημιουργία κλίματος ασφάλειας και αλληλεγγύης* μεταξύ όλων των μαθητών/τριών του σχολείου, *ενεργού ενδιαφέροντος και ανοικτής στάσης* απέναντι στις ανάγκες και στις εμπειρίες των μαθητών/τριών ΕΚΟ και «την ανάληψη πρωτοβουλίες για την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής στους/στις μαθητές/τριες ΕΚΟ μέσω του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) και εξωτερικών φορέων (κοινωνικών υπηρεσιών του Δήμου, ανεξάρτητοι φορείς, οργανώσεις κ.λπ.) η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστά 97% (158), 98% (158) και 95% (154) αντίστοιχα μάλλον συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα.

Μάλιστα σε πολύ υψηλό ποσοστό (94%) οι ερωτώμενοι και οι ερωτώμενες δηλώνουν πως ο σύγχρονος/η Διευθυντής/ντρια, Προϊστάμενος/η οφείλει να μετασχηματίζει την ισχύουσα μονοπολιτισμική σχολική κουλτούρα σε μια κουλτούρα σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης της πολιτισμικής διαφοράς.

Όσον αφορά τις απόψεις τους για την προετοιμασία και τις γνώσεις που διαθέτουν σχετικά με την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών ΕΚΟ, το 52% συμφωνεί μάλλον ή απόλυτα με την πρόταση, ενώ το 35% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, σε αντίθεση με το 13% που μάλλον διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη πρόταση. Αυτό υποδεικνύει την ικανοποίηση μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους κατάρτιση και την πεποίθησή τους ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών ΕΚΟ, ωστόσο από την άλλη πλευρά διαφαίνεται η ανάγκη σημαντικού μέρους του δείγματος να λάβει επιπλέον επιμόρφωση και να ενισχύσει τις γνώσεις του στον τομέα αυτόν προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες αναγκαιότητες της ένταξης των Ε.Κ.Ο.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52%) θεωρεί ότι η επαγγελματική πρακτική που εφαρμόζουν για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών ΕΚΟ είναι επιτυχημένη, το 20% (32 άτομα) συμφωνεί απόλυτα, το 23% (36 άτομα) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και μόλις το 5% (9 άτομα) μάλλον διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Αυτό υποδεικνύει πως στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των πρακτικών τους, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί αποτελεσματικές τις πρακτικές που χρησιμοποιεί για να εντάξει τους μαθητές ΕΚΟ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο 1 στους 4 δεν είναι σίγουρος-η για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του/της και ένα πολύ χαμηλό ποσοστό 5% κρίνει την επαγγελματική του πρακτική ως αναποτελεσματική και αυτό το εύρημα υποδηλώνει την ανάγκη υποστήριξης και εξωτερικής συμπαράστασης της διοίκησης τους σχολείου στην πορεία μετασχηματισμού του σχολείου και προαγωγής της ενταξιακής του κουλτούρας.

Στην κατεύθυνση αυτή είναι πολύ ενθαρρυντικό το εύρημα ότι η σημερινή διοίκηση των σχολείων του δείγματος κρίνει πως οφείλει να *επιμορφώνεται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* και να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα. Το 96% του δείγματος συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την άποψη και μόλις το 3% (5 άτομα) έχει ουδέτερη στάση.

Πίνακας 1. 12. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Απόψεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση	Βαθμός συμφωνίας					
	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Μ.Ο. - (τυπική απόκλιση)
1. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν ισότητα κάθε μαθητή/τρια από όπου κι αν προέρχεται.	(1)	0	2% (3)	6% (10)	91% (148)	4.9 (0.4)
2. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών υποβαθμίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.*	56% (90)	19% (31)	14% (23)	8% (12)	3% (6)	1.84 (1.1)*
3. Είναι σημαντικό να υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό υλικό σε κάθε σχολείο για την προσέγγιση της διαφορετικότητας της διαπολιτισμικής τάξης.	2% (4)	1% (2)	10% (17)	17% (28)	69% (111)	4.5 (0.9)
4. Ως διευθυντής/τρια, προϊστάμενος/η σχολικής μονάδας θεωρώ ότι οι γνώσεις και η κατάρτισή μου ως προς την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών ΕΚΟ είναι επαρκής.	4% (6)	9% (14)	35% (57)	40% (65)	12% (20)	3.5 (0.9)
5. Ως διευθυντής/τρια, προϊστάμενος/η σχολικής μονάδας θεωρώ ότι η επαγγελματική μου πρακτική ως προς την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών ΕΚΟ είναι επιτυχημένη.	2% (4)	3% (5)	23% (36)	52% (85)	20% (32)	3.86 (0.8)
Ο/Η σύγχρονος/η διευθυντής/τρια, προϊστάμενος/η οφείλει :						
6. Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού.	0% (1)	0% (1)	6% (9)	27% (44)	66% (107)	4.6 (0.6)
7. Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη.	0% (1)	0% (1)	4% (6)	24% (38)	71% (116)	4.67 (0.6)
8. Να προωθεί την υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση.	0% (1)	0 (2)	1% (2)	17% (28)	81% (131)	4.8 (0.4)

9. Να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών ΕΚΟ.	0%	0	3%	24%	72%	4.7
	(1)		(5)	(39)	(117)	(0.5)
10. Να επιμορφώνεται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά.	0%	0	3%	26%	70%	4.68
	(1)		(5)	(42)	(114)	(0.5)
11. Να προάγει την πολυπολιτισμική κατανόηση και να ανοίγει τον δρόμο για την ένταξη των μαθητών/τριών ΕΚΟ στο σχολείο.	0%	0	6%	23%	71%	4.66
	(1)		(9)	(37)	(115)	(0.6)
12. Να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.	0%	0	7%	22%	70%	4.63
	(1)		(12)	(36)	(113)	(0.6)
13. Να προωθεί τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών ΕΚΟ.	0%	0	2%	24%	73%	4.72
	(1)		(3)	(39)	(119)	(0.5)
14. Να διασφαλίζει ικανοποιητικούς πόρους και εξοπλισμό που υποστηρίζουν την ένταξη των μαθητών/τριών ΕΚΟ.	4%	4%	12%	28%	52%	4.2
	(7)	(7)	(19)	(45)	(84)	(1.1)
15. Να προάγει την ευαισθητοποίηση και την ανεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον.	0%	0	2%	24%	73%	4.72
	(1)		(3)	(39)	(119)	(0.5)
16. Να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για την ανίχνευση και την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες ΕΚΟ.	0%	0%	2%	25%	72%	4.7
	(1)	(1)	(3)	(40)	(117)	(0.5)
17. Να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ΕΚΟ και των υπολοίπων μαθητών/τριών.	0%	0	2%	24%	74%	4.73
	(1)		(3)	(38)	(120)	(0.5)
18. Να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για την ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης που προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση, τη δικαιοσύνη και την ισότητα.	0%	1%	2%	22%	73%	4.69
	(1)	(2)	(4)	(36)	(119)	(0.6)

19. Να επικοινωνεί ανοικτά και διαφανώς με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες ΕΚΟ.	0% (1)	0	2% (3)	27% (44)	70% (114)	4.69 (0.5)
20. Να προάγει την εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών/τριών ΕΚΟ.	0% (1)	0%	6% (10)	25% (40)	68% (110)	4.61 (0.6)
21. Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών/τριών ΕΚΟ στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν.	0% (1)	0%	15% (25)	28% (45)	56% (90)	4.39 (0.8)
22. Να προάγει την ανάπτυξη και την ενίσχυση δικτύων συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς και οργανώσεις για την υποστήριξη της ένταξης μαθητών/τριών ΕΚΟ.	0% (1)	0%	10% (16)	33% (54)	56% (90)	4.45 (0.7)
23. Να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και αλληλεγγύης μεταξύ όλων των μαθητών/τριών του σχολείου.	0% (1)	0	2% (3)	19% (31)	78% (127)	4.77 (0.5)
24. Να επιδεικνύει ενδιαφέρον και ανοικτή στάση απέναντι στις ανάγκες και στις εμπειρίες των μαθητών/τριών ΕΚΟ.	0% (1)	0	2% (3)	25% (40)	73% (118)	4.71 (0.5)
25. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής στους/στις μαθητές/τριες ΕΚΟ μέσω του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) και εξωτερικών φορέων (κοινωνικών υπηρεσιών του Δήμου, ανεξάρτητοι φορείς, οργανώσεις κ.λπ.).	0% (1)	0	4% (7)	25% (41)	70% (113)	4.66 (0.6)
26. Να μετασχηματίζει την ισχύουσα μονοπολιτισμική σχολική κουλτούρα σε μια κουλτούρα σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης της πολιτισμικής διαφοράς.	0% (1)	0%	5% (8)	23% (37)	71% (115)	4.65 (0.6)
* Η πρόταση εκφράζει αρνητική στάση, ενώ οι υπόλοιπες εκφράζουν θετικές στάσεις						

Σύνοψη - Επίλογος

Συνολικά, τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με διοικητική θέση ευθύνης στο σχολείο έχουν θετικές αντιλήψεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών-τριών Ε.Κ.Ο. Υποστηρίζουν συνολικά την ιδέα και αποδέχονται ότι στα πλαίσια της αποτελεσματικής άσκησης του ρόλου τους οφείλουν να έχουν ενεργή ενασχόληση με τα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Υπάρχει γενική αποδοχή της ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, ενώ η πλειοψηφία θεωρεί σημαντική την παροχή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και προετοιμασίας για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας.

Σε υψηλής σπουδαιότητας ζήτημα ανάγεται γι' αυτούς η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών-τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς και οργανώσεις είναι ένα στοιχείο που εκτιμάται πολύ θετικά για την ένταξη των Ε.Κ.Ο.

Επίσης, θεωρούν σημαντική την επιμόρφωσή τους και την υποστήριξη που πρέπει να παρέχουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών Ε.Κ.Ο., τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι-ες έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών ΕΚΟ, ωστόσο υπάρχει μεγάλος αριθμός ερωτώμενων που έχουν αμφιβολία για το πόσο είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί με τις γνώσεις που διαθέτουν τη δεδομένη στιγμή και τις επαγγελματικές τους πρακτικές.

Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και δεν μπορούν να γενικευθούν για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, παρέχουν μια εικόνα για τη στάση και τις αντιλήψεις της διοίκησης των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων της συγκεκριμένης περιφέρειας εκπαίδευσης που αποκτά ενδιαφέρον αν συσχετιστεί και με άλλες περιοχές ή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ιδανικά θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για πιο ενδελεχή έρευνα, με σκοπό την άντληση χρήσιμων στοιχείων για την κατάρτιση

προγραμμάτων επιμόρφωσης της διοίκησης-ηγεσίας των σχολικών μονάδων, εστιασμένων στις ανάγκες τους και στις τοπικές συνθήκες, αλλά και στη λήψη αποφάσεων γενικότερα προς την κατεύθυνση της προαγωγής της ενταξιακής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). *Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών*, Στο: Γεωργογιάννης, Π (Επιμ.), Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος 1. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ευαγγέλου, Ο & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Κόκκος, Α (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο Παπαδιαμαντάκη, Π. & Καρακατσάνη, Δ., (επ), «*Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*». Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Μανιάτης, Π., (2014). «Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία», Επιμ. Κατσαρού, Ε., & Λιακοπούλου, Μ.), Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/maniatis.pdf
- Μάρκου, Γ., (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μυλωνά Ζ.Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα, Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Εωκέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Παγώνη, Π, & Λεμπέση, Κ. (2021). «Ένταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις δράσεις του σχολικού πλαισίου». Στο: Θ. Θάνος & Συμεού Λ. (επιμ.). *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ενιαία Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Επίκαιρες Επιστημονικές Παρεμβάσεις. Κράτος –Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τ. 141, σελ. 25-50.
- Παπακώστας, Χ. (2007). *Χορευτική - Μουσική Ταυτότητα και Ετερότητα: Η περίπτωση των Ρομά της Ηράκλειας του ν. Σερρών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Έκδοση Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής. Στο : Γεωργογιάννης, Π. (επιμ), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου με θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μία Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Τ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΜ)- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2001, 125-142.
- Παπαχρήστος, Κ. (2007). Η έμφυλη διάσταση της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής – Ανιχνεύοντας πιυχές του διαπολιτισμικού συμβούλου. Στο : Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα *Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα*, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, Αθήνα : Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.ΙΕ.Π.ΕΚ.)
- Παπαχρήστος, Κ. (2020). «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ.226-254. ISBN: 978-960-01-2154-4

- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χ. (2020). *Εισαγωγή. Στο Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

- Andersen, F. C. & Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299. doi: 10.1080/14675986.2011.617422
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd ed.). New York: The Free Press
- Blair, M. (2007). Effective School Leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191
- Boske, C., (2015). Preparing School Leaders to Interrupt Racism at Various Levels in Educational Systems. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 121-136
- Brauckman, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας Τα Θεμέλια Μιας Νέας Σχέσης. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις, Αποτελέσματα, Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου. Βόλος. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf
- Caldwell, J.B., 2006. *Re-Imagining Educational Leadership*. London: Sage Publications Ltd
- Cheng, Y. C. (1996). *School Effectiveness and Scholl-Based Management: A Mechanism for Development*. London: Flamer Press
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. επιμ: Ε. Τρέσσου-Σ. Μητακίδου. μτφρ: Σ. Μητακίδου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Goddard, T. J. & Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management*, 27 (1), 720
- Knuth, R. and Banks, P. (2006). *The essential Leadership Model*. Ανακτήθηκε από το <http://doi.org/10.1177/0192636505283855>
- Leeman, Y. (2003). School leadership for Intercultural Education, *Intercultural Education*, 14 (1), 31-45

- Lumby, J., (2009). Leaders' Orientations to Diversity: Two Cases from Education. *Leadership*, 5,423. Ανακτήθηκε από το <http://lea.sagepub.com/content/5/4/423> DOI :10.1177/1742715009343031
- Mabokela, R. and Madsen, J. (2003) 'Colour-blind' leadership and intergroup conflict. *Journal of School Leadership*, 13(2), 130–158
- McCray, C., Wright, J. and Beachum, F. (2004) An analysis of secondary school principals' perceptions of multicultural education. *Education*, 125(1), 111–120
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies* 5. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0058-y>
- Robertson, J. & Miller, Th. (2007). School leadership and equity: the case of New Zealand. *School leadership and Management: Formerly School Organisation*, 27(1), 91–103
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, μετ. Νταλάκου Β. – Βασιλικού Κ., δεύτερη έκδοση, Αθήνα, Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Πάτρα: Αρμός
- Skrla, L. and Scheurich, J. (2001). Displacing deficit thinking in school district leadership. *Education and Urban Society*, 33(3), 235–259
- Young, M. and Laible, J. (2000) White racism, antiracism and school leadership preparation. *Journal of School Leadership*, 10, 374–415
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Williamson, J.A., Rhodes, L., & Dunson, M (2007). A selected history of social justice education. *Review of research in education*, 31(1), 195–224.

Συνοπτικά βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων:

Ο **Κωνσταντίνος Παπακρήστος** υπηρετεί από τον Ιούλιο του 2022 ως Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Υπηρέτησε ως Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κ.Υ. του ΥΠΑΙΘΑ από το 2010 έως το 2015. Το χρονικό διάστημα 2018-2022, ήταν Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου στο 5ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής. Ως Υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), εκπόνησε διδακτορική διατριβή (2011) με θέμα: «Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο». Έχει διδάξει στο Π.Τ.Δ.Ε του ΕΚΠΑ, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και σε Τμήματα Επαγγελματικής και

Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών. Διετέλεσε επιμορφωτής σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπ/κών», σε Προγράμματα του Π.Ι. και του ΟΕΠΕΚ, σε Κ.Ε.Κ. κ.ά. Σήμερα είναι επιστημονικός συνεργάτης και διδάσκων στο ΦΠΨ- ΕΚΠΑ, στο Πρόγραμμα του ΚΕΜΕΨΕ - Π.Τ.Δ.Ε. του ΕΚΠΑ και του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έχει πάρει μέρος σε πλήθος Συνεδρίων ως εισηγητής, αλλά και ως οργανωτής. Είναι συγγραφέας βιβλίων με βασικό θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τη διοίκηση οργανισμών.

Περισσότερες πληροφορίες:

Ταχ. Διεύθυνση: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 1^ο χλμ Αθηνών - Μαρκοπούλου 1^ο χλμ, Λεωφ. Μαρκόπουλου, Παιανία 190 02

Θέση εργασίας: Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Email: papachristos.kostas@yahoo.gr

Τηλ: 6946459606

Ο **Γεώργιος Δεγαΐτας** γεννήθηκε στην Αθήνα και σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου του Πειραιά και στις Επιστήμες της Αγωγής στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επίσης, είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός ειδικής και γενικής αγωγής από το 2015. Τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιστρέφονται γύρω από τις πρακτικές του σχολείου αναφορικά με την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία και/ή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Περισσότερες πληροφορίες:

Ταχ. Διεύθυνση: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 1^ο χλμ Αθηνών - Μαρκοπούλου 1^ο χλμ, Λεωφ. Μαρκόπουλου, Παιανία 190 02

Θέση εργασίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Email: gdegaitas@uniwa.gr

Τηλ: 6978122912

Η **Παντιώρα Μαρία** του Ελευθερίου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ και κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής» από το ΕΑΠ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω ατομικών και συλλογικών αναστοχαστικών πρακτικών, στην «ηθική» διάσταση της εκπαίδευσης. Τα τελευταία 18 χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει διδάξει σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενώ έχει ασκήσει διοικητικό έργο πέντε χρόνια σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Περισσότερες πληροφορίες:

Θέση εργασίας: Εκπαιδευτικός Αγγλικής της ΔΠΕ Αν. Αττικής

Email: aryarant13@gmail.com

Τηλ. εργασίας: 214 4089930

Η **Κοντογιαννάκη Βικτωρία** είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ 70, με προϋπηρεσία 17 ετών σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία» και στην «Πρώτη Αγωγή και Εκπαίδευση». Έχει δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Το σχολικό έτος (2022-2023) βρισκόταν στη Δ/νση ΠΕ Ανατ. Αττικής στο τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Από τον Ιούνιο του 2023 είναι διευθύντρια στο 12/θέσιο 1^ο Δ. Σ. Μαρκ/λου.

Περισσότερες πληροφορίες:

Θέση εργασίας: Δ/ντρια στο 12/θέσιο 1^ο Δ. Σ. Μαρκ/λου.

Email: 198371@windowslive.com

Τηλ.: 6994726041

Ο σχεδιασμός ενός καινοτόμου προγράμματος ως παράγοντας διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής στη σχολική μονάδα

Χατζηκαράλαμπος Μαρία,
Εκπαιδευτικός της Δ.Π.Ε. Ανατ. Αττικής, ΠΕ06 (Αγγλικής), Med
maryhatz@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός καινοτόμου προγράμματος σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θέτοντας στο επίκεντρο του συντονισμού του Διευθυντή. Αρχικά, παρουσιάζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής καινοτομίας και ενός καινοτόμου προγράμματος. Στη συνέχεια, αποδεικνύεται πως με την πραγματοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος, η σχολική μονάδα διαμορφώνει τη δική της εσωτερική πολιτική. Εξετάζεται ο ρόλος του Διευθυντή και η εμπλοκή όλων των υπόλοιπων παραγόντων (εσωτερικών και εξωτερικών) που επηρεάζουν τον σχολικό οργανισμό. Τέλος, παρουσιάζεται σε παράρτημα ο σχεδιασμός και ο προγραμματικός προϋπολογισμός συγκεκριμένου καινοτόμου προγράμματος σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δήμο της Ανατολικής Αττικής. Συνοψίζοντας, το παρόν άρθρο αποδεικνύει πως με στοχευμένο σχεδιασμό και μεθοδικές κινήσεις και δράσεις, η υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος σε σχολική μονάδα μπορεί να υπηρετήσει το όραμα μιας σχολικής μονάδας, να συσφίξει τις σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, αλλά και να εμπλέξει όλους τους συνεργαζόμενους φορείς προς όφελος των μαθητών αρχικά και της κοινωνίας μακροπρόθεσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτόμο πρόγραμμα, σχεδιασμός, εσωτερική πολιτική

The designing of an innovative program as a factor in shaping internal policy in the school unit

Chatzicharalampous Maria,
English Language Teacher, M.Ed.,
maryhatz@yahoo.gr

Abstract

This article deals with the process of designing and implementing an innovative program in a primary school, placing the headmaster at the centre of its coordination. First, the concepts of educational innovation and an innovative program are introduced. Then, it is shown that by implementing such a program, the school forms its own internal policy. The role of the headmaster and the involvement of all other factors (internal and external) influencing the school organization are examined. Finally, the design and the budgeting of a specific innovative program in a primary school of Koropi in the municipality of East Attica is presented in an appendix. All in all, this article demonstrates that with careful planning and methodical decisions and actions, the implementation of an innovative program in a school can serve its vision, strengthen the relationships of the Teachers' Association, and engage all collaborating stakeholders for the benefit of students initially and the society in the long run.

Key-Words: *innovative program, designing, internal policy*

Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί έναν ανοικτό, ζωντανό και σχετικά αυτόνομο οργανισμό, ο οποίος συνεχώς και ποικιλοτρόπως επηρεάζει και επηρεάζεται από το εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον (Σαϊτης, 2002· Παπαϊωάννου, 2010). Παράγοντες εσωτερικοί όπως, ο Διευθυντής, ο υποδιευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η νομοθεσία και το ισχύον πλαίσιο λειτουργίας της μονάδας, αλλά και εξωτερικοί, όπως οι γονείς, οι τοπικοί φορείς, οι δήμοι, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο πλέγμα μέσα στο οποίο η μονάδα καλείται να λειτουργήσει και να παράγει το αναμενόμενο προϊόν: ΓΝΩΣΗ. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καλείται να υποδεχθεί κριτικά κάθε νέα εκπαιδευτική πολιτική που αποφασίζεται κεντρικά, αλλά και να διαμορφώσει δική της, αυτόνομη «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική.

Διαμόρφωση Εσωτερικής Πολιτικής στην Εκπαιδευτική Μονάδα

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα διαθέτει σχετική αυτονομία στη λειτουργία της. Διέπεται από νόμους και κανονισμούς σχεδιασμένους και ψηφισμένους από την κεντρική εξουσία (Υπουργείο Παιδείας) οι οποίοι ορίζουν βασικές παραμέτρους της λειτουργίας της (ωράριο λειτουργίας, αριθμός μαθητών ανά τμήμα, διδακτικά αντικείμενα, κατανομή προσωπικού κλπ). Από την άλλη πλευρά, η σχολική μονάδα δύναται να αποφασίζει αυτόνομα για ένα σημαντικό αριθμό ζητημάτων, όπως οι σχολικές εκδρομές, οι σχολικές εορτές και εκδηλώσεις, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι σχέσεις με τοπικούς φορείς κ.α. (Μαυρογιώργος, 2008α).

Επομένως, μία σχολική μονάδα είναι σε θέση να διαμορφώσει δική της εσωτερική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά της (πληθυσμό εκπαιδευτικών και μαθητών, γεωγραφική θέση, υποδομή, οικονομική κατάσταση), αλλά και τις εξωτερικές συνθήκες, οι οποίες άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν τη λειτουργία της (οικονομική και κοινωνική συγκυρία, παρουσία φορέων, δυνατότητες εξεύρεσης πόρων κ.α.) πάντοτε με τελικό σκοπό τη βελτίωση και εξειδίκευση της παρεχόμενης γνώσης (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ένας τρόπος διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας είναι η σύλληψη και πραγματοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος, ο ορισμός και το περιεχόμενο του οποίου θα διασαφηνιστούν στη συνέχεια.

Ο Ορισμός του Καινοτόμου Προγράμματος

Η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι καινούργια. Είναι δόκιμη και έχει ήδη λειτουργήσει σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια. Με τον όρο «καινοτομία» αναφερόμαστε σε μία ενέργεια, δραστηριότητα ή πρόγραμμα που πραγματοποιείται για πρώτη φορά σε δεδομένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η απόφαση για την υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος βασίζεται σε πρακτικές παρατηρήσεις και αντικειμενικά συμπεράσματα της συγκεκριμένης πραγματικότητας στα οποία στοχεύει να παρέμβει με τελικό σκοπό τον μετασχηματισμό της παρεχόμενης πληροφορίας σε ουσιαστική γνώση για τους μαθητές σε εκείνον τον τόπο και χρόνο (Δακοπούλου, 2008).

Ειδικότερα, ένα βιώσιμο καινοτόμο πρόγραμμα λειτουργεί έξω και πέρα από θεσμικά πλαίσια, εμπνέεται από το όραμα και το διεισδυτικό πνεύμα ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών και βασίζεται θεωρητικά σε ακαδημαϊκές γνώσεις και δεδομένες σύγχρονες πληροφορίες. Αντλώντας από τις συνθήκες του συγκεκριμένου τόπου και χρόνου, καλείται να μεταβάλει τις πληροφορίες αυτές σε νέες στάσεις και αξίες για τους μαθητές (π.χ. διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, προσαρμογή σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, συσχετισμός γνώσεων και δεξιοτήτων με την τοπική οικονομία, εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες)(Δακοπούλου, 2008·Υφαντή, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί μία συνειδητή, εκούσια και σκόπιμη αλλαγή, η οποία συντελείται βασιζόμενη στη σύλληψη νέων ιδεών και εφαρμόζεται μέσω πρωτοποριακών, μερικές φορές ριζοσπαστικών, μεθόδων).(Δακοπούλου, 2008·Υφαντή, 2000). Στις μέρες μας, δε, σκοπεύει στο να συνδέσει τη γνώση και την πληροφορία με την αγορά εργασίας, ώστε, λειτουργώντας σε ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο, να δώσει ώθηση στην οικονομία (τοπική, περιφερειακή, εθνική) και να δημιουργήσει μια κοινωνία τα μέλη της οποίας θα αποκτήσουν στάση και διάθεση δια βίου μάθησης (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ένα αποτελεσματικό καινοτόμο πρόγραμμα καταφέρνει να λειτουργήσει παιδαγωγικά με την εισαγωγή και διάχυση νέων ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών προς τους εκπαιδευόμενους κάνοντας ορθή διαχείριση των υφιστάμενων πόρων στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Ρεκλείτη & Τριβέλλα, 2000).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ενδέχεται να είναι θεσμοθετημένες και καθοδηγούμενες από την κεντρική εξουσία (ιδιαίτερα στην περίπτωση του ελληνικού συγκεντρωτικού συστήματος), ή αυτόνομες, ανεξάρτητες και αυτοβούλως αποφασισμένες από μία ή και περισσότερες σχολικές μονάδες. Έχει αποδειχθεί πως οι καθολικές, οριζόντιες και αυστηρά

πλαισιωμένες καινοτομίες που επιβάλλονται από την κεντρική εξουσία ενδέχεται να λειτουργήσουν δυσμενώς για ορισμένες ήδη αδύναμες ομάδες, οι οποίες αδυνατούν να ανταποκριθούν ακόμη και στις στοιχειώδεις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Επομένως, σε ιδιαίτερα περιβάλλοντα όπου άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, περιθωριοποιημένα ή χαρακτηριζόμενα από κάποια διαφορετικότητα, η εκπαιδευτική καινοτομία αποκτά άλλο νόημα και καλείται να παίξει πιο ουσιαστικό ρόλο. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επομένως, η εκπαιδευτική καινοτομία οφείλει να παρέμβει ουσιαστικά, στηριζόμενη στα δεδομένα της (εισορές) και διαγιγνώσκοντας την παρούσα κατάσταση προκειμένου να μετασχηματίσει δεξιότητες και συμπεριφορές διαβλέποντας τις τάσεις του μέλλοντος (Δακοπούλου, 2008· Ρεκλείτη & Τριβέλλα, 2000).

Για να αποκτήσει το έργο της σχολικής μονάδας μία τέτοια διεισδυτική λειτουργικότητα είναι απαραίτητη η ύπαρξη οράματος και η θετική στάση των εμπλεκόμενων απέναντι στην πραγματοποίηση ανάλογων στόχων. Κύριος φορέας του οράματος μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι, τις περισσότερες φορές, ο Διευθυντής και για αυτό το λόγο ο ρόλος του θα συζητηθεί σε ξεχωριστή ενότητα. Παράλληλα, η στάση των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού καινοτόμου προγράμματος. Το προσωπικό ενδιαφέρον, οι απόψεις, οι πεποιθήσεις, οι ανάγκες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν στοιχεία τα οποία θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τη σύλληψη, το σχεδιασμό και, φυσικά, την υλοποίηση μιας καινοτομίας (Πασιαρδής, 2014) Οι εκπαιδευτικοί που θα εμπλακούν οφείλουν να αποτινάξουν τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και να ενστερνιστούν στάσεις και μεθόδους πιο πρακτικές, συμμετοχικές και, εν τέλει, απελευθερωτικές τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Ο ρόλος του Διευθυντή στην υλοποίηση ενός Καινοτόμου Προγράμματος

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ο συνδεδεμένος κρίκος όλων των συστημάτων και υποσυστημάτων (εσωτερικών και εξωτερικών) που διέπουν και επηρεάζουν το σχολείο (εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, δήμος, τοπικοί φορείς, γραφείο εκπαίδευσης, περιφέρεια, υπουργείο Παιδείας). Πέρα από τις παιδαγωγικές γνώσεις, ένας Διευθυντής – Ηγέτης οφείλει να διαθέτει αντιληπτική ικανότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες τέτοιες ώστε να καταφέρει να συγκεράσει απόψεις και οράματα των εκπαιδευτικών, ανάγκες και ανησυχίες των γονέων και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, να μετασχηματίσει συμπεριφορές, να γεφυρώσει διαφορές με ευαισθησία και να επηρεάσει

δημιουργικά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη προς την επίτευξη ορισμένων στόχων, πάντα μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες (Σαΐτης, 2002).

Ειδικότερα, για την υλοποίηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος, ο διευθυντής αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο, αφού το προσωπικό του όραμα για την εκπαίδευση είναι εκείνο που αναμένεται να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο Διευθυντής είναι το πρόσωπο που γνωρίζει την ιστορία και την προηγούμενη κουλτούρα του σχολείου, τους διαθέσιμους έμψυχους και υλικούς πόρους της μονάδας, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του οργανισμού που διοικεί και του περιβάλλοντός του (Κουτούζης, 2012). Θέτοντας, λοιπόν, ξεκάθαρους, ρεαλιστικούς στόχους, δημιουργώντας το κατάλληλο ασφαλές κλίμα μέσα στον οργανισμό και χρησιμοποιώντας το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης είναι σε θέση να ασκήσει « [...] επιρροή πάνω σε άλλα άτομα (οπαδούς) και [να] τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν [...] » (Μπουραντάς, 2001).

Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στην έννοια της σχολικής κουλτούρας (Πασιαρδής, 2014) και τη σημασία που έχει για τον προσανατολισμό της σχολικής μονάδας προς την καινοτομία. Ακριβώς επειδή μια καινοτομία συνεπάγεται έναν «νεωτερισμό», μια μεταβολή, έναν μετασχηματισμό και απαιτεί προσαρμοστικότητα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, είναι δυνατόν να λειτουργήσει μόνο μέσα σε ανοιχτό, θετικό κλίμα, με όρους ομαδικότητας, συνεργασίας και ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση (Πετκοπούλου, 2014·Πασιαρδής, 2014). Η ανάπτυξη, βέβαια, καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας δεν είναι εύκολη. Απαιτεί χρόνο, προσπάθεια, συνεχείς αναδιπλώσεις και αναθεωρήσεις από την πλευρά του Διευθυντή, καθώς οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο στις διαδικασίες υλοποίησης ενός καινοτόμου προγράμματος, ανάλογα με την προσωπικότητά, τις προσδοκίες και τις απόψεις τους για την καινοτομία. (Δακοπούλου, 2008· Ράπτης, 2006). Κάποιοι, δε, ενδέχεται να επιδείξουν πλήρη απροθυμία, ένα έντονο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία δεν παρέχει ουσιαστικά κίνητρα για την παρωθήση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2002).

Προγραμματισμός ενός καινοτόμου προγράμματος σε σχολική μονάδα

Ο σχεδιασμός ενός καινοτόμου προγράμματος σε σχολική μονάδα προϋποθέτει καλή γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, καθώς και των δεδομένων ευκαιριών και κινδύνων που είναι

πιθανό να παρουσιαστούν κατά την υλοποίηση του. Με αυτό τον τρόπο, το καινοτόμο πρόγραμμα θα καταφέρει να είναι ουσιαστικό και αποτελεσματικό, διαγιγνώσκοντας, δηλαδή, τις συνθήκες του περιβάλλοντος του και μετασχηματίζοντας γνώσεις και πληροφορίες σε κάποιου είδους κοινωνική παρέμβαση. Όταν, δε, στηριχθεί σε μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, με ξεκάθαρους στόχους, αποφάσεις και παρεμβάσεις που θα επηρεάσουν τη λειτουργία της μονάδας, τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και τους παραδοσιακούς ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τότε μπορούμε να μιλάμε για στρατηγικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. (Κουτούζης, 2008).

Το καινοτόμο πρόγραμμα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια αφορά σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Κορωπίου Ανατολικής Αττικής. Πρόκειται για το σχεδιασμό δημιουργίας και λειτουργίας Λαχανόκηπου εντός του σχολικού προαυλίου και εντάσσεται στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως προβλέπονται από το Υπουργείο Παιδείας (Ν.1946/91). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είχε την αρχική ιδέα, καθώς, ως κάτοικος του Δήμου για δύο δεκαετίες, γνωρίζει την εξέλιξη της περιοχής και τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί. Κατά την τελευταία πενταετία, δε, και λόγω της έντονης και συνεχόμενης οικονομικής κρίσης που γνωρίζει η χώρα, έχει παρατηρήσει έντονα φαινόμενα ανέχειας, ανεργίας και δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων σε μαθητές του σχολείου και τις οικογένειές τους. Το σχολείο, με αρκετά γρήγορα αντανακλαστικά, έχει ήδη παρέμβει με οργανωμένη συλλογή τροφίμων, διακριτική οικονομική βοήθεια κατά περίπτωση κλπ.

Καθώς, όμως, περνούν τα χρόνια και η κατάσταση δε δείχνει σημάδια βελτίωσης, ο Διευθυντής, στο ξεκίνημα της δεύτερης τετραετούς θητείας του αντιλαμβάνεται πως είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει μια πιο ριζοσπαστική παρέμβαση, ένας μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ο οποίος θα προσφέρει στους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία, πέρα από την Περιβαλλοντική συνείδηση, μία χρήσιμη σύνδεση με τον τόπο, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μέσα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και με ρεαλιστικό βλέμμα προς το μέλλον.

Σκοπός, στόχοι, εισροές και εκροές του προγράμματος

Ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος (αναφέρονται αναλυτικά στο σχετικό Παράρτημα της εργασίας) βασίζονται στην έννοια της «Αστικής Γεωργίας», η οποία στοχεύει στην εκπαίδευση για μείωση της αστικής φτώχειας μέσω της πρόσβασης σε φρέσκα και ασφαλή τρόφιμα που διατίθενται σε τοπικό επίπεδο και σε προσιτές τιμές (FAO, 2010)

Ως **εισροές** του προγράμματος μπορούν να υπολογιστούν :

1. Όλοι οι μαθητές της σχολικής μονάδας, οι οποίοι θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητές τους και πάντοτε σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα της τάξης τους.
2. Ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της μονάδας (κυρίως οι μόνιμοι και σταθεροί).
3. Ο απαιτούμενος για την πραγματοποίηση του προγράμματος χρόνος (1-2 χρόνια).
4. Κατάλληλα διδακτικά αντικείμενα (Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Γλώσσα, Μαθηματικά, Εικαστικά) του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, τα οποία θα προσαρμοστούν ανάλογα.
5. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.
6. Ο Δήμος Κορωπίου (Οικονομική ενίσχυση – Υλικοτεχνική υποστήριξη - Γεωπόνοι)
7. Εθελοντική προσφορά εργασίας από γονείς και άλλους πολίτες, προσφορά υλικών, δωρεές.

Οι **εκροές** του προγράμματος αναμένεται να είναι οι εξής:

- 1, Τα αναμενόμενα (και άλλα, μη αναμενόμενα) μαθησιακά αποτελέσματα.
2. Η καθαυτή παραγωγή γεωργικών προϊόντων και η διάθεσή τους.
3. Η σύσφιγξη των σχέσεων της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία.
4. Η αλλαγή ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και φορείς.
5. Αίσθημα επιτυχίας και ικανοποίησης για όλους τους εμπλεκόμενους από την ολοκλήρωση του προγράμματος ικανό να παρωθήσει σε άλλες μελλοντικές δράσεις και παρεμβάσεις.

Ανάλυση SWOT του προγράμματος

Ο διευθυντής γνωρίζει πως μία τέτοια δράση είναι αρκετά μεγαλόπνοη και θα χρειαστεί 1-2 χρόνια για να αποδώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Για αυτό το λόγο, κρίνεται απολύτως απαραίτητο να ακολουθηθεί μέσω ανάλυσης SWOT (Κουτούζης, 2008) μία όσο το δυνατόν πιο ενδελεχής και ακριβής διάγνωση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Ξεκινώντας, λοιπόν, από το εσωτερικό περιβάλλον, τα **δυνατά σημεία του σχολείου (Strengths)** αποτελούν: **α)** ένας ελεύθερος χώρος μέσα στο προαύλιο του σχολείου έκτασης περίπου μισού στρέμματος, ο οποίος έχει μείνει ανεκμετάλλευτος και είναι περιφραγμένος για λόγους ασφαλείας, **β)** αρκετοί παλιοί εκπαιδευτικοί με σταθερή παρουσία στο σχολείο την τελευταία δεκαετία και στενές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίοι αποτελούν τους πυλώνες του σχολικού

κλίματος, **γ)** έξι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατάγονται από αγροτικές περιοχές, έχουν σχετικά βιώματα και γνωρίζουν την εξάρτηση του ανθρώπου από τη γη, **δ)** μαθητές ενθουσιώδεις και με όρεξη, όπως έχει διαφανεί από τη συμμετοχή τους σε άλλα προγράμματα και δράσεις και **ε)** ένας σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, πάντα πρόθυμος να συνδράμει με χρήματα, υλικά, εθελοντική εργασία.

Σχετικά με τις **αδυναμίες του εσωτερικού περιβάλλοντος (Weaknesses)** παρατηρούνται τα εξής: **α)** Στο σχολείο υπηρετούν κατά την τρέχουσα χρονιά οκτώ εκπαιδευτικοί που δεν ανήκουν στη μονάδα (αναπληρωτές, αποσπασμένοι, μεταταγμένοι, υπηρετούντες σε 2 ή και περισσότερα σχολεία). Η ελλιπής αίσθηση του «ανήκειν» και οι αυξημένες εργασιακές ανησυχίες τους ενδέχεται να δυσχεράνουν τη διάθεση εμπλοκής τους στο πρόγραμμα, **β)** Έντονη αδιαφορία και αρνητισμός μίας μόνιμης εκπαιδευτικού απέναντι σε κάθε νεωτερισμό, σε κάθε «ξένη ιδέα», που φαίνεται να την «ξεβολεύει» από την πεπατημένη διαδικασία διδασκαλίας, **γ)** Αδύναμη κουλτούρα του σχολείου απέναντι στην καινοτομία, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της μονάδας ανέλαβαν ελάχιστα καινοτόμα προγράμματα την προηγούμενη τετραετία, μετά από έντονη παρώθηση του νέου τους (τότε) Διευθυντή, **δ)** Περιορισμένοι πόροι του σχολείου, δεδομένων των οικονομικών του Δήμου και της περιρρέουσας οικονομικής κατάστασης.

Αναλύοντας τις **ευκαιρίες του εξωτερικού περιβάλλοντος (Opportunities)**, ο Διευθυντής διακρίνει πως μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά κάνοντας ορθολογική χρήση των ακόλουθων παραγόντων: **α)** Ο Νόμος για τη Διαθεματικότητα και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Ν.4069/2003) προσφέρουν στη σχολική μονάδα μία σχετική αυτονομία προκειμένου να αναδιαμορφώσει στόχους, προτεραιότητες και μία χρήση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) προσανατολισμένη προς τον στρατηγικό προγραμματισμό που σχεδιάζεται, **β)** Γονείς αγρότες ή γονείς που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες – άνεργοι, μετανάστες – θα μπορούσαν να αποδειχθούν πολύτιμοι αρωγοί του προγράμματος με τις γνώσεις τους, εθελοντική εργασία, δωρεά σπόρων ή λιπασμάτων κλπ., **γ)** Ο Δήμος Κορωπίου είναι πάντα πρόθυμος να συνδράμει με όποιον τρόπο δύναται, όπως έχει αποδειχθεί από προηγούμενες περιστάσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μπορεί να διαθέσει ακόμη και κηπουρούς-γεωπόνους του Δήμου προκειμένου να πληροφορήσουν τους εμπλεκόμενους σχετικά με τις λεπτομέρειες της διαδικασίας δημιουργίας Λαχανόκηπου, αλλά και να εργαστούν σε αυτόν επικουρικά, εάν αυτό κριθεί αναγκαίο.

Τέλος, αναφορικά με τις **απειλές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Threats)**, η πιο σοβαρή φαίνεται να είναι η ίδια η διάρκεια του προγράμματος. Σε βάθος χρόνου 1-2 ετών ενδέχεται να συμβούν τα

ακόλουθα: **α)** Η συνεχής ανάγκη για εξεύρεση πόρων και η σχετική αδυναμία ίσως δυσχεράνουν την εξέλιξη του προγράμματος, **β)** Οι εξωτερικοί εμπλεκόμενοι φορείς (γονείς, γεωπόνους, Δήμος) ενδέχεται να απομακρυνθούν ή και να αποστασιοποιηθούν από την προσπάθεια, λόγω έλλειψης χρόνου, διάθεσης ή προσωπικών προβλημάτων, **γ)** Συνδικαλιστικά όργανα ενδέχεται να εμπλακούν στη διαδικασία, καθώς η μονάδα θα γίνεται αποδέκτης δωρεών και υλικών από εξωτερικούς φορείς (ιδιώτες, επιχειρήσεις κ.α.) προκειμένου να δημιουργήσει και να συντηρήσει τον Λαχανόκηπο.

Προγραμματικός προϋπολογισμός

Ο προγραμματικός προϋπολογισμός του καινοτόμου προγράμματος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή και αποτελεσματική απόδοσή του. Ο ρόλος του Διευθυντή και σε αυτή την περίπτωση είναι πρώτα διοικητικός / διεκπεραιωτικός, καθώς οφείλει να γνωρίζει και να διαχειρίζεται ορθά τα δεδομένα κονδύλια της σχολικής μονάδας (Δήμος, Σχολική Επιτροπή, εισφορές από Σύλλογο Γονέων και από το Κυλικείο του Σχολείου κλπ.), Στη συνέχεια, όμως, είναι και ηγετικός, αφού προκειμένου να υπηρετήσει το πρόγραμμα, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει όλες τις επικοινωνιακές του δεξιότητες για να εισηγηθεί, να εμπνεύσει, να εξηγήσει προκειμένου να διεκδικήσει περισσότερους οικονομικούς πόρους (Αργυροπούλου, 2012).

Οι φάσεις υλοποίησης του καινοτόμου προγράμματος «Δημιουργία Λαχανόκηπου», η χρονική τους διάρκεια, οι ανθρώπινοι και οι υλικού πόροι που απαιτούνται και άλλες παρατηρήσεις παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, αποδεικνύεται πως η σύλληψη, ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος σε σχολική μονάδα αποτελεί μέρος της εσωτερικής πολιτικής της, εξαρτάται πρωτίστως από την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του Διευθυντή και επηρεάζεται από πολλούς και σημαντικούς παράγοντες. Όταν, δε, στοχεύει στην απόκτηση, τη διατήρηση και τη χρήση της γνώσης από τους μαθητές, αλλά και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, τότε μπορούμε να μιλάμε για αποτελεσματική οικονομία της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2008· Χαλκιώτης, 2008). Επιπλέον, καθώς οι επίσημες αλλαγές συντελούνται κεντρικά στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μεμονωμένη εκπαιδευτική καινοτομία που αφουγκράζεται τις τρέχουσες ανάγκες της κοινωνίας και προσαρμόζεται σε αυτές (τοπικής ή και ευρύτερης) μπορεί να αποτελέσει έμπνευση ή μέρος

μιας άτυπης, αλλά πολύ ουσιαστικής, εκπαιδευτικής αλλαγής (Πετκοπούλου, 2014). Αυτό που πρωτίστως απαιτείται είναι το ανήσυχο πνεύμα, η διεισδυτική ματιά, το ανοικτό μυαλό και η ευέλικτη στάση των λειτουργών της εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α' ΦΑΣΗ

<u>ΔΙΑΓΝΩΣΗ</u> <u>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ/</u> <u>ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ</u> <u>ΑΝΑΓΚΩΝ</u>	<u>ΠΟΙΟΙ</u> <u>ΕΜΠΛΕ-</u> <u>ΚΟΝΤΑΙ</u>	<u>ΠΟΙΑ</u> <u>ΜΕΣΑ</u> <u>ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙ-</u> <u>ΟΥΝΤΑΙ</u>	<u>ΧΡΟΝΟΣ</u>	<u>ΚΟΣΤΟΣ</u>
Ανεργία, ανέχεια, ελλιπής επαγγελματικός προσανατολισμός, σημαντικό ποσοστό μεταναστών, αλλοδαπών στον Δήμο Κορωπίου	Δημοτικοί και κοινωνικοί Φορείς / Γονείς μαθητών / Διευθυντής / Εκπαιδευτικοί	Τυπικές και άτυπες επαφές και συζητήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων / Συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου από τους γονείς σχετικά με την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση.	1 μήνας	50 Ευρώ (διανομή ερωτηματολογίου και άλλες κοινωνικές επαφές)

Β' ΦΑΣΗ

<u>ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΚΟΠΟΥ ΤΟΥ</u> <u>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</u>	<u>ΠΟΙΟΙ ΤΟΝ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ</u>
Ο μετασχηματισμός της θεωρητικής γνώσης σε βιωματική μάθηση και εμπειρία προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με την ιδέα της αξιοποίησης των πόρων, των δυνατοτήτων και των ευκαιριών του περιβάλλοντος της περιοχής τους.	Διευθυντής / Εκπαιδευτικοί

Γ' ΦΑΣΗ

<u>ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ</u> <u>ΕΦΙΚΤΩΝ ΚΑΙ</u> <u>ΣΑΦΩΝ</u> <u>ΣΤΟΧΩΝ</u>	<u>ΠΟΙΟΙ</u> <u>ΣΥΜ-</u> <u>ΜΕΤΕ-</u> <u>ΧΟΥΝ</u>	<u>ΠΟΙΕΣ</u> <u>ΤΑΞΕΙΣ</u>	<u>ΜΑΘΗ-</u> <u>ΜΑΤΑ /</u> <u>ΥΛΙΚΟ</u>	<u>ΔΙΑΡΚΕΙΑ</u>
1. Να διαγνωστεί ο τύπος με όλα τα χαρακτηριστικά,	Εκπαιδευτικοί /	A,B,Γ,Δ,E, ΣΤ	Μελέτη	2 ώρες/ εβδομάδα X 1 μήνα

τις ευκαιρίες και τις αδυναμίες του (Περιβαλλοντικά - Κοινωνικά - Οικονομικά).	Διευθυντής / Φορείς του Δήμου		Περιβάλλοντος, Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία Δημογραφικά στοιχεία του τόπου	
2. Να δημιουργηθεί σχολικός λαχανόκηπος και να υποστηριχθεί σε όλα τα στάδια ανάπτυξης και παραγωγής (Δημιουργία - Καλλιέργεια -	Διευθυντής / Εκπαιδευτικοί / Γεωπόνοι / Γονείς / Υπάλληλοι του Δήμου	Α,Β,Γ,Δ,Ε, ΣΤ	Μελέτη Περιβάλλοντος,	2 ώρες/ εβδομάδα/ τάξη X 5-6 μήνες

Συγκομιδή - Διάθεση).					
3. Να διανεμηθούν τα προϊόντα του λαχανόκηπου με τη λογική αγοράς (Διάθεση - Πώληση - Κέρδος - Επένδυση σε επόμενη καλλιέργεια)	Να / Εκπαιδευτικοί / Γεωπόνοι / Γονείς /	Διευθυντής /	A,B,Γ,Δ,Ε, ΣΤ	Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα, Μαθηματικά, Εικαστικά	2 ώρες / εβδομάδα / τάξη X 1 μήνα
4. Να αποκτήσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες οργάνωσης και συνεργασίας με αυξημένο αίσθημα ευθύνης, υπομονής και επιμονής (Πέτρου & Κορφιάτης, 2015) το οποίο αναμένεται να οδηγήσει σε μια διαφορετική αντίληψη του	Όλοι οι μαθητές και εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος.				

<p>χρόνου, έξω από τα στεγανά της αίθουσας και του διδακτικού 45λεπτου (Μαυρογιώργος, 2008β).</p>	
<p>5. Να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέρος του περιβάλλοντος και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος (Πέτρου & Κορφιάτης, 2015). Να παρατηρούν τα δεδομένα στον περίγυρό τους, να σκέφτονται κριτικά και με δημιουργική διάθεση να παρεμβαίνουν στις εκάστοτε συνθήκες (συνειδητή πολιτότητα).</p>	<p>Όλοι οι μαθητές και εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος.</p>

Δ' ΦΑΣΗ

<u>ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ</u> <u>Σ ΕΡΓΟΥ</u>	<u>ΠΟΙΟΙ</u> <u>ΕΜΠΛΕ-</u> <u>ΚΟΝΤΑΙ</u>	<u>ΠΟΙΑ ΜΕΣΑ</u> <u>ΧΡΗΣΙΜΟΠ</u> <u>ΟΙ-ΟΥΝΤΑΙ</u>	<u>ΧΡΟΝΟΣ</u>	<u>ΚΟΣΤΟΣ</u>
A. Επαφή και ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου με γονείς, Δήμο και φορείς προκειμένου να γίνει ενημέρωση σχετικά με το πρόγραμμα / Διανομή αντίστοιχου ερωτηματολογίου	Δημοτικοί Φορείς / Γονείς μαθητών/ Διευθυντής / Εκπαιδευτικοί	Παρουσιάσει ς και ομιλίες σε χώρο του σχολείου. / Δημιουργία εντύπου πληροφόρησ ης.	1 εβδομάδα	200 Ευρώ (δημιουργία εντύπου και πραγματοποίηση συναντήσεων)
B. Υλοποίηση του Λαχανόκηπου: 1. Προετοιμασία εδάφους	Μαθητές / Εκπαιδευτικοί / Διευθυντής / Γονείς /		5-6 μήνες	1000 Ευρώ (Θα γίνει προσπάθεια για εξασφάλιση-δωρεά

<p>2. Φύτευση</p> <p>3. Λίπανση-</p> <p>Πότισμα-</p> <p>Συντήρηση</p>	<p>Γεωπόνους, υπάλληλους του Δήμου</p>	<p>1. Εργαλεία, κώμα, λίπασμα</p> <p>2. Σπόροι, φυτά</p> <p>3. Λιπάσματα, Σωλήνες, Νερό</p>		<p>υλικών από Δήμο/ Γονείς/ Τοπικές Επιχειρήσεις</p>
<p>Γ. Συγκομιδή και Διάθεση των προϊόντων</p>	<p>Εκπαιδευτικοί / Διευθυντής / Γονείς / Τοπικοί έμποροι</p>	<p>Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του προγράμματος με προβολές και ομιλίες / Στήσιμο «αγοράς» για τη διάθεση των προϊόντων</p>	<p>1 εβδομάδα</p>	<p>100 ευρώ για τα υλικά των παρουσιάσεων</p>

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί πως ο διατιθέμενος χρόνος υπολογίζεται κατά προσέγγιση και εντός του σχολικού ωραρίου μέσα στα πλαίσια της Διαθεματικότητας. Επειδή, όμως, ένας κήπος, έχει και απρόβλεπτες ανάγκες, δεν αποκλείεται η ενασχόληση με το πρόγραμμα να πραγματοποιείται και σε άλλες ώρες και μέρες (π.χ. Σαββατοκύριακο κλπ). Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στο κυρίως μέρος της εργασίας, το πρόγραμμα φιλοδοξεί να επαναληφθεί για τουλάχιστον άλλη μία χρονιά με επαναχρησιμοποίηση σπόρων από τα παραχθέντα προϊόντα, δημιουργία λιπασμάτων μέσω κομποστοποίησης των φυτών του Λαχανόκηπου κλπ.(Αειφορική Διαχείριση του Λαχανόκηπου).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο: Μ. Νικολαΐδου, Ι. Λαμπριανού, S. Huber, D. Mujis, Γ. Καραγιώργη, Γ. Αναξαγόρου, Ε. Αργυροπούλου, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. (σελ.229-244). Αθήνα: Ίων.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο: Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Αθ. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. (2^η εκδ., Τόμος Α, σελ. 165-211). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- FAO (2010). “*Fighting Poverty and Hunger. What Role for urban Agriculture?*”. Policy brief, Economic and Social Perspectives: 10 (August, 2010). Όπως ανακτήθηκε από: <http://www.fao.org/economic/es-policybriefs/multimedia0/presentation-urban-agriculture-and-food-security/en/>
- Κουτούζης, Μ. (2008). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο: Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Αθ. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. (2^η εκδ., Τόμος Α, σελ. 51-70). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη, (Επιμ.), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα : Επίκεντρο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008α). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Αθ. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ.

- Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. (2^η εκδ., Τόμος Α, σελ. 71-118). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008β). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση.. Στο: Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Αθ. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. (2^η εκδ., Τόμος Α, σελ. 213-238). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάταιζμενι: Θεωρητικό Υπόβαθρο*. Σύγχρονες Πρακτικές. Αθήνα : Μπένου.
- Ν.1946 (1991). «*Επέκταση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης*», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 69, τ.Α/14-51991.
- Ν. 4069 (2003). «*Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 304, τ.Β/13-03-2003.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η ανάδυση της οργανωσιακής πολυπλοκότητας ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλλαγών: το «παράδειγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας των Οργανισμών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 91-110.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ.231-240). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. (2^η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πετκοπούλου, Ε. (2014). Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, 109-110, 215-226.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-41.
- Ρεκλείτη, Π., & Τριβέλλα, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 19.
- Σαϊτης Αθ. Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. (2^η εκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.

Συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα συγγραφέα:

Ονομάζομαι **Χατζηκαράλαμπος Μαρία** και είμαι εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Τα τελευταία είκοσι χρόνια διδάσκω σε

σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (από Νηπιαγωγείο μέχρι ΕΠΑΛ), ενώ έχω διδάξει και σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα για εννέα χρόνια. Είμαι Πτυχιούχος της Σχολής Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, ενώ κατέχω Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής» από το ΕΑΠ. Τα τελευταία χρόνια, επιμορφώνομαι συνεχώς και συγχρόνως επιμορφώνω συναδέλφους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων και πλατφορμών, καθώς και τη μεικτή και πολυμορφική εκπαίδευση, την οποία θεωρώ το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης. *Περισσότερες πληροφορίες:*

Ταχ. Διεύθυνση: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 19ο κλμ Αθηνών - Μαρκοπούλου 1ο κλμ, Λεωφ. Μαρκόπουλου, Παιανία 190 02

Θέση εργασίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Email: maryhatz@yahoo.gr

Τηλ:6936000033

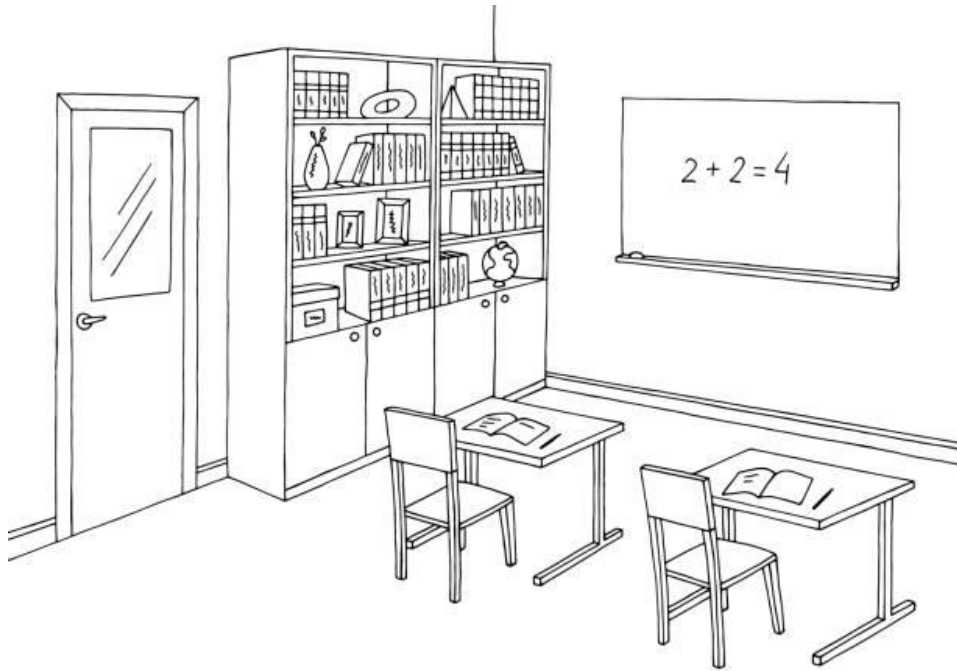
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

online

Επιστημονικό Περιοδικό



Εκπαιδευτικό Δίκτυο -
Καινοτόμες Εκπαιδευτικές
Δράσεις και Δικτύωση Α.Μ.Κ.Ε.



Φεβρουάριος 2024

ISSN: 2945-1213