

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 83

Οκτώβριος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 83

Πάτρα, Οκτώβριος 2022

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 82, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής
Σκούρα Ειρήνη, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία
Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Αναπτύσσοντας στρατηγικές και εφαρμόζοντας πρακτικές αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης	7
<i>Καραγιάννη Ελένη</i>	
Η κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984: Τα προγράμματα σπουδών των νεοσύστατων Τμημάτων Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας των Φιλοσοφικών Σχολών Αθηνών και Θεσσαλονίκης	23
<i>Δημοπούλου Ιουλία</i>	
Διδασκαλία Γλώσσας και Γραμματισμός	41
<i>Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία</i>	
Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού: Μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης	61
<i>Βαρσαμίδου Αθηνά</i>	

Καραγιάννη Ελένη

Αναπτύσσοντας στρατηγικές και εφαρμόζοντας πρακτικές αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης

Περίληψη

Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τις ενέργειες του εκπαιδευτικού προκειμένου να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους μαθητές του. Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης και να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική άσκησή της. Συμπερασματικά προκύπτει ότι η επιτυχημένη διαχείριση της τάξης βασίζεται στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, που επικοινωνεί ουσιαστικά με τους μαθητές του, σχεδιάζει και οργανώνει άρτια την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, μέσα σε ένα ήρεμο και ασφαλές περιβάλλον, συμβάλλοντας στη μάθηση και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Ο αναγνώστης, διαβάζοντας το άρθρο, θα αντιληφθεί ότι η διαμόρφωση, πρωτίστως, αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές του διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση τάξης, στρατηγικές, επαγγελματική ετοιμότητα εκπαιδευτικού, αυθεντικές σχέσεις

Developing strategies and implementing effective classroom management practices

Abstract

Classroom management includes the actions of the teacher in order to create and maintain a supportive learning environment, through building meaningful relationships of interaction and cooperation with his students. The aim of the paper is to highlight the key role of the teacher in classroom management and to provide guidelines for its effective practice. In conclusion, successful classroom management is based on the readiness of the teacher, who effectively communicates with his students, plans and organizes the educational process well, according to their specific characteristics, in a calm and safe environment, contributing to their learning and socio-emotional development. Reading the article, the reader will realize that the formation, primarily, of authentic relationships with his students facilitates the teacher in effective classroom management.

Keywords: classroom management, strategies, teacher professional readiness, authentic relationships

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το πάντα επίκαιρο θέμα της διαχείρισης της τάξης, επιχειρώντας να αναδείξει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της, καθώς περιλαμβάνει τις επιμέρους πτυχές της διαχείρισης της διδασκαλίας, της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και της διαχείρισης της συμπεριφοράς^{1 2}. Κύριος διαχειριστής του πολυδύναμου περιβάλλοντος της τάξης είναι ο εκπαιδευτικός, που μέσα από την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου, συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγκαίων αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές του, καθοδηγώντας τους στην επίτευξη σαφώς προσδιορισμένων στόχων μάθησης και ανάπτυξης³.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, στο πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό, καθώς οι επαγγελματικές δεξιότητές του δοκιμάζονται, με τη συμπερίληψη, στις γενικές τάξεις, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1 Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style? *Online Submission*.

2 Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. Paper presented at the Annual meeting of the Southwest

3 Önder, Ş. (2019). An evaluation of the teacher's classroom management problems. *Educational Research and Reviews*, 14(8), 282-292.

και με διαφορετική εθνοτική/ φυλετική/ πολιτισμική ταυτότητα⁴. Παράλληλα, μαζί με τον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό, οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαμορφώνουν ένα πλαίσιο υψηλότερων απαιτήσεων και δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό για τη διαχείριση της τάξης⁵.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, αποσαφηνίζονται οι έννοιες της στρατηγικής, της σχολικής τάξης και της διαχείρισής της. Στο θεωρητικό μέρος, περιγράφονται ορισμένες προληπτικές στρατηγικές επιτυχούς διαχείρισης της τάξης και αναλύονται κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες. Στο τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του θέματος.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδειχτεί ο λειτουργικός ρόλος, η επαγγελματική ετοιμότητα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης, που λαμβάνοντας υπόψη του την ιδιαίτερη φυσιολογία των μαθητών του, οργανώνει ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον θετικών αλληλεπιδράσεων, που προλαμβάνει κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή ενέργεια, η οποία μπορεί να διαταράξει την εύρυθμη λειτουργία της, παρακωλύοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών του. Έτσι, παρουσιάζονται στρατηγικές αποτελεσματικής άσκησης της, αλλά και κάποιοι ανασχετικοί παράγοντες, καθιστώντας σαφές πως μια επιτυχημένη διαχείριση της τάξης προϋποθέτει, πρωταρχικά, μια επιτυχημένη επικοινωνία, για τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών της.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Σχολική τάξη

Η σχολική τάξη συνιστά ένα δομημένο πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης, που περιλαμβάνει τον φυσικό χώρο με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, αλλά και μια δυναμική ατμόσφαιρα συναισθηματικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών του, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για την αξία της μάθησης και του σχολείου^{6 7 8}. Συγχρόνως, αποτελεί ένα δυναμικό

4 Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.

5 Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.

6 Erden, A., Aytaç, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557.

7 Shakir, M. (2014). Using Henry Fayol's principles for better classroom management. *Public Policy and Administration Research*, 4(11), 72-77.

8 Azubuike, P. I. (2012). Classroom management as a control strategy for promoting quality education in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(16), 174-174.

οικοσύστημα, που το χαρακτηρίζει η αμεσότητα, η δημοσιότητα, η σύνθετη και συχνά απρόβλεπτη δομή και η συγχρονία, αφού μέσα σε αυτήν επιτελούνται, ταυτόχρονα πολλές διεργασίες⁹.

2.2. Διαχείριση της τάξης

Ο όρος της «διαχείρισης» ενσωματώθηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης από το χώρο της βιομηχανίας και περικλείει τις έννοιες της επικοινωνίας, του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του συντονισμού, της λήψης αποφάσεων, του ελέγχου και της κατεύθυνσης των ενεργειών και δράσεων των μελών ενός οργανισμού, από την ηγεσία του, με σκοπό την ορθολογική χρήση των πόρων του και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων απόδοσης¹⁰. Στο παρελθόν, η «έννοια της διαχείρισης της τάξης» αναφερόταν αποκλειστικά σε πρακτικές πειθαρχίας και συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του όρου έχει μεταβληθεί και περιγράφει, κατά τους Evertson & Harris (1999), με ολιστικό τρόπο, τις διαδικασίες και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που αποβλέπουν στην οργάνωση ενός υποστηρικτικού φυσικού και ψυχολογικού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, τη συνεργασία και μια αποτελεσματική διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, που δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα και το αίσθημα της κοινότητας μέσα στην τάξη, προάγοντας την ενεργητική μάθηση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών^{11 12}.

2.3. Στρατηγική

Ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει τη συλλογιστική και το σύνολο των συνειδητών χειρισμών, μεθόδων και τεχνικών για την επίτευξη ενός στόχου. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της στρατηγικής περιλαμβάνει την «τρέχουσα στρατηγική», που αναφέρεται στους ορατούς και άμεσους στόχους και τη «μελλοντική στρατηγική σχεδίαση», που περιλαμβάνει ευρύτερους στόχους, με βάση το στρατηγικό όραμα.

9 Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.

10 Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51-55.

11 Erden, A., Aytas, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557.

12 Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task for the Teachers. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 11-18.

3. Θεωρητικό μέρος: Διευκολυντικοί και ανασχετικοί παράγοντες διαχείρισης της τάξης

3.1. Προληπτικές στρατηγικές επιτυχούς διαχείρισης της τάξης

Η επιτυχημένη διαχείριση της τάξης, που μεγιστοποιεί την ποσότητα και την ποιότητα του διδακτικού χρόνου και των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, απαιτεί τον σχεδιασμό, την επίβλεψη, τον έλεγχο, τον συντονισμό, την οργάνωση του χώρου, των εργασιών και των υλικών μέσων. Όπως επισημαίνει ο Grieser (2007), ενεργοποιεί τη σκέψη, κινητοποιεί τη γόνιμη αμφισβήτηση και τη διερευνητική διάθεση των μαθητών, μέσα σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, που έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών¹³. Συνεπώς, η ουσιαστική παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη, η γνωριμία με τους μαθητές του, το προσωπικό ενδιαφέρον του και η δημιουργία μιας καλής σχέσης αμοιβαίας κατανόησης με αυτούς, παρέχει τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης¹⁴.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης αποσκοπούν στην καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και την ενθάρρυνση της ακαδημαϊκής εμπλοκής και δέσμευσής τους, λαμβάνοντας υπόψη τη νέα ψυχοκοινωνική τους πραγματικότητα¹⁵. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επικεντρώνονται στις παιδαγωγικές μεθόδους και τις προσδοκίες συμπεριφοράς, ενώ στη δευτεροβάθμια, στον προσανατολισμό τους στην αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση¹⁶.

Αναλυτικότερα, οι Evertson και Weinstein (2006) τόνισαν ότι, μέσα από την άσκηση των πολλαπλών ρόλων του, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την εκπλήρωση δύο σκοπών: α. τη δημιουργία ενός θετικού, παρακινητικού, υποστηρικτικού, ισότιμου και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει τους μαθητές να καταστούν συνεργάτες και κοινωνοί μιας μάθησης με νόημα, μέσα από ελεγχόμενες διαδικασίες και άρτια σχεδιασμένες δραστηριότητες, με την επιλογή έγκριτων ψηφιακών πόρων και μέσων και β. την πρόκληση της ηθικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης και αυτορρύθμισης, που ελαχιστοποιεί την πιθανότητα εκδήλωσης μιας ακατάλληλης συμπεριφοράς, προάγοντας την ακαδημαϊκή και κοινωνική

13 Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, 1(7), 281-285.

14 Kumar, M., & Liu, Z. (2019). Classroom Management Strategies and Student Learning. *Advanced Journal of Social Science*, 5(1), 65-72.

15 Niculescu, M., & Franț, A. I. (2016). The Influence of Classroom Management Quality on the Students' Behaviour. *Romanian Journal of English Studies*, 13(1), 154-157.

16 Hans, M. E., & Hans, M. E. (2017). Classroom management is prerequisite for effective teaching. *International Journal of English and Education*, 6(2), 273-283.

τους επίτευξη^{17 18}. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μεγιστοποιήσει τα οφέλη της διδασκαλίας για τους μαθητές του, θα πρέπει να ενεργεί προληπτικά, εστιάζοντας, πρωταρχικά, στους τρόπους δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που προάγει τον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση και την αυτοαξιολόγησή τους, μέσα από τη συνειδητοποίηση της συνυπευθυνότητάς τους για τη μάθησή τους, την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας και την απόκτηση ενδογενών κινήτρων. Επιπροσθέτως, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την πολιτισμική ποικιλομορφία των τάξεων, τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων και πρακτικών του και τη διαλεκτική σχέση του μαθήματος με τη σύγχρονη κοινωνία και την πραγματική ζωή. Πολύ σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η ποικιλία και η ποιότητα των εμπειριών του εκπαιδευτικού, που αναπτύσσει στην καθημερινή πρακτική της τάξης, οι προσωπικές του αντιλήψεις, η ικανότητα επικοινωνίας, η δια βίου επιμόρφωσή του και η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους του, που του παρέχουν τη δυνατότητα μοντελοποίησης των κατάλληλων συμπεριφορών και διατύπωσης σαφών προσδοκιών, για όσα μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές του, μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία^{19 20}.

Τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές, που εξισορροπούν τον έλεγχο με τη συνεργασία και την απαίτηση της προσπάθειας με την ευαισθησία στις ανθρώπινες σχέσεις και τη γνώση της δυναμικής της τάξης, αντιμετωπίζοντας το θέμα της διαχείρισης ως δημιουργική πρόκληση είναι^{21 22}:

1. Η διαμόρφωση ενός δομημένου και προβλέψιμου παρακινήτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με σταθερές διαδικασίες, ρουτίνες, που καθιστά υλοποιήσιμο το «οργανωμένο σχέδιο της τάξης», το οποίο συνίσταται από τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών του, τη γνωστική του επάρκεια, τη δημιουργία και ομαδοποίηση του εκπαιδευτικού του υλικού, τη σωστή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, τους εναλλακτικούς και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, τον ρυθμό και την αλληλουχία των δραστηριοτήτων σε κάθε φάση της διδακτικής πορείας και της αξιολόγησης, που λαμβάνουν υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και προσελκύουν την προσοχή τους, ενισχύουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την εκτίμηση των μαθητών τους.

17 Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.

18 Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.

19 Erden, A., Aytas, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557.

20 Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task for the Teachers. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 11-18.

21 Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.

22 Niculescu, M., & Frant, A. I. (2016). The Influence of Classroom Management Quality on the Students' Behaviour. *Romanian Journal of English Studies*, 13(1), 154-157.

2. Η ανάθεση στους μαθητές ενεργών ρόλων στις προσεκτικά σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες, υπό τη διακριτική εποπτεία και καθοδήγηση ενός ενθουσιώδους εκπαιδευτικού, που τους ενημερώνει, εξαρχής, για τους στόχους και τις κατευθύνσεις της διδασκαλίας του. Ο προσδιορισμός του εκτιμώμενου χρόνου για κάθε δραστηριότητα ή εργασία επιτρέπει στους μαθητές να οργανώσουν καλύτερα τη μαθησιακή τους πορεία και προλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα, άγχους, αποτυχίας, ματαιώσης, ενώ, παράλληλα, οι λειτουργικές μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων διασφαλίζουν τη συνοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτρέποντας ενοχλητικές παρεμβάσεις. Συγχρόνως, η δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών απάντησης και επιλογής κάποιων δραστηριοτήτων, οι διαδικασίες αξιολόγησης που διαχέονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική ως ευκαιρίες μάθησης, η εκφρασμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, η αποφυγή κριτικής, η επίδειξη συνέπειας, οι αναγκαίες διευκρινήσεις, η ενθάρρυνση της αυτενέργειας, η επιβράβευση της συνέπειας, η ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων, η ομαδική εργασία, η συνεργατική μάθηση, η βοήθεια από συνομηλίκους, η διδασκαλία τρόπων μελέτης και σκέψης η αποδοχή ως ισότιμης και σημαντικής κάθε εθνοτικής ταυτότητας, γλώσσας, κουλτούρας, ικανότητας, δεξιότητας, εκπαιδευτικής ανάγκης και η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενδυναμώνουν σημαντικά το θετικό κλίμα της τάξης.
3. Η ουσιαστική γνωριμία με τους μαθητές, η ενεργητική ακρόασή τους, ο ανοιχτός διάλογος, η επίγνωση των γνωστικών δομών και των ρυθμών μάθησής τους, η επίδειξη εξατομικευμένου ενδιαφέροντος για τις ποικίλες ανάγκες, τις ιδιαίτερες κλίσεις και επιλογές τους, η ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και ενός ικανοποιητικού κώδικα λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, που ευνοεί τη διατύπωση ευέλικτων στόχων, ρεαλιστικών προσδοκιών μάθησης και συμπεριφοράς και την αναστοχαστική επανεξέτασή τους και συγχρόνως καθιστά εφικτή την ομαλή συνύπαρξη ετερόκλητων προσωπικοτήτων μέσα στην τάξη.
4. Η ανάρτηση, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, σε εμφανές σημείο της τάξης, συγκεκριμένων, θετικά διατυπωμένων, ευσύνοπτων κανόνων, που περιγράφουν συμπεριφορές παρατηρήσιμες και μετρήσιμες. Κομβικής σημασίας είναι η διαπραγμάτευσή τους με τους μαθητές, με άξονα τους μαθησιακούς στόχους, ώστε να τους παρέχεται ένα δίκαιο, αλλά και δεσμευτικό κανονιστικό πλαίσιο. Η συμβολή και συνεργασία των μαθητών είναι σημαντική για την αναβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, έχοντας ως αφετηρία τον αυτοσεβασμό τους και επιδιώκοντας τη συμμόρφωσή τους με τις προσδοκίες συμπεριφοράς και απόδοσης. Επιπλέον, κρίσιμη θεωρείται η συνεργασία με τους γονείς, το διευθυντή του σχολείου, τους άλλους εκπαιδευτικούς της τάξης και τους σχολικούς συμβούλους.

5. Η εγγύτητα, η παρατήρηση -εν κινήσει- κάθε λεπτομέρειας ή αλλαγής στις συνθήκες της τάξης, η εγρήγορση, η συνεχής εποπτεία του χώρου, η προσπάθεια ανάσχεσης της κλιμάκωσης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η άμεση παρέμβαση -χωρίς λεκτικές επιθέσεις- στην απρεπή συμπεριφορά, η απόπειρα αναπλαισίωσής της, ή η επιλογή άλλων εναλλακτικών στρατηγικών βελτιωτικής τροποποίησής της και η συνεπής όσο και αναγκαία παροχή κυρώσεων^{23 24 25 26 27 28}.
6. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία, που ενισχύει τον ενθουσιασμό, τη διερευνητική διάθεση, την ανάπτυξη μαθητικών πρωτοβουλιών και επαυξάνει τα επίπεδα συγκέντρωσης της προσοχής και κατανόησής τους.
7. Η χρήση πολυμεσιτικών πόρων, προσφέροντας μια εμπλουτισμένη διδασκαλία μέσα από μια πολυαισθητηριακή διαδραστική παρουσίαση, που ενισχύει τη μάθηση με ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα.
8. Η διαχείριση, από το αρχικό στάδιο, του θυμού και του άγχους των μαθητών, λόγω του πιεστικού προγράμματος, των προθεσμιών ολοκλήρωσης των εργασιών ή της προβληματικής επικοινωνίας με κάποιον εκπαιδευτικό, των συγκρούσεων με συμμαθητές ή οικογενειακών προβλημάτων, ώστε να καθοδηγούνται στην αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο. Το ίδιο ισχύει και με τη βίωση άγχους και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του πολυδιάστατου έργου τους ή των προβλημάτων που ανακύπτουν στη διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών ή και ολόκληρων τάξεων²⁹.
9. Η εφαρμογή μιας «επιχειρηματικής προσέγγισης» με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, όπου αξιολογείται αναστοχαστικά, σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διεργασίας, η αποτελεσματικότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, καθώς και της λειτουργίας όλων των δομών και διαδικασιών της τάξης, ώστε αυτή να καταστεί ένα παραγωγικό εργαστήριο μάθησης³⁰.

23 Cevallos, L. F., & Soto, S. T. (2020). EFL Classroom Management. *MEXTESOL Journal*, 44(2), 1-11.

24 Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, 1(7), 281-285.

25 Kumar, M., & Liu, Z. (2019). Classroom Management Strategies and Student Learning. *Advanced Journal of Social Science*, 5(1), 65-72.

26 Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.

27 Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.

28 Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.

29 Kapur, R. (2018). Impact of classroom management on students' behaviour. *Int. J. Dev. Soc. Sci. Humanit.*, 1, 1-14.

30 Rijal, C. P. (2014). Classroom management in schools. *Journal of NELTA Surkhet*, 4, 48-56.

3.2. Ανασταλτικοί παράγοντες

Κατά τον Brophy (2006)³¹, η προσέγγιση της διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, μέσω της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού συνεργατικού περιβάλλοντος, με σαφείς προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς και όχι μέσω της επιβολής πειθαρχίας, αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική. Σχετικά, οι Lewis et al. (2008) παρατήρησαν ότι η επιθετικότητα και η τιμωρία των εκπαιδευτικών είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών και ότι οι πειθαρχικές ενέργειες λειτουργούσαν διαβρωτικά στο κλίμα της τάξης. Αντίθετα, οι Tartwijk et al. (2009), μελετώντας 12 δασκάλους στην Ολλανδία, ανέφεραν ότι ήταν πολύ ικανοί στη διαχείριση της τάξης, καθοδηγώντας τους μαθητές τους με σαφείς κανόνες που είχαν διαμορφώσει από κοινού, χρησιμοποιώντας χιούμορ και λογικά επιχειρήματα για να αποτρέψουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και επενδύοντας στη δημιουργία καλών σχέσεων με αυτούς. Παράλληλα, τούς παρείχαν συνεχή ανατροφοδότηση, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στο υπόβαθρο, το μαθησιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, αιτιολογώντας την αναγκαιότητα κάθε δραστηριότητας και ενισχύοντας τη δέσμευση τους³². Τέτοια ευρήματα καταδεικνύουν ότι η αυταρχική, από θέση εξουσίας, επιβολή κανόνων και τιμωρητικών ποινών προκαλεί την αντίσταση και την αντίδραση των μαθητών, ενώ η εκδήλωση, από τον εκπαιδευτικό, ενσυναίσθησης και γνήσιου ενδιαφέροντος για όσα τους απασχολούν, η έκφραση εμπιστοσύνης και το μοίρασμα της ευθύνης για τη μάθησή τους, η παροχή αυτενέργειας, η ανάδειξη των θετικών στοιχείων τους, η διατύπωση ρεαλιστικών προσδοκιών επίδοσης, η επιβράβευσή τους για τα σχολικά αλλά και τα εξωσχολικά τους επιτεύγματα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων, που τους οδηγούν στον αυτοέλεγχο και την εκούσια δέσμευση στους στόχους μάθησης και ακαδημαϊκής επίτευξης.

Από την άλλη μεριά, η διαχείριση της τάξης αποτελεί, συχνά, πεδίο ανησυχίας για νεοδιόριστους και κάποτε και για έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς χαρακτηρίζεται από ασυνέχειες, εφόσον καλούνται να αντεπεξέλθουν, κάθε φορά, σε νέα πλαίσια και σε ένα διαρκώς διαφοροποιούμενο μαθητικό δυναμικό και μάλιστα, ενίοτε, χωρίς την απαιτούμενη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου.

Συνήθης ανασταλτικός παράγοντας είναι η εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, που αποσκοπεί στην προσέλκυση της προσοχής και σχετίζεται με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας, το οικογενειακό πλαίσιο και το κλίμα του σχολείου. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η παρατεταμένη συνομιλία, η απροσεξία, η μη συμμόρφωση στους κανόνες της τάξης και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, η διακοπή του μαθήματος, η υπερκινητικότητα, η υπερβολική καθυστέρηση εισόδου

31 Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.

32 Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

ή η αδικαιολόγητη αποχώρηση από την τάξη, η λεκτική ή σωματική βία προς τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό^{33, 34}. Επιπροσθέτως, τα χαμηλά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας, τα μειωμένα κίνητρα επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο των μαθημάτων, η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής ή/και η υπερκινητικότητα, η αδυναμία συμμόρφωσης με κανόνες, η έλλειψη συνεργασίας και ανάληψης ευθύνης από τους γονείς³⁵.

Άλλη περιοριστική παράμετρο αποτελεί ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός των γενικών τάξεων, που καθιστά επιβεβλημένη τη γνώση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι Adelman & Taylor (2002) αναφέρουν ότι η σημερινή πραγματικότητα των τάξεων περιλαμβάνει μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, σε ποσοστό 12-22%, ενώ και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανέρχονται στο 18%, τη στιγμή που εκλείπουν οι απαραίτητοι πόροι για την αντιμετώπιση των αναγκών τους. Ωστόσο, σημειώνουν ότι ο εκπαιδευτικός που επικοινωνεί αποτελεσματικά το ενδιαφέρον του γι' αυτούς και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες τους και το μαθησιακό τους επίπεδο, επιβραβεύοντας κάθε προσπάθειά τους, καταφέρνει να ανταποκριθεί, ικανοποιητικά, στις ποικιλόμορφες απαιτήσεις της τάξης του³⁶. Επιπλέον, οι Rademacher, Schumaker, & Deshler (1996) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βελτίωσαν την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας των εργασιών που ανέθεταν στους μαθητές τους με ήπιες αναπηρίες, κατάφεραν να αυξήσουν τη δέσμευση τους και να ελαχιστοποιήσουν τις ενοχλητικές συμπεριφορές^{37, 38}.

Ακόμη, η διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα της οικογένειας, που συνεπάγεται έναν διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των αποδεκτών συμπεριφορών, δύναται να επηρεάσει τις προσδοκίες συμπεριφοράς και μαθησιακής απόδοσης του παιδιού και να προκύψουν ενίοτε και συγκρούσεις με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής, φυλετικής ή εθνοτικής ταυτότητας. Στην έρευνά τους που διεξήχθη στις ΗΠΑ, οι Gregory et al. (2010) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο φιλικοί και τείνουν να απομακρύνουν, πιο συχνά, από την τάξη τους μαθητές λατινικής και ινδικής προέλευσης, καθώς και τους έγχρωμους. Αντίθετα, οι

33 Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.

34 Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.

35 Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In *Educational Psychologist* 36(2), 103-112.

36 Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management. Style? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

37 Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.

38 Hans, M. E., & Hans, M. E. (2017). Classroom management is prerequisite for effective teaching. *International Journal of English and Education*, 6(2), 273-283.

Gregory & Weinstein (2008) επεσήμαναν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί επεδείκνυαν προσοχή και διατύπωναν προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης για τους έγχρωμους μαθητές τους, ανέπτυσαν με αυτούς σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας³⁹. Οι Weinstein, Clarke και Curran (2013) τόνισαν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει επαρκώς και να σέβεται το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών του, κατανοώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λόγω της διάστασης μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου και να διαμορφώνει μια φιλόξενη τάξη, μέσα στην οποία αναπτύσσουν την αίσθηση του μέλους της κοινότητας⁴⁰.

Ένα επιπλέον πρόβλημα αποτελούν και οι πολυπληθείς τάξεις, αφού έχει αποδειχθεί ότι οι μικρότερες τάξεις είναι πιο καλά ελεγχόμενες και ότι ευνοούν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος υψηλής αλληλεπίδρασης, οικειότητας, ελεύθερης έκφρασης και συνδεσιμότητας, όπου οι μαθητές λαμβάνοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και συμμετέχοντας περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις και πιο κατάλληλες συμπεριφορές⁴¹.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, ανασχετικές παράμετροι αποτελούν οι μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες που δυσχεραίνουν την ουσιαστική επαφή με τους μαθητές, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και πρακτικής σε θέματα διαχείρισης της τάξης, η απουσία γνώσης και εφαρμογής προληπτικών προσεγγίσεων, η έλλειψη εμπειρίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ώστε να εξηγήσουν ικανοποιητικά τους στόχους του μαθήματός τους, συνδέοντας το περιεχόμενό του με την πραγματική ζωή⁴². Αγνοώντας κατά πόσο επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους με τη δική τους συμπεριφορά μέσα στην τάξη, αντί να τους παρακινήσουν σε στάση υπευθυνότητας, εφαρμόζουν στρατηγικές αντίδρασης, επιδεικνύοντας τιμωρητική διάθεση, ως ανταπόδοση σε ακατάλληλες συμπεριφορές, υπονομεύοντας το θετικό κλίμα της τάξης⁴³. Έτσι, όπως υποστηρίζουν οι Oliver & Reschly (2010), εστιάζουν στην αντιμετώπιση και όχι στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών, παραβλέποντας τη θέαση του εαυτού τους στον πυρήνα αυτών των προβλημάτων, λόγω της αστοχίας τους στη διαχείριση της τάξης, με αποτέλεσμα να βιώνουν αίσθημα ανικανότητας, έντονο άγχος και ανασφάλεια, χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και κάποιες φορές, συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης⁴⁴.

39 Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In *Educational Psychologist* 36(2), 103-112.

40 Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

41 Rijal, C. P. (2014). Classroom management in schools. *Journal of NELTA Surkhet*, 4, 48-56.

42 Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.

43 Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

44 Önder, Ş. (2019). An evaluation of the teacher's classroom management problems. *Educational Research and Reviews*, 14(8), 282-292.

⁴⁵. Όπως χαρακτηριστικά έδειξε μια έρευνα μετα-ανάλυσης των Manzano et al. (2003), οι εκπαιδευτικοί που είχαν, εξ αρχής, αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους αντιμετώπισαν, στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, 31% λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, που είχαν τυπικές σχέσεις με τους μαθητές τους⁴⁶.

Ακόμη, οι Browsers & Tomic (2003) παρατήρησαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας πως δε διαθέτουν αποτελεσματικά μέσα, διστάζουν να αντιμετωπίσουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά είτε γιατί προτιμούν να την αγνοήσουν παρά να συγκρουστούν, είτε γιατί δεν γνωρίζουν πώς πρέπει να αντιδράσουν, είτε ακόμη γιατί αισθάνονται ότι σχετίζεται με την ανεπαρκή διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα αυτή να παγιώνεται ως κανονικότητα, παρακωλύοντας την ομαλή λειτουργία της τάξης⁴⁷.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει καταρχάς, σύμφωνα με τον Santrock (2004), να διερευνήσει την αιτία που πυροδοτεί μια ακατάλληλη συμπεριφορά και να αναδείξει τις θετικές πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή, εξετάζοντας κατά πόσο το φυσικό και ψυχολογικό κλίμα της τάξης, μαζί με τη δική του συμπεριφορά, προάγει την αυτοπειθαρχία και την αυτοεκτίμησή του και του παρέχει κίνητρα υψηλής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, προς αυτή την κατεύθυνση συντείνουν η απόκτηση αυτογνωσίας, η ανάπτυξη ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας και των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, η συναισθηματική νοημοσύνη, ο γνωστικός εξοπλισμός του, η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, η ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων, η μελέτη περιπτώσεων και η πρακτική σε ποικίλα πλαίσια διδασκαλίας, που επιτρέπουν τη σταδιακή ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης⁴⁸.

4. Συμπεράσματα

Αναντίλεκτα, στη σύγχρονη εποχή, που η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης «συνομιλεί» με το μαθησιακό περιβάλλον, επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση της «διαχείρισης της τάξης», με την πρόκληση του μετασχηματισμού της σε αυθεντικό εργαστήρι βιωματικής μάθησης, εντός του οποίου οι ενέργειες του εκπαιδευτικού δεν αφορούν μόνο στη διαχείριση της φυσικής υποδομής της, αλλά κυρίως στη διαχείριση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της, τον σαφή καθορισμό κανόνων και προσδοκιών, την ενσωμάτωση ηθικών αρχών και αξιών, το μοίρασμα ευθυνών και εξουσίας.

45 Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.

46 Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.

47 Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task for the Teachers. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 11-18.

48 Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.

Η καλή διαχείριση της τάξης εκκινεί από την αυτεπίγνωση και την κοινωνικοσυναισθηματική ωριμότητα του εκπαιδευτικού, που του επιτρέπουν να οικοδομήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ποιοτικής μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η αυτεπίγνωση του δίνει τη δυνατότητα να είναι συνειδητά παρών στην τάξη, να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των μαθητών του, να καθιστά τον εαυτό του συμμετοχο στους προβληματισμούς τους, μεταβαίνοντας από το «εσείς» στο «εμείς», να παρέχει θετικούς ενισχυτές, να εστιάζει σε όσα πρέπει να γίνουν, να έχει πλήρη επίγνωση όσων συμβαίνουν σε αυτή και να ενεργεί προληπτικά προς όφελος του συνόλου της τάξης. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει μια μοναδική λύση για όλα τα προβλήματα, αλλά προσεγγίσεις, που αξιοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών και ότι μόνο ο γνωστικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για να εγγυηθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, χωρίς ανεπτυγμένες δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης. Ο ζήλος και τα κίνητρα του εκπαιδευτικού αποτυπώνονται στο κλίμα της τάξης, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αυτοαξιολόγησή της, με στόχο τη βελτιστοποίησή της. Όσο ενισχύεται η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού, μέσω της απόκτησης εμπειρίας στην πρακτική της ίδιας της τάξης, διαμορφώνει πιο ρεαλιστικές προσδοκίες και αναπτύσσει πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, εναρμονίζοντας τους μαθησιακούς στόχους με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Συνοψίζοντας, ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης συνιστά η ποιότητα των σχέσεων διδάσκοντος και διδασκόμενων. Η διαμόρφωση ενός διαλεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που λαμβάνει υπόψη τον διαφορετικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών και το συναισθηματικό φορτίο κάθε τάξης, επιτρέπει την ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων ουσιαστικής επικοινωνίας και προάγει την ψυχική ευεξία και ευημερία όλων των μελών της, αποτελώντας καίριο παράγοντα για την επιτυχή διαχείρισή της. Συγχρόνως, θεμελιώδης στόχος της διαχείρισης της τάξης, που πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, είναι η αυτοδιαχείριση των μαθητών, μέσω της υποστήριξης, της καθοδήγησης και ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού και της οικοδόμησης ενός δυναμικού περιβάλλοντος αλληλεπιδράσεων, προβάλλοντας θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και συνεργασίας και αξιοποιώντας προληπτικές πρακτικές για την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων. Έτσι, αξιοποιώντας εκσυγχρονισμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που εξισορροπούν τον έλεγχο με τη συνεργασία, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση, διαθέτοντας ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και οργανώνοντας κάθε φάση της διδασκαλίας του, με άξονα την ιδιοσυγκρασία των μαθητών του, δύναται να καλλιεργήσει στην τάξη μια θετική δυναμική υψηλών επιτευγμάτων και να διαμορφώσει μελλοντικούς πολίτες ελεύθερους, υπευθύνους, με ενεργό συμμετοχή, κοινωνική ευαισθησία και δράση.

Βιβλιογραφία

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.
- Azubuike, P. I. (2012). Classroom management as a control strategy for promoting quality education in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(16), 174-174.
- Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, 1(7), 281-285.
- Cevallos, L. F., & Soto, S. T. (2020). EFL Classroom Management. *MEXTESOL Journal*, 44(2), 1-11.
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.
- Delceva–Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51-55.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In *Educational Psychologist* 36(2), 103-112.
- Erden, A., Aytac, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.
- Hans, M. E., & Hans, M. E. (2017). Classroom management is prerequisite for effective teaching. *International Journal of English and Education*, 6(2), 273-283.
- Kapur, R. (2018). Impact of classroom management on students' behaviour. *Int. J. Dev. Soc. Sci. Humanit.*, 1, 1-14.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- Kumar, M., & Liu, Z. (2019). Classroom Management Strategies and Student Learning. *Advanced Journal of Social Science*, 5(1), 65-72.

- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. Paper presented at the Annual meeting of the Southwest.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style? *Online Submission*
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Niculescu, M., & Franț, A. I. (2016). The Influence of Classroom Management Quality on the Students' Behaviour. *Romanian Journal of English Studies*, 13(1), 154-157.
- Önder, Ş. (2019). An evaluation of the teacher's classroom management problems. *Educational Research and Reviews*, 14(8), 282-292.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.
- Rijal, C. P. (2014). Classroom management in schools. *Journal of NELTA Surkhet*, 4, 48-56.
- Shakir, M. (2014). Using Henry Fayol's principles for better classroom management. *Public Policy and Administration Research*, 4(11), 72-77.
- Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task for the Teachers. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 11-18.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Καραγιάννη Ελένη** είναι πτυχιούχος της κλασικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του ΔΠΘ «Εξειδίκευση στις ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή-Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης».

Δημοπούλου Ιουλία

**Η κατάρτιση των Φιλοσοφικών Σχολών
το 1984: Τα προγράμματα σπουδών των
νεοσύστατων Τμημάτων Φιλοσοφίας-
Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας των Φιλοσοφικών
Σχολών Αθηνών και Θεσσαλονίκης**

Περίληψη

Η διαίρεση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984 σε τρία Τμήματα αποτέλεσε ένα σημαντικότατο ορόσημο για την εκπαίδευση των φιλολόγων, κυρίως αν λάβουμε υπόψη ότι η διάρθρωση που υιοθετήθηκε τότε ισχύει, σε γενικές γραμμές, μέχρι και σήμερα. Η μελέτη των πρώτων προγραμμάτων σπουδών που εκπονήθηκαν από τα νέα αυτά Τμήματα, καταδεικνύει τις αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού για την κατάρτιση που πρέπει να λαμβάνουν οι μελλοντικοί φιλόλογοι. Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε να μελετηθούν τα πρώτα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Μέσα από τη σύγκριση των προγραμμάτων των δύο Τμημάτων μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το ποια μαθήματα είχαν μεγαλύτερη βαρύτητα σε καθένα από αυτά, ποια ήταν η θέση των μαθημάτων των άλλων δύο Τμημάτων στα προγράμματά τους, καθώς και εάν έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί πλήρης αυτονομία μεταξύ των Τμημάτων της κάθε Σχολής ή εάν αναπτύχθηκε ένα συνεργατικό σχήμα μεταξύ τους.

Λέξεις-κλειδιά: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, προγράμματα σπουδών, Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης

The division of the Schools of Philosophy in 1984: First curricula of the Departments of Philosophy-Pedagogy-Psychology of the Universities of Athens and Thessaloniki

Abstract

The division of the Schools of Philosophy in three Departments in 1984 was a very important milestone for the education of philologists, especially if we take into account that the structure adopted then is valid, in general, until today. The study of the first curricula developed by these new Departments reveal the perceptions of the teaching staff for the training that future philologists should receive. In this paper it was chosen to study the first curricula of the Departments of Philosophy-Pedagogy-Psychology of the Universities of Athens and Thessaloniki. Through the comparison of the programs of the two Departments we can draw conclusions about which courses were more important, what was the position of the courses of the other two Departments in their programs, as well as whether an effort was made to maintain full autonomy between the Departments of each School or if a collaborative scheme was developed between them.

Keywords: Department of Philosophy-Pedagogy-Psychology, curricula, Universities of Athens and Thessaloniki

1. Εισαγωγή

Το 1984 αποτελεί μία σημαντική τομή για την εκπαίδευση των φιλόλογων, καθώς μετά την κατάτμηση των τριών Φιλοσοφικών Σχολών της χώρας (Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων) δημιουργήθηκαν τα τρία Τμήματα από τα οποία αποφοιτούσαν οι φιλόλογοι που στελέχωναν, και στελεχώνουν μέχρι και σήμερα, τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης: Τμήμα Φιλολογίας, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πρώτα προγράμματα σπουδών που εκπονήθηκαν από τα νέα αυτά Τμήματα, καθώς καταδεικνύουν τις αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού -το οποίο είναι υπεύθυνο για την εκπόνησή τους- σχετικά με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση που πρέπει να λαμβάνουν οι μελλοντικοί φιλόλογοι. Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε να μελετηθούν τα πρώτα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, καθώς πρόκειται για το Τμήμα που αποτέλεσε αφορμή πολλών συζητήσεων όσον αφορά τα επιστημονικά αντικείμενα που θα περιλαμβάνει και τη μεταξύ τους συσχέτιση.

2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών των εν λόγω Τμημάτων και η σύγκρισή τους με απώτερο στόχο να διαφανούν οι λόγοι των διαφορών τους, καθώς και οι αντιλήψεις των μελών τους σχετικά με την κατάρτιση που πρέπει να λαμβάνουν οι φοιτητές τους και μελλοντικοί λειτουργοί μέσης εκπαίδευσης. Το ένα Τμήμα, όπως θα δούμε στη συνέχεια, επέλεξε να «απομονωθεί», ενώ το άλλο συμπεριέλαβε στο πρόγραμμά του μαθήματα που έδιναν την εντύπωση ότι δεν έχει προηγηθεί η τριχοτόμηση της Σχολής. Επιπλέον, με την παρούσα εργασία ευελπιστούμε να καλύψουμε σε ικανοποιητικό βαθμό ένα μέρος του κενού που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των νέων αυτών Τμημάτων αλλά και να δώσουμε τροφή για σκέψη όσον αφορά τα σημερινά ισχύοντα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών Αθηνών και Θεσσαλονίκης –αλλά και των υπόλοιπων Τμημάτων που παράγουν φιλόλογους- και τις γνώσεις που επιλέγουν να προσφέρουν στους αποφοίτους τους.

3. Ιστορικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η δεκαετία του 1980 ήταν μία περίοδος σημαντικών αλλαγών για την Ελλάδα. Στο πλαίσιο του κοινωνικού και οικονομικού εκσυγχρονισμού της χώρας¹, δρομολογήθηκαν και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες κάλυπταν το φάσμα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι αλλαγές που θεσμοθετήθηκαν εκείνη την περίοδο αποτέλεσαν σημαντικό σταθμό στην εξέλιξή της, καθώς σχεδόν στο σύνολό τους ισχύουν έως και σήμερα. Ο Ν. 1268 του 1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ο οποίος αποτελεί τη βάση της μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης, διαμόρφωσε το Πανεπιστήμιο όπως το γνωρίζουμε σήμερα. Η κατάργηση της καθηγητικής έδρας και η αντικατάστασή της από το Τμήμα ως βασικής ακαδημαϊκής μονάδας, η καθιέρωση του Τομέα, η δημιουργία ενιαίου φορέα Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) με τέσσερις βαθμίδες, η καθιέρωση της συμμετοχής όλων των φορέων του Πανεπιστημίου στα διοικητικά όργανα και τα μεγάλα ποσοστά συμμετοχής εκπροσώπων των φοιτητών στην εκλογή και λειτουργία των διοικητικών οργάνων είναι μερικές μόνο από τις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου, από τον οποίο εκπορεύτηκαν μετέπειτα τα αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα και οι σχετικές υπουργικές αποφάσεις². Με βάση το άρθρο 30 του νόμου, κάθε Σχολή που χορηγεί

1 Μούσης, Ν. (2015), *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο, Οικονομία, Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 216· Μούσης, Ν. (2010), *Εγχειρίδιο ευρωπαϊκής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 182-183.

2 Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Γ. (2009), *Ο Νόμος Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (όπως ισχύει σήμερα). Κωδικοποίηση των κειμένων*. Τόμ. Α'. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Σάκκουλας· Ματθαίου, Δ. (2008), Το ελληνικό Πανεπιστήμιο απέναντι στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας. Στο: Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, σ.σ. 235-274· Μπουζάκης, Σ. (2006), *Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*. Τόμ. Β'

ένα πτυχίο μετατρέπεται στο αντίστοιχο Τμήμα, ενώ οι Σχολές που χορηγούν περισσότερα πτυχία χωρίζονται σε Τμήματα ανάλογα με τον αριθμό των πτυχίων που παρέχουν³. Κατά συνέπεια, η Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης μετονομάστηκε σε Φιλοσοφικό Τμήμα, συνεχίζοντας να παρέχει τις επτά ειδικεύσεις που παρείχε και προηγουμένως, οι οποίες το επόμενο ακαδημαϊκό έτος αυξήθηκαν σε οκτώ⁴. Αντίστοιχα, το ίδιο συνέβη και με τις Φιλοσοφικές Σχολές Αθηνών και οι Ιωαννίνων⁵.

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάταξη του νόμου που όριζε ότι όλες οι Σχολές πρέπει να διαιρεθούν σε Τμήματα που το καθένα να καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μίας επιστήμης και τα Τμήματα να διαιρεθούν σε Τομείς που ο καθένας να συντονίζει τη διδασκαλία ενός μέρους του γνωστικού αντικειμένου του Τμήματος που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο πεδίο της επιστήμης⁶, το 1984 δημοσιεύτηκε το σχετικό προεδρικό διάταγμα που διαιρούσε τα υπάρχοντα Φιλοσοφικά Τμήματα σε τρία Τμήματα. Σύμφωνα, λοιπόν, με το Π.Δ. 445/1984, τα Φιλοσοφικά Τμήματα Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων κατατέμνονται σε τρία Τμήματα: Τμήμα Φιλολογίας, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας⁷. Όπως αναφέρεται στο πρώτο άρθρο του διατάγματος, το κάθε Τμήμα χορηγεί χωριστό πτυχίο και περιλαμβάνει επιμέρους ειδικεύσεις. Συγκεκριμένα, το Τμήμα Φιλολογίας περιλαμβάνει την ειδίκευση της κλασικής φιλολογίας, της νεοελληνικής φιλολογίας και της γλωσσολογίας, το Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας την ειδίκευση της ιστορίας και την ειδίκευση της αρχαιολογίας, ενώ το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας τις ειδικεύσεις της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Η διαίρεση αυτή –αλλά και η διαίρεση πολλών άλλων πανεπιστημιακών Σχολών την ίδια περίοδο⁸– είχε στόχο την εμβάθυνση στους διάφορους κλάδους της επιστήμης προωθώντας την εξειδίκευση, η ανάγκη για την οποία υπαγορεύτηκε από τους ταχύτατους ρυθμούς ανάπτυξης των επιστημών αλλά και από την τάση υιοθέτησης προτύπων του εξωτερικού και, συγκεκριμένα, του αγγλοσαξονικού μοντέλου οργάνωσης των ανώτατων σπουδών⁹.

(1926-2005). Αθήνα: Gutenberg, σ. 52· Κριμπάς, Κ. (2005), Η Ανώτατη Παιδεία και έρευνα 1974-2000. Στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000. Η Ελλάδα της ομαλότητας 1974-2000. Δημοκρατικές κατακτήσεις-Οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα*. Τόμ. 10^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 145-162· Μεταλληνός, Σ. (1982), *Ο νόμος πλαίσιο για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα*. Αθήνα: Νομικές εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα.

3 Φ.Ε.Κ. 87/ τ. Α' (16-7-1982), Νόμος 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. (άρθρο 30, παρ. 1).

4 Νικήτας, Δ. (2010), Σπουδές Φιλολογίας: Tunc, nunc, deinde. Στο: Τρομάρας, Λ. & Σταυρίδου-Ζαφράκα, Α. (επιμ.), *Η Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: ημερίδα για τα 75 χρόνια της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (30 Μαρτίου 2000)*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 28-35.

5 Φ.Ε.Κ. 633/ τ. Β' (27-8-1982), Υπουργική Απόφαση Β1/552, *Δημιουργία Τμημάτων στα ΑΕΙ*.

6 Φ.Ε.Κ. 87/ τ. Α' (16-7-1982), Νόμος 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. (άρθρο 6).

7 Φ.Ε.Κ. 160/ τ. Α' (18-10-1984), Προεδρικό Διάταγμα 445/1984, *Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων*.

8 Αντωνίου, Δ. (2018), *Περίγραμμα της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-2017. Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 517-518.

9 Ράσης, Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 200, 221 & 390.

Τα προγράμματα σπουδών που εκπονήθηκαν από τα νεοσύστατα αυτά Τμήματα δίνουν μία εικόνα για τις αντιλήψεις των μελών τους σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση που πρέπει να λαμβάνουν οι μελλοντικοί λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσης. Μεγάλο ενδιαφέρον, όπως είναι αναμενόμενο, παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των Φιλοσοφικών Σχολών των δύο κεντρικών Πανεπιστημίων, της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, τα οποία διαδραμάτισαν και τον σημαντικότερο ρόλο όσον αφορά τη διαμόρφωση της τελικής δομής που υιοθετήθηκε, μιας και οι προτάσεις τους ήταν εκείνες που λήφθηκαν υπόψη από το Υπουργείο κατά τη σύνταξη του προεδρικού διατάγματος για την κατάτμηση. Ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας των δύο αυτών Φιλοσοφικών Σχολών, καθώς η συσχέτιση των επιστημονικών κλάδων που περιλαμβάνουν αποτέλεσε αντικείμενο πολλών συζητήσεων τόσο στις σχετικές συνεδριάσεις των Συγκλήτων των δύο Πανεπιστημίων όσο και στις συνεδρίες του Εθνικού Συμβουλίου Ανώτατης Παιδείας (ΕΣΑΠ)¹⁰.

Ωστόσο, τα προγράμματα σπουδών των συγκεκριμένων Τμημάτων, αλλά και όλων των Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και για έναν ακόμα λόγο. Βασική προϋπόθεση για την τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών Τμημάτων ήταν η ταυτόχρονη τριχοτόμηση της κοινής έως τότε επετηρίδας διορισμών των φιλολόγων, ώστε οι απόφοιτοι κάθε Τμήματος να διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά προτεραιότητα τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί και δευτερευόντως τα υπόλοιπα. Κατά συνέπεια, οι απόφοιτοι του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας θα δίδασκαν κυρίως φιλοσοφία, λογική, ψυχολογία και επαγγελματικό προσανατολισμό, οι απόφοιτοι του Τμήματος Φιλολογίας τα γλωσσικά μαθήματα και οι απόφοιτοι του Ιστορίας-Αρχαιολογίας τα ιστορικά μαθήματα. Το γεγονός ότι υπήρχε μεγάλη πιθανότητα να διδάσκουν και μαθήματα εκτός της ειδικότητάς τους, φυσικά, προϋπέθετε ότι οι απόφοιτοι και των τριών Τμημάτων θα έπρεπε να έχουν επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων των υπόλοιπων Τμημάτων. Παρόλα αυτά, μετά την απόρριψη της δημιουργίας των τριών επετηρίδων διορισμού στη μέση εκπαίδευση, κυρίως λόγω των αντιδράσεων της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ)¹¹, οι απόφοιτοι και των τριών Τμημάτων θα δίδασκαν στα σχολεία όλα τα φιλολογικά μαθήματα ανεξάρτητα

10 Δημοπούλου, Ι. & Φούκας, Β. (2018), Η τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984: Οι συζητήσεις στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση των φιλολόγων. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Νικολάου, Γ., Τσεσμελή, Στ., Μαλαφάντης, Κ. & Δημάκος, Ι. (επιμ.), *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2018)*. Τόμ. Α'. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 353-360.

11 Ξωχέλλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.120· Ξωχέλλης, Π. (1991), Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. Στο: *Φιλολόγος*, τόμ. 64, σ.σ. 84-97.

από το εάν τα διδάχθηκαν κατά τις προπτυχιακές σπουδές τους ή όχι¹². Για τον λόγο αυτό, αποκτά μεγάλη σημασία η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών των νέων Τμημάτων, καθώς ήταν απαραίτητο να συμπεριληφθούν μαθήματα που να καλύπτουν το εύρος των διδασκόμενων στη μέση εκπαίδευση μαθημάτων και να καθιστούν τους μελλοντικούς φιλολόγους ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών αποκαλύπτει τις αντιλήψεις που έχουν οι υπεύθυνοι για την εκπόνηση του προγράμματος κάθε Τμήματος σχετικά με την κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργών.

Σύμφωνα με τη γενική εικόνα που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των δύο Φιλοσοφικών Σχολών, το πρότυπο του φιλολόγου που επιθυμούν τα μέλη των νέων Τμημάτων να υιοθετηθεί είναι εκείνο του «νέου φιλολόγου», ο οποίος θα έχει μεν ειδικευση σε ένα πεδίο του επιστημονικού αντικειμένου αλλά θα έχει λάβει και εγκυκλοπαιδική μόρφωση, ώστε να είναι σε θέση να διδάξει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹³. Μάλιστα, ο νόμος 1268/1982 προέβλεπε την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των νέων Τμημάτων, ώστε οι φοιτητές του ενός Τμήματος να μπορούν να παρακολουθήσουν έναν αριθμό μαθημάτων από τα άλλα δύο Τμήματα ή και από Τμήματα άλλων Σχολών¹⁴, κάτι που όμως δεν λειτούργησε στον ίδιο βαθμό και για τις δύο Σχολές. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών υιοθέτησε σε μεγάλο βαθμό ένα συνεργατικό πρότυπο μεταξύ των Τμημάτων της, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της μέσης εκπαίδευσης, ενώ στην αντίστοιχη Σχολή της Θεσσαλονίκης παρατηρούμε ότι υπήρχαν στεγανά μεταξύ των Τμημάτων, τα οποία φαίνεται να διατηρούν μία τάση απομονωτισμού μεταξύ τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του σχολείου¹⁵. Αυτό γίνεται πιο έντονα αισθητό κυρίως στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, το οποίο έχει και τη μεγαλύτερη ανάγκη μαθημάτων από τα άλλα δύο Τμήματα.

3.1. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Αθηνών: το «διατμηματικό» πρόγραμμα σπουδών

Για το πρόγραμμα μαθημάτων του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών αξιοποιήσαμε τον οδηγό σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 1986-1987, καθώς είναι το πρώτο έτος για το οποίο υπάρχει

12 Φ.Ε.Κ. 167/ τ. Α' (30-9-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (άρθρο 14).

13 Γκότοβος, Α. (1985), Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τόμ. 22, σ.σ. 29-39.

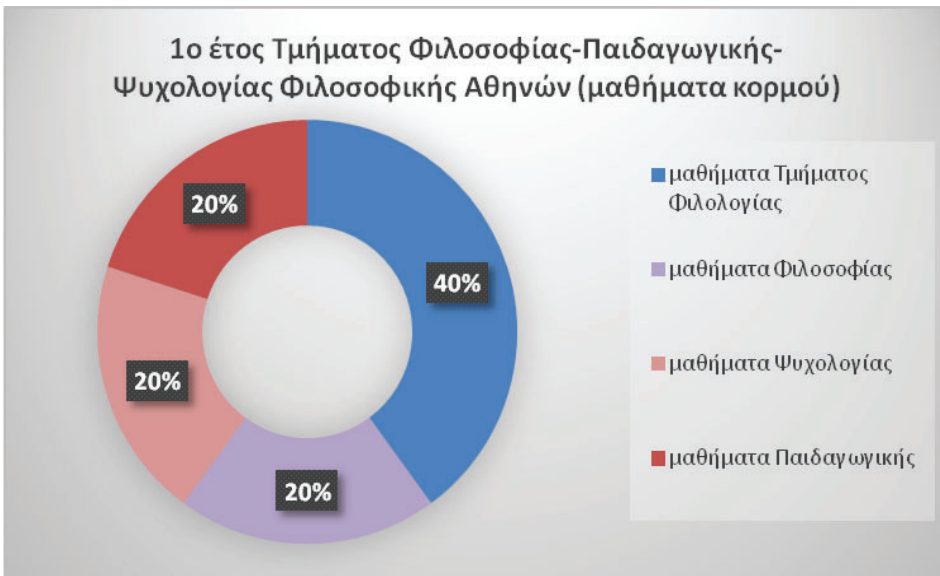
14 Φ.Ε.Κ. 87/ τ. Α' (16-7-1982), Νόμος 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. (άρθρο 24, παρ. 8).

15 Κολιόπουλος, Ι. (2001), Οι σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Στο: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Α' και Β' Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου (30 Μαρτίου-1 Απριλίου 2001)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης, σ.σ. 55-62.

επίσημος οδηγός σπουδών¹⁶. Στα πρώτα δύο εξάμηνα (Σχεδιάγραμμα 1), δηλαδή πριν την επιλογή της ειδικευσης, τα μαθήματα είναι κοινά και υποχρεωτικά για όλους τους φοιτητές που έχουν εισαχθεί στο Τμήμα. Συγκεκριμένα, σε αυτά τα λεγόμενα μαθήματα «κορμού» συμπεριλαμβάνονται τα εξής (πεντάωρα) εισαγωγικά μαθήματα: Εισαγωγή στη Φιλοσοφία, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική (Α' και Β'), Εισαγωγή στην Ψυχολογία (Εξελικτική Ψυχολογία Α' και Β'), Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (δύο μαθήματα), Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στην Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία, Εισαγωγή στην Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Συνολικά, τα μαθήματα των δύο πρώτων εξαμήνων φοίτησης είναι δέκα, χωρίς να αναφέρονται στον οδηγό σπουδών οι αντίστοιχες διδακτικές μονάδες. Στο πρώτο έτος σπουδών, λοιπόν, οι φοιτητές διδάσκονται τα εισαγωγικά μαθήματα που αφορούν τις τρεις ειδικεύσεις που παρέχει το Τμήμα τους (φιλοσοφία, παιδαγωγική και ψυχολογία) και, παράλληλα, διδάσκονται εισαγωγικά μαθήματα από το Τμήμα Φιλολογίας, τα οποία μάλιστα καλύπτουν και τους τρεις Τομείς του (Αρχαία Ελληνική Φιλολογία, Μεσαιωνική και Νεότερη Ελληνική Φιλολογία, Γλωσσολογία). Αντιθέτως, μαθήματα ιστορίας ή αρχαιολογίας δεν υπάρχουν στα δύο πρώτα εξάμηνα σπουδών, αλλά, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, προσφέρονται αργότερα. Το γεγονός ότι κατά τα δύο πρώτα εξάμηνα σπουδών τα προσφερόμενα μαθήματα κατανέμονται ισομερώς ανάμεσα σε εκείνα που εμπίπτουν στο ίδιο Τμήμα και σε εκείνα που αποτελούν αντικείμενα του Τμήματος Φιλολογίας αποδεικνύει την πρόθεση του νεοσύστατου Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας να παράσχει ολοκληρωμένη επιστημονική κατάρτιση στους φοιτητές του, εφόσον ως μελλοντικό διδακτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να διδάσκουν όλα τα φιλολογικά μαθήματα.

16 Για το πρόγραμμα σπουδών των δύο πρώτων ετών λειτουργίας του Τμήματος (1984-1985 και 1985-1986) πληροφορούμαστε από τα αντίστοιχα ΦΕΚ, διαπιστώνοντας ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά με το πρόγραμμα του ακαδημαϊκού έτους 1986-1987 στα παρεχόμενα μαθήματα. Ενδεικτικά βλ. Φ.Ε.Κ. 891/ τ. Β' (20-12-1984), Υπουργική Απόφαση 4082/515, *Πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων των Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών Α' εξαμήνου ακαδημαϊκού έτους 1984-1985*.

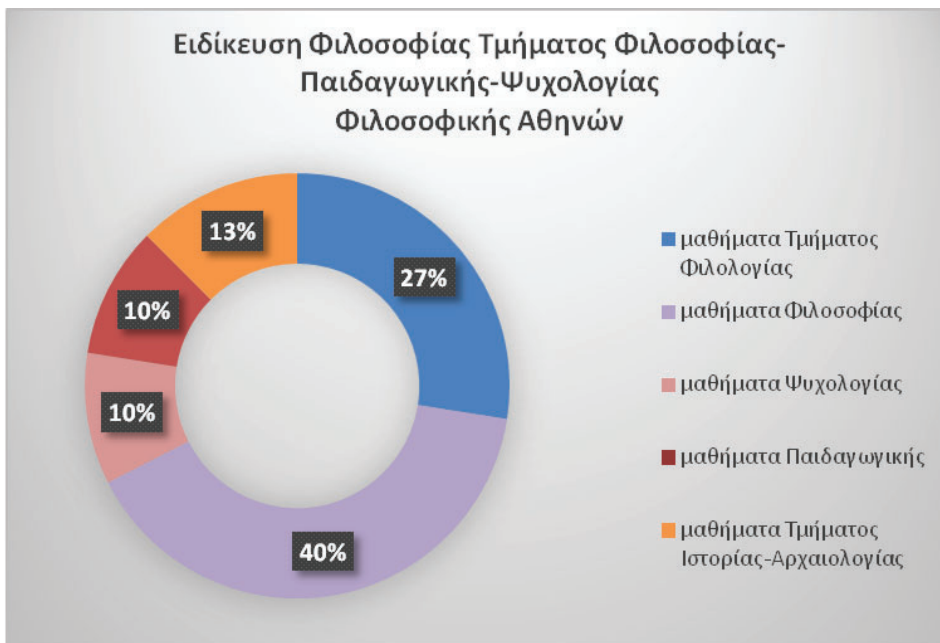
Σχεδιάγραμμα 1



Από το δεύτερο έτος σπουδών οι φοιτητές επιλέγουν την ειδίκευση που θα ακολουθήσουν, από την οποία θα λάβουν και το πτυχίο τους. Στην κατεύθυνση της Φιλοσοφίας (Σχεδιάγραμμα 2) υπάρχουν 36 υποχρεωτικά μαθήματα και 4 επιπλέον μαθήματα που είναι επιλεγόμενα, δηλαδή στο σύνολο 40. Ανάμεσα στα υποχρεωτικά μαθήματα περιλαμβάνονται μαθήματα που καλύπτουν όλες τις ειδικεύσεις που παρέχονται από όλα τα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν 12 υποχρεωτικά μαθήματα φιλοσοφίας (Αρχαία Ελληνική, Νεότερη Ευρωπαϊκή, Οντολογία, Γνωσιολογία, Ανθρωπολογία, Ιστορία της Φιλοσοφίας κ.λπ.) και 4 επιπλέον επιλεγόμενα μαθήματα από μία λίστα με 13 μαθήματα φιλοσοφίας, τα οποία είναι πιο εξειδικευμένα. Τα υπόλοιπα 24 υποχρεωτικά μαθήματα περιλαμβάνουν 8 μαθήματα από τους υπόλοιπους Τομείς του ίδιου Τμήματος και 16 μαθήματα από τα άλλα δύο Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής. Ειδικότερα, περιλαμβάνονται 4 μαθήματα ψυχολογίας (Εξελικτική, Γνωστική, Κοινωνική) και 4 μαθήματα του Τομέα Παιδαγωγικής (Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Γενική Διδακτική, Ειδική Διδακτική). Από το Τμήμα Φιλολογίας διδάσκονται μαθήματα και από τους τρεις κλάδους: ένα εισαγωγικό μάθημα Θεωρητικής Γλωσσολογίας, από τη Βυζαντινή και Νεοελληνική Φιλολογία και Λογοτεχνία και την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία προσφέρονται πέντε μαθήματα, ενώ από τον Τομέα Κλασικών Σπουδών καλύπτεται ένα μεγάλο εύρος αντικειμένων, καθώς προσφέρονται 5 μαθήματα αρχαίας ελληνικής φιλολογίας (Έπος, Ιστοριογραφία, Φιλοσοφικά Κείμενα, Λυρική Ποίηση, Δραματική Ποίηση). Από το Τμήμα

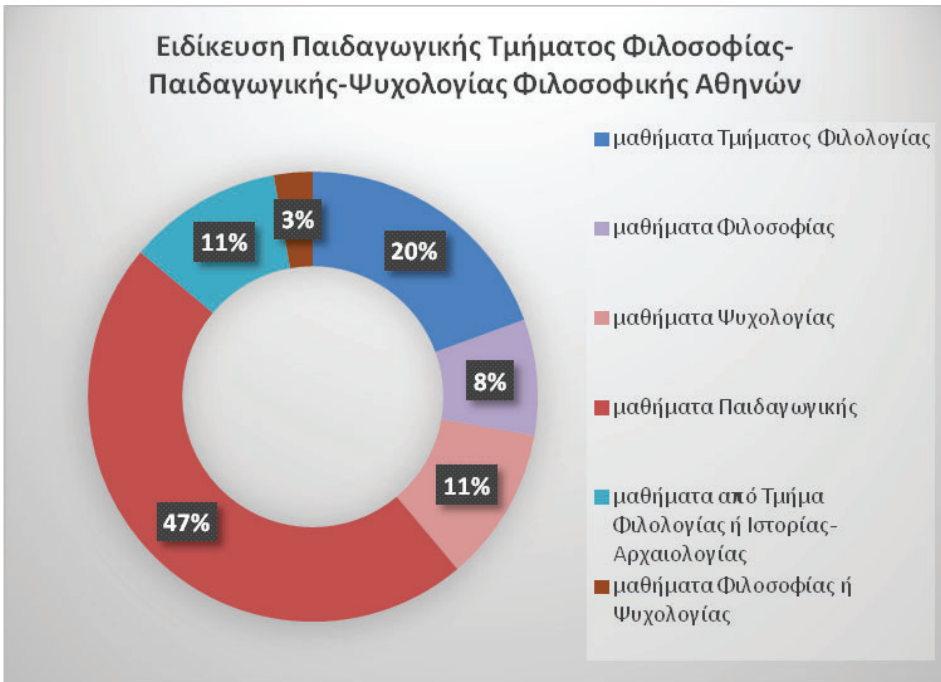
Ιστορίας-Αρχαιολογίας έγινε, επίσης, προσπάθεια να καλυφθεί ένα μεγάλο μέρος των αντικειμένων του, καθώς οι φοιτητές παρακολουθούν πέντε μαθήματα (Αρχαία Ιστορία, Ευρωπαϊκή Ιστορία, Ιστορία της Τέχνης).

Σχεδιάγραμμα 2



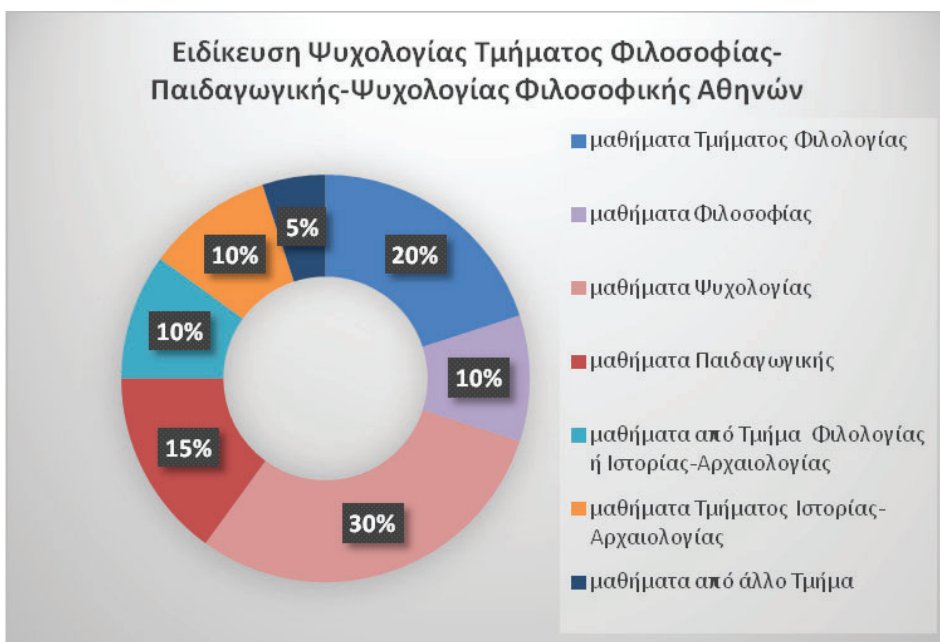
Αντίστοιχα, στην κατεύθυνση παιδαγωγικής (σχεδιάγραμμα 3), οι φοιτητές πρέπει να παρακολουθήσουν 40 μαθήματα για τη λήψη του πτυχίου, από τα οποία τα 33 είναι υποχρεωτικά και τα 7 επιλεγόμενα. Τα μαθήματα παιδαγωγικής που είναι υποχρεωτικά είναι 10, στα οποία προστίθενται και τα 7 επιλεγόμενα που είναι πιο εξειδικευμένα, οπότε στο σύνολο είναι 17. Το πρόγραμμα συμπληρώνεται με 4 μαθήματα από τον Τομέα Ψυχολογίας (τα ίδια που προσφέρονται και στον Τομέα Φιλοσοφίας), 3 μαθήματα φιλοσοφίας (αρχαίας, νεότερης και σύγχρονης), 5 μαθήματα από το Τμήμα Φιλολογίας (2 Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας, 2 Νεοελληνικής Φιλολογίας και ένα εισαγωγικό μάθημα Θεωρητικής Γλωσσολογίας) και 4 μαθήματα ιστορίας εκ των οποίων το ένα είναι Αρχαία Ιστορία. Τα υπόλοιπα 7 μαθήματα μπορεί να τα επιλέξει κατά την κρίση του ο κάθε φοιτητής: τέσσερα μαθήματα από άλλο Τμήμα (από το Τμήμα Φιλολογίας ή από το Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας), 2 μαθήματα από το Τμήμα Φιλολογίας και ένα μάθημα από άλλη κατεύθυνση του ίδιου Τμήματος.

Σχεδιάγραμμα 3



Στην κατεύθυνση της ψυχολογίας (Σχεδιάγραμμα 4), τα 40 μαθήματα κατανέμονται σε 7 υποχρεωτικά μαθήματα ψυχολογίας (εισαγωγικά μαθήματα), 5 επιλεγόμενα μαθήματα ψυχολογίας (πιο εξειδικευμένα), 6 υποχρεωτικά μαθήματα παιδαγωγικής (εισαγωγικά και διδακτικές), 4 υποχρεωτικά εισαγωγικά μαθήματα φιλοσοφίας, ενώ τα υπόλοιπα 18 μαθήματα αφορούν υποχρεωτικά και κατ' επιλογήν μαθήματα άλλων Τμημάτων, καθώς και ελεύθερες επιλογές: τα 5 υποχρεωτικά μαθήματα είναι μόνο από το Τμήμα Φιλολογίας (1 μάθημα Θεωρητικής Γλωσσολογίας, 2 μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας και 2 Νεοελληνικής Φιλολογίας), στα 11 κατ' επιλογήν μαθήματα περιλαμβάνονται 3 φιλολογικά μαθήματα (δηλαδή οι φοιτητές επιλέγουν τρία οποιαδήποτε μαθήματα από το Τμήμα Φιλολογίας), 3 μαθήματα ιστορίας και 1 οποιοδήποτε μάθημα από το Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας (δηλαδή πέρα από τα 3 μαθήματα που πρέπει να έχουν ως αντικείμενο την ιστορία, πρέπει να πάρουν ακόμα ένα είτε ιστορίας είτε αρχαιολογίας), καθώς και 4 μαθήματα από άλλο Τμήμα (ανάμεσα στα δύο υπόλοιπα Τμήματα φιλολόγων), ενώ, τέλος, υποχρεούνται να πάρουν και δύο μαθήματα ελεύθερης επιλογής είτε από το Τμήμα είτε από τα άλλα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής.

Σχεδιάγραμμα 4



Αυτό που διαπιστώνουμε από τη μελέτη του οδηγού σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι ότι, παρά την κάθετη διάκριση των επιστημών που υιοθετήθηκε στη Σχολή, το πρόγραμμα σπουδών καταφέρνει να συνδέσει και πάλι όλους σχεδόν τους κλάδους της με στόχο την επαρκή κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξουν μετά τον διορισμό τους. Η κατανομή των διδακτικών ωρών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που θεραπεύονται στη Φιλοσοφική Σχολή αποδεικνύει ότι ούτε οι Τομείς του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας αλλά ούτε και τα Τμήματα «υψώνουν τείχη» μεταξύ τους περιορίζοντας τους φοιτητές στην παρακολούθηση μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πεδίο του κάθε Τομέα ή Τμήματος αντίστοιχα. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι δεν προσφέρεται κανένα –υποχρεωτικό– μάθημα από τον Τομέα Αρχαιολογίας, κάτι που δικαιολογείται σε κάποιο βαθμό, αν λάβουμε υπόψη ότι κατά κύριο λόγο τα προγράμματα εκπονήθηκαν με αυτό τον τρόπο για να αντιστοιχούν στα διδασκόμενα στη μέση εκπαίδευση μαθήματα. Επομένως, ήταν αναμενόμενο το βάρος να δοθεί στα αρχαία ελληνικά, στη νεοελληνική λογοτεχνία και στην ιστορία. Για τον ίδιο λόγο μπορούμε να υποθέσουμε ότι προσφέρεται μόνο ένα μάθημα γλωσσολογίας σε κάθε ειδίκευση.

3.2. Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Θεσσαλονίκης: τάση απομόνωσης

Σε αντίθεση με το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, στο αντίστοιχο Τμήμα της Σχολής της Θεσσαλονίκης δεν δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη σφαιρική φιλολογική μόρφωση των φοιτητών. Μελετώντας τα δύο προγράμματα σπουδών, εντοπίζουμε μεγάλες διαφορές σε ορισμένα κείρια σημεία. Στον οδηγό σπουδών του Τμήματος του ακαδημαϊκού έτους 1985-1986 αναφέρονται οι διδακτικές μονάδες (ΔΜ) που αφιερώνονται σε κάθε ομάδα μαθημάτων, η καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία εβδομαδιαία ώρα διδασκαλίας του κάθε μαθήματος για ένα εξάμηνο¹⁷. Για τη λήψη του πτυχίου ο φοιτητής πρέπει να πάρει 158 ΔΜ που κατανέμονται σε υποχρεωτικά μαθήματα «κορμού» (90 ΔΜ) και από τους τρεις Τομείς (30 ΔΜ από τον καθένα, δηλαδή 10 μαθήματα παιδαγωγικής, 10 φιλοσοφίας και 10 ψυχολογίας), σε μαθήματα κατεύθυνσης (25 ΔΜ, δηλαδή 9 μαθήματα σε κάθε ειδίκευση), σε κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα από άλλα Τμήματα (25 ΔΜ) και σε ελεύθερες επιλογές από το ίδιο Τμήμα ή από οποιοδήποτε Τμήμα του Πανεπιστημίου (6 ΔΜ). Επιπλέον, πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα ξένης γλώσσας (12 ΔΜ). Στο πρώτο και δεύτερο έτος σπουδών (Σχεδιάγραμμα 5), λοιπόν, όπου τα μαθήματα είναι κοινά για όλους τους φοιτητές που έχουν εισαχθεί στο Τμήμα, οι ώρες διδασκαλίας κατανέμονται ισομερώς μεταξύ των τριών αντικειμένων που απαρτίζουν το Τμήμα, χωρίς να προσφέρονται καθόλου μαθήματα από τα άλλα δύο Τμήματα της Σχολής.

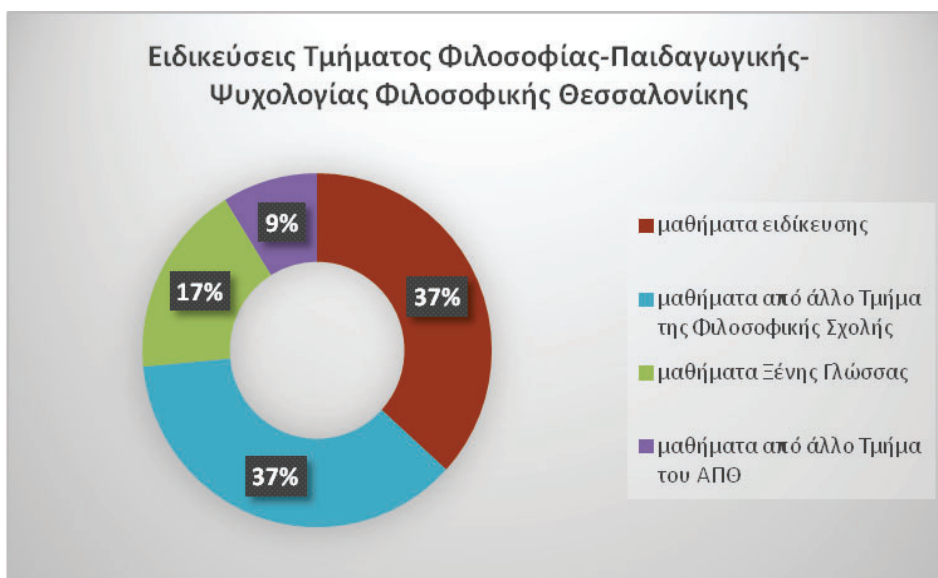
Σχεδιάγραμμα 5



17 Παπαδάκης, Ν. (2004), *Η παλίμψηση εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Από το Ν. 5343/32 στο Ν. 1268/82*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 460.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα μαθήματα «κορμού», από τον Τομέα Φιλοσοφίας αφορούν τα γνωστικά αντικείμενα της φιλοσοφίας και της ιστορίας της φιλοσοφίας, από τον Τομέα Παιδαγωγικής προσφέρονται 5 ΔΜ Γενικής Παιδαγωγικής, 4 ΔΜ Φιλοσοφικών και Ψυχολογικών Προϋποθέσεων της Αγωγής, 6 ΔΜ Κοινωνιολογικής Θεμελίωσης της Αγωγής, 6 ΔΜ Σχολικής Παιδαγωγικής, 4 ΔΜ Ιστορίας της Εκπαίδευσης και 5 ΔΜ μεθοδολογίας, ενώ από τον Τομέα Ψυχολογίας τα παρεχόμενα μαθήματα είναι η Εισαγωγή στην Ψυχολογία, η Πειραματική Ψυχολογία, η Γενετική Ψυχολογία, η Κλινική Ψυχολογία, η Κοινωνική Ψυχολογία και η Σχολική Ψυχολογία. Η ειδίκευση (Σχεδιάγραμμα 6), αντίθετα με τη Σχολή της Αθήνας, ξεκινάει από το τρίτο έτος σπουδών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τα δύο έτη σπουδών που αφορούν την ειδίκευση οι φοιτητές κάθε κατεύθυνσης πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα που αντιστοιχούν σε 68 ΔΜ, τα οποία κατανέμονται σε 9 μαθήματα ειδίκευσης, μαθήματα από τα άλλα δύο Τμήματα, ελεύθερες επιλογές από το Τμήμα ή από άλλο Τμήμα του Πανεπιστημίου και 4 μαθήματα ξένης γλώσσας. Χαρακτηριστικό είναι ότι στον οδηγό σπουδών δεν αναφέρονται συγκεκριμένα μαθήματα ή έστω συγκεκριμένες κατηγορίες μαθημάτων που θα πρέπει ο φοιτητής κάθε ειδίκευσης να πάρει από τα άλλα δύο Τμήματα της Σχολής ούτε συγκεκριμένος αριθμός μαθημάτων που πρέπει να παρακολουθηθεί από κάθε Τμήμα.

Σχεδιάγραμμα 6



Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι διαπιστώνουμε μία γενικότερη έλλειψη συντονισμού μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών των τριών

νεοσύστατων Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης¹⁸. Όσον αφορά, λοιπόν, τις σχέσεις μεταξύ των Τμημάτων, υπήρξαν ορισμένα προβλήματα, τα οποία προκλήθηκαν κυρίως από την άρνηση του Τμήματος Φιλολογίας να προσφέρει μαθήματα στα άλλα δύο Τμήματα. Η αντίδραση των μελών του Τμήματος Φιλολογίας οφείλεται στη διαφωνία τους για την ένταξη των αποφοίτων των άλλων δύο Τμημάτων στην επετηρίδα διορισμού των φιλολόγων, από τη στιγμή που δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις λόγω της ελλιπούς επιστημονικής εκπαίδευσής τους¹⁹ είτε στις υπερβολικές απαιτήσεις των άλλων δύο Τμημάτων σε μαθήματα, τις οποίες δεν μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τα μέλη του Τμήματος Φιλολογίας λόγω έλλειψης διδασκόντων. Ωστόσο, ανεξάρτητα με το παραπάνω πρόβλημα, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι, εφόσον πλέον τα Τμήματα είναι αυτόνομα, οι διδάσκοντες επέλεξαν να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών στα εκπαιδευτικά και ερευνητικά τους ενδιαφέροντα²⁰, έστω κι αν αυτό δεν εξυπηρετεί την ολόπλευρη κατάρτιση των μελλοντικών λειτουργών της μέσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι η κατάρτιση του προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται από τη Γενική Συνέλευση του κάθε Τμήματος²¹, αντιλαμβανόμαστε ότι και οι φοιτητές, οι οποίοι συμμετέχουν πλέον σε μεγάλο ποσοστό στις συνελεύσεις, συμφώνησαν στην κατανομή των διδακτικών ωρών στους διάφορους γνωστικούς κλάδους, όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε καθένα από τα δύο Τμήματα των δύο κεντρικών Πανεπιστημίων.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από τη σύντομη αυτή μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των δύο Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των μελών του κάθε Τμήματος για την κατάλληλη κατάρτιση που πρέπει να λαμβάνουν σε προπτυχιακό επίπεδο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσης. Στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών φαίνεται πως δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη γενική-εγκυκλοπαιδική εκπαίδευση των φοιτητών, καθώς τα μαθήματα που υπάγονται στο επιστημονικό πεδίο των άλλων δύο Τμημάτων κατέχουν ένα σημαντικό ποσοστό των συνολικών μαθημάτων που απαιτούνται

18 Τερζής, Ν. (1986), Ο ρόλος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο: *Φιλολόγος*, τόμ. 45, σ.σ. 176-193.

19 Μπιλιώνη, Μ. (2003), *Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ. 48.

20 Παπακωνσταντίνου, Γ. (2006), Η (περιοδική) αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Στο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο & Βλαχόπουλος, Στ. (επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ηγουμενίτσα 9-10 Ιουνίου 2005)*. Αθήνα: Διόνικος, σ.σ. 52-64. Αντωνοπούλου, Μ. (1991), Η κρίση των ΑΕΙ. Κρίση θεσμική και κοινωνική. Στο: *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα: Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Πρακτικά του 1ου συνεδρίου (Αθήνα 28 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1990)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σ.σ. 21-26.

21 Φ.Ε.Κ. 87/ τ. Α' (16-7-1982), Νόμος 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανοιάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. (άρθρο 24).

για τη λήψη του πτυχίου του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας. Γενικότερα, η λειτουργική συνεργασία μεταξύ των τριών νεοσύστατων Τμημάτων είναι εμφανής. Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν αρκετά μαθήματα των συγγενών Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους γύρω από τα μαθήματα που θα κληθούν να διδάξουν στο μέλλον. Αντίστοιχα, τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν και έναν ικανό αριθμό μαθημάτων από τις άλλες ειδικεύσεις που παρέχει το ίδιο το Τμήμα.

Στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, όπως αποδεικνύεται, η διαίρεση σε τρία Τμήματα έγινε μόνο τυπικά, χωρίς ουσιαστικά να απομονώνονται τα γνωστικά αντικείμενα στα Τμήματα που θεωρητικά ανήκουν. Φυσικά, η Σχολή, ακολουθώντας το πρότυπο της εξειδίκευσης που επιβλήθηκε από τον νόμο, διένειμε τα επιστημονικά αντικείμενα σε Τμήματα και Τομείς, αλλά κατά τη διαμόρφωση των νέων προγραμμάτων σπουδών της φρόντισε να αίρει σε μεγάλο βαθμό αυτό τον διαχωρισμό, δίνοντας τη δυνατότητα στους φοιτητές και των τριών Τμημάτων να παρακολουθήσουν ικανοποιητικό αριθμό μαθημάτων από όλα τα επιστημονικά πεδία που διδάσκονται στη Φιλοσοφική Σχολή. Δεν ήταν διατεθειμένη, λοιπόν, να δημιουργήσει στεγανά ανάμεσα στα νέα Τμήματά της, γι' αυτό και με τη συγκρότηση ενός προγράμματος που περιλαμβάνει μαθήματα από όλα τα Τμήματα, στην ουσία εφάρμοσε τη διατηρηματική συνεργασία που προτείνεται και από τον σχετικό νόμο. Αρωγοί στη διαμόρφωση του προγράμματος, βέβαια, υπήρξαν τα μέλη του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού της. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι το Πανεπιστήμιο Αθηνών, και ιδιαίτερα η Φιλοσοφική Σχολή, χαρακτηρίζονται από έντονη προσήλωση στο παρελθόν, σε αντίθεση με τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, η οποία εισήγαγε από πολύ νωρίς -ήδη από την ίδρυσή της- στο πρόγραμμα σπουδών της νέες επιστήμες που στο εξωτερικό ήταν στην ακμή τους. Πιθανόν, αυτή η προσήλωση στο παρελθόν ήταν ο λόγος που τα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών συνέχιζαν να αποτελούν κοινό τόπο για όλους τους φοιτητές της Φιλοσοφικής Αθηνών ακόμα και μετά την τριχοτόμησή της.

Αντιθέτως, στο αντίστοιχο Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθήματα που μπορούν οι φοιτητές να πάρουν από τα άλλα δύο Τμήματα. Γενικά, το κάθε Τμήμα φαίνεται να είναι αρκετά απομονωμένο από τα υπόλοιπα, προσφέροντας μόνο έναν μικρό αριθμό μαθημάτων στους φοιτητές των άλλων Τμημάτων. Βέβαια, αυτό ίσως να οφείλεται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, και στο γεγονός ότι η συνεννόηση μεταξύ των τριών Τμημάτων ήταν δυσχερής, καθώς οι διδάσκοντες του Τμήματος Φιλολογίας λόγω του μεγάλου αριθμού των εισακτέων αλλά και λόγω της έλλειψης ικανού γνωστικού υπόβαθρου των υπόλοιπων φοιτητών δεν προθυμοποιήθηκαν να προσφέρουν πολλά μαθήματα του Τμήματός τους (ούτε για συνδιδασκαλία) στα άλλα δύο Τμήματα. Ακόμα και μέσα στο ίδιο Τμήμα, όμως, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στεγανά ανάμεσα στους διάφορους Τομείς. Όπως είδαμε, στο

πρόγραμμα του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας κατά τα δύο έτη της ειδίκευσης προσφέρονται μόνο μαθήματα της επιλεγόμενης ειδίκευσης, ενώ η μόνη δυνατότητα που δίνεται στους φοιτητές να παρακολουθήσουν μαθήματα των άλλων δύο ειδίκευσεων του Τμήματος είναι οι 6 ΔΜ που μπορούν να καλύψουν ελεύθερα με μαθήματα από οποιοδήποτε Τμήμα (επομένως, και από το ίδιο). Επιπλέον, δίνεται η εντύπωση ότι ο αριθμός των μαθημάτων της κάθε ειδίκευσης είναι τυπικός, χωρίς να υπολογίζεται η χρησιμότητά τους αλλά με μόνο κριτήριο να υπάρχει ισομετρία μεταξύ τους. Πιθανότατα αυτό να σχετίζεται με εσωτερικά θέματα του Τμήματος, όπως είναι η διανομή των ωρών διδασκαλίας στους καθηγητές και η κατανομή του αριθμού των φοιτητών στα διάφορα μαθήματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο δίλημμα ανάμεσα στην επιστημονική εξειδίκευση ή την επαγγελματική κατάρτιση, η Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης φαίνεται να ακολουθεί πιστά και απαρέγκλιτα την εξειδίκευση, ενώ η Σχολή της Αθήνας θέτει σε περίοπτη θέση την προετοιμασία των φοιτητών της για τη διδασκαλία στη μέση εκπαίδευση. Μάλιστα, δεδομένης της πλέον κοινής επετηρίδας φιλολόγων και για τα τρία Τμήματα, η Φιλοσοφική Αθηνών φαίνεται να ενδιαφέρεται περισσότερο να προσφέρει όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση στους μελλοντικούς φιλόλογους.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ. (2018), *Περίγραμμα της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-2017. Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αντωνοπούλου, Μ. (1991), Η κρίση των ΑΕΙ. Κρίση θεσμική και κοινωνική. Στο: *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα: Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Πρακτικά του 1ου συνεδρίου (Αθήνα 28 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1990)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, σ.σ. 21-26.
- Γκότοβος, Α. (1985), Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τόμ. 22, σ.σ. 29-39.
- Δημοπούλου, Ι. & Φούκας, Β. (2018), Η τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984: Οι συζητήσεις στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση των φιλολόγων. Στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Νικολάου, Γ., Τσεσμελή, Στ., Μαλαφάντης, Κ. & Δημάκος, Ι. (επιμ.), Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2018)*. Τόμ. Α'. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 353-360.
- Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Γ. (2009), *Ο Νόμος Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (όπως ισχύει σήμερα). Κωδικοποίηση των κειμένων*. Τόμ. Α'. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Σάκκουλας.

- Κολιόπουλος, Ι. (2001), Οι σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Στο: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Α' και Β' Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης. *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου (30 Μαρτίου-1 Απριλίου 2001)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης, σ.σ. 55-62.
- Κριμπάς, Κ. (2005), Η Ανώτατη Παιδεία και έρευνα 1974-2000. Στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000. Η Ελλάδα της ομαλότητας 1974-2000. Δημοκρατικές κατακτήσεις-Οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα*. Τόμ. 10^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 145-162.
- Ματθαίου, Δ. (2008), Το ελληνικό Πανεπιστήμιο απέναντι στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας. Στο: Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, σ.σ. 235-274.
- Μεταλληνός, Σ. (1982), *Ο νόμος πλαίσιο για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα*. Αθήνα: Νομικές εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα.
- Μούσης, Ν. (2010), *Εγχειρίδιο ευρωπαϊκής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μούσης, Ν. (2015), *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο, Οικονομία, Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπιλιώνη, Μ. (2003), *Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μπουζάκης, Σ. (2006), *Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*. Τόμ. Β' (1926-2005). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικήτας, Δ. (2010), Σπουδές Φιλολογίας: Tunc, nunc, deinde. Στο: Τρομάρας, Λ. & Σταυρίδου-Ζαφράκα, Α. (επιμ.), *Η Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: ημερίδα για τα 75 χρόνια της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (30 Μαρτίου 2000)*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 28-35.
- Ξωχέλλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (1991), Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. Στο: *Φιλολόγος*, τόμ. 64, σ.σ. 84-97.
- Παπαδάκης, Ν. (2004), *Η παλίμψηστη εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Από το Ν. 5343/32 στο Ν. 1268/82*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2006), Η (περιοδική) αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Στο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο & Βλαχόπουλος, Στ. (επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ηγουμενίτσα 9-10 Ιουνίου 2005)*. Αθήνα: Διόνικος, σ.σ. 52-64.

- Ράσης, Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τερζής, Ν. (1986), Ο ρόλος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο: *Φιλολόγος*, τόμ. 45, σ.σ. 176-193.

Νόμοι- Διατάγματα-Οδηγοί Σπουδών

- Φ.Ε.Κ. 167/ τ. Α' (30-9-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Φ.Ε.Κ. 87/ τ. Α' (16-7-1982), Νόμος 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*.
- Οδηγός σπουδών Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκό έτος 1986-1987. Πανεπιστήμιο Αθηνών: 1987.
- Οδηγός σπουδών Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαϊκό έτος 1985-1986. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: 1985.
- Φ.Ε.Κ. 160/ τ. Α' (18-10-1984), Προεδρικό Διάταγμα 445/1984, *Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων*.
- Φ.Ε.Κ. 633/ τ. Β' (27-8-1982), Υπουργική Απόφαση Β1/552, *Δημιουργία Τμημάτων στα ΑΕΙ*.
- Φ.Ε.Κ. 891/ τ. Β' (20-12-1984), Υπουργική Απόφαση 4082/515, *Πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων των Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών Α' εξαμήνου ακαδημαϊκού έτους 1984-1985*.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Δημοπούλου Ιουλία** είναι φιλόλογος, πτυχιούχος της Κλασικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και διδακτορικού διπλώματος στον τομέα της Παιδαγωγικής. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της αφορούν κυρίως την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία

Διδασκαλία Γλώσσας και Γραμματισμός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον όρο του γραμματισμού, στην εξελικτική του διάσταση καθώς και στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό κατά την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες του σημερινού σχολείου. Η αναφορά εστιάζεται περισσότερο στην διάκριση του γραμματισμού και στον τρόπο με τον οποίο, όπως παρατίθεται με θεωρητική αναφορά στον πειραματισμό των μαθητών, ως προς την χρήση συγκεκριμένων “δομών” ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο που χρειάζονται κάθε φορά για να επικοινωνήσουν ένα θέμα. Τέλος, η τεχνολογία με τα μέσα που παρέχει έχει συμβάλλει στην εξέλιξη της παραδοσιακής διδασκαλίας και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμός, γλώσσα, άτομο, σχολείο

Language Teaching and Literacy

Abstract

This paper focuses on the term literacy, its evolutionary dimension as well as the way it is used by the modern teacher when teaching the language course, responding to the needs of today's school. The report focuses more on the distinction of literacy and the way in which, as cited with theoretical reference to the experimentation of students, in terms of the use of specific "structures" depending on the communication context they need each time to communicate a topic. Finally, technology with the means it provides has contributed to the evolution of traditional teaching and the utilization of modern learning methods.

Keywords: literacy, language, person, school

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον γραμματισμό και στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται στους μαθητές-τριες και στο ελληνικό σχολείο. Η διαμόρφωση ενός νέου τοπίου για την κατάκτηση του γραμματισμού, φέρνει τους/τις εκπαιδευτικούς του 21ου αιώνα μπροστά σε ένα σύνολο προκλήσεων, αναφορικά με την προσέγγιση που θα οδηγήσει τους/τις μαθητές/-τριες στην κατάκτηση των μαθησιακών τους στόχων. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού των σύγχρονων προγραμμάτων, θεωρείται απαραίτητο να αναλογιστούμε το κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο, τα εξωσχολικά ενδιαφέροντά τους και οι πρακτικές λόγου που αξιοποιούν στα κείμενά τους κατά τη δωδεκαετή φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο. Ως εκπαιδευτικοί, είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες δεν έρχονται στο σχολείο ως "άγραφοι πίνακες", αντιθέτως αποτελούν γνώστες αρκετών αντικειμένων, πράγμα το οποίο προϋποθέτει ότι τα ενδιαφέροντά τους, οι γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες τους, όπως και η προδιάθεσή τους για τη μαθησιακή διαδικασία, είναι σκόπιμο να ενταχθούν στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού, στο οποίο καλλιεργείται κυρίως η γλωσσική και νοημοσύνη. Ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια συνήθως μειώνουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, όσον αφορά στο περιεχόμενό τους.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να χαρτογραφήσει τις απόψεις σε θέματα γραμματισμού και διδασκαλίας του στα ελληνικά σχολεία. Στη συνέχεια η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει ότι ο γραμματισμός αποτελεί τη φιλοσοφία που διατρέχει τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Η κριτική

σκέψη είναι σημαντική στα σχολεία λόγω του ότι είναι σημαντική στη μάθηση. Η κριτική σκέψη είναι σημαντική στη μαθησιακή διαδικασία, στην κατασκευή των βασικών ιδεών, αρχών και θεωριών που συνδέονται με το περιεχόμενο.

2. Προσεγγίσεις του Γραμματισμού

Α. Η ολιστική (ολική) προσέγγιση στη γλώσσα

Η ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα αντλεί τις αρχές της από τη θεώρηση για τη γλώσσα «Η Γλώσσα ως Όλο». Υποστηρίζουν ότι δεν πρόκειται για μια επαναστατική φόρμουλα, μια πανάκεια για την επίλυση κάθε παιδαγωγικού προβλήματος σχετικού με τη διδασκαλία της γλώσσας. Κατά συνέπεια η φιλοσοφία της ολιστικής προσέγγισης βασίζει τις θεωρητικές της καταβολές στην κοινωνικοψυχολογολογική θεωρία, συνδέεται με τα παιδοκεντρικά προοδευτικά κινήματα στην εκπαίδευση που αρχίζουν από το κίνημα της Νέας αγωγής» και έχει δεχτεί επιδράσεις από τη θεωρία του Vygotsky, του Piaget, της Προοδευτικής αγωγής (Dewey), του Rosenblatt, του Smith, των Goodman, του Holdaway και άλλων ¹.

Οι Manna & Μητακίδου² θεωρούν ότι η φιλοσοφία της «Γλώσσας ως Όλο» είναι κυρίως θέμα στάσης απέναντι στη γλώσσα ή μάλλον στην εκπαιδευτική πράξη στο σύνολό της. Την χαρακτηρίζουν ως συναρπαστική αλλαγή στο τρόπο διδασκαλίας επειδή, επικαλούμενοι ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουν ότι από τη μια οι μαθητές δείχνουν πιο ευτυχισμένοι έχοντας ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και οι εκπαιδευτικοί από την άλλη εργάζονται με περισσότερο ενθουσιασμό για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές τους.

Και ο Goodman χαρακτηρίζει την ολική προσέγγιση της γλώσσας περισσότερο φιλοσοφία παρά μεθοδολογία. Έχει να κάνει με παιδιά που μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε ένα ολικό, πραγματικό περιβάλλον. Λέει χαρακτηριστικά ότι «τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας και να γράφουν γράφοντας». Οι άξονες των αρχών της ολιστικής προσέγγισης πάνω στους οποίους βασίζονται οι αρχές της και βέβαια δεν αφορούν μονάχα τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής αλλά τη διδασκαλία σε όλες τις ηλικιακές ομάδες σχετίζονται με τη γλώσσα, τη μάθηση, τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και την κοινωνία³.

Άσχετα με το ιδιαίτερο πολιτιστικό πλαίσιο που βιώνει κάθε παιδί, η αναπτυξιακή μάθηση έχει ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά: είναι μη ανταγωνιστική, αυτορυθμιζόμενη, μη ελεγχόμενη από ενήλικες, επικεντρώνεται σε πραγματικά, αυθεντικά γεγονότα και αφομοιώνεται με τη φυσική χρήση. Το

1 Αϊδίνης Α. (2006), Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού». Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος 4, 17-42.

2 Manna, A. & Μητακίδου, X. (1994 α) Η Γλώσσα ως Όλο, Ανοικτό Σχολείο, τεύχ. 49, σελ 18-24

3 Αϊδίνης, Α. (2012), Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg

περιβάλλον εξασφαλίζει ασφάλεια, ενθάρρυνση και βοήθεια όταν τη χρειάζεται το παιδί. Η αναπτυξιακή μάθηση αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις αρχές της φιλοσοφίας «Η Γλώσσα ως Όλο». Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε για την ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα ότι πρόκειται για μια μετατόπιση από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική, αυστηρά συστηματοποιημένη διδακτική ρουτίνα προς μια μαθητοκεντρική, αυτορυθμιζόμενη προς τη μάθηση. Στην τάξη συνδέονται οι εμπειρίες των παιδιών εντός και εκτός τάξης ώστε αυτή να αποτελέσει μια κοινότητα μάθησης με στόχο την εισαγωγή των παιδιών στη λέσχη γραμματισμού. Η συνεργατική μάθηση και η συνοικοδόμηση νοημάτων είναι βασικά συστατικά μιας δημοκρατικής τάξης που επιτρέπει τα παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες. Μέσα σε αυτό πλαίσιο στη διδασκαλία στην πρώτη σχολική ηλικία χρησιμοποιούνται αυθεντικά κείμενα, κυρίως λογοτεχνικά όπου μέσα στην επεξεργασία του νοήματος τα παιδιά ανακαλύπτουν τη λειτουργία του γραπτού κώδικα και συνακόλουθα την αλφαβητική αρχή χωρίς τη συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων, μέσα από ανάγνωση κειμένων χωρίς τη χρήση τεχνικών δραστηριοτήτων, γεγονός που τα απομακρύνει από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλαδή την επικοινωνία⁴.

B) Επικοινωνιακή – Λειτουργική προσέγγιση

Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους εμπνευστές της, Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη, παραπέμπει στη γλωσσολογική θεώρηση που υιοθέτησαν ως βάση για την πρότασή τους. Πρόκειται για τη λειτουργική θεώρηση του M.A.K Halliday, το έργο του οποίου, σύμφωνα πάντα με τους συγγραφείς, αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην προσέγγιση θεμάτων που έχουν να κάνουν με τη γλώσσα στην εκπαίδευση. Ο Halliday (1978) στη γλωσσολογική αυτή θεώρηση υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν μπορεί να εννοηθεί χωριστά από την κοινωνία, γιατί ούτε γλώσσα υπάρχει χωρίς κοινωνικό άτομο, ούτε κοινωνικό άτομο χωρίς κοινωνία. Επιπλέον, πιστεύει ότι η δουλειά του σχολείου πρέπει να αποβλέπει στη διερεύνηση του λειτουργικού δυναμικού της γλώσσας των μαθητών. Το κοινωνικογλωσσικό υπόβαθρο για οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην τάξη έχει μεγάλη σπουδαιότητα.

Η προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας αξιοποιεί εκτός από τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας, της πραγματολογίας, της εθνογραφίας της επικοινωνίας και της ανάλυσης του λόγου⁵.

Η επικοινωνιακή ή λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας⁶ εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της αμφισβήτησης τόσο της παραδοσιακής όσο και της δομιστικής

4 Παπαδοπούλου, Σ.(2005), Η ολική γλώσσας στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω

5 Χαραλαμπίδου, Χατζησαββίδη, Σ., (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

6 Επειδή αποσκοπεί την αποτελεσματική επικοινωνία μέσω της γλώσσας την συναντάμε και ως επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση (βλ. Αϊδίνης 2012)

μεθόδου διδασκαλίας, αφού η πρώτη έχει ως βάση το γλωσσικό σύστημα ενώ η δεύτερη επικεντρωνόταν στην χρήση της και αγνοούσε τη συστηματική οργάνωση των γλωσσικών ερεθισμάτων.

Σε αντίθεση στην επικοινωνιακή- λειτουργική προσέγγιση η διδασκαλία της γλώσσας διέπεται από τρεις αρχές που αφορούν πρώτον την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, όπου στη διδασκαλία είναι αναγκαίο να διασφαλίζονται συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, δεύτερον στη σκόπιμη χρήση του γλωσσικού κώδικα μέσα στο πλαίσιο της πραγματικής επικοινωνίας και τρίτον στην πρόκληση των ενδιαφερόντων των παιδιών, όπου η διδασκαλία συνδέεται με αυτά και με τις εμπειρίες τους. Η εναλλακτική αυτή, όπως την χαρακτηρίζουν οι εισηγητές τους, πρόταση σκοπό έχει να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς ομιλητές. Για να πετύχει κάτι τέτοιο θα πρέπει οι μαθητές:

1. Να μπορούν να κατανοούν τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου μέσα στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας που παράγονται.
2. Μέσα από τη διαδικασία αυτή να συνειδητοποιήσουν το μηχανισμό της λειτουργίας της γλώσσας και να μάθουν να αξιοποιούν τις δυνατότητές της για αποτελεσματική επικοινωνία, ως ομιλητές αλλά και ως συγγραφείς
3. Και τέλος μέσα από τη συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος να μπορούν να αναγνωρίζουν μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα, αλλά πάντα με στόχο. αυτά να συμβάλλουν στην παραγωγή από τα ίδια τα παιδιά αποτελεσματικού λόγου. Για την υλοποίηση του διττού σκοπού της γλωσσικής διδασκαλίας, η πρόταση απαντά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στο υλικό και στα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν καθώς και στη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για την πραγματοποίησή του. Ως προς το περιεχόμενο δίνουν προβάδισμα και βαρύτητα στη χρήση της γλώσσας (προφορικής και γραπτής), έναντι της κατανόησης και συνειδητοποίησης της δομής της που επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη χρήση. Οι γλωσσικές μορφές, που θα συμπεριλαμβάνονται σε αυτό που στη σχολική πρακτική ονομάζεται «διδακτέα ύλη», θα αποφασίζονται με βασικό κριτήριο ποια θα πρέπει να είναι η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών που θα τους επιτρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά στα πλαίσια των κοινωνικών, επαγγελματικών και άλλων δραστηριοτήτων τους. Η μέθοδος προβλέπει δύο στάδια: Το πρώτο είναι το στάδιο κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από τα παιδιά. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η επεξεργασία και ο σχολιασμός των κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά για να κριθεί η αποτελεσματικότητάς τους ως προς την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου που τέθηκε αρχικά. Όλες οι δραστηριότητες που διαμορφώνονται είναι για την προαγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και εξετάζονται μέσα από κείμενα, είτε διαμορφώνουν επικοινωνιακό πλαίσιο, είτε οργανώνονται για την μελέτη γραμματικο-συντακτικών φαινομένων που απαιτούνται στο πλαίσιο της χρήσης της γλώσσας.

2.1. Σπουδές του Νέου Γραμματισμού-Το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού

Η κατάρρευση της διαμάχης ανάμεσα σε «προφορικούς/εγγράμματους πολιτισμούς» ('oral/literate cultures'), εντάσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον γραμματισμό εντός κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου⁷, σηματοδοτεί τις απαρχές του κινήματος των Σπουδών του Νέου Γραμματισμού (NLS), σύμφωνα με το οποίο ο γραμματισμός δεν εκλαμβάνεται πλέον ως καθολική τεχνική δεξιότητα (ή δεξιότητες) η οποία κατακτιέται αποκλειστικά εντός σχολικού πλαισίου^{8,9,10}. Στο πλαίσιο του θεωρητικού χώρου των Σπουδών του Νέου Γραμματισμού αναδύεται και ο όρος κοινωνικοί γραμματισμοί (social literacies), ο οποίος προτάθηκε από τον Street¹¹ και αναφέρεται στη φύση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, δηλαδή τη χρήση του γραμματισμού στο πλαίσιο συγκεκριμένων πολιτισμικών συμφραζομένων^{12,13,14,15,16,17}. Δεδομένης της ποικιλίας των κοινωνικών συμφραζομένων όπως καθορίζονται από την ταυτότητα, το γένος και τις πεποιθήσεις των μελών της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, οι γραμματισμοί χαρακτηρίζονται από πολλαπλότητα και ποικιλότητα. Συνεπώς, εκτός από κοινωνικοί, οι γραμματισμοί είναι πολλαπλοί (multiple literacies), ποικίλλουν ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο και ενσωματώνονται σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές¹⁸. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την παραδοσιακή, τεχνητή, φορμαλιστική και καθολική φύση του γραμματισμού στον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική φέρνει στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος την άποψη πως ο γραμματισμός δεν είναι μια ουδέτερη πρακτική

7 Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London, UK and Philadelphia, PA: Routledge Falmer –Taylor & Francis Group

8 Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London, UK & New York, NY: Longman.

9 Pahl, K., & Rowsell, J. (2011). *Artifactual critical literacy: A new perspective for literacy education*. *Berkeley Review of Education*, 2 (2), 129-151.

10 Wyatt-Smith, C., & Elkins, J. (2012). Πολυτροπική ανάγνωση και κατανόηση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Γ. Κουρμεντάλα, Μτφρ.). Στο Φ. Παπαδημητρίου 642 (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* (σσ. 371- 429). Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ

11 Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London, UK: Longman.

12 Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK & Cambridge, MA: Blackwell.

13 Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Literacy practices*. Στο D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London, UK & New York, NY: Routledge

14 Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London, UK & New York, NY: Longman.

15 Street, B. V. (1993) (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

16 Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London, UK: Longman.

17 Street, B.V. (2009). *Ethnography of writing and reading*. Στο D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 329-345). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

18 Street, B.V. (2003α). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. Στο S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 77-88). Stoke on Trent, UK and Sterling, VA: Trentham Books in association with Open University.

συλλογής δεξιοτήτων που αναπτύσσεται κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας, ούτε περιορίζεται στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση κειμένων εκτός πολιτισμικού συγκειμένου^{19,20,21}. Αυτό το εναλλακτικό μοντέλο γραμματισμού ονομάστηκε από τον Street (1984) ιδεολογικό (ideological), καθώς αναφέρεται στην ιδεολογικά εξαρτώμενη ποικιλομορφία του γραμματισμού ανάλογα με την κάθε επικοινωνιακή περίπτωση²². Υπό αυτήν την έννοια, το ιδεολογικό μοντέλο του γραμματισμού χαρακτηρίζεται πολιτισμικά ευαίσθητο απέναντι σε πρακτικές γραμματισμού όπως διαφοροποιούνται από το ένα κοινωνικό πλαίσιο στο άλλο, σε αντίθεση με το αυτόνομο μοντέλο το οποίο αποδεικνύεται ανεπαρκές εργαλείο για την κατανόηση της ποικιλομορφίας πρακτικών γραμματισμού διαφόρων λαών²³. Ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και γεωγραφικών επιδράσεων, αντιλαμβανόμαστε πως «[...] τα κοινωνικά συμφραζόμενα οργανώνουν τον γραμματισμό, παρά το αντίθετο.», δηλαδή την οργάνωση των κοινωνικών συμφραζομένων από τον γραμματισμό²⁴. Ο ίδιος και στην αυτονομία^{25, 26} και²⁷. Η χρήση του όρου δεν ταυτίζεται με τη συντηρητική Μαρξιστική ερμηνεία της έννοιας της «ψευδούς συνείδησης»; παρά συνάδει με τις αντιλήψεις της σύγχρονης ανθρωπολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας και των πολιτισμικών σπουδών. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Street (ό.π.) απορρίπτει το αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού, καθώς αποτελεί ένα ουδέτερο τεχνολογικό κατασκεύασμα, ενώ θεμελιώδεις επιστημολογικές, κυριαρχικές και πολιτικές πτυχές της φύσης του τον καθιστούν μια ιδεολογική και κοινωνική πρακτική.

2.2. Κριτική στις Σπουδές του Νέου Γραμματισμού

Κάποιοι κριτικοί επέκριναν τη διάκριση ανάμεσα στο αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο, προτείνοντας ως εναλλακτική λύση έναν συνθετικό όρο προς αποφυγή της πόλωσης. Ωστόσο, ο Street^{28,29} υποστηρίζει πως το ίδιο το ιδεολογικό μοντέλο αποτελεί

19 Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London, UK: Longman.

20 Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London, UK: Paul Chapman Publishing.

21 Street, B.V. (2003α). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. Στο S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 77-88). Stoke on Trent, UK and Sterling, VA: Trentham Books in association with Open University.

22 Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK & Cambridge, MA: Blackwell.

23 Street, B.V. (2003β). What's 'new' in New Literacy Studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77-91.

24 Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34 (3), 337-356

25 Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

26 Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

27 Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London, UK & New York, NY: Routledge

28 Street, B. V. (1993) (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

29 Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London, UK: Longman.

μια σύνθεση καθώς δε διαχωρίζει τα «τεχνικά» χαρακτηριστικά του γραμματισμού από τα «πολιτισμικά» στοιχεία σα να επρόκειτο αυτά να συμπληρωθούν στη συνέχεια. Απεναντίας, οι θιασώτες του αυτόνομου μοντέλου, στήριζαν μια εσφαλμένη πόλωση ανάμεσα στις «τεχνικές» και «πολιτισμικές» πτυχές του γραμματισμού. Η πρότασή του, στο πλαίσιο του ιδεολογικού μοντέλου, αφορά σε αποδοχή των τεχνικών και γνωστικών στοιχείων της γραφής και της ανάγνωσης, ενσωματωμένων σε πολιτισμικά σύνολα στα οποία διαφαίνονται οι δομές υπεροχής των κυρίαρχων γραμματισμών. Υπό αυτήν την έννοια, το ιδεολογικό μοντέλο εντάσσει παρά αποκλείει το σύνολο της δουλειάς που υπάγεται στο αυτόνομο μοντέλο. Ο Kress³⁰ ενίσταται στον όρο πολλαπλότητα των γραμματισμών³¹, χαρακτηρίζοντάς τον παράδοξο. Ένας τέτοιος χαρακτηρισμός υποδηλώνει πως η γλώσσα είναι αυτόνομη, ανεπηρέαστη από κοινωνικούς παράγοντες, συνεπώς παραμένει στατική. Εφ' όσον υιοθετήσουμε την οπτική πως η γλώσσα είναι δυναμική, δεδομένου πως διαρκώς ανακατασκευάζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται οι χρήστες της, η πολλαπλότητα των γραμματισμών δεν καθίσταται αναγκαία. Η συνεχής ανακατασκευή της γλώσσας και του γραμματισμού σε συνάρτηση με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επιτάσσουν τη γλωσσική παραγωγή, καταδεικνύουν πως η γλώσσα είναι «ακατάστατη» και ποικιλόμορφη, συνεπώς δε χρήζει απόδοσης της φύσης της στον πληθυντικό. Ο Street³² στην ουσία συμφωνεί με τον Kress όσον αφορά στη δυναμική της γλώσσας και του γραμματισμού, ωστόσο για λόγους στρατηγικής προτάσσει το επιχείρημα περί πολλαπλότητας των γραμματισμών, προκειμένου να αντιτεθεί στην προβολή του «[...] γραμματισμού ως πανάκειας απέναντι σε κοινωνικά δεινά και ως βασικού συστατικού του εκμοντερνισμού». Κατ' αυτόν τον τρόπο ενίσταται στην κυρίαρχη θεώρηση ενός μοναδικού αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού, το οποίο δε διαφοροποιείται από περιβάλλον σε περιβάλλον, επισημαίνοντας, ωστόσο, τον κίνδυνο σύνδεσης «[...] ενός μοναδικού γραμματισμού με μια μοναδική κουλτούρα»³³, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μια «παγίδα πραγματοποίησης» κατά την υιοθέτηση του όρου «πολλαπλοί γραμματισμοί». Ωστόσο, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο τακτικής και στρατηγικής, η χρήση του όρου πολλαπλότητα των γραμματισμών ενδείκνυται για τον χαρακτηρισμό της δυναμικής και πολιτισμικά

30 Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London, UK & New York, NY: Routledge.

31 Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London, UK: Longman

32 Street, B.V. (2003a). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. Στο S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 77-88). Stoke on Trent, UK and Sterling, VA: Trentham Books in association with Open University.

33 Street, B. V. (2000). *Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies*. Στο M. Martin-Jones, & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (pp. 17-29). Amsterdam, the Netherlands & Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

προσδιορισμένης φύσης των πρακτικών γραμματισμού³⁴³⁵³⁶. Ανάλογη είναι και η θέση της Hasan³⁷, η οποία υποστηρίζει πως η χρήση του πληθυντικού υποδηλώνει την παραδοχή πως ο γραμματισμός, τουλάχιστον σε μία από τις έννοιες του, σημαίνει την απόδοση νοήματος σε καθετί που μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση. Αντιστοίχως, ο πληθυντικός αναφέρεται στην κατάκτηση του γραμματισμού κατά ξεχωριστό τρόπο από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, ανάλογα με την οπτική που υιοθετούν κατά την επαφή με τα κείμενα. Η Wallace³⁸ επικρίνει την τάση των Σπουδών του Νέου Γραμματισμού να συσχετίζουν το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού αποκλειστικά με το σχολείο, όπως και την αντίληψη πως πάντα η προσέγγιση του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται κατά έναν τεχνητό και αποπλαισιωμένο τρόπο. Μία τέτοια θεώρηση εξιδανικεύει τον ρόλο των εξωσχολικών γραμματισμών, ενώ παράλληλα υποβιβάζει το σχολείο σε έναν ρόλο μηχανιστικό, αδιάφορο για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που οδηγεί στην κατάκτηση του γραμματισμού. Ωστόσο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η εξομάλυνση αυτών των διαφορών και η γεφυροποίηση του σχολικού πεδίου και της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών (ό.π., 91). Υποστηρίζει θερμά πως η επικριτική στάση απέναντι στον σχολικό γραμματισμό για διδασκαλία αποπλαισιωμένων γνώσεων χαρακτηρίζεται από στενότητα, ενώ στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον όρο του Bernstein³⁹, το σχολείο εμπλέκεται σε μία διαδικασία αναπλαισίωσης, στο πλαίσιο της οποίας αναδομούνται οι καθημερινές εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών/τριών. Υπό αυτήν την έννοια, ο οριζόντιος λόγος, ο οποίος στηρίζεται στην καθημερινή γνώση και έχει τοπικό χαρακτήρα καθορισμένο εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου, αποτελεί το επίκεντρο των Σπουδών του Νέου Γραμματισμού, υποβιβάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αξία του κάθετου λόγου, ο οποίος συσχετίζεται με το σχολικό πλαίσιο και τη συστηματική, ρητή δόμηση εξειδικευμένης γνώσης, η οποία περισσότερο διδάσκεται, παρά κατακτάται. Επιπροσθέτως η Wallace, επισημαίνει πως υποβιβάζεται ο ρόλος της ανάγνωσης και της γραφής στην κοινωνική και ανθρωπολογική επισκόπηση του γραμματισμού, κυρίως δε του έντυπου γραμματισμού, παρά το γεγονός πως ακόμη και η ηλεκτρονική αλληλογραφία και τα υπερκείμενα αξιοποιούν ως μέσο τον γραπτό

34 Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School: The Sciences of Education Online*, 2(2-3). Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/60253739-Tomos-2-teyhi-2-3-martios-athanasios-aidinis-kai-triantafyllia-kostoyli-montelaeggrammatosynis-theoritikes-proseggiseis-kai-didaktiki-praxi.html>

35 Harste, J.C. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices from the Middle*, 10 (3), 8-12.

36 Παπαδημητρίου, Ε. (2020). Εισαγωγή: Γραμματισμός, [πολυ] γραμματισμοί: Θεωρία και πράξη. Στο Ε. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Κριτικοί κοινωνικοί [πολυ]γραμματισμοί: Διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης* (σσ. 21-62). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

37 Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. Στο R. Hasan & C. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 377-424). London, UK: Longman

38 Wallace, C. (2003). Local literacies and global literacy. Στο S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 89-101). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books in association with Open University.

39 Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London, UK: Taylor and Francis.

λόγο. Προβάλλει δε ως επιχείρημα υπέρ της χρήσης του έντυπου λόγου την ορθόδοξη χρήση των όρων «αναγνώστες» και «παραγωγοί γραπτού λόγου» (writers) από τον ίδιο τον Halliday⁴⁰. Ως επί το πλείστον, η Wallace τάσσεται υπέρ της επικράτησης της λόγιας χρήσης της Αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο, χαρακτηρίζοντας αυτήν τη γνώση απαραίτητο εφόδιο για την ενεργό εμπλοκή με κείμενα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Πιστεύει δε πως η έμφαση των Σπουδών του Νέου Γραμματισμού στο στοιχείο της τοπικότητας επηρεάζει την ποιότητα της Αγγλικής, λόγιας γλώσσας η οποία αποτελεί δείγμα κάθετου λόγου. Ωστόσο, η θέση της υπέρ της λόγιας χρήσης της Αγγλικής γλώσσας μοιάζει ελιτίστικη και δε συνάδει με τη φιλοσοφία του Freire στον οποίον αναφέρεται για να στηρίξει το επιχείρημά της, ενώ η χρήση λόγιας γλώσσας αποτελεί μια διαδικασία δύσκολη και απαιτητική ακόμη και για φυσικούς ομιλητές/ήτριες της γλώσσας.

2.3. Γλωσσικός Γραμματισμός

Ο γραμματισμός χαρακτηρίζεται από την σύνδεσή του με την γλώσσα και την επικοινωνία κυρίως όμως με τον λόγο. Αυτό που αναφέρουμε σήμερα ως γλωσσικό γραμματισμό έχει να κάνει με τον αλφαριθμητισμό, η εκμάθηση δηλαδή της γραφής και της ανάγνωσης. Για πάρα πολλά χρόνια είχε στατικό χαρακτήρα δηλαδή ως άτομο με αλφαριθμητισμό νοούνταν ο έχων γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Κατέχοντας όμως μόνο αυτή την τεχνική διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης το άτομο έμενε εκτός των κοινωνικών προεκτάσεων, εστίαζε μόνο στην φοίτησή του στο σχολείο. Η συγκεκριμένη «χρήση» του γλωσσικού γραμματισμού ισχύει μέχρι και σήμερα σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα⁴¹.

Ο γραμματισμός, ο οποίος απαντάται και ως λειτουργική εγγραμματοσύνη ή κριτικός γραμματισμός, με την πιο παραδοσιακή του έννοια, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει ένα γραπτό κείμενο και να το κατανοεί, όπως, επίσης, να μπορεί να το ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους κειμένων, γραπτού και προφορικού λόγου, και να είναι σε θέση να παράγει και ο ίδιος ποικίλα είδη κειμένων κατάλληλα για τις επικοινωνιακές περιστάσεις που είναι πιθανόν να προκύψουν στην κοινωνική του ζωή και την επαγγελματική του δράση. Όμως με τις νέες κοινωνικές συνθήκες ο γραμματισμός, όπως προσδιορίστηκε, φαίνεται ότι δεν καλύπτει πλέον ούτε ως όρος ούτε ως περιεχόμενο τις νεοφανείς διαστάσεις της επικοινωνίας.

Ως έννοια με σημαντικές κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις, απορρέει από την ανάγκη εκμάθησης ενός πλαισίου γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για την ομαλή και επιτυχή κοινωνική ένταξη των ατόμων που

40 Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. Στο R. Hasan & C. Williams (Eds.), Literacy in society (pp. 339-376). London, UK: Longman

41 Χατζησαββίδης, Σ. (2007, Ιούνιος 1-3). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*.

ανήκουν στις εγγράμματες κοινωνίες, και συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές πρακτικές που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο. Με την έννοια αυτή κάθε αλλαγή στις κοινωνικές πρακτικές αναμένεται ότι θα συνεπιφέρει 40 τροποποιήσεις στο περιεχόμενο του γραμματισμού⁴². Η σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας της πληροφορίας και την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών δημιουργεί ένα νέο πολύμορφο κοινωνικό τοπίο. Οι νέες συγκυρίες, που σημαδεύονται από την επικράτηση του «μεταφορντικού» καπιταλισμού⁴³, επιβάλλουν στην αγορά εργασίας το πρότυπο της μισθωτής εργασίας των «πολυδεξιοτήτων» σε αντικατάσταση του παλαιότερου προτύπου της μερικότητας και της εξειδίκευσης. Επιπλέον, η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων αξιών, οι εργασιακές ανακατατάξεις, οι αγεφύρωτες οικονομικές διαφορές μεταξύ των ανεπτυγμένων και των τριτοκοσμικών χωρών σε συνδυασμό με την παγκόσμια οικονομική ενοποίηση έχουν προκαλέσει μεγάλα κύματα οικονομικής μετανάστευσης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών και πολύγλωσσων κοινωνιών. Στη συγκρότηση του νέου κοινωνικού σκηνικού συμβάλλουν σημαντικά, όπως προαναφέρθηκε, και οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες προβάλλουν νέους πολυτροπικούς διαύλους επικοινωνίας και νέες πολυτροπικές εκδοχές κατασκευής νοημάτων. Η νέα πραγματικότητα της κειμενικής πολυτροπικότητας, της γλωσσικής πολυμορφίας και της εργασίας των πολυδεξιοτήτων απαιτεί μια νέα κριτική παιδαγωγική των «πολυγραμματισμών» σε αντίστοιχία με τις νέες συγκυρίες.

Το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού άρχισε να διαφοροποιείται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου το κοινωνικό και οικονομικό πεδίο μεταβλήθηκε, με αποτέλεσμα ο γλωσσικός γραμματισμός να εστιάζει και στις κοινωνικές διαστάσεις αποκομμένος πλέον από την σχέση που είχε με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Η UNESCO μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο απέδωσε στον γλωσσικό γραμματισμό τον ορισμό, που σύμφωνα με τον οποίο αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ο ίδιος ο άνθρωπος, έχοντας ως αποτέλεσμα τόσο την κοινωνική όσο και την οικονομική ανάπτυξη τόσο του ίδιου όσο και της κοινωνίας στην οποία ζει. Ο γραμματισμός από τα μέσα έως και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα αποτέλεσε το σύνολο των δεξιοτήτων και των γνώσεων, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο οδηγείται σε μία αποτελεσματική λειτουργία μέσα στο κοινωνικό σύνολο αλλά και στην ανάλογη συμπεριφορά σύμφωνα με τις κοινωνικές περιστάσεις⁴⁴.

Ο γραμματισμός, όπως προαναφέρθηκε ήταν αλληλένδετη έννοια με τον αλφαριθμητισμό την διαδικασία δηλαδή της εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης. Ωστόσο, από την στιγμή που η τεχνολογία πλέον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο

42 Cope, B., Kalantzis, M. (2004). «Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη», στο Γέφυρες, 17, 18-21.

43 Cope, B., Kalantzis, M. (2004). «Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη», στο Γέφυρες, 17, 18-21.

44 Χατζησαββίδης, Σ. (2007, Ιούνιος 1-3). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*

στην σύγχρονη εποχή και συνάμα στις κοινωνίες, ένας εγγράμματος πολίτης θεωρείται εκείνος που έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της επικοινωνίας, τις οποίες τις κατανοεί, μπορεί να τις παράγει, στέκοντας κριτικά απέναντι σε κειμενικά είδη τα οποία θεωρούνται σημαντικά αναλόγως τις κοινωνικές περιστάσεις που απευθύνονται⁴⁵.

Στην Παιδαγωγική του Γραμματισμού συναντάμε το νέο παιδαγωγικό πλαίσιο του γραμματισμού, στο οποίο παρέχονται όλα τα εφόδια για την δημιουργία των αυριανών πολιτών μέσα στην κοινωνία. Σ' αυτό το πλαίσιο της Παιδαγωγικής διαφοροποιούνται οι έννοιες λόγος, κείμενο και κειμενικό είδος. Ο λόγος αποτελεί τον τρόπο έκφρασης στις διάφορες κοινωνικές πρακτικές, το κείμενο αποτελεί τη γλωσσική ολότητα περιέχοντας την πρόθεση του δημιουργού αλλά και τα νοήματα του τα οποία σχετίζονται με τις εξωγλωσσικές περιστάσεις της κοινωνίας⁴⁶.

Διακρίνεται σε δύο κατευθύνσεις από τη μια ο «λειτουργικός γραμματισμός» και από την άλλη ο «κριτικός γραμματισμός». Ο λειτουργικός γραμματισμός σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα (γλωσσικός γραμματισμός, φυσικές επιστήμες, μαθηματικός γραμματισμός κ.α.) στα οποία ορίζονται οι επικοινωνιακοί στόχοι, η ύλη τα οποία είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν από τους εκπαιδευόμενους. Από την άλλη ο κριτικός γραμματισμός θεωρεί τους εκπαιδευόμενους πολίτες οι οποίοι οφείλουν να διάκεινται συναισθηματικά στις διάφορες μορφές του γραμματισμού, ενώ οι μαθητές οφείλουν να έχουν αναπτυγμένη κριτική γνώση γεγονός που εστιάζει στον εντοπισμό των ιδεολογιών φορτίσεων που υπάρχουν μέσα στα κείμενα⁴⁷.

Οι μαθητές δηλαδή κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο «πειραματίζονται» με είδη κειμένων τα οποία ανταποκρίνονται σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, έχοντας την δυνατότητα κατανόησης των διαφορετικών δομών λόγου τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό χρησιμοποιώντας τον αλλά και εντάσσοντάς τον στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την περίσταση⁴⁸.

3. Ο γραμματισμός στη Γενική Εκπαίδευση

Το μάθημα της ελληνικής Γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Στο δημοτικό ο κυριότερος στόχος είναι η κατάκτηση των βασικών προφορικών δεξιοτήτων καθώς και των κυριότερων δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση του

45 Αρχάκης, Α. (2010). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης

46 Χατζησαββίδης, Σ. (2007, Ιούνιος 1-3). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*.

47 Αρχάκης, Α. (2010). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης

48 Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Γ. Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

γραπτού λόγου. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο εισάγονται κυρίως οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο, προϋποθέτοντας τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Συνεπώς στο Γυμνάσιο και το Λύκειο η γλωσσική διδασκαλία συνεχίζεται με την κειμενοκεντρική διάσταση που διευρύνεται και εμπλουτίζεται. Οι κύριοι γλωσσικοί στόχοι οι οποίοι και καθορίζουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, διατυπώνονται σε συγκεκριμένους στόχους. Αρχικά, στη συνειδητοποίηση και οργάνωση των δομών, των λειτουργιών και των μηχανισμών, που φέρνει ήδη το παιδί από το σπίτι του και τα οποία συγκροτούν τη γλωσσική επικοινωνία. Στη διεύρυνση, καλλιέργεια και εμπλουτισμό του λόγου κάθε μαθητή. Τέλος, στην ανάπτυξη της δημιουργικής του ικανότητας, που συντελείται, τόσο με την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, όσο και με τη βαθύτερη σχέση του με τα κείμενα, καθώς από δέκτης γίνεται πομπός κειμένων, επιτυγχάνοντας τη γλωσσική επάρκεια του μαθητή⁴⁹.

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία/ μάθηση της Γλώσσας οργανώνεται με βάση τον μαθητή. Με αυτό τον τρόπο εξυπηρετούνται ευρύτεροι παιδαγωγικοί σκοποί της διδασκαλίας και ταυτόχρονα διευκολύνεται η επιτυχής υλοποίηση των ειδικότερων διδακτικών στόχων του γνωστικού αντικειμένου της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η γλωσσική διδασκαλία είναι ενεργητική διαδικασία και η κατάκτησή της γίνεται με φυσιολογικό τρόπο μέσα από τη γλωσσική πράξη και με παραγωγή λόγου προσαρμοσμένου στις συνθήκες επικοινωνίας. Επομένως, βασικό χαρακτηριστικό των νέων εγχειριδίων είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση⁵⁰.

Η γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία τους. Βάσει των αναγκών της διδακτικής επιχειρείται μία επιλεκτική και συνδυαστική εφαρμογή θεωριών. Με αυτό τον τρόπο η γλώσσα, αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα, στο μέτρο που αφορά το παιδί και υπαγορεύει το περιεχόμενο της γλωσσικής παιδείας. Η γλώσσα θεωρείται σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Επομένως, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή σκέψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διανόησης και

49 ΥΠΕΘ/Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303 και ΦΕΚ 304). Αθήνα: ΥΠΕΘ / Π.Ι. Διαθέσιμο και στη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

50 Μήτσος, Ν. Σ. (2004). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

ειδικά της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, η γλώσσα συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου μάθησης, συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέας πολιτισμού.

Το Α.Π. λαμβάνει υπόψη, τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Επίσης, σε αξιολογική βάση τίθεται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές της παραλλαγές. Σύμφωνα με την επικρατούσα κατάσταση, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία μας.

3.1. Επεξεργασία του κειμένου που παράγουν οι μαθητές

Η επεξεργασία του κειμένου γίνεται ομαδικά και αφορά όλα τα επίπεδα: ορθογραφία, μορφολογία, λεξιλόγιο, διατύπωση, σύνταξη, δομή του κειμένου και τεχνική παρουσίασης. Το έργο του δασκάλου στη φάση αυτή είναι να υποκινήσει τους μαθητές να επισημάνουν μόνοι τους τα σημεία που πρέπει να σχολιαστούν, να διορθωθούν ή να διατυπωθούν εναλλακτικά ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό το κείμενο⁵¹. Στόχος αυτού του μεταγλωσσικού σχολιασμού είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος των μαθητών στα γλωσσικά στοιχεία και την κειμενική λειτουργία τους. Η κριτική αντιμετώπιση του κειμένου από τους μαθητές, ο γόνιμος προβληματισμός και η συζήτηση για τη γλώσσα, η αναζήτηση του καταλληλότερου τρόπου διατύπωσης και η εναλλακτική χρήση ποικίλων εκφραστικών μέσων καλλιεργούν και βελτιώνουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας ανατρέπει τους παραδοσιακούς ρόλους δασκάλου και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμπνευστής της ομάδας των μαθητών και ως σύμβουλος διαθέσιμος για προσφορά βοήθειας. Το κλίμα της αυτονομίας των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης διευκολύνει και ενθαρρύνει την αυθόρμητη και δημιουργική παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η διδακτική αυτή πρόταση των Α. Χαραλαμπίδου και Σ. Χατζησαββίδη προσανατολίστηκε από τα πρώτα της βήματα στο πεδίο εφαρμογής της στις σχολικές τάξεις⁵² και όλες σχεδόν οι δημοσιεύσεις και οι εκδόσεις που αναφέρονται στη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνουν διδακτικό υλικό και παραδείγματα επιτυχούς εφαρμογής της στο

51 Χατζησαββίδη, Σ. (1990). Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές, *Γλώσσα*, 22, 14-20

52 Αδαλόγλου, Κ., Γκαγκέλη, Α., Πούχα, Χ., Τσολακοπούλου, Ι., Χαραλαμπίδου, Α., Χατζησαββίδη, Σ. (1985). «Παράδειγμα Εφαρμογής», *Γλώσσα*, 9: 54-63

σχολείο⁵³(Βλ. ενδεικτικά Α. Χαραλαμπίδης, Σ. Χατζησαββίδης, 1997, Α. Χαραλαμπίδης, Τρ. Κωστούλη, επιστημ. υπεύθυνοι, 2000, Ζ. Αλβανούδη, κ.ά., 2000. Γ. Κολέτος, 2002, αλλά και Σ. Χατζησαββίδης, 1998 για εφαρμογές του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο).

4. Γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα σε σχολικούς και εξωσχολικούς γραμματισμούς

Αναμφισβήτητα, η μετάβαση από την παραδοσιακή βιομηχανική οικονομία προς την τεχνοκρατική εποχή συνεπάγεται όχι μόνο τη μεταβολή του τρόπου παραγωγής αγαθών (commodities), αλλά και τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς νέες πρακτικές γραμματισμού με τις οποίες εμπλέκονται σήμερα τα παιδιά⁵⁴. Οι νέοι τρόποι νοηματοδότησης και οι σύγχρονες κειμενικές πρακτικές που αναδεικνύονται χάρη στο διαδίκτυο, τα τεχνολογικά μέσα, τα εικονικά στοιχεία εμπλουτισμού των κειμένων, την επικοινωνία μεταξύ υπολογιστών, κ.λπ., μας φέρνουν αντιμέτωπους με μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα και μια πληθώρα πολυτροπικών/πολυμεσικών μηνυμάτων⁵⁵⁵⁶⁵⁷⁵⁸⁵⁹⁶⁰⁶¹.

Προσεκτικότερη και κριτική ανάλυση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, αποδεικνύει πως η χρήση του λόγου, των εικόνων και γενικότερα των τεχνολογικών εργαλείων που προσφέρονται για τη διαπραγμάτευση νοημάτων

53 Χαραλαμπίδης, Α. (1985). «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», Γλώσσα, 9, 38-53
Χατζησαββίδης, Σ. (1998). Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο, Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραμματικών Δεξιοτήτων, Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλη, Τ. (2001). «Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης» στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 12 - 14 Μαΐου 2000, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τομέας Γλωσσολογίας, 359-370.

Κολέτος, Γ. (2002). «Λειτουργική χρήση διδασκαλίας της γλώσσας» Εκπαιδευτική Κοινότητα, 61, 36-43.

54 Gee, J. P. (2014). Collected essays on learning and assessment in the digital world. Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC as part of The Learner Book series.

55 Beach, R., & O'Brien, D. (2008). Teaching popular-culture texts in the classroom. Στο Στο J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), Handbook of 599 research on new literacies (pp. 775-804). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group

56 Hagood, M. C. (2008). Intersections of popular culture, identities, and new literacies research. Στο J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), Handbook of research on new literacies (pp. 531-551). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group

57 Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies – Introduction: Initial development of the 'multiliteracies' concept. Στο S. May & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, (pp. 195–211). #2008 Springer Science+Business Media LLC.

58 Kalantzis, M., Cope, B., & the Learning by Design project group (2016). Learning by Design (2nd edition). Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC

59 Kress, G. (2003a). Literacy in the new media age. London, UK: Routledge.

60 Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom. London, UK: Paul Chapman Publishing.

61 Unsworth, L. (2001). Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, UK & Philadelphia, PA: Open University Press.

σε αυτά, τα καθιστά πολύπλοκα και εξεζητημένα⁶²⁶³⁶⁴⁶⁵⁶⁶. Μάλιστα, ξεπερνούν σε πολυπλοκότητα τα σχολικά κείμενα, τα οποία, κυρίως, περιορίζονται στα «βασικά», δηλαδή την εξάσκηση δεξιοτήτων με χρήση υποδειγματικών ασκήσεων⁶⁷. Για παράδειγμα, η ενασχόληση των παιδιών με τα βιβλία και τις ταινίες του Harry Potter τα απορροφά κατά έναν τρόπο ιδιαίτερα δημιουργικό, αφού ο τρόπος που ξετυλίγεται η υπόθεση και τα σκοτεινά μυστήρια απαιτεί κριτική σκέψη και δυναμική εμπλοκή. Παράλληλα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια πληθώρα κειμένων, όπως σχολιασμοί και κριτική των αντίστοιχων ταινιών ή των βιβλίων, ιστοσελίδων που παρουσιάζουν σχετικό υλικό, «ταξιδεύουν» σε εικονικούς χώρους ηλεκτρονικών παιχνιδιών με ήρωα τον Harry Potter, ενώ οι συζητήσεις τους στους εικονικούς χώρους συνομιλίας, παρέχουν όχι μόνο ευχαρίστηση, αλλά και δυνατότητα παραγωγής προσωπικών τους κειμένων σχολιασμού⁶⁸⁶⁹.

Τα βίντεο-παιχνίδια και τα παιχνίδια στον υπολογιστή αποτελούν «κείμενα» και δράση. Η φύση της διαδικασίας του παιχνιδιού είναι τοποθετημένη και όλη η δράση που εξελίσσεται κατά την ενεργό εμπλοκή με αυτά συνεπάγεται μια σειρά πρακτικών γραμματισμού. Αξίζει να αναλογιστούμε κατά την κριτική εξέταση της κειμενικής τους φύσης πώς καταδεικνύονται σε αυτά στοιχεία των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας και να κατανοήσουμε σε αυτό το πλαίσιο την έννοια του γραμματισμού ως σχεδίου, τον ρόλο του συγκεκριμένου, τη χωροθέτηση του παιχνιδιού και την επίδραση τεχνολογικών παραγόντων. Συχνά δε, συγκεκριμένες ιδεολογικές προεκτάσεις καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο τους⁷⁰. Η υβριδική αφηγηματική τους μορφή προϋποθέτει γνώση των χαρακτηριστικών διαφορετικών κειμενικών ειδών με τα οποία μοιράζονται

62 Dyson, A.H. (1997). *Writing superheroes – Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York, NY & London, UK: Teachers College Press.

63 Gee, J. P. (2014). *Collected essays on learning and assessment in the digital world*. Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC as part of The Learner Book series

64 Hagood, M. C. (2008). Intersections of popular culture, identities, and new literacies research. Στο J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 531-551). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group

65 Millard, E. (2004). Writing about heroes and villains: Fusing children's knowledge about popular fantasy texts with school-based literacy requirements. Στο J. Evans (Ed.), *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (pp. 144-164). London, UK: David Fulton Publishers Ltd.

66 Whitley, D. (1996). Reality in boxes: Children's perception of television narratives. Στο M. Hilton (Ed.), *Potent fictions: Children's literacy and the challenge of popular culture* (pp. 47-67). London, UK: Routledge.

67 Gee, J. P. (2014). *Collected essays on learning and assessment in the digital world*. Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC as part of The Learner Book series.

68 Beavis, C. (2014). Literature, imagination and computer games: Videogames and the English/Literature curriculum. Στο C. Burnett, J. Davies, G. Merchant, & J. Rowsell (Eds.), *New literacies around the globe: Policy and pedagogy* (pp. 88- 102). New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

69 Mackey, M. (2004). Children reading and interpreting stories in print, film and computer games. Στο J. Evans (Ed.), *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (pp. 48-58). London, UK: David Fulton Publishers Ltd.

70 Beavis, C. (2013). Multiliteracies in the wild: Learning from computer games. Στο G. Merchant, J. Gillen, J. Marsh, & J. Davies (Eds.), *Virtual literacies: Interactive spaces for children and young people* (pp. 57-88). New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι ταινίες, η τηλεόραση, η λογοτεχνία, πίνακες, κ.λπ., διακειμενική εμπειρία που αφορά στη σύγκριση ενός παιχνιδιού με άλλα και με ιστορίες πάνω στις οποίες βασίζεται, των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των χαρακτήρων που συμμετέχουν, της πλοκής κλασικών ιστοριών οι οποίες απέκτησαν ψηφιακή μορφή, κ.ο.κ.⁷¹. Όσον αφορά στην πτυχή τους που συνδέεται με τη δράση, αυτό προϋποθέτει τη γνώση του συγκεκριμένου άλλων παιχνιδιών που προηγήθηκαν ώστε να εξελιχθεί η ιστορία. Αλληλένδετοι παράγοντες όπως οι καταστάσεις που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιχνιδιού, ο σχεδιασμός και η δράση συνυπάρχουν για τη δημιουργία μιας γενικότερα συνεκτικής εμπειρίας⁷².

5. Συμπεράσματα

Κλείνοντας, η χρήση του όρου αναφέρεται στην εξοικείωση των σύγχρονων πολιτών με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας τα οποία καλούνται να διαχειριστούν και να τα κατανοήσουν από κριτική σκοπιά. Η δυνατότητά του να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα καταστασιακά περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας προφορικά ή γραπτά κείμενα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το επίπεδο γραμματισμού του και κατ' επέκταση με τον βαθμό κοινωνικής του ένταξης. Αναφορικά, βαρύτητα δίνεται στον “γλωσσικό” γραμματισμό, που προσδιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, όπου συναντούν οι μαθητές τη πρώτη ή δεύτερη γλώσσα, που θα χρησιμοποιούν στη συνέχεια και στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, ο γραμματισμός χαρακτηρίζεται ως “αναδυόμενος“, χωρίς να αποκλείεται κάποια “ανάδυση” γραμματισμού σε άλλες συνθήκες και ηλικίες. Ο/Η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει και ερευνά, πρωτοστατεί και αγκαλιάζει την καινοτομία ως μια νέα ευκαιρία βελτίωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο/Η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός οφείλει να αφογκράζεται τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και να είναι διαρκώς σε εγρήγορση προκειμένου να κρατήσει ζωντανά τα κίνητρα για μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αδαλόγλου, Κ., Γκαγκέλη, Α., Πούχα, Χ., Τσολακοπούλου, Ι., Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1985). «Παράδειγμα Εφαρμογής», Γλώσσα, 9: 54-63

71 Beavis, C. (2014). Literature, imagination and computer games: Videogames and the English/Literature curriculum. Στο C. Burnett, J. Davies, G. Merchant, & J. Rowsell (Eds.), *New literacies around the globe: Policy and pedagogy* (pp. 88- 102). New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

72 Beavis, C. (2013). Multiliteracies in the wild: Learning from computer games. Στο G. Merchant, J. Gillen, J. Marsh, & J. Davies (Eds.), *Virtual literacies: Interactive spaces for children and young people* (pp. 57-88). New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Αρχάκης, Α. (2010). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Αρβανίτη, Ε. (2015). Πολυπολιτισμικότητα και Σχεδιασμοί Μάθησης. Πάτρα. Ανάκτηση 29/08/2019 από <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1549/>
- Κολέτος, Γ. (2002). «Λειτουργική χρήση διδασκαλίας της γλώσσας» *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 61, 36-43.
- Κωστούλη, Τ. (2001). «Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης» στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 12 - 14 Μαΐου 2000, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τομέας Γλωσσολογίας, 359-370.
- Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Γ. Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Χ.-Ο. (2000). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα», *Μακεδόν*, 7, Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Α.Π.Θ., 143-155
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο, Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραφικών Δεξιοτήτων*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΘ/Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303 και ΦΕΚ 304). Αθήνα: ΥΠΕΘ / Π.Ι. Διαθέσιμο και στη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζησαββίδης, Σ. (1990). Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές, *Γλώσσα*, 22, 14-20

Ξενόγλωσση

- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK & Cambridge, MA: Blackwell.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London, UK & New York, NY: Longman.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34 (3), 337-356.
- Beach, R., & O'Brien, D. (2008). Teaching popular-culture texts in the classroom. Στο J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of 599 research on new literacies* (pp. 775-804). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.
- Beavis, C. (2013). Multiliteracies in the wild: Learning from computer games. Στο G. Merchant, J. Gillen, J. Marsh, & J. Davies (Eds.), *Virtual literacies: Interactive spaces for children and young people* (pp. 57-88). New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Beavis, C. (2014). Literature, imagination and computer games: Videogames and the English/Literature curriculum. Στο C. Burnett, J. Davies, G. Merchant, & J. Rowsell (Eds.), *New literacies around the globe: Policy and pedagogy* (pp. 88- 102). New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2004). «Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη», στο *Γέφυρες*, 17, 18-21.
- Dyson, A.H. (1997). *Writing superheroes – Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York, NY & London, UK: Teachers College Press.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies: A skeptical introduction*. New York, NY & London, UK: Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London, UK: Longman.
- Gee, J.P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού (Λ. Κουφάκη, Μτφρ.). Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμέλεια-επιλογή κειμένων), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (πέντε μελέτες)* (σς. 55-88). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Hagood, M. C. (2008). Intersections of popular culture, identities, and new literacies research. Στο J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 531-551). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. Στο R. Hasan & C. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 339-376). London, UK: Longman.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. Στο R. Hasan & C. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 377-424). London, UK: Longman.
- Kalantzis, M., Cope, B., & the Learning by Design project group (2016). *Learning by Design* (2nd edition). Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC.
- Kress, G. (1995). *Writing the future: English and the making of a culture of innovation*. Sheffield, UK: The National Association for the Teaching of English (NATE).
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol, UK & Portland, OR: Intellect.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd edition). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Street, B.V. (2003α). The implications of the ‘New Literacy Studies’ for literacy education. Στο S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 77-88). Stoke on Trent, UK and Sterling, VA: Trentham Books in association with Open University.

- Unsworth, L. (2001). Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, UK & Philadelphia, PA: Open University Press.
- Wallace, C. (2003). Local literacies and global literacy. Στο S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 89-101). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books in association with Open University.
- Whitley, D. (1996). Reality in boxes: Children's perception of television narratives. Στο M. Hilton (Ed.), *Potent fictions: Children's literacy and the challenge of popular culture* (pp. 47-67). London, UK: Routledge.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία** είναι φιλόλογος απόφοιτη Κλασικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Υποψήφια Διδασκίσσα του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του πανεπιστημίου Αιγαίου στο αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας. Σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βαρσαμίδου Αθηνά

Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού: Μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης

Περίληψη

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού είναι ένα εργαλείο που διασφαλίζει την επαγγελματική ανάπτυξη αυτού που αποφασίζει να το εντάξει στην διδακτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης που εντοπίζονται στη συναφή βιβλιογραφία καθιστά σαφές το γεγονός πως ο φάκελος υλικού είναι μια δυναμική τεχνική αξιολόγησης που αποτυπώνει με αντικειμενικότητα τη βελτίωση του κατόχου και διευκολύνει τη διαδικασία της αξιολόγησής του. Στο πλαίσιο αυτό, στο παρόν άρθρο θα αναδείξουμε τη σπουδαιότητα και τον ρόλο του φακέλου υλικού κατά την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, προσεγγίζοντας συγκεκριμένα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης: Karl Popper (1979), Wolf & Dietz's (1998) και Dysthe & Engelsen (2004).

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση, φάκελος υλικού (portfolio)

Models of professional development and teacher portfolio: An alternative proposal of evaluation

Abstract

Teacher portfolio is a tool that ensures professional development to anyone who decides to implement it in the teaching process. A vast variety of professional development models for teachers highlight that portfolio is a dynamic mean that can reflect through time the owner's evolution and meanwhile facilitate his evaluation. In the context of the present article, the importance of teacher portfolio as an evaluation and professional development tool will be demonstrated by taking into account specific models by Karl Popper¹, Wolf & Dietz's² and Dysthe & Engelsen³.

Keywords: Professional development, teacher assessment, self-evaluation, teacher portfolio

1. Εισαγωγή

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών⁴ πρέπει να αντιμετωπίζεται διευρυμένα, καθώς πλήθος μεταβλητών μπορεί να επηρεάσει την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Όλα τα προτεινόμενα από τη συναφή βιβλιογραφία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης⁵, τα οποία διαρθρώνονται σε αλληλένδετα, διαδοχικά στάδια, αναγνωρίζουν παράγοντες, όπως τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους για τους ίδιους και την εργασία τους, την επιρροή του οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος, ως στοιχεία μείζονος σημασίας που έχουν αντίκτυπο, θετικό ή αρνητικό στη διαδικασία ανάπτυξής τους. Όπως εύλογα προκύπτει από τα προηγούμενα, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός νεοδιοριστού εκπαιδευτικού διαφέρει από αυτή του εκπαιδευτικού με περισσότερα έτη υπηρεσίας, καθώς υπάρχει, σαφώς, διαφοροποίηση σε επίπεδο αναγκών. Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται στην αρχή της σταδιοδρομίας του και πρέπει να ξεπεράσει την πίεση, το αίσθημα μοναξιάς, τις αμφιβολίες για τις ικανότητές του,

1 Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

2 Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp. 9-23.

3 Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), pp. 239-258).

4 Χρησιμοποιούνται οι όροι «μαθητής», «εκπαιδευτικός», «διευθυντής» σε όλο το κείμενο, χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή διαφυλικό στερεότυπο, μόνο για λόγους συντομίας και απλοποίησης του λόγου.

5 Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, μεταξύ των προτεινόμενων από τη σχετική βιβλιογραφία μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναδεικνύουν τον φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού ως εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, επιλέγουμε να εστιάσουμε στα σχήματα των K. Popper (1979), Wolf & Dietz's (1998:9-23) και Dysthe & Engelsen (2004:240-258), αφενός λόγω της επιβεβλημένης σύντομης έκτασης του άρθρου, αφετέρου λόγω της μεταξύ τους συνάφειας.

σίγουρα, πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, από έναν εκπαιδευτικό που διανύει μια φάση ενδεχόμενης στασιμότητας λόγω πολλών ετών υπηρεσίας. Από την άλλη, ο φάκελος υλικού⁶ του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορεί να αποτελέσει μια εκ των έσω αυθεντική μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής τόσο της εκπαιδευτικής, όσο και της αξιολογικής διαδικασίας.

2. Σκοπός της εργασίας

Ένα βασικό ερώτημα που ανακύπτει είναι ο βαθμός σύνδεσης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική βελτίωσή του και εν συνεχεία με την αξιολόγησή του μέσα από την προσωπική εμπλοκή του στη διαδικασία (συνεχής αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση) και τούτο θα προσεγγίσουμε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε τον ρόλο του φακέλου υλικού, ο οποίος προτείνεται ως εργαλείο ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης σε πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, στην επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών που τον υιοθετούν συνεπικουρικά στην καθημερινή διδακτική πράξη.

3. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας⁷ μας επιτρέπει να διακρίνουμε και να απομονώσουμε έναν βασικό παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των σύγχρονων στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης: πρόκειται για την ολόενα αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στον ρόλο και στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να μπορούν να ρυθμίζουν, βάσει προσωπικών κριτηρίων, τη μάθησή τους. Η θέση αυτή υπολανθάνει τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με παγιωμένες παραδοχές που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία

6 Θεωρούμε σημαντικό, εκκινώντας, να ορίσουμε, επιγραμματικά, τον φάκελο υλικού εκπαιδευτικού: Ο φάκελος αποτελεί εφελτήριο συνεχούς αυτοαξιολόγησης και μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς μπορεί να αποτυπώσει την πολυλοκότητα της διδασκαλίας και να λειτουργήσει ως ένα ευέλικτο και χρηστικό εργαλείο αξιολόγησης των παραδοσιακά αξιολογητών-εκπαιδευτικών. Η δόμησή του στηρίζεται στο τρίπτυχο: συλλογή-επιλογή-αναστοχασμός και μπορεί στα περιεχόμενά του να εμπεριέχονται στοιχεία, όπως αναλυτικές περιγραφές των τάξεων, της διδασκαλίας, του επαγγελματικού προφίλ του κατόχου, της προσωπικής του θεωρίας, τεκμήρια συμμετοχών σε διαγωνισμούς, συνέδρια, εκπαιδευτικά προγράμματα κτλ. Στον ατομικό φάκελο υλικού, ο εκπαιδευτικός αποτυπώνει την πορεία της διδασκαλίας του (εμπόδια, δυσκολίες, τεχνικές που λειτούργησαν προς θετική κατεύθυνση, λύσεις που προτάθηκαν, παρατηρήσεις κριτικών φίλων, σκέψεις και ιδέες για την ενδυνάμωση των μαθητών, στρατηγικές που μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση του συνόλου κτλ.). Συνοπτικά, ο φάκελος δομείται στη βάση του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης.

7 Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education*, 49 (6), pp. 35-65.

Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education*. London: Falmer Press.

Goldsmith, L., & Schifter, D. (1997). Understanding teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers, in: Fennema, E. & Nelson, B. (Eds). *Mathematics Teachers in Transition*, pp 19-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tytler, R., Smith, R., Grover, P., & Brown, S. (1999). A comparison of professional developments models for teachers of primary Mathematics and Science. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27 (3), pp. 193-213.

τους (για παράδειγμα, στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες γενικότερα, δίνεται πλέον έμφαση στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο, κάτι που προϋποθέτει αλλαγή θεώρησης αναφορικά με την παραδοσιακή φύση των Μαθηματικών). Τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκε από πολλούς ερευνητές, διεθνώς, ένα πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία, στηρίζουν τη διάρθρωσή τους σε μια πλειάδα παραγόντων. Έτσι, οι Joyce & Showers⁸ εντοπίζουν πέντε βασικούς άξονες που πρέπει να διατρέχουν κάθε μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης: α) εξερεύνηση-μελέτη της θεωρίας, β) επίδειξη ή προσομοίωση, γ) πρακτική δεξιοτήτων, δ) ανατροφοδότηση από ειδικούς, ε) εκγύμναση και εφαρμογή στον εργασιακό χώρο. Ο Huberman⁹ διευρύνει τη θέση των Joyce & Showers¹⁰ και προσθέτει στο μοντέλο που ο ίδιος προτείνει ένα επιπλέον στοιχείο, αυτό του στοχασμού. Κάνει λόγο για ομάδες εργασίας που μοιράζονται πρακτικές, κάτι που αντανάκλα την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας που έχουν οι προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής. Οι Borko & Putman¹¹ υποστηρίζουν πως η αποδοχή αλλαγών στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η βάση της επιτυχίας ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο Guskey¹² θεωρεί πως πολλά στοιχεία, όπως η σημασία αλλαγών, η ανάγκη υποστηρικτικών ομάδων, η ανάγκη ανατροφοδότησης, η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και στήριξη, χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Hopkins (όπ. αναφ. στο Sprinthall¹³) μελετώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών και σχολικού κλίματος συμπεραίνει πως η αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, άρα η ανάπτυξή τους, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ προσωπικών κινήτρων και σχολικού κλίματος. Οι Joyce & Showers, σε νεότερη μελέτη τους,¹⁴ συσχετίζουν την επαγγελματική

8 Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership*, 37 (5), pp. 379-385.

9 Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections, in: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices*, pp. 193-224, New York: Teachers College Press.

10 Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership*, 37 (5), pp. 379-385.

11 Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education*, 49 (6), pp. 35-65.

12 Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix, in: Guskey, t. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices*, pp. 114-131, New York: Teachers College Press.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8 (3/4), pp.381-391.

Guskey, T. (2003). Analyzing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87 (637), pp.38-54.

13 Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme*, Birmingham, SEDA.

14 Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal*, 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας και θεωρούν πως η επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών ορίζεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε «ομάδες υποστήριξης». Σε άλλα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης δίνεται έμφαση στη γνωστική ενδυνάμωση και ανανέωση¹⁵, σε άλλα στην επιστημολογική ανάπτυξη¹⁶, σε άλλα η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαδίζει με την προσωπική και την κοινωνική¹⁷. Η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει ακόμη να διακρίνουμε την παγιωμένη θέση από πολλούς ερευνητές¹⁸ πως η γνώση των εκπαιδευτικών είναι κυρίως «τέχνη», η οποία ορίζεται ως απόρροια της καθημερινής εμπειρίας, είναι βαθιά υποκειμενική και διαισθητική και ως εκ τούτου δεν αρκεί για να εγγηθεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Ματσαγούρας¹⁹ κάνει λόγο για τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία θα μπορούσε να πει κανείς, παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: α) το τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο έχει τις ρίζες του στη Θετικιστική Παιδαγωγική, β) το ερμηνευτικό μοντέλο, η βάση του οποίου είναι η Ερμηνευτική Παιδαγωγική και γ) το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο, του οποίου βασική θεωρητική υποδομή αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία μεταξύ άλλων επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει τις ευθύνες και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Αξίζει να επισημάνουμε πως σχεδόν σε όλα τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται διεθνώς, απαντά το τρίπτυχο τύπων εκπαιδευτικού που προτείνεται από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία: ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής²⁰ του Stenhouse²¹, ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας²² του Schön²³ και ο εκπαιδευτικός-προγραμματιστής²⁴ των Joyce & Showers²⁵. Επιγραμματικά, οφείλουμε να επισημάνουμε πως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των πρακτικών του,

15 Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme*, Birmingham, SEDA.

16 Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

17 Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15 (5), pp. 5-12.

18 Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme*, Birmingham, SEDA.

Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education*. London: Falmer Press.

19 Ματσαγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 63-81.

20 teacher as researcher

21 Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.

22 teacher as reflective practitioner

23 Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

24 teacher as developer

25 Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal*, 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.

επιδιώκει την απόκτηση γνώσης στο επίπεδο της αναπαράστασης, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την πληρέστερη εικόνα αυτού που κάνει και των αποτελεσμάτων που πετυχαίνει, ενώ ο εκπαιδευτικός-προγραμματιστής στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση προσεγγίσεων μοντέλων και πλάνων εργασίας. Για τον εκπαιδευτικό-προγραμματιστή, η μίμηση, η «εγκύμναση» και η «συμβουλευτική» είναι οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.

3.1. Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη με βάση τη θεωρία του Karl Popper (1979)²⁶

Όπως ήδη έχουμε υπογραμμίσει, η αποδοχή, η χρήση και η εφαρμογή του φάκελου υλικού του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξή του, καθώς αφενός τον καθιστούν στοχαζόμενο επαγγελματία και υπεύθυνο της εξέλιξής του, αφετέρου τον εμπλέκουν σε μια διαδικασία διαρκούς αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης²⁷. Οι εκπαιδευτικοί, τηρώντας φάκελο υλικού, καθίστανται υπεύθυνοι για τη γνώση τους, γίνονται «αυτόνομοι μανθάνοντες», επιτυχημένοι επαγγελματίες και είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία τους. Ταυτόχρονα, αναλαμβάνουν έναν διττό ρόλο: Από τη μια το ρόλο του στοχαζόμενου επαγγελματία και από την άλλη, αυτόν του ερευνητή²⁸.

Αξίζει, επίσης, να αναφέρουμε πως ο πρόσφατος Νόμος 4823/ΦΕΚ 136/03-08-2021 «Αναβάθμιση του Σχολείου και ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών» στο Άρθρο 72²⁹ προτάσσει τον ηλεκτρονικό φάκελο του εκπαιδευτικού ως βασικό εργαλείο

26 Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

27 Little, J.W. (1993). *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. New York, NY: Teachers College Press.

Mc Diarmid, G. W. (1994). Realizing New Learning for all Students: A framework for the professional development of Kentucky Teachers. *National Center for Research on Teacher Learning*. Michigan State University: East Lansing, Michigan.

Dilworth, M., Imig, D.G. (1995). Professional Teacher Development. *The Eric Review*, 3 (1), pp. 5-11.

Teitel, L., Ricci, M., Coogan, J. (1998). Experienced teachers construct teaching portfolios: A culture of compliance vs a culture of professional development, in: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York NY: Teachers College Press, pp. 678-689.

Βαρσαμίδου, Αθ. (2016). Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) μαθητή & εκπαιδευτικού: Προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.

Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

28 Bailey, K.M., Curis, A., Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: the self as source*. Boston: Heinle & Heinle.

29 Στο Άρθρο 72, παρ. Ν.4823/03-08-2021 – «Καταχώριση Στοιχείων σε Ηλεκτρονικό Φάκελο» αναφέρεται: 1. Κάθε εκπαιδευτικός ή μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) ή του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) δύναται να καταχωρίζει σε ηλεκτρονικό φάκελο, στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του άρθρου 81, η οποία είναι προσβάσιμη μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr-EΨΠ), τεκμήρια σχετικά με την επιμορφωτική εμπειρία του ως επιμορφωτή και επιμορφούμενου, το σχετικό με την παιδαγωγική και τη διδακτική συγγραφικό έργο του, το διδακτικό έργο του, τη συμμετοχή του σε ευρωπαϊκά και ερευνητικά προγράμματα, καθώς και κάθε είδους δράσεις που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.

αυτοαξιολόγησης και αποσαφηνίζει το πλαίσιο της εφαρμογής και αξιοποίησής του³⁰.

Το μοντέλο του *Karl Popper (1979)*: Το μοντέλο που προτείνει ο Popper για την επιστημονική ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα που ο ίδιος επινόησε:

$$P1 \Rightarrow TT \Rightarrow EE \Rightarrow P2$$

Είναι πολύ σημαντικό, προκειμένου να γίνει κατανοητό το σχήμα και να ερμηνεύσουμε τη σύνδεσή του με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον φάκελο υλικού, να εστιάσουμε σε κάθε ένα από τα στοιχεία του. Το πρώτο στοιχείο (P1) ο Popper το ονομάζει «ταυτοποίηση-εντοπισμός του προβλήματος»³¹ στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ως πρόβλημα κατά τη διδακτική πράξη, σύμφωνα με τον Robinson³², ορίζεται μια δέσμη θεωρητικών περιορισμών που συνδέονται με την αναζήτηση μιας λύσης, η οποία, αφού επιλεγεί και εφαρμοστεί σε όσους περισσότερους περιορισμούς έχουν εκ των προτέρων εντοπιστεί και συνθέτουν το πρόβλημα, θα χαρακτηριστεί ικανοποιητική. Η ταυτοποίηση ή ο ορισμός του προβλήματος συνδέεται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, προγενέστερες θεωρίες και απόψεις, προκειμένου να εντοπίσουν και να επιλέξουν εκείνα τα προβλήματα που απαιτούν άμεσες λύσεις στην καθημερινή και τρέχουσα διδακτική πρακτική τους. Το δεύτερο στοιχείο (TT) είναι η διαμόρφωση μιας δοκιμαστικής λύσης ή μιας δοκιμαστικής θεωρίας³³ για την επίλυση του προβλήματος. Βέβαια, η εφαρμογή μιας δοκιμαστικής ή πειραματικής θεωρίας μπορεί να ενέχει ρίσκο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς σπάνια μια τέτοια θεωρία έχει προηγούμενη πρακτική εφαρμογή, υπό την έννοια πως κάθε πρακτική αρθρώνεται σε μια θεωρία, η οποία όμως δεν είναι δοκιμαστική. Το τρίτο στοιχείο (EE) είναι ο περιορισμός ή η αποβολή του λάθους³⁴. Ο Popper θεωρεί πως η γνώση χρειάζεται συνεχώς επανάληψη

2. Η επιστημονική συγκρότηση και η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στον ηλεκτρονικό φάκελό τους δεν αποτιμώνται αυτόνομα, αλλά συνεκτιμώνται η επίδρασή τους στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιτελεί το έργο του και η προστιθέμενη αξία που προσδίδει σε αυτό.

3. Κάθε εκπαιδευτικός ή μέλος του Ε.Ε.Π. ή του Ε.Β.Π. καταχωρίζει στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του άρθρου 81, το αργότερο μέχρι την οργανωμένη συνάντησή του με τον αξιολογητή για συζήτηση, σχετικά με τη διδασκαλία ή το υποστηρικτικό έργο ή πρόγραμμα, που κατέστη αντικείμενο παρακολούθησης, έκθεσης αυτοαξιολόγησης, η οποία δύναται να παραπέμψει σε τεκμήρια που έχει καταχωρίσει στον ηλεκτρονικό φάκελό του ή να συνοδεύεται από νέα στοιχεία, που αφορούν στο παιδαγωγικό ή διδακτικό έργο του, προς τεκμηρίωση των απόψεων και ισχυρισμών του.
30 Νόμος 4823/0308-2021, Άρθρο 73, παρ. 5 «Διαδικασία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου» αναφέρεται: *Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, κατά τη συζήτηση, να καταθέτει στοιχεία από τον ηλεκτρονικό φάκελό του παρέχοντας σχετική τεκμηρίωση, όπως έντυπο σχεδιασμού, φύλλα εργασίας, εισηγήσεις, πρωτότυπες εργασίες, θέματα διαγωνισμάτων και εξετάσεων.*

31 problem identification

32 Robinson, V.J.M. (1993). *Problem based methodology*. Oxford: Pergamon Press.

33 tentative theory

34 error emilination

και ανανέωση, διαφορετικά «εκπίπτει». Όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει μια δοκιμαστική θεωρία στην πράξη, τότε έχει αυτόματα το κατάλληλο πεδίο, μέσα στο οποίο η θεωρία αυτή θα ελεγχθεί ως προς την καταλληλότητά της για την επίλυση του προβλήματος που ανέκυψε. Επομένως, το λάθος θα περιοριστεί ή θα απομακρυνθεί τελείως, όταν ελεγχθεί κριτικά από τον εκπαιδευτικό η δοκιμαστική θεωρία που εφαρμόστηκε για να λυθεί το πρόβλημα και εν συνεχεία προταθεί η αναθεώρησή της. Το τέταρτο και τελευταίο στοιχείο (P2) είναι ο εντοπισμός και η ταυτοποίηση νέων προβλημάτων, τα οποία θα προκύψουν από την αναθεώρηση των δοκιμαστικών θεωριών. Με τον τρόπο αυτό εκκινά ένας νέος κύκλος του Popper (Popper Cycle). Η επαγγελματική γνώση βελτιώνεται όταν μια σειρά από κύκλους του Popper τίθεται σε εφαρμογή και αυτό συμβαίνει όταν διαδοχικές δοκιμαστικές θεωρίες αποδεικνύονται κατάλληλες για την επίλυση περισσότερων προβλημάτων ή τουλάχιστον για λιγότερες διαψεύσεις ως προς τις λύσεις τους σε σχέση με τις προηγούμενες που είχαν δοκιμαστεί. Το portfolio σύμφωνα με τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης της γνώσης των εκπαιδευτικών του Karl Popper αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να συμβάλει στη διάρθρωση καθενός από τα τέσσερα στοιχεία που προτεινόμενου σχήματος. Οι Chitpin & Evers³⁵ πραγματοποίησαν μια έρευνα, κατά την οποία οι έξι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να λάβουν μέρος, χρησιμοποίησαν τον φάκελο υλικού προκειμένου να καταγράψουν, με τους δικούς τους προσωπικούς όρους, τον βαθμό της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί -δύο άνδρες και τέσσερις γυναίκες- οι οποίοι επιλέχθηκαν από τους Καναδούς ερευνητές, προκειμένου να εντάξουν στην καθημερινή διδασκαλία τους τον φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού και να αποτιμήσουν την επαγγελματική βελτίωσή τους. Προέρχονταν από την περιοχή Ontario District School Board. Επιλέχθηκαν με βάση τα έτη υπηρεσίας, το φύλο, τις τάξεις διδασκαλίας, έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα. Οι φάκελοι που χρησιμοποιήθηκαν, δεν δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας, αλλά για να δείξουν, με αυθεντικό τρόπο την επαγγελματική βελτίωση των εμπλεκόμενων. Οι ερευνητές μελέτησαν ενδελεχώς το περιεχόμενο των έξι φακέλων, για να διασταυρώσουν και να επαληθεύσουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που έκαναν στη συνέχεια με τους εκπαιδευτικούς. Οι φάκελοι, όπως ήταν αναμενόμενο, δημιούργησαν ερωτήματα, τα οποία όμως λύθηκαν με τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου του φακέλου από τη μια και στην ανάλυση των πληροφοριών των συνεντεύξεων από την άλλη. Καθώς το περιεχόμενο του φακέλου, αλλά και η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συνεντεύξεων αντικατοπτρίζουν τον στοχασμό και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι

35 Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 11, pp.419-433.

ερευνητές έδειξαν πως οι προσωπικές εμπειρίες και θεωρίες επηρεάζουν την επαγγελματική γνώση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το μοντέλο του Popper. Το βασικό εύρημα της έρευνας ήταν πως η ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών, με βάση τον φάκελο υλικού, κινείται πάνω στο μοντέλο του φιλοσόφου Karl Popper. Με άλλα λόγια, η χρήση του portfolio βοήθησε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς α) να εντοπίζουν προβλήματα ή να διακρίνουν αυτά που χρήζουν άμεσης λύσης, β) να προτείνουν δοκιμαστικές θεωρίες για την επίλυσή τους, γ) να ελέγχουν τις χρησιμοποιούμενες θεωρίες και τις δοκιμαστικές λύσεις και να τις αναθεωρούν και δ) να εντοπίζουν νέα προβλήματα και να επιχειρούν νέες αναθεωρήσεις των δοκιμαστικών λύσεων. Συνοπτικά, η παραπάνω έρευνα κατέδειξε πως με βάση το ποππεριανό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας τον φάκελο υλικού, λειτουργούν ως αυτόνομοι μαθάνοντες, αλλά και αυτομανθάνοντες. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί, αποτυπώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα με βάση τη θεωρία συνεχόμενων κύκλων του Popper. Επεξηγηματικά, ο εκπαιδευτικός αποτυπώνει στον προσωπικό του φάκελο την εξέλιξη της διδακτικής πράξης, τα προβλήματα που ανακύπτουν, τις διορθωτικές παρεμβάσεις που επιχειρεί, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης που τελικά επιλέγει. Ως πρόβλημα τίθεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης των μαθητών. Σε ένα πλαίσιο παραδοσιακής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει μικρό βαθμό συμμετοχής των μαθητών, όταν απλώς γίνεται ανάγνωση και αναπαραγωγή κειμένων και αυτό το καταγράφει στον φάκελό του, αναζητώντας νέες πρακτικές που θα εξασφαλίσουν κίνητρα συμμετοχής από όλη την τάξη. Διαπιστώνει, με κριτικό στοχασμό, πως η πολιτισμική ετερότητα της τάξης του μπορεί να συμβάλει στην εμπλοκή περισσότερων μαθητών και ζητά από την τάξη να διηγηθούν ή να γράψουν εμπειρίες από τις χώρες ή το ευρύτερο περιβάλλον τους και αυτό να αποτελέσει αντικείμενο και έναυσμα συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων σε ένα κατεξοχήν αυθεντικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, ενεργοποιώντας κάθε φορά νέο κύκλο, μπορεί να ερευνήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα που διδάσκεται ή ακόμη και τη δυνατότητα δημιουργίας μιας μικρής κοινότητας ή ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής εντός της τάξης. Όλη αυτή η πορεία καταγράφεται στον φάκελο και αποτελεί τεκμήριο της επαγγελματικής ενίσχυσης του κατόχου, καθώς καλείται να βρίσκει συνεχώς λύσεις και στρατηγικές, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, να παρέχει κίνητρα και να ενεργοποιεί το σύνολο της τάξης του επί το βέλτιον.

Πίνακας 1: Παράδειγμα επαγγελματικής ανάπτυξης με χρήση φακέλου υλικού με βάση τη θεωρία των συνεχόμενων κύκλων του Karl Popper³⁶.

$$P1 \Rightarrow TT \Rightarrow EE \Rightarrow P2$$

1 ^{ος} κύκλος του Popper	2 ^{ος} κύκλος του Popper	3 ^{ος} κύκλος του Popper	4 ^{ος} κύκλος του Popper	5 ^{ος} κύκλος του Popper
P1: Ταυτοποίηση – εντοπισμός ενός αρχικού προβλήματος: <i>Επί παραδείγματι: Πώς μπορώ να βελτιώσω τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης των μαθητών μου;</i>	P2: Πώς μπορώ να εντοπίσω προβλήματα της διδασκαλίας μου και να βελτιωνομαι;	P3: Πώς η γραφή και η ανάγνωση μπορούν να διδαχθούν καλύτερα σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενές κοινό μαθητών;	P4: Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία των αγγλικών στο πλαίσιο της εκμάθησης κι άλλων γλωσσών από τους μαθητές;	P5: Πώς μπορούν οι γονείς να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον;
TT1: Εφαρμογή της δοκιμαστικής θεωρίας Η δοκιμαστική θεωρία που επιλέγεται περιλαμβάνει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση: ο δάσκαλος διαβάζει στην τάξη, χρησιμοποιεί τραγούδια για τη διδασκαλία του αλφαβήτου, ωθεί τους μαθητές να ακούν και να συμμετέχουν σε μικρό βαθμό σε δραστηριότητες.	TT2: Διεύρυνση των τρεχουσών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, με παράλληλη υιοθέτηση του φακέλου υλικού και με κριτικό αναστοχασμό σε αυτόν.	TT3: Επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση στο μάθημα της εμπειρίας των μαθητών από τις ζωές τους, τις οικογένειές τους, τα ενδιαφέροντα τους, τα σχέδια τους.	TT4: Επιτυγχάνεται με τη δημιουργία μιας κοινότητας για ανάγνωση και γραφή εντός του σχολείου και ενθαρρύνοντας παράλληλα την εμπλοκή των γονέων.	TT5:
EE1: Περιορισμός ή απώλεια του λάθους Η ανατροφοδότηση από τους μαθητές δείχνει πως αυτή η προσέγγιση δεν είναι και τόσο αποτελεσματική (δίνεται το έναυσμα για την ενεργοποίηση του 2 ^{ου} συνεχόμενου κύκλου οικοδόμησης της επαγγελματικής γνώσης, P2).	EE2: Ανατροφοδότηση από τη χρήση του φακέλου, θετική υποδοχή από τους μαθητές, αλλά παράλληλα εντοπίζεται, κάτι νέο, η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών (ενεργοποιείται ο 3 ^{ος} κύκλος και το P3).	EE3: Στοιχεία για τις ζωές των μαθητών που δείχνουν πως έχουν πολλές δραστηριότητες εκτός σχολείου και πώς μαθαίνουν κι άλλες γλώσσες (ενεργοποιείται ο 4 ^{ος} κύκλος και το P4).	EE4: Παρατηρούνται δυσκολίες στην υπόθεση συμμετοχής και εμπλοκής των γονέων. (ενεργοποιείται ο 5 ^{ος} κύκλος και το P5)	EE5:

36 (Chiptin &Evers, 2005:419-433)

Είναι σημαντικό, επίσης, να τονίσουμε ένα άλλο εξίσου ενδιαφέρον σημείο της θεωρίας του Karl Popper (1979), το οποίο βρίσκεται σε συνάφεια με τη χρήση και υιοθέτηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, κατά τη διδακτική πράξη: Σκέφτηκε πως θα μπορούσε να αναπτύξει, ανεξαρτήτως της γνώσης, κριτήρια, έτσι ώστε να επιτύχει το ζητούμενο, που είναι, όπως τόνιζε πάντα, η αναθεώρηση της ίδιας της γνώσης, αφού η στατικότητα εμποδίζει τη βελτίωση. Η προσπάθεια εξεύρεσης αυτών των αντικειμενικών, ανεξάρτητων κριτηρίων τον οδήγησε στη σύλληψη των τριών κόσμων. Ο κόσμος 1 είναι ο υλικός κόσμος, ο οποίος αναφέρεται σε οτιδήποτε χειροπιαστό. Ο κόσμος 2 είναι ο κόσμος της ανθρώπινης συνείδησης, της γνώσης, των σκέψεων και των συναισθημάτων. Και τέλος ο κόσμος 3 είναι ο κόσμος των αφηρημένων ιδεών, των προβλημάτων, των λύσεων, των αποδείξεων και των έγκυρων συμπερασμάτων. Ο φάκελος υλικού ανήκει στον *κόσμο 1*, δηλαδή στον υλικό κόσμο, από όπου ανάγεται στον *κόσμο 2*, ενεργοποιώντας τον εκπαιδευτικό που τον χρησιμοποιεί, προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τον *κόσμο 3*. Πρόκειται ουσιαστικά για μια αλυσίδα ή για ένα πέρασμα από τον ένα επίπεδο στον άλλο, κάτι που συμβαίνει λογικά στην πραγματική ζωή, αλλά με τη χρήση του φακέλου, βρίσκει εφαρμογή και στην εκπαιδευτική διεργασία.

3.2. Το portfolio model των Wolf & Dietz (1998:9-23)³⁷

Από τη συναφή με τον ατομικό φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού βιβλιογραφία, επιλέγουμε να προσεγγίσουμε με περισσότερη έμφαση το μοντέλο των Wolf & Dietz (1998:9-23), επειδή θεωρούμε πως αρθρώνεται στη βάση του μοντέλου του Popper που ήδη αναλύσαμε και πως ταυτόχρονα απορρέει από αυτό. Οι Wolf & Dietz (1998:9-23) κάνουν λόγο για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία υποστηρίζεται από τον ατομικό φάκελο και προσθέτουν πως η μάθηση των εκπαιδευτικών διευκολύνεται όταν λαμβάνει χώρα σε αυθεντικές συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με άλλους στην επίλυση προβλημάτων, ερευνά τη δική του διδασκαλία, παρατηρεί συναδέλφους και παρέχει ανατροφοδότηση ως κριτικός φίλος. Ο φάκελος υλικού, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αποτελεί ένα εργαλείο συνεχούς ανάπτυξης και αυτορρύθμισης. Ο ορισμός του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού που δίνεται από τους Wolf & Dietz (1998:9-23) συνάδει με τους ορισμούς της συναφούς βιβλιογραφίας: ο φάκελος υλικού συνδέεται με την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, αποτελεί προσωπικό τεκμήριο της καθημερινής εργασίας τους και ως εκ τούτου διατρέχεται από αίσθημα ιδιοκτησίας. Ο εκπαιδευτικός που τον δομεί, φωτίζει αθέατες πλευρές της διδασκαλίας του και αυτοαξιολογείται. Ο βασικός σκοπός του φακέλου υλικού είναι, όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει, η επαγγελματική

37 Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp. 9-23.

ανάπτυξη, με άλλα λόγια η βελτίωση της διδασκαλίας, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό μανθάνοντα και επιτρέποντάς του να θέτει συνεχώς νέους στόχους. Τα τρία βασικά στοιχεία που διέπουν όλους τους ορισμούς (συλλογή, επιλογή και στοχασμός) (Kieffer & Faust, 1993: 23-28)³⁸ αποτυπώνονται και στον ορισμό των Wolf & Dietz (1998:9-23), οι οποίοι χαρακτηρίζουν τον φάκελο ως ένα εργαλείο που προωθεί τον στοχασμό των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη. Εμμένοντας στο πλαίσιο ανάλυσης της θεωρίας του Popper για τους τρεις κόσμους, οι Wolf & Dietz (1998:9-23) προσαρμόζουν το μοντέλο τους σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως ο φάκελος υλικού αποτελεί το χειροπιαστό τμήμα του 1^{ου} κόσμου του Popper. Με τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού, επιτυγχάνεται η μετάβαση στο 2^ο επίπεδο, εκεί όπου ενεργοποιείται ο ανθρώπινος παράγοντας, δηλαδή, ο στοχασμός και η κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να παραχθούν πιο συγκροτημένες θεωρίες για την επίλυση προβλημάτων στο 3^ο επίπεδο (ή στον 3^ο κόσμο, χρησιμοποιώντας ακριβώς τους όρους του Popper). Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, αποτυπώνεται το μοντέλο των Wolf & Dietz (1998:9-23).

Πίνακας 2: Το portfolio model των Wolf & Dietz (1998:9-23)

Portfolio model (1 ^{ος} Κόσμος του Popper)	Στόχος (2 ^{ος} Κόσμος του Popper)	Διαδικασία (3 ^{ος} Κόσμος του Popper)
Χειροπιαστό αντικείμενο που σχετίζεται με τον υλικό κόσμο, αλλά που στοχεύει στην επαγγελματική βελτίωση κι ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	Να ανακαλύψουν, να μελετήσουν και να στοχαστούν επί της διδασκαλίας τους (να περάσουν από τον υλικό κόσμο στον ιδεατό).	Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους στόχους τους και συγκροτούν φακέλους, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν αυτούς τους στόχους, βρίσκουν λύσεις, τροποποιούν τη διδασκαλία τους ή την προσαρμόζουν (μεταβαίνουν στο 3 ^ο επίπεδο, εκεί όπου κυριαρχούν οι λύσεις, τα συμπεράσματα και οι αποδείξεις).
Κοινό-ακροατήριο	Δομή	Περιεχόμενο
Εκπαιδευτικός - Συνάδελφοι	Προκαθορισμένη βάσει δεικτών	Επιλεγμένα τμήματα της εργασίας των εκπαιδευτικών

38 Kieffer, R.D., Faust, M.A. (1993). Portfolio process and teacher change: elementary, secondary and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment. Paper presented at the *National Reading Conference*. Charleston.

3.3. Το μοντέλο φακέλου των Dysthe & Engelsen (2004:240-258)³⁹

Οι Zeichner & Wray⁴⁰ διακρίνουν τρία είδη φακέλων υλικού του εκπαιδευτικού. Καταρχάς, κάνουν λόγο για τον φάκελο μάθησης και επισημαίνουν πως αυτός ο τύπος φακέλου χρησιμοποιείται κυρίως στα ακαδημαϊκά προγράμματα κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, στη συνέχεια αναφέρονται στον φάκελο πιστοποίησης, ο οποίος συχνά χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την ετοιμότητα των αποφοίτων των παιδαγωγικών τμημάτων, προκειμένου να αποκτήσουν την αρχική άδεια διδασκαλίας πριν από τον διορισμό τους και τέλος αναφέρονται στον φάκελο επίδειξης, ο οποίος μπορεί να περιέχει αντιπροσωπευτικό υλικό της εργασίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή και τμήματα της εργασίας των μαθητών τους, με σκοπό την επαγγελματική ενδυνάμωση, αλλά και πιθανή αξιολόγησή τους. Οι Νορβηγοί μελετητές Dysthe & Engelsen των Πανεπιστημίων Bergen & Stord/Haugesund, προτείνουν έναν τέταρτο τύπο φακέλου⁴¹, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται ακριβώς στις παραπάνω κατηγορίες των Zeichner & Wray, αλλά εμπεριέχει στοιχεία τους.

Τον χαρακτηρίζουν φάκελο μάθησης και αξιολόγησης και στηρίζουν τη σύλληψη και τη δόμησή του στην κοινωνικοπολιτιστική διάσταση της μάθησης και της αξιολόγησης. Δανειζόμενοι στοιχεία από τη θεωρία του Vygotsky⁴², θεωρούν πως κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διεργασίας, οι άνθρωποι, προκειμένου να κατακτήσουν και να θεμελιώσουν τη γνώση, αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν φυσικά, τεχνικά και νοητικά εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά που επιστρατεύονται δεν είναι παρά πηγές, στις οποίες έχουν πρόσβαση και τις οποίες χρησιμοποιούν για να καταλάβουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και εν συνεχεία να δράσουν. Ο φάκελος υλικού, υπό αυτήν την οπτική, εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο διαμεσολάβησης, τόσο για την κατάκτηση της γνώσης, όσο και για την περαιτέρω βελτίωση του χρήστη και κατόχου. Αν επομένως ο φάκελος εκληφθεί αποκλειστικά ως αξιολογικό εργαλείο, προκειμένου να μετρηθεί η απόδοση του εκπαιδευτικού, τότε η επικέντρωση θα γίνει μόνο στην αποτίμηση ενός τελικού προϊόντος και θα παραγκωνιστεί κάτι το ουσιώδες: δεν θα εξεταστεί η προσωπική πορεία του κατόχου προς τη μάθηση, συνεπώς ο βαθμός της επαγγελματικής ανάπτυξής του. Έτσι, ο φάκελος καθίσταται ένα μεμονωμένο και στατικό εργαλείο

39 Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), pp. 239-258).

40 Zeichner, K., Wray, S. (2000). The teaching portfolio as a vehicle for student teacher development: what we know and what we need to know. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

41 Το μοντέλο φακέλου που προτείνεται από τους Dysthe & Engelsen (2004:240-258) στηρίχθηκε στο πρόγραμμα Alternative Assessment in Teacher Education το οποίο εφαρμόστηκε στο Department of Teacher Education του Πανεπιστημίου του Οσλο, στο Department of Teacher Education του University College of Vestfold & στο Stord/ Haugesund σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών.

42 Vygotsky, L.S. (1987). *Thought and Language*, Athens: Gnosis publications.

και χάνει τη δυναμική που εμπεριέχει. Οι Dysthe & Engelsen προσθέτουν ακόμη πως για να ενεργοποιηθεί η δυναμική του φακέλου, αλλά και για να καταστεί σαφές πως όταν το εργαλείο διαμεσολάβησης αλλάζει, αλλάζει ταυτόχρονα και η διαδικασία μάθησης, οι κάτοχοι αλλά και οι εμπνευστές μπορούν να στραφούν προς την ψηφιοποίηση του περιεχομένου του φακέλου, κάτι που θα αναδείξει μια διαφορετική, αλλά χρηστική πλευρά του φακέλου. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στη Νορβηγία υπάρχει μετά το τέλος της δεκαετίας του 1990, ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση του φακέλου υλικού, τόσο σε σχέση με την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών, όσο και για την πιστοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ακαδημαϊκής κατάρτισής τους.

Το μοντέλο φακέλου που προτείνουν οι Νορβηγοί μελετητές στηρίζεται στο τρίπτυχο «συλλογή-αναστοχασμός-επιλογή» που εντοπίζεται στη συναφή βιβλιογραφία⁴³ και ο σκοπός του είναι να δείξει από ποιους παράγοντες εξαρτάται η πιθανή μάθηση κατά την εξέλιξη των διαφόρων φάσεων της, μέσα από τη διαδικασία ένταξης του φακέλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και ποιες επιλογές γίνονται σε σχέση με αυτούς τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν κάθε «φάση μάθησης»⁴⁴. Στο μοντέλο φακέλου που προτείνουν αναφέρουν τρεις φάσεις, οι οποίες αρθρώνονται ως εξής:

1^η φάση μάθησης: Η διάρθρωση αυτής της φάσης στηρίζεται στη συλλογή γραπτών, προφορικών και οπτικών ντοκουμέντων, τα οποία αφού συγκεντρωθούν, μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός φακέλου εργασίας. Η μάθηση, κατά την εξέλιξη αυτής της πρώτης φάσης, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που ποικίλουν από περίπτωση σε περίπτωση. Οι ερευνητές συγκέντρωσαν κάποιες βασικές ερωτήσεις, προκειμένου να ορίσουν τον ρόλο του φακέλου υλικού κατά την εξέλιξη αυτής της 1^{ης} φάσης μάθησης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που δίνονται μπορούν να σχηματοποιήσουν την εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται τόσο με το μακρο-επίπεδο, όσο και με το μικρο-επίπεδο:

α. Οργάνωση: -Πώς οργανώνεται η διαδικασία της μάθησης; -Ποιοι συνδυασμοί γίνονται από τον εκπαιδευτικό για να οργανωθεί η μάθηση;

β. Ατομικό-Συλλογικό επίπεδο: -Ποια σχέση υπάρχει μεταξύ ατομικής και συλλογικής/συνεργατικής εργασίας; -Ποιο είδος εργασίας τελικά επικρατεί κατά τη διδακτική πράξη; -Ποιο είδος προωθούν ή προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;

γ. Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας: -Οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται μόνο για την οργάνωση του φακέλου ή ακόμα για ανατροφοδότηση, συζήτηση και συνεργασία; -Υπάρχει αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών;

43 Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge.

44 Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο όρος «φάση μάθησης» απορρέει από την πεποίθηση τους πως ο φάκελος υλικού υποστηρίζει πλήρως τη μάθηση και πως αυτή αρθρώνεται σε φάσεις ή στάδια. Τονίζουν δε, πως η μάθηση μέσω του φακέλου, που αποτελεί εκ των πραγμάτων μια αυθεντική διαδικασία, δεν μπορεί να είναι γραμμική, αλλά εξελίσσεται με συνέχεια και επαναληπτικότητα (μέσα από τις φάσεις ή στάδια που διακρίνουν).

δ) Στρατηγικές γραφής και ανατροφοδότηση: -Πώς οργανώνονται οι στρατηγικές γραφής; -Ποιος παρέχει ανατροφοδότηση και πώς αυτή η διαδικασία οργανώνεται; (ομάδες/εκπαιδευτικός, γραπτά/προφορικά, ατομικά/συλλογικά, ψηφιακά/συμβατικά)

ε) Μετα-διαδικασία: -Ποια είναι η θέση εννοιών, όπως ο στοχασμός, η πραγμάτευση, ο διάλογος, η μεταγνώση επί των κριτηρίων που έχουν οριστεί σε σχέση με τη θεματική και το περιεχόμενο του φακέλου;

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από την παραπάνω ανάλυση, η 1^η φάση μάθησης μέσω του φακέλου αρθρώνεται σε σχέση με την οργάνωση, την εναλλαγή μεταξύ ατομικής και συνεργατικής αντίληψης για τη μάθηση, τις πρακτικές ανατροφοδότησης, τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και τη «μετα-διαδικασία». Γίνεται λόγος για διαμορφωτική αξιολόγηση κατά την εξέλιξη αυτής της φάσης, η οποία αν και υπήρχε ανέκαθεν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εντούτοις με τη χρήση του φακέλου η συνεχής αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει σε διαφορετικό πλαίσιο: είναι δυνατή η διαμόρφωση και ανάπτυξη κριτηρίων για την προσωπική πρόοδο των κατόχων του φακέλου και παράλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν πλήρως, να δεχτούν τα κριτήρια αυτά και να καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

2^η φάση μάθησης: Ενώ η 1^η φάση μάθησης, όπως διαπιστώσαμε, συνδέεται με τη συλλογή, αυτή η 2^η φάση σχετίζεται με την επιλογή υλικού από τον κάτοχο για τη δημιουργία ενός φακέλου παρουσίασης. Οι βασικές ερωτήσεις, που τίθενται προκειμένου να οριστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κατά τη 2^η φάση, είναι:

α) Αυτοαξιολόγηση: -Η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στη διαδικασία επιλογής του υλικού που θα τοποθετηθεί στο φάκελο; Με άλλα λόγια, ο κάτοχος του φακέλου χρησιμοποιεί κριτήρια και στοχάζεται κριτικά επί των επιλογών που κάνει;

β) Κριτήρια: -Ο κάτοχος του φακέλου έχει αποσαφηνίσει ρητά κριτήρια επιλογής της εργασίας που θεωρεί καλή και πρέπει να τοποθετηθεί στο φάκελο; -Τα κριτήρια είναι απόρροια στοχασμού; - Πώς έχουν επιλεγεί τα συγκεκριμένα κριτήρια (σε συνεργασία ή πραγμάτευση με άλλους εκπαιδευτικούς); -Ποια είναι τα τελικά κριτήρια επιλογής;

γ) Αναστοχασμός: -Οι εκπαιδευτικοί που οργανώνουν τον φάκελό τους κλήθηκαν να παράγουν γραπτά κείμενα, όπου θα αναλύουν και θα επεξηγούν τον τρόπο επιλογής του υλικού για το φάκελο; -Σε ποια συμπεράσματα οδηγεί η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών αναφορών;

Βιβλιογραφικά⁴⁵ προκύπτει πως η διαδικασία επιλογής κατά τη συγκρότηση του φακέλου υλικού προωθεί την αυτοαξιολόγηση και στρέφει την προσοχή των εμπλεκομένων στον ορισμό ποιοτικών κριτηρίων αποτίμησης. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της 2^{ης} φάσης είναι το γεγονός πως οι φάκελοι δεν αξιολογούνται άμεσα,

45 Seegers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards*. Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Press.

αλλά έμμεσα: οι κάτοχοι επιλέγουν από τον φάκελο τα στοιχεία της εργασίας τους που θέλουν να παρουσιάσουν ψηφιακά ή προφορικά ή ακόμα εντοπίζουν εκείνα τα στοιχεία που θα ήθελαν να παρουσιάσουν και γραπτά. Αυτή η διαδικασία (και εδώ γίνεται λόγος για συνεχή αξιολόγηση) περικλείει τις δυο θεμελιώδεις έννοιες που διατρέχουν τους ορισμούς του φακέλου υλικού: αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός. Διαπιστώνουμε, επομένως, πως δίνεται μεγάλη βαρύτητα από τους Νορβηγούς μελετητές στην ανάπτυξη των δύο πρώτων φάσεων μάθησης.

3^η φάση μάθησης: Η 3^η φάση μάθησης, μέσω του φακέλου υλικού, είναι πιο σύντομη σε σχέση με τις δύο προηγούμενες. Εάν οι δυο προηγούμενες φάσεις χαρακτηρίζονταν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην παρούσα φάση γίνεται λόγος για τελική ή αθροιστική αξιολόγηση. Το στοιχείο που χαρακτηρίζει τη φάση αυτή είναι ο στοχασμός. Οι παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη αυτής της φάσης απορρέουν από τις απαντήσεις που δίνονται στις παρακάτω ερωτήσεις:

- α) Αντικείμενο και μορφή αξιολόγησης:** -Τι αξιολογείται τελικά στον φάκελο; -Ο ίδιος ο φάκελος ή η διαδικασία συγκρότησής του; Με άλλα λόγια, το τελικό προϊόν (οπότε η επικέντρωση γίνεται σε μια τελική αξιολόγηση) ή στη διαδικασία δόμησης (οπότε γίνεται λόγος για διαμορφωτική αξιολόγηση);
- β) Η εμπλοκή του κατόχου:** -Ο κάτοχος του φακέλου έχει τελικά άμεση εμπλοκή στη διαδικασία υιοθέτησης και χρήσης του φακέλου ή απλώς ακολουθεί υποδείξεις που του γίνονται; -Τι βαθμό ελέγχου και συμμετοχής έχει ο ίδιος ως αντικείμενο αξιολόγησης;
- γ) Κριτήρια:** -Υπάρχουν ρητά ή άρρητα κριτήρια; Τα κριτήρια αναφέρονται μόνο στο τελικό προϊόν ή και στη διαδικασία συγκρότησης;
- δ) Αξιολογητής:** -Ποιος αποτιμά τελικά την αξία του φακέλου; Κάποιος εξωτερικός αξιολογητής, ο διευθυντής ή η αξιολόγηση έγκειται αποκλειστικά στον κάτοχο χωρίς παρέμβαση άλλων; -Η αυτοαξιολόγηση ποια θέση κατέχει;
- ε) Στοχασμός:** -Υπάρχει τρόπος ώστε να τεθούν νέοι μαθησιακοί στόχοι για περαιτέρω βελτίωση στη βάση του αξιολογικού αποτελέσματος;

Στην 3^η φάση μάθησης μέσω του φακέλου γίνεται λόγος, όπως έχουμε επισημάνει, για τελική αξιολόγηση, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί σε τρεις άξονες: α) αξιολόγηση και μέτρηση αποκλειστικά του συνόλου του περιεχομένου του φακέλου, β) ο φάκελος μπορεί να αποτελέσει πηγή από όπου οι δυνάμει εκπαιδευτικοί θα αντλήσουν υλικό που θα παρουσιάσουν ψηφιακά ή προφορικά προκειμένου να αξιολογηθεί (δηλαδή θα αξιολογηθεί το τμήμα του φακέλου που επιλέγεται από τον κάτοχο), γ) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν γραπτές αναφορές, με βάση το περιεχόμενο του φακέλου και να τις παρουσιάσουν (και στην περίπτωση αυτή, θα αξιολογηθεί τμήμα του φακέλου). Βέβαια, οι Νορβηγοί μελετητές διαπιστώνουν πως παρά την πρόθεση να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός μόνο με βάση τον φάκελο υλικού, εντούτοις οι παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις κατέχουν σημαντική θέση στη διαδικασία αξιολόγησης. Έτσι, παρά τη σταδιακή επικράτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο




επίκεντρο, παρατηρείται η κατ' εξακολούθηση επικράτηση των παραδοσιακών γραπτών εξετάσεων. Η διαπιστωμένη απόκλιση μεταξύ της σπουδαιότητας που δίνεται κατά την ανάπτυξη του φακέλου στις δύο πρώτες φάσεις μάθησης και της υποβάθμιση αυτής κατά το στάδιο της τελικής αξιολόγησης στην 3^η φάση, αποτελεί ένα θέμα προς διερεύνηση, όπως υπογραμμίζουν οι Dysthe & Engelsen.

Συμπερασματικά, από τη διάρθρωση των φάσεων μάθησης μέσα από την ανάπτυξη του φακέλου που προτείνουν οι Νορβηγοί μελετητές, διαπιστώνουμε τα εξής:

- Ο φάκελος υλικού μπορεί να επηρεάσει θετικά την παιδαγωγική διαδικασία, ευνοώντας ταυτόχρονα και τον εκπαιδευτικό (μελλοντικό και εν υπηρεσία), αλλά και τον μαθητή.
- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο. Η μάθηση επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες που εντοπίζονται, αν απαντηθούν οι θεμελιώδεις ερωτήσεις που τίθενται.
- Αν και η συνεργασία κατέχει εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου, εντούτοις, αναγνωρίζεται εξίσου και ο ατομικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, ενεργοποιείται η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός.
- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ψηφιοποίηση του φακέλου και στην ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στη διαδικασία δόμησης του φακέλου υλικού.
- Γραπτές, προφορικές ή διαδικτυακές αναφορές μεταξύ εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν συμπληρωματικό υλικό του φακέλου και βέβαια υλικό προς αξιολόγηση.
- Ένα βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται κατά τη διάρκεια συγκρότησης του φακέλου είναι ο φόρτος εργασίας, ειδικά κατά το πρώτο εξάμηνο, λόγω του γεγονότος πως πρέπει να αναπτυχθούν ιδιαίτερες δεξιότητες αναφορικά με το εργαλείο διαμεσολάβησης (είδος φακέλου, ανάπτυξη συνεργασίας, πιθανή ένταξη και χρήση νέων τεχνολογιών).
- Τομείς βελτίωσης για την ανάπτυξη και χρήση του φακέλου μπορεί να είναι: α) η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης του περιεχομένου, β) οι γραπτές αναφορές στοχασμού του κατόχου, γ) οι έννοιες αυτοαξιολόγηση και επιλογή.
- Η τελική αξιολόγηση που γίνεται μπορεί να εκληφθεί ως υβριδική με την έννοια πως, συνήθως, οι παραδοσιακές εξετάσεις συνυπάρχουν μαζί με το φάκελο υλικού ή κυριαρχούν. Ως πιο επιτυχής μορφή τελικής αξιολόγησης θα μπορούσε να εκληφθεί ένας φάκελος υλικού που δεν θα συνδυάζονταν με γραπτές εξετάσεις, αλλά αποκλειστικά με προφορικές ή με συνέντευξη του κατόχου.

Σχηματικά, το μοντέλο φακέλου υλικού που προτείνεται από τους Νορβηγούς μελετητές Dysthe & Engelsen αποτυπώνεται στον πίνακα 3 που ακολουθεί:

Πίνακας 3: Το portfolio model των Dysthe & Engelsen (2004:240-258)

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού		
1 ^η φάση μάθησης (διαμορφωτική αξιολόγηση)	2 ^η φάση μάθησης (διαμορφωτική αξιολόγηση)	3 ^η φάση μάθησης (συνολική-τελική αξιολόγηση)
-σχεδιασμός και οργάνωση των δραστηριοτήτων -εναλλαγή ατομικού-συλλογικού στοιχείου στη δόμηση -νέες τεχνολογίες -στρατηγικές γραπτού λόγου/έκφρασης -πρακτικές ανατροφο- δότησης -μεταγνωστικές δεξιότητες/στοχασμός 	-επιλογή υλικού -αυτοαξιολόγηση -κριτήρια -αναστοχασμός 	-καθορισμός του αντικείμενου αξιολόγησης -μορφή επιλεγείσας αξιολογικής διαδικασίας -βαθμός εμπλοκής του κατόχου -κριτήρια -καθορισμός αξιολογητή -στοχασμός/νέοι πιθανοί μαθησιακοί στόχοι 
Δόμηση φακέλου εργασίας: χαρακτηριστικό στοιχείο η συλλογή	Δόμηση φακέλου παρουσίασης: χαρακτηριστικό στοιχείο η επιλογή	-χαρακτηριστικό στοιχείο ο στοχασμός

4. Επίλογος

Στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πειραματιστούν σε νέες πρακτικές, προκειμένου να βελτιωθούν οι ίδιοι, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ενδυνάμωση των μαθητών τους, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η έννοια της απόδοσης λόγου κατέχει εξέχουσα θέση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, ωστόσο είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσει κανείς αξιόπιστα την αποτελεσματική

διδασκαλία ως προϊόν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, πέρα από στοιχειώδεις γενικότητες. Η διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο και στην καλή διδασκαλία η εφαρμογή της σοφίας, της έμπνευσης, της εμπειρίας, της γνώσης του περιεχομένου, καθώς και παιδαγωγικών και οργανωτικών στρατηγικών, είναι αδύνατο να αποτιμηθούν με ακρίβεια και αξιοπιστία. Το έργο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, εάν δεν γίνουν αντιληπτές, πρωτίστως, οι προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με αυτό. Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίνεται ως η πλέον σημαντική πρακτική, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα για το έργο που επιτελεί. Στην πλειοψηφία τους, τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζονται στην προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και προωθούν άμεσα ή έμμεσα την ιδέα της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην ακολουθουμένη αξιολογική διαδικασία με βασικό εργαλείο αποτίμησης τον φάκελο υλικού. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε φάκελος καθίσταται μοναδικός λόγω της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην κατασκευή του και στη βάση αυτής της λογικής μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην περαιτέρω επαγγελματική βελτίωσή του. Ο φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τις ικανότητές του και να βελτιωθεί, καθώς μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των τυπικών φορέων αξιολόγησης (διευθυντών, σχολικών συμβούλων, εξωτερικών αξιολογητών, μεντόρων) και του ίδιου. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα είναι πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός περιγράφει τη διδασκαλία του υπό την προσωπική του οπτική γωνία. Κατά τη φάση συγκρότησης του φακέλου, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και εντοπίζει τα σημεία στα οποία πρέπει να βελτιωθεί. Με τη χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης ή μέτρησης της βελτίωσης, απόδοσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οικοδομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, δέσμευσης και ενθουσιασμού μεταξύ των εμπλεκομένων, όπως προκύπτει από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαρσαμίδου, Αθ. (2016). Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) μαθητή & εκπαιδευτικού: Προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 63-81.

Ξενογλωσση

- Bailey, K.M., Curis, A., Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: the self as source*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education*. London: Falmer Press.
- Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education*, 49 (6), pp. 35-65.
- Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 11, pp.419-433.
- Dilworth, M., Imig, D.G. (1995). Professional Teacher Development. *The Eric Review*, 3 (1), pp. 5-11.
- Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), pp. 239-258).
- Goldsmith, L., & Schifter, D. (1997). Understanding teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers, in: Fennema, E. & Nelson, B. (Eds). *Mathematics Teachers in Transition*, pp 19-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15 (5), pp. 5-12.
- Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix, in: Guskey, t. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices*, pp. 114-131, New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8 (3/4), pp.381-391.
- Guskey, T. (2003). Analysing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87 (637), pp.38-54.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections, in: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices*, pp. 193-224, New York: Teachers College Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership*, 37 (5), pp. 379-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal*, 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.
- Kieffer, R.D., Faust, M.A. (1993). Portfolio process and teacher change: elementary, secondary and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment. Paper presented at the *National Read-*

- ing Conference. Charleston.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge.
- Little, J.W. (1993). *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mc Diarmid, G. W. (1994). Realizing New Learning for all Students: A framework for the professional development of Kentucky Teachers. *National Centre for Research on Teacher Learning*. Michigan State University: East Lansing, Michigan.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, V.J.M. (1993). *Problem based methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Seegers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: in search of qualities and standards*. Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Press.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J.
- Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme*, Birmingham, SEDA.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.
- Teitel, L., Ricci, M., Coogan, J. (1998). Experienced teachers construct teaching portfolios: A culture of compliance vs a culture of professional development, in: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York NY: Teachers College Press, pp. 678-689.
- Tytler, R., Smith, R., Grover, P., & Brown, S. (1999). A comparison of professional developments models for teachers of primary Mathematics and Science. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27 (3), pp. 193-213.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thought and Language*, Athens: Gnosis publications.
- Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp. 9-23.
- Zeichner, K., Wray, S. (2000). The teaching portfolio as a vehicle for student teacher development: what we know and what we need to know. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Αθηνά Βαρσαμίδου

ΕΔΙΠ-ΑΠΘ Τμήμα Γαλλικής Φιλολογίας
ΣΕΠ στο ΕΑΠ
Email: avarsamidou@frl.auth.gr



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Οκτώβριος 2022 / Τεύχος 83 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>