# Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 37, Τεύχος 70/2020
Volume 37, Issue 70/2020

# Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society

EERA

Διάδραση

# Παιδαγωγική Επιθεώρηση

**Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος**

**Τόμος 37, Τεύχος 70/2020**

# Educational Review

**The Journal of the Hellenic Educational Society**

**Volume 37, Issue 70/2020**

Διάδραση

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ**
**ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

Οι εργασίες προς κρίση και δημοσίευση στο περιοδικό υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση: info@pee.gr
Εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών. Η κρίση είναι τυφλή.

**Υπεύθυνος Εκδόσεως:**
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ**
**ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2020-2022)**

| | |
|---|---|
| Πρόεδρος: | Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης |
| Αντιπρόεδρος: | Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου |
| Γεν. Γραμματέας: | Γεώργιος Δ. Γρόλλιος |
| Ειδ. Γραμματέας: | Γεώργιος Α. Νικολάου |
| Ταμίας: | Γεώργιος Αραβανής |
| Μέλη: | Λέλα Γώγου |
| | Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος |

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των εργασιών που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των εργασιών.

Copyright 2020: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr)
Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Το περιοδικό αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr) από τις εκδόσεις Διάδραση.

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι. Τηλ. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, http://www.diadrassi.gr
ISSN 1106-2177

**EDUCATIONAL REVIEW**
**THE JOURNAL OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY**

Manuscripts for review and publication are submitted
to the journal through e-mail: info@pee.gr.
Manuscripts are peer reviewed. The review process is blind.

**Editor/Legally responsible:**
Konstantinos D. Malafantis
Faculty of Primary Education,
School of Education
National and Kapodistrian University of Athens
Navarinou 13A, 10680 Athens, Greece

**BOARD OF DIRECTORS**
**OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (2020-2022)**

| | |
|---|---|
| President: | Konstantinos D. Malafantis |
| Vice President: | Charalampos I. Konstantinou |
| General Secretary: | George D. Grollios |
| Deputy Secretary: | George A. Nikolaou |
| Treasurer: | George Aravanis |
| Members: | Lela Gogou |
| | George F. Alexandratos |

The Editorial Board is not responsible for the content and linguistic form of works published. This responsibility belongs exclusively to the authors of the work.

Copyright 2020: HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr)
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise for commercial purposes, without the written permission of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY. Manuscripts submitted to the journal in no case are returned back.

This journal is published on behalf of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr) by Diadrassis publications.

Publisher: DIADRASSIS PUBLICATIONS
Souliou 73, 13461 Zefiri. Tel. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, http://www.diadrassi.gr
ISSN 1106-2177

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Διευθυντής**

| | |
|---|---|
| Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης | Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών |

**Αναπληρωτές Διευθυντές**

| | |
|---|---|
| Γεώργιος Δ. Γρόλλιος | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Λέλα Γώγου | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης |
| Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου | Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων |
| Γεώργιος Α. Νικολάου | Πανεπιστήμιο Πατρών |

**Μέλη Συντακτικής Επιτροπής**

| | |
|---|---|
| Παναγιώτης Αγγελίδης | Πανεπιστήμιο Λευκωσίας |
| Χρήστος Αντωνίου | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Έλενα Θεοδωροπούλου | Πανεπιστήμιο Αιγαίου |
| Πέλλα Καλογιαννάκη | Πανεπιστήμιο Κρήτης |
| Αναστάσιος Κοντάκος | Πανεπιστήμιο Αιγαίου |
| Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Θωμάς Κ. Μπαμπάλης | Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών |
| Κωνσταντίνος Μπίκος | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ | Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών |
| Έλση Ντολιοπούλου | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Νίκος Ε. Παπαδάκης | Πανεπιστήμιο Κρήτης |
| Βασιλική Παπαδοπούλου | Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας |
| Ηρακλής Μ. Ρεράκης | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Ευφημία Τάφα | Πανεπιστήμιο Κρήτης |
| Αμαλία Υφαντή | Πανεπιστήμιο Πατρών |
| Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης |
| Ιωάννης Χατζηγεωργίου | Πανεπιστήμιο Αιγαίου |
| Αντώνης Χουρδάκης | Πανεπιστήμιο Κρήτης |

## EDITORIAL BOARD

**Editor**

| | |
|---|---|
| Konstantinos D. Malafantis | National and Kapodistrian University of Athens |

**Associate Editors**

| | |
|---|---|
| George D. Grollios | Aristotle University of Thessaloniki |
| Lela Gogou | Democritus University of Thrace |
| Charalampos I. Konstantinou | University of Ioannina |
| George A. Nikolaou | University of Patras |

**Members of the Editorial Board**

| | |
|---|---|
| Panayiotis Angelides | University of Nicosia |
| Christos Antoniou | Aristotle University of Thessaloniki |
| Helena Theodoropoulou | University of the Aegean |
| Pella Kalogiannaki | University of Crete |
| Anastasios Kodakos | University of the Aegean |
| Dimitrios K. Mavroskoufis | Aristotle University of Thessaloniki |
| Thomas K. Bampalis | National and Kapodistrian University of Athens |
| Konstantinos Bikos | Aristotle University of Thessaloniki |
| Iro Mylonakou-Keke | National and Kapodistrian University of Athens |
| Elsie Doliopoulou | Aristotle University of Thessaloniki |
| Nikos E. Papadakis | University of Crete |
| Vassiliki Papadopoulou | University of Western Macedonia |
| Iraklis M. Rerakis | Aristotle University of Thessaloniki |
| Eufimia Tafa | University of Crete |
| Amalia Ifanti | University of Patras |
| Dimitrios F. Charalambous | Aristotle University of Thessaloniki |
| Ioannis Hadzigeorgiou | University of the Aegean |
| Antonis Hourdakis | University of Crete |

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

*Ζ. Α. Αλ Σαμπάγκ*
Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού πειθαρχικού ελέγχου. Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικών σχολείων της Δυτικής Αττικής 11

*Ε. Διακοσάββα*
Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και της νέας κειμενικότητας στη διδασκαλία της Ιλιάδας 27

*Ε. Α. Κατσιγιάννη, Α. Α. Υφαντή*
Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου 39

*Ο. Λαμπάκη*
Οι γυναίκες στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων 55

*Θ. Κ. Μπαμπάλης, Κ. Δ. Μαλαφάντης, Κ. Λ. Τσώλη*
Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: Απόψεις των φοιτητριών/-ών για τη συμβολή της συνεργασίας 82

*Α. Ι. Ντάφλου*
Ψηφιακή εκπαίδευση και ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα: Η προβληματική των ίσων ευκαιριών 106

*Π. Δ. Ξωχέλλης*
Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων 126

*Ε. Πασσά, Μ. Κουγιουρούκη*
Η συμβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών μεταρρυθμίσεων. Η σημασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης 136

*Β. Συμεωνίδης, Β. Παπαδοπούλου*
Η Μάθηση ως Εμπειρία: Μια φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα με τη χρήση βινιετών 143

*Χ. Σταχτέας*
Ποσοτική εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση σχολείων του Βόλου 159

## Β. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Οδηγίες προς τους συγγραφείς 178
Αίτηση μέλους στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος 180

# Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

# Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού πειθαρχικού ελέγχου. Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικών σχολείων της Δυτικής Αττικής

*Ζωή Α. Αλ Σαμπάγκ*

## 1. Όψεις του σχολικού πειθαρχικού ελέγχου

Η έννοια της πειθαρχίας συνδέεται με την πολιτική και την εξουσία εφόσον πρόκειται για μια μορφή διακυβέρνησης των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων καθώς επίσης κι έναν τρόπο αυτοελέγχου και αυτοπεριορισμού στον οποίο τίθενται τα έλλογα υποκείμενα μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Σολομών, 1994). Η ίδια η σημασία της τάξης παραπέμπει στη διευθέτηση του χώρου, των πραγμάτων, των καταστάσεων ή των προσώπων βάσει αρχών, ούτως ώστε να αποκτήσουν μία συγκεκριμένη δομή (Ματσαγγούρας, 2003α).

Εκ του αντιθέτου, ως απειθαρχία στο σχολείο νοείται οποιαδήποτε μαθητική δραστηριότητα παρεμποδίζει ή παρενοχλεί την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η οποία δεν αρμόζει στη συγκεκριμένη περίσταση και στους τιθέμενους σχολικούς κανόνες. Η σχολική απειθαρχία μπορεί να αποτελέσει μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς η τελευταία αφορά κάθε πράξη που προσκρούει στα κρατούντα ήθη κι έθιμα, συνιστά προσβολή του κοινωνικώς επιθυμητού και αποκλίνει από τους τυπικούς και εθιμοτυπικούς κανονισμούς (Κατσίρας, 2008· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Η άσκηση του πειθαρχικού ελέγχου στο σχολείο συνδέεται άμεσα με το ζήτημα των σχολικών κανόνων και το σύστημα κυρώσεων που περιλαμβάνει αμοιβές και ποινές.

Συνοψίζοντας ευρήματα ερευνών, διαπιστώνεται ότι το ανταγωνιστικό σχολικό κλίμα, οι αρνητικές εμπειρίες από την οικογένεια, την ομάδα συνομηλίκων και το σχολείο, τα χαμηλά επίπεδα αυτοελέγχου, οι μειωμένες προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων σχετίζονται με την εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στους μαθητές και στις μαθήτριες (Κουρκούτας, 2007· Τσάκαλης, 2005· Χαραλάμπους, 2000).

Οι παιδαγωγικές απόψεις σχετικά με το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας μπορούν να ταξινομηθούν γενικά στις *θεωρίες εσωτερικού* και *εξωτερικού ελέγχου* ανάλογα με την προτεραιότητα που δίνουν στις ανάγκες του ατόμου ή της ομάδας αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζονται οι πειθαρχικές μέθοδοι (Curwin & Mendler, 1980).

Ως κοινωνικός θεσμός άμεσα ελεγχόμενος από το κράτος, η εκπαίδευση όπως διαφαίνεται μέσα από την ιστορική της εξέλιξη, επιτελεί έναν διττό ρόλο: αφενός καλείται να μεταδώσει το σύνολο εκείνων το βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στους μελλοντικούς εργαζομένους, έτσι ώστε να επιτελέσουν επιτυχώς τον ρόλο τους ως επαγγελματιών, αφετέρου αποβλέπει στην απόσπαση της κοινωνικής συναίνεσης μέσα από την άμεση ή έμμεση διδασκαλία της κυρίαρχης ιδεολογίας (Μηλιός, 1984). Οι μακρο-κοινωνιολογικές και οι μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις αναλύουν διεξοδικά τον κοινωνικό αυτό ρόλο του σχολείου, η καθεμία από τη δική της πλευρά, αναδεικνύοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τα μέσα επίτευξής τους.

Ο Σολομών (1994) υποστηρίζει πως στην πραγματικότητα η διάκριση μεταξύ πειθαρχίας και γνώσης, φανερού και κρυφού αναλυτικού προγράμματος, καθίσταται πλασματική. Η κοινωνικοποιητική και τεχνικοεπαγγελματική λειτουργία του σχολείου εξυπηρετούν ουσιαστικά τον ίδιο σκοπό που δεν είναι άλλος από την ομαλή και συναινετική κατανομή των κοινωνικών υποκειμένων στις άνισες και ιεραρχημένες κοινωνικές θέσεις που τους αναλογούν βάσει της τυπικής αξιοκρατικής λογικής.

Ο σχολικός χωρόχρονος οργανώνεται με έναν αυστηρό τρόπο ώστε να διευκολύνει τον έλεγχο των μαθητών, με στόχο να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν μία κανονικοποίηση της συμπεριφοράς τους. Απώτερος σκοπός είναι η επιβολή της σχέσης *υπακοής-χρησιμότητας* και η κοινωνικοπολιτική καθυπόταξη-διακυβέρνηση του ατόμου μέσω του μετασχηματισμού του τρόπου που προσλαμβάνει την πραγματικότητα, τον εαυτό του και τους άλλους (Φουκώ, 1989).

Κάποιοι μαθητές αποδέχονται τις ενέργειες ελέγχου του εκπαιδευτικού, άλλοι συγκρούονται φανερά με αυτές και άλλοι αναπτύσσουν μια κρυφή συμφωνία μαζί του. Οι τελευταίοι δεν τις αμφισβητούν φανερά, ωστόσο αντιστέκονται κρυφά, δημιουργώντας και συμμετέχοντας σε μια ανεπίσημη αντι-κουλτούρα. Οι μαθητές λοιπόν, συχνά αντιστέκονται στις επιβολές αυτές. Οι αντιστάσεις εντούτοις, εκδηλώνονται εντός των ορίων του θεσμικού πλαισίου (Πεχτελίδης, 2004). Ως εκ τούτου, ακόμη και η παρέκκλιση εμφανίζεται ως μια κανονικότητα, ώστε να μπορεί να γίνει λόγος για μία προβλέψιμη *τάξη της αταξίας* (Μακρυνιώτη, 1994).

## 2. Στόχοι και διευρευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Στόχος της έρευνας αποτελεί η καταγραφή και η ερμηνεία των στάσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημοτικού, αναφορικά με τα πειθαρχικά και ποινικά ζητήματα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Η διασάφηση των ορίων που τίθενται στο σχολείο μεταξύ

της αταξίας, της παρεκκλίνουσας και της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά και η αξιολόγηση των στρατηγικών αντιμετώπισής τους, αποτελούν κομβικά σημεία της προβληματικής της παρούσης μελέτης.

Οι ερωτήσεις διερεύνησης θεματοποιούνται σε οχτώ ενότητες που αφορούν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και κοινωνιολογικούς άξονες και είναι οι εξής:

Ι. Το πρότυπο αναφοράς. Περιγραφή αταξιών, μεθόδων πειθάρχησης, αμοιβών και ποινών.

i. Τι θεωρείται αταξία, παράπτωμα και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά;
ii. Πώς κατανέμονται οι σχολικές κυρώσεις με βάση τις παραπάνω κατηγορίες των μαθητικών συμπεριφορών;
iii. Ποιο είναι το πρότυπο του *πειθαρχημένου* μαθητή και ποιο του *απείθαρχου;*
iv. Υπάρχει σχέση χαμηλής σχολικής επίδοσης και απειθαρχίας;

ΙΙ. Βασιμότητα του συστήματος πειθάρχησης. Γνώμες και αποτελεσματικότητα.

v. Είναι αναγκαία η πειθαρχία στο σχολείο και αποτελεσματική η χρήση ποινών και αμοιβών για την εφαρμογή της;

ΙΙΙ. Εξέλιξη του σχολικού πειθαρχικού και ποινικού συστήματος.

vi. Με ποιον τρόπο η εξέλιξη του συστήματος σχολικής πειθάρχησης επηρέασε το δυναμικό του σύγχρονου σχολείου;

IV. Αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και σχέσεις εξουσίας στο σχολείο.

vii. Με ποιον τρόπο επηρεάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία το πειθαρχικό μοντέλο που υιοθετούν;
viii. Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών στην επιλογή των κανόνων της τάξης και ποιοι είναι αυτοί;

V. Επίδραση παραγόντων που συνδέονται με το δάσκαλο.

ix. Με ποιον τρόπο ο βαθμός εμπιστοσύνης του δασκάλου με τους μαθητές και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά επηρεάζουν το κλίμα της τάξης και τη συμπεριφορά των μαθητών;

VI. Επίδραση παραγόντων που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον. Σχέσεις και κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας.

x. Με ποιον τρόπο η οικογένεια των μαθητών, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της και οι σχέσεις της με τον εκπαιδευτικό επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο;

VII. Θεσμικές και κοινωνικές επιδράσεις. Σχολικός θεσμός και κοινωνικό σύστημα.

xi. Οι συνθήκες του σχολικού χώρου και η αρχιτεκτονική του σε συνδυασμό με τον αριθμό του μαθητικού δυναμικού σχετίζονται με την εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο;

xii. Ποιος είναι ο σκοπός της γεωγραφικής κατανομής των μαθητών στο σχολικό χώρο ανάλογα με τη συμπεριφορά τους και ο έλεγχος των κινήσεων των σωμάτων τους;

xiii. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα σχετίζεται με την εκδήλωση αταξιών;

xiv. Με ποιον τρόπο σχετίζεται η σχολική πειθαρχία με την κοινωνική;

VII. Καίρια σημεία και αντιστάσεις.

xv. Με ποιους τρόπους μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος;

xvi. Ποιος είναι ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και η θέση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία;

## 3. Ερευνητική μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος διεξήχθη ποιοτική έρευνα μέσω της αξιοποίησης του μεθοδολογικού εργαλείου των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι τελευταίες χωρίς να παραγκωνίζουν τους δομικούς επικαθορισμούς του βίου, δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή δια της ερμηνευτικής ανάλυσης, να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την ερμηνεία του νοήματος που τους προσδίδει το άτομο, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που τα νοηματοδοτεί, τα προσλαμβάνει, τα βιώνει και τα ανασυγκροτεί το ίδιο ως κοινωνικό υποκείμενο. Στόχος δεν είναι η διατύπωση γενικεύσεων αλλά ο συσχετισμός του ατομικού με το κοινωνικό, ώστε να κατανοηθούν οι διαδικασίες της κοινωνικής μεταβολής και ο τρόπος που (ανα)διαμορφώνεται η κοινωνική δομή μέσα από το ρόλο που αναλαμβάνουν τα κοινωνικά υποκείμενα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά δημόσια δημοτικά σχολεία της περιοχής της Δυτικής Αττικής με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης του κάθε σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις συλλέχτηκαν από σχολεία της Ελευσίνας, της Μάνδρας, της Μαγούλας, του Ασπροπύργου, των Άνω Λιοσίων, της Νέας Περάμου και των Μεγάρων, ώστε να συγκεντρωθεί πραγματολογικό υλικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των περιοχών που ανήκουν στη Δυτική Αττική. Σήμερα αποτελεί την

περιφερειακή ενότητα της Αττικής με τους μεγαλύτερους δείκτες φτώχειας, αποστέρησης, ανεργίας και χωρικής συγκέντρωσης περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, όπως οι Ρομά.

Στην παρούσα έρευνα τα υποκείμενα της μελέτης αποτέλεσαν τριάντα άτομα, εκ των οποίων δεκαπέντε ήσαν εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης και δεκαπέντε μαθητές Στ΄ δημοτικού. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία από μαθητές και μαθήτριες που ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κι έχουν μια πιο σφαιρική εικόνα για τον τρόπο που λειτουργεί κι οργανώνεται.

Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή του δείγματος ήταν:

- το φύλο εκπαιδευτικών και μαθητών,
- η ηλικία τους,
- το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η σχολική επίδοση των μαθητών,
- ο βαθμός προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τη γνώμη του εκπαιδευτικού της τάξης,
- η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και
- η εθνική/εθνοτική καταγωγή των μαθητών και των μαθητριών.

## 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ως απαντήσεις των διερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, έχουν ως εξής:

i. *Αταξία* θεωρείται μια κατάσταση απειθαρχίας που διακόπτει την ομαλή ροή του σχολικού προγράμματος ενώ το *παράπτωμα* αφορά την παραβίαση του γνωστοποιημένου κανονιστικού πλαισίου του σχολείου. Ως *παρέκκλιση* χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε συμπεριφορά των μαθητών ξεφεύγει από τη συμβατική πορεία και τις νόρμες που ακολουθούνται στο σχολείο ενώ ταυτόχρονα αποτυγχάνει να εκπληρώσει τις κοινωνικές προσδοκίες που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

ii. Η αυστηρότητα των αρνητικών σχολικών κυρώσεων είναι ανάλογη της σοβαρότητας των προβλημάτων που δημιουργεί η απείθαρχη μορφή συμπεριφοράς. Στις μικροαταξίες οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην απλή παρατήρηση προς το μαθητή ή τη μαθήτρια, στην επίπληξη ή στην υπενθύμιση των σχολικών κανονισμών που οφείλει να τηρεί.

Στις περιπτώσεις των μαθητικών παραπτωμάτων κι εφόσον έχει προηγηθεί η απαραίτητη προειδοποίηση προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, επιβάλλονται ως επί το πλείστον, ποινές όπως η στέρηση διαλείμματος, προνομίων ή μιας ευχάριστης δραστηριότητας, η απομόνωση των εν λόγω μαθητών,

η αποβολή τους από την τάξη, η μείωση των βαθμών και η παραπομπή τους στη σχολική διεύθυνση με ταυτόχρονη ενημέρωση των γονέων τους. Σε εξαιρετικά ακραίες περιπτώσεις πειθαρχικών προβλημάτων, όπως περιπτώσεις επαναλαμβανόμενης σχολικής βίας χωρίς καμία ένδειξη συμμόρφωσης από την πλευρά των μαθητών, πραγματοποιείται αλλαγή τμήματος ή ακόμη και σχολικού περιβάλλοντος με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου της σχολικής διεύθυνσης. Παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που δεν παραβιάζουν ανοιχτά έναν συγκεκριμένο σχολικό κανόνα, απλά διαφέρουν από τα σχολικά πρότυπα είτε αντιμετωπίζονται μέσω της παρατήρησης και της καθοδήγησης των μαθητών προς την επικρατούσα κατεύθυνση είτε απλώς ενσωματώνονται στο σχολικό πλαίσιο ως έχουν και με τις αντιδράσεις που ενδεχομένως προκαλούν.

iii. Το πρότυπο του *πειθαρχημένου* μαθητή συνδυάζει τη συνέπεια στις σχολικές του υποχρεώσεις αναφορικά με το γνωστικό κομμάτι, την τήρηση των κανονισμών του σχολείου, αλλά και τη συνολική του εικόνα ως μαθητή που περιλαμβάνει την ευπρεπή εμφάνιση, την καθαριότητα και την τάξη των προσωπικών του αντικειμένων. Αντίθετα, το αντι-πρότυπο ενός *απείθαρχου* μαθητή χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια και στους τρεις τομείς.

iv. Σχέση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και της απειθαρχίας μπορεί να υπάρξει όχι ως κανόνας, αλλά δυνητικά. Ένας μαθητής που αποτυγχάνει να κερδίσει την επιβράβευση του εκπαιδευτικού εξαιτίας των χαμηλών σχολικών του επιδόσεων, δύναται να προβεί σε αταξίες, παρεκκλίσεις, παραπτώματα και απειθαρχίες, προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή του δασκάλου αλλά και των συμμαθητών του. Αντίστοιχα, ένας απείθαρχος μαθητής, κάποιες φορές εμφανίζει μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα εξαιτίας της ενασχόλησής του με μη επιθυμητές δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου. Επόμενο είναι η συμπεριφορά του αυτή να σχετίζεται με μία ενδεχόμενη χαμηλή σχολική επίδοση.

v. Η πειθαρχία ως εσωτερίκευση και τήρηση των κανόνων του σχολείου θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών και των μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον. Η χρήση αμοιβών ως πειθαρχική μέθοδος κρίνεται πιο αποτελεσματική για την εφαρμογή της, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες των μαθητών. Αντίθετα, η χρήση ποινών χαρακτηρίζεται από την πλειοψηφία ως μια εφήμερη και αναποτελεσματική λύση χωρίς παιδαγωγικό προσανατολισμό. Παρόλα αυτά, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμφωνούν στο ότι η εφαρμογή της συνεχίζεται εξαιτίας της απουσίας εναλλακτικών πειθαρχικών στρατηγικών αντιμετώπισης της απειθαρχίας στο σχολείο.

vi. Η στροφή των παιδαγωγικών και πειθαρχικών κατευθύνσεων από τις πειθαρχικές και τις σωφρονιστικές στις ψυχολογικές μεθόδους οδήγησε το αυταρχικό-καταπιεστικό σχολείο στην φιλελευθεροποίησή του, όπου η διαφορετικότητα και η παρέκκλιση από τον κανόνα αντί να καταδεικνύονται ανοιχτά, τείνουν να ενσωματωθούν προκειμένου να αφομοιωθούν εντός του συστήματος. Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία της σχολικής πειθάρχησης από τη μία θεωρείται ότι συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την ελευθερία έκφρασης των μαθητών και των μαθητριών, από την άλλη, κατηγορείται ότι οδήγησε σε ένα χαλαρό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν πια αποφασιστικό ρόλο σε σχέση με τους μαθητές που φαίνεται να κυριαρχούν άνευ ορίων και ελέγχου. Η αλλαγή που συντελείται στο παιδαγωγικό και πειθαρχικό μοντέλο που υιοθετείται συνδέεται άμεση με την υπάρχουσα φάση εξέλιξης του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού συστήματος και λαμβάνει χώρα, έτσι ώστε να μπορέσει αυτό να αναπαραχθεί βάσει των νέων όρων που αναδύονται. Η εκπαίδευση άλλωστε δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη της αναδιάρθρωσης που πραγματοποιείται στον παγκόσμιο ιστό.

vii. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν έναν πιο *παραδοσιακό προσανατολισμό* στην εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από πιο συντηρητικές απόψεις αναφορικά με την παιδική ηλικία. Αντιλαμβάνονται τα παιδιά ως δυνάμει ενήλικες που χρειάζεται να γαλουχηθούν με βάση τα πρότυπα των ενηλίκων ώστε να προετοιμαστούν για την κοινωνία. Η παιδική *φύση* θεωρείται τρόπον τινά, *κατώτερη* καθώς χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα, υπέρμετρο αυθορμητισμό, παρορμητικότητα, έλλειψη λογικής σκέψης και κυριαρχία του επιθυμητού. Ο εκπαιδευτικός ως ενήλικας αναλαμβάνει το ρόλο να *εκπολιτίσει* κατά κάποιον τρόπο την παιδική *φύση* μέσω της κοινωνικοποίησης και της μύησής της στους κανόνες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δάσκαλος αποτελεί τον *ηγέτη* της παιδαγωγικής διαδικασίας, ο οποίος κατευθύνει τις κινήσεις των μικρών μαθητών και μεταδίδει σε αυτούς τις απαραίτητες γνώσεις. Στις περιπτώσεις μη συμμόρφωσης των μαθητών με το κανονιστικό πλαίσιο και τις επιταγές του σχολείου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιβάλει την τάξη χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες πειθαρχικές μεθόδους, οι οποίες διακρίνονται για το δασκαλοκεντρικό και κατασταλτικό τους χαρακτήρα.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται έναν πιο *προοδευτικό προσανατολισμό* στην εκπαίδευση είναι υπέρμαχοι πιο δημοκρατικών απόψεων αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και την παιδική ηλικία. Το παιδί γίνεται αντιληπτό ως μια αυθύπαρκτη οντότητα χωρίς να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την μελλοντική του προβολή ως δυνάμει ενήλικας.

Οι ανάγκες του αντιμετωπίζονται στην παρούσα φάση εξέλιξής του και ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ως παιδιού θεωρείται απαραίτητος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος δεν αποτελεί αυθεντία αλλά *φιλικό οδηγό* και *σύμβουλο* που καθοδηγεί διακριτικά τους μικρούς μαθητές λαμβάνοντας υπόψη του τις παρούσες ανάγκες, τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους. Ο ίδιος ανατροφοδοτεί τις παιδαγωγικές και πειθαρχικές μεθόδους που χρησιμοποιεί στο πλαίσιο της κοινωνικής του συνομιλίας με τους μαθητές. Οι κανόνες συναποφασίζονται και οι λύσεις στα πειθαρχικά προβλήματα είτε βρίσκονται από κοινού είτε επιτυγχάνονται μέσα από πιο έμμεσες πειθαρχικές μεθόδους όπως η συζήτηση, ο διάλογος ή η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων και προτύπων στους μαθητές και στις μαθήτριες.

viii. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι κανόνες της τάξης συναποφασίζονται από κοινού με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους συνήθως, στην αρχή του σχολικού έτους μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο. Από την άλλη μεριά, μεγάλη μερίδα των μαθητών και των μαθητριών αναφέρουν ότι στην πραγματικότητα οι σχολικοί κανόνες προκαθορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή η επιλογή τους έχει πραγματοποιηθεί ήδη από τις μικρότερες τάξεις με βάση την καθοδήγησή τους. Επιγραμματικά, οι σχολικοί κανόνες που τίθενται αφορούν:
   - την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου
   - το ήρεμο κλίμα τη τάξης
   - τη διευθέτηση του λόγου των μαθητών και τον τρόπο εκφοράς του
   - την καθαριότητα του χώρου
   - την πρόσβασή τους στους συγκεκριμένους χώρους του σχολείου
   - τον τρόπο κίνησής τους στο χώρο
   - τη συμπεριφορά τους
   - το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν

ix. Η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Μία στενή σχέση εμπιστοσύνης μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών που τείνουν να προβούν σε παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς λειτουργώντας ως κίνητρο για τους μαθητές ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του δασκάλου. Αντίθετα, ένα άσχημο, ψυχρό και ανταγωνιστικό κλίμα στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός στιγματίζει μαθητές, λειτουργεί χωρίς συνέπεια στο λόγο του ή αδιαφορεί για τα προβλήματά τους, δύναται να αποβεί αιτία ενίσχυσης των πειθαρχικών προβλημάτων.

Όσο νεότερος είναι ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες τόσο πιο προσιτός και κοντά στα ενδιαφέροντά τους φαίνεται στους ίδιους, εν αντιθέσει με τους γηραιότερους εκπαιδευτικούς που θε-

ωρούνται αυστηρότεροι και πιο απόμακροι. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρωταρχικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα πειθαρχικά προβλήματα είναι η εμπειρία. Ακολουθούν τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, η επιστημονική του κατάρτιση και η καθημερινή του διάθεση.

x. Το υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών και των μαθητριών σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη σχολική πορεία των παιδιών και στη στάση τους προς το σχολείο χωρίς αυτό να αποτελεί κανόνα. Είναι γεγονός πως γονείς με κοινωνικοοικονομική άνεση συνήθως, διαθέτουν περισσότερα μέσα και χρόνο για την ανατροφή των παιδιών τους συγκριτικά με τους γονείς των εργατικών ή περιθωριοποιημένων στρωμάτων που στην ευνοϊκότερη γι' αυτούς περίπτωση ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους δουλεύοντας προκειμένου να επιβιώσουν και στην χειρότερη εκδοχή χαρακτηρίζονται ως μακροχρόνια άνεργοι με ό,τι επιπτώσεις μπορεί αυτό να συνεπάγεται.

Δεν είναι όμως και λίγες οι φορές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπου εύρωστες κοινωνικοοικονομικά οικογένειες είτε επικεντρώνονται στην παροχή υλικών αγαθών προς τα παιδιά τους προκειμένου να καλύψουν κάποιο συναισθηματικό κενό ή τείνουν να υποτιμούν το ρόλο των εκπαιδευτικών ως επιστημόνων. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά αναπτύσσουν μια αρνητική στάση προς το σχολείο, αμφισβητούν τον εκπαιδευτικό και τείνουν να προκαλούν πειθαρχικά προβλήματα.

Επίσης, γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο τοποθετούν συχνά την εκπαίδευση ψηλά στον αξιακό τους κώδικα και φέρνουν τα παιδιά τους σε επαφή με ποικίλα πολιτιστικά αγαθά. Εύλογο είναι τα παιδιά αυτά να αναπτύσσουν μια θετική στάση προς το σχολείο και τους κανόνες του. Από την άλλη μεριά, παιδιά των οποίων η κουλτούρα διαφοροποιείται και πολλές φορές συγκρούεται με την επίσημη σχολική, όπως σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών Ρομά της Δυτικής Αττικής, αναπτύσσουν μια *αντισχολική κουλτούρα* ως ένα είδος αντιπερισπασμού στην υποβάθμιση της δικής τους κουλτούρας από το σχολικό σύστημα.

Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης φαίνεται ότι διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μικρών μαθητών προς το σχολείο. Γονείς χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που θεωρούν την εκπαίδευση σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών τους και μηχανισμό κοινωνικής ανόδου, όπως σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών οικο-

νομικών μεταναστών, ενισχύουν τη θετική στάση των παιδιών τους προς το σχολείο και λειτουργούν αποθαρρυντικά στη δημιουργία πειθαρχικών προβλημάτων από μέρους τους.

xi. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη και το προαύλιο του σχολείου, οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας χωρίς επαρκή θέρμανση και φωτισμό, η απουσία εποπτικών και οπτικοακουστικών μέσων ή η ψυχρή σχολική αρχιτεκτονική ενισχύουν την επιθετικότητα και την έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από πλευράς των μαθητών με αποτέλεσμα να προκαλούνται περισσότερα πειθαρχικά προβλήματα.

Το ίδιο συμβαίνει εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης του σχολικού χώρου και των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη: σειρές θρανίων, μαθητές προσανατολισμένοι στο δάσκαλο, σώματα σε ορθή γωνία, απουσία οπτικής επαφής με τους συμμαθητές, διαρκής εποπτεία δασκάλων από την έδρα που ακόμη και σήμερα τοποθετείται ουκ ολίγες φορές σε βάθρο για τον αποτελεσματικότερο έλεγχο των μαθητών, φαίνεται ότι εξακολουθούν να απομακρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες από την ουσιαστική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς.

xii. Σκοπός της γεωγραφικής κατανομής των μαθητών στο σχολείο ανάλογα με την ηλικία, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους ή τη συμπεριφορά τους από τη μεριά των δασκάλων, εντός κι εκτός σχολικής τάξης, είναι ο έλεγχός τους, η εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου του σχολείου και η εδραίωση της πειθαρχίας. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές και οι μαθήτριες προκειμένου να αποφύγουν την επιτήρηση των εκπαιδευτικών τείνουν να σχηματίζουν με κάθε ευκαιρία τις δικές τους ομαδοποιήσεις και να τοποθετούνται στο χώρο σύμφωνα με τον τρόπο που εκείνοι επιθυμούν, παρά τις απαγορεύσεις, τις επιτηρήσεις και των εφημεριών των εκπαιδευτικών στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

xiii. Η απουσία ενδιαφέροντος από τους μαθητές για το μάθημα σχετίζεται με την εμφάνιση πειθαρχικών προβλημάτων. Ένα δασκαλοκεντρικό, ανιαρό μάθημα, με έναν μονόπλευρο θεωρητικό προσανατολισμό όπου απουσιάζει η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών, αδυνατεί να τραβήξει την προσοχή των μαθητών και οδηγεί πολλές φορές στην πρόκληση θορύβου και αταξιών.

xiv. Στο σύνολό τους τα ερευνητικά υποκείμενα αναγνωρίζουν ότι σκοπός της σχολικής πειθαρχίας είναι η κατάκτηση της κοινωνικής πειθαρχίας, ανεξάρτητα από το αν συμφωνούν ή όχι με αυτή τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Η υπακοή στους κανόνες του σχολείου, στον εκπαιδευτικό και η εσωτερίκευση της κατάταξης των μαθητών βάσει του συστήματος βαθ-

μολόγησης, προετοιμάζουν τα παιδιά να συμμορφωθούν με τους νόμους και τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες, όπως επίσης, να αποδεχτούν την κοινωνική ιεραρχία και την κοινωνικοεπαγγελματική τους κατανομή, νομιμοποιημένη με τα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών. Μερίδα των δασκάλων του δείγματος ωστόσο, υποστήριξε ότι το σχολείο θα έπρεπε να λειτουργήσει ανατρεπτικά της υφιστάμενης κοινωνικής ανισότητας και όχι αναπαραγωγικά.

xv. Οι τρόποι αντίστασης των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου είναι συνοπτικά, η παραβίαση των κανονισμών, η κριτική προς τον εκπαιδευτικό και η αμφισβήτησή του, η ανοιχτή ή έμμεση σύγκρουση, η χρήση προσβλητικών σχολίων, ο χλευασμός, η ειρωνεία ή η συστηματική ανυπακοή, η απουσία από το σχολείο και η ομαδική ή ατομική διαμαρτυρία.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τρόποι αντίστασής τους προς την ιεραρχία, τις επίσημες οδηγίες και τις κεντρικές επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος είναι περιορισμένοι. Οι ίδιοι περιγράφουν ως μέσο αντίστασης τη θέσπιση άτυπων κανονισμών, τη χρήση πειθαρχικών μεθόδων που δεν προβλέπονται, την οργάνωση δικών τους σχεδίων εργασίας, την παράλειψη ή την προσθήκη γνωστικών αντικειμένων, τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών στόχων και την ατομική ή ομαδική διαμαρτυρία.

xvi. Ο ρόλος του σχολείου σήμερα παραμένει διαχρονικά κοινός και δεν είναι άλλος από την ομαλή *κοινωνικοποίηση* των μαθητών και την κοινωνικοεπαγγελματική τους *κατανομή* στην αγορά εργασίας. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο που ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται. Παρατηρείται μια στροφή στον εκδημοκρατισμό του σχολείου ο οποίος στοχεύει στην άρση των εντεινόμενων αντιθέσεων μέσω της ενίσχυσης της διαπραγματευτικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών. Το σχολείο καθίσταται πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό, όπως ακριβώς και η αγορά εργασίας, προκειμένου να ενσωματώσει το ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό και τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική διαδικασία και στην εφαρμογή της πειθαρχίας παρότι γίνεται πιο έμμεσος εξακολουθεί να υφίσταται ώστε να αναπαραχθεί η κυρίαρχη κουλτούρα που διαχέεται μέσα από το σχολικό θεσμό. Η θέση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως στο σύγχρονο πλαίσιο απαξιώνεται από τον κοινωνικό ιστό, καθώς συντελείται η *αποειδίκευσή* τους και ο περιορισμός των καθηκόντων τους στην εκτέλεση εντολών διεκπαιρεωτικού χαρακτήρα.

## 5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Το αυταρχικό μοντέλο διαπαιδαγώγησης των εκπαιδευτικών συνδεόταν κι εξακολουθεί να συνδέεται με την επιβολή της πειθαρχίας εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Η πειθαρχία απαιτεί τον καθορισμό του χώρου, έτσι ώστε κάθε άτομο να καταλάβει μια συγκεκριμένη θέση μέσα σε αυτόν, η οποία και τον διαφοροποιεί από τους άλλους (Φουκώ, 1989). Απώτερος σκοπός των πρακτικών αυτών είναι η αποτροπή των ομαδοποιήσεων και ο έλεγχος της κίνησης των ατόμων αρχικά στο σχολικό και μετέπειτα, στο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγηση, η μέτρηση των ικανοτήτων τους και η κατανομή τους στις διαφοροποιημένες κοινωνικοοικονομικές θέσεις. Παρά την ανεκτικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο μοντέλο διαπαιδαγώγησης ο στόχος παραμένει ίδιος με τη διαφορά του εκσυγχρονισμού των πειθαρχικών μεθόδων. Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, η χρήση της και η κατανομή του χώρου του σχολείου αντανακλούν όψεις της κοινωνικής οργάνωσης που επικρατεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Κάτσικας, 1999).

Η στροφή από το ελληνοχριστιανικό, αυταρχικό σχολείο και τον εξωτερικό έλεγχο στο δημοκρατικό σχολείο καθορίστηκε από το πολιτικοοικονομικό σύστημα. Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 η άμεση καταπίεση παίρνει μια πιο έμμεση μορφή μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι μαθητές αυτοπειθαρχούν και το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες συμβιβάζεται με την φιλελευθεροποίηση και τις τεχνολογικές ανάγκες (Σκούρας, 2002). Μετά τη δικτατορία στο ελληνικό σχολείο ο ακίνητος και πιστά προσηλωμένος μαθητής διαθέτει περισσότερος ελευθερίες, στη δύναμη των οποίων στηρίζεται μια νέα πιο αποτελεσματική μορφή συμβολικού κοινωνικού ελέγχου.

Αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών συμπεραίνεται ότι η υπερβολική αυστηρότητα των εκπαιδευτικών οδηγεί στην αύξηση των πειθαρχικών προβλημάτων, ότι οι ανάγκες του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν αντανακλώνται στη συμπεριφορά τους εντός του σχολικού πλαισίου, αλλά και ότι το κυρίαρχο πειθαρχικό σύστημα ενισχύει τη κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα. Μια *κακή διαγωγή* αποδεικνύεται ότι εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, όπως στις περιπτώσεις των παιδιών Ρομά της περιοχής της Δυτικής Αττικής. Οι Routter & Giller (1983: 123) υποστηρίζουν ότι «ένας στους δύο» παραβατικούς μαθητές απορρίπτονται ή εγκαταλείπουν το σχολείο τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό για τους μη παραβατικούς μαθητές είναι «ένας προς επτά». Το εκπαιδευτικό σύστημα διοχετεύει στις αποκαλούμενες *υψηλού επιπέδου* κοινωνικές θέσεις μαθητές και μαθήτριες που συμμορφώνονται με τις επιταγές του, τους κανόνες, τις αρχές

του και μαθαίνουν να ανταποκρίνονται σε ό,τι θεωρείται ζητούμενο από αυτούς.

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τους συνηθέστερους τύπους παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο όπως έχουν καταγραφεί από τον Ματσαγγούρα (1998) και αφορούν προβλήματα σχετικά με το μάθημα, με τη συμπεριφορά εντός τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την παραβίαση του σχολικού ήθους και την ομαδική απειθαρχία. Ως πιο συνηθισμένες μορφές αταξιών εμφανίζονται τα προβλήματα που οδηγούν στην διατάραξη της ομαλής διεξαγωγής της διδακτικής πράξης.

Τα αγόρια αφενός τιμωρούνται συχνότερα, αφετέρου εκδηλώνουν μια πιο «ευθεία φυσική επιθετικότητα» ως πράξη απειθαρχίας συγκριτικά με τα κορίτσια που χρησιμοποιούν περισσότερο «έμμεσες λεκτικές τακτικές» και «κοινωνικό αποκλεισμό» (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταουλάς, 2002: 97). Οι μαθητές ωστόσο, τείνουν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τον «τύπο του δασκάλου» που έχουν απέναντί τους, την «αυστηρότητα» ή την «επιείκεια» που τον διακρίνει, ακόμη και τη «σπουδαιότητα του μαθήματος» που παραδίδει (Κυρίδης, 1999: 125).

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη μαθητική απειθαρχία αναπτύσσουν τις στρατηγικές της *κοινωνικοποίησης* των μαθητών, της *κυριαρχίας* μέσω των ποινών, της *διαπραγμάτευσης* και της *συναδέλφωσ*ης μέσω της πολιτισμικής ταύτισης ή των αστεϊσμών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Postic, 1998). Από την άλλη μεριά, όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο μειώνεται η ανεκτικότητά τους στην εκδήλωση απειθαρχίας από πλευράς των μαθητών και των μαθητριών τους.

Έρευνες δείχνουν πως η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, η αύξηση του βαθμού οικειότητας, η βελτίωση της κατανομής της εξουσίας στην τάξη, των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων, των συνθηκών στέγασης ή υλικοτεχνικής υποδομής και του τρόπου χειρισμού των προσωπικών προβλημάτων των μαθητών ενισχύουν την πρόληψη των προβλημάτων απειθαρχίας (Κυρίδης, 1999).

Οι μαθητές δεν έχουν ανάγκη ούτε από την αυστηροποίηση των κανόνων, αλλά ούτε και από την ανεκτικότητα των εκπαιδευτικών τους. Αυτό που χρειάζονται είναι η ουσιαστική συμμετοχή τους σε ένα σχολείο που μέχρι σήμερα εξακολουθεί να περιορίζει τη δημιουργική τους *φύση*, τη χαρά της ανακάλυψης και την ικανοποίηση των αναγκών τους σύμφωνα με το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, καθώς παραμένει οργανωμένο βάσει των αναγκών και των στόχων των ενηλίκων. Το χαρακτηριστικό κάψιμο ή σκίσιμο των βιβλίων από τους μαθητές και τις μαθήτριες ακόμη και των μικρότερων τάξεων αναπαριστά την αντίδραση στον καταναγκασμό που επιχειρείται σε βάρος τους και την υποβάθμιση της αξίας της μάθησης στο πλαίσιο αυτό, η οποία «καταναλώνεται» μέσω του βιβλίου με τη λήξη της σχολικής χρονιάς ως ένα άλλο προϊόν (Κάτσικας, 1999: 80).

Μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν άτυπες συνθήκες και άγραφους νόμους που αφορούν το ρυθμό, το χρόνο, το χώρο διεξαγωγής του μαθήματος ή το κανονιστικό πλαίσιο που ακολουθείται ώστε να εξασφαλίσουν ο καθένας από την πλευρά του ένα βαθμό ελέγχου πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές ενώ τυπικά υπόκεινται στον άμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών αγωνίζονται διαρκώς να αντισταθούν και να τον ανατρέψουν μέσω της ανυπακοής, των αταξιών, της παρέκκλισης ή της δημιουργίας μιας *υποκουλτούρας* ως δυνατότητα εξάρθρωσης της κυριαρχίας του επίσημου λόγου του σχολείου. Η ταυτότητα των μαθητών λοιπόν, διαμορφώνεται βάσει των θεσμικών προδιαγραφών δράσης τους αλλά και σε συνάρτηση των προτύπων που αναδύονται στο πλαίσιο της ομάδας συνομηλίκων (Πεχτελίδης, 2004).

Εκτός όμως, από τους μαθητές δυνατότητες αντίστασης, έστω και περιορισμένες, διαθέτουν και οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι αντιστέκονται ατομικά ή συλλογικά σε διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του αναλυτικού προγράμματος, προσπαθώντας να διαφυλάξουν στο μέτρο του δυνατού, την προσωπική τους αυτονομία και την κυριαρχία που τους αναλογεί ως παιδαγωγικά υποκείμενα. Το σχολείο εμφανίζεται ως ένας μεταβαλλόμενος χώρος διαπραγμάτευσης, αντίστασης και ένα πεδίο αγώνων ισχύος μεταξύ τόσο μαθητών και εκπαιδευτικών, όσο και των ίδιων των παιδαγωγικών υποκειμένων με το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμό άμεσα ελεγχόμενο από την κρατική εξουσία.

**Βιβλιογραφία**

Curwin, R. L., & Mendler, A. (1980). *The discipline book: a complete guide to school and classroom management*. Reston, Virginia: Reston publishing.

Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Ο., & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάτσικας, Χ. (1999). *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής. Πέρα από τις εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κατσίρας, Λ. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Προβλημάτων σχολικής τάξης* (σσ. 171-190). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυρίδης, Α. Γ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. 145-168). Αθήνα: Τοπικά α΄, Ε.Μ.Ε.Α.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003α). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Θεωρία.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Β΄ και Γ΄ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πεχτελίδης, Γ. (2004). *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.). Αθήνα.

Postic, M. (1998). *Η μορφωτική σχέση*. (μτφρ. Δ. Τουλούπης). Αθήνα: Gutenberg.

Routter, M., & Giller, H. (1983). *Huvenile delinquency*. England: Penguin.

Σολομών, Ι. (1994). Πειθαρχία και γνώση: εισαγωγικές σημειώσεις. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. 7-10). Αθήνα: Τοπικά α΄, Ε.Μ.Ε.Α.

Σκούρας, Γ. (2002). *Κοινωνία και σχολείο: οι ποινές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά τον πόλεμο (1950-2000)*. (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας). Αθήνα.

Τσάκαλης, Π. Ι. (2005). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη). Αθήνα: Ράππα.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Η επίδραση της συνεργατικής μάθησης στη σχολική επίδοση, την αρνητική συμπεριφορά και το σχολικό κλίμα της τάξης. Στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 345-351). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Abstract**

The present study deals with theoretical and empirical data concerning issues of discipline, order and disorder in the first tier of the Greek public school. In

the research part, it adopts the qualitative approach of the interpretive analysis of semi-structured interviews of fifteen sixth grade students, schools of Western Attica and fifteen primary school teachers, also of primary schools of Western Attica. The aim is to explore both the views and attitudes of teachers and students towards the dominant school disciplinary system and the way in which the education system tries to reproduce its social role in the modern socio-economic field as it is shaped in the social fabric based on economic needs of the market. Finally, highlighting the role of acting pedagogical subjects through their resistance strategies in the dominant school culture, is considered to be an important factor in reformulation of the official practices of the educational system.

*Key-words*: school discipline, disorder, social control, socialization

**Ζωή Α. Αλ Σαμπάγκ**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.Κ.Π.Α.
Κοκκινάκη 7, Άγιος Ελευθέριος 111 43
Τηλ.: 6944002317
E-mail: al_zoeh@windowslive.com

# Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και της νέας κειμενικότητας στη διδασκαλία της Ιλιάδας

*Εμμανουέλα Διακοσάββα*

**Δημιουργική γραφή και εκπαιδευτική πράξη**

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, ευρύτερα διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η διέγερση της δημιουργικότητας των μαθητών, ενώ παράλληλα προκαλείται η παραγωγή λόγου, με έναν τρόπο ευχάριστο, παιγνιώδη, απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά πλαίσια (Σουλιώτης, 1994), τεχνικές φόρμες και συμβάσεις (Thadphoothon, 2020). Συνδέεται με δεξιότητες που συναντώνται στο παιχνίδι, όπως η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού, της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010), ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει ψυχοθεραπευτικά (Lowe, 2006).

Στην Ελλάδα η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια εισαγωγής της δημιουργικής γραφής στο σχολείο διαφαίνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011-12. Αρχικά, πιλοτικά για την Α΄ Λυκείου και εν συνεχεία στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου (Π.Δ. 26/2016) η δημιουργική γραφή εισάγεται ως βασική συνιστώσα του μαθήματος και μάλιστα συμπεριλαμβάνεται ως άσκηση αξιολόγησης στην εξέτασή του. (Κολοβελώνη, 2019). Είναι, επομένως, προφανής η συμβολή της στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσα από τη βαθμιαία εξοικείωσή τους με συγγραφικές πρακτικές οι οποίες τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν άμεσα και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής και εν γένει της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα-δημιουργοί δεν «περιγράφουν» απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δημιουργικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν (Σουλιώτης, 2012). Η δημιουργική γραφή καθιστά τα παιδιά αυτόνομα στην παραγωγή κάθε είδους κειμένων με τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως κειμενικά γεγονότα (Dawson, 2005· Κωτόπουλος, 2011).

Η πρακτική της δημιουργικής γραφής συνοδεύεται από ποικίλα παιδαγωγικά οφέλη, καθώς οι μαθητές εμπιστεύονται τη φαντασία τους και όχι έτοιμες λύσεις. Η γραφή αποτελεί γι' αυτούς ένα ταξίδι έκπληξης κι ενθουσιασμού (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019). Τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής –μεταξύ άλλων– διακρίνονται από: α) ρευστότητα, καθώς εμφανίζουν πλούτο ιδεών, β) πρωτοτυπία, καθώς επι-

δέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, γ) οργάνωση-πολυπλοκότητα, καθώς περιέχουν ιδέες και σκέψεις σε ευρύτερα σχήματα, δ) χιούμορ, έκπληξη, αυθορμητισμό (Schirrmacher, 1998). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι με την πρακτική της δημιουργικής γραφής εκφράζονται όλοι οι μαθητές της τάξης και ότι όσοι έχουν υψηλές επιδόσεις δεν γράφουν, απαραιτήτως, και τα καλύτερα κείμενα (Νικολαΐδου, 2015). Αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν ομαδικό χαρακτήρα (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010). Επιπλέον, η δημιουργική γραφή μπορεί με επιτυχία να βοηθήσει εκείνους που αντιμετωπίζουν άγχος, πόνο απώλειας αγαπημένου προσώπου, μαθησιακές δυσκολίες και διατροφικές διαταραχές (Green, 1980).

Κατά συνέπεια, η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο και στόχο έχει να δημιουργήσει υποψιασμένους αναγνώστες, εξοικειώνοντάς τους με τη συγγραφική και αναγνωστική πράξη, συμβάλλοντας στη σταδιακή εδραίωση της σχέσης τους με τη Λογοτεχνία (Νικολαΐδου, 2016). Παράλληλα, οι μαθητές ασκούνται στη δεξιότητα της αφήγησης, καλλιεργούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν κλίμα ενότητας και συντροφικότητας μέσα στην τάξη (Morgan, 1994).

**Δημιουργική γραφή και νέα κειμενικότητα**

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική πράξη αποπερατώνεται συνήθως με την κατανόηση και τη σύνθεση ποικίλων κειμενικών ειδών και αφηγήσεων διαφόρων ειδών. Σύμφωνα με τον Μπάχτιν (2014: 83) τα κειμενικά είδη (στην αγγλική και τη γαλλική επικρατεί ο όρος genres) διακρίνονται από ποικιλία και ετερογένεια, εφόσον αποτελούν αντανάκλαση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συνυφαίνονται με τη ζωή και τη συνείδησή μας. Χωρίς αμφιβολία, τα κειμενικά είδη εξαρτώνται άμεσα από το πολιτισμικό τους συγκείμενο, ως βασική κατηγορία υπερκείμενη και υπερισχύουσα της λειτουργικής ποικιλίας (Haliday & Martin, 2000· Martin, 2007· Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Η κοινωνική πραγματικότητα πραγματώνεται μέσα στα κειμενικά είδη, τα οποία −εντός δεδομένων κοινωνικών συνθηκών− αποτελούν μια επαναλαμβανόμενη διαμόρφωση νοημάτων (recurrent configuration of meaning) και έναν χάρτη πολιτισμού (map of culture) (Martin, 1989 στο S. Eggins, 2004).

Για τον λόγο αυτό, τα κειμενικά είδη εμπλουτίζονται συνεχώς με νέους τύπους κειμένων (e-mail, πολυτροπικά κείμενα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, (social media), ψηφιακές αφηγήσεις (digital storytelling), αφηγήσεις ιστοριών (stories), ζωντανές μεταδόσεις (live streaming) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης), προκειμένου να ανταποκριθούν στη δυναμική των κοινωνιών και στα

καινούρια νοήματα που δομούνται σε σχέση με τις δράσεις και τις κοινωνικές ανάγκες. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι κύριο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι η αποσταθεροποίηση των κειμενικών ειδών και η υβριδοποίησή τους, καθώς η διάδοση των νέων τεχνολογιών δημιουργεί συνεχώς νέες κειμενικότητες που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές και δύσκολα μπορούν να τις παρακολουθήσουν τα σχολικά εγχειρίδια (Κουτσογιάννης, 2014).

Ασφαλώς, η διδακτική πράξη πρέπει να εστιάζει στο κειμενικό είδος, με στόχο να αποκαλύψει την ιδεολογία και τον κοινωνικό σκοπό που δομούν σταδιακά το νόημα μέσα από την κειμενική και τη λεξικογραμματική δομή. Επιπλέον, η σύγκριση ανάμεσα στα κειμενικά είδη είναι σημαντική για τη διδακτική πράξη, διότι αποκαλύπτει τη διαφορετικότητα και τις δυναμικές του ιδεολογικού, του πολιτισμικού πλαισίου και του κοινωνικού σκοπού, που καθορίζουν τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές. Έτσι, οι μαθητές εξοπλίζονται με γνώσεις αποτελεσματικές, προκειμένου να συνθέσουν, εν συνεχεία, τα δικά τους ποικίλα, πρωτότυπα και δημιουργικά κείμενα (Martin & Rose, 2007· Μητσικοπούλου, 2000).

Σήμερα, έχει προωθηθεί πολύ στην εκπαιδευτική διαδικασία η ιδέα της δημιουργικής γραφής ως πεδίου δραστηριοτήτων κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Φυσικά, ο στόχος δεν είναι η κατασκευή υψηλής λογοτεχνίας ή να μετατραπούν οι μαθητές σε Λογοτέχνες, αλλά να πειραματιστούν με τη γραφή, να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις, να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους, να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό (Αποστολίδου, 2012· Νικολαΐδου, 2014). Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι προηγείται απαραιτήτως της δημιουργικής γραφής το στάδιο δημιουργικής ακρόασης/ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου. Η ακρόαση και η ανάγνωση είναι μια δυναμική διαδικασία πρόσληψης του κειμένου, η οποία προϋποθέτει ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλων των μικρόκοσμων και των κοσμοειδώλων του ακροατή/αναγνώστη και του συγγραφέα, καθώς επίσης τη σύγκρισή τους, τον συσχετισμό, την συμπλήρωση ή ακόμα και την αναθεώρηση κάποιων στοιχείων ή τμημάτων του περιεχομένου τους (Μπαμπινιώτης, 1991).

## Η αφήγηση ως δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

Η αφήγηση θεωρείται το κατεξοχήν κειμενικό είδος που εφαρμόζεται σε ποικίλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και πραγματώνεται μέσα σε διάφορους τύπους κειμένων, όπως είναι το ημερολόγιο, η επιστολή, το παραμύθι, η διήγηση ιστοριών, τα απομνημονεύματα, η αυτοβιογραφία. Μια αφήγηση μπορεί να είναι μυθοπλαστική, ιστορική ή ρεαλιστική. Η μυθοπλαστική αφήγηση δεν αφηγείται το πραγματικό, ακόμα και αν διεκδικεί την αληθοφάνεια.

Η ιστορική αφήγηση εξιστορεί γεγονότα του παρελθόντος, τα οποία διατυπώνονται με σαφήνεια και επαληθεύονται από την εμπειρία. Στη ρεαλιστική αφήγηση εξιστορούνται σύγχρονα του αφηγητή γεγονότα με μεγάλες απαιτήσεις τεκμηρίωσης. Οι μικρές και μεγάλες ιστορίες που ανταλλάσσονται καθημερινά μεταξύ γνωστών και φίλων αποτελούν την πλέον αντιπροσωπευτική περίπτωση ρεαλιστικής αφήγησης (Πολίτης, 2000).

Η δομή του αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με τους Labov & Waletzky (1967) περιλαμβάνει: α) τον προσανατολισμό, β) την περιπέτεια, γ) την αξιολόγηση, δ) τη λύση, ε) την κατάληξη. Στον προσανατολισμό δίνονται πληροφορίες για τους ήρωες, τον τόπο, τον χρόνο και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση. Η περιπέτεια είναι το θεμελιώδες συστατικό της αφήγησης και συνήθως ολοκληρώνεται με ένα αποτέλεσμα ή μια έκβαση. Η αξιολόγηση αφορά την κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας. Η λύση ακολουθεί την αξιολόγηση ή συμπίπτει με αυτήν. Ορισμένες φορές η αφήγηση κλείνει με στερεοτυπικές καταληκτικές φράσεις, οι οποίες παραπέμπουν στην αρχή της ιστορίας.

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στη ζωή μας έχει δημιουργήσει νέα είδη αφήγησης. Η ψηφιακή κατασκευή ιστοριών (digital storytelling) είναι μια πρακτική που έχει διαδοθεί πολύ τα τελευταία χρόνια, καθώς ασκεί μεγάλη επίδραση στον θεατή και υπηρετεί σκοπούς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, θρησκευτικούς, ακόμα και θεραπευτικούς (Coverty, 2008). Βασίζονται στην αρχέγονη δύναμη της αφήγησης και του παραμυθιού, η οποία εκφέρεται και πάλι με ανθρώπινη φωνή, αλλά επενδυμένη με εικόνες, βίντεο, μουσική και άλλα ηχητικά εφέ (Robin & Pierson, 2005· Αποστολίδου, 2012). Όπως ακριβώς οι παραδοσιακές ιστορίες έτσι και οι ψηφιακές επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο αποδίδουν από μια ορισμένη οπτική γωνία. Η αφήγηση είναι συνήθως πρωτοπρόσωπη και χρησιμοποιείται η φωνή του δημιουργού. Η κατασκευή ψηφιακών ιστοριών ενέχει, επίσης, μια διασκεδαστική πλευρά, και αποτελεί ένα θαυμάσιο μέσο για σάτιρα και χιούμορ.

Στο πλαίσιο της νέας κειμενικότητας (new textuality) που δημιούργησε η διάδοση των ΤΠΕ καινούρια είδη ψηφιακών αφηγήσεων ολοένα και εισάγονται στην καθημερινότητά μας και κυκλοφορούν ευρέως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media), εφόσον οι διάφορες κοινωνικές πλατφόρμες έχουν ενσωματώσει τις ιστορίες (stories) και τις ζωντανές μεταδόσεις (live streaming), με σκοπό να ανταποκριθούν στην ανάγκη των χρηστών τους για άμεση κοινοποίηση στιγμών της καθημερινότητάς τους και όχι μόνο. Τα νέα αυτά είδη αφήγησης διακρίνονται από αμεσότητα, αυθεντικότητα, αλληλεπίδραση και διαθέτουν περιεχόμενο με προσωπικότητα. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί κατά τη γνώμη μας υπερκείμενη κατηγορία των νέων μορφών αφήγησης ιστοριών

(stories & live streaming) και η ποιότητά τους εξαρτάται: α) από τη σαφήνεια και την οπτική γωνία του αφηγητή, β) από την έγερση του ενδιαφέροντος και της συναισθηματικής ανταπόκρισης των θεατών, γ) από τη σωστή δομή και την αποφυγή των πλατειασμών, δ) από την τήρηση των μορφοσυντακτικών κανόνων και τη σωστή έκφραση (Αποστολίδου, 2012).

Με την αξιοποίηση των νέων μορφών αφηγήσεων στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι μαθητές καλλιεργούν ταυτόχρονα τον ψηφιακό, τον τεχνολογικό, τον οπτικό και τον πληροφοριακό γραμματισμό (Regan, 2008· Ohler, 2006). Χρησιμοποιούν νοηματικά πλούσιες ψηφιακές εικόνες και κινητοποιούνται ακόμα και εκείνοι που δεν είναι πρόθυμοι στο γράψιμο Επομένως, οι ψηφιακές αφηγήσεις αποδεικνύονται ένα χρήσιμο εργαλείο με το οποίο τα παιδιά εκφράζουν την ανταπόκρισή τους στην ανάγνωση και αφηγούνται εμπειρίες της ζωής τους που μπορεί να συνδεθούν με τα κείμενα. Επιπλέον, μπορούν να επικεντρωθούν σε έναν χαρακτήρα ενός λογοτεχνικού έργου που τους εμπνέει, να ξετυλίξουν την ιστορία του χρησιμοποιώντας σύγχρονους ψηφιακούς πόρους, και έναν υβριδικό λόγο που συνδυάζει στοιχεία προφορικότητας και γραπτού λόγου. Με τον τρόπο αυτό το νόημα γνωστών λογοτεχνικών κειμένων, καθώς μεταπλάθεται, επανασυλλαμβάνεται και νοηματοδοτείται διαφορετικά −ανάλογα με την εποχή και τα δεδομένα της− ή επανεκτιμάται το πρωτότυπο.

## Η δημιουργική γραφή στο μάθημα της Ιλιάδας: μια διδακτική πρόταση

Στη Β΄ Γυμνασίου η λογοτεχνική παραγωγή της αρχαιότητας αντιπροσωπεύεται από τα ομηρικά έπη σε μετάφραση (Ιλιάδα). Στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η ερμηνευτική προσέγγιση του ιλιαδικού έπους, η εκτίμηση της λογοτεχνικής του αξίας, η καλλιέργεια της φαντασίας και της γλώσσας, η ενδυνάμωση της συναισθηματικής συμμετοχής και των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, η αισθητική τους απόλαυση (Γιάννου, 2014).

Σύμφωνα με τη βιωματική προσέγγιση, το κέντρο βάρους δίνεται στον προσωπικό διάλογο των μαθητών με τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις έννοιες που προβάλλονται στο έπος της Ιλιάδας και σε διακειμενική σύγκριση με αντίστοιχες σήμερα (π.χ, εξουσία, τιμή, φιλία, τιμωρία). Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η ενδυνάμωση της κριτικής και συγκριτικής ικανότητας των μαθητών και η ενίσχυση της δυνατότητάς τους να διαμορφώνουν προσωπική άποψη και στάση (Γιάννου, 2014). Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται, εξάλλου, και οι σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας, όπως *η θεωρία της πρόσληψης,* (ενδεικτικά: Holub, 2004· Τζιόβας, 2003), σύμφωνα με την οποία η έμφαση δίνεται στις πολλαπλές αναγνωστικές εκδοχές που απορρέουν από τον ορίζοντα πρόσληψης των μαθητών-αναγνωστών. Με βάση την παραπάνω θεωρία το ιλια-

δικό έπος εμπεριέχει τη δυνατότητα πολλαπλών νοηματοδοτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με την εποχή, το κοινωνικό πλαίσιο και τις εμπειρίες του κάθε αναγνώστη.

Στη διδακτική αξιοποίηση του έπους, καλό θα ήταν, επομένως, να επιλέγονται στοιχεία του αρχαίου κόσμου και πολιτισμού που μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα αναγνωρίσιμο συγχρονικό πλαίσιο, δηλαδή στοιχεία που βοηθούν να υποδηλωθούν οι σύγχρονες εκείνες παράμετροι, οι οποίες, τηρουμένων των αναλογιών, διαθέτουν σημαντική ιστορική αξία, καθώς επιτρέπουν να δούμε το παλαιό, με σύγχρονους πολιτισμικούς και ιδεολογικούς όρους ή, αντιστρόφως, να μετρήσουμε τη σύγχρονη εμπειρία, με μέτρα και σταθμά που συνάγουμε ιστορικά από το παρελθόν (Παπαγγελής, 2005). Αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω και εφαρμόζοντάς τα σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, αναδεικνύεται το κοινό βιωματικό υπόστρωμα του ποιητή και των μαθητών και φωτίζονται θεμελιακές ανθρώπινες αντιδράσεις και ψυχικές διαθέσεις που επιτρέπουν την κατανόηση βασικών αρχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Ιλιάδας αποφεύγεται ο στείρος και άμεσος διδακτισμός και εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές επικοινωνούν με το κείμενο, διερευνούν την ουσία του περιεχομένου, αξιολογούν τα πρόσωπα, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, συσχετίζουν τις καταστάσεις με τις αιτίες δημιουργίας και τις συνέπειές τους, ενώ παράλληλα εκτιμούν τις την καλλιτεχνική αξία του έπους, με τον πλούτο των εκφραστικών μέσων και των αφηγηματικών τεχνικών που το ιλιαδικό κείμενο εμπεριέχει (Σπανάκου, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη: α) τις αρχές της δημιουργικής γραφής, β) τη σύγχρονη θεωρία της Κειμενογλωσσολογίας σχετικά με τα κειμενικά είδη και τις λειτουργίες τους, γ) τις σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας (ό.π. *θεωρία της πρόσληψης*), δ) τη στοχοθεσία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση (εν προκειμένω Ιλιάδα) και τις σύγχρονες προσεγγίσεις του –όπως αυτά περιγράφονται διεξοδικά παραπάνω–, καθώς επίσης το σκεπτικό ότι η Ιλιάδα αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό είδος της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας και επομένως οι ισχύουσες αρχές και παραδοχές σχετικά με τη δημιουργική γραφή μπορούν να εφαρμοστούν και σε αυτό το μάθημα, θα προχωρήσουμε σε σύντομη περιγραφή μιας διδακτικής πρότασης-αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Ιλιάδας. Η πρόταση αυτή μπορεί να υλοποιηθεί με δύο τρόπους: α) σε βάθος χρόνου (κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς) και β) στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας ή ενός σεναρίου.

Α) Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο υλοποίησης της πρότασης, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ιλιαδικού έπους σε τακτά χρονικά δι-

αστήματα και εργαζόμενοι ανά ζεύγη ή μικρές ομάδες μπορούν να επιλέξουν έναν ήρωα ή μια ηρωίδα της Ιλιάδας που τους εμπνέει –από οποιαδήποτε διδακτική ενότητα– και να αφηγηθούν την ιστορία του/της γράφοντας ένα κείμενο ημερολογίου, μια επιστολή, δημιουργώντας μια ψηφιακή αφήγηση, ένα κόμικ ή φτιάχνοντας μια ιστορία (story) του ήρωα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή ακόμα κατασκευάζοντας μια ζωντανή μετάδοση (live streaming) του ήρωα, με βάση τις συμβάσεις των σύγχρονων κειμενικών ειδών. Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν κείμενα διαλόγων ή συνεντεύξεων ανάμεσα σε ιλιαδικούς ήρωες της επιλογής τους, μετασχηματίζοντας την αφήγηση σε διάλογο. Τα κείμενά τους καλό θα ήταν να τα εμπλουτίσουν με σχετικές εικόνες (έργα τέχνης) που θα βρουν σε αναζήτηση στο διαδίκτυο ή ακόμα με κόμικ ή ζωγραφιές που θα δημιουργήσουν μόνοι τους. Το τελικό προϊόν εργασίας μπορεί να αποτελεί ένα λεύκωμα που θα περιλαμβάνει τα κείμενα των αφηγήσεων των ηρώων της Ιλιάδας, το οποίο σε ηλεκτρονική μορφή (e-book) θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο (blog) της τάξης ή στην ιστοσελίδα του σχολείου και σε εκτυπώσιμη μορφή θα μείνει στη Βιβλιοθήκη του σχολείου ή θα διανεμηθεί σε όλους τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Β) Η παραπάνω πρόταση είναι δυνατόν να υλοποιηθεί και σε σύντομο χρονικό διάστημα, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας ή σκηνής με παρουσία πολλών προσώπων (π.χ. Η ικεσία του Χρύση, το συμπόσιο των θεών στον Όλυμπο, η συνάντηση του Έκτορα με την Ανδρομάχη, κ.α.). Αφού έχει προηγηθεί δημιουργική ανάγνωση/ακρόαση και επεξεργασία μορφής και περιεχομένου της ενότητας, οι μαθητές χωρισμένοι σε ζεύγη ή μικρές ομάδες καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο της ενότητας και να συνθέσουν ένα κείμενο αφήγησης στο πλαίσιο κάπου κειμενικού είδους (ημερολόγιο, επιστολή, συνέντευξη, story ή live streaming στα social media). Στο τέλος, παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί, συζήτηση, αναστοχασμός, αξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Με την εφαρμογή της παραπάνω διδακτικής πρότασης: α) οι μαθητές με τις αφηγήσεις των ιλιαδικών ηρώων προβαίνουν σε δημιουργική μετάπλαση ενός παλιού κειμένου, καθώς δεν αρκούνται απλά στην περιγραφή του περιβάλλοντος του έπους αλλά το ανα-δημιουργούν, β) εμπιστεύονται τη φαντασία τους και δεν ακολουθούν έτοιμες λύσεις, γ) παράγουν κείμενα που διακρίνονται από πρωτοτυπία, έκπληξη, αυθορμητισμό, συγκίνηση και επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, δ) αξιοποιούν το στοιχείο του χιούμορ και αναδεικνύουν τα κωμικά στοιχεία του έπους, γεγονός που τους οδηγεί στην επανεκτίμηση του πρωτότυπου, ε) καλλιεργούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους, στ) αξιοποιούν τις συμβάσεις διαφόρων κειμενικών ειδών και τις δυνατότητες που έχει δημιουργήσει η νέα

κειμενικότητα, παράγοντας οικεία και αυθεντικά κείμενα, όπως αυτά που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, ζ) καλλιεργούν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, καθώς αξιοποιούν σύγχρονους ψηφιακούς πόρους και μέσα μετάδοσης της πληροφορίας, η) επανασυλλαμβάνουν το νόημα ενός αρχαίου κειμένου και συνειδητοποιούν ότι κάθε εποχή οδηγεί στη δική της δεξίωση νοηματοδότησης των παλιών κειμένων, θ) διαμορφώνουν προσωπική άποψη και στάση απέναντι στους ιλιαδικούς ήρωες, αξιολογώντας τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά τους και δίνοντας τους με τις αφηγήσεις τους μια σύγχρονη διάσταση, ι) επιλέγουν στοιχεία των ηρώων και του αρχαίου κόσμου που μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συγχρονικό πλαίσιο και επομένως αντιλαμβάνονται το παλαιό με σύγχρονους πολιτισμικούς, ιδεολογικούς και επικοινωνιακούς όρους, προβαίνοντας σε μια γόνιμη και δημιουργική σύζευξη του χθες με το σήμερα.

**Αξιολόγηση**

Η ανωτέρω διδακτική πρόταση δύναται να καταστήσει τους μαθητές ουσιαστικούς κοινωνούς του ιλιαδικού έπους και των ηρώων του, καθώς επιδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον στην διαδικασία επιλογής ενός ήρωα της αρεσκείας τους και της συγγραφής ενός αφηγηματικού κειμένου, στο οποίο εκφράζεται η προσωπική τους άποψη, στάση και αξιολόγηση ως προς τη συμπεριφορά του ήρωα αυτού. Μέσα από τη διαδικασία ταύτισης με τους ήρωες, προσδίδουν σε αυτούς μια σύγχρονη οπτική. Εκείνο που τους εντυπωσιάζει περισσότερο είναι η επιλογή δευτερευόντων προσώπων του έπους για τη δημιουργία ιστοριών, όπως π.χ. ο Αστυάνακτας, ο Χρύσης, η τροφός, ο κήρυκας Ταλθύβιος κ.α., καθώς επίσης η σύνθεση σύγχρονων τρόπων αφήγησης, όπως οι ιστορίες και οι ζωντανές μεταδόσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπου επιχειρούν μια γόνιμη συγχώνευση των αξιών, των ιδεών, των πολιτισμικών πλαισίων και των επικοινωνιακών όρων του χθες με το σήμερα. Αντιλαμβάνονται τον ρόλο της οπτικής γωνίας στην δημιουργία ιστοριών και τη μετάδοση πληροφοριών και γεγονότων. Αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα, καλλιεργούν το συναίσθημά τους, απελευθερώνουν τη φαντασία τους, ενώ παράλληλα ασκούνται στη χρήση των ΤΠΕ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός, καθώς συντονίζει, υποστηρίζει και εμψυχώνει την εργασία των μαθητών σε όλες τις φάσεις υλοποίησής της.

**Συμπεράσματα**

Η δημιουργική γραφή αποδεικνύεται ένα πολύτιμο και αποτελεσματικό εργαλείο στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας,

καθώς δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το ιλιαδικό έπος με έναν τρόπο ευφάνταστο, ευχάριστο και παιγνιώδη. Με τη δημιουργία αφηγήσεων ποικίλων κειμενικών ειδών, αναδιαμορφώνουν τον μύθο της Ιλιάδας και προβληματίζονται ως προς τους χαρακτήρες του έπους, τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους. Η δημιουργική γραφή οδηγεί, επομένως, στην ενεργητική πρόσληψη της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, καθώς οι μαθητές γίνονται υποψιασμένοι αναγνώστες (Austen, 2009) εμπνέονται από ένα παλιό κείμενο, επανασυλλαμβάνουν το νόημά του και δημιουργούν τις δικές τους αφηγήσεις συγχωνεύοντας δημιουργικά νέες αξίες και στάσεις με τις παλιές.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα Νέα Περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση στον Ψηφιακό Κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: νήσος.

Γιάννου, Τ. (2014). Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων Ελληνικών. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης,* Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ ΄ έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Halliday, M., & Martin, J. (2000). *Η Γλώσσα της επιστήμης*. (μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Holub, R. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. (Διαθέσιμο online: http://tinyurl.com/nz8uwmv, προσπελάστηκε στις 18/8/2020).

Κολοβελώνη, Γ. (2019). Δημιουργική γραφή και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρία και παραδείγματα. *Νέος Παιδαγωγός, 14,* 589-597.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης,* Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ΄ έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης &

Η. Τ. Κωτόπουλος (επιμ.), *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.

Μητσικοπούλου, Β. (2000). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Ανακτήθηκε στις 28/6/2020 από http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία.* Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.

Μπαχτίν, Μ. (2014[1]). *Δοκίμια ποιητικής*. (μτφρ. Γ. Πινακούλας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Νικολαΐδου, Σ. (2014). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης,* Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ ΄ έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο: Το πώς και το γιατί μιας παιδαγωγικής επιλογής. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, 55,* 11-15.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η *δημιουργική γραφή στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών.* Αθήνα: Ίων.

Παπαγγελής, Θ. (2005). *Η Ρώμη και ο κόσμος της. Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Πολίτης, Π. (2000). *Γένη και είδη του λόγου: Αφήγηση*. Ανακτήθηκε στις 28/6/2020 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_3/index.html.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση.* Θεσσαλονίκη: Δεδούση.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Π. Ι. Κύπρου.

Σπανάκου, Ζ. (2012). *Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα Β΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Τζιόβας, Δ. (2003, 18 Μαΐου). Λογοτεχνία και πρόσληψη. *Το Βήμα.*

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Προφορική Ιστορία και δημιουργική γραφή. *Νέος Παιδαγωγός, 14,* 220-228.

Τσιλιμένη, Τ., & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

***Ξενόγλωσση***

Austen, V. (2009). The Value of Creative Writing Assignments in

English Literature Courses. *New Writing, 2*, 138-150. https://doi.org/10.1080/14790720508668953

Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, *7*(2), 205-219.

Eggins, S. (2004[2]). *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York, London: Continuum.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Rutledge.

Green, G. (1980). *Ways of Escape.* London: Bodley Head.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: U. of Washington Press. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History*, *7*, 3-38, 1997.

Lowe, G. (2006). Health-related effects of creative and expressive writing. *Health Education*, *106*(1), 60-70. https://doi.org/10.1108/09654280610637201

Martin, J., & Rose, D. (2007). *Genre Relations, Mapping Culture*. London: Equinox.

Morgan, C. (1994). Creative Writing in foreign language teaching. *Language Learning Journal*, 10(1). 44-47. DOI: 10.1080/09571739485200381

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, *63*(4), 44-47.

Regan, B. (2008), Why we need to teach 21st century skills – and how to do it. *Multimedia Internet@Schools*, *15*(4), 10-13.

Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education*. Phoenix: AZ.

Thadphoothon, J. (2020). *Students' Perception of Creative Writing*. DOI: 10.13140/RG.2.2.14773.50405

**Abstract**

In modern education, creative writing is a valuable educational method with multiple cognitive, pedagogical, mental and communicative benefits. This article begins with a brief presentation of the principles of creative writing, emphasizes in the findings of modern Text-linguistics on new genres, reconsiders the forms of narration due to new educational and communicative technology and revaluates the targeting of the course of Ancient Greek texts translated into modern Greek. According to these, comes a teaching proposal of making good use of creative writing in the course of Iliad, which students can apply

for approaching the epic poem in a recreational and joyful way, free their imagination, perceive the meaning of an ancient text in modern terms, form their own texts and merge new values into traditional ones.

*Key-words*: creative writing, genres, narration, Iliad, teaching proposal.

**Εμμανουέλα Διακοσάββα**
Εκπαιδευτικός ΠΕ02.01, M.Ed.
Κυρήνης 9, Ρόδος 851 00
Τηλ.: 6932635023, 2241027656
E-mail: emmdiak@gmail.com

# Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου

*Ελένη Α. Κατσιγιάννη, Αμαλία Α. Υφαντή*

## 1. Εισαγωγή

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες και ποικίλες απαιτήσεις. Αναπόφευκτα, το αίτημα για συνεχή βελτίωση παραμένει σταθερά στο προσκήνιο, ωθώντας τους ερευνητές στην αναζήτηση των παραγόντων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενδυνάμωσή του. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διεύθυνση του σχολείου (Hopkins et al., 2014· Leithwood et al., 2020· Leithwood, Sun & Schumacker, 2020).

Οι ποικίλες διεργασίες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην εκπαιδευτική πολιτική οδήγησαν στη διαμόρφωση εννοιολογικών σχημάτων που συγκροτούν τρεις προτάσεις για τη διεύθυνση του σχολείου: τη διοίκηση (*administration*), το *management* και την ηγεσία (*leadership*). Συνολικά ιδωμένη, η εν λόγω τριάδα εκφράζει την πρόθεση για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου παραδείγματος, σύμφωνα με το οποίο ο υπεύθυνος[1] για τη διεύθυνση του σχολείου έγινε διαδοχικά αντιληπτός ως διοικητικό στέλεχος (*administrator*), *manager* και ηγέτης (*leader*) (Hallinger, 1992· Simkins, 2012).

Βιβλιογραφικά ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι το παράδειγμα της ηγεσίας στοιχειοθετεί την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στη συζήτηση για τη διεύθυνση του σχολείου (Connolly et al., 2019· Hallinger & Kovačević, 2019· Leithwood et al., 2020). Είναι άλλωστε ενδεικτικό ότι το ζήτημα αυτό κατατάσσεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο (U.N.E.S.C.O. & U.N.I.S.E.F., 2013), γεγονός που δικαιολογεί την εστίαση των ερευνητών σε κάθε κρίσιμη για τη βελτίωση του σχολείου πτυχή του. Η φύση της ηγεσίας, η επίδρασή της στη μάθηση και η εφαρμογή του ηγετικού παραδείγματος στην πράξη ανήκουν, ίσως, στις σημαντικότερες από αυτές.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, σκοπός της μελέτης είναι η στοιχειοθέτηση του διεθνούς λόγου για το ηγετικό παράδειγμα και την επίδρασή του στη βελτίωση του σχολείου. Η αποσαφήνιση του εννοιολογικού περιεχομένου, η παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που μαρτυρούν τον βαθμό της συμβο-

1. Στην περίπτωση αυτή και σε κάθε παρόμοια δεν νοείται κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

λής του στη βελτίωση του σχολείου και η αναζήτηση αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών συγκροτούν τους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας.

## 2. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των επιμέρους στόχων έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέχρι και το 2020. Η εργασία αυτή οδήγησε στον εντοπισμό δευτερογενών πηγών, ήτοι επιστημονικών άρθρων, βιβλίων και ερευνητικών αναφορών, σχετικών με το ζήτημα της ηγεσίας του σχολείου, οι οποίες συγκρότησαν το υλικό της παρούσας μελέτης. Η αποδελτίωση του υλικού ανέδειξε θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια ταξινομήθηκαν με κριτήριο τη θεματική τους συνάφεια στις ακόλουθες κατηγορίες:

α. Διοίκηση, management, ηγεσία

β. Ηγεσία και βελτίωση του σχολείου

γ. Αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές

Η κριτική εξέταση των εν λόγω δεδομένων επέτρεψε αφενός τη συγκρότηση ενός εμπειρικά θεμελιωμένου γνωστικού υπόβαθρου για τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις και αφετέρου οδήγησε σε διαπιστώσεις που ενδεχομένως μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση της ηγεσίας.

## 3. Διοίκηση, *management*, ηγεσία

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η συζήτηση για τη διεύθυνση του σχολείου περιστρέφεται γύρω από τρία εννοιολογικά «σχήματα», που αποδίδονται αντίστοιχα με τους όρους *διοίκηση* (*administration*), *management*, *ηγεσία* (*leadership*). Όπως έχει επισημανθεί (Bush, 2008), ωστόσο, η αυστηρή οριοθέτηση των εννοιολογικών τους ορίων δεν είναι πάντοτε αυτονόητη. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε τον προσδιορισμό του περιεχομένου και την κατά τούτο τον τρόπο εννοιολογική τους οριοθέτηση.

Όπως έχει παρατηρηθεί, η έννοια της *διοίκησης* (*administration*) σχετίζεται με τη διεκπεραίωση ζητημάτων που αποβλέπουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου στην καθημερινότητά του, όπως η ενημέρωση του προσωπικού, οι σχολικές εκδρομές, η αλληλογραφία κ.λπ. (Earley et al., 2011). Φαίνεται, επομένως, ότι έχει επικρατήσει η διοίκηση να συνδέεται με ένα κατώτερο επίπεδο λειτουργιών, τουλάχιστον στη Μεγάλη Βρετανία (Earley & Weindling, 2004). Με παρόμοιο τρόπο και ο Πασιαρδής (2003, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004: 211) υποστηρίζει ότι «(…) ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας». Είναι, επίσης, εμφανής

η στενή διασύνδεση μεταξύ της εν λόγω έννοιας και του γραφειοκρατικού συστήματος, δεδομένου ότι ο διαμεσολαβητικός και διεκπεραιωτικός χαρακτήρας των διοικητικών λειτουργιών συνάδει με τον γραφειοκρατικό ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου ως συνδετικού κρίκου μεταξύ ιεραρχικά ανώτερων και υφισταμένων (U.N.E.S.C.O., 2009).

Το *management* σχετίζεται πρωτίστως με την εκπόνηση ενός σχεδιασμού (Louis & Miles, 1990, όπως αναφέρεται στο Fullan, 1991), που στοχεύει στην αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών του σχολικού οργανισμού (Bush & Glover, 2003). Η άσκηση *management* δεν αποκλείει, βέβαια, την ενασχόληση με τις τρέχουσες διοικητικές υποθέσεις. Υπερβαίνει, όμως, το επίπεδο αυτό, καθώς προϋποθέτει την υλοποίηση ενός βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού, προκειμένου η διεύθυνση του σχολείου να διαχειριστεί αποτελεσματικά δύο κυρίως τομείς, τους υλικούς πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό (U.N.E.S.C.O., 2009). Στην περίπτωση αυτή, όπως σημειώνεται, «(…) ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο χρόνων ακόμα» (Πασιαρδής, 2004: 211).

Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι η *ηγεσία* (*leadership*) είναι πρωτίστως μια πράξη που ασκεί επιρροή (Katz & Kahn, 1966) αποτελεί ένα σταθερό σημείο αναφοράς στη σχετική συζήτηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε την προσέγγιση των Σαΐτη & Σαΐτη (2018: 261), με την οποία η εν λόγω έννοια ορίζεται ως άσκηση επιρροής στα μέλη μιας άτυπης ή τυπικής οργάνωσης με σκοπό τη διασφάλιση της εκούσιας συνεργασίας τους. Για τον Πασιαρδή (2004), η ηγεσία περιλαμβάνει τη διοίκηση και το *management* και αφορά στην υλοποίηση ενός οράματος και στον στρατηγικό προσανατολισμό του οργανισμού σε χρονικό ορίζοντα μέχρι και δέκα έτη. Μια πληρέστερη εικόνα του περιεχομένου του εν λόγω όρου διαγράφεται από τους Bush & Glover (2003). Όπως επισημαίνουν: «Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη επιθυμητών στόχων. Περιλαμβάνει το να εμπνέεις και να στηρίζεις άλλους με σκοπό την πραγματοποίηση ενός οράματος για το σχολείο, το οποίο είναι θεμελιωμένο σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες» (Bush & Glover, 2003: 10).

Επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ *management* και ηγεσίας, έχει παρατηρηθεί ότι η αποτελεσματικότητα του πρώτου κρίνεται από το κατά πόσον οι αποφάσεις που λαμβάνονται συμβάλλουν στη διατήρηση της σταθερότητας σε έναν οργανισμό (Bush & Glover, 2003). Η άσκηση ηγεσίας, ωστόσο, επιδιώκει ενεργά την αλλαγή (Bush & Glover, 2003, 2014). Εξάλλου, εν αντιθέσει προς το *management*, η ηγετική επιρροή δεν πηγάζει μόνον από εκείνους που κατέχουν θέσεις εξουσίας, αλλά είναι δυνατόν να πηγάζει από τις ενέργειες κάθε μέλους ή ομάδας που δρα σε έναν οργανισμό αποσκοπώντας στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Bush & Glover, 2014). Γίνεται, επομένως,

φανερό ότι το *management* προϋποθέτει τόσο την ανάληψη επίσημης θέσης όσο και την ανάληψη της ευθύνης για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού, ενώ κάτι τέτοιο δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη ηγετικής δράσης (Connolly et al., 2019).

## 4. Ηγεσία και βελτίωση του σχολείου

Έχει επισημανθεί πως η προτεραιότητα που δόθηκε στη διοίκηση, στο *management* και στην ηγεσία ποικίλλει σε βάθος χρόνου και ανά εκπαιδευτικό σύστημα (Day & Sammons, 2013). Στις μέρες μας, ομολογείται ότι στη σχετική συζήτηση το κυρίαρχο παράδειγμα είναι το ηγετικό (Connolly et al., 2019· Gunter, 2015· Hallinger & Kovačević, 2019· Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2019· Katsigianni & Ifanti, 2020· Leithwood et al., 2020· Simkins, 2012). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι το εννοιολογικό σχήμα της ηγεσίας εκφράζει ίσως με μεγαλύτερη ενάργεια τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (U.N.E.S.C.O., 2009), καθώς υπερβαίνει τα στενά – σε σχέση με τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις- όρια του διοικητισμού και του *management* (Brown et al., 2019· MacBeath, 2003) και ταυτόχρονα παρέχει εγγυήσεις για την επίτευξη των πολιτικών σχεδιασμών με τρόπο αποτελεσματικό (Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiardis, 2020· Gunter, 2015).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το παράδειγμα της ηγεσίας βρίσκεται στο προσκήνιο, τίθεται το ερώτημα αν πράγματι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου και αν ναι, με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό. Όπως υποστηρίζουν οι Hallinger & Heck (2011), η ηγεσία και η ικανότητα βελτίωσης του σχολείου βρίσκονται σε μια σχέση αμοιβαίας επίδρασης. Ο βαθμός αυτής της επίδρασης στη μάθηση των μαθητών έχει γίνει αντικείμενο διεξοδικής έρευνας. Στο παρελθόν, ποσοτικές έρευνες στη Βόρεια Αμερική έδειξαν ότι «(…) με εξαίρεση το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και την ποιότητα της διδασκαλίας, η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει την απόδοση περισσότερο από κάθε άλλη μεταβλητή» (Barber et al., 2010: 5). Η κριτική ανασκόπηση των σχετικών ευρημάτων οδήγησε τους Leithwood et al. (2020) στην επιβεβαίωση της θετικής επίδρασης της ηγεσίας του σχολείου στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη και άλλων παραγόντων που επιδρούν στην πρόοδο των μαθητών (π.χ. εξωσχολικοί παράγοντες όπως το οικογενειακό υπόβαθρο), οι ίδιοι μελετητές χαρακτηρίζουν την επίδραση αυτή «μετρίου μεγέθους». Επισημαίνουν, ωστόσο, ότι «(…) τις περισσότερες φορές η σημασία της είναι ζωτική για την επιτυχία της σχολικής βελτίωσης» (Leithwood et al., 2020: 6).

Από την άλλη πλευρά, η μελέτη σχετικών ερευνών σε βάθος τριακονταετίας οδήγησε τους Hendriks & Scheerens (2013) στη διαπίστωση ότι τα άμεσα

και έμμεσα αποτελέσματα της ηγεσίας του σχολείου είναι σχετικά μικρά. Για τους ίδιους, ο ρόλος του ηγέτη στις συνθήκες ενός μέσου σχολείου περιορίζεται στη λειτουργία του «μετα-ελέγχου» (*meta- control*), δηλαδή στον συντονισμό του ελέγχου που ασκείται όχι από τον ίδιο τον ηγέτη αλλά από τα μέλη του σχολικού οργανισμού που συμμετέχουν με τρόπο άμεσο στα σχολικά δρώμενα (Hendriks & Scheerens, 2013).

Με ποιους τρόπους, λοιπόν, η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διδασκαλία και τη μάθηση; Οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η διαδικασία αυτή συντελείται έμμεσα (Day et al., 2010· Leithwood et al., 2020· Louis et al., 2010) μέσω της επίδρασης των στρατηγικών του ηγέτη στις σχολικές συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν άμεσα στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Για τους Hallinger & Heck (2011: 22), «(…) η ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης για τη σχολική βελτίωση με δύο τρόπους, εισάγοντας την αλλαγή και διαμορφώνοντας συνεκτική εστίαση στη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία». Για τους Louis et al. (2010), η ηγετική επίδραση έχει καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση, όταν στοχεύει στα κίνητρα και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών παρά στις γνώσεις και στις δεξιότητές τους.

Οι Leithwood, Sun & Schumacker (2020) ταξινόμησαν σε τέσσερις ομάδες τις συνθήκες μέσω των οποίων η ηγετική επιρροή διοχετεύεται στη μάθηση, ήτοι: ορθολογικές (*rational*), συναισθηματικές (*emotions*), οργανωτικές (*organizational*) και οικογενειακές (*family*) συνθήκες. Κύρια ευρήματα της μελέτης τους ήταν ότι η ηγεσία του σχολείου ασκεί άμεση επίδραση και στις τέσσερις ομάδες, πλην όμως «(…) οι έμμεσες επιπτώσεις της ηγεσίας του σχολείου στην επίδοση των μαθητών επιτεύχθηκαν κυρίως μέσω των ορθολογικών συνθηκών» (Leithwood, Sun & Schumacker, 2020: 589). Εν προκειμένω, οι ορθολογικές συνθήκες περιλάμβαναν την άσκηση πίεσης για ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη μέριμνα για την εμπέδωση ενός πειθαρχημένου σχολικού κλίματος, στο οποίο ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται αποτελεσματικά (Leithwood, Sun & Schumacker, 2020). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν τους Leithwood et al. (2020) στη συμπερίληψη και της αλληλεπίδρασης γονέα/παιδιού στους παράγοντες που δύνανται να ενισχύσουν την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο.

Ευρεία είναι και η συζήτηση σχετικά με το ‘πώς’ το ηγετικό παράδειγμα μπορεί να υλοποιηθεί επιτυχέστερα, ώστε να επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Παρά τις όποιες επιφυλάξεις που υπογραμμίζουν είτε την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα (Lumby, 2019) σε διαφορετικά πλαίσια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Harris, 2011) είτε την απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Tian et al., 2016) ή ενός εμπειρικά θεμελιωμένου θεωρητικού υπόβαθρου (Torrance, 2013), τα υπάρχοντα δεδομένα παρέχουν στοιχεία ότι η κατανομή της

ηγεσίας -με την ευρεία έννοια του όρου- μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου.

Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η συλλογική προσπάθεια είναι αναγκαίος όρος της σχολικής επιτυχίας (Hallinger & Heck, 2011) και ότι η κατανεμημένη ηγεσία ασκεί επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών (Hallinger & Heck, 2009a, όπως αναφέρεται στο Hallinger, 2012· Louis et al., 2010· Mulford & Silins, 2003). Οι Hallinger & Heck (2011: 22) υποστηρίζουν ότι σε σχολεία με χαμηλές επιδόσεις «η συνεργατική ηγεσία που διακρίνεται για την προσήλωσή της στη μάθηση φάνηκε πως ήταν ένας σημαντικός παράγοντας, ή καταλύτης, για αλλαγή στην ικανότητα βελτίωσης (…)». Σε σχολεία που ήδη βρίσκονταν σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης, εξάλλου, «(…) η σταθερότητα του διευθυντή και η στήριξη που παρείχε στη συνεργατική ηγεσία ενδεχομένως υπήρξαν ιδιαιτέρως σημαντικά για τη διατήρηση της αλλαγής (…)» (Hallinger & Heck, 2011: 23). Συνοψίζοντας τις εξελίξεις, οι Leithwood et al. (2020: 13) διαπιστώνουν ότι τα δεδομένα είναι επαρκή ώστε να υποστηριχτεί πως «η ηγεσία του σχολείου μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στα αποτελέσματα του σχολείου και των μαθητών, όταν είναι κατανεμημένη». Παράλληλα, επισημαίνουν ότι το μέγεθος αυτής της επίδρασης εξαρτάται κατά πολύ από το πώς εφαρμόζεται η κατανομή της ηγεσίας στην πράξη (Leithwood et al., 2020, ό.π.).

## 5. Αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές

Πώς ενεργούν, λοιπόν, στην πράξη οι ηγέτες που θεωρούνται επιτυχημένοι; Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα μάς επιτρέπουν να κάνουμε λόγο για ηγετικές πρακτικές, οι οποίες, υπό προϋποθέσεις, μπορούν να θέσουν ή να διατηρήσουν ένα σχολείο σε σταθερή πορεία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η μετα-ανάλυση των σχετικών ευρημάτων στην εργασία των Robinson et al. (2009) ανέδειξε τις ακόλουθες επιτυχείς ηγετικές πρακτικές:

α. προσδιορισμός των στόχων και προβολή προσδοκιών
β. επιλογή και κατανομή των υλικών και ανθρώπινων πόρων με κριτήριο τους διδακτικούς στόχους
γ. σχεδιασμός, συντονισμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος
δ. προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενεργός συμμετοχή του ηγέτη σε τυπικές ή άτυπες μορφές της
ε. διασφάλιση ενός οργανωμένου και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Όπως αναφέρεται, η τέταρτη πρακτική, δηλαδή η μέριμνα του ηγέτη για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σταθερή και σε

βάθος χρόνου προσωπική του συμμετοχή σε αυτή είχε τον μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στην επίδοση των μαθητών (Robinson et al., 2009), ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται και από μεταγενέστερες μελέτες (Robinson, 2019). Περαιτέρω, άλλες εργασίες προβάλλουν τη θεμελιώδη σημασία των παραμέτρων της παρακίνησης (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση του σχολείου (Fotopoulou & Ifanti, 2017· Υφαντή, 2014).

Για τους Day et al. (2010), καθοριστικής σημασίας είναι οι ακόλουθες ηγετικές πρακτικές:

α. προβολή οράματος και αξιών
β. αναδιοργάνωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης
γ. οργανωτική αναδιάρθρωση και επανασχεδιασμός των ηγετικών ρόλων
δ. εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος
ε. ενίσχυση των εκπαιδευτικών, της διδασκαλίας και της μάθησης
στ. οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας εντός του σχολείου
ζ. οικοδόμηση σχέσεων εκτός σχολείου.

Η *Διεθνής Επισκόπηση της Σχολικής Ηγεσίας* (*International Review of School Leadership*) (2010) αξιοποιεί δεδομένα από οκτώ εκπαιδευτικά συστήματα , ήτοι: Αλμπέρτα, Αγγλία, Οντάριο, Νέα Υόρκη, Νέα Ζηλανδία, Ολλανδία, Σιγκαπούρη, Βικτόρια (Barber et al., 2010). Σύμφωνα με τα πορίσματα, οι αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές συνοψίζονται στις εξής:

α. κοινό όραμα
β. προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις
γ. παροχή προτύπων συμπεριφοράς και πρακτικών
δ. σχεδιασμός και διαχείριση των προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης
ε. κατανομή των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας και ανάθεση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς
στ. κατανόηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
ζ. προστασία του εκπαιδευτικού έργου
η. θέσπιση κανόνων λειτουργίας και συμπεριφοράς
θ. παρακολούθηση των επιδόσεων
ι. σύνδεση του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα
ια. ανταμοιβή των επιτευγμάτων (Barber et al., 2010).

Όπως επισημαίνεται, η πλειονότητα των συμμετεχόντων διευθυντών στην εν λόγω έρευνα θεωρεί ότι το κοινό όραμα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η καθιέρωση αποτελεσματικού συστήματος διαχείρισης έχουν τη μεγαλύτερη συμβολή στην επιτυχία του σχολείου (Barber et al., 2010). Επιπλέον, η βελτίωση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί γι' αυτούς μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, ενώ πιστεύουν ότι ο ρόλος του

καθοδηγητή (*coaching*) είναι η σπουδαιότερη δεξιότητα ενός καλού σχολικού ηγέτη (Barber et al., 2010). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές απολαμβάνουν τη διδασκαλία, αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και θεωρούν ελκυστική την ιδέα της στήριξης άλλων σχολείων και ηγετών (Barber et al., 2010). Τέλος, εμφανίζουν κοινές πεποιθήσεις, με κορυφαία την προτεραιότητα στην ευημερία των μαθητών, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά (αντοχή, επιμονή, προσαρμοστικότητα, ικανότητα μάθησης, κατανόηση των άλλων και του πλαισίου, ανάληψη ρίσκου, αυτεπίγνωση, αισιοδοξία) (Barber et al., 2010).

Αντικείμενο διερεύνησης της έρευνας *IMPACT* αποτέλεσε η επίδραση των διευθυντών σε αποτελεσματικά και περισσότερο αποτελεσματικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία (Day & Sammons, 2013). Η προτεραιότητα στη μάθηση και στην ευημερία των μαθητών, η διαμόρφωση κοινού οράματος και η προβολή αξιών καθώς και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης συνθέτουν το ευρύτερο πλαίσιο για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, σύμφωνα με την έρευνα αυτή (Day & Sammons, 2013). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ηγετικές δράσεις στοχεύουν:

α. στη βελτίωση των συνθηκών εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση (υλικοτεχνική υποδομή)

β. στον επανασχεδιασμό των ρόλων και των καθηκόντων (σταδιακή κατανομή της ηγεσίας)

γ. στην αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (σχολικό κλίμα που ευνοεί τον πειραματισμό και την εισαγωγή νέων διδακτικών πρακτικών)

δ. στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος (ισόρροπη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών)

ε. στη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (επαγγελματική ανάπτυξη, προγραμματισμός της διαδοχής, στοχευμένες προσλήψεις)

στ. στη δημιουργία θετικών ενδοσχολικών σχέσεων (μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου)

ζ. στη δημιουργία θετικών εξωσχολικών σχέσεων (θετική εικόνα για το σχολείο, σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα) (Day & Sammons, 2013).

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις (ήτοι: Barber et al., 2010· Day & Sammons, 2013· Day et al., 2010· Robinson et al., 2009) επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό από τα ευρήματα του ερευνητικού προγράμματος *Connecting classrooms* (Adams et al., 2020). Το εν λόγω πρόγραμμα ανέδειξε τη σημασία του οράματος, της άσκησης ηγεσίας με τρόπο υποδειγματικό, της διαμόρφωσης ενός σχολικού

κλίματος που προάγει τη βελτίωση, της οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Adams et al., 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι ευρήματα ερευνών που υλοποιήθηκαν σε διαφορετικά πλαίσια παρέχουν ενδείξεις που δύνανται να ενισχύσουν τις διαπιστώσεις αυτές (e.g. Hallinger & Hosseingholizadeh, 2020· Khanal et al., 2020· Mansor et al., 2020).

Επιπλέον, η ανασκόπηση των Leithwood et al. (2020), έχοντας ως κριτήριο την επίδοση των μαθητών και την εμπέδωση της ισότητας στην εκπαίδευση, ανέδειξε συγκεκριμένους τομείς αποτελεσματικής ηγετικής δράσης. Αυτοί είναι:

α. χάραξη κατευθύνσεων (όραμα, στόχοι)
β. οικοδόμηση σχέσεων, ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (επαγγελματική ανάπτυξη, υποστήριξη των εκπαιδευτικών, παροχή προτύπων, εμπιστοσύνη)
γ. ανάπτυξη του οργανισμού (συνεργατική κουλτούρα, κατανομή της ηγεσίας, οργανωτική αναδιάρθρωση, οικοδόμηση σχέσεων με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, κατανομή των πόρων, ασφάλεια)
δ. βελτίωση της διδασκαλίας (στελέχωση, υποστήριξη της διδασκαλίας, παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, προστασία του διδακτικού έργου) (Leithwood et al., 2020).

Εύλογα, ωστόσο, μπορεί να τεθεί το ερώτημα κατά πόσον οι ηγετικές πρακτικές που αποδεικνύονται αποτελεσματικές σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξίσου αποτελεσματικές σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο συνυπολογισμός των συνθηκών είναι απαραίτητο συστατικό της αποτελεσματικής ηγετικής δράσης (Adams et al., 2020· Bush, 2017· Day et al., 2010· Hallinger, 2016· Leithwood et al., 2020). Ένας ικανός αριθμός ευρημάτων ενισχύει την άποψη ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται να κατανοεί και να αξιολογεί τις συνθήκες του πλαισίου στο οποίο καλείται να δράσει (Adams et al., 2020· Earley & Weindling, 2007), προχωρώντας στη συνέχεια στην επινόηση του καταλληλότερου συνδυασμού των βασικών ηγετικών πρακτικών (Day & Sammons, 2013· Leithwood et al., 2020· Pashiardis & Brauckmann, 2019). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα πορίσματα του ερευνητικού προγράμματος *International Successful School Principals Project* (I.S.S.P.P.), που υλοποιήθηκε σε 14 χώρες, σε συνδυασμό με τα ευρήματα άλλων διεθνών μελετών, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπήρξαν σημαντικές ομοιότητες στις αξίες, στις στρατηγικές και στις συμπεριφορές που αξιοποιούν οι σχολικοί ηγέτες ανεξάρτητα από το πλαίσιο αναφοράς (Day & Sammons, 2013).

Κατά μία άποψη, αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία του σχολείου καλείται να υιοθετήσει έναν δημιουργικό τρόπο σκέψης, ο οποίος θα αξιοποιεί την αρχική

διάγνωση των χαρακτηριστικών του πλαισίου αναφοράς και θα ενισχύεται από την προθυμία της να αναλάβει πρωτοβουλίες, το στάδιο της επαγγελματικής της ανάπτυξης και την πείρα της (Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiardis, 2020· Pashiardis & Brauckmann, 2019).

## 6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα κύρια σημεία της ανάλυσης, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο όρος *διοίκηση* αποδίδεται στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικού τύπου ζητημάτων, που σχετίζονται κυρίως με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Το *management* απαιτεί τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, αποβλέποντας στην υλοποίηση βραχυπρόθεσμων στόχων. Από την άλλη πλευρά, ειδοποιό διαφορά της ηγεσίας συνιστά αφενός η ύπαρξη αξιών που συνθέτουν το μακροπρόθεσμο όραμα για το σχολείο και αφετέρου η άσκηση επιρροής στα μέλη του οργανισμού με σκοπό την πραγμάτωση αυτού του οράματος. Η ηγεσία, επομένως, αποτελεί μια ανώτερη λειτουργία και ως τέτοια απαιτεί την αξιοποίηση επιτελικών ικανοτήτων. Για την υλοποίηση των μακροπρόθεσμων στόχων του οργανισμού, ωστόσο, από αρκετούς μελετητές κρίνεται αναγκαία η ισορροπημένη και ταυτόχρονη άσκηση ηγεσίας και *management* (Bush & Glover, 2003· Earley & Weindling, 2004), δεδομένου ότι η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου που συνεπάγεται το *management* θεωρείται εξίσου σημαντική για την ευημερία των μελών του (Connolly et al., 2019).

Η πλειονότητα των ευρημάτων δείχνει ότι η ηγεσία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και ότι η συμβολή αυτή μπορεί και έχει ως έναν βαθμό προσδιοριστεί. Η άσκηση επιρροής φαίνεται ότι είναι καθοριστικής σημασίας στη συστράτευση όλων των μελών του σχολικού οργανισμού κάτω από ένα κοινά αποδεκτό όραμα, το οποίο θα πρέπει να αποτυπώνει τόσο την επιθυμητή μελλοντική εικόνα του σχολείου όσο και τις απαιτούμενες στρατηγικές για την πραγμάτωση της εικόνας αυτής. Είναι, ίσως, το στοιχείο αυτό που καθιστά τον ρόλο της ηγεσίας πρωταγωνιστικό στην εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών.

Περαιτέρω, ο ρόλος της ηγεσίας συνίσταται στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που αναμένεται να έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση του σχολείου. Μεταξύ αυτών, σημαντική θέση κατέχει η κατανομή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και, κατά συνέπεια, η εκ μέρους τους οικειοποίηση της διαδικασίας αναμόρφωσης του σχολείου. Στις μέρες μας, εξάλλου, μεγάλη σημασία αποδίδεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της

μάθησης, η οποία προϋποθέτει την εστίαση των σχολικών ηγετών στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος, την προστασία του διδακτικού έργου από περισπασμούς, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και γενικά τη μέριμνα για τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών που διευκολύνουν τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Η βιβλιογραφία, εξάλλου, παρέχει συγκλίνοντα στοιχεία για τις ηγετικές πρακτικές που έχουν θετική επίδραση στην πρόοδο του σχολείου. Η προβολή ενός κοινά αποδεκτού οράματος για το σχολείο, η εστίαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η κατανομή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς, η καλλιέργεια της συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων κατατάσσονται στις σημαντικότερες από αυτές σε διεθνές επίπεδο. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί η καθοριστική συμβολή της συμμετοχής της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ομολογείται πως, μεταξύ των αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών, αυτή έχει τον μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στην επίδοση των μαθητών. Το εν λόγω εύρημα όχι μόνο θέτει ευδιάκριτα όρια μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών όσον αφορά στον ρόλο τους στη μάθηση των μαθητών, αλλά επιπλέον παρέχει ένα στέρεο υπόβαθρο για στοχευμένες και αποτελεσματικές ηγετικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση της μάθησης.

Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως έχει ήδη συγκροτηθεί ένα οργανωμένο σύνολο ηγετικών πρακτικών για όσους ασκούν ή φιλοδοξούν να ασκήσουν ρόλο σχολικού ηγέτη. Το «κλειδί» για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πρακτικών αυτών φαίνεται πως βρίσκεται στην ικανότητα του ηγέτη να επινοεί συνδυασμούς 'ευαίσθητους' στο πλαίσιο αναφοράς. Πέρα από τις γνώσεις και την πείρα, το γεγονός αυτό προϋποθέτει διάγνωση των συνθηκών, δημιουργικό τρόπο σκέψης αλλά και ευελιξία, καθώς αυτή παρέχει τη δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ ηγετικών συμπεριφορών και μοντέλων σύμφωνα με την περίσταση. Προϋποθέτει, τέλος, ένα σταθερό και ασφαλές πλαίσιο, ώστε να είναι δυνατή η υπολογισμένη και συνεπής εφαρμογή των πρακτικών που κρίθηκαν ως οι καταλληλότερες, δεδομένου ότι «(…) είναι ο συνδυασμός των ενεργειών και των στρατηγικών σωρευτικά και σε βάθος χρόνου που έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική βελτίωση (…)» (Day & Sammons, 2013: 30).

Συνοψίζοντας, με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για τον ρόλο του ηγετικού παραδείγματος στη βελτίωση του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνήθηκε η έννοια της ηγεσίας του σχολείου σε σχέση με τις έννοιες της διοίκησης (*administration*) και του *management* και παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αφενός τεκμηριώνουν τη

συμβολή του εν λόγω παραδείγματος στη βελτίωση του σχολείου, αφετέρου δε συνοψίζουν τις αποτελεσματικότερες ηγετικές πρακτικές που έχουν καταγραφεί διεθνώς. Με την έννοια αυτή, η παρούσα ανασκόπηση παρέχει κατευθύνσεις, που ενδεχομένως μπορούν να φανούν ωφέλιμες τόσο σε όσους φέρουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού όσο και σε εκείνους που έχουν αναλάβει τη διεύθυνση ενός σχολείου. Επιπλέον, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο συζήτησης για ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στο εξόχως επίκαιρο και ιδιαιτέρως σημαντικό πεδίο της σχολικής ηγεσίας.

**Βιβλιογραφία**

Adams, D., Cheah, K.S.L., Harris, A., Sumintono, B., & Yusoff, N.N.M. (2020). Attributes of successful school leaders. In C. Tweedale & J. Staufenberg (Eds.), *Connecting Classrooms. Developing Effective Learning in Nepal: Insights into School Leadership, Teaching Methods and Curriculum*. British Council (in collaboration with the Ministry of Education, Science and Technology).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η Πυξίδα του Εκπαιδευτικού Οργανισμού*. Ανακτήθηκε 11/10/2017 από http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=508.

Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future*. McKinsey & Company. Ανακτήθηκε 23/6/2015 από http://www.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201202221325220.Informe%20Mckinsey.pdf

Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education,* 1-15.

Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Hood, S., Burns, D., & Kurum, G. (2019). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration and Leadership 7*(3), 457–474.

Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, *36*(2), 271–288.

Bush, T. (2017). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-2.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Full Report. National College for School Leadership.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*: *Formerly School Organisation, 34*(5), 553-571.

Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educa-

tional management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(4), 504-519.

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature.* CfBT Education Trust. Ανακτήθηκε 5/7/2015 από http://www.files eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 Strong Claims About Successful School Leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services. Ανακτήθηκε 28/8/2015 από http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf.

Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of New Headteachers in Cities*. Nottingham: National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 25/4/2019 από https://dera.ioe.ac.uk//12134/.

Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, *35*(1), 73-88.

Fotopoulou, V. S., & Ifanti, A. A. (2017). In-service teachers' perceptions on specific aspects of professionalism in Greece. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, *4*(1), 17-33.

Fullan, M. G. (with Suzanne Stiegelbauer) (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London: Cassell.

Gunter, H. M. (2015). Why leadership? Why now? *Educational Cultural and Psychological Studies*, *11*, 29-43.

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, *30*(3), 35-48.

Hallinger, P. (2012). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research*. Rome: Ministry of Education. Ανακτήθηκε 11/4/2015 από http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/04102012/03a_Leadership_21st_century_schools.pdf.

Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 1-20.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *22*(1), 1-27.

Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leader-

ship in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(4), 595-616.

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research, 89*(3), 335–369.

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, *31*(1), 7-17.

Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: A review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, *33*(4), 373-394.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *25*(2), 257-281.

Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, *24*, 24-30.

Κατσιγιάννη, Ε. Α., & Υφαντή, Α. Α. (2019). Εκπαιδευτικές πολιτικές για το ρόλο του διευθυντή σχολείου στη σχολική βελτίωση στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, *170*, 115-124.

Katsigianni, E. A. & Ifanti, A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, *7*(2), 27-42.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

Khanal, J., Perry, F., & Park S. H. (2020). Leadership practices of principals of high-performing community high schools: Evidence from Nepal. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(6), 1026-1045.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5-22.

Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of the 'four paths model'. *Educational Administration Quarterly*, *56*(4), 570-599.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. Commissioned by The Wallace Foundation. Ανακτήθηκε 28/8/2015 από http://www.wallacefoundation.org/knowledge-

center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf.

Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(1), 5-19.

MacBeath, J. (2003, January). *The Alphabet Soup of Leadership*. *Inform, 2*. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 20/7/2015 από http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/inform/PDFs/InForm_2.pdf.

Mansor, A. N., Hanim, A., Hamid, A., Medina, N. I., Vikaraman, S. S., Wahab, J. L. A., Nor, M. Y. M., & Alias, B. S. (2020). Challenges and strategies in managing small schools: A case study in Perak, Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership,* 1-17.

Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, *33*(2), 175-195.

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

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools, 18*(3), 485-499.

Robinson, V. (2019). Excellence in educational leadership: Practices, capabilities and virtues that foster improved student outcomes. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *Principles of educational leadership and management* (pp.73-92) (3rd ed.). Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: Sage.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why.* New Zealand: Ministry of Education. Ανακτήθηκε 5/8/2015 από
http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ad Libitum.

Simkins, T. (2012). Understanding school leadership and management development in England: Retrospect and Prospect. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(5), 621-640.

Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(1), 146–164.

Torrance, D. (2013). Distributed leadership: Challenging five generally held assumptions. *School Leadership & Management*, *33*(4), 354-372.

U.N.E.S.C.O. (2009). *The New Roles of Secondary School Headteachers*. Paris: U.N.E.S.C.O. Ανακτήθηκε 7/5/2015 από www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf.

U.N.E.S.C.O. & U.N.I.S.E.F. (2013). Envisioning education in the post-2015 development agenda: Thematic consultation on education in the post-2015 development agenda. *Compare, 43*(6), 791-799.

Υφαντή, Α. Α. (2014). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

**Abstract**

The aim of this study was to provide evidence on effective leadership and its impact on school improvement by exploring the international discourse in the field. For this purpose, a literature review on the topic was conducted. Based on the review of the secondary sources, the following findings can be drawn. The critical feature in differentiating leadership from administration and management is that leadership involves a process of influence over the members of the school organization, which aims at the achievement of the school vision. Leadership is one of the factors which contribute to school improvement by having indirect effect on conditions that influence students' performance. Moreover, the literature review revealed leadership practices that are deemed to be effective, which, however, are related to school leaders' ability to successfully combine these practices as well as to their flexibility to shift between different leadership models in accordance to the school context.

*Key-words*: School, improvement, leadership, leadership practices

**Ελένη Α. Κατσιγιάννη**
Εκπαιδευτικός, Δρ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η Πανεπιστήμιο Πατρών
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610997548
E-mail: ekatsigianni@upatras.gr

**Αμαλία Α. Υφαντή**
Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η Πανεπιστήμιο Πατρών
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610997548
E-mail: ifanti@upatras.gr

# Οι γυναίκες στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

*Ολυμπία Λαμπάκη*

## Εισαγωγή

Η γυναικεία παρουσία στη Διοίκηση αποτελεί άλλη μία κατάκτηση στο πλαίσιο της ισότητας και της αρχής των ίσων ευκαιριών. Η διεθνής και η εγχώρια πραγματικότητα έχουν να επιδείξουν σχετικά πρόσφατα παραδείγματα και μοντέλα γυναικείας διοίκησης, λόγω θεσμικού και κοινωνικού πλαισίου. Η γυναίκα ήταν καταδικασμένη να μένει όχι μόνο εκτός ηγεσίας και διοίκησης αλλά στερούνταν συχνά βασικού αλφαβητισμού, με αποτέλεσμα να εισέλθει στο χώρο της εκπαίδευσης ως διδάσκουσα πολύ πιο αργά από τους άνδρες. Επομένως ήταν αναμενόμενο να κυριαρχούν οι αντρικές απόψεις και για τη Διοίκηση στο χώρο της σχολικής ηγεσίας (Τάκη, 2006: 58). Είναι κυρίαρχη η αντίληψη ότι στον χώρο της εκπαίδευσης οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν (Strober & Tyack, 1980). Σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό των γυναικών διευθυντών, παρά τα εμπόδια πάσης φύσης, είναι ιδιαίτερα υψηλά. Αντιθέτως, το ποσοστό αυτό μειώνεται κατά πολύ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακόμα περισσότερο στη τριτοβάθμια.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Β/θμιας Εκπαίδευσης νομού της Β. Ελλάδας σχετικά με το ρόλο της γυναίκας – στέλεχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Ως τις αρχές του 20ου αιώνα οι γυναίκες δεν είχαν καμία πρόσβαση στην άσκηση καν του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού. Παρά την ανισότητα μεταχείρισης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την προετοιμασία τους για την άσκηση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού-η εκπαιδευτική κατάρτιση, η επαγγελματική αποκατάσταση και η οικονομική ανεξαρτησία της γυναίκας κατά τον 19° αιώνα και μετά, πέρασε μέσα από το επάγγελμα της δασκάλας, καθώς αυτό συνδέθηκε άμεσα με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρα και τροφός και προσέλκυσε σημαντικό αριθμό γυναικών, αφού είχε και έχει υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος μεταξύ των «γυναικείων» επαγγελμάτων ((Μαραγκουδάκη, 1997· Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002: 3-5).

Η ιδέα του αόρατου εμποδίου εξηγεί τη μικρή αντιπροσώπευση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις ως αποτέλεσμα των εμποδίων που επιβάλλουν μια

«γυάλινη οροφή» (Wirth, 2001: 45-47) στις προσδοκίες τους. Οι άνδρες, οι οποίοι πιθανόν έχουν αδιάσπαστες καριέρες, ανεβαίνουν σταθερά στην ιεραρχία ενώ οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ένα πιο αβέβαιο μέλλον. Ο Schmuck (1995) αναφερόμενος στις ΗΠΑ, λέει ότι η «γυάλινη οροφή» δεν έχει σπάσει ακόμη και σήμερα παρόλο που οι σύγχρονες νομοθεσίες έδωσαν ισότητα στη γυναίκα και την ευκαιρία να διεκδικήσει με όσους όρους το διευθυντικό αξίωμα. Πράγματι, στην Κύπρο με βάση στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη για την περίοδο 2014-15, τα ποσοστά του γυναικείου φύλου είναι περισσότερα από αυτά του αντίστοιχου αντρικού για την ηγεσία στο χώρο της Δημοτικής εκπαίδευσης. Οι γυναίκες κατέχουν το 67%, σε σχέση με το 33% του αντρικού φύλου σε διευθυντικές θέσεις στη Δημοτική εκπαίδευση της χώρας. Μάλιστα, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη (2010) υπάρχει άμεση συσχέτιση της συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις με το επίπεδο εκπαίδευσης. Έτσι, στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρες όπως τη Γαλλία, Βουλγαρία, Πολωνία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ισλανδία το 70% των διευθυντών είναι γυναίκες.

Προκειμένου για την ελληνική πραγματικότητα, παρόλο που οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του εκπαιδευτικού πληθυσμού, είναι σχετικά χαμηλό ποσοστό αυτών που κατέχουν θέσεις ευθύνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δαράκη, 2007: 5, 14-21· Αναστασίου, 2011: 173-178). Κατά τον Σαΐτη (2002: 64), αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 54,4% του συνόλου του κλάδου των δασκάλων μόνο το13,2% κατέχει διευθυντικές θέσεις. Στις προηγούμενες δεκαετίες δεν υπήρχε καμία γυναικεία εκπροσώπηση στις διοίκηση σχολικών μονάδων, ούτε και σε επίπεδο σχολικών συμβούλων.

Επίσης, με βάση την επιλογή ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης που έγινε τον Ιούλιο του 2002, οι γυναίκες αντιπροσώπευαν μόλις το 5,17% σε θέσεις Διευθυντών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 5,47% σε θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων (Σαΐτης, 2002). Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα των κρίσεων που πραγματοποιήθηκαν τον Αύγουστο του 2004 σε εθνικό επίπεδο για επιλογή. Κατά την Anastasaki (2009), το σχολικό έτος 2006-2007, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 21% της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι άντρες το 79%. Κάτι ανάλογο ισχύει και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δηλ. 74% οι άντρες και 26% οι γυναίκες. Παρομοίως, η αντιπροσώπευση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2007-2008, είναι μόλις 9,2% σε αντίθεση με τους άντρες που καλύπτουν το 90,8% των θέσεων (Anastasaki, 2009).

## Γυναίκες σε διοικητικές θέσεις σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Είναι αρκετές οι έρευνες που παρουσιάζουν το φύλο των διευθυντών στην εκπαίδευση, ωστόσο είναι πολύ λίγες έρευνες που ασχολήθηκαν με την ανίχνευση των διαδικασιών εκείνων μέσω των οποίων κατασκευάζουν κυρίαρχες μορφές ανδρισμού, ιδιαίτερα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρκετές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την αριθμητική υπεροχή του αντρικού φύλου έναντι του γυναικείου στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πατριαρχική αριθμητικά διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης επιβεβαιώθηκε για την περίοδο 1974-97 (Μαραγκουδάκη, 2001). Στην εν λόγω έρευνα οι διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης, αλλά και σχολικών μονάδων παρουσιάζουν μία σαφή υπεροχή. Η Φουσέκα (1994: 16-17) αναφέρει ότι οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 40% του συνόλου των διευθυντών σύμφωνα με στοιχεία της τότε περιόδου για το Νομό της Αττικής.

Σε νεότερη έρευνα αναφέρθηκε για την περιοχή της Θεσσαλονίκης, ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 83% ήταν άντρες ενώ μόλις το 17% εκπροσωπούνταν από το γυναικείο φύλο (Παπαναούμ, 1995). Η ανδρική κυριαρχία συστηματοποιείται και νομιμοποιείται. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι όσο μεγαλώνει η βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο τα ποσοστά των γυναικών περιορίζονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013: 4-5). Στην Ελλάδα, έρευνα των Παπασταμάτη και Κανταρτζή (2006) αποκαλύπτει ότι το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζει το θηλυκό διευθυντή με καχυποψία και φυσικά θεωρεί τον άνδρα καταλληλότερο για διευθυντική θέση.

Η κατάσταση τα τελευταία χρόνια δείχνει μία υπεροχή του γυναικείου φύλου έναντι του αντρικού σε ηγετικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Με βάση στοιχεία του αιρετού Κορδή, σε σύνολο 13.310 σχολικών μονάδων, την ηγεσία σε 7898 θέσεις ασκούν γυναίκες (60%), ενώ οι άντρες ασκούν διοίκηση σε 5.232 σχολικές μονάδες (40%) (Ανδρέου, 2018: 33-34).

## Ιδιαιτερότητες της «γυναικείας» Διοίκησης

Οι Σαΐτης (2002) και Coleman (2003, 2011) υποστηρίζουν ότι οι διοικητικές διαφορές είναι μεγαλύτερες όχι μεταξύ ανδρών και γυναικών αλλά μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας που διαφοροποιούνται ως προς τη φυλή, την ηλικία τη μόρφωση, την κοινωνικοποίηση και την εργασιακή εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες στην εκπαιδευτική διοίκηση, υιοθετούν ένα στυλ που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία», transactional leadership, Τάκη, 2006: 46,

241). Οι γυναίκες, αντίστοιχα, υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», transformational leadership, ένα στυλ που διαπνέεται περισσότερο από δημοκρατικά ή συμμετοχικά στοιχεία και εστίαση στους συναισθηματικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Δαράκη, 2007· Coleman, 2011· Μαραγκουδάκη, 1997· Van de Boon, 2003).

Τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας αντικατοπτρίζουν, πρακτικά, δύο διαφορετικές διοικητικές συμπεριφορές. Σε ζητήματα επικοινωνίας, αρχικά, οι γυναίκες υπερθεματίζουν τη συνεργασία και ουσιαστική επαφή με συναδέλφους - εκπαιδευτικούς, μαθητές και κηδεμόνες. Είναι πρόθυμες να ακούσουν και να συζητήσουν οποιοδήποτε θέμα, επιδιώκουν στις διαπροσωπικές σχέσεις τη δημιουργία κλίματος κατανόησης και μητρικής φροντίδας εφαρμόζοντας αξίες και πρακτικές ανάλογες με αυτές της οικογένειας. Υστερούν, όμως, στη δημιουργία διασυνδέσεων με πολιτικούς, οικονομικούς και τοπικούς παράγοντες (Τάκη, 2006: 44-45, 223· Χατζηδιάκου, 2011: 80-82). Σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πάλι, ελέγχουν τον θυμό, επιδεικνύουν διπλωματικότητα και στοχεύουν στην ύπαρξη θετικού πνεύματος και εύρυθμης λειτουργίας του οργανισμού που ηγούνται. Επιπλέον, είναι περισσότερο προσανατολισμένες στο παιδαγωγικό έργο, διατηρούν την επαφή με την τάξη και τη διδασκαλία και συνάμα εμψυχώνουν το προσωπικό και προωθούν την επαγγελματική του επιμόρφωση (Oplatka, 2006).

**Ανασταλτικοί παράγοντες για την υποψηφιότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γυναικεία εξέλιξη στο διευθυντικό και υποδιευθυντικό αξίωμα κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες. Ως εσωτερικοί μπορεί να θεωρηθούν οι παράγοντες εκείνοι που οφείλονται σε διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και στην προσωπική ιδιοσυγκρασία των ατόμων, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η έλλειψη προσωπικών κινήτρων καθώς και η έλλειψη παρώθησης για διεκδίκηση υψηλών διοικητικών θέσεων.

Παράλληλα, καταγράφεται πληθώρα εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανέλιξη των γυναικών -προτίμηση στη διδασκαλία, απέχθεια για τη διοίκηση, έλλειψη στήριξης και κινήτρων, ανασφάλεια- με βασικότερο τη μητρότητα και τις συνεπαγόμενες οικογενειακές υποχρεώσεις που καθίστανται καθοριστικές (Τραϊανού, 2019: 9, 35, 42). Εξωτερικοί, επομένως, θεωρούνται οι παράγοντες που οφείλονται σε κοινωνικά, θεσμικά ακόμη και δομικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι δε συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών σε θέσεις ηγεσίας και αφορούν κυρίως τις διακρίσεις που συντελούνται με βάση όχι τις ικανότητες και

τα προσόντα, αλλά αποκλειστικά και μόνο το φύλο (Mpofu, 2019: 34-38). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών που φανέρωσαν τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, και όχι του φύλου, στην προαγωγή σε θέσεις διοικητικής ευθύνης (Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016: 40-43).

Σε αντίθεση, οι γυναίκες αποκλείονται από τα ανδρικά δίκτυα υποστήριξης τα οποία προτιμούν «προστατευόμενους» που ανταποκρίνονται στα δικά τους πρότυπα, δεν έχουν καμία πληροφόρηση για διοικητικές θέσεις και ελλείψει γυναικών - μεντόρων που δυστυχώς, είναι αριθμητικά περιορισμένες αποθαρρύνονται στις διεκδικήσεις τους (Burke & Mckeen, 1994).

Φυσικά, οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσβλέπουν σε μια ανάλογη διεκδίκηση δεν αποτελούν εξαίρεση. Κατατρύχονται από πληθώρα εμποδίων και η παρουσία του οξύμωρου σχήματος αφενός της συντριπτικής επιλογής του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού από τις γυναίκες και αφετέρου της αριθμητικής τους υστέρησης στην ανδροκρατούμενη διοικητική ιεραρχία, το επιβεβαιώνει πανηγυρικά (Τάκη, 2009· Τραϊανού, 2019: 35).

## Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διοίκηση των γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες στη διοίκηση

Φαίνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είναι τώρα ή έχουν διατελέσει στελέχη εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλά Η εκπροσώπηση της γυναίκας-εκπαιδευτικού στη ιεραρχία είναι δυσανάλογη της δυναμικής της στο επάγγελμα. Παρά το ότι εμμένουν τα διοικητικά στερεότυπα και οι διακρίσεις αρσενικής και θηλυκής διοίκησης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα συμβούλια επιλογής, εντούτοις δε συναρτάται διόλου η διοικητική ικανότητα και αποτελεσματικότητα με το φύλο αλλά θεωρείται απόρροια άλλων, εξίσου σημαντικών παραγόντων, όπως προσωπικότητα, κατάρτιση, διοικητική εμπειρία της προϊστάμενης αρχής (Ely, Ibarra & Kolb, 2011: 481, 488-489· Τζήκας, 2010). Παράλληλα, καταγράφεται πληθώρα εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανέλιξη των γυναικών -προτίμηση στη διδασκαλία, απέχθεια για τη διοίκηση, έλλειψη στήριξης και κινήτρων, ανασφάλεια- με βασικότερο τη μητρότητα και τις συνεπαγόμενες οικογενειακές υποχρεώσεις που καθίστανται καθοριστικές (Κελαϊδίτου, 2012: 15-17, 23-24· Σταθάκη, 2007).

Παρόμοια, σύμφωνα με έρευνα της Αδαμοπούλου (2016) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υποστηρίζουν ότι οι λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των πολύ μικρών ποσοστών συμμετοχής των γυναικών σε αξιώματα στελεχών της εκπαίδευσης, είναι οι παρακάτω: Οι οικογενειακές υποχρεώσεις, αποφυγή υπη-

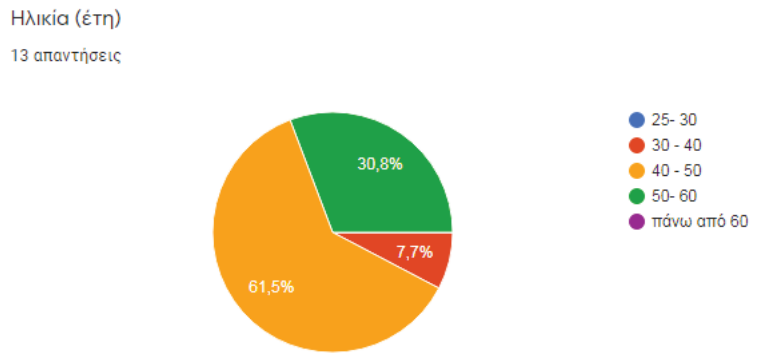
ρεσιακών ευθυνών, το ανδρικό κατεστημένο. Η έρευνα ειδικότερα κατέδειξε, μεταξύ των άλλων, την κοινωνία με τις στερεότυπες αντιλήψεις της, τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών εκπαιδευτικών, την ίδια τη γυναίκα, καθώς και την αγάπη των γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία να αποτελούν τους κύριους ανασταλτικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση των θέσεων ηγεσίας. Τα κίνητρα των γυναικών για την κατάληψη της διευθυντικής θέσης είναι η προσφορά τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία, το κύρος και η αναγνώριση αλλά και το οικονομικό όφελος. Τουναντίον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι άνδρες διευθυντές έχουν διαφορετικά κίνητρα για την ανάληψη θέσεων εξουσίας και ότι ασκούν διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία. Μεταξύ των κινήτρων συχνά συγκαταλέγεται και ο κομματισμός ή το πολιτικό όφελος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2002: 72-73).

## Μεθοδολογία

### *Δείγμα*

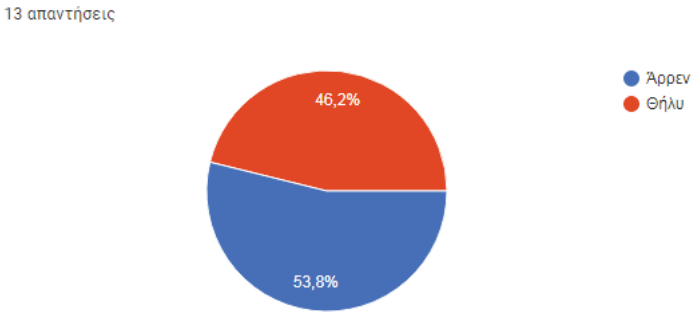
Στον αρχικό προγραμματισμό της παρούσας έρευνας το δείγμα αποτελούσαν 30 περίπου εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ξάνθης και των δύο φύλων με τυχαία επιλογή. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις που εστάλησαν στις σχολικές μονάδες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών, απάντησαν μόνο 13. Επομένως, στους περιορισμούς της έρευνας καταγράφεται ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και ο γεωγραφικός προσδιορισμός τους σε μία περιοχή της χώρας.

Η ηλικία όσων απάντησαν προσδιορίζεται μεταξύ 40 και 60 ετών (γράφημα 1).




*Γράφημα 1: Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών*

Το φύλο ήταν σχεδόν ισομερώς κατανεμημένο, με μία μικρή υπεροχή των ανδρών, γεγονός που ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την έρευνα καθώς η γνώμη του «ισχυρού» φύλου αποτυπώθηκε αβίαστα (γράφημα 2).




*Γράφημα 2: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο*

## Ποιοτική έρευνα

Το ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων είναι να ανακαλύψουν τα ποιοτικά στοιχεία του κοινωνικού φαινομένου, και εκείνες τις ιδιαίτερες αποχρώσεις του υποκειμενισμού που σχετίζεται με τα άτομα. Όμως, η μελέτη περίπλοκων φαινομένων –όπως είναι τα κοινωνικά- απαιτεί πολυειδή ερευνητική μεθοδολογία, με πολλαπλά σημεία προσέγγισης και εξέτασης των κοινωνικών φαινομένων. Έτσι, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας δεν αποτελούν απλοϊκή περιγραφή του τι συμβαίνει αλλά και του πώς συμβαίνει. Σε αντίθεση με τους υπέρμαχους του θετικισμού και της ποσοτικής έρευνας, υπάρχει μια εσωτερική σχέση με τη μέθοδο, με τον ερευνητή με την ίδια τη διαδικασία της έρευνας.

Ως αποτέλεσμα, λοιπόν προέκυψε ο τύπος της ποιοτικής συνέντευξης, όπου τα νοήματα δεν εκφράζονται απλώς από τα υποκείμενα, αλλά συχνά διαμορφώνονται και οικοδομούνται από κοινού με τον/την ερευνητή/τρια κατά τη διαδικασία του λόγου (Mishler, 1996), καθώς τα νοήματα δε βρίσκονται μέσα στις λέξεις αλλά μέσα στους ανθρώπους, με αποτέλεσμα τα υποκείμενα να αποτελούν το κέντρο του ενδιαφέροντος.

## Ημιδομημένη συνέντευξη

Συνήθως η μορφή της ποιοτικής συνέντευξης είναι ελεύθερη ή αδόμητη, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η ημι-δομημένη, όταν είναι απαραίτητη

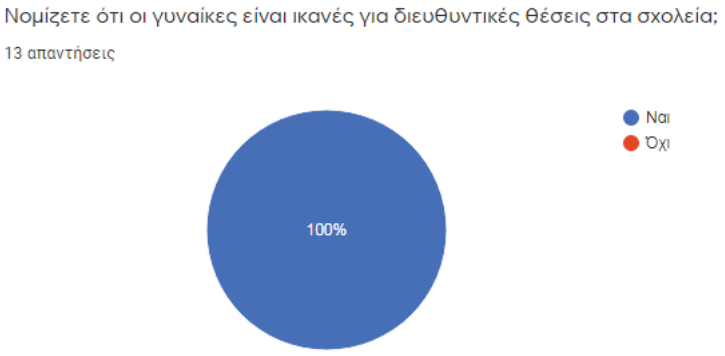
η επιλογή συγκεκριμένων θεμάτων για τα οποία αναζητούνται απαντήσεις. Η ημι-δομημένη συνέντευξη διεξάγεται με βάση έναν οδηγό και όχι με προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά καθιστά ελεύθερο/η τον/την ερευνητή/τρια να εισάγει νέα θέματα από το υλικό.

Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε ποιοτικές μεθόδους. Το **εργαλείο** συλλογής δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία κατασκευάστηκε με ψηφιακό εργαλείο, φόρμα Google, και απεστάλη ηλεκτρονικά σε σχολεία όλων των τύπων (αστικά, αγροτικά, ημερήσια, εσπερινά, γενικά, επαγγελματικά). Προσομοίαζε ως προς τη μορφή με την τυπική δομή ενός ψηφιακού ερωτηματολογίου, ωστόσο υπήρχε δυνατότητα οι «συνεντευξιαζόμενες/οι» να αποτυπώσουν ελεύθερα όσα επιπλέον επιθυμούν οι ίδιες/οι. Τους δόθηκε επίσης, το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας για να επικοινωνήσουν μαζί της αν χρειαστεί. Ο σύνδεσμος με τις 11 ερωτήσεις της συνέντευξης παρατίθεται στο παράρτημα.

## Αποτελέσματα της Έρευνας

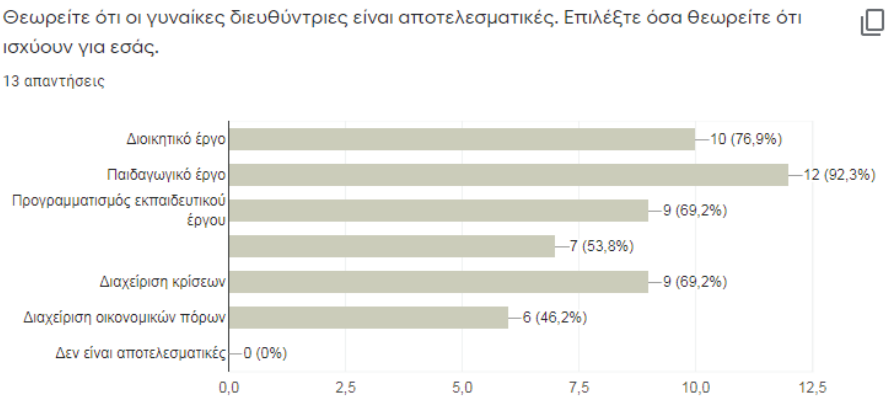
Παρατίθενται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως ελήφθησαν και στη ακολούθησε θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων πάνω στους 5 άξονες (αποτελεσματικότητα, ανασταλτικοί παράγοντες, προτιμήσεις εκπαιδευτικών, γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες) και σχολιασμός των απόψεων με παράλληλο διαχωρισμό των δύο φύλων.

Στην 1η ερώτηση για την «ικανότητα» των γυναικών για θέσεις ευθύνης, όλες/οι απάντησαν θετικά (γράφημα 3).



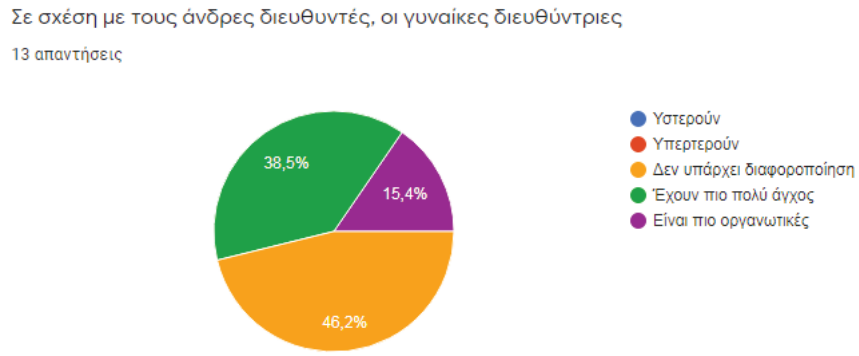

*Γράφημα 3: Ικανότητα γυναικών για Διεύθυνση*

Όταν στη συνέχεια ζητήθηκε από τις/τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν σε ποιους τομείς είναι αποτελεσματικές οι γυναίκες διευθύντριες(2η ερώτηση), εάν φυσικά τις θεωρούν αποτελεσματικές, όλες/οι το πιστοποίησαν. 12 εκπαιδευτικοί από τους 13 θεωρούν ότι οι γυναίκες διακρίνονται για το παιδαγωγικό τους έργου, 10 για το διοικητικό, 9 για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τη διαχείριση κρίσεων, 7 για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και 6 για τη διαχείριση των οικονομικών πόρων (γράφημα 4).



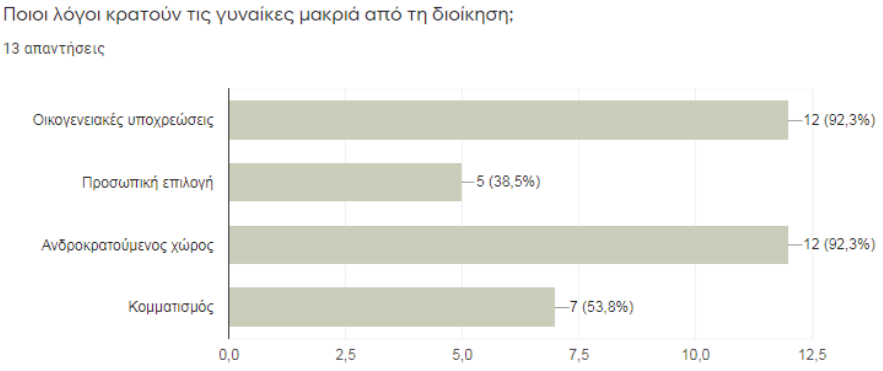

*Γράφημα 4: Τομείς αποτελεσματικότητας*

Το 46% (6) δήλωσαν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα (3η ερώτηση), ωστόσο το 38%, ένα σημαντικό ποσοστό (5) δήλωσαν ότι οι γυναίκες έχουν άγχος, παράμετρος που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα τους θετικά αλλά και αρνητικά. Στα θετικά υπέρ των γυναικών συνυπολογίζεται η άποψη του 15,4 % (2) για την οργανωτικότητα (γράφημα 5).



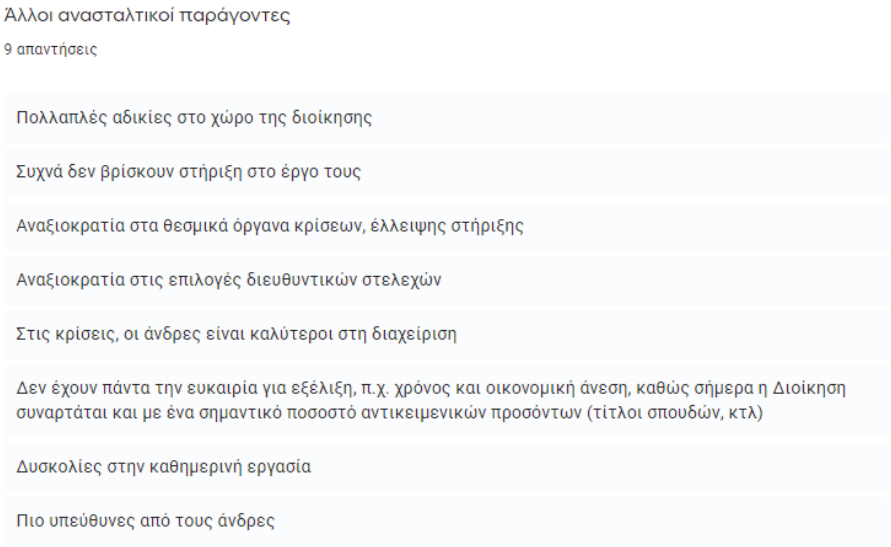

*Γράφημα 5: Σύγκριση φύλων ως προς τη διοίκηση*

Στην ερώτηση 4 για τους λόγους που κρατούν τις γυναίκες μακριά από τη διοίκηση, 12 εκπαιδευτικοί (93,2%) ανέφεραν τις οικογενειακές υποχρεώσεις και τον ανδροκρατούμενο χώρο της διοίκησης. Ο κομματισμός, κατά το 53% (7) είναι ένας άλλος λόγος που οδηγεί τις γυναίκες να απέχουν από τη διοίκηση και, τέλος, σε ποσοστό 38,5 % (5) η προσωπική επιλογή (Γράφημα 6).




*Γράφημα 6: Ανασταλτικοί παράγοντες*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί προσέθεσαν επιπλέον λόγους, όπως αναξιοκρατία, έλλειψη στήριξης, υπευθυνότητα που κουράζει, έλλειψης βοήθειας στην καθημερινότητα (Γράφημα 7).



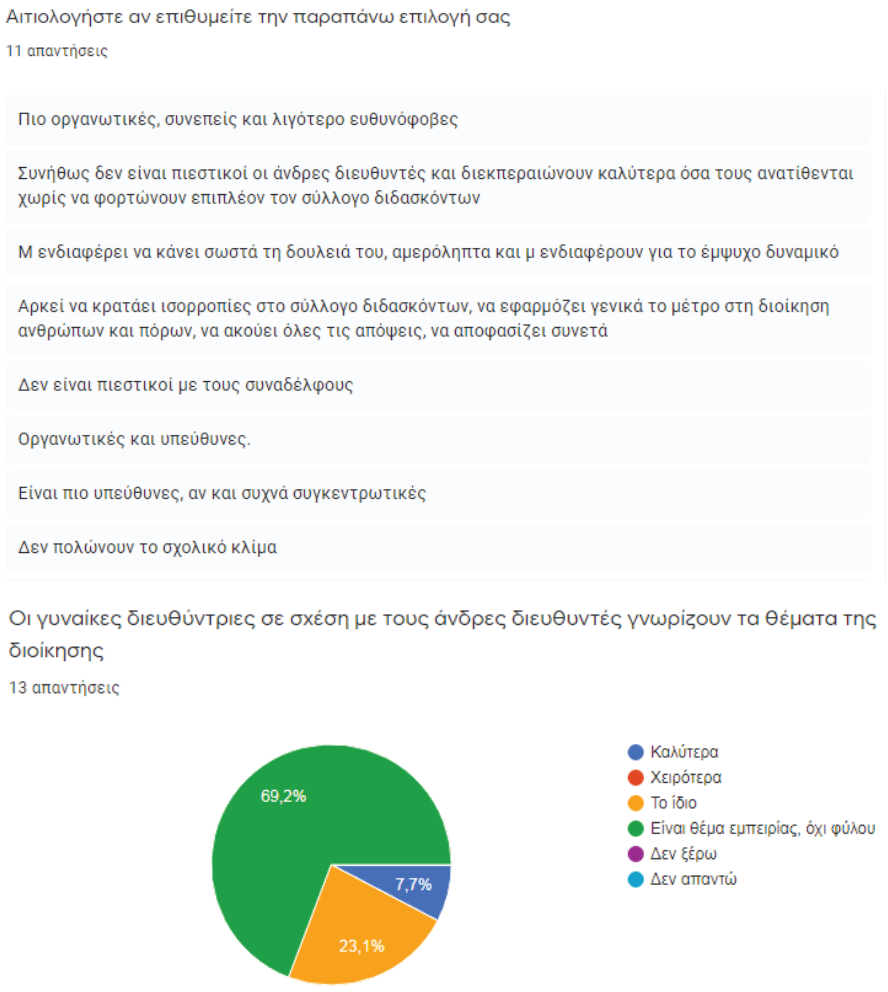

*Γράφημα 7: Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες*

Στην ερώτηση 5 για τις προτιμήσεις, 6 επέλεξαν γυναίκες, 4 άνδρες και 3 δήλωσαν ότι δεν έχει σημασία το φύλο (γράφημα 8).

*Γράφημα 8: Προτιμήσεις εκπαιδευτικών*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 11 επί συνόλου 13, αιτιολόγησαν αυτή την προτίμηση παραθέτοντας ελεύθερα την άποψή τους. Οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν άνδρες (4) αιτιολογούν την απόφαση αυτή γιατί οι άνδρες «δεν είναι

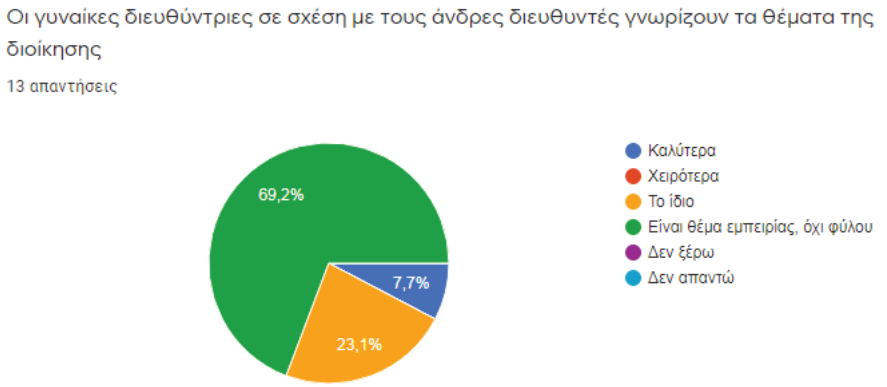
πιεστικοί με τους συναδέλφους», «δεν φορτώνουν», «δεν πολώνουν το σχολικό κλίμα» και «έχουν καλύτερες σχέσεις με την εξουσία». Όσοι προτιμούν γυναίκες (4), αιτιολογούν την επιλογή λόγω της μεγαλύτερης υπευθυνότητας και οργανωτικότητας αυτών. Τέλος, 3 θεωρούν ότι δεν έχει σημασία το φύλο, αλλά η προσωπικότητα, η δίκαιη διοίκηση και η αμεροληψία (Γράφημα 9).




*Γράφημα 9: Αιτιολόγηση προτιμήσεων*

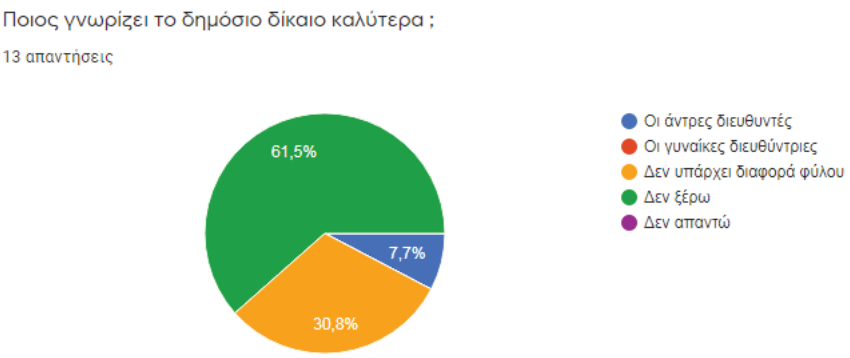
Στην 6η ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις στα θέματα της διοίκησης γενικά η πλειοψηφία (9) απάντησε ότι δεν τίθεται θέμα φύλου αλλά προσωπικής ενα-

σχόλησης, τριβής και εμπειρίας. Ουσιαστικά και άλλοι 3 επιβεβαίωσαν το ίδιο, την επιλογή «το ίδιο». Μόνο 1 θεωρεί καλύτερες τις γυναίκες (Γράφημα 10).




*Γράφημα 10: Γνώσεις διοικητικών θεμάτων*

Στην ερώτηση 7 που αφορά γνώσεις γενικά για τον ευρύ Δημόσιο τομέα και το Δημόσιο δίκαιο, οι περισσότεροι (8) δήλωσαν άγνοια, 4 δήλωσαν ότι δεν υπάρχει διαφορά φύλου και 1 θεωρεί ότι γνωρίζουν καλύτερα οι άνδρες διευθυντές (γράφημα 11).

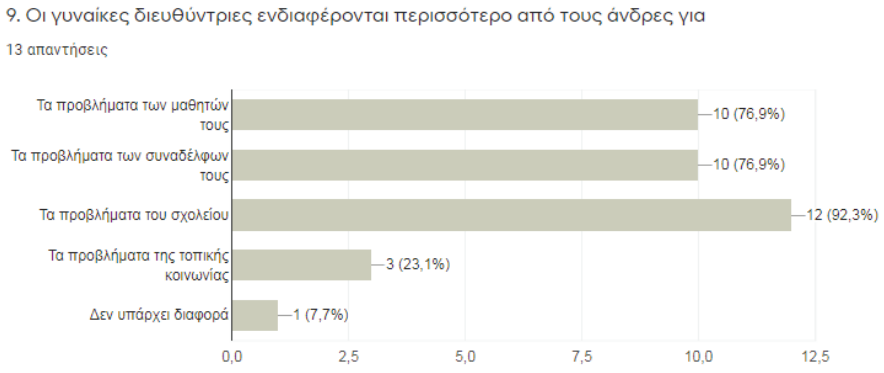



*Γράφημα 11: Γνώσεις δημοσίου δικαίου*

Στα ζητήματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας της ερώτησης 8, πάλι η συντριπτική πλειοψηφία (12) δήλωσε ότι δεν τίθεται θέμα φύλου. Μόνο 1 δήλωσε ότι είναι καλύτεροι οι άνδρες – διευθυντές (Γράφημα 12).

*Γράφημα 12: Γνώσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας*

Η ερώτηση 9 για το ενδιαφέρον ή όχι που δείχνουν οι διευθυντές σχετικά με τα ζητήματα του σχολείου ή το έμψυχο δυναμικό, οι περισσότεροι (12) απάντησαν ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες για το σχολείο τους, 10 για τα προβλήματα των μαθητών και των συναδέλφων τους, 3 μόνο δήλωσαν ότι για τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, και 1 μόνο δήλωσε ότι γενικά δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων (Γράφημα 13).

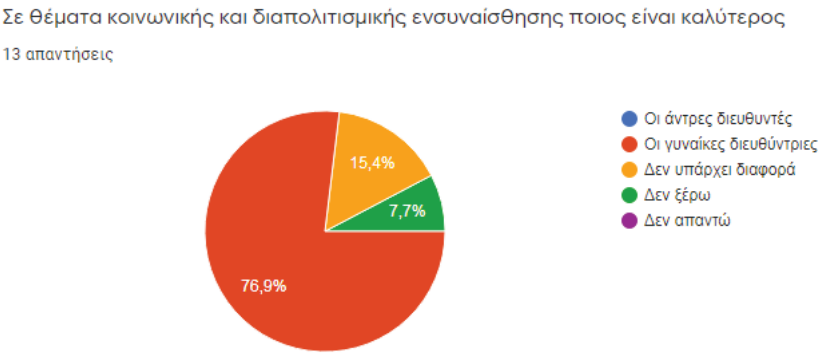



*Γράφημα 13: Ενδιαφέρον*

Στην ερώτηση 10 για τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι 10 απάντησαν ότι υπερτερούν οι γυναίκες διευθύντριες, ενώ 3, οι άνδρες (Γράφημα 14).

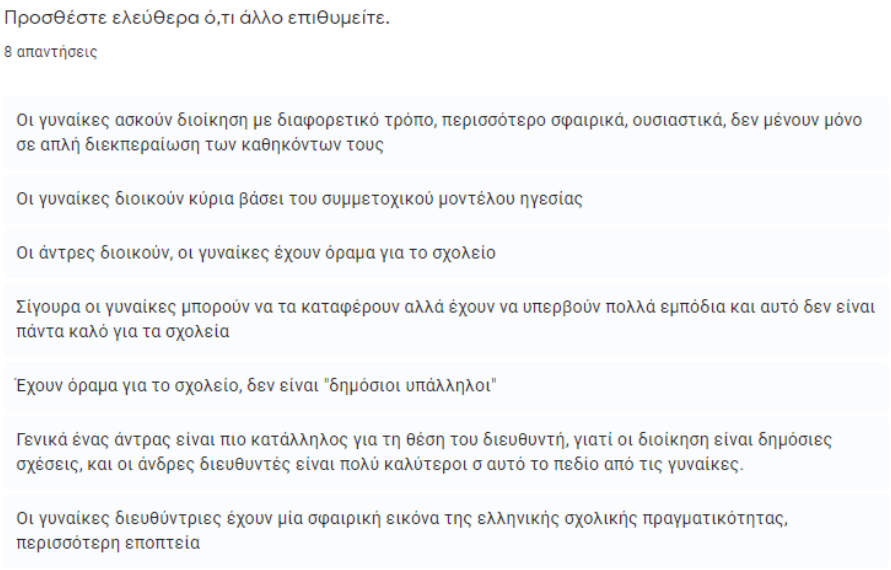
*Γράφημα 14: Επικοινωνιακές δεξιότητες*

Στην 11η ερώτηση για την ενσυναίσθηση, 10 εκπαιδευτικοί θεωρούν καλύτερες τις γυναίκες από τους άνδρες, 2 δήλωσαν ότι δεν υπάρχει διαφορά και 1 δεν γνώριζε (Γράφημα 15).




*Γράφημα 15: Ενσυναίσθηση*

Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να προσθέσουν οτιδήποτε άλλο επιθυμούν προαιρετικά και στο σημείο αυτό ουσιαστικά ενίσχυσαν την επιχειρηματολογία τους για τις επιλογές τους . Απάντησαν 8 από τους 13 (Γράφημα 16).

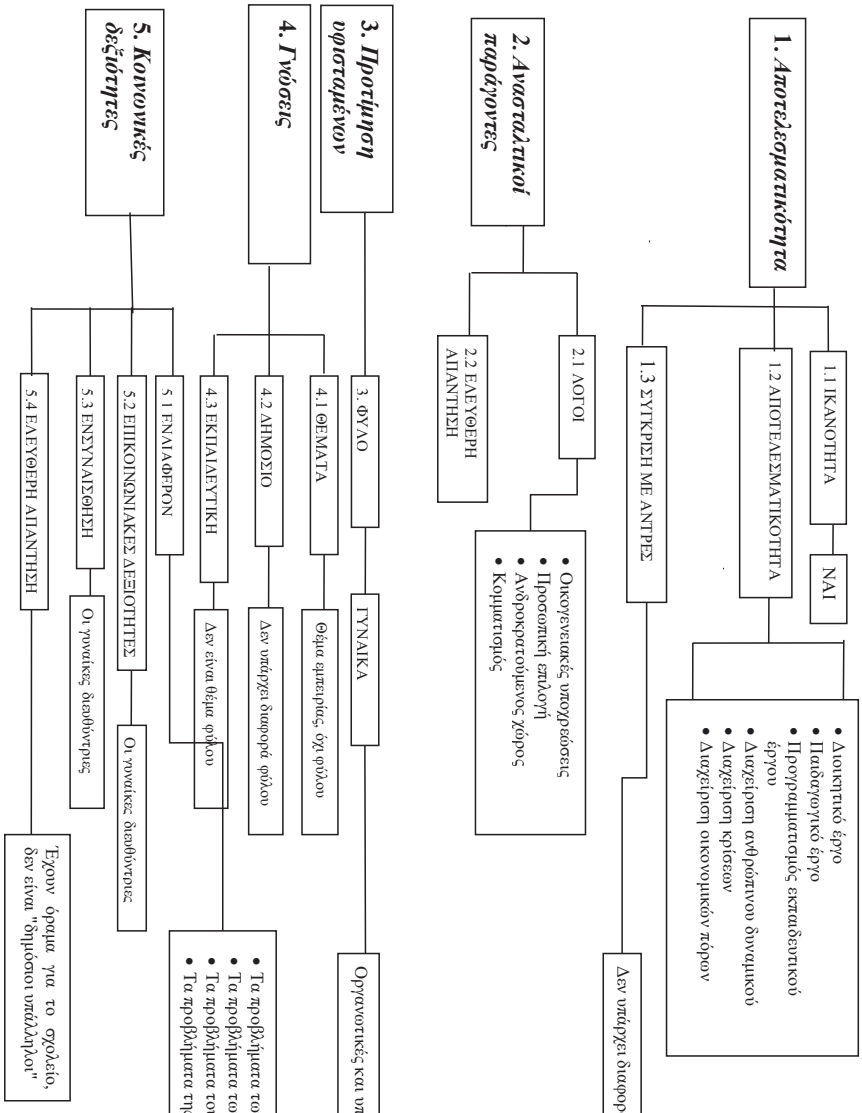



*Γράφημα 16: Ελεύθερες απόψεις εκπαιδευτικών*

**Κωδικοποίηση συνεντεύξεων – ανάλυση path**

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης κωδικοποιήθηκαν σε πέντε άξονες: α) αποτελεσματικότητα, β) ανασταλτικοί παράγοντες, γ) προτίμηση υφισταμένων, δ) γνώσεις, ε) κοινωνικές δεξιότητες, και ανάλογα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατατάχθηκαν στις 5 κυρίαρχες έννοιες.

Οι ερωτήσεις 1, 2, 3 κωδικοποιήθηκαν στην αποτελεσματικότητα (1) ως 1.1, 1.2 και 1.3. Η 4 μαζί με την ελεύθερη αποτύπωση των απόψεων κωδικοποιήθηκε στους ανασταλτικούς παράγοντες (2). Η 5 μαζί με τις προαιρετικές απαντήσεις στις προτιμήσεις (3). Η 6,7,8 στον θεματικό άξονα των γνώσεων (4) και οι 9,10,11 στις κοινωνικές δεξιότητες. Παρατίθεται ενδεικτικά η ανάλυση των απαντήσεων ενός άνδρα εκπαιδευτικού ηλικίας 40-50 με προϋπηρεσία 20-30 έτη στη Δ/θμια εκπαίδευση.


1. Αποτελεσματικότητα
1.1 ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ
1.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
• Διοικητικό έργο
• Παιδαγωγικό έργο
• Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου
• Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
• Διαχείριση κρίσεων
• Διαχείριση οικονομικών πόρων
1.3 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΑΝΤΡΕΣ
Δεν υπάρχει διαφοροποίηση
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8η – φύλο ΑΝΔΡΑΣ, ηλικία 40-50 ετών, ΕΤΗ 20-30 Β/ΘΜΙΑ
2. Αναστολτικοί παράγοντες
2.1 ΛΟΓΟΙ
• Οικογενειακές υποχρεώσεις
• Προσωπική επιλογή
• Ανδροκρατούμενος χώρος
• Κομματισμός
2.2 ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
3. Προτίμηση ψηφισμένων
3. ΦΥΛΟ
ΓΥΝΑΙΚΑ
Οργανωτικές και υπεύθυνες.
4. Γνώσεις
4.1 ΘΕΜΑΤΑ
Θέμα αμεταιρίας, όχι φύλου
4.2 ΔΗΜΟΣΙΟ
Δεν υπάρχει διαφορά φύλου
4.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
Δεν είναι θέμα φύλου
5. Κοινωνικές δεξιότητες
5.1 ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ
5.2 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
Οι γυναίκες διευθύντριες
5.3 ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ
Οι γυναίκες διευθύντριες
5.4 ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
Έχουν όραμα για το σχολείο, δεν είναι "δημόσιοι υπάλληλοι"
• Τα προβλήματα των μαθητών τους
• Τα προβλήματα των συναδέλφων τους
• Τα προβλήματα του σχολείου
• Τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας

**Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, από τους οποίους κανείς δεν έδωσε αρνητική απάντηση, δε συναρτάται διόλου η διοικητική ικανότητα και αποτελεσματικότητα με το φύλο αλλά θεωρείται απόρροια άλλων, εξίσου σημαντικών παραγόντων -προσωπικότητα, κατάρτιση, διοικητική εμπειρία της προϊστάμενης αρχής. Σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να απέχουν από τη διοίκηση και η παρούσα έρευνα, πάρα το περιορισμένο δείγμα, συμφωνεί με ανάλογες του παρελθόντος και πολύ πρόσφατες στη χώρα μας και στο εξωτερικό (Δάρα, 2019: 37-41· Rabas, 2013: 2,5, 15-17). Όσο αφορά στις γνώσεις πάνω σε θέματα διοικητικής επιστήμης και δημοσιονομικά θέματα δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση αλλά όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι θέμα προσωπικής ενασχόλησης και εμπειρίας. Επίσης, αξίζει να καταγραφεί ότι δεν υπάρχουν πολλές σχετικές μελέτες.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των γυναικών όπως πιθανά συνδέεται με τις συναισθηματικές δεξιότητες τους, όπως επιβεβαιώνεται και από σύγχρονες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, πιθανά να αποτελεί έναν επιπρόσθετα θετικό παράγοντα για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Mythili, 2017: 20-21). Οι γυναίκες ασκούν αποτελεσματική ηγεσία με διαφορετικό ωστόσο τρόπο από αυτόν των ανδρών, λιγότερο στρουκτουραλιστικά γραφειοκρατικό δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες πέρα από τις γνωστικές και αυστηρά διοικητικές. Κατά τους Cheung & Halpern (2010), οι γυναίκες που ασκούν ηγεσία δείχνουν περισσότερο αποτελεσματικές στις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνοχής της ομάδας. Περισσότερο αξιοποιούν μοντέλα της σύγχρονης ψυχολογίας παρά αυστηρές δομές της πολιτικής επιστήμης και ενδιαφέρονται για τη συνολική βελτίωση των σχολικών μονάδων (Νούσια, 2011: 86-87). Ο ρόλος των κοινωνικών και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης, εν γένει, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Χαραλαμπίδου, 2015: 85-90, 175).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί στοιχείο υπεροχής των γυναικών έναντι του «αντρικού τρόπου διοίκησης» και κομβικό παράγοντα στη διαχείριση κρίσεων (Ζμα, 2018: 43, 47, 60-61, 73-74· Χαραλαμπίδου, 2019).

**Προτάσεις για μελλοντικές Έρευνες**

Για να ισχυροποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβάλλεται να πραγματοποιηθούν και άλλες αντίστοιχες και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμη και στην Τριτοβάθμια. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να ελεγχθούν

οι απόψεις των γονέων ή και των μαθητών απέναντι στη γυναίκεια διοίκηση, προσφέροντας ενδιαφέροντα και ιδιαίτερα χρήσιμα δεδομένα προς την κατεύθυνση αυτή. Μάλιστα ένα εκτεταμένο δείγμα σε πανελλαδικό επίπεδο θα σταθεροποιούσε τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γενικά όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα ήταν, επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν έρευνες πάνω στα αποτελέσματα, μετρήσιμα ή εμπειρικά, του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων που ηγούνται γυναίκες εκπαιδευτικοί, ώστε να διευκρινιστούν κι άλλοι παράγοντες που καθορίζουν τη φύση της γυναικείας διοίκησης.

## Βιβλιογραφία

### *Ξενόγλωσση*

Anastasaki, A. (2009). Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education. *Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου International Scientific Conference (Era3)*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. *Education Policy Analysis Archives*, *10*(11). Available at: http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/290/416**.**

Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education. *Education Policy Analysis Archives*, *10(11)*, 1-14.

Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1994). Training and development activities and career success of managerial and professional women. *Journal of Management Development*. *13*(5), 53-63.

Cheung, F., & Halpern, D. (2010). Women at the top: Powerful leaders define success at work family in a culture of gender. *American Psychologist*, *65*(3), 182-193.

Coleman, M. (2003). *Gender and School Leadership: The Experience of Women and Men Secondary Principals*. Auckland: UNITEC.

Coleman, M. (2011). Women at the Top: Challenges, Choices and Change. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2011). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs. *Academy of Management Learning & Education*, *10*(3), 474-493.

ETUCE. (2013). *School Leadership Survey. School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Available at https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf

Mishler, E. G. (1996). Missing persons: Recovering developmental stories/

histories. *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*, 73-100.

Mpofu, M. (2019). Challenges Facing Women in School Leadership Positions: Experiences from a District in Zimbabwe. *Leadership*, *10*(14), 30-40.

Mythili, N. (2017). Representation of women in school leadership positions in India. *NUEPA Occasional Paper*, *51*, 1-46. Available at http://www.niepa.ac.in/New/download/Publications/Occassional_Paper_51_N_Mythili.pdf

Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational administration quarterly*, *42*(3), 385-423.

Rabas, A. (2013). *The barriers, fears and motivations encountered by women leaders in higher education leadership roles*. (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology). ProQuest. Available at https://search.proquest.com/docview/1424825676/fulltextPDF/BC7BEE-19C777477APQ/1?accountid=8359

Schmuck, P. A. (1995). Schmuck, P. A. (1995). Advocacy organizations for women school administrators 1977–1993. In D. M. Dunlap & P. A. Schmuck (Eds.), *Women leading in education* (pp. 199–224). Albany, NY: State University of New York Press.

Strober, M. H., & Tyack, D. (1980). Why do women teach and men manage? A report on research on schools. *Signs: Journal of women in culture and society*, *5*(3), 494-503.

Van der Boon, M. (2003). Women in international management: an international perspective on women's ways of leadership. *Women in Management Review*. *8*(3), 132-146.

Wirth, L. (2001*). Breaking through the glass ceiling: women in management.* Geneva, International Labour Office. Available at https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2001/101B09_102_engl.pdf

***Ελληνική***

Αδαμοπούλου, Φ. (2016). *Η γυναίκα και η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυτικής Θεσσαλονίκης μετά την εφαρμογή του ν. 4327/15.* (Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.). Πάτρα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2002). Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση. Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Πασιαρδής & Ι. Σαββίδης (επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία: Κ.Ο.Ε.Δ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ιωάννινα.

Ανδρέου, Γ. (2018). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ρόδος.

Δάρα, Α. (2019). *Η παρουσία του γυναικείου φύλου στη διοίκηση των σχολικών μονάδων της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας*. (Διπλωματική Εργασία).

Δαράκη, Ε. (2007). *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Βόλος.

Ευρωπαϊκό Δίκτυο «Ευρυδίκη». (2013). *Αριθμοί-Κλειδιά για τους Εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των Σχολείων στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο http://users.sch.gr/nikasleon/EYRIDIDKI050713.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurydice (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα μέτρα που λαμβάνονται και την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα*. Βρυξέλλες: Έκθεση Ευρυδίκη.

Ζμα, Μ. (2018). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγετικό στυλ των διευθυντών σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Μαγνησίας*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Βόλος.

Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ρόδος.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Νούσια, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην β/θμια εκπαίδευση Θεσσαλίας*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Βόλος.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α., & Κανταρτζή, Ε. (2006). *Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Άρτα.

Σαϊτης, Χ. (2002). Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος:

Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *124*, 62-71.

Σταθάκη, Ν. (2007). *Διερεύνηση των παραγόντων υποαντιπροσώπευσης του γυναικείου φύλου στην ελληνική σχολική διοίκηση*. (Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.). Πάτρα.

Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες Εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο). Θεσσαλονίκη.

Τάκη, Π. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ταλιαδώρου, Ν., & Πασιαρδής, Π. (2016). Άσκηση Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, *3*, 39-59.

Τζήκας, Ι. (2010). *Φύλο και στελέχη. Διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ρόδος.

Τραϊανού, Γ. (2019). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκθέτουν τις απόψεις τους για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων*, (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Φλώρινα.

Φουσέκα, Μ. (1994). Γυναίκα εκπαιδευτικός και θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, *25*, 16-17.

Χαραλαμπίδου, Γ. (2015*). Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικών σχολικών σονάδων στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Δράμας*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη.

Χαραλαμπίδου, Π. (2019*). Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου). Πάφος.

Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ρόδος.

## Abstract

The aim of this research was to investigate the perceptions of teachers of the Secondary Education regarding the role of women in school management. The initial design included a random sample of thirty teachers of both sexes,

from all types of schools - urban, provincial, day, evening, Gymnasiums and Lyceums. However, a fact that is recorded in the limitations of the research, only thirteen teachers responded positively to the present research, due to the fact that their opinion was requested during the summer vacation. Regarding the data collection tool, the semi-structured interview was chosen to better capture the data related to personal views and attitudes. The interview questions were fabricated using a digital tool, a Google form, and emailed to the interviewees. The answers were coded by the method of content analysis, in particular by the method of "path analysis" in five axes: effectiveness, inhibitory factors, preference of existing ones, knowledge, social skills. The analysis of the interviews reveled that all respondents believe that effective governance can be achieved equally by both sexes; however, differences were recorded in questions related to the concept of the administrative work.

*Key-words*: administration, attitudes, school leadership, gender - stereotypes.

**Ολυμπία Λαμπάκη**
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Β/θμιας Εκπαίδευσης
Αριστείδου 2Α, Ξάνθη 671 32
Τηλ.: 6937353339
Email: lampakioly@gmail.com

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

*ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ*
***(https://forms.gle/dgp7nJbDNDSLLZ7G9)***

| |
|---|
| ***Α. Δημογραφικά στοιχεία*** |
| |
| *Ηλικία (έτη)* |
| |
| *25- 30* |
| *30 - 40* |
| *40 - 50* |
| *50- 60* |
| *πάνω από 60* |
| |
| *Φύλο* |
| |
| *Άρρεν* |
| *Θήλυ* |
| |
| *Χρόνια υπηρεσίας* |
| |
| *5-10* |
| *10-20* |
| *20-30* |
| *πάνω από 30* |
| |
| ***Β. Ερωτήσεις συνέντευξης*** |
| |
| *1. Νομίζετε ότι οι γυναίκες είναι ικανές για διευθυντικές θέσεις στα σχολεία; ** |
| *Ναι* |
| *Όχι* |
| *Άλλο* |
| |
| *2. Θεωρείτε ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές. Επιλέξτε όσα θεωρείτε ότι ισχύουν για εσάς. ** |

| |
|---|
| *Διοικητικό έργο* |
| *Παιδαγωγικό έργο* |
| *Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου* |
| *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού* |
| *Διαχείριση κρίσεων* |
| *Διαχείριση οικονομικών πόρων* |
| *Δεν είναι αποτελεσματικές* |
| |
| *3. Σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές, οι γυναίκες διευθύντριες ** |
| *Υστερούν* |
| *Υπερτερούν* |
| *Δεν υπάρχει διαφοροποίηση* |
| *Έχουν πιο πολύ άγχος* |
| *Είναι πιο οργανωτικές* |
| |
| *4. Ποιοι λόγοι κρατούν τις γυναίκες μακριά από τη διοίκηση; ** |
| |
| *Οικογενειακές υποχρεώσεις* |
| *Προσωπική επιλογή* |
| *Ανδροκρατούμενος χώρος* |
| *Κομματισμός* |
| *Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες* |
| |
| *5. Θα προτιμούσατε άνδρα ή γυναίκα διευθυντή/διευθύντρια; ** |
| |
| *Άνδρα* |
| *Γυναίκα* |
| *Δεν έχει σημασία το φύλο* |
| *Δεν ξέρω* |
| *Αιτιολογήστε αν επιθυμείτε την παραπάνω επιλογή σας* |
| |
| *6. Οι γυναίκες διευθύντριες σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές γνωρίζουν τα θέματα της διοίκησης ** |
| |
| *Καλύτερα* |
| *Χειρότερα* |

| |
|---|
| Το ίδιο |
| Είναι θέμα εμπειρίας, όχι φύλου |
| Δεν ξέρω |
| Δεν απαντώ |
| |
| 7. Ποιος γνωρίζει το δημόσιο δίκαιο καλύτερα ; * |
| |
| Οι άντρες διευθυντές |
| Οι γυναίκες διευθύντριες |
| Δεν υπάρχει διαφορά φύλου |
| Δεν ξέρω |
| Δεν απαντώ |
| |
| 8. Καλύτεροι γνώστες της εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι * |
| |
| Οι άντρες διευθυντές |
| Οι γυναίκες διευθύντριες |
| Δεν είναι θέμα φύλου |
| Δεν ξέρω |
| Δεν απαντώ |
| 9. Οι γυναίκες διευθύντριες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες για * |
| |
| Τα προβλήματα των μαθητών τους |
| Τα προβλήματα των συναδέλφων τους |
| Τα προβλήματα του σχολείου |
| Τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας |
| Δεν υπάρχει διαφορά |
| |
| 10.Στις επικοινωνιακές δεξιότητες ποιος είναι καλύτερος; * |
| |
| Οι άνδρες διευθυντές |
| Οι γυναίκες διευθύντριες |
| Δεν υπάρχει διαφορά |
| Δεν ξέρω |
| Δεν απαντώ |

| |
|---|
| *11. Σε θέματα κοινωνικής και διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης ποιος είναι καλύτερος ** |
| |
| *Οι άντρες διευθυντές* |
| *Οι γυναίκες διευθύντριες* |
| *Δεν υπάρχει διαφορά* |
| *Δεν ξέρω* |
| *Δεν απαντώ* |
| |
| *Προσθέστε ελεύθερα ό τι άλλο επιθυμείτε.* |

# Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: Απόψεις των φοιτητριών/-ών για τη συμβολή της συνεργασίας

*Θωμάς Κ. Μπαμπάλης, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Κωνσταντίνα Λ. Τσώλη*

**Εισαγωγή**

Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν τον σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου και ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, η επένδυση στην προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντική και υποστηρίζεται και από τη θέσπιση ειδικής νομοθεσίας σε διεθνές επίπεδο (π.χ. Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Φινλανδία), η οποία προβλέπει την παροχή πληροφοριών από τα πανεπιστήμια (Fleming & Bay, 2004) για τη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (University at Buffalo, 2013· University of Cambridge, 2013). Η ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές που τίθενται από εθνικούς και διεθνείς φορείς και οργανισμούς (π.χ. WHO, UNESCO, PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS) οδήγησε τα Πανεπιστήμια σε επανασχεδιασμό των μαθημάτων και των πρακτικών εμπειριών στο «πεδίο». Σε παγκόσμιο επίπεδο, η Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών/ών αποτελεί βασικό διδακτικό αντικείμενο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών. Η Σχολική Πρακτική παρέχει την ευκαιρία της ανατροφοδότησης, του προσωπικού αναστοχασμού και της υιοθέτησης του προσωπικού στυλ διδασκαλίας προετοιμάζοντας ουσιαστικά τις/τους φοιτήτριες/ές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

**Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ πριν την πανδημία του COVID-19**

Βασική επιδίωξη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών/ών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) αποτελεί η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η βελτίωση τόσο της διδακτικής πρα-

κτικής όσο και της κοινωνικής αντίληψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που τα τελευταία χρόνια έχει απαξιωθεί. Η πρακτική εξάσκηση στοχεύει στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην κριτική θεώρηση της διδασκαλίας και μάθησης σε μικρο- και μακρο-περιβάλλοντα, στην κατανόηση της σχολικής κουλτούρας με τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει στα διαφορετικά πλαίσια, στην αυτογνωσία, στη δημιουργία μιας πρώτης αίσθησης του εαυτού ως εκπαιδευτικού και στην οικοδόμηση επαγγελματικών σχέσεων. Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι της Πρακτικής Άσκησης τίθενται οι φοιτήτριες/ές να:

- Αναπτύξουν μια ευρεία κλίμακα πρακτικών δεξιοτήτων διδασκαλίας.
- Διαμορφώσουν επαγγελματική στάση (professionalism).
- Αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τη Διδακτική Μεθοδολογία.
- Καλλιεργήσουν ικανότητα κριτικής στάσης απέναντι σε επίκαιρα ζητήματα και προβλήματα στο πλαίσιο του σχολείου.
- Οδηγηθούν σε μια προσωπική φιλοσοφία για την εκπαίδευση, στη δική τους προσωπική θεωρία.
- Αναλάβουν αυτόνομη δράση στον σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση των διδασκαλιών.
- Συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης, της διαρκούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού.

Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ πραγματοποιείται σε τρεις (3) φάσεις. Η Α΄ φάση ξεκινά από το 2ο έτος σπουδών, οπότε και προσφέρεται το υποχρεωτικό μάθημα «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Μικροδιδασκαλίες - Πρακτική Άσκηση*» και συνεχίζεται στο 3ο έτος σπουδών στο πλαίσιο των υποχρεωτικών μαθημάτων «*Γενικές Αρχές και Στρατηγικές Διδασκαλίας & Πρακτική Άσκηση Ι*» (Ε' Εξάμηνο) και «*Διαχείριση της Σχολικής Τάξης & Πρακτική Άσκηση ΙΙ*» (Στ' Εξάμηνο). Στη Β΄ φάση περιλαμβάνονται υποχρεωτικά μαθήματα των ειδικών γνωστικών αντικειμένων («*Διδακτική Γλώσσας*», «*Διδακτική Μαθηματικών*» και «*Διδακτική Φυσικών Επιστημών*») που διδάσκονται στο 4ο έτος σπουδών. Τέλος, στη Γ΄ Φάση πραγματοποιείται η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση, η οποία αποτελεί επίσης υποχρεωτικό μάθημα (κωδικός 81Π100) και αντιστοιχεί σε 14 ECTS.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση (Γ΄ Φάση), στην οποία και εστιάζει η παρούσα έρευνα, οι φοιτήτριες/ές αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μίας τάξης για δύο συναπτές εβδομάδες στα μέσα περίπου του Μαΐου. Μάλιστα, μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 προβλεπόταν μία εβδομάδα διδασκαλίας· ωστόσο, ύστερα από εισηγήσεις των ίδιων των φοιτητριών/ών (Τσώλη, 2019), καθώς και των συντονιστών-μεντόρων, διευθυντών και εκπαι-

δευτικών, το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 η Πρακτική Άσκηση επεκτάθηκε από μία σε δύο εβδομάδες. Η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση χωρίζεται, επίσης, σε τρεις φάσεις. Συγκεκριμένα, η Α΄ Φάση (Προετοιμασία) περιλαμβάνει την ηλεκτρονική δήλωση επιλογής των σχολείων και την επίσκεψη στο πεδίο αφενός για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις/τους μαθήτριες/ές και αφετέρου για κατανομή των τάξεων. Επίσης, στη φάση αυτή, οι φοιτήτριες/ές προετοιμάζουν Σχέδιο Διδασκαλίας για κάθε μάθημα που πρόκειται να διδάξουν στο οποίο καταγράφονται αναλυτικά όλες οι ενέργειες και οι διαδικασίες που θα λάβουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία. Η Β΄ Φάση (Εφαρμογή) συνίσταται στην καθαυτή διδασκαλία, σύμφωνα με τα Σχέδια που έχουν προετοιμάσει οι φοιτήτριες/ές, τα οποία στην παρούσα φάση και επεξεργάζονται ώστε να λάβουν την τελική τους μορφή, ενώ στην τελευταία, Γ΄ Φάση (Αξιολόγηση), οι φοιτήτριες/ές προβαίνουν σε αυτοπαρατήρηση, αναστοχασμό και αξιολόγηση των διδασκαλιών τους και ευρύτερα της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους (π.χ. ερωτηματολόγια, φύλλα παρατήρησης και ημερολόγια αναστοχασμού).

## Συνεργατικές πρακτικές στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ πριν την πανδημία του COVID-19

Το μοντέλο προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών του ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ συνάδει με την αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα, όπως έχει οριστεί στο πλαίσιο του Π.Δ. 320 (Φ.Ε.Κ. 116/7.9.83). Έχει ως σκοπό την απόκτηση όλων εκείνων των απαραίτητων προσόντων που θα καταστήσουν τις/τους φοιτήτριες/ές ικανές/ούς να εργάζονται και να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή το θεωρητικό υπόβαθρο των γνωστικών αντικειμένων, και τη σχολική εξάσκηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στις/στους φοιτήτριες/ές να «εκτεθούν» στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αποκομίσουν αυθεντικές εμπειρίες «πεδίου» (Flores, 2016), αρχικά ως παρατηρητές και έπειτα ως ενεργά εμπλεκόμενοι στη μάθηση σχεδιάζοντας και πραγματοποιώντας διδασκαλίες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου (π.χ. Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Για την υλοποίηση της ανωτέρω διαδικασίας και δεδομένου του μεγάλου αριθμού προπτυχιακών φοιτητριών/ών ανά έτος στο εν λόγω Τμήμα, απαιτείται ένας ικανός αριθμός τόσο μελών ΕΔΙΠ (με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση), αποσπασμένων στο Πανεπιστήμιο εκπαιδευτικών και υποψήφιων διδακτόρων στον Τομέα Επιστημών της Αγωγής όσο και στελεχών εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί). Όλοι οι παραπάνω

αναλαμβάνουν τον ρόλο του συντονιστή των φοιτητριών/ών σε διαδικαστικά κυρίως θέματα (π.χ. δημιουργία εξαμηνιαίου προγράμματος κατανομής των φοιτητριών/ών στις τάξεις-τμήματα, τήρηση παρουσιολογίου, ανάθεση των στόχων στα μέλη της ομάδας, αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, κ.ά.), καθώς και τον ρόλο του μέντορα. Για την απρόσκοπτη λειτουργία της όλης διαδικασίας, λειτουργεί το Γραφείο Πρακτικής Άσκησης στο Τμήμα, με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών ή προβλημάτων που προκύπτουν στα σχολεία και τον ευρύτερο συντονισμό-επιμέλεια του έργου. Επομένως, η όλη, αποκεντρωτική θα λέγαμε, οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης ακολουθεί μια «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) δομή και βασίζεται στη συνεργασία εμπλέκοντας τα εξής άτομα-φορείς: α) το Πανεπιστήμιο με τους υπεύθυνους για κάθε μάθημα καθηγητές (παιδαγωγοί), β) τα μέλη ΕΔΙΠ, αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, υποψήφιους διδάκτορες και στελέχη εκπαίδευσης (συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, διευθυντές, εκπαιδευτικοί) (συντονιστές-μέντορες) και γ) τις/τους φοιτήτριες/ές (υποψήφιοι εκπαιδευτικοί).

Τα οφέλη από τις συνεργατικές πρακτικές για την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης είναι πολλαπλά για κάθε έναν από τα παραπάνω άτομα-φορείς τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα:

Α) Οι φοιτήτριες/ές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία και μάθηση σε αυθεντικές συνθήκες με επισκέψεις στο «πεδίο», να εξοικειωθούν με τον σχολικό χώρο, να αλληλεπιδράσουν με το έμψυχο και άψυχο υλικό του σχολείου και να βιώσουν επιτυχημένες διδακτικές εμπειρίες, ύστερα από εσωτερικές και ομαδικές αναστοχαστικές δράσεις με τους συντονιστές-μέντορες που εξασφαλίζουν ουσιαστική επαφή, επικοινωνία, αλληλογνωριμία, αλληλεπίδραση και υποστήριξη.

Β) Τα στελέχη εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί) εμπλέκονται από κοινού στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών/ών παρέχοντας πολύτιμες οδηγίες και συμβουλές είτε σε θεωρητικό επίπεδο ως απόρροια των περαιτέρω σπουδών και της επιμόρφωσής τους είτε σε πρακτικό επίπεδο ως απόρροια της αναντικατάστατης διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν. Η συνεισφορά τους στην Πρακτική Άσκηση είναι σημαντική και προωθεί πρακτικά το «άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω» αλλά και το «άνοιγμα του Πανεπιστημίου προς την κοινωνία». Εξάλλου, τα σχολεία ως υποστηρικτικά δίκτυα για να είναι επιτυχή χρειάζονται συστήματα ανατροφοδότησης, ώστε οι πληροφορίες που θα προκύψουν από την εφαρμογή και την αξιολόγηση να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για επαναλαμβανόμενη βελτίωση που θα αντανακλά πολύπλευρες απόψεις: των μελών του Πανεπιστημίου, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των φοιτητριών/ών, των μαθητριών/ών.

Γ) Το Πανεπιστήμιο επιτυγχάνει τη συνεργασία με δημοτικά σχολεία της Αθήνας σε μια προσπάθεια διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και παροχής πλούσιων ερεθισμάτων στις/στους φοιτήτριες/ές του από πολυποίκιλες πηγές. Η αποκέντρωση των διαδικασιών και η κατανομή των καθηκόντων διευκολύνει το έργο του Πανεπιστημίου, το οποίο διατηρώντας τον συντονιστικό και καθοδηγητικό του ρόλο, αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας και της επαφής των φοιτητριών/ών με όσο το δυνατόν περισσότερες/ους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό την υιοθέτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που ταιριάζουν περισσότερο στην προσωπικότητα του κάθε υποψήφιου εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εσωτερικής συνδιαλλαγής με την προσωπική του θεωρία.

## Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19

Στα τέλη του Φεβρουαρίου του 2020 επιβεβαιώθηκε και στην Ελλάδα η εμφάνιση της πανδημίας του νέου κορονοϊού COVID-19, η οποία στις 10 Μαρτίου 2020 οδήγησε στο κλείσιμο των εκπαιδευτικών δομών όλων των βαθμίδων της χώρας. Σχολεία και Πανεπιστήμια, εκπαιδευτικοί και καθηγητές ήρθαν αντιμέτωποι με σημαντικές προκλήσεις στην προσπάθεια ταχείας προσαρμογής στο νέο πλαίσιο παράδοσης μαθημάτων από το σπίτι μέσω της τηλεκπαίδευσης (Miller, 2020). Οι όροι "Panic-gogy" (Πανικαγωγική) και "Pandemagogy" (Πανδημαγωγική)[1] (Baker, 2020) επινοήθηκαν αναγνωρίζοντας αυτή τη μοναδική συνθήκη κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν ξαφνικά να προβούν σε μια γρήγορη μετάβαση από τη διδασκαλία με φυσική παρουσία στη διαδικτυακή διδασκαλία βιώνοντας πανικό για το πώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός περιβάλλοντος με το οποίο δεν ήταν εξοικειωμένοι. Ειδικότερα, για το Πανεπιστήμιο η μετάβαση από τα δια ζώσης στα εξ αποστάσεως μαθήματα παρουσίασε σημαντική δυσκολία, καθώς καθηγήτριες/ές και φοιτήτριες/ές αγωνίστηκαν να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, η οποία θεωρείται πια η *'νέα φυσιολογική'* κατάσταση (Allen, Rowan, & Singh, 2020). Παρά την ποικιλία σε λογισμικά και τις δυνατότητες που παρέχουν οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ο προβληματισμός των καθηγητριών/ών για τον τρόπο διεξαγωγής των διαδικτυακών μαθημάτων υπήρξε έντονος. Όπως επισημαίνει και ο παιδαγωγός Gert Biesta (2019), η ειρωνεία βρίσκεται στο ότι παρατηρείται μια τάση αξιοποίησης παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας, όπου ένας μιλά και εξηγεί και οι υπόλοιποι παρακολουθούν, όπως ακριβώς συμβαίνει και σε μερικές από τις

1. Οι όροι "Panic-gogy" και "Pandemagogy" αποδόθηκαν στα ελληνικά από τους συγγραφείς.

πιο δημοφιλείς μορφές εκπαίδευσης μέσω της τεχνολογίας (π.χ. ομιλίες στο TED, MOOCs, κ.ά.). Η μεγάλη πρόκληση για το ΠΤΔΕ όμως δεν ήταν τόσο τα ακαδημαϊκά θεωρητικά μαθήματα που θα μπορούσαν με προσαρμογές να ολοκληρωθούν με τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσο ο τρόπος υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης, ως απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μετά το ξαφνικό και επαναλαμβανόμενο κλείσιμο των σχολείων έπρεπε να προταθούν εναλλακτικοί τρόποι υλοποίησης της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Moyo, 2020), δεν φαίνεται σε διεθνές επίπεδο να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για τον τρόπο διεξαγωγής και αξιολόγησης της Πρακτικής Άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς εκφράζονται απόψεις που διαμορφώνουν ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου τοποθετούνται εκείνες που απηχούν 'νοοτροπία στρουθοκάμηλου' και υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει υποκατάστατο της εξάσκησης αυτής, συνεπώς οφείλουμε να περιμένουμε τις κατάλληλες συνθήκες και στο άλλο άκρο οι 'καινοτόμες' ιδέες που προάγουν την τεχνολογία έναντι των επιτόπιων επισκέψεων.

Οι τρέχουσες έκτακτες συνθήκες, ωστόσο, καθιστούσαν ανέφικτη την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης σε πραγματικές τάξεις κι έτσι συμφωνήθηκε να υπάρξει ειδικά για το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος (2019-2020) ένα ευέλικτο πλαίσιο ανάπτυξης της Πρακτικής Άσκησης με αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών εκπαίδευσης: e-συναντήσεις, ατομικοί και ομαδικοί σχεδιασμοί από φοιτήτριες/ές, προσομοιωτικές διδασκαλίες, δειγματικές διδασκαλίες από τις/τους συντονίστριες/ές της Πρακτικής Άσκησης, αναστοχαστική ανατροφοδότηση, κ.ά. Τελικά, δεδομένων των νέων συνθηκών, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης την περίοδο του COVID-19 και τις δοκιμασμένες και προτεινόμενες βιβλιογραφικά δράσεις, η πρόταση που υλοποιήθηκε ύστερα από ομόφωνη απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος ήταν να πραγματοποιηθούν για δύο εβδομάδες καθημερινές υποχρεωτικές διαδικτυακές συναντήσεις των διδασκόντων και συντονιστριών/ών με τις/τους φοιτήτριες/τές κατανεμημένες/νους σε ομάδες των 30 περίπου ατόμων, οι οποίες θα προσομοίωναν κατά το δυνατόν τις συνθήκες μιας σχολικής τάξης ως προς το διδακτικό ωράριο, τα μαθήματα διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ παράλληλα η διαδικασία θα υποστηριζόταν με το μοντέλο του ομαδικού e-mentoring (group e-mentoring) (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) για το οποίο οι εμπλεκόμενες/οι συντονίστριες/ές έλαβαν σχετική μικρής διάρκειας επιμόρφωση. Καθημερινά κάθε φοιτήτρια/τής παρουσίαζε στις/στους συμφοιτήτριες/ές του το Σχέδιο Διδασκαλίας που είχε προετοιμάσει, σύμφωνα με προκαθορισμένο από τις/τους υπεύθυνες/ους καθηγήτριες/ές αναλυτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα, και γινόταν σχολιασμός

και ανατροφοδότηση από τον συντονιστή-μέντορα και τις/τους συμφοιτήτριες/ές. Υπολογίστηκε ότι καθεμία/καθένας θα παρουσίαζε πέντε (5) Σχέδια Διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαφορετικών τάξεων στο διάστημα των δύο εβδομάδων. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 αξιολογήθηκε η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση ως υποχρεωτικό μάθημα, καθώς μέχρι τότε απαιτούταν μόνο η επιτυχής υλοποίησή της για τη λήψη του πτυχίου.

Η διαδικτυακή Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση υλοποιήθηκε στο Η΄ Εξάμηνο του 4ου έτους σπουδών και χωρίστηκε, επίσης, σε τρεις φάσεις: Στην Α΄ Φάση (Προετοιμασία) οι φοιτήτριες/ές παρακολούθησαν εξ αποστάσεως διαλέξεις, καθώς και δειγματικές διδασκαλίες, ενώ συμμετείχαν και σε διαδικτυακές ενημερωτικές συναντήσεις τόσο στην ολομέλεια όσο και στο πλαίσιο της ομάδας στην οποία κατανεμήθηκαν, γνώρισαν τις/τους συντονίστριες/ές-μέντορες και συγκέντρωσαν το απαραίτητο υλικό για την προετοιμασία των Σχεδίων Διδασκαλίας τους. Στη Β΄ Φάση (Εφαρμογή) υλοποιήθηκε η διαδικτυακή Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη συνεργασία και την αγαστή επικοινωνία για τη διασφάλιση της επιτυχίας του εγχειρήματος. Τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την παρουσίαση των Σχεδίων Διδασκαλίας οι φοιτήτριες/ές επικοινωνούσαν και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και με τον συντονιστή-μέντορα, γεγονός που συνέβαλε στην επίλυση απορίων, στη λήψη ανατροφοδότησης και, βέβαια, στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν το κλειδί για μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία (Kim, 2020). Τέλος, στη Γ΄ Φάση (Αξιολόγηση), οι φοιτήτριες/ές προέβησαν σε μια διαδικασία εξέτασης και αναστοχασμού της εμπειρίας τους *εκ των υστέρων* (reflection on action). Βέβαια, αξιολόγηση και αναστοχασμός γινόταν και σε καθημερινή βάση *τη στιγμή της εξέλιξής της* (reflection in action) μέσω των διαδικτυακών ομαδικών συζητήσεων. Η τελευταία φάση είχε ως στόχο, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξή των φοιτητριών/ών σε αναστοχαστικούς επαγγελματίες (Καψάλης & Βρεττός, 2015).

## Συνεργατικές πρακτικές στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19

Το μοντέλο που εφαρμόστηκε για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας αναγνώριζε την αξία της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών του Πανεπιστημίου ως καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή έκβασή της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμβολή της υπο-ομάδας και στον ρόλο του συντονιστή-μέντορα.

Ειδικότερα, η αντίληψη για τον ρόλο του μέντορα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια μεταστροφή τα τελευταία χρόνια που απομακρύνεται από την ιδέα του ειδικού απομονωμένου στην κορυφή της ιεραρχίας και προσανατολίζεται προς τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που παρέχουν την ευκαιρία στον μέντορα και τα μέλη της ομάδας να μοιραστούν τις επαγγελματικές τους εμπειρίες μέσα από έναν συλλογικό αναστοχασμό σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το αίσθημα του «ανήκειν» (Cavanagh & King, 2020). Οι ομαδικές συναντήσεις παρέχουν «*εμπιστευτικό χρόνο και χώρο για συζήτηση, επίλυση προβλήματος, ανταλλαγή εμπειριών και επαγγελματική συζήτηση*» (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014). Επιπλέον, συνιστούν ένα σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Geeraerts et al., 2015).

Απώτερος στόχος του μοντέλου που εφαρμόστηκε ήταν η επίτευξη των τριών τύπων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bell & Gilbert, 1994):

α) επαγγελματική ανάπτυξη: μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις αλλά και με τους μέντορες, οι φοιτήτριες/ές αποκτούν εμπιστοσύνη στις παιδαγωγικές και διδακτικές τους γνώσεις και δεξιότητες,

β) προσωπική ανάπτυξη: οι συνεχείς συζητήσεις και η ανταλλαγή εμπειριών οδηγούν στην αναγνώριση των κοινών προβλημάτων και της σημασίας της από κοινού προσπάθειας επίλυσής τους, επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτό-παρακίνησή τους και

γ) κοινωνική ανάπτυξη: οι φοιτήτριες/ές νιώθουν μέλη μιας κοινότητας που έχει ως σκοπό την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους.

## Μεθοδολογία

### *Σκοπός και στόχοι*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της συμβολής της συνεργασίας τόσο της δια-φοιτητικής όσο και μεταξύ του συντονιστή και των φοιτητριών/ών στην επιτυχή έκβαση της διαδικτυακής Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης των τεταρτοετών φοιτητριών/ών του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, όπως προέκυψε από τον *«αναστοχασμό τους μετά την πράξη»* (reflection on action). Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

- η διερεύνηση του κατά πόσο η «συνεργασία» αποτέλεσε παράγοντα ενισχυτικό ή ανασταλτικό στην επιτυχή υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας περιγραφής),

- η ανάδειξη της «συνεργασίας» ως παράγοντα καθοριστικό για την επιτυχία ή μη της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας εκτίμησης),
- η αναγνώριση της «συνεργασίας» ως καινούρια γνώση στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας ανάλυσης),
- η μελέτη εναλλακτικών προτάσεων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης ως προς τη «συνεργασία» (άξονας συμπεράσματος) και
- η ανίχνευση των συναισθημάτων που βιώθηκαν ως απόρροια της «συνεργασίας» στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας συναισθημάτων).

Οι παραπάνω στόχοι αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

**Συμμετέχοντες- Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι ογδόντα εννέα (289) τεταρτοετείς και επί πτυχίω φοιτήτριες/ές, που κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Από αυτούς, οι διακόσιες εξήντα μία ήταν γυναίκες (261, ή ποσοστό 90,31%) και οι είκοσι οκτώ άντρες (28, ή ποσοστό 9,68%). Επίσης, οι διακόσιες/οι εβδομήντα οκτώ (278, ή ποσοστό 96,19%) ήταν τεταρτοετείς φοιτήτριες/ές και οι έντεκα επί πτυχίω (11, ή ποσοστό 3,80%). Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι το δείγμα (φοιτήτριες/ές μόνο από το ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ) και το όργανο αυτοαναφοράς αποτελούν σημαντικούς περιορισμούς της έρευνας.

**Μέθοδος**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου στην ποσοτική και περιγραφική της μορφή λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας, τους επιμέρους στόχους και το διαθέσιμο υλικό. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου (Berelson, 1952· Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Mason, 2003· Τσιπλητάρης, & Μπαμπάλης, 2011). Ως δείγμα-μονάδες δειγματοληψίας θεωρήθηκαν τα γραπτά των φοιτητριών/ών που παραδόθηκαν στο πλαίσιο εξέτασης του μαθήματος «*Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση*», ενώ ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η ευρύτερη έννοια της συνεργασίας, η οποία αναφέρεται τόσο στο μαθησιακό επίπεδο όσο και στις κοινωνικές σχέσεις μέσω της αμοιβαίας υποστήριξης και παροχής βοήθειας σε ποικίλες δραστηριότητες (Μπαμπάλης,

2011· Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007). Πιο αναλυτικά, η συνεργασία σχετίζεται με την αλληλεπίδραση των ατόμων, ως μελών μιας ομάδας, καθώς και των ομάδων μεταξύ τους. Πρόκειται για τη συνθήκη, όπου οι ατομικοί στόχοι των μελών της ομάδας είναι συνδεδεμένοι, ώστε να υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιτευγμάτων τους (Γεώργας, 1999· Douglas, 1997· Μαλαφάντης, 2015· Μπακιρτζής, 2003· Tsoli, 2019). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ο όρος συνεργασία λαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) ως δομή που έχει γενικό σκοπό τη μάθηση και περιλαμβάνει στοιχεία, όπως τη φύση του σκοπού, το ποσό της αλληλεπίδρασης, την αξία του επιμέρους έργου, τις αντιδράσεις των άλλων και τις μορφές αλληλεξάρτησης των συμμετεχόντων, β) ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, όπου παρατηρείται τάση για συνεργασία και μπορεί να υπάρχει κάποια κληρονομική βάση, αλλά κατά κύριο λόγο είναι προϊόν εμπειρίας και γ) ως παρατηρήσιμη καταγεγραμμένη συμπεριφορά, η οποία αναπτύσσεται ή/και ενδυναμώνεται δια μέσου της εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως σαφή επικοινωνία, ανταλλαγή επανατροφοδότησης, προθυμία για συμμετοχή, εμπιστοσύνη και ακρόαση (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1992). Όλα τα παραπάνω λειτούργησαν ως πλαίσιο βάσει του οποίου επιλέχθηκαν οι λέξεις, προτάσεις και φράσεις των φοιτητριών/ών που αποτέλεσαν τη μονάδα ανάλυσης, όπως αυτή καταγράφηκε και περιγράφηκε στα γραπτά με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής της στην κάθε κατηγορία. Η διαμόρφωση των κατηγοριών έγινε ως προς τους πέντε (από τους έξι) άξονες του «Κύκλου Αναστοχασμού» (Gibbs, 1988).

**Μέσα συλλογής των δεδομένων**

Στο πλαίσιο αξιολόγησης των τεταρτοετών φοιτητριών/ών στο μάθημα «*Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση*», ζητήθηκε, μεταξύ άλλων, να καταγράψουν ένα ημερολόγιο αναστοχασμού ή στοχαστικό ημερολόγιο (reflective diary / reflective journal), προκειμένου να γίνει εμβάθυνση στο «τι», «πώς», «γιατί» και εν γένει στην εμπειρία τους από τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση υπό συνθήκες πανδημίας (Καλδή, 2018· Moody & Moody, 2020). Το ημερολόγιο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τις/τους φοιτήτριες/ές τόσο γιατί τους βοηθάει να αναγνωρίσουν, να περιγράψουν, και να ανακαλέσουν εμπειρίες από την Πρακτική τους Άσκηση όσο και γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Dewey, 1933· Schön, 1999). Επιπλέον, τους βοηθάει να αναστοχαστούν με συστηματικό τρόπο πάνω στη στοχευμένη εμπειρία, δράση ή ενέργεια. Από το πλήθος των μοντέλων της αναστοχαστικής πρα-

κτικής που συναντά κανείς στην αγγλόφωνη, κυρίως, βιβλιογραφία (Aronowitz & Giroux, 2010· Nelson & Sadler, 2013· Schön, 1987), επιλέχθηκε το κυκλικό μοντέλο του Graham Gibbs (1988), βασισμένο στη δουλειά του Kolb, το οποίο ερμηνεύει πώς οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) και συνιστά έναν κύκλο με έξι σημεία: α) την περιγραφή του γεγονότος: τι συνέβη, τι παρατηρήθηκε, τι αλληλεπιδράσεις υπήρξαν, β) την εκτίμηση της κατάστασης: τι πήγε καλά, τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, γ) την ανάλυση: τι καινούριο προστίθεται στα ήδη γνωστά, δ) το συμπέρασμα: τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν, ε) τα συναισθήματα: τι σκέψεις και συναισθήματα έλαβαν χώρα και στ) το σχέδιο δράσης: ποια είναι τα επόμενα βήματα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν τα πέντε από τα έξι σημεία του κύκλου πλην του σχεδίου δράσης.

## Αποτελέσματα

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται διακόσιες δέκα (210, ή ποσοστό 72,66%) αναφορές στη «συνεργασία» ως παράγοντα που λειτούργησε ενισχυτικά και αντίστοιχα είκοσι οκτώ (28, ή ποσοστό 9,68%) αναφορές ως παράγοντα που λειτούργησε ανασταλτικά (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει του αν ο παράγοντας «συνεργασία» λειτούργησε ενισχυτικά ή ανασταλτικά.

| **Α/Α** | **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (Ποιοι παράγοντες λειτούργησαν ενισχυτικά και ποιοι ανασταλτικά;)** | **Ν** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Α** | **Ενισχυτικός παράγοντας** | 210 | 72,66 |
| **Β** | **Ανασταλτικός παράγοντας** | 28 | 9,68 |
| | **Σύνολο** | 289 | 100 |

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται εκατόν πενήντα μία (151, ή ποσοστό 52,24%) αναφορές στη «συνεργασία» ως παράγοντα που πέτυχε και αντίστοιχα δεκαοκτώ (18, 6,22%) αναφορές ως παράγοντα που δεν «δούλεψε» (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει του τι πέτυχε ή δεν πέτυχε σχετικά με τη «συνεργασία»

| Α/Α | ΕΚΤΙΜΗΣΗ (Τι πέτυχε κατά την άποψή σου; Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;) | Ν | % |
|---|---|---|---|
| **Α** | **Τι πέτυχε σχετικό με τη συνεργασία** | 151 | 52,24 |
| **Β** | **Τι δεν πέτυχε σχετικό με τη συνεργασία** | 18 | 6,22 |
| | **Σύνολο** | 289 | 100 |

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται εκατόν πενήντα (150, ή ποσοστό 51,90%) αναφορές στη «συνεργασία» ως κάτι καινούριο που έμαθαν (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει του αν ο παράγοντας «συνεργασία» εντάσσεται στο πλαίσιο της καινούριας γνώσης

| Α/Α | ΑΝΑΛΥΣΗ (Τι καινούριο έμαθες;) | Ν | % |
|---|---|---|---|
| **Α** | **Η «συνεργασία» με δίδαξε πράγματα** | 150 | 51,90 |
| | **Σύνολο** | 289 | 100 |

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται δεκαεννέα (19, ή ποσοστό 6,57%) αναφορές στη «συνεργασία» ως κάτι που θα άλλαζαν στον σχεδιασμό και είκοσι επτά (27, ή ποσοστό 9,34%) αναφορές ως κάτι που θα άλλαζαν στην εφαρμογή. Επίσης, δεκαεπτά (17, ή ποσοστό 5,88%) φοιτήτριες/ές αναφέρθηκαν στα οφέλη της συνεργασίας στον σχεδιασμό, ενώ δεκατέσσερις (14, ή ποσοστό 4,84%) στα οφέλη της συνεργασίας στην εφαρμογή (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει του αν θα άλλαζαν κάτι στον παράγοντα «συνεργασία» στον σχεδιασμό ή στην εφαρμογή

| Α/Α | ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ (Τι θα άλλαζες στον σχεδιασμό; Τι θα άλλαζες στην εφαρμογή;) | Ν | % |
|---|---|---|---|
| **Α** | **Αλλαγές στον σχεδιασμό σε σχέση με τη «συνεργασία»** | 19 | 6,57 |
| **Β** | **Είχα οφέλη από τη «συνεργασία» στον σχεδιασμό** | 17 | 5,88 |
| **Γ** | **Αλλαγές στην εφαρμογή σε σχέση με τη «συνεργασία»** | 27 | 9,34 |
| **Δ** | **Είχα οφέλη από τη «συνεργασία» στην εφαρμογή** | 14 | 4,84 |
| | **Σύνολο** | 289 | 100 |

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται εκατόν εβδομήντα οκτώ (178, ή ποσοστό 61,59%) αναφορές σε θετικά και δεκαοκτώ (18, ή ποσοστό 6,22%) αναφορές σε αρνητικά συναισθήματα που βίωσαν ως απόρροια της «συνεργασίας» (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει των θετικών και/ή αρνητικών συναισθημάτων που βίωσαν ως απόρροια της «συνεργασίας»

| Α/Α | ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (Ποια συναισθήματα βίωσες κατά την πρακτική άσκηση;) | Ν | % |
|---|---|---|---|
| **Α** | **Θετικά συναισθήματα ως απόρροια της «συνεργασία»** | 178 | 61,59 |
| **Β** | **Αρνητικά συναισθήματα ως απόρροια της «συνεργασία»** | 18 | 6,22 |
| | **Σύνολο** | 289 | 100 |

## Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τη συμβολή της συνεργασίας, με την ευρύτερη έννοια του όρου, στην επιτυχή υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών/ών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Το μοντέλο της Πρακτικής Άσκησης

πριν την πανδημία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στη βάση προώθησης συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των μελών του Πανεπιστημίου, των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των φοιτητριών/ών με πολλαπλά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και δεδομένων των συνθηκών, η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με προσομοίωση τάξης, όπου φάνηκε ότι η δια-φοιτητική συνεργασία, αλλά και η συνεργασία με τους καθηγητές και συντονιστές-μέντορες ήταν και σε αυτήν την περίπτωση αυτή που διασφάλισε την επιτυχία της συντελώντας στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος, το οποίο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της μάθησης (Babalis & Tsoli, 2017· Μπαμπάλης, 2011· Τσώλη, Σταύρου, & Μπαμπάλης, 2020).

Συγκεκριμένα, **ως προς τον πρώτο στόχο** «η διερεύνηση του κατά πόσο η «συνεργασία» αποτέλεσε παράγοντα ενισχυτικό ή ανασταλτικό στην επιτυχή υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας περιγραφής)», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (72,66%) η «συνεργασία» λειτούργησε ενισχυτικά ως προς: α) την αυτοβελτίωσή τους, β) την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, γ) την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα, δ) τη γνωριμία μεταξύ τους και ε) την ανακάλυψη και καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους. Ενδεικτικές φράσεις είναι οι ακόλουθες:

- (α) *«πέτυχε να μας περάσει την ιδέα να γινόμαστε καλύτεροι μέσω της αξιολογούμενης διδασκαλίας (σχόλια, προτάσεις από συμφοιτητές και συντονιστή)», «μας δόθηκε η δυνατότητα μέσω της ανατροφοδότησης να διορθώσουμε τυχόν παρερμηνείες και λάθη στα σχέδιά μας»,*
- (β) *«ανταλλάξαμε ιδέες, παρουσιάσαμε διαφορετικές σκέψεις», «πάντα υπήρξε εποικοδομητική ανατροφοδότηση», «είδα να εξετάζονται ζητήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, με αποτέλεσμα να προσεγγίζονται από όλους μας πιο σφαιρικά», «η ανταλλαγή υλικού και ιδεών με τους συμφοιτητές μου ήταν μια εμπειρία που δεν είχα ξαναβιώσει ποτέ τόσο έντονα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου», «κάθε πρωί η επικοινωνία κατέκλυζε το "δωμάτιο", αφού όλοι συμμετείχαν με διάθεση, όπως ακριβώς θα έκαναν σε έναν επαγγελματικό χώρο»*,
- (γ) *«ένας από τους βασικότερους ενισχυτικούς παράγοντες ήταν η δημιουργία της ολιγομελούς ομάδας μέσα στην οποία είχαμε αναπτύξει συνεργατικές δεξιότητες», «καταφέραμε να δημιουργήσουμε μια δική μας τάξη που λειτουργούσε σαν μια ομάδα. Με κανόνες, με συνεχή αλληλεπίδραση, με κατανόηση και πάνω από όλα με κοινό σκοπό να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα ακόμα και σε αυτές τις δύσκολες και πρωτόγνωρες για όλους μας συνθήκες», «μοιραζόμασταν μια κοινή εμπειρία»*,
- (δ) *«οι νέες φιλίες που δημιουργήσαμε, είναι ανεκτίμητες», «μας δόθηκε*

*η ευκαιρία να γνωρίσουμε καλύτερα και να έρθουμε πιο κοντά με τους μελλοντικούς συναδέλφους μας»,*

- (ε) *«η ενθάρρυνση και η ενίσχυση που έλαβα σε όλη τη διάρκεια ήταν ο βασικότερος παράγοντας που με παρωθούσε να σκεφτώ δημιουργικά και «έξω από το κουτί», «προβληματιστήκαμε δημιουργικά».*

Από την άλλη πλευρά, ένα μικρό ποσοστό (9,68%) κατέγραψε ως ανασταλτικούς παράγοντες: α) την απουσία προσωπικής επαφής και την απόσταση, β) την έλλειψη χρόνου για σχόλια, γ) ζητήματα συνεργασίας και δ) την απουσία κινήτρων. Ενδεικτικά,

- (α) «*δυσκόλευε αρκετά τη διαδικασία η απόσταση μεταξύ μας και η έλλειψη προσωπικής επαφής», «το μέσο με το οποίο ερχόμασταν σε επαφή δημιουργούσε από μόνο του συναισθηματικές αποστάσεις»,*
- (β) *«η παράθεση τόσων σχεδίων μαζεμένων πολλές μέρες επέφερε ένα «κορεσμό» στην ομάδα αλλά και σε εμένα με αποτέλεσμα να μην μπορώ να κρατήσω τη συγκέντρωση μου, να κάνω όσα σχόλια θα ήθελα και τελικώς να μην δίνω στους συμφοιτητές μου πάντα την προσοχή που τους άξιζε»,*
- (γ) *«μερικοί συμφοιτητές δεν έδειξαν τον απαραίτητο σεβασμό προς τους άλλους και δυσχέραιναν ορισμένες φορές τη διαδικασία»,*
- (δ) *«έλλειψη ενθάρρυνσης και παρώθησης από τον/την επιβλέποντα συντονιστή».*

Ως προς **τον δεύτερο στόχο** «η ανάδειξη της "συνεργασίας" ως παράγοντα καθοριστικό για την επιτυχία ή μη της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας εκτίμησης)», φαίνεται ότι περισσότερες/οι από τις/ους μισές/ούς φοιτήτριες/ές (52,24%): α) αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας αυτής καθαυτής, β) εστιάζουν στη συνεργασία ως πηγή προβληματισμού και έμπνευσης και γ) αναφέρουν την ευκαιρία γνωριμίας μεταξύ τους . Παραδείγματα σχετικών φράσεων:

- (α) *«θεωρώ ότι αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές μου και τον συντονιστή μου ήταν το πιο επιτυχημένο κομμάτι της διαδικασίας»,*
- (β) *«τα σχέδια των συμφοιτητών μου αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και γόνιμου προβληματισμού», «είχαμε όλοι τη δυνατότητα να ακούσουμε και να ακουστούμε από τους συμφοιτητές μας και από έναν δάσκαλο με εμπειρία»,*
- (γ) *«το Τμήμα πέτυχε μια ενότητα μεταξύ των φοιτητών», «όλη αυτή η κατάσταση πιστεύω πως πέτυχε σίγουρα να μας φέρει πιο κοντά».*

Εκείνο που, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των φοιτητριών/ών, δεν πέτυχε να ενθαρρύνει τη συνεργασία ήταν: α) ο χρόνος, β) το πλήθος των μελών κάθε ομάδας και γ) το μέσο επικοινωνίας – υπολογιστής, αν και το ποσοστό των απαντήσεων ήταν μικρό (6,22%).

- (α) «*κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσαν να υπάρχουν λιγότερα Σχέδια, για να μπορούμε να εμβαθύνουμε και να συζητάμε παραπάνω για κάθε Σχέδιο που παρουσιάζαμε*»,
- (β) «*θα μπορούσε να μειωθεί ο αριθμός των συμφοιτητών ανά ομάδα, ώστε να υπάρχει συχνότερη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων*»,
- (γ) *«η καθήλωση σε έναν υπολογιστή αποθάρρυνε τη διάθεση για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των φοιτητών».*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τον **τρίτο στόχο** «η αναγνώριση της "συνεργασίας" ως καινούρια γνώση στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας ανάλυσης),» παρουσιάζει ότι ένα μεγάλο ποσοστό (51,90%) έκανε αναφορές στην έννοια της συνεργασίας δια μέσου της οποίας αποκόμισε πολλαπλά οφέλη και συγκεκριμένα: α) νέες ιδέες για εφαρμογή, β) νέους τρόπους σκέψης γ) νέες γνώσεις, δ) επικοινωνιακές δεξιότητες και ε) αποδοχή κριτικής. Ενδεικτικές φράσεις των φοιτητριών/ών είναι οι εξής:

- (α) *«Μέσα από τη συζήτηση με τους συμφοιτητές μου και ακούγοντας τόσες καινούριες ιδέες πήρα πάρα πολλές καινούριες ιδέες για να χρησιμοποιήσω κι εγώ μετέπειτα, όπως πολλές πρωτότυπες διαδραστικές δραστηριότητες και άλλες ιδέες που δεν είχα ποτέ σκεφτεί», «Οι συμφοιτητές μου και οι συντονιστές συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση των επόμενων σχεδίων μου με τα σχόλιά τους»,*
- (β) *«Μέσα από την επικοινωνία με τους συμφοιτητές έμαθα να σκέφτομαι πολύπλευρα, να ξεφεύγω από τον δικό μου τρόπο δημιουργίας Σχεδίων Διδασκαλίας και να εμπνευστώ από αυτούς»,*
- (γ) *«Μέσω της παρακολούθησης των υπόλοιπων Σχεδίων Διδασκαλίας διδάχθηκα ενδιαφέρουσες τεχνικές τις οποίες θα μπορέσω να αξιοποιήσω στο μέλλον»,*
- (δ) *«Καλλιέργησα περισσότερο την ενσυναίσθησή μου», «Έμαθα να εκτιμώ με αντικειμενικότητα τις εργασίες των συναδέλφων μου, ενώ ασκήθηκα στον εποικοδομητικό διάλογο και την ενεργή ακρόαση, στοιχεία βασικά για τη διδακτική εξέλιξή μου», «Σε πολλούς φοιτητές, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου, ανέπτυξε κοινωνικές συνήθειες που δεν κατείχαν πριν-να επικοινωνήσουν με νέα πρόσωπα, να μιλήσουν σε κοινό»,*
- (ε) *«Κατάφερα να ακούω τις γνώμες των υπολοίπων προς βελτίωση των δικών μου σχεδίων», «Κάτι καινούριο που έμαθα είναι να δέχομαι σχόλια πάνω στη δουλειά μου που είναι προς όφελός μου και να κάνω κι εγώ αντίστοιχα σχόλια σε άλλους που τα δέχονταν. Αυτό με βοήθησε να εξελιχθώ»* και «*Κανείς μπορεί να βελτιωθεί πολύ αν είναι ανοιχτός προς την ανατροφοδότηση από τους άλλους».*

Ο **τέταρτος στόχος** «η μελέτη εναλλακτικών προτάσεων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης ως προς τη "συνεργασία" (άξονας συμπεράσματος)» έλαβε τα χαμηλότερα ποσοστά τόσο ως προς τις αλλαγές που θα έκαναν στον σχεδιασμό (6,57%) όπου θα άλλαζαν: α) τον περιορισμένο ημερήσιο χρόνο και β) πιο διαδραστικές διαδικασίες όσο και ως προς τις αλλαγές που θα έκαναν στην εφαρμογή (9,34%) και συγκεκριμένα: γ) στον αριθμό των φοιτητριών/ών ανά ομάδα και δ) στη δυνατότητα συνεχούς οπτικής επαφής.

- (α) *«Θα ήταν χρήσιμο, αν επαναλαμβανόταν αυτή η διαδικασία, να ελεγχθεί ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας, αφού συχνά δεν επαρκούσε, ώστε η ανατροφοδότηση και τα σχόλια να ολοκληρωθούν με άνεση», «Θα πρότεινα να καλούνται αρκετοί φοιτητές σε κάθε Σχέδιο να σχολιάσουν, ώστε να νιώθουμε όλοι ότι συμμετέχουμε συνολικά και όχι μόνο στο δικό μας χρόνο παρουσίασης»,*
- (β) *«Θα προτιμούσα οι διαδικασίες να είναι λίγο πιο διαδραστικές»,*
- (γ) *«Η εφαρμογή θα μπορούσε να ευνοηθεί εξαιρετικά από τη δημιουργία μικρότερων ομάδων και ίσως την καταγραφή των παρατηρήσεων μεταξύ των συμφοιτητών για τα Σχέδια που παρουσιάζονταν»,*
- (δ) *«Το μοναδικό πράγμα που θα άλλαζα στη διεκπεραίωση της πρακτικής άσκησης είναι η δυνατότητα συνεχούς οπτικής επαφής με την ομάδα και τον υπεύθυνο, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και έμπρακτη ανατροφοδότηση».*

Αντίστοιχα, λίγες αναφορές έγιναν στα οφέλη της συνεργασίας (α) σε επίπεδο σχεδιασμού (5,88%) και (β) σε επίπεδο εφαρμογής (4,84%).

- (α) *«Η εφαρμογή της πρακτικής ήταν σωστή, με καλό διαχωρισμό των ομάδων, έτσι ώστε να μπορούμε να γνωριστούμε στον βαθμό που ήταν δυνατό και να επικοινωνούμε καλύτερα»,*
- (β) *«Δεν θα άλλαζα κάτι. Νιώθω πιο σίγουρος για τον εαυτό μου και γεμάτος με νέες καινοτόμες ιδέες, τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας, τους οποίους έλαβα από τη συνεργασία μου με τους συμφοιτητές μου, τους καθηγητές μου και τη συντονίστριά μου»., «Σίγουρα, θα μπορούσαν να είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα, ωστόσο νομίζω πως πρέπει να εκτιμήσουμε το γεγονός και μόνο που είχαμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε μεταξύ μας και με τον συντονιστή μας και να ολοκληρώσουμε την πρακτική μας».*

Τέλος, ως προς τον **πέμπτο στόχο** «η ανίχνευση των συναισθημάτων που βιώθηκαν ως απόρροια της "συνεργασίας" στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας συναισθημάτων)», η πλειοψηφία φάνηκε να βίωσε (α) θετικά συναισθήματα λόγω της συνεργασίας και του ευρύτερου κλίματος. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό (6,22%) βίωσε και αρνητικά (β), τα οποία

όμως περιέγραφαν την αρχική τους κατάσταση, καθώς όλες και όλοι ανέφεραν ότι στην πορεία ξεπεράστηκαν και αντικαταστάθηκαν με θετικά χάριν της ομάδας και της εξαιρετικής συνεργασίας. Ακολουθούν ενδεικτικές φράσεις:

- (α) *«Μου άρεσε η αίσθηση του συνεργατικού κλίματος, της αλληλοβοήθειας», «Ακόμη κι αν δεν το περίμενα εξαρχής, ένιωσα πολύ περήφανη για τη δουλειά όλων των συμφοιτητών μου και μου αναπτερώθηκε η ελπίδα για τη "νέα γενιά" δασκάλων…», «Μου έχει λείψει. Ήταν μια ωραία συνήθεια και διαδικασία κατά την οποία γνώρισα 35 άτομα και μελλοντικούς συναδέλφους. Το αρχικό άγχος που είχα μετατράπηκε σε εκτίμηση και χαρά», «Το άγχος και ο προβληματισμός που με κυρίευαν στο άκουσμα της διαδικτυακής Πρακτικής έδωσαν τη θέση τους σε θετικά συναισθήματα που πήγασαν από τη συνεργασία, την ενεργητική ακρόαση, το ευχάριστο κλίμα, την επικοινωνία, την αποδοχή και την άριστη ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας», «Τυχερή που στις δύσκολες συνθήκες βίωσα τη δύναμη της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της υποστήριξης από ανθρώπους του κλάδου μας, της παιδείας», «Στο τέλος συγκινήθηκα για το ανθρώπινο δυναμικό. Δηλαδή για την προσπάθεια της συντονίστριάς μας και για το ότι γνώρισα καλύτερα ορισμένους συμφοιτητές μου», «Στην τελευταία μας συνάντηση ήμασταν όλοι εμφανώς συγκινημένοι. Δεθήκαμε τόσο που με την άρση της καραντίνας συναντηθήκαμε πέρα από τα πλαίσια της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής», «Μέσα από αυτή τη διαδικασία που βίωσα, ένιωσα πως υπάρχουν νέα και "φρέσκα" μυαλά, τα οποία είναι πρόθυμα μέσα από τη διδασκαλία τους να αλλάξουν τον κόσμο προς το καλύτερο. Η ελπίδα αυτή που μου γεννήθηκε αφού το αντιλήφθηκα αυτό με κάνει να έχω μια άλλη στάση από εδώ και στο εξής για τις νέες γενιές. Υπάρχουν αρκετοί μελλοντικοί, αξιόλογοι εκπαιδευτικοί και αυτό με κάνει αισιόδοξη» και «Και μετά συνέβη το μαγικό της επαφής και της επικοινωνίας. Συναντηθήκαμε, έστω και μέσω υπολογιστή, μιλήσαμε, ανταλλάξαμε απόψεις και αγωνίες. Αντιλήφθηκα ότι όλοι είμαστε στην ίδια θέση, ένιωθα συγκίνηση, ικανοποίηση και ανακούφιση»,*
- (β) *«Αισθάνθηκα αμηχανία γιατί ήταν από τις λίγες φορές στη ζωή μου που έπρεπε να παρουσιάσω, να μιλήσω και να διαπλακώ με τόσο πολύ κόσμο ηλεκτρονικά», «Το κύριο συναίσθημα που βίωσα, ιδιαίτερα τις πρώτες ημέρες, ήταν άγχος, κυρίως για την "έκθεση" μπροστά στους συμφοιτητές», «Ομολογουμένως, την τελευταία μέρα της πρακτικής, ένιωσα θλίψη που τελείωσε αυτή η καθημερινότητα και αυτή η καθημερινή επαφή με τους συμφοιτητές μου. Υπήρξε πίεση και άγχος, αλλά παράλληλα υπήρξε και έμπνευση και δημιουργικότητα».*

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αν και στο αρχικό τους στάδιο, αναδεικνύουν την «κοινωνική παρουσία» (π.χ. αίσθηση του ανήκειν, συνοχή, βέλτιστο επίπεδο παρουσίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, διαδραστικότητα, συμμετοχή) ως καθοριστικό παράγοντα που, σύμφωνα με τους Carrillo & Flores (2020), μαζί με τη «διδακτική παρουσία» (π.χ. παιδαγωγική προσέγγιση) και τη «γνωστική παρουσία» (π.χ. συγκεκριμένη εμπειρία, ανάπτυξη δράσης) επηρεάζουν τις πρακτικές της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματά της συνάδουν με αυτά και άλλων ερευνών. Ενδεικτικά, σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία (Cavanagh & King, 2020), το δείγμα της, προπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι η μεντορική σε ομάδες ομοτίμων αύξησε τις πρακτικές τους διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, που με τη σειρά του ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους για τη διδασκαλία, αποτέλεσε τη βάση για την πραγματοποίηση πλούσιων συζητήσεων, δημιούργησε μια ατμόσφαιρα συλλογικότητας και έδωσε τη δυνατότητα ανάπτυξης υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των ομοτίμων. Η έρευνα των Johnson, Paro & Crosby (2016) αναφέρει ότι οι φοιτήτριες/ές κατά τη διαδικασία της Πρακτικής Άσκησης ανέπτυξαν θετικά διαπροσωπικά συναισθήματα, ένιωθαν συχνά ενεργητικοί και σπάνια αγχωμένοι και αναστατωμένοι, βίωναν υψηλά επίπεδα προσαρμογής με τον συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό και, εν γένει, ικανοποίηση από την Πρακτική τους Άσκηση.

Συμπερασματικά, η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση κατόρθωσε να λειτουργήσει σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, ενδιαφέροντος, ομαλής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αλληλοβοήθειας, κατανόησης, συνεχούς υποστήριξης, καλής συνεργασίας, άμεσης ανατροφοδότησης, ομόχρονης αλληλεπίδρασης, μοιράσματος καλών πρακτικών, ώσμωσης των ιδεών, «διαπίδυσης» διαφορετικών απόψεων, ανοιχτότητας στην καλοπροαίρετη κριτική, προβληματισμού, αναστοχαστικών διαδικασιών. Η ανατροφοδότηση και η ευκαιρία αλληλεπίδρασης με πολλές/ούς συμφοιτήτριες/ές, καθένας από τους οποίους συνέβαλε στην ποικιλομορφία και πολυφωνία, ήταν βασικός παράγοντας επιτυχίας του εγχειρήματος. Την ίδια στιγμή, όμως, η έλλειψη επαρκούς χρόνου για σχολιασμό σε συνδυασμό με τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας και το μέσο επικοινωνίας θεωρήθηκαν, από ένα μικρό ωστόσο ποσοστό συμμετεχόντων, παράγοντες που δυσχέραιναν τη διαδικασία. Σε γενικές γραμμές, βέβαια, έγινε συνείδηση ότι το κλίμα, η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων και η επικοινωνία διαδραμάτισαν πολύ σημαντικό ρόλο στην Πρακτική Άσκηση. Οι προτεινόμενες αλλαγές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή, αν και ήταν λίγες, αφορούσαν την πρόβλεψη για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο ανά φοιτήτρια/ή και για μεγαλύτερη διάδραση στις διαδικασίες, όπως και τη μείωση του αριθμού των

μελών ανά ομάδα και την καθολική χρήση κάμερας. Και σε αυτόν τον άξονα υπήρξαν καταγραφές, αν και λίγες, σχετικές με τα οφέλη της συνεργασίας. Εν κατακλείδι, τα συναισθήματα που κυριάρχησαν αυτές τις δύο εβδομάδες ήταν κατά κύριο λόγο θετικά (π.χ. χαρά, ενθουσιασμός, όρεξη, περηφάνεια, ανακούφιση, αισιοδοξία, ευγνωμοσύνη, σιγουριά, αγάπη, ικανοποίηση, αίσθημα συνεργατικότητας, σύμπνοιας, αλληλοβοήθειας και στήριξης, πληρότητα, δημιουργικότητα, αμοιβαιότητα, ομαδικότητα, έκπληξη από τα σχέδια των άλλων, αυτοπεποίθηση, θαυμασμός, θάρρος, κουράγιο) και σύντομα παραμέρισαν τα αρνητικά που στα αρχικά στάδια αναδύθηκαν (π.χ. άγχος, αγωνία, αμηχανία).

Η πανδημία μας δίδαξε ότι τα πάντα είναι απρόβλεπτα και ότι πρέπει να διαθέτουμε ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για να αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις της ζωής. Ίσως η κρίση αυτή να αποτελέσει μια ευκαιρία, ώστε να αναδειχθούν νέα μοντέλα Πρακτικής Άσκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα και να αναπτυχθούν δεξιότητες ζωής στις/στους φοιτήτριες/ές, μιας και η αλλαγή είναι η μόνη σταθερά. Για άλλη μια φορά προτάσσεται επιτακτικό το αίτημα παιδαγωγών και μελετητών στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους οποίους η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική και η δημιουργική σκέψη (4 Cs) πρέπει να βρίσκονται στην κορυφή της λίστας (Dhawan, 2020· Harari, 2018· Kim, 2020· Robinson, 2011· Trilling & Fadel, 2014).

## Βιβλιογραφία

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48*(3), 233-236. doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051.

Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Χ. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 97-124). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.

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

Baker, K. J. (2020). Panic-gogy: A Conversation with Sean Michael Morris. *The National Teaching and Learning Forum, 29*(4), 1-3. doi: 10.1002/ntlf.30239.

Bell, B., & Gilbert, G. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education, 10*(5), 483-497.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.

Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: world-centered education in an age of learning. *English E-Journal of the Philosophy of Education, 4,* 55–69.

Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία. Δυναμική της ομάδας-Συμμόρφωση-Συνεργασία και Ανταγωνισμός-Ηγετικός ρόλος-Ψυχολογία του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 466-487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184.

Cavanagh, M., & King, A. (2020). Peer-group mentoring for primary preservice teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48*(3), 287-300. doi: 10.1080/1359866X.2019.1633622.

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

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

Dhavan, S. (2020). Online learning: a panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22. doi: 10.1177/0047239520934018.

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fleming, J. E., & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds*.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 94-110). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 193–230). doi:10.1007/978-981-10-0369-1.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peergroup mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education, 38*, 358–377.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*.

Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.

Harari, Y. N. (2018). *21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education, 25*(1), 207-216.

Johnson, A. V. S., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2016). Early practicum experiences: preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Journal of Early Childhood Education, 45,* 229–236. doi: 10.1007/s10643-016-0771-4.

Καλδή, Σ. (2018). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα αναστοχαστικά κείμενα μελλοντικών εκπαιδευτικών. Συμπόσιο στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 28-30 Σεπτεμβρίου.

Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων.* Αθήνα: Διάδραση.

Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, 43,* 154–164.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood, 52,* 145–158.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική: Μια διδακτική παρέμβαση.* Αθήνα: Διάδραση.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Miller, V. (2020). *21st century education through the lens of COVID-19.* Independently published.

Moody, R., & Moody, C. (2020). *Reflection on your teaching skills. Change the way you work with reflection & action.* UK: JCRM Journals.

Moyo, N. (2020). Covid-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching, 46*(4), 536-545. doi: 10.1080/02607476.2020.1802702.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Κριτική παρουσίαση της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν. Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασία και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής, 2,* 35-50.

Nelson, F. L., & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives, 14*(1), 43.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό (1992). *Συνεργασία-Ανταγωνισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Ἐν πλῷ.

Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Shön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing, England.

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Trilling, B., & Fadel, C. (2014). *21st century skills: learning for life in our times*. John Wiley and Sons Inc.

Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Διάδραση.

Tsoli, K. (2019). Friendship and peer cultures in childhood. *Bloomsbury Education and Childhood Studies.* doi: 10.5040/97813509963.

Τσώλη, Κ. (2019). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς: η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Στο Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Καινοτομία, αειφορία και εκπαιδευτικός σχεδιασμός* (σσ. 296-314). ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Τσώλη, Κ., Σταύρου, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2020). Σχολική υποστήριξη, συνεργασία και αυτοεκτίμηση: ο ρόλος τους στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου, & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Η κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας: πρόσφυγες, μετανάστες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες* (σσ. 485-504). Αθήνα: Διάδραση.

University at Buffalo (2013). *Guide to field experience and student teaching*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ed.buffalo.edu/edprep/field-experience.html

University of Cambridge (2013). *Programme Spesifications*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.camdata.admin.cam.ac.uk/programme-specification-archive

**Abstract**

The purpose of this study was to explore undergraduate students'- candidate teachers' views on cooperation's contribution to the successful implementation of the Two-Weeks Teaching Practice that took place online in the Spring Semester of the academic year 2020-2021 due to the pandemic of COVID-19. The sample consisted of two hundred and eighty-nine (289) students of the Pedagogical Department of Primary Education of the National and Kapodistrian University of Athens and the method applied was content analysis on students' reflective diaries, which were developed based on Gibbs' Reflective Cycle Model (1988). The results of the research clearly indicate that "cooperation" both between students as well as between students on the one hand and mentors and professors on the other functioned as a determinant in the implementation phase of the Teaching Practice in all the axes of the cycle studied (i.e. description, evaluation, analysis, conclusion, feelings). "Cooperation" s' value was also a basic tenet based on which the Teaching Practice Model of the same Department was developed and applied before the coronavirus outbreak.

*Key-words*: teaching practice, candidate teachers, mentorship, reflection, cooperation, COVID-19

**Θωμάς Κ. Μπαμπάλης**
Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688507
E-mail: tbabalis@primedu.uoa.gr

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**
Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ναυαρίνου 13$^{Α}$, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688082
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

**Κωνσταντίνα Λ. Τσώλη**
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688529
E-mail: nadtso@primedu.uoa.gr

# Ψηφιακή εκπαίδευση και ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα: Η προβληματική των ίσων ευκαιριών

*Αικατερίνη Ι. Ντάφλου*

## 1. Θεωρητικά ζητήματα

### *1.1. Παγκόσμιες τάσεις και ευρείες μεταλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική. Διά Βίου μάθηση*

Καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου προκύπτει η ανάγκη για τη βελτίωση/συντήρηση των δεξιοτήτων του με σκοπό τη διαχείριση των απαιτήσεων που προκύπτουν από τις διάφορες προκλήσεις σε πολλούς τομείς της ζωής, όπως: οικονομικές, δημογραφικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις. Στη βάση αυτή η εκπαίδευση/μάθηση συνολικά αλλά και αυτή της δια βίου μάθησης σημαίνει ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και ανανέωση της γνώσης (Innovation Quarterly, 2016), ως ανταπόκριση στα σύγχρονα κοινωνικό-οικονομικά δεδομένα.

Πολλοί υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθούν την έννοια της δια βίου μάθησης ως συμπλήρωμα στην κοινωνία της γνώσης και των διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών αλλαγών που απορρέουν από τις ευρύτερες εξελίξεις (Kehm, 2015). Ειδικότερα, η «οικονομία της γνώσης» και η περιφερειακή ανάπτυξη δημιουργούν απαιτήσεις για τριτοβάθμια εκπαίδευση που συνδέεται όλο και περισσότερο με νέα επιχειρησιακά μοντέλα και υπηρεσίες διδασκαλίας, που θα λαμβάνουν σταθερά υπόψη τις δυνάμεις της αγοράς και την καθολική πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης (Dill and Van Vught, 2010).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περισσότερο από τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης έχει μια ιδιόμορφη και συμβιωτική σχέση με την κοινωνία καθώς προσδιορίζει και προσδιορίζεται από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και αντανακλά την αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για εκπαιδευμένους και καταρτισμένους πολίτες-εργαζόμενους (Moreira, 2016). Υπό την έννοια αυτή η εκπαίδευση που δίνεται στο πανεπιστήμιο αφορά σε σημαντικό βαθμό στο μεταβαλλόμενο μέλλον, στην οικονομία και στις τεχνολογικές αλλαγές. Το στοιχείο της ηλεκτρονικής (ψηφιακής) συνιστώσας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση αφορά έτσι την προσαρμογή του φορέα της εκπαίδευσης αυτής σε αυτό που είναι χρήσιμο κι αναγκαίο στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

Ως έννοια η ηλεκτρονική (ψηφιακή) εκπαίδευση προσδιορίζει τη χρήση

των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) για εκπαίδευση από απόσταση (O.P.L.) με ποικιλία μέσων και τεχνικών. Η παιδαγωγική πρακτική αλλάζει: Η συμβατική διδασκαλία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο. Χρησιμοποιεί εγχειρίδια και βιβλία. Το παραδοσιακό περιβάλλον της αίθουσας διαλέξεων αντικαθίσταται από το εικονικό περιβάλλον μάθησης (Virtual Learning Environment) και τις εικονικές αίθουσες διδασκαλίας (eclass), εστιάζοντας στη διαδικασία με την οποία υποστηρίζεται αυτή η κατασκευή γνώσης. Σε έναν ταχέως εξάλλου μεταβαλλόμενο κόσμο η ταχύτητα, η ευελιξία και η ικανότητα διαδραστικότητας, θεωρούνται σημαντικές δεξιότητες και απαραίτητα εφόδια γνώσης (D' Souza & Maheshwari, 2010).

Η εξέλιξη αυτή στην εκπαίδευση εννοιολογείται κάτω από τον τίτλο «εκπαίδευση 4.0» και αφορά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σχεδόν κάθε κράτος. Οι χώρες που αξιοποιούν πλήρως τις Τ.Π.Ε. στην υποστήριξη όλων των επιπέδων εκπαίδευσης είναι κυρίως χώρες που έχουν αναπτυγμένο ευρυζωνικό δίκτυο και επενδύουν σταθερά στην εκπαίδευση (Pearson, 2019). Πέρα, ωστόσο, από την εθνική ευρυζωνική υποδομή βασικός παράγοντας του νέου μοντέλου χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά και στις τεχνικές δυνατότητες των πανεπιστημίων όσο και στο εν γένει δομικό περιβάλλον του ασύρματου συστήματος προσβασιμότητας (WiFi).

Συμπληρωματικά σε αυτό, η γενικότερη τάση που επιβεβαιώνεται καθημερινά από το εύρος των ανθρώπινων δραστηριοτήτων μέσω της τεχνολογίας, είναι ότι οι φοιτητές ως νέοι άνθρωποι που γεννιούνται και μεγαλώνουν σε μια ψηφιακή εποχή εκτίθενται σε ποικιλία τεχνολογικών μέσων (Geer et.al., 2012) με κορυφαία τη χρήση του κινητού τηλεφώνου (smartphone). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε όπως η ευκολία χρήσης και η αντιληπτή χρησιμότητα, έχουν σημαντικό ρόλο στην αφομοίωση τους στο χώρο τόσο των σπουδών όσο και της εργασίας. Συσκευές εξάλλου, όπως τα iPad, χρησιμοποιούνται ήδη για τη διευκόλυνση φοιτητών με συγκεκριμένους περιορισμούς (σωματικούς), μεταξύ των οποίων άτομα με προβλήματα όρασης ή με πολλαπλές αναπηρίες, σύμφωνα με την έκθεση iStimulation Practice Report.

### *1.2. Το ψηφιακό πανεπιστήμιο: Αναγκαιότητα ή προσαρμογή;*

Το ψηφιακό πανεπιστήμιο αναφέρεται σε ένα σύνολο παραγόντων που δεν είναι τίποτε περισσότερο από τεχνολογικές λειτουργίες που καθιστούν ωστόσο δυνατές τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μερών του (φοιτητές, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό) χωρίς να περιορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία από το χρόνο ή το χώρο (Moore et.al., 2011). Πολλά πανεπιστήμια σήμερα σε ολόκληρο τον κόσμο προσφέρουν μεμονωμένα ψηφιακά μαθήμα-

τα ή/και ολόκληρα προγράμματα σπουδών (National University (California), Open Universities Australia, Open University of Catalonia) ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση («Open to Change: An Interview with Leaders of the Open University», 2008).

Το ψηφιακό πανεπιστήμιο αφορά δηλαδή στην διαδικτυακή (online) υποδομή του πανεπιστημίου (εν μέρει ή/και αποκλειστικά online). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι συνήθεις τύποι των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως οι διαλέξεις και οι εργασίες στα πλαίσια των μαθημάτων των εκάστοτε προγραμμάτων σπουδών γίνονται μέσω των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε). Στην πράξη, ένα «ηλεκτρονικό μάθημα» αναφέρεται σε μάθημα στο οποίο όλη η παράδοση, η παρακολούθηση κι ο έλεγχος του, ή τουλάχιστον ένα σημαντικό μέρος του, παρέχεται από το Διαδίκτυο. Οι τεχνολογικές αυτές υποδομές επιτρέπουν στον καθηγητή και στον φοιτητή να βρίσκονται σε φυσική απόσταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δεν υπάρχει καμία κτιριακή υποδομή και τα μαθήματα δεν διδάσκονται σε μια τάξη πρόσωπο με πρόσωπο. Αντίθετα οι φοιτητές λαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό μέσω του Διαδικτύου. Τα μαθήματα μπορούν να περιλαμβάνουν έντυπο υλικό, βιβλία, κασέτες ήχου και βίντεο, τηλεοπτικά προγράμματα, CD-ROM / λογισμικό και ιστοσελίδες. Η υποστήριξη του μαθήματος προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους από τον καθηγητή ή έναν εκπαιδευτή μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άλλων εφαρμογών e-class.

Ειδικότερα, ένα ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον (V.L.E.) συνδυάζεται με ένα σύστημα διαχείρισης πληροφοριών (M.I.S.) στο οποίο όλες οι πτυχές ενός μαθήματος αντιμετωπίζονται μέσω της διεπαφής του χρήστη με όλο το ακαδημαϊκό ίδρυμα.

Το νέο μοντέλο θεωρητικά έχει τρία συστατικά: διδασκαλία, αυτοδιδασκαλία και συνεργασία και μπορεί να στηρίζεται σε επιμέρους ψηφιακά μέσα που υποστηρίζουν την από απόσταση εκπαίδευση:

- Τον υπολογιστή: η διδασκαλία δεν παρέχεται από δάσκαλο, αλλά από λογισμικό.
- Το διαδίκτυο: το λογισμικό παραδίδεται και αποθηκεύεται σε έναν απομακρυσμένο διακομιστή.
- Διδασκαλία της μορφής "Remote Teacher Online": η διδασκαλία παρέχεται από δάσκαλο, αλλά ο δάσκαλος δεν είναι φυσικά παρών με τον μαθητή. Αντ' αυτού, ο δάσκαλος αλληλεπιδρά με τον φοιτητή μέσω του Διαδικτύου μέσω μέσων όπως το online βίντεο, τα ηλεκτρονικά φόρουμ, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα μηνύματα.
- Διδασκαλία της μορφής "Blended Learning": συνδυάζει την ηλεκτρονική διδασκαλία με την με φυσικό πρόσωπο διδακτική εποπτεία.

Συνεπώς τα ψηφιακά αυτά μέσα δημιουργούν για το ίδιο το εκπαιδευτικό περιεχόμενο μια νέα προοπτική και στη βάση αυτή μπορεί να είναι είτε σύγχρονο είτε ασύγχρονο. Η σύγχρονη εκμάθηση πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, ενώ η ασύγχρονη μάθηση μπορεί να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες δημιουργώντας πιο ευέλικτο και προσωποποιημένο χρονικό πλαίσιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας ουσιαστικά την επιλογή του χρόνου εκμάθησης στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο.

Πίσω από την ψηφιακή λειτουργία του πανεπιστημίου υπάρχει ένα καίριο ζητούμενο: το ζητούμενο αυτό αφορά αφενός την ανάγκη για εκπαίδευση από φοιτητές που επιλέγουν την διαδικτυακή παρακολούθηση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών γιατί μόνο αυτή μπορούν να έχουν και αφετέρου για την αναγκαιότητα της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας να προσαρμοστεί στην ζήτηση αυτή. Ειδικότερα είναι πολλοί οι φοιτητές με επαγγελματικές ή/και οικογενειακές υποχρεώσεις που αναζητούν τρόπους να συνδυάζουν τις βιοποριστικές ανάγκες της ζωής τους με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Η ευελιξία της ψηφιακής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα και κίνητρο για πλήθος ανθρώπων. Ο κύριος λόγος γι' αυτό είναι ότι θεωρητικά διευκολύνει την παρακολούθηση των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο, όταν η φυσική παρουσία μπορεί να είναι δύσκολη ή και αδύνατη. Το ζήτημα της πρόσβασης στο χώρο της εκπαίδευσης, πρόσβαση που μπορεί να' ναι γεωγραφική αλλά και χρονική είναι εξίσου σημαντικό στοιχείο για τους φοιτητές που έχουν περιορισμούς σε ζητήματα χρόνου αλλά και μετακίνησης. Σαφώς αφορά και όλους εκείνους που δε μπορούν ίσως να φύγουν από τον τόπο διαμονής τους λόγω εργασίας, σωματικών ή οικονομικών περιορισμών αλλά αναζητούν τη δυνατότητα παρακολούθησης και απόκτησης πτυχίων που προσφέρονται από πανεπιστήμια που βρίσκονται σε άλλη πόλη ή και χώρα, χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθούν εκεί.

Ένας επίσης θετικός παράγοντας για την παρακολούθηση των ψηφιακών προγραμμάτων σπουδών είναι ότι εξασφαλίζουν ένα σχετικά φθηνότερο κόστος διαδικτυακού πτυχίου από εκείνο που απονέμεται σε ένα παραδοσιακό πανεπιστήμιο. Σε αυτό συμβάλλουν διάφορα στοιχεία με το σημαντικότερο όλων το γεγονός ότι δε βαραίνουν στα έξοδα του πανεπιστημίου το κόστος συντήρησης των εγκαταστάσεων της εκάστοτε πανεπιστημιούπολης.

Φαίνεται λοιπόν ότι στα πλαίσια των σύγχρονων οικονομικών και κοινωνικών απαιτήσεων τα πανεπιστήμια και η εκπαιδευτική τους διαδικασία αναγκάζονται να αλλάξουν. Οφείλουν δηλαδή με κάποιο τρόπο να προσαρμόσουν τον τρόπο λειτουργίας τους σύμφωνα με τις σύγχρονες επαγγελματικές και δημοσιονομικές ανάγκες που επιβάλλουν ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά οικοσυστήματα, με διεθνή προσανατολισμό και ανοιχτή πρόσβαση χωρίς ηλικιακούς

περιορισμούς. Η δημοσιονομική κρίση δείχνει να είναι αυτή που επηρεάζει διεθνώς σημαντικά την ανάγκη ενίσχυσης των αποτελεσμάτων και της αποδοτικότητας των δημόσιων υπηρεσιών (Lebeau et al., 2012) και όπως φαίνεται σε σχετικές έρευνες (Δημητρίου, 2014· European Commission/EACEA/ Eurydice, 2013) και τις ίδιες τις σπουδές των φοιτητών.

Η επίδραση αυτή αποτυπώνεται αφενός στη θέσπιση του Ευρωπαϊκού και του Αμερικάνικου Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) (Tuning Association, 2011), στην αγορά εργασίας δηλαδή, αλλά πρακτικά επεκτείνεται και στο πλήθος των μεγάλων εταιρειών υψηλής τεχνολογίας που χρηματοδοτούν σχολεία που παρέχουν διδασκαλία αποκλειστικά μέσω της τεχνολογίας («Technology in Schools: Weighing the Pros and Cons», 2011) αναζητώντας σημεία αναφοράς, σύγκλιση και κοινή αντίληψη. Φαίνεται επίσης και στην αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων λόγω εργασίας που δηλώνουν όλο και περισσότεροι φοιτητές, στη μη δυνατότητα αγοράς/εκτύπωσης συγγραμμάτων και στην έλλειψη διάθεσης για παρακολούθηση των διαλέξεων. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η αρνητική αυτή συμμετοχή προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό κυρίως στους φοιτητές που ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες με περιορισμούς κάθε φύσης.

Γίνεται σαφές ότι ο διεθνής ανταγωνισμός και τα διεθνή πρότυπα τόσο στις τεχνολογικές δεξιότητες όσο και στην οικονομική βιωσιμότητα που επιβάλλει η δημοσιονομική κρίση της ευρωπαϊκής αλλά και εκείνη της διεθνούς οικονομίας αναγκάζουν τα πανεπιστήμια να εναρμονιστούν υιοθετώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μια ψηφιακή δομή.

Υπό την έννοια αυτή, η αλλαγή στην ανώτερη εκπαίδευση με τη χρήση της ηλεκτρονικής (ψηφιακής) μάθησης, αφορά στην αναγκαστική προσαρμογή του πανεπιστημίου στους δημοσιονομικούς περιορισμούς των οικονομικών πόρων, στις αντίστοιχες κοινωνικές και εργασιακές τάσεις για ευέλικτες ευκαιρίες μάθησης και απασχόλησης και στην ευρεία χρήση των κινητών τηλεφώνων και των προσωπικών υπολογιστών σε κάθε πτυχή της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Abdoli-Sejzi, et.al. 2009), αλλά και στη δημοκρατικότερη και ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

## 2. Η αναγκαιότητα της καινοτομίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις φυλακές

Η διαδικασία της μάθησης είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει πλήθος μεθόδων και κινήτρων. Γενικός στόχος της διαδικασίας εκμάθησης είναι η ενθάρρυνση των διδασκόμενων να συμμετάσχουν στα μαθήματα και να αποδίδουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Κάποια από αυτά τα κίνητρα περιλαμβά-

νουν τη χρήση τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) (Ojo and Adu, 2018· Chien, Liao, & Walters, 2015).

Οι κοινωνικές παροχές βασικών αγαθών ωστόσο της κοινωνίας και ανάμεσά τους και αυτή της εκπαίδευσης δεν είναι πάντα δυνατό να προσφέρεται με ίση πρόσβαση σε όλους τους πολίτες. Διάφοροι λόγοι και περιορισμοί φυσικοί, οικονομικοί και άλλων ειδών συνηγορούν σε αυτό. Παράδειγμα τέτοιας ανισότητας και των συναφών περιορισμών αποτελούν τα καταστήματα κράτησης ή οι φυλακές όπως είναι ευρύτερα γνωστές. Στις εγκαταστάσεις τους οι τρόφιμοι κρατούνται παρά τη θέλησή τους και χάνουν πολλές από τις ελευθερίες τους ως μια μορφή ποινής (Φουκώ, 1976: 291). Μεταξύ αυτών των περιορισμένων ή και ανύπαρκτων ελευθεριών και η ολοκλήρωση της βασικής ή/και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δυνατότητα με άλλα λόγια της συνέχισης των σπουδών από τους έγκλειστους φοιτητές αποτελεί συχνά μια δυσχερή αν όχι αδύνατη προοπτική, εξαιτίας ακριβώς αυτού του περιορισμού της ελευθερίας.

Ως εκ τούτου η αποκατάσταση της διευκόλυνσης που μπορεί να αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα μιας στοχευμένης προσπάθειας μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε), για τη συμπλήρωση, την επανάληψη ή την υποκατάσταση των ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης των φοιτητών που εκτίουν την ποινή τους στις φυλακές συνιστά μια πρόκληση τόσο σχεδιαστική όσο και αξιακή. Κυρίως όμως είναι μια απάντηση στο ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες και οφείλει να δίνεται σε όλους χωρίς περιορισμούς (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1989). Σε μια συνεχώς ψηφιοποιούμενη κοινωνία αποτελεί ακόμη περισσότερο εμβάθυνση στην ιδέα ότι οι κρατούμενοι δεν μπορούν να αποκλείονται από την κοινωνία, ειδικά όταν με ψηφιακό τρόπο η ανισότητα και οι φραγμοί στην πρόσβαση και τη χρήση των πληροφοριών μέσω των Τ.Π.Ε. μπορεί να γεφυρωθεί (Barreiro-Gen & Novo-Corti, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου και της κοινότητας και συνεκτιμώντας ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι πολλαπλές, η εκπαίδευση στη φυλακή είναι ένας σημαντικός τρόπος για να διευκολυνθεί η επιστροφή βασικών δικαιωμάτων στους κρατούμενους, οικονομικών ή/και εκπαιδευτικών δικαιωμάτων. Στη λογική αυτή η ενθάρρυνση των κρατούμενων να συμμετάσχουν ενεργά σε αναπτυξιακά προγράμματα και στη συνέχιση των σπουδών αποσκοπεί στην ανάπτυξη του συνόλου του ατόμου. Για να γίνει αυτό οι κρατούμενοι θα πρέπει να έχουν άμεση πρόσβαση στην πληροφόρηση και σε μια οργανωμένη διδασκαλία που θα περιλαμβάνει πρακτικά στοιχεία (κατάλληλες μορφές εκπαίδευσης) που θα επιτρέπουν στον κρατούμενο να διαχειρίζεται την εκπαίδευσή του σε εγκλεισμό.

Σύμφωνα με έρευνες, η εκπαίδευση είναι καθοριστική για τη βελτίωση πολλών μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων για τους φυλακισμένους, τις οικο-

γένειες και τις κοινότητές τους - συμπεριλαμβανομένης της μείωσης της υποτροπής και της αύξησης της απασχολησιμότητας και των αποδοχών μετά την απελευθέρωση (Vera Institute of Justice, 2019).

Στη διεθνή κοινότητα κατά καιρούς εφαρμόστηκαν διάφορα καινοτόμα μοντέλα εκμάθησης, ειδικά σχεδιασμένα για φυλακισμένους (Torlone, Vryonides 2016· Farley & Doyle, 2014). Τα έργα αυτά, στην πλειοψηφία τους eLearning (California Community Colleges, 2018) χρησιμοποιούν Virtual Campus, ένα ασφαλές δικτυωμένο σύστημα που επιτρέπει την πρόσβαση των φυλακισμένων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι κρατούμενοι μέσω του Virtual Campus μπορούν να επικοινωνούν με τους καθηγητές τους μέσω ασφαλούς υπηρεσίας ανταλλαγής μηνυμάτων ή να έχουν πρόσβαση σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων τυπολογίας «Ανοικτού Πανεπιστημίου» μέσω ενός συστήματος διαχείρισης που ονομάζεται "Walled Garden". Το «Walled Garden» (Farley, Pike & Hopkins, 2015) αφορά στο λογισμικό διαχείρισης των πανεπιστημιακών μαθημάτων, δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να συμμετέχουν στο e-class λαμβάνοντας ηλεκτρονικό υλικό, ενώ παράλληλα τους απαγορεύεται η πρόσβαση σε άλλους ιστότοπους.

Από την σχετική εμπειρία αυτών των προγραμμάτων τρία είναι τα βασικά συμπεράσματα: Πρώτον, η διαδικασία της εκπαίδευσης στη φυλακή θα πρέπει να βελτιώνει τις ευκαιρίες εκπαίδευσης των κρατουμένων και αντίστοιχα τις προοπτικές απασχόλησής τους. Το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των κρατουμένων και της ευρύτερης κοινότητας έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ικανότητα των κρατουμένων να πετύχουν επανένταξη στην κοινωνία (Hopkins, 2015). Η εκπαίδευση των φυλακισμένων από την άλλη αποτελεί ένα από τα μέτρα που θα μπορούσαν να συμβάλουν πολλαπλά σε καθημερινή βάση καθώς, φαίνεται ότι μειώνει την κακή συμπεριφορά και τη βία στη φυλακή (Tan, 2015), αλλά και ολόκληρο το σύστημα των κέντρων κράτησης, μειώνοντας την κατάθλιψη και το άγχος και του προσωπικού των φυλακών που αναλαμβάνουν μέρος αυτής της εκπαίδευσης (Finney et.al., 2013).

Δεύτερον, γιατί με αυτό τον τρόπο θα μειώσει την επανάληψη της παραβατικότητας και θα καταστήσει τις κοινότητες πιο ασφαλείς (Justice Data Lab Re□offending Analysis, 2013· Davis et al, 2013). Πολλές από αυτές τις έρευνες για την εκπαίδευση των φυλακισμένων επικεντρώνονται σε επιμέρους μαθησιακά οφέλη (Pike, 2014). Γενικό συμπέρασμα είναι ότι η συμμετοχή σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης παρέχει ισχυρή γνωσιακή και κοινωνική μάθηση, βασισμένη στο μοντέλο αποκατάστασης (Risk-Need-Response) και ενθαρρύνει τους κρατούμενους να εκφραστούν χωρίς να χρειαστεί να καταφύγουν στη βία. Ωστόσο οι συγγραφείς των επί μέρους δημοσιεύσεων δεν φαίνεται να δίνουν στον παράγοντα ηλικία τη σημασία που του αποδίδουν επιστήμονες όπως ο

Blumstein (Blumstein et.al., 1981). Για τον τελευταίο, με τη θεωρία του γύρω από τις εγκληματικές καριέρες, η ηλικία θεωρείται σημαντικός παράγων της εγκληματογέννεσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του τα εγκληματικά χαρακτηριστικά διατηρούνται στον νεαρό παραβάτη για ένα χρονικό διάστημα και σ' αυτό το κρίσιμο διάστημα πρέπει να παρέμβει η Πολιτεία για να τα εξαλείψει.

Τρίτον, γιατί το σημερινό σύστημα εκπαίδευσης στις φυλακές είναι ανεπαρκές για τους σκοπούς αυτούς και δεν αποφέρει οικονομικά οφέλη (Vera Institute of Justice, 2019). Σύμφωνα με τη σχετική έκθεση τα οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης των φυλακισμένων θα ήταν μεγάλα καθώς η επέκταση της πρόσβασης των φυλακισμένων στα πανεπιστημιακά προγράμματα θα μπορούσε να μειώσει τις κρατικές δαπάνες για τις φυλακές αλλά και τον κοινωνικό αποκλεισμό των κρατούμενων.

## 3. Τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης της Ευρώπης.

Πρόσφατα, πολλά κράτη μέλη της Ε.Ε. ανακοίνωσαν τις προθέσεις τους για μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται στους κρατούμενους των φυλακών ή βρίσκονται στη διαδικασία εφαρμογής της μεταρρύθμισης των φυλακών και αναζητούν ενεργά παραδείγματα πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών (EuroPris Newsletter, 2019). Η τεχνολογία που αφορά στην υποστήριξη της λειτουργίας των φυλακών έχει αναπτυχθεί με ταχεία εξέλιξη τα τελευταία χρόνια. Ζητήματα όπως: η πρόσβαση στο Διαδίκτυο για τους κρατουμένους, ηλεκτρονική υγεία και ηλεκτρονική μάθηση, χρήση κινητών συσκευών στη φυλακή, IPad για τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, βιομετρικά στοιχεία, video-conferencing, cloud υπηρεσίες και πολλά άλλα είναι στην καθημερινή ατζέντα εξέλιξης του σωφρονιστικού συστήματος.

Το σωφρονιστικό ευρωπαϊκό σύστημα διερευνά επίσης σε τακτική βάση την προσαρμογή του στη διαχείριση των ροών δεδομένων, τη χρήση τηλεδιάσκεψης, την ανάπτυξη στρατηγικών Τ.Π.Ε. (ασύρματη) συνδεσιμότητα στις φυλακές και την εφαρμογή του GDPR (EuroPris Newsletter, 2019). Σημαντική συνεισφορά στην προσπάθεια αυτή δίνουν τεχνολογίες που αφορούν στην ψηφιοποίηση των δακτυλικών αποτυπωμάτων αλλά και η εφαρμογή του ψηφιακού συστήματος ραδιοεπικοινωνιών στις φυλακές, που βελτιώνει την ασφάλεια και την ποιότητα της ραδιοεπικοινωνίας εντός της φυλακής.

Στην σχετική βιβλιογραφία επίσης υπάρχουν κάποιες μελέτες περίπτωσης οι οποίες αφορούν σε έρευνες σχετικές με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Καταστήματα Κράτησης, της Γαλλίας, Αγγλίας και των Σκανδιναβικών χωρών (Salane, 2008· Pike, 2010· Wilson, 2010· Watts, 2010). Οι μελέτες αυτές απο-

τυπώνουν τις διαφορετικές δομές στην (εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης Auxilia· Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)· POLARIS: a bright new star for prison students) (OU/UK, Labspace, 2010/2011c) εκπαίδευση που παρέχεται στις φυλακές.

Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, η εκπαίδευση στις φυλακές έχει στοιχεία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας (Λιναρδάτου & Μανούσου, 2014) αλλά η λειτουργία και τα προβλήματα της σχετικής εκπαίδευσης των κρατουμένων είναι πολλά. Στην πράξη φαίνεται ότι η εφαρμογή της αποδεικνύεται παιδαγωγικά ακατάλληλη στο περιβάλλον της φυλακής με πολλά ζητήματα σε υλικούς πόρους, στην επικοινωνία με τους καθηγητές - συμβούλους και με το περιβάλλον της φυλακής. Γενικότερα η ευρεία χρήση των Τ.Π.Ε. είναι απαγορευμένη στις φυλακές των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών και τα μαθήματα συνήθως γίνονται δια αλληλογραφίας.

Επιμέρους όμως πρακτικές με τεχνολογικό προσανατολισμό αφορούν τις ακόλουθες περιπτώσεις:

- Ιρλανδία: Στην Ιρλανδία έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο διασύνδεσης, ένα ξεχωριστό δίκτυο για το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και την ηλεκτρονική μάθηση (η ηλεκτρονική μάθηση και τα ηλεκτρονικά μηνύματα ανταλλάσσονται σε ένα κλειστό σύστημα στο οποίο είναι ενταγμένες οι φυλακές, στο οποίο τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δεν μπορούν να σταλούν στον εξωτερικό κόσμο).
- Δανία: στην Δανία βρίσκονται στο στάδιο μιας δοκιμαστικής υπηρεσίας ενός νέου συστήματος διαχείρισης (Commercial Off the Shelf (COTS), το οποίο θα υποστηρίζει την ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ της αστυνομίας, του δικαστηρίου, και της φυλακής.
- Καταλονία: στην Καταλονία αναζητούν μια ηλεκτρονική ετικέτα για κρατούμενους και ένα τσιπ για το προσωπικό. Βασικό έργο στο οποίο στοχεύουν αφορά στην δημιουργία ενός αυτοεξυπηρετούμενου περίπτερου σε κοινό χώρο για να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες οι κρατούμενοι.
- Ιταλία: στην Ιταλία βασικό στόχος είναι η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων για τις φυλακές, σε πραγματικό χρόνο, σύμφωνα με την οποία η ψηφιοποίηση και η πληροφορική συνδέονται κυρίως με θέματα τάξης και ασφάλειας. Υπάρχουν ωστόσο εγκατεστημένα συστήματα βιντεοδιάσκεψης, "Intelligent video Analytics" (IVA), και Skype για την επαφή των κρατουμένων με τους συγγενείς τους. Σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση στις χώρες αυτές δεν υπάρχει κάποια συνήθης πρακτική. Ωστόσο υπάρχουν και χώρες που ήδη εφαρμόζουν αντίστοιχα συστήματα. Συγκεκριμένα στην:

- Αυστρία: στην Αυστρία παρέχουν ηλεκτρονική μάθηση στους κρατουμένους αλλά και στο Λουξεμβούργο εξετάζουν μια αντίστοιχη υπηρεσία.
- Φινλανδία: Πολύ καλύτερα είναι τα πράγματα στην Φιλανδία όπου υπάρχουν διαθέσιμοι διαδικτυακοί σταθμοί εργασίας και αντίστοιχη πρόσβαση μέσω Skype στους κρατούμενους.

Τα πανεπιστήμια όμως προσαρμόζουν την ακαδημαϊκή τους πρακτική και μέσα από αυτή την προσαρμογή το πανεπιστήμιο ανταποκρίνεται σε νέες ανάγκες μάθησης και σε νέους χώρους/κοινωνικές ομάδες. Το πανεπιστήμιο αλλάζει και μαζί του και οι περιορισμοί που υφίστανται χώροι όπως οι φυλακές. Το ζήτημα δεν είναι όμως μόνο μια «μεταφορά πολιτικής» (Καβασακάλης, 2014). Δεν είναι επίσης μια απλή απάντηση στην αυξανόμενη υποστήριξη που προσφέρουν οι πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά και αποτέλεσμα των υψηλότερων κοινωνικών και πολιτισμικών προσδοκιών του πληθυσμού (Zgaga, 2007).

Η εκπαιδευτική τεχνολογία εφαρμόζοντας πολλές παραδοσιακές εκπαιδευτικές στρατηγικές, εξατομικεύει την εκπαίδευση τώρα περισσότερο από ποτέ για κάθε σπουδαστή, επιτρέποντας τη διαφοροποίηση και την ίδια στιγμή την προσαρμογή της. Βελτιώνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση και το γνωσιακό χάσμα μεταξύ των φοιτητών, αλλά από μόνη της, δεν οδηγεί απαραίτητα σε βελτιώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική (Willingham, 2010). Κι αυτό γιατί το βασικό ζητούμενο αφορά όχι τόσο στην ίδια την τεχνολογία όσο στην εστίαση και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με την τεχνολογία, ώστε να ολοκληρώσει με τον βέλτιστο τρόπο την κατάκτηση των ακαδημαϊκών στόχων.

Ωστόσο μια βασική προσέγγιση που αφορά στην οργάνωση των δραστηριοτήτων στην αίθουσα διδασκαλίας αφορά τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές εμπειρίες μάθησης. Περιγράφεται ως «οικοδόμηση θετικής αλληλεξάρτησης» και σύμφωνα με αυτήν οι φοιτητές όταν συνεργάζονται με άλλους φοιτητές/καθηγητές μαθαίνουν συνεργατικά να αξιοποιούν τις πηγές και τις δεξιότητες των υπολοίπων (να ρωτούν ο ένας τον άλλον για πληροφορίες, να αξιολογεί ο ένας τις ιδέες του άλλου, να παρακολουθεί ο ένας την εργασία του άλλου, κ.λπ.) (Wilson, 2010). Υπό την έννοια αυτή οι κοινωνικές σχέσεις είναι σημαντικές για την ολοκλήρωση της μάθησης και η αντίστοιχη συνεργατικότητα και περισσότερο εκείνη της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ δασκάλου και φοιτητή (Kruse, 2013). Σχετικά με αυτές τις παραμέτρους, μια σημαντική έννοια για την περαιτέρω θεωρητική κατανόηση της ακαδημαϊκής διαδικασίας ειδικά σε ειδικούς πληθυσμούς, όπως αυτός των φυλακισμένων αφορά στην έννοια της «ποιότητας», η οποία είναι τόσο προϊόν που ορίζεται από δείκτες όσο και (κυρίως) την αναγνώριση άυλων στοιχείων που προκύπτουν από τον ανθρώπινο παράγοντα. Αυτή αφορά κυρίως στην «κοινωνική αλληλεπίδραση», στη μάθηση δηλαδή ως διαδικασία πρωτίστως κοινωνική.

Η πρόσβαση επίσης στην τεχνολογία μπορεί να σχετίζεται με την ηλικία, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εκπαίδευση, το εισόδημα, την εθνικότητα και τη γεωγραφική πρόσβαση και να δημιουργεί χάσμα μεταξύ εκείνων που έχουν πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες και εκείνων που δεν την έχουν (Ντάφλου, 2016). Ο όρος «κανονική και αποτελεσματική πρόσβαση» ορίζει το μέτρο και το βαθμό στον οποίο αφενός η πρόσβαση είναι σύμφωνη με ένα πρότυπο, δεν παρουσιάζει αποκλίσεις από αυτό και ταυτόχρονα διατηρεί συμφωνία με τους ισχύοντες νόμους και βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο, σε αυτό που θεωρείται φυσιολογικό ή που είναι επιθυμητό. Αφετέρου αφορά στην ικανότητα πρόσβασης σε πόρους και στις δεξιότητες χρήσης του εξοπλισμού. Είναι κατ' άλλους ένα πρόβλημα διανομής, μια τεχνολογική πτυχή του κενού γνώσης (Evers & Gerke, 2004).

Η διαδικασία κάλυψης του τεχνολογικού χάσματος αναφέρεται στην ικανότητα των χωρών κι όχι των προσώπων να αποκτήσουν την ικανότητα συμμετοχής στη βελτίωση των τεχνολογιών σε αντίθεση με την απλή χρησιμοποίηση τους. Ο αποκλεισμός ως έννοια περιλαμβάνει την δυνατότητα των πολιτών, μεμονωμένων προσώπων ή ομάδων να ικανοποιούν ανάγκες. Αποτελεί ένδειξη για την κοινωνική και οικονομική συνοχή της κοινωνίας και σε τελική ανάλυση μια δικλείδα ενσωμάτωσης και εύρους των ορίων της ίδιας της κοινωνίας. Μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς δεν αποκλείει κανένα πολίτη με βάση τα όποια ατομικά ή κοινωνικά μειονεκτήματά του.

Δεδομένου, εν τέλει, ότι η τεχνολογία δεν είναι ο τελικός στόχος της εκπαίδευσης των φυλακισμένων, αλλά μάλλον ένα μέσο με το οποίο μπορεί να επιτευχθεί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν καλή γνώση της τεχνολογίας και των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της, ώστε να την ενσωματώνουν αποτελεσματικά στην τάξη αλλά και στον κατά περίπτωση περιθωριοποιημένο σπουδαστή κρατούμενο είτε είναι φυσικά παρών είτε όχι.

Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών μέσα από αναγκαίες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτελούν, εν τέλει, ζήτημα καθημερινής προσαρμογής για το σύγχρονο πανεπιστήμιο και για το σωφρονιστικό σύστημα, τόσο στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο όσο και στις διαδικασίες εκμάθησης. Η κύρια πρόκληση αφορά στην επικέντρωση στο τεχνικό/μηχανικό μέρος των τεχνολογιών, στην εδραίωση δηλαδή της αντίληψης ότι οι ψηφιακές συσκευές είναι μηχανήματα ή αλλιώς ψηφιακά εργαλεία μάθησης που βοηθούν αλλά δεν υποκαθιστούν τον ανθρώπινο παράγοντα.

Αυτό παραπέμπει την σύγχρονη εκπαίδευση σε τρία επιπλέον βασικά συστατικά: στην εύρεση των (χρήσιμων) πληροφοριών, στην αμφίδρομη και διαδραστική ανατροφοδότηση/επικοινωνία και στην ασφαλή χρήση της. Αναδεικνύεται ως εκ τούτου το ζήτημα της απόκτησης των απαραίτητων (αναλογικών) δεξιο-

τήτων, σύμφωνα και με την προσέγγιση ανάπτυξης, όπως εγκρίθηκε στην Ατζέντα του ΟΗΕ για την «Αειφόρο Ανάπτυξη του 2030» (United Nations Regional Information Centre for Western Europe 2017), η οποία τονίζει ότι οι διάφορες συνιστώσες της ανάπτυξης συνδέονται και δε μπορούν να απομονωθούν.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης στις ελληνικές φυλακές δεν είναι αρκούντως ικανοποιητικά. Σε αριθμούς, οι φυλακές της χώρας ανέρχονται σε 35. Σύμφωνα με τους αντίστοιχους νόμους προβλέπονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο ή Σ.Δ.Ε., ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ.), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), Δ.Ι.Ε.Κ. ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και Τμήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας. Ο σωφρονιστικός κώδικας περιέχει επίσης διατάξεις για τη διαφύλαξη του δικαιώματος στην εκπαίδευση, προβλέποντας μεταξύ άλλων τη μεταγωγή του κρατούμενου φοιτητή στο πανεπιστημιακό ίδρυμα και τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών για την παρακολούθηση μαθημάτων ή τη συμμετοχή στις προαγωγικές εξετάσεις (άρθρα 31, 35, 58 & 72- Νόμος 4521/2018). Στο πλαίσιο δε του Προγράμματος Εκπαίδευση σε Φυλακές, τα σχολεία στις φυλακές της Ελλάδας υποστηρίζονται με την αγορά τεχνολογικού και ηλεκτρολογικού εξοπλισμού καθώς και έντυπου υλικού.

Από την μέχρι τώρα εμπειρία φαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι κρατούμενοι μαθητές συνέχισαν τις σπουδές τους και μετά τον εγκλεισμό και έγιναν δεκτοί ως φοιτητές στα ελληνικά πανεπιστήμια για προπτυχιακά αλλά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Κάποιοι άλλοι μάλιστα έλαβαν βραβεία για την υψηλή τους απόδοση σε αρκετούς διαγωνισμούς, κυρίως καλλιτεχνικού και επιστημονικού περιεχομένου (ΕΑΠ, 2017).

Ξεχωριστή ως περίπτωση αλλά όχι ευρεία είναι η περίπτωση 3 (τριών) έγκλειστων φοιτητών που σπουδάζουν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Το Ε.Α.Π. χορήγησε στους κρατουμένους υποτροφία μέσα από πρόγραμμα που αφορούσε τα καταστήματα κράτησης όλης της χώρας (https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/pros-to-koino/). Οι κρατούμενοι/φοιτητές έχουν γενικότερα τη δυνατότητα μελέτης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί συνήθως στις εγκαταστάσεις της φυλακής αλλά και καθημερινής επικοινωνίας με το Πανεπιστήμιο και τους καθηγητές τους μέσω του διαδικτύου.

Σύμφωνα με το ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα πολλοί από τους κρατούμενους φοιτητές δικαιούνται εκπαιδευτική άδεια, ή ακόμη και έξοδο με όρους ή φορώντας μια συσκευή εντοπισμού τους, γνωστή ως «βραχιολάκι». Προβλέπεται επίσης η τακτική και προγραμματισμένη επίσκεψη των καθηγητών του Πανεπιστημίου στις εγκαταστάσεις της φυλακής.

Η κείμενη ελληνική νομοθεσία και η επιμέρους λειτουργία των φυλακών και των ελληνικών πανεπιστημίων δεσμεύεται από ευρωπαϊκούς νόμους. Σύμφωνα με αυτούς οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν δεσμευτεί να πιστοποιήσουν τη γενικότερη λειτουργία τους καθώς και τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) των Α.Ε.Ι. τους μέχρι το 2020. Κάθε Ίδρυμα είναι υπεύθυνο για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου του, καθώς και για την αποτελεσματική λειτουργία των υπηρεσιών του, η οποία υπόκειται σε πιστοποίηση (European Standards Guidelines, 2015). Αυτή είναι διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης με βάση προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, όπως και δείκτες. Στο πλαίσιο αυτό και η Ελλάδα οφείλει τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης με την παροχή ψηφιακών εφαρμογών, τη βελτίωσή τους ως νέα προοπτική στη διεθνή ανταγωνιστικότητα των απονεμόμενων τίτλων και των τριών κύκλων και κάθε μορφής (διασυνοριακά, διακρατικά, e-learning) (Μπέστα, 2019).

Η κεντρική διαδικτυακή πλατφόρμα των ελληνικών πανεπιστημίων ονομάζεται opencourses.gr και προσφέρεται από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUNet). Η βασική της λειτουργία αφορά στη συλλογή πληροφοριών για τα διαθέσιμα ανοικτά μαθήματα των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρέχει στον χρήστη τη δυνατότητα να αναζητήσει μαθήματα ανά ίδρυμα και ανά θεματική περιοχή, λειτουργώντας τα σε συνδυασμό με δύο επιπλέον ψηφιακές πλατφόρμες: το Open eClass και το Open Delos.

Ειδικότερα:

1. Η δράση Open Delos. Η Open Delos παρέχει εργαλεία στον εκάστοτε διδάσκοντα για την παραγωγή υλικού, τη δημοσίευση και την αναζήτηση εκπαιδευτικού περιεχομένου και την επεξεργασία βίντεο-διαλέξεων-παρουσιάσεων.
2. Η δράση Open eClass βασίζεται στη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα, διανέμεται ελεύθερα και δωρεάν κι είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης των ηλεκτρονικών μαθημάτων με βάση κάποιες ελάχιστες προδιαγραφές:

**Πίνακας 1.** Προδιαγραφές ανοικτών μαθημάτων

| Προδιαγραφές | ελάχιστες Α- | podcast Α | πλήρεις Α+ |
|---|---|---|---|
| Αναλυτική περιγραφή μαθήματος (και στην αγγλική) | √ | √ | √ |
| Λέξεις – κλειδιά, Βασικοί όροι μαθήματος (και στην αγγλική) | √ | √ | √ |
| Οργάνωση υλικού σε θεματικές ενότητες ή ενότητες διαλέξεων | √ | √ | √ |
| Αναλυτική περιγραφή στόχων ενοτήτων | √ | √ | √ |
| Λέξεις – κλειδιά, βασικοί όροι ανά ενότητα / ενότητα διαλέξεων | √ | √ | √ |
| Σημειώσεις, διαφάνειες και λοιπό υποστηρικτικό υλικό ανά διάλεξη ή ενότητα διαλέξεων | √ | √ | √ |
| Αναφορά βιβλιογραφίας | √ | √ | √ |
| **Ασκήσεις** | | | |
| Χρήση ηλεκτρονικών πηγών που διαθέτουν οι βιβλιοθήκες των ιδρυμάτων | | | √ |
| Πολυμεσικό υλικό όπως: | | | |
| i) καταγεγραμμένες βιντεο-διαλέξεις | | | √ |
| ii) καταγεγραμμένες βιντεο-διαλέξεις συνδυασμένες ή συγχρονισμένες με διαφάνειες | | | √ |
| iii) Podcast, εκφωνήσεις στις διαφάνειες | | √ | |

Πηγή: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ)2019, http://www.eie.gr/ekt-gr*

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία (ΕΚΤ, 2019), τα ανοιχτά μαθήματα αφορούν το σύνολο των επιστημών, προσφέρονται δωρεάν από 26 ιδρύματα της χώρας, χωρίς εγγραφή και χωρίς όριο αριθμού μαθημάτων. Η αξιοποίησή τους φαίνεται να αφορά κυρίως την εμπέδωση και χρήση στην επιστημονική περιοχή των θετικών επιστημών και της μηχανικής με διαφορά σε σχέση με τις αντίστοιχες κοινωνικές επιστήμες. Μέχρι σήμερα στην πλατφόρμα είναι διαθέσιμα 3.810 ανοικτά μαθήματα για αυτόνομη παρακολούθηση. Για τους φοιτητές/σπουδαστές, αυτό σημαίνει ότι τα ανοικτά ψηφιακά μαθήματα ενδείκνυνται για επανάληψη ή/και προετοιμασία για την παρακολούθηση του μαθήματος στον φυσικό χώρο. Απευθύνονται, όμως, επίσης σε οποιονδήποτε επιθυμεί να διευρύνει τις γνώσεις του, να αποκτήσει νέες ή να ανανεώσει τις ήδη υπάρχουσες ακόμη και στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών οι οποίοι αναζητούν το αντικείμενο των σπουδών τους στο μέλλον.

## Κριτική-Συζήτηση

Η αναγκαιότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. ως εργαλείου που θα επιτρέπει την πρόσβαση στην μάθηση και την ακαδημαϊκή πληροφορία των φυλακισμένων φοι-

τητών είναι προφανής, δεδομένου του εγκλεισμού τους για το διάστημα της όποιας ποινής τους. Οι φυλακισμένοι γενικότερα δεν επιτρέπεται να έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικές τεχνολογίες μάθησης λόγω των σωφρονιστικών περιορισμών που απαγορεύουν την πρόσβαση των φυλακισμένων στο διαδίκτυο. Η εκπαίδευσή τους γίνεται συνήθως με τη μορφή βιβλίων και σημειώσεων. Παρόλο που αυτή η μέθοδος επιτρέπει την πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος, δεν αναπτύσσει τις σύγχρονες ψηφιακές δεξιότητες στους φυλακισμένους φοιτητές, τη στιγμή μάλιστα που αυτές γίνονται όλο και πιο απαραίτητες στο σύγχρονο κόσμο.

Η φιλοσοφία της ψηφιακής εκπαίδευσης στους φυλακισμένους φοιτητές θεωρεί τον κρατούμενο ως ενήλικα που δικαιούται τη δυνατότητα συμμετοχής σε θεμελιώδη ακαδημαϊκή, επαγγελματική, υγειονομική, πολιτιστική και κοινωνική εκπαίδευση και όχι μόνο σε περιορισμένη διαθεσιμότητα προγραμμάτων (εστιάζοντας μόνο στα βασικά προγράμματα αλφαβητισμού).

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι αλλά και οι υπηρεσίες υποστήριξης τους, ειδικά στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, η πρόσβαση στην ακαδημαϊκή αλλά όχι μόνο μάθηση είναι ζήτημα που πρέπει να εκσυγχρονιστεί. Δυνητικά διαμορφώνοντας τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία και αλλάζοντας τα διδακτικά μοντέλα στην σωφρονιστική διαδικασία θα αλλάξει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τα θέματα οργανωτικής τάξης, οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης αλλά και οι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης.

Οι καθηγητές αλλά και οι σπουδαστές προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές στη μάθηση και στη διδασκαλία με τη χρήση Τ.Π.Ε. θα αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα διάφορες προκλήσεις και προσωπικές ανασφάλειες. Ωστόσο η ευρεία πρόσβαση στο διαδίκτυο, η χρήση των κοινωνικών μέσων και η ικανότητα να διαχειριστούν τεράστιες ποσότητες πληροφοριών και να επικοινωνούν άμεσα με όλους τους ανθρώπους σε ολόκληρο τον κόσμο δυνητικά έχουν γενικότερα θετικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας αλλά και της μάθησης στα πλαίσια της σωφρονιστικής διαδικασίας.

Οι ευρωπαϊκές χώρες ενδιαφέρονται για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στις φυλακές και αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως ένα από τα μέσα για τη μείωση της υποτροπής και την προετοιμασία των κρατουμένων για καλύτερη ζωή μετά την κράτηση. Θεμέλιο αυτής της ευρύτερης προσπάθειας είναι η σκέψη ότι αν είναι καλά οργανωμένη η εκπαίδευση ενισχύει τις ευκαιρίες ενός ατόμου στην αγορά εργασίας και συμβάλλει στην μακροπρόθεσμη κοινωνική του ένταξη.

Οι πρόσφατες οικονομικές εξελίξεις ανάγκασαν τα κράτη μέλη να είναι πιο δημιουργικά στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης των φυλακών. Η ψηφιακή και

τεχνολογική πρόοδος οδηγεί στην ανάπτυξη ψηφιακών εφαρμογών που αφορούν και τις φυλακές, ώστε να συμβαδίζουν με την κοινωνία και με τη ζήτηση για κοινωνική δικαιοσύνη, μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην βελτίωση των δεξιοτήτων που αναζητά η αγορά εργασίας. Κοινό συμπέρασμα όλων των παραπάνω παραμέτρων είναι σύντομα όλες οι ευρωπαϊκές χώρες και μέσα σε αυτές και η Ελλάδα να λάβουν δύσκολες αποφάσεις στα πλαίσια τόσο των οικονομικών περιορισμών όσο και των αντίστοιχων κοινωνικών απαιτήσεων και για τις φυλακές και για το εκπαιδευτικό σύστημα που αφορά στους κρατούμενους τους.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. *Ενημερωτικό Δελτίο Αριθ. R (89) 12 της Επιτροπής Υπουργών προς τα Κράτη Μέλη για την Εκπαίδευση στην Περίπτωση* (Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 13 Οκτωβρίου 1989 κατά την 429η συνεδρίαση των Αντιπροσώπων των Υπουργών). https://pjpeu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+%2889%29+12+on+education+in+prison.pdf/9939f80e-77ee-491d-82f7-83e62566c872.

Καβασακάλης, Α. (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *Academia, 4*, 12241-1402. http://hepnet.upatras.gr.

Λιναρδάτου, Χ., & Μανούσου, Ε. (2014). Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι κρατούμενοι. Μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των κρατουμένων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, *10*(1), Section One, http://dx.doi.org/10.12681/jode.9811

Μπέστα, Χ., & Γεωργιάδης, Ν. (2019). *Αρχή Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 12/02/2019 από qdata@adip.gr.

Ντάφλου, Α. (2016). *Η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών από την τοπική αυτοδιοίκηση στις εφαρμογές της κοινωνικής πολιτικής: το παράδειγμα εφαρμογής σε δήμους της περιφέρειας Ηπείρου*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39233

Φουκώ, Μ. (1976). *Επιτήρηση και Τιμωρία*. Αθήνα: Ράππα.

***Ξενόγλωσση***

Abdoli-Sejzi, A., Aris, B., & Yahaya, N. (2009). *An investigation of virtual universities in developed and developing countries: importance and neccessity*. The proceeding of Educational postgraduate research seminar (Edupres), Universiti Teknologi Malaysia, 1, 84-93.

Barreiro-Gen M., & Novo-Corti I. (2015). Collaborative learning in environments with restricted access to the internet: Policies to bridge the divide and exclusion in prisons through the development of the skills of inmates. *Computers in Human Behaviour, 51*, 1172–1176.

Blumstein, A., Cohen, J., Roth, J. A., & Visher, C. A., (1981). *Criminal careers and career criminals*. Washington: National Academy Press.

California Community Colleges, (2018). *Report on Incarcerated Studen. Vision for Success*. http://californiacommunitycolleges.cccco.edu/Portals/0/Reports/2019/CCCC.Report_Incarcerated_Students-final-ADA.pdf

Chien, C. F., Liao, C. J., & Walters, B. G. (2015). Developing an instrument for the growth of college students' e-tutoring competencies. In S. Carliner, C. Fulford & N. Ostashewski (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2015--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 911-915). Montreal, Quebec, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved 15/5/2019 from https://www.learntechlib.org/primary/p/151499/.

D'Souza, K. A., & Maheshwari, S. K. (2010). Factors Influencing Student Performance in the Introductory Management Science Course. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(3), 99-120.

Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Dill, D., & Van Vught, F. (Eds.). (2010). *National Innovation and the Academic Research Enterprise; Public Policy in Global Perspective*. Baltimore: the Johns Hopkins University Press.

European Standards Guidelines. (2015). https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

EuroPris Newsletter. (2019). *Promoting professional Prison Practice***.** https://www.europris.org/resources/europris-newsletter/.

Evers, H. D., & Gerke, S. (2004). *Closing the Digital Divide: Southeast Asia's Path towards a Knowledge Society*. Working Paper No 5. Lund, Centre for East and South-East Asian Studies, University of Lund.

Farley, H. S., & Doyle, J. (2014, October–December). Using digital technologies to implement distance education for incarcerated students: a case study from an Australian regional university PLEIADES, Portable Learning Environments for Incarcerated Distance Education Students. *Open Praxis*, *6*(4), 357–363. (ISSN 2304-070X).

Farley, H., Pike, A., & Hopkins, S. (2015). *Bringing Digital Literacies to Students in Prison: Challenges and Opportunities*. Paper presented at the Unlocking Innovation in Education in Prison: EPEA 2015, Antwerp, Belgium.

Finney, C., Stergiopoulos, E., Hensel, J., Bonato, S., & Dewa, C. S. (2013). Organizational stressors associated with job stress and burnout in correctional officers: a systematic review. *BMC Public Health*, *13(*1), 1-13. doi: 10.1186/1471-2458-13-82.

Geer, R., & Sweeney, T. (2012). Students' voices about learning with technology. Journal of Social Sciences. 8(2), 294–303.

Hopkins, S. (2015). Ghosts in the machine: Incarcerated students and the digital university. *Australian Universities' Review, 57*(2), 46–53.

Innovation Quarterly Issue 3. (September 2016).

Justice Data Lab Re-offending Analysis. (2013). *Prisoners Education Trust Unaccredited courses funded through the BIS Grant*. United Kingdom https://assets.publishing.service.gov.uk.pdf.

Kehm B. M. (2015). The Challenge of Lifelong Learning for Higher Education. *International Higher Education, 22.*

Kruse, K. (2013). What Is Leadership? *Forbes Magazine*.

Lebeau, Y. et al. (2012). Who Shall Pay for the Public Good? Comparative Trends in the Funding Crisis of Public Higher Education. Compare. a *Journal of Comparative and International Education*, *42*(1), 137-157. Taylor & Francis Online.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*. *14*(2), 129–135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001.

Moreira, D. P. (2016, September). From On-Campus to Online: A Trajectory of Innovation, Internationalization and Inclusion. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(5). https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2384.

Ojo, O. A., & Adu, E. O. (2018, December). The effectiveness of Information and Communication Technologies (ICTs) in teaching and learning in high schools in Eastern Cape Province. *South African Journal of Education, 38*(2)*,* S1. https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1483.

OU/UK, Labspace, (2010/2011c). Support for your studies. In *Studying with The*

*Open University. A guide for learners in prison.* http://labspace.open.ac.uk.
Pearson Asia, (2019). Retrieved 15/01/2019 from https://www.pearson.com.
Pike, A., & Adams, A, (2012). Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. *Research in Learning Technology*, *20*(4), 363–376.
Pike, A. (2014). *Prison-based transformative learning and its role in life after release*. (Thesis for Doctor of Philosophy, Open University). Milton Keynes, UK.
Salane, F. (2008). Distance education in prisons: an educational right or a privilege; The case of "students inmates". *Distances et savoirs. Hors série*. http://labspace.open.ac.uk
Tan, M. (2015). NSW prisons prepare for smoking ban with Victorian riot fresh in the memory. *The Guardian*. Retrieved from http://www.theguardian.com/australia-news/2015/jul/15/nsw-prisons-prepare-smoking-ban-victorian-riot.
Technology in Schools: Weighing the Pros and Cons. (2011, May 25). *Huffington Post*.
Torlone F., & Vryonides M. (2016). *Innovative learning models for prisoners*. Università degli Studi di Firenze. ORCID: 0000-0003-4772-1588.
United Nations Regional Information Centre for Western Europe, (2017). http://www.un.org/en/development/desa/subscribe.html. Accessed 14 February 2018.
Vera Institute of Justice. (2019, January). *Investing in Futures Economic and Fiscal Benefits of Postsecondary Education in Prison*. Fact Sheet. http://www.georgetownpoverty.org/wp-content/uploads/2019/01/Investing-in-Futures_factsheet_EMBARGOED-UNTIL-JAN-16.pdf.
Watts, J. H. (2010). Teaching a distance higher education curriculum behind bars. Challenges and Opportunities. *Open Learning*. *25*(1), 57-64.
Willingham, D. (2010, Summer). Have Technology and Multitasking Rewired How Students Learn?. *American Educator*. 23–28.
Wilson, A. (2010). Goodwill and Good fortune: Obstacles and opportunities for level 2 learners in local jails. *A report to the Prisoners Education Trust.* http://www.prisonerseducation.org.uk/

**Abstract**

The higher education has been reshaped through e-learning and the digitization of teaching materials and teaching methods. Potentially, these pedagogical processes mediated by new technology ensure that distance will no longer be an obstacle to equal participation in higher education.

Although in principal universities claim to prioritize student equity in fact the incarcerated students have limited access to higher education and therefore the inequality in access to higher education is perpetuated. This paper explores deeper problems within the digitized university, education in Restorative justice practice, and society's equality of opportunity parameters. The digital revolution may be reducing opportunities for the most marginalized of students such as incarcerated students and other groups without direct internet access. The challenge is to ensure incarcerated students are not left behind in this digital age and to balance institutional prison priorities against opportunities for authentic and current learning experiences.

*Key-words*: digital education, imprisoned students, discrimination, ICT

**Αικατερίνη Ι. Ντάφλου**
Δρ Παντείου Πανεπιστημίου
Λ. Συγγρού 136, Αθήνα 176 71
Τηλ.: 6938413984
E-mail: katentaf@yahoo.gr

# Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων

*Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης*

## 1. Αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών και νεότερες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες ενισχύθηκαν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι συζητήσεις για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Σε αυτό συνέβαλαν τα πορίσματα της επαναλαμβανόμενης διεθνούς μελέτης PISA (*Programme for International Student Assessment),* τα οποία δεν ήταν και δεν είναι ικανοποιητικά για κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Συνέβαλαν επίσης σε μεγάλο βαθμό οι σημαντικές κοινωνικές αλλαγές και οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που σημειώθηκαν κατά το χρονικό αυτό διάστημα και έχουν τα εξής κυρίως γνωρίσματα.

*Ένα πρώτο γνώρισμα των κοινωνικών αλλαγών είναι η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και ο πλουραλισμός πεποιθήσεων και αξιών.* Αυτό ήταν βέβαια σε κάποιο βαθμό και παλαιότερα δεδομένο, ενισχύθηκε όμως τα τελευταία χρόνια λόγω των αθρόων μετακινήσεων προσφύγων και οικονομικών μεταναστών από τη Μέση Ανατολή, την Ασία και την Αφρική προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι η εμφάνιση πολλών οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων, τα οποία μάλιστα έχουν οξυνθεί το τελευταίο διάστημα και απαιτούν άμεση αντιμετώπιση.

*Ένα άλλο γνώρισμα είναι η παγκοσμιοποίηση στην οικονομία και σε πολλούς άλλους τομείς των κοινωνιών.* Στο περιβάλλον αυτό έχουν διαμορφωθεί σχέσεις αλληλεξάρτησης των διαφόρων χωρών με ταυτόχρονη διάχυση διεθνών προτύπων και πρακτικών στον οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα. Η διεθνοποίηση αυτή στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα είναι π.χ. ιδιαίτερα σαφής στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ενιαίου χώρου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο τη διευκόλυνση της διακίνησης των φοιτητών μέσω της καθιέρωσης του συστήματος των *ECTS (European Credit Transfer and Accumulation),* καθώς και κοινών κύκλων και τίτλων σπουδών (*Bachelor και Master)* σύμφωνα με το σχήμα 3+2.

*Ένα τρίτο βασικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών είναι η δημογραφική τους εξέλιξη.* Δηλαδή αφενός η υπογεννητικότητα και αφετέρου η διεύρυνση στην κορυφή της πληθυσμιακής πυραμίδας με την αυξημένη συμμετοχή ατόμων μεγάλων ηλικιών. Η δημογραφική αυτή κατάσταση έχει σημαντικές επι-

πτώσεις στις εθνικές και οικονομικές παραμέτρους μιας χώρας, αλλά επιδρά επίσης στα δομικά και ποσοτικά μεγέθη (π. χ. με δυσχέρειες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό), καθώς και στις ουσιαστικές πτυχές της εκπαίδευσης.

Στις περιγραφείσες αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών πρέπει να προστεθούν *οι νεότερες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, ιδιαίτερα στους τομείς της Γενετικής, των Νέων Τεχνολογιών και της Επιστήμης των Υπολογιστών και Ψηφιακών Συστημάτων,* που δικαιολογούν τον συχνά χρησιμοποιούμενο σήμερα χαρακτηρισμό *«τέταρτη βιομηχανική επανάσταση».* Πρόκειται γενικά για αξιοθαύμαστα επιτεύγματα, τα οποία έχουν δημιουργήσει ευοίωνες προοπτικές για τη ζωή, τη δραστηριότητα και την υγεία των ανθρώπων, όπως είναι π.χ. η τεχνητή νοημοσύνη και οι εφαρμογές της, οι δυνατότητες για δημιουργία ιστών και οργάνων στο εργαστήριο, οι βλαστοκυτταρικές θεραπείες και η Ρομποτική Ιατρική. Οι εξελίξεις αυτές έχουν όμως και αρνητικές όψεις, που δημιουργούν ηθικά διλήμματα και απειλούν την ανθρώπινη ελευθερία, το περιβάλλον και την ειρήνη. Σχετικά παραδείγματα είναι η κλωνοποίηση, με παρεμβάσεις στον γενετικό κώδικα των ζώντων οργανισμών, ο λεγόμενος «μεγάλος αδελφός», η κλιματική αλλαγή, καθώς και η προσπάθεια επίλυσης κρίσεων ανάμεσα σε λαούς με «έξυπνα» οπλικά συστήματα.

## 2. Αλλαγές στην εκπαίδευση και στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών

*Υπό την επίδραση των παραπάνω εξελίξεων άρχισαν να αλλάζουν πολλά πράγματα στην εκπαίδευση***.** Δηλαδή μεταβάλλονται οι παραδοσιακές δομές της, όπως είναι π.χ. οι γνωστοί κύκλοι σπουδών και σχολικοί τύποι, *η εκπαίδευση γίνεται πολύμορφη,* τυπική και άτυπη, αντλεί από πολλές πηγές πληροφοριών και το κέντρο βάρους της μετακινείται από την ποσότητα στην ποιότητα. Το σχολείο δεν αποτελεί πια το μοναδικό ίδρυμα παροχής γνώσεων, ενώ *στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης υποχωρεί ο τομέας παροχής γνώσεων και προέχει η καλλιέργεια των λεγόμενων δεξιοτήτων-κλειδιών.* Πρόκειται π.χ. για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη ψηφιακή δεξιότητα, τη δεξιότητα επικοινωνίας (γλωσσομάθεια) και την ετοιμότητα για συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, από την ομαδική εργασία στο σχολείο έως τη διαμόρφωση συλλογικών αποφάσεων και την εκδήλωση πρωτοβουλιών στις κοινωνίες των πολιτών.

*Αλλάζουν επίσης οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή.* Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει απλώς τη γνώση αλλά οργανώνει κυρίως διαδικασίες μάθησης, ενισχύοντας τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητά του μαθητή, ο οποίος μαθαίνει να αυτενεργεί και να ερευνά. Στο πλαίσιο αυτό αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην *επαγγελματική επάρκεια (operational competency) του εκπαιδευτικού,* η

οποία προϋποθέτει πολλές ικανότητες και δεξιότητες, όπως είναι: η επαρκής γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και η δεξιότητα για οργάνωση διαδικασιών μάθησης, η ικανότητα αξιολογητή/κριτή και επομένως διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, η δεξιότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και των προβλημάτων της και η επικοινωνιακή δεξιότητα για συνεργασία εντός του σχολείου και με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς.

*Έχουν μεταβληθεί εξάλλου ο τρόπος προσέγγισης και τα κοινωνιολογικά κριτήρια του επαγγέλματος γενικά.* Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, το επάγγελμα αποτελούσε μια αυστηρά οριοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, η οποία προϋπέθετει μακροχρόνιες και εξειδικευμένες σπουδές, πιστοποιημένες επίσημα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή άλλον εντεταλμένο για το σκοπό αυτό φορέα, σημαντικό βαθμό αυτονομίας, «πελατειοκεντρική προσέγγιση», υψηλό κοινωνικό κύρος και κώδικα δεοντολογίας. Κατά την άποψη αυτή το έργο του εκπαιδευτικού ειδικότερα δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στα παραπάνω κριτήρια και επομένως δεν αποτελούσε επάγγελμα *(profession*) αλλά «*ημιεπάγγελμα» (Semi-profession)*, δηλαδή μια υποβαθμισμένη και με χαμηλό κοινωνικό κύρος δραστηριότητα.

Στο μεταξύ έχουν όμως έχουν αλλάξει τα κοινωνιολογικά δεδομένα, καθώς και η προσέγγιση για την εκπαίδευση, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Έτσι, έχει μετατοπισθεί το κέντρο βάρους από τα παραδοσιακά στατικά κριτήρια του επαγγέλματος στην επαγγελματική εξέλιξη, η οποία επηρεάζεται, εκτός από τις σπουδές, και από άλλες σημαντικές παραμέτρους, όπως είναι, στην προκείμενη περίπτωση, οι επαγγελματικές εμπειρίες και η επαγγελματική βιογραφία του εκπαιδευτικού, καθώς και η ενδοϋπηρεσιακή του εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό αποκτά επίσης ιδιαίτερη σημασία *η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου γενικά* και επικρατεί γενικά η τάση να αποδίδεται έμφαση στην αποτίμηση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ποιοτικά κριτήρια και σε συνάρτηση με τη βελτίωση του σχολείου.

Λόγω της συσχέτισης του έργου του εκπαιδευτικού με τη βελτίωση του σχολείου ένα σημαντικό ζήτημα είναι *ο έλεγχος της καταλληλότητας και ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών για την πρόσληψή τους στην εκπαίδευση*. Η επιλογή των εκπαιδευτικών για το διορισμό τους στην εκπαίδευση στηρίζεται διεθνώς, πέρα από τις τυπικές προϋποθέσεις (σπουδές, πτυχία), στον έλεγχο των γνωστικών εφοδίων τους, των σχετικών με τα αντικείμενα και την οργάνωση διδασκαλίας και μάθησης, την παιδαγωγική και ψυχολογική τους κατάρτιση, καθώς και τις διδακτικές τους δεξιότητες και εμπειρίες. Τα στοιχεία αυτά ελέγχονται συνήθως κατά τη διάρκεια μιας δοκιμαστικής περιόδου στη σχολική πράξη.

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό χωρίς

το σκέλος σπουδών που αφορά την παιδαγωγική-διδακτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση. Για πρώτη φορά το 1997 καταβλήθηκε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το θέμα αυτό επί Υπουργού Παιδείας Γεράσιμου Αρσένη μέσω του νόμου 2525, που περιείχε τη διάταξη για το *«Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας»*. Ο νόμος αυτός φαλκιδεύτηκε όμως στη συνέχεια με τρεις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις. Δηλαδή με το νόμο 3027/2002 του Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου ορίστηκε ότι το 25% των προσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών θα είναι εκτός διαγωνισμού, με το νόμο 3255/2004 της Υπουργού Παιδείας Μ. Γιαννάκου το ποσοστό αυτό έγινε 40% και τέλος ο νόμος 3687/2008 του Υπουργού Παιδείας Ε. Στυλιανίδη έδωσε γενικά προτεραιότητα στους έχοντες προϋπηρεσία και έτσι καταργήθηκε ουσιαστικά το καθεστώς του διαγωνισμού.

Βέβαια με τον νόμο 3848/2010 της Υπουργού Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου ορίστηκε πάλι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα διορίζονται μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ με ταυτόχρονη μοριοδότηση των υπόλοιπων προσόντων τους. Δεν έχουν όμως έως σήμερα διευθετηθεί πλήρως και οριστικά οι όροι και προϋποθέσεις για την απόκτηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και έτσι οι σχετικές διατάξεις μένουν στην ουσία στα χαρτιά με ευθύνη κυρίως της πολιτείας αλλά και των ιδρυμάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

## 3. Προτάσεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι πολλές απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό και το έργο του καθιστούν επιτακτική την *ανάγκη για βελτιωτικές παρεμβάσεις και γενικότερες αλλαγές στην εκπαίδευσή του*. Η προσπάθεια αυτή πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να ξεκινήσει από την αντιμετώπιση των υφιστάμενων δομικών και συγκυριακών προβλημάτων που πλήττουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα δομικά προβλήματα αφορούν πρώτα το γεγονός ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική κατά σχολική βαθμίδα, αν και η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κοινή, και είναι χωρισμένη σε δύο φάσεις (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση) χωρίς ενιαία σύλληψη, σύνδεση και συνέπεια. Θεωρείται επίσης σε πολλές περιπτώσεις ανεπαρκής ως προς την παιδαγωγική-διδακτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση και χαρακτηρίζεται από πλημμελή σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Εκτός από τις δομικές αυτές αδυναμίες η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει και συγκυριακά προβλήματα. Πρόκειται π.χ. για το συχνά εμφανιζόμενο πρόβλημα της ανεργίας, το πρόβλημα της υπερβολικής επιγυναί-

κωσης του διδακτικού προσωπικού σε κάποιες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς και αυτό της γήρανσης του εκπαιδευτικού σώματος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λόγω της αναφερθείσας αρνητικής δημογραφικής εξέλιξης. Σε αυτά προστίθεται και το διεθνώς γνωστό πρόβλημα της έντονης επαγγελματικής επιβάρυνσης ή εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (*burnout*).

Πέρα όμως από την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτούνται επιλογές και ενέργειες από την εκπαιδευτική πολιτική για τον γενικό εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στον τομέα αυτόν επιβάλλονται, κατά τη γνώμη μου, οι εξής τουλάχιστον αλλαγές**.**

α) *Απαιτείται πρώτα ένας συστηματικός προβληματισμός σε ό,τι αφορά τον γενικό προσανατολισμό ή το μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με άλλα λόγια μια σαφής απάντηση στο ερώτημα τι εκπαιδευτικό θέλουμε.* Στη συγκεκριμενοποίηση του ζητήματος αυτού μπορούν, νομίζω, να συμβάλουν τα υπάρχοντα στοιχεία στη βιβλιογραφία που σκιαγραφούν δύο προφίλ ή δύο τύπους εκπαιδευτικού με τις αντίστοιχες κοινωνικές προσδοκίες για το έργο τους**.**

Από τον πρώτο τύπο εκπαιδευτικού, που αντιστοιχεί στην παραδοσιακή άποψη και πρακτική, αναμένει κανείς να μεταδίδει όσο γίνεται πιο πιστά και σύμφωνα με το επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και να τηρεί τις οδηγίες και εντολές των προϊσταμένων υπηρεσιών. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή κρίνεται από το βαθμό επίτευξης των απαιτήσεων αυτών. Αν ο βαθμός εκπλήρωσής τους δεν θεωρηθεί ικανοποιητικός, πιστεύεται ότι μπορούν να διαπιστωθούν οι αιτίες και να αναπτυχθεί , μέσω επιμορφωτικών δράσεων, η ικανότητά του αυτή στον απαιτούμενο βαθμό. *Τα γνωρίσματα αυτά χαρακτηρίζουν το προφίλ του λεγόμενου εντολοδόχου εκπαιδευτικού, που εξακολουθεί να επικρατεί ακόμη σε σημαντικό βαθμό στην εκπαιδευτική πράξη.*

Ενόψει όμως των σύγχρονων συνθηκών δεν αρκούν οι προϋποθέσεις αυτές για το προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα τις απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου, καθώς και τις ανάγκες των μαθητών, και να καθορίζει, με αυτοτέλεια και αίσθημα ευθύνης για το μέλλον της νέας γενιάς, πώς μπορούν να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες και απαιτήσεις και ποιες παρεμβάσεις είναι απαραίτητες. *Τα γνωρίσματα αυτά χαρακτηρίζουν* το *προφίλ του «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού» και σε αυτό το μοντέλο απαιτείται να προσανατολίζεται σήμερα και στο άμεσο μέλλον η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.*

*β) Επιβάλλεται επίσης ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στις σχετικές συζητήσεις τονίζεται η ανάγκη για περιορισμένου εύρους και εκσυγχρονισμένα από άποψη περιεχομένου, καθώς και με σπονδυλωτή άρθρωση (*moduls*) από δομική άποψη προγράμματα σπουδών. Είναι επίσης ευρύτερα αποδεκτό ότι τα προγράμματα αυτά πρέ-

πει να καλύπτουν τους εξής τρεις τομείς σπουδών με τις απαραίτητες σήμερα εξειδικεύσεις.

Ο πρώτος τομέας σπουδών, *οι σπουδές ειδικότητας,* επιβάλλεται να γίνει σήμερα πιο ευέλικτος, ώστε να μην αποκλείεται η δραστηριότητα του υποψηφίου εκπαιδευτικού και σε άλλα επαγγελματικά πεδία κοινωνικού ή κοινωνικο-παιδαγωγικού χαρακτήρα. Στον δεύτερο, συχνά παραμελημένο τομέα σπουδών, *που αφορά την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών,* απαιτείται σήμερα μεγαλύτερη βαρύτητα και περισσότερη συγκεκριμενοποίηση. *Στον τρίτο τέλος τομέα σπουδών, την πρακτική άσκηση,* που τονίζεται σήμερα διεθνώς, επιβάλλεται να ασκούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ευρύ φάσμα εμπειριών και με συνεχείς αναφορές στην πραγματικότητα της σχολικής πράξης και στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Απαιτείται επίσης ιδιαίτερη φροντίδα για την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Για τον λόγο αυτόν εφαρμόζεται σε πολλές χώρες το σύστημα των *«μεντόρων»* και στο πλαίσιο αυτό θεωρείται πολύ σημαντική η συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία και τα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Στο τομέα της πρακτικής άσκησης τίθενται επίσης και απαιτούν απαντήσεις πολλά επιμέρους ερωτήματα**.** *Ένα πρώτο ερώτημα αφορά το πότε πρέπει να διεξάγεται η πρακτική άσκηση.* Μια εκδοχή είναι η έναρξή και παροχή της ταυτόχρονα με την έναρξη των σπουδών και η διασπορά της σε όλο το εύρος τους, ώστε να επιτυγχάνεται η έγκαιρη ευαισθητοποίηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το μελλοντικό επαγγελματικό τους έργο. Μια άλλη εκδοχή είναι η έναρξη της πρακτικής άσκησης μετά την ολοκλήρωση των σπουδών ειδικότητας σε μια χωριστή δεύτερη φάση σπουδών, γιατί πιστεύεται ότι έτσι μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή η σημασία της. Η ευθύνη για την επιλογή μιας από τις συζητούμενες εκδοχές ανήκει στην πολιτεία και στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά την *ποσοτική αναλογία της πρακτικής άσκησης* σε *σύγκριση με τις θεωρητικές σπουδές*, δηλαδή πόση θεωρία και πόση πράξη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η προετοιμασία των οποίων διεξάγεται σε πρωτίστως θεωρητικά προσανατολισμένο πανεπιστημιακό επίπεδο και μειωμένη την πρακτική άσκηση.

*Ένα ακόμη ερώτημα αφορά τις μορφές της πρακτικής άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών***.** Μια πρώτη, παραδοσιακή μορφή αποτελεί η άσκηση των υποψηφίων κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, δηλαδή *ένα είδος «μαθητείας»*. Στην περίπτωση αυτή αναμένεται από τους «μαθητευόμενους» η απομίμηση των χειρισμών έμπειρων εκπαιδευτών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η

οποία αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο. Ένας άλλος τρόπος είναι *η άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω της προηγηθείσας επιστημονικής ανάλυσης της διδακτικής διαδικασίας* και η εφαρμογή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής από τους ασκούμενους. Τέλος, είναι διεθνώς γνωστό *το σύστημα της μικροδιδασκαλίας*, σύμφωνα με το οποίο η διδακτική διαδικασία κατακερματίζεται σε επιμέρους μικρές δεξιότητες, τις οποίες μαθαίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, παρατηρώντας τον εαυτό τους σε επανειλημμένες μαγνητοσκοπήσεις της δραστηριότητάς τους με την παρουσία και την εποικοδομητική συνεισφορά των συμφοιτητών τους, που αποτελούν ένα είδος εικονικής σχολικής τάξης.

*Ο τρόπος σύνδεσης των τριών τομέων σπουδών* έχει δύο κυρίως μορφές*:* Αφενός το λεγόμενο *μονοφασικό ή ταυτόχρονο μοντέλο*, δηλαδή την παράλληλη παροχή και των τριών τομέων σπουδών σε μια ενιαία φάση, και αφετέρου το *διφασικό ή διαδοχικό μοντέλο*, που σημαίνει την ολοκλήρωση πρώτα των σπουδών ειδικότητας και σε μια δεύτερη φάση τη διεκπεραίωση των παιδαγωγικών σπουδών και της πρακτικής άσκησης. Η συνηθέστερη μορφή στην Ευρώπη, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι το διφασικό μοντέλο. Η Ελλάδα αφίσταται από την εικόνα αυτή, αν και θα είχε την ευκαιρία να επιλύσει το μνημονευθέν παραπάνω πρόβλημα της πλημμελούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης μέσω της εφαρμογής του διφασικού μοντέλου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

*γ)* Πέρα από τις προτεινόμενες παραπάνω δύο βασικές αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιβάλλεται επίσης *η δημιουργία μιας στενής και σταθερής σχέσης ανάμεσα στην αρχική ή βασική και την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Είναι σήμερα γνωστό και ευρύτερα αποδεκτό ότι η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού προετοιμάζεται ως υποδομή μέσω των βασικών του σπουδών, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής του. Αυτό επιβάλλει την ανάπτυξη μιας δέσμης επαναλαμβανόμενων επιμορφωτικών δράσεων σε όλη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του.

*Ως προς τους στόχους της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης* υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τις οποίες αναφέρω τις ακόλουθες τρεις: α) Η επιμόρφωση θεωρείται ότι πρέπει να έχει αντισταθμιστικό χαρακτήρα, δηλαδή να συμπληρώνει την ελλιπή αρχική ή βασική εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών (είναι η παραδοσιακή άποψη που δεν είναι σπάνια και σήμερα ακόμη, π.χ στην Ελλάδα). β) Ως επιμόρφωση εννοείται ο κατά τακτά χρονικά διαστήματα εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποσκευών (της ειδικότητας) του εν ενεργεία εκπαιδευτικού. γ) Η επιμόρφωση θεωρείται ότι πρέπει να συνοδεύει τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση. Η τρί-

τη αυτή εκδοχή είναι, κατά τη γνώμη μου, η απαιτούμενη σήμερα και αποβλέπει στη *σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του στην εκπαίδευση*.

*Υπάρχουν επίσης* πολλές *μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών***,** όπως η εισαγωγική, η περιοδική, τα ad hock επιμορφωτικά προγράμματα, η εξ αποστάσεως και η ενδοσχολική επιμόρφωση, οι οποίες διαφέρουν ως προς την υποχρεωτικότητα ή μη, τη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και ως προς τον τόπο διεξαγωγής τους (δηλαδή σε τοπικό, περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο). *Ως γενική αρχή ισχύει ότι επιλέγεται κάθε φορά η καταλληλότερη με κριτήριο τις συγκεκριμένες συνθήκες και τις υφιστάμενες ανάγκες.*

Τα *προβλήματα που διαπιστώνονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* και πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι τα ακόλουθα**:** Η ελλιπής σύνδεση της επιμόρφωσης με την αρχική ή βασική εκπαίδευση, η ασυνέχεια και ασυνέπεια στη διεξαγωγή της επιμόρφωσης, οι ανεπάρκειες των επιμορφωτών, η πλημμελής σύνδεση της επιμόρφωσης με τη σχολική πραγματικότητα και η έλλειψη προσανατολισμού της επιμόρφωσης στις αρχές και τις διαπιστώσεις της Ψυχολογίας Μάθησης των ενηλίκων. Πρέπει να επισημανθεί πάντως γενικά στο σημείο αυτό ότι, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία και την έρευνα, τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης αλλά και της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένα σε ό,τι αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Διαφορετική είναι βέβαια η κατάσταση σε ό,τι αφορά την ευκολότερα εφικτή αλλαγή στάσεων, ιδιαίτερα όταν η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη απόκτηση πρακτικών εμπειριών στο πλαίσιο μιας μεθοδευμένης πρακτικής άσκησης. Γενικά πάντως για την επιτυχή και αποτελεσματική διεξαγωγή της επιμόρφωσης είναι απαραίτητες οι παρακάτω πολύ βασικές προϋποθέσεις**:**

α) *Η επιμόρφωση πρέπει να οικοδομείται στη βάση μιας στέρεης αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.* Δηλαδή η αρχική ή βασική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση πρέπει να αποτελούν δύο σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, η οποία να αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και να ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία.

β) *Η επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να προσανατολίζεται στην εξής βασική αρχή*: να καθίστανται οι υποψήφιοι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ικανοί να προσλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τα εκάστοτε αιτήματα και προβλήματα και να συμβάλουν στη διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη ο οποίος θα είναι σε θέση να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της εποχής του.

γ) Πέρα από αυτά είναι απαραίτητο *να δοθούν στη σχολική μονάδα και στον εκπαιδευτικό από την πλευρά της πολιτείας μεγαλύτερα περιθώρια*, για *την ερ-*

*μηνεία και επιτέλεση του ρόλου τους (αυτό που ονομάζεται «αυτονομία της σχολικής μονάδας»)*. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί γενικά με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα με αλλαγές στη δομή των επίσημων προδιαγραφών της διδασκαλίας και μάθησης. Χωρίς την εκπλήρωση των προϋποθέσεων αυτών δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν, σε σταθερή βάση και με ευρύ χρονικό ορίζοντα, οι όποιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις, όσο καλά μεθοδευμένες και οργανωμένες και αν είναι.

**Βιβλιογραφία**

Ανδρεαδάκης, Ν. κ.ά. (επιμ.). (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Ιων.

Αντωνίου, Χρ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (eds.). (2011). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. New York: Routledge.

Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Όραμα και πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρράς, Κ. (2011). Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Κουλαϊδής, Β., Παπαδάκης, Ν., & Δημόπουλος, Κ. (2006). Πρόγραμμα PISA. Αποτίμηση και προκλήσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση, 6*, 33-57.

Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Merkens, H. (Hrsg.) (2003). *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen: Leska & Budrich.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίνη: Αφοί Κυριακίδη.

OECD. The Teacher Today (1990). Paris: OECD.

OECD (2014). *Results. An International Perspective on Teacher and Learning*. Paris: OECD.

Οικονομίδης, Β. Δ. (επιμ.). (2011). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Accsess-Γραφικές Τέχνες.

Terhart, E. u. a. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage. Münster/ New York: Waxmann.

Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2019). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Zeitschrift für Pädagogik, (44/1998). Θεματικό τεύχος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

**Abstract**

Dieser Artikel besteht aus drei Teilen. Der erste Teil versucht die Frage zu beantworten warum in den letzten Jahren die Diskussion über die Aufgabe und die Ausbildung der Lehrer so akut geworden ist. Außer den nicht befriedigenden Befunden der internationalen Studien, wie z. B. der alle drei Jahre wiederholenden Untersuchung PISA, ein wichtiger Grund sind nach der Auffassung des Verfassers die neueren sozialen, wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen, die kurz aufgeführt und bewertet werden. Der zweite Teil des Artikels betrifft die unter dem Einfluss der oben genannten Entwicklungen stattfindenden Veränderungen in der Bildung der jungen Generation und in den Rollen des Lehrers und des Schülers, die ebenfalls benannt und kommentiert werden. Der dritte Teil des Aufsatzes beinhaltet die Vorschläge des Verfassers, die zur Verbesserung der Lehrerausbildung führen können.

*Key-words*: Education Today, Teacher and Pupil-Task, Teacher Education

**Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης**
Ομότιμος Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
Ηγηλόχου 35, 542 50 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310-306252
E-mail: xochelis@edlit.auth.gr

# Η συμβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών μεταρρυθμίσεων. Η σημασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

*Ευμορφία Πασσά, Μαρίνα Κουγιουρούκη*

Το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή είναι ιδιαιτέρως απαιτητικό καθώς υλοποιεί την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων των οποίων οι στόχοι συνεχώς αλλάζουν σε μια προσπάθεια εναρμόνισης με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα επηρεαζόμενα από τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις επιτελούν πολύπλευρες λειτουργίες με συνεχή αναπροσανατολισμό στόχων και διαδικασιών (Παπαναούμ, 2014). Το σχολείο αποτελεί το κέντρο των εκπαιδευτικών αυτών συστημάτων και καλείται να διαμορφώσει άτομα ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής πραγματικότητας. Παρόλο που υπάρχει ποικιλία διδακτικών μεταρρυθμίσεων, νέων προγραμμάτων σπουδών, πολιτικών αξιολόγησης και σύγχρονων τεχνολογιών στα σχολεία, η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται άμεσα από τους εκπαιδευτικούς και έμμεσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα εφαρμόσουν μέσα στην τάξη τις όποιες αλλαγές (Παμουκτσόγλου & Καραφύλλης, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία ενός καινούριου προγράμματος καθώς είναι αυτοί που με τη στάση τους και την προσέγγισή τους σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και με τις ικανότητές τους θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τις σύγχρονες διδακτικές μεταρρυθμίσεις (Dubin & Olshtain, 1986: 30-31). Παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό σύστημα με σωστή διοικητική και οργανωτική δομή, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σύμφωνα με τις πρόσφατες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας και οι επαρκείς πόροι θεωρούνται πολύ σημαντικοί για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, όμως ο εκπαιδευτικοί αποτελούν κυρίαρχο παράγοντα επιτυχίας στην εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Παπαναούμ, 2010). Και είναι μάλιστα κάποιες φορές η πεποίθηση για τον καθοριστικό ρόλο τους στην ποιότητα του έργου τους τόσο ισχυρή ώστε από τη μία να γίνονται αποδέκτες κριτικής για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια και από την άλλη η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία να προσβλέπουν σε αυτούς για καλύτερα αποτελέσματα (Παπαναούμ, 2010).

Το έργο τους ωστόσο θα πρέπει να αναλυθεί σε συνάρτηση με το άμεσο σχολικό περιβάλλον, το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν καθώς η μορφή και το περιεχόμενο του έργου τους επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα διοίκησης, τους πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση, τους μαθητές, τις τάξεις και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Gewirtz, 1997: 217-219). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι γενική η παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχυθούν ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν με επιτυχία τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου όχι ως απλοί αμέτοχοι διαμεσολαβητές. Αυτό μπορεί να γίνει αν προσπαθήσουμε να υποστηρίξουμε την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2014).

Πρέπει όμως να έχουμε υπόψη μας ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν δεν επηρεάζεται μόνο από τις ικανότητές τους ή από αυτά που έχουν μάθει. Επηρεάζεται από τα βιώματά τους, τον τρόπο που εκείνοι έχουν διδαχθεί, την επαγγελματική τους πορεία, τις συνθήκες εργασίας, τις ελπίδες, τα όνειρά τους, τις ευκαιρίες που τους δίνονται και τις φιλοδοξίες τους, τη συνεργασία με τους συναδέλφους για την επιδίωξη των κοινών στόχων του σχολείου, αλλά και από την απομόνωση που μπορεί να νιώθουν στον εργασιακό χώρο, τις απογοητεύσεις τους, τις ανασφάλειές τους. Πέρα λοιπόν από τις παιδαγωγικές και τις διδακτικές προσεγγίσεις, όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα του έργου τους (Hargreaves, 1994).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις συνεχόμενες παιδαγωγικές και διδακτικές αλλαγές και καινοτομίες αλλά και στις υψηλές απαιτήσεις του έργου τους θα πρέπει να στηριχθούν ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Θα πρέπει δηλαδή να επιμορφωθούν επαρκώς και να εργαστούν σε ικανοποιητικές εργασιακές συνθήκες.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι σχετικά καινούργιο καθώς ασκείται συστηματικά εδώ και διακόσια χρόνια και παρουσιάζει πολλές ιδιοτυπίες και ιδιομορφίες (Χατζηδήμου, 2007: 287). Είναι κυρίως κοινωνικό γιατί επηρεάζεται από τη κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική κατάσταση της κοινωνίας όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή (Σταματέλος, 2001: 83). Επηρεάζεται κατά πολύ, όπως και η εκπαιδευτική διαδικασία, από τις σύγχρονες προκλήσεις και απαιτήσεις για μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση, στην επικοινωνία, στη μάθηση, στη δια βίου μάθηση, στην κατάργηση των αποστάσεων, στην πτώση των συνόρων (Φλουρής, 2010: 244).

Έτσι, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνεχώς εξελίσσεται οι ίδιοι βρίσκονται σε μία συνεχή διαδικασία προσαρμογής στις νέες και μεταβαλλόμενες συνθήκες όπου οι απαιτήσεις από αυτούς είναι πολλές: οφείλουν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν δια βίου κι από πολλές και διαφορετικές πηγές,

να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, να ενημερώνονται συνεχώς, να «*αυτό-μορφώνονται και να αυτό-επιμορφώνονται»,* να οργανώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους ώστε να ετοιμάσουν τους μαθητές τους για να ενταχθούν στη σύγχρονη και πολύπλοκη κοινωνία που βασίζεται στη γνώση και στην επικοινωνία (Φλουρής & Πασιάς, 2005· Φλουρής, 2010: 245).

Ωστόσο, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι κύριοι εφαρμοστές των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, δεν αντιμετωπίζονται ως κομμάτι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αλλά ως αποδέκτες του εισπράττοντας πολλές φορές και τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις για τις παραλήψεις και λάθη αυτού του σχεδιασμού (Χατζηδήμου, 2007: 290· Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015: 158). Όλο αυτό το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να διδάξουν με έντονη συναισθηματική εμπλοκή και άγχος όχι μόνο γιατί οι σχέσεις με τους μαθητές είναι απαιτητικές αλλά και γιατί υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στο σχολείο, μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη παρότρυνση για τη συνέχιση του έργου τους, σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και σε αλλοίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως η προσωπικότητά τους, οι εμπειρίες τους, οι αξίες τους, τα ιδανικά τους, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες τους όπως και η ικανοποίηση που παίρνουν από το επάγγελμά τους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε προσωπικό επίπεδο, τα συναισθήματά τους, ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν το διδακτικό τους έργο, τους μαθητές τους, τους άλλους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015: 158). Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε μεγάλη συσχέτιση όχι μόνο με τις απόψεις των πολιτών της κοινωνίας για το έργο τους αλλά και με τους στόχους που έχουν οι ίδιοι καθημερινά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπως και με τα πιστεύω τους για το τι είναι σημαντικό για το επάγγελμά τους (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1990).

Αυτό που προτείνεται για να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος είναι η ενίσχυσή τους και η ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της επιμόρφωσής τους (Παπαναούμ, 2010). Η επιμόρφωσή τους είναι σημαντική καθώς μέσω της κατάρτισής τους επιτυγχάνονται οι όποιες μεταρρυθμίσεις που οδηγούν εντέλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Day, 2003). Ωστόσο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τούς δίνει την ευκαιρία και να διευρύνουν τις θεωρητικές τους γνώσεις αλλά και να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με τεχνικές και μεθόδους, δηλαδή η θεωρία και η πρακτική της διδασκαλίας θα πρέπει να συνδέονται με τρόπο ώστε η θεωρία να προέρχεται από τη διδακτική πράξη και να καταλήγει στη διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2002).

Επιπρόσθετα θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μια *δια βίου* διαδικασία μέσα στο χρόνο η οποία αρχίζει από τότε που οι ίδιοι ήρθαν σε επαφή με το σχολείο ως μαθητές για πρώτη φορά, τελειώνει με την αφυπηρέτησή τους και εμπεριέχει ένα εύρος πηγών μάθησης: «*από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης*» (Μαυρογιώργος, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξή τους είναι μια προσωπική διαδικασία μάθησης που διαμορφώνεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση των επαγγελματικών γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ιδιοτήτων και των πεποιθήσεων που αποκτούν ώστε να διδάξουν όπως και των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων τους (Day, 1997). Είναι μια διαδικασία πολυδιάστατη και δυναμική κατά τη διάρκεια της οποίας αναπτύσσονται ψυχολογικά, συναισθηματικά και ηθικά (Παπαναούμ, 2010) και η επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη αλληλοεξαρτώνται και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία, στην προσπάθειά της να εναρμονίσει τα συστήματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους στις χώρες της, προσδιορίζει στα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τις αρχές που διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί πολλά προσόντα, πρέπει να βασίζεται στη δια βίου μάθηση, στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών και στις μεταξύ τους συνεργασίες (European Commission, 2005: 2-3). Ακόμα, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση καλούνται να είναι καινοτόμοι, προσαρμοστικοί, με κριτική στάση και με γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission, 2013).

Καθώς η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης καλεί τα κράτη μέλη της να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες που θα τους παρέχουν επιμόρφωση (με ευέλικτα προγράμματα με σκοπούς όπως η ψηφιακή αναβάθμιση και οι διεπιστημονικές συνεργασίες) για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις πολλαπλές απαιτήσεις του σύγχρονου ρόλου τους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014).

Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2000: 175) βρισκόμαστε στην περίοδο του «*μεταμοντέρνου επαγγελματισμού*» όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν ένα «*πελατολόγιο*» ποικίλο και περίπλοκο, σε συνθήκες αυξανόμενης ηθικής αβεβαιότητας όπου όλες οι μέθοδοι και προσεγγίσεις είναι πιθανές και όπου όλο και περισσότερες κοινωνικές ομάδες έχουν λόγο και επιρ-

ροή στην εκπαίδευση. Το αν θα δούμε θετικά αποτελέσματα με συνεργασίες των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και εκπαιδευτικούς φορείς ή αν θα δούμε αρνητικά αποτελέσματα με εξοντωμένους εκπαιδευτικούς κάτω από την πίεση των πολλαπλών εργασιακών απαιτήσεων και με χαμένες ευκαιρίες εποικοδομητικών συνεργασιών είναι ακόμα άγνωστο, όμως δε θα πρέπει να αφεθεί στην τύχη αλλά να υπάρξει πρωτοβουλία από τους αρμόδιους φορείς ώστε οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση να υλοποιηθούν με τη δημιουργία άριστων συνθηκών επιμόρφωσης και εργασιακών συνθηκών για αυτούς που διδάσκουν (Hargreaves, 2000: 175).

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας,* τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από http://pep.uoi.gr/gmavrog/pol_ep_anapt.

Παμουκτσόγλου, Α., & Καραφύλλης, Α., (2009). Τα «φυσικά και πνευματικά χαρίσματα» του δασκάλου ως χαρακτηριστικά κοινωνικής αδικίας σύμφωνα με τον Ν. Εξαρχόπουλο και η σχέση του με τη σύγχρονη πραγματικότητα. *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR&page706=2&itemid706=1056

Παπαναούμ, Ζ. (2010). *Για ένα καλύτερο σχολείο : ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Ανακτήθηκε από http://repository.edull.gr/edull/handle/10795/105.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου. (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης* (σσ.13-35). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60,*158-175.

Σταματέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο Κ. Ουζούνης, & Α.

Καραφύλλης (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Πρακτικά συνεδρίου* (σσ. 83-89). Ξάνθη: Σπανίδη.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014, 2 Μαΐου). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες. Ανάκτηση από: http:// register.consilium.europa.eu

Φλουρής, Γ. (2010). Η «οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια αφήγηση για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 5*(59), 231-255.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας* (σσ. 91-111). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπ. Κρήτης.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (1990). *Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, μια παιδαγωγική εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη-Γιαπούλη.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης.* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

***Ξενόγλωσση***

Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education, 23*(1), 39-54. DOI: 10.1080/1367/13674589700200002

Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course Design.* Cambridge: Cambridge University Press.

European Commission (2005). *Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications 20th – 21st June 2005*. Brussels: European Commission.

European Commission (2013, July). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* Brussels: European Commission.

Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK. *Journal of Education Policy, 12*(4), 217-219.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's work and Culture in the Postmodern Age.* Toronto: OISE Press.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, 6*(2),151-182.

**Abstract**

The teacher is one of the most important factors of learning. The new era in teaching requires teachers to have multiple and demanding roles. Concerning curriculum, the teacher is the most significant agent of curriculum implementation. Trying out new ideas and methods in the classroom depend on the teachers' ability to adjust to new thinking. Teaching is an ongoing process and it does not entail only obtaining a university degree. The teachers' work is influenced by a lot of factors which should be considered when trying to enhance the teachers' professional identity and development. This article argues that teachers in order to be able to respond effectively to their demanding task they should be supported with effective training and the provision of satisfactory working conditions and teaching facilities.

*Key-words*: teacher, curriculum implementation, professional identity, professional development, teacher training

**Ευμορφία Πασσά**
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, ΤΕ16, Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Νέα Χιλή Αλεξανδρούπολη 681 31
Τηλ.: 6944703819
E-mail: epassa@eled.duth.gr
evmorfiapassa@yahoo.com

**Μαρίνα Κουγιουρούκη**
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Νέα Χιλή Αλεξανδρούπολη 681 31
Τηλ.: 25510-30024
E-mail: mkougiou@eled.duth.gr

# Η Μάθηση ως Εμπειρία: Μια φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα με τη χρήση βινιετών

*Βασίλειος Συμεωνίδης, Βασιλική Παπαδοπούλου*

## Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μάθησης βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής, καθώς τόσο οι επιστήμονες όσο και οι πολιτικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση, σε εθνικό και υπερεθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο αναφέρονται συνεχώς σε «μαθησιακά αποτελέσματα», «επαγγελματική μάθηση» και «δια βίου μάθηση». Ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες επικρίνουν την αυξανόμενη «μαθησιοκρατία» (*learnification*) του εκπαιδευτικού διαλόγου, εγείροντας έναν προβληματισμό για την «εξαφάνιση» της διδασκαλίας και του ρόλου των εκπαιδευτικών, καθώς και για τον αποπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Biesta, 2012, 2017). Σε ένα πλαίσιο όπου η μάθηση «μονοπωλεί» το ενδιαφέρον στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ευρύτερος ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως του σχολείου σε σχέση με τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου αποδυναμώνεται συνεχώς: ο μορφωτικός-παιδευτικός πυρήνας του σχολείου βαίνει συρρικνούμενος (Πυργιωτάκης, 2000). Ως εκ τούτου, κρίσιμα εκπαιδευτικά ερωτήματα για το περιεχόμενο, το σκοπό και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μάθησης έχουν σταματήσει να τίθενται ή θεωρούνται ως ήδη απαντημένα (Biesta, 2017).

Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού διαλόγου από την αγωγή και τη διδασκαλία στη μάθηση οφείλεται εν μέρει και στη ανάδειξη νέων θεωριών μάθησης, και κατά κύριο λόγο στον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος τοποθέτησε τον/την μαθητή/τρια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον/την εκπαιδευτικό στο ρόλο του/της διαμεσολαβητή/τριας της μάθησης. Παρά το ενδιαφέρον όμως για το φαινόμενο της μάθησης και την πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί, η φύση της μάθησης δεν έχει ερμηνευθεί και κατανοηθεί πλήρως κατά κοινό παραδεκτά τρόπο στον ορίζοντα της «βιωμένης εμπειρίας» (van Manen, 2016). Διάφορες επιστήμες έχουν κατά καιρούς διερευνήσει τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένων της βιολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και τις νευροεπιστήμες, στη βάση όμως της παρατήρησης των αποτελεσμάτων της και όχι του τρόπου με τον οποίο βιώνεται για κάθε άτομο.

Αυτό το ερευνητικό κενό μπορεί και οφείλει σήμερα να καλύψει η παιδαγωγική προκειμένου να επανατεθούν παιδαγωγικά, διδακτικά και εκπαιδευτικά ερωτήματα σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης από μια διαφορετική προοπτική (Schratz & Westfall-Greiter, 2015).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης το θέμα της εκπαίδευσης δεν εξαντλείται στο ζήτημα εάν οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, αλλά επεκτείνεται στο ότι μαθαίνουν *κάτι*, ότι το μαθαίνουν για συγκεκριμένους *σκοπούς* και με την καθοδήγηση από *κάποιον/α* (Biesta, 2012, 2017· Πυργιωτάκης, 2000· Φρυδάκη, 2009· Ξωχέλλης, 2016). Σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο και μέσα από την ιδιαίτερη προοπτική που διανοίγει η φαινομενολογική προσέγγιση, στο «βιόκοσμο» της εκπαίδευσης μάς ενδιαφέρει όχι αν η εμπειρία υποστηρίζει τη μάθηση, αλλά πώς η μάθηση αναδεικνύεται *ως* εμπειρία αυτή καθαυτή. Η προσέγγιση της μάθησης ως εμπειρίας καθαυτής σημαίνει πως δεν έχουμε άμεση – με την έννοια της αδιαμεσολάβητης – πρόσβαση σε αυτή την εμπειρία και πως ήδη οι λέξεις που χρησιμοποιούμε για να την περιγράψουμε, «μεταμορφώνουν» την αντίληψη μας γι' αυτήν. Σε αυτό το σημείο είναι που η φαινομενολογία, ως η φιλοσοφία της εμπειρίας, μπορεί σύμφωνα με τη Meyer-Drawe (2012) να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη μάθηση ως εμπειρία, ακόμα και αν υπάρχει μια αναπόφευκτη απόσταση μεταξύ των συγκεκριμένων εμπειριών μας όταν τις αποκτούμε, και της «επιστροφής» μας σε αυτές, όταν μιλάμε γι' αυτές ή τις αναστοχαζόμαστε.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να προσεγγίσει το φαινόμενο της μάθησης ως εμπειρίας από την σκοπιά της Φαινομενολογικής Παιδαγωγικής, παρουσιάζοντας μια νέα μέθοδο συλλογής και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων μέσα από βινιέτες. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Ίννσμπρουκ, Αυστρία μέσα από δυο ερευνητικά προγράμματα την περίοδο 2008-2016. Ως θεωρητική βάση, το άρθρο ανατρέχει στο φαινομενολογικό έργο του Edmund Husserl, του Maurice Merleau-Ponty και της Käte Meyer-Drawe, ενώ η παιδαγωγική μας προσέγγιση πηγάζει κυρίως από τη γερμανική ακαδημαϊκή παράδοση της Νοολογικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) (Ξωχέλλης, 2016), η οποία στηρίζεται στο τρίπτυχο των ερευνητικών μεθόδων, της ερμηνευτικής, της φαινομενολογίας και της διαλεκτικής (Benner, 1978· Tröhler, 2003).

Στη βάση αυτή, το άρθρο ξεκινάει με μια θεωρητική παρουσίαση της σχέσης φαινομενολογίας και εκπαίδευσης, και προχωρά στην ανάλυση εκείνων των διαστάσεων της μάθησης που σχετίζονται με την αντίληψη της μάθησης ως εμπειρίας από τη σκοπιά της Φαινομενολογικής Παιδαγωγικής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της συγγραφής και ανάλυσης μιας βινιέτας, στη βάση ενός παραδείγματος που παραθέτουμε σχετικό με το φαινόμενο της

μάθησης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση βασικών συμπερασμάτων και προοπτικών για την εκπαιδευτική έρευνα.

**Φαινομενολογία και εκπαίδευση**

Η φαινομενολογία αναδείχθηκε δυναμικά ως φιλοσοφικό ρεύμα στα έργα του Edmund Husserl, ο οποίος επέκρινε τον φαύλο εξορθολογισμό της ανθρώπινης πραγματικότητας και την καταστροφική υιοθέτηση μιας φυσιοκεντρικής αναγωγής στις επιστήμες, όπως διαμορφώθηκαν στη Δυτική Ευρώπη από το 17ο αιώνα και μετά (Husserl, 1962). Η επιστήμη υπάρχει μέσα στον κόσμο μας – τον οποίο επιχειρεί να εξηγήσει και να ερμηνεύσει – ως ένα ιστορικά προσδιορισμένο συνειδησιακό επίτευγμα και ως εκ τούτου η υποκειμενική συνείδηση έχει κεντρικό ρόλο στο πώς αντιλαμβανόμαστε και μελετάμε τον κόσμο γύρω μας. Η πεποίθηση πως μπορούμε να μελετήσουμε τον κόσμο αντικειμενικά, αποκλείοντας κάθε τι υποκειμενικό ως μη επιστημονικό, είναι λανθασμένη, εφόσον ο κόσμος υπάρχει εκεί πριν από εμάς και την όποια προσπάθεια μας να τον κατανοήσουμε.

Επιθυμώντας να προστατέψει την υποκειμενική συνείδηση και την «ενεργό προθετικότητά» της (*fungierende Intentionalität*) από τους αναγωγισμούς του παραδοσιακού γνωσιολογικού ορθολογισμού, ο Husserl (1962: 154) μίλησε για την πλήρη αποδεύσμευση της συνείδησης από τον «αντι-κείμενο» κόσμο μέσω της διαδικασίας που ονόμασε «εποχή» (*Epoché*). Η συγκεκριμένη νοητική διαδικασία προϋποθέτει την αναστολή όλων των υποθέσεων ύπαρξης ενός εξωτερικού κόσμου και την αναδίπλωση στην πράξη της συνείδησης (νόηση), η οποία έχει τη δυνατότητα μέσω της προθετικότητας και αυτενέργειας της να απομονώσει τα φαινόμενα, στα οποία η ίδια κατευθύνεται (νοήματα). Η έκκληση λοιπόν του Husserl (1973) για επιστροφή στα «ίδια τα πράγματα» (*zu den Sachen selbst*), πριν «μολυνθούν» από τους γνωσιολογικούς ορθολογισμούς και τις υποθέσεις των επιστημόνων, στοχεύει στην εμπειρία της υποκειμενικής συνείδησης, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της φαινομενολογικής αναγωγής (*Reduktion*).

Ο Merleau-Ponty περιγράφει την έκκληση αυτή του Husserl πρωταρχικά ως μία «σχετικοποίηση» της επιστήμης, με την εξής έννοια:

> Δεν είμαι το αποτέλεσμα ή η διασταύρωση των πολλαπλών αιτιοτήτων που προσδιορίζουν το σώμα μου ή την «ψυχή» μου, δεν μπορώ να σκεφτώ τον εαυτό μου σαν τμήμα του κόσμου, σαν απλό αντικείμενο της βιολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, μήτε να κλειστώ μέσα στο σύμπαν της επιστήμης. Ό,τι γνωρίζω για τον κόσμο, ακόμη

> κι επιστημονικά, το γνωρίζω από μια άποψη δική μου ή μιαν εμπειρία του κόσμου δίχως την οποία τα σύμβολα της επιστήμης δεν θα σήμαιναν τίποτα (Merleau-Ponty, 2016, σ. 19).

Όλη η επιστήμη βασίζεται πάνω στην ανάλυση και ερμηνεία ενός «βιόκοσμου» (*Lebenswelt*) και ως εκ τούτου, πρωταρχικό μέλημα των επιστημόνων θα έπρεπε σύμφωνα με τον Merleau-Ponty να είναι η αφύπνιση της εμπειρίας του κόσμου, της οποίας η επιστήμη είναι μία δευτερογενής έκφραση. «Ο κόσμος είν' εκεί πριν από οποιαδήποτε ανάλυσή μου» και άρα το να επιστρέφουμε στα ίδια τα πράγματα σημαίνει την επιστροφή «σ' αυτόν τον πριν από τη γνώση κόσμο, για τον οποίο πάντα μιλάει η γνώση και ως προς τον οποίο κάθε επιστημονικός προσδιορισμός είναι αφηρημένος, ενδεικτικός και εξαρτώμενος» (Merleau-Ponty, 2016: 20-21). Το πραγματικό πρέπει, καταρχάς λοιπόν, να περιγραφεί και όχι να αναλυθεί ή εξηγηθεί. Ωστόσο, για να γίνει κάτι τέτοιο, και δεδομένου του ότι «ο άνθρωπος είναι στον κόσμο, στον κόσμο είναι που γνωρίζεται» (Merleau-Ponty, 2016: 23), η φαινομενολογική αναγωγή, όντας αναγκαστικά «ειδητική» (*Eidetisch*), σύμφωνα με τον Husserl (1973), προϋποθέτει πως πρέπει να παύσουμε να ταυτιζόμαστε με τον κόσμο, φτάνοντας έτσι σε μια καθαρή υπερβατολογική συνείδηση. Ακόμα όμως και η ρήξη της οικειότητας μας με τον κόσμο, έναν κόσμο δι-υποκειμενικό, δεν μπορεί ποτέ να μας αποκαλύψει την πραγματικότητα πλήρως. Για τον Merleau-Ponty (2016: 28), «το μεγαλύτερο μάθημα της αναγωγής είναι η αδυναμία μιας πλήρους αναγωγής».

Ως εκ τούτου, η φαινομενολογία επιδιώκει να φανερώσει την ουσία του κόσμου «εν τω γεννάσθαι» (*in status nascendi*), τη στιγμή δηλαδή που αυτή η ουσία αποκρυσταλλώνεται στην αντίληψη μας ως εμπειρία συνείδησης. Με βάση την αρχή της προθετικότητας (*Intentionalität*), «κάθε συνείδηση είναι συνείδηση κάποιου πράγματος» (Merleau-Ponty, 2016: 34) και άρα πάντοτε αντιλαμβανόμαστε κάτι *ως* κάτι. Το πρώτο «κάτι» είναι διαφορετικό από το δεύτερο, όπως για παράδειγμα ένα δώρο μπορεί να εκληφθεί ως μια πράξη ευγνωμοσύνης ή ως μια πράξη δωροδοκίας (Meyer-Drawe, 2017: 14). Όλα τα πράγματα που αντιλαμβανόμαστε γύρω μας συμμετέχουν στην αντίληψη μας, και ενώ δεν μπορούμε να τα συλλάβουμε πλήρως στην ουσία τους, η προσπάθεια μας να τα περιγράψουμε με λόγια μετασχηματίζει την αντίληψη μας γι' αυτά. Όπως παρατηρεί η Καραβάκου (2019: 52), η φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας προσφέρει μέσω της αναγωγής την αποκατάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας χωρίς να υποκύπτει σε εμπειριστικές και αφαιρετικές εκδοχές, γεγονός που έχει μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη.

Η Φαινομενολογική Παιδαγωγική δεν μπορεί να περιγραφεί ως ένα ομοιογενές πεδίο, καθώς φαινομενολογικές θεωρίες σχετικές με την εκπαίδευση δεν έχουν

ακόμα αποκτήσει μια κοινή μεθοδολογία και βασικές αρχές που να τις διέπουν (Meyer-Drawe, 2017). Η επιρροή της φαινομενολογίας στην παιδαγωγική μπορεί να εντοπιστεί στο πεδίο των ερευνητικών μεθόδων της νοολογικής Παιδαγωγικής (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) και στην αποκαλούμενη «Φαινομενολογική Παιδαγωγική» (*Fenomenologische Pedagogiek*) στην Ολλανδία, κατευθύνσεις που αποδείχτηκαν ιδιαίτερα γόνιμες και εντός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (van Manen, 2016). Η λεγόμενη «Σχολή της Ουτρέχτης» έπαιξε επίσης καθοριστικό ρόλο μελετώντας τις εμπειρίες των παιδιών και των εφήβων κυρίως μέσω του έργου των Martinus J. Langeveld (1984) και Tom Beekman (1987). Ακόμη, ο Max van Manen με το εμβληματικό έργο του «*Researching Lived Experience*» (Μελετώντας τη βιωμένη εμπειρία), το οποίο πρωτοδημοσιεύτηκε το 1990, εισήγαγε μια μεθοδολογία για την έρευνα της καθημερινής βιωμένης εμπειρίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια στη βάση της ερμηνευτικής φαινομενολογίας. Επίσης, πιο πρόσφατα, είναι ευδιάκριτη μία ερευνητική κατεύθυνση η οποία επιχειρεί να θεμελιώσει μια φαινομενολογική θεωρία της εκπαίδευσης (βλ. Brinkmann, 2020), η οποία διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις της Νοολογικής Παιδαγωγικής.

Η σχέση της φαινομενολογίας με την εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί στη φράση του Bollnow (1969: 38-39) πως «η φαινομενολογία καθιστά ορατά τα θεμελιώδη φαινόμενα της παιδείας», με την έννοια πως η φαινομενολογική μέθοδος μας επιτρέπει να προβληματιστούμε πάνω στα καίρια εκπαιδευτικά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα τα ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο, το σκοπό και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μάθησης (Biesta, 2017). Εν αντιθέσει με μια ποσοτικού τύπου ερευνητική προσέγγιση, η φαινομενολογία εστιάζει στις προσωπικές και υποκειμενικές αφηγήσεις, ώστε να αναδείξει το τι πραγματικά συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτική κατάσταση. Σύμφωνα με την Καραβάκου (2019: 55), η έμφαση στην υποκειμενικότητα και την υποκειμενική εμπειρία προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το πώς βιώνουν οι μαθητές/τριες διάφορες μαθησιακές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές καταστάσεις. Επίσης, οι φαινομενολογικές αφηγήσεις εμπλουτίζουν τη γνώση μας για την προσωπική ταυτότητα, την αντίληψη για τον εαυτό και τις ανάγκες του.

Η φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική θεωρία, έρευνα και πράξη μπορεί λοιπόν να βοηθήσει στο να «ανακτήσουμε» την παιδαγωγική διάσταση εκπαιδευτικών φαινομένων, όπως αυτό της μάθησης, ενδυναμώνοντας την κατακερματισμένη, από τις θετικιστικές επιστημολογικές προσεγγίσεις, σχέση της υποκειμενικότητας και της «αυτό-συνείδητης» εμπειρίας της. Για την Καραβάκου (2019: 56), η ανάκτηση της αυθεντικότητας του εαυτού είναι «η αναγκαία συνθήκη για την ενεργοποίηση (ή, κυριολεκτικά, για την αφύπνιση) των σύγχρονων μαθητών (learners) και την απαλλαγή αυτών από μια υφέρπουσα σιωπηλή παθητικότητα και αδιαφορία».

**Η μάθηση ως εμπειρία**

Η Käte Meyer-Drawe στο έργο της «Λόγοι της Μάθησης» (*Diskurse des Lernens*, 2012), προχωρά σε μια σημαίνουσα διάκριση μεταξύ της μάθησης *από/μέσω* την/της εμπειρία/ς και της μάθησης *ως* εμπειρίας. Η μάθηση μέσω της εμπειρίας βρίσκεται στο επίκεντρο των ψυχολογικών θεωριών μάθησης αλλά και των αντίστοιχων θεωριών διδασκαλίας που όμως θεωρούν αυτονόητο το τι σημαίνει και τι συμπεριλαμβάνει η εμπειρία (Meyer-Drawe, 2012). Η μάθηση από ή μέσω της εμπειρίας έχει το αντίστοιχο της στο επίπεδο των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών και προταγμάτων, καθώς γίνεται λόγος συχνά για «βιωματική μάθηση» αλλά και για άλλες συναφείς διδακτικές κατεξοχήν αρχές, κατά την οργάνωση της διδασκαλίας, οι οποίες συνδέονται με το εκτόπισμα της εμπειρίας του/της μαθητή/τριας. Πρόκειται για την αρχή της «βιωματικότητας», την αρχή της «εποπτείας», την αρχή της «αυτενέργειας» (Δημητριάδου, 2016).

Ολες αυτές οι διδακτικές αρχές επικαλούνται την εμπειρία των μαθητών/τριών με διαφορετικό τρόπο. Από την πλευρά των παιδαγωγικών και διδακτικών προταγμάτων στη βάση των παραπάνω διδακτικών αρχών επιδιώκεται να αποκατασταθεί μια συνθήκη «αυθεντικότητας» της μάθησης, μέσα στο σχολικό περιβάλλον μάθησης, περιβάλλον που επιβάλλει τις δικές του «σχολειοποιημένες» νόρμες στη μαθησιακή διεργασία (Φρυδάκη, 2009).

Στη φαινομενολογική προσέγγιση η εμπειρία προϋποθέτει πως η συνείδησή μας «αφήνεται» στον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν χωρίς να μπορεί να τον ελέγξει. «Η εμπειρία σημαίνει το άνοιγμα σε έναν κόσμο που συχνά επιβάλλεται και μπορεί να επηρεάσει τις ενεργές προσδοκίες μας» (Meyer-Drawe, 2012: 189). Συνειδητοποιούμε κάτι, όταν η εμπειρία μας φτάσει στο όριο της και οι – ως τη στιγμή εκείνη – προσδοκίες μας διαψεύδονται. Για παράδειγμα, όταν βρισκόμαστε σε ένα δωμάτιο περιμένουμε πως το ταβάνι και το πάτωμα θα παραμείνουν σταθερά στη θέση τους, όμως εάν συμβεί κάποιος σεισμός και το ταβάνι ή το πάτωμα μετακινηθούν, τότε οι προσδοκίες μας διαψεύδονται. Σε αυτό το σημείο αισθανόμαστε μια έκπληξη και ένα είδος «κατάληψής» μας από τον κόσμο, και μόνο εκ των υστέρων μπορούμε να μιλήσουμε για την εμπειρία μας και να πούμε ότι συνειδητοποιήσαμε κάτι καινούριο. Ως εκ τούτου, η εμπειρία είναι κάτι διαφορετικό από το βίωμα, το οποίο υπονοεί μια προθετική πράξη, και τη σκέψη, η οποία μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τον κόσμο τον οποίο βιώνουμε.

Η αντίληψη της μάθησης ως εμπειρίας σημαίνει λοιπόν πως η μάθηση είναι ένα δύσκολα ανιχνεύσιμο φαινόμενο, καθώς συμβαίνει «στο μέσο των πραγμάτων» (*in medias res*) και αποκαλύπτεται μόνο εκ των υστέρων (Schratz &

Westfall-Greiter, 2015). Μπορώ να πω ότι έμαθα, μόνο αφού η πράξη έχει συντελεστεί και γι' αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να εκκινήσω συνειδητά τη διαδικασία της μάθησης, ούτε βέβαια να την ελέγξω. Η Meyer-Drawe (2017: 15) παρομοιάζει την αρχή μιας εμπειρίας μάθησης σαν τη στιγμή της έκπληξης, η οποία δεν μπορεί να εκκινηθεί ούτε να ελεγχθεί, δεν μπορεί να διδαχθεί ούτε να μαθευτεί. Η μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν κάτι το παλιό φεύγει και κάτι το καινούριο ετοιμάζεται να αναδυθεί. Αυτή η στιγμή δεν είναι απαραίτητα κάτι ευχάριστο, εφόσον η απόκτηση μιας νέας προοπτικής σημαίνει την απώλεια μιας παλιάς.

Το γεγονός ότι η αρχή και το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τις αισθήσεις μας, σημαίνει πως το μόνο πράγμα που μπορούμε να κάνουμε είναι να στρέψουμε την προσοχή μας στο απρόσμενο, και ιδιαίτερα στη στιγμή που η εμπειρία μας φτάνει στο όριο της. Μια τέτοια φαινομενολογική προσέγγιση της μάθησης έχει σημαντικές συνέπειες και για τη διδασκαλία. Η διδασκαλία δεν είναι εγγύηση για τη μάθηση, και άρα μπορούμε να ισχυριστούμε πως η μάθηση «εκτείνεται πέρα από τη διδασκαλία» (Schratz, Westfall-Greiter & Schwarz, 2014). Αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη είναι ένα δι-υποκειμενικό γεγονός μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών του/της, και σημαίνει πως το αποτέλεσμα της διαδικασίας δεν μπορεί να αποδοθεί πλήρως ούτε στον/στην εκπαιδευτικό, ούτε στους/στις μαθητές/τριες.

Το γεγονός ότι η μάθηση δεν μπορεί να «εκκινηθεί», δε σημαίνει πως ο/η εκπαιδευτικός προχωράει στο σκοτάδι, αλλά πως πρέπει να στρέψει την προσοχή του στις εκφράσεις, στις κινήσεις και στις πράξεις των μαθητών/τριών του/της τη στιγμή που αυτές λαμβάνουν χώρα. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει δηλαδή να μετατοπίσει την προσοχή του/της συνειδητά από τη διδασκαλία προς αυτό που αναδύεται κατά τη διάρκειά της, και αποκρυσταλλώνεται ως εμπειρία μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες. Παρότι η διδασκαλία δεν παράγει πάντοτε μάθηση, η διδασκαλία και η μάθηση είναι στη σχολική τάξη δυο διεργασίες που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τους Horst Rumpf και Käte Meyer-Drawe (όπως αναφέρεται στο Schratz & Westfall-Greiter, 2015): «Η διδασκαλία μου αποκαλύπτεται στη μάθηση των άλλων». Όπως οι δυο πλευρές του ίδιου νομίσματος, η διδασκαλία και η μάθηση είναι αλληλένδετες διαδικασίες σε κάθε παιδαγωγική σχέση.

## Διερευνώντας το πεδίο της μάθησης ως εμπειρίας με βινιέτες

Η αντίληψη της μάθησης ως εμπειρίας καθαυτής και όχι ως απόρροιάς της, δημιουργεί για την εκπαιδευτική έρευνα την πρόκληση να επιδιώξει να απο-

τυπώσει αυτή τη διάσταση της μάθησης. Πώς μπορούμε ως ερευνητές/τριες να συλλέξουμε δεδομένα και εν συνεχεία να εξερευνήσουμε ένα φαινόμενο που διαφεύγει της άμεσης πρόσληψής μας; Τη δεκαετία του 1990 ο van Manen προσπάθησε να θεμελιώσει μια μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας της βιωμένης εμπειρίας μέσα από μεθόδους, όπως ανέκδοτες αφηγήσεις, πρωτόκολλα εμπειρίας, συνεντεύξεις και άλλες μεθόδους που βασίζονται όμως στην ανάμνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Στη βάση που έθεσε ο van Manen, μια ερευνητική ομάδα στο Πανεπιστήμιο του Ίννσμπρουκ επικεντρώθηκε στο εργαλείο της βινιέτας, για να διερευνήσει με μια διαχρονική μελέτη τεσσάρων ετών τη μάθηση ως εμπειρία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστρίας (βλ. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012· Schratz & Westfall-Greiter, 2015). Χρησιμοποιώντας αυτό που ο van Manen (2016: 63) όρισε ως «πρωτόκολλο βιωμένης εμπειρίας», οι ερευνητές/τριες συνέλεξαν δεδομένα από το ερευνητικό πεδίο, και στη βάση κάποιων από αυτά τα πρωτόκολλα που περιέγραφαν «απτές στιγμές» της εμπειρίας, συνέγραψαν βινιέτες.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο υιοθετείται και στο παρόν άρθρο, οπότε αρχικά θα περιγράψουμε τη διαδικασία παραγωγής και «ανάγνωσης» μιας βινιέτας, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση ενός παραδείγματος. Οι βινιέτες έχουν χρησιμοποιηθεί, αν και σε μικρό βαθμό, και στην ελληνική βιβλιογραφία ως ερευνητικό εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας, κυρίως όμως ως περιγραφικές αφηγήσεις υποθετικών σεναρίων που στοχεύουν στον προβληματισμό των συμμετεχόντων, ώστε να ερευνηθούν οι ατομικές τους πεποιθήσεις (βλ. Λουάρη, 2018, Στραβάκου & Λόζγκα, 2018).

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Ίνσμπρουκ, η βινιέτα είναι μια «πυκνή περιγραφή», με την έννοια του Geertz (1973), η οποία αποτυπώνεται από τον/την ερευνητή/τρια τη στιγμή που συμβαίνει. Συγκεκριμένα, ο/η ερευνητής/τρια που βρίσκεται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο μελετά, όπως για παράδειγμα μια σχολική τάξη, αφήνεται να επηρεαστεί από αυτό που συμβαίνει στην τάξη και επιλέγει να καταγράψει εκείνες τις στιγμές που έλκουν την προσοχή του/της. Δεν πρόκειται δηλαδή για κάποιο υποθετικό σενάριο, αλλά για την περιγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών όπως τη συν-αισθάνεται (*co-experience*) ο/η ίδιος/α ο/η ερευνητής/τριας.

Προφανώς, η εμπειρία του/της ερευνητή/τριας δε θα είναι ποτέ η ίδια με αυτή των συμμετεχόντων/ουσών. Εφόσον όμως σύμφωνα με τον Merleau-Ponty (2016: 34) «κάθε συνείδηση είναι συνείδηση κάποιου πράγματος», ο/η ερευνητής/τρια δεν είναι ουδέτερος/η αλλά συν-αισθάνεται και συμ-πάσχει με την εμπειρία των υποκειμένων που ερευνά. Το ότι ως κοσμικά όντα εκλαμβάνου-

με πάντοτε κάτι *ως* κάτι, σημαίνει ότι μπορούμε να αντιληφθούμε κάτι για την εμπειρία των άλλων, μόνο μέσα από τη δική μας εμπειρία. Παρομοίως, ο Husserl (2009: 11) υποστήριξε πως δεν μπορούμε ποτέ να αντιληφθούμε την εμπειρία των άλλων, μπορούμε όμως να αντιληφθούμε τις εν-σώματες εκφράσεις (*leiblichen Äußerungen*) της. Ως εκ τούτου, ο ρόλος μας ως ερευνητών/τριών δεν είναι απλώς η παρατήρηση ενός φαινομένου που συμβαίνει εντός της σχολικής τάξης, αλλά η συν-αίσθηση(*co-experience*) των εν-σώματων εκφράσεων της εμπειρίας των υποκειμένων που μελετάμε (π.χ. μια κίνηση των χεριών ή μια αποστροφή του βλέμματος). Ο/Η ερευνητής/τρια οφείλει δηλαδή στο πεδίο έρευνας να παραμείνει δεκτικός/ή και να δώσει βάση στα ενσώματα στοιχεία της εμπειρίας, όπως η ατμόσφαιρα της τάξης, οι σωματικές εκφράσεις, οι κινήσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής των μαθητών/τριων και των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερευνητές/τριες περιγράφουν την εμπειρία των μαθητών/τριών όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται χωρίς να προσθέτουν τις προσωπικές τους ερμηνείες, η διαδικασία παραγωγής μιας βινιέτας πρέπει να καταγραφεί, ενώ έπειτα πρέπει να επικυρωθεί από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς και την ίδια την ερευνητική ομάδα. Συγκεκριμένα, όταν παράγουμε τη βινιέτα εφαρμόζουμε μια σπειροειδή συγγραφική διαδικασία όπου στην αρχή κρατάμε σημειώσεις, έπειτα διορθώνουμε και εν τέλει ολοκληρώνουμε τη συγγραφή (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2013).

Η χρήση των κατάλληλων λέξεων είναι καίριας σημασίας για να συναισθανθούμε την εμπειρία των υποκειμένων της έρευνας, καθώς είναι διαφορετικό εάν ένας/μια μαθητής/τριας περπατάει, παραπατάει, τρέχει ή σέρνεται. Η σωστή χρήση των λέξεων καταδεικνύει τον τόνο, το ρυθμό, την ένταση της εμπειρίας, ενώ βοηθάει στο να συλλάβουμε τις χωρικές, χρονικές, σωματικές και σχεσιακές διαστάσεις της εμπειρίας (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2013).

Εφόσον ολοκληρωθεί μια βινιέτα, ακολουθεί η «ανάγνωση» (*Readings/ Lektüre*) της, δηλαδή η διαδικασία περιγραφής του φαινομένου της εμπειρίας, στην οποία οι ερευνητές/τριες αποφεύγουν να αναλύσουν ή να εξηγήσουν το φαινόμενο στη βάση κάποιου προκαθορισμένου θεωρητικού πλαισίου, αλλά αντίθετα προσπαθούν να ανιχνεύσουν πιθανά νοήματα που προκύπτουν από τη δική τους κατανόηση του φαινομένου.

## Μια βινιέτα και η «ανάγνωσή» της

Η παρακάτω βινιέτα προέρχεται από το ερευνητικό πρόγραμμα που περιγράφηκε παραπάνω:

> Η Μαρία θέλει να αλλάξει θέση και εξηγείται: «Δεν θέλω να κάθομαι δίπλα στην Άννα! Με πειράζει συνέχεια, και εκτός από αυτό δεν ακούει ποτέ και τον κύριο Μάρκο, το δάσκαλο της μουσικής». Η δασκάλα στρέφεται στην Άννα: «Γιατί είσαι τόσο ανυπάκουη;». Η Άννα κάθεται στη θέση της ήσυχα. Έχει χαμηλώσει το κεφάλι της και σιωπά. Η δασκάλα την κοιτάζει επίμονα και περιμένει. Όλη η τάξη περιμένει. Δεν ακούγεται παρά ένα ανεπαίσθητο θρόισμα που κάνει η κουρτίνα από ένα μισάνοιχτο παράθυρο. Η Άννα παραμένει σιωπηλή. Η δασκάλα κατευθύνεται στο μέσο της αίθουσας, σπάζει τη σιωπή, και απευθυνόμενη στην Άννα με τέτοιον τρόπο, ώστε να ακούγεται από όλους της λέει: «Αν δεν βελτιωθεί αυτή η κατάσταση, τότε θα αποβληθείς από την τάξη, θα πας στο γραφείο της διευθύντριας και θα μιλήσω και με τη μητέρα σου επίσης!» Η διπλανή της, η Μαρία, μπορεί τώρα να αλλάξει θέση. Η Άννα κάθεται πλέον μόνη της στο τελευταίο θρανίο (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012: 79) (μετάφραση και επεξεργασία δική μας).

Η συγκεκριμένη βινιέτα περιγράφει μια μάλλον συνηθισμένη κατάσταση στις σχολικές αίθουσες: μία δασκάλα προειδοποιεί μία μαθήτρια, την Άννα, για τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς της. Η Άννα φαίνεται να δημιουργεί πειθαρχικά προβλήματα, είναι «ανυπάκουη» απέναντι στους δασκάλους της και πειράζει τη διπλανή της. Κάθεται στο τελευταίο θρανίο και μάλιστα μόνη της, μετά τη «δικαιολογημένη» – και αποδεκτή από τη δασκάλα της – αποχώρηση της διπλανής της. Από αυτό και μόνο το γεγονός, το ότι η Άννα δηλαδή μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας καταλαμβάνει το συγκεκριμένο σημείο και μάλιστα μέσα σε μια μοναχικότητα που δεν τη διαλέγει αλλά της επιβάλλεται (μετά και από την αποχώρηση της διπλανής της), μπορούμε να κάνουμε δυο βάσιμες υποθέσεις στηριζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα: πρώτον, η Άννα είναι μία μαθήτρια με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, και δεύτερον, η Άννα είναι μια μαθήτρια με χαμηλό κοινωνικό στάτους στην κοινωνική δομή της τάξης της. Η έρευνα για την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης καταδεικνύει ότι συνήθως οι μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις κάθονται στα τελευταία θρανία, μακριά από την ακτίνα δράσης (*action zone*) των εκπαιδευτικών και ότι το πού θα καθίσουν οι μαθητές/τριες επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη των διαμαθητικών σχέσεων όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Γερμανός, 2014· Ματσαγγούρας, 2000).

Για τη δεύτερη υπόθεση έχουμε περισσότερα στοιχεία: η διπλανή της θέλει να αλλάξει θέση, να απομακρυνθεί από κοντά της, και κανένα παιδί από την τάξη της δεν την υπερασπίζεται ή δεν αντιδρά έστω, όταν βρίσκεται στο «μάτι του κυκλώνα». Η Άννα και χωρικά και συμβολικά είναι σε κατάσταση οριακή:

κάθεται στο τελευταίο θρανίο, στα όρια επομένως της τάξης και προσκρούει συνεχώς με την συμπεριφορά της στους κανόνες της. Δεν είναι σαφές, αν η Άννα στη χωροταξική διευθέτηση της σχολικής αίθουσας έχει αυτή τη θέση, επειδή προσκρούει με τη συμπεριφορά της στους κανόνες της τάξης ή αν παραβιάζει τους κανόνες της τάξης, επειδή κάθεται στο τελευταίο θρανίο. Με άλλα λόγια δεν μπορούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αν η κότα γέννησε το αυγό ή το αυγό την κότα, αλλά ίσως μεγαλύτερη σημασία να έχει το γεγονός πως βρισκόμαστε εν μέσω ενός αέναα ανατροφοδοτούμενου φαύλου κύκλου, όπου η αιτία μετατρέπεται σε συνέπεια και η συνέπεια αναπαράγει την αιτία που τη γέννησε. Το κρίσιμο παιδαγωγικό επίδικο σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πως θα διαρραγεί ο φαύλος αυτός κύκλος, για να μπορέσει η Άννα να «μετα-κινηθεί» από την οριακή της θέση: από την «άκρη» προς το κέντρο της σχολικής αίθουσας, και από τον πιο χαμηλό αναβαθμό της κοινωνιομετρικής κλίμακας τουλάχιστον προς τις μεσαίες «σκάλες» της.

Η Άννα φαίνεται όντως να παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της τάξης, σύμφωνα με τις μαρτυρίες και της διπλανής της αλλά και της δασκάλας, και αυτό την καθιστά «απωθητική» στα μάτια των συμμαθητών/τριών της όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία (Μπίκος, 2011· Cole & Cole, 2001). Δεν είμαστε σίγουροι για το ποια θέση είχε η Άννα στην κοινωνιομετρική κλίμακα της τάξης: μπορούμε βέβαια εύλογα να υποθέσουμε – με τα δεδομένα που μας δίνει η βινιέτα – πως το πιθανότερο είναι να ήταν μια «απορριπτόμενη» μαθήτρια. Μετά βέβαια από την παρέμβαση της δασκάλας η Άννα χειροτερεύει την κοινωνική της θέση: είναι πλέον ο «αποδιοπομπαίος τράγος» της τάξης, μοιάζει να έχει στιγματιστεί οριστικά και τελεσίδικα. Δεν αρκεί που σε επίπεδο χωρικότητας βρίσκεται στα όρια της τάξης: επαπειλείται ο εξοβελισμός της από την τάξη, η επιβολή επιπλέον ποινής από τη διευθύντρια, και η δασκάλα κλιμακώνει την απειλή της, εμπλέκοντας πλέον και το οικογενειακό περιβάλλον της Άννας. Όμως ούτε αυτό αρκεί: ενώ η Άννα βιώνει μια αφόρητη ψυχολογική πίεση και διακυβεύεται ακόμη και η παρουσία της στη σχολική τάξη, η διπλανή της έχει το δικαίωμα να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο της σχολικής τάξης, να εγκαταλείψει μια θέση που δεν θέλει, ταυτόχρονα όμως να αποστασιοποιηθεί από την Άννα, και να καταδείξει και να εντείνει και με τη δική της κίνηση, την οριακότητα που βιώνει η Άννα. Όπως για την Άννα η στέρηση χώρου συνιστά την αρχή της επιβολής κλιμακούμενων ποινών, για τη Μαρία η «άδεια» που παίρνει από τη δασκάλα για να αλλάξει θέση συνιστά μια έμμεση επιβράβευση της δικής της συμπεριφοράς και ταυτόχρονα επιτείνει τη δυσχερή κατάσταση, στην οποία βρίσκεται η Άννα.

Μέσα λοιπόν σε αυτή τη διπλή συνθήκη της οριακότητας – στον πραγματικό χώρο της σχολικής τάξης αλλά και στο συμβολικό χώρο της κοινωνικής

δομής της τάξης – η Άννα καλείται να μαθαίνει. Τι σημαίνει όμως για τη σχολική μάθηση η διπλή αυτή οριακότητα της Άννας; Ποια είναι η εμπειρία της μάθησης που κάνει η Άννα μέσα στο σχολικό πλαίσιο; Με δεδομένο το πλαίσιο των παραπάνω συνθηκών, ποια είναι η εμπειρία ακαδημαϊκής μάθησης που κάνει η Άννα στο σχολείο;

Σε αυτή τη βινιέτα μπορούμε να αναδείξουμε και να προβληματιστούμε γύρω από δυο βασικές παραμέτρους της σχολικής μάθησης: α) τις παιδαγωγικές διαστάσεις του χώρου και β) την ασυμμετρία μεταξύ των εταίρων της παιδαγωγικής σχέσης. Καταρχάς η βινιέτα αυτή μάς αναδεικνύει ζητήματα σε σχέση με την ίδια τη διευθέτηση του χώρου, τη θέση ή τη στάση σε αυτόν, την κίνηση στο πλαίσιο του, αλλά και τη στέρηση χώρου ή αλλαγή θέσης σε αυτόν ως μέσο είτε επιβράβευσης (Μαρία), είτε επιβολής ποινής (Άννα). Η σχολική μάθηση – γιατί σε αυτήν αναφερόμαστε – συμβαίνει πάντοτε μέσα σε ένα χώρο, μέσα σε μια σχολική αίθουσα, της οποίας η χωροταξική διάταξη και διευθέτηση αλληλεπιδρά με τις μορφές της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Η θέση των μαθητών/τριών στη χωροταξική διευθέτηση της σχολικής αίθουσας δεν είναι τυχαία: το που κάθονται οι λεγόμενοι καλοί μαθητές/τριες και που οι πιο αδύναμοι/ες έχει ήδη αναφερθεί και είναι κάτι που σχετίζεται και με την ακτίνα δράσης του/της εκπαιδευτικού. Η κίνηση στο χώρο είναι ελεύθερη και προς όλες τις κατευθύνσεις μόνο για τον/την εκπαιδευτικό, κάθε κίνηση αντίθετα από τη μεριά των μαθητών/τριών πρέπει πρώτα να «αδειοδοτηθεί». Η αλλαγή θέσης ή ακόμη χειρότερα η στέρηση θέσης που μπορεί να κλιμακωθεί σε «αποβολή» από το «σώμα» της τάξης και της αίθουσας, θεωρείται μια μορφή ποινής που μπορεί να επιβάλει ο εκπαιδευτικός.

Η βινιέτα αυτή όμως είναι ενδεικτική και για την καταστατική ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης (Γκότοβος, 1996· Πυργιωτάκης, 2000). Αν λοιπόν το παιδαγωγικό πρόταγμα σήμερα είναι πώς θα μειώνει εξακολουθητικά ο παιδαγωγός την ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης για να επιτύχει από την πλευρά των σκοπών της αγωγής αλλά και της εκπαίδευσης να καταστήσει τους/τις παιδαγωγούμενους/ες αυτόνομα, αυτεξούσια, κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα (Φρυδάκη, 2009· Δημητριάδου, 2016), τότε στην περίπτωση της συγκεκριμένης βινιέτας έχουμε τη μεγέθυνση αυτής της ασυμμετρίας σε σημείο μάλιστα «σύνθλιψης» του παιδαγωγικού εταίρου.

Η δασκάλα στη βινιέτα αυτή θέλει να δώσει ένα γερό «μάθημα» στην Άννα και μέσω της Άννας σε όλην την τάξη: κυρίαρχη μέσα στην τάξη και το σχολείο είναι η δασκάλα και όποιος/α δεν υπακούει στους κανόνες της τάξης είναι εξοβελιστέος/α μέχρι του σημείου της ολοκληρωτικής του «εξόντωσης». Η δασκάλα δεν διστάζει να επιβάλλει στην Άννα ό,τι στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται ως τιμωρητική κύρωση (Piaget), μια μορφή κυρώσεων που στηρί-

ζεται στη δασκαλική εξουσία και «σκοπός τους είναι να προκαλέσουν ψυχική ή σωματική οδύνη, ώστε να επιφέρουν αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών» (Ματσαγγούρας, 2000: 303). Η Άννα, αν δεν αλλάξει συμπεριφορά έχει να αντιμετωπίσει κλιμακωτά: τη στέρηση χώρου, ίσως την αποβολή από το σχολείο και την εμπλοκή της οικογένειάς της.

## Αντί επιλόγου: Αναζητώντας και επανακτώντας παιδαγωγικές διαστάσεις στη σχολική μάθηση

Προσεγγίζοντας τη μάθηση ως εμπειρία μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο και στη βάση των αρχών μιας ορισμένης κατεύθυνσης της Φαινομενολογικής Παιδαγωγικής μάς δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούμε την πραγματικότητα της σχολικής μάθησης και του σχολείου μέσα από ένα διαφορετικό φακό, όπως φάνηκε στην περιγραφή και την «ανάγνωση» της παραπάνω βινιέτας. Είναι ένας φακός που στην προσπάθεια του να φωτίσει μια όψη που εξακουλουθητικά θα μας διαφεύγει - πώς οι μαθητές/τριες βιώνουν τη μάθηση ως εμπειρία σε μια δεδομένη στιγμή ή σε ένα δεδομένο περιβάλλον μάθησης - εστιάζει σε εκείνες τις λεπταίσθητες ή και ανεπαίσθητες ακόμη πτυχές γεγονότων που συμβαίνουν μπροστά στα μάτια μας, αλλά δεν τις βλέπουμε, γιατί δεν έχουμε εκπαιδευθεί να κοιτάμε, να κοιτάμε σε βάθος, παραμερίζοντας ό,τι βαραίνει την αντίληψή μας. Με άλλα λόγια, οι βινιέτες επιτρέπουν την ανάκτηση της αυθεντικότητας του εαυτού, ενδυναμώνοντας την κατά τ' άλλα κατακερματισμένη σχέση της υποκειμενικότητας και της εμπειρίας της (Καραβάκου, 2019).

Οι βινιέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευρύτερα ως εργαλείο ανατροφοδότησης τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη σχολικών μονάδων (βλ. Agostini & Mian, 2019· Ammann, 2018): ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων/ουσών για τις πιθανές συνέπειες των πράξεων τους, πυροδοτώντας το διάλογο γύρω παιδαγωγικά ζητήματα και προσφέροντας ερευνητικά δεδομένα στη βάση της παιδαγωγικής εμπειρίας που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στις διάφορες αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο.

## Βιβλιογραφία

Agostini, E., & Mian, S. (2019). Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwikclung. *Journal für Schulentwicklung*, *3*(19), 25-30.

Ammann, M. (2018). Leadership for Learning as Experience: Introducing the Use of Vignettes for Research on Leadership Experiences in Schools. *International*

*Journal of Qualitative Methods*, *17*, 1-13.
Beekman, T. (1987). Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Im Anhang teilnehmende Efahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe, *Kind und Umwelt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (pp. 11-25). Frankfurt am Main: Athenäum.
Benner, D. (1978). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien.* zweite erweiterte Auflage, List: München.
Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge: New York & London.
Bollnow, O. (1969). Der Wissenschaftscharacter der Pädagogik. In O. Bollnow (Hrsg.), *Erziehung in antropologische Sicht* (pp. 15-50). Zürich: Morgarten Verlag.
Brinkmann, M. (2020). Phänomenologie. In Weiß G. & Zirfas J. (eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (pp. 601-613). Wiesbaden: Springer VS.
Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* (μτφρ Μ. Σόλμαν). Β΄ Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
Γκότοβος, Α. (1996). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.
Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σχέσης.* Αθήνα: Κριτική.
Husserl, E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Husserliana VI*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
Husserl, E. (1973). *Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
Husserl, E. (2009). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
Καραβάκου, Β. (2019). *Η Εκ-παίδευση και η φιλοσοφία της. Ηθικές απαιτήσεις και πολιτικά προτάγματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Langeveld, M. J. (1984). How does the child experience the world of things? *Phenomenology & Pedagogy*, *4*(3), 215-233.
Λουάρη, Μ. (2018). Η βινιέτα ως εργαλείο ανίχνευσης των γνώσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παι-*

*δαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *11*(2), 27-49.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Η σχολική τάξη. Προοίμιο στη Φαινομενολογία της Αντίληψης*. (μτφρ. Φώτη Καλλία). Αθήνα: Έρασμος. (2η βελτιωμένη έκδοση, Αθήνα Merleau-Ponty, M. (2016).

Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. 2. Auflage. Munich: Wilhelm Fink.

Meyer-Drawe, K. (2017). Phenomenology as a Philosophy of Experience – Implications for Pedagogy. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Eds.), *Erfahrungen deuten - Deutungen erfahren. Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Vol. 3* (pp. 13-21). Innsbruck: Studien Verlag.

Μπίκος, Γ. Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ξωχέλλης, Π. (2016ο). Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Schratz, M. (2009). «Lernseits» von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, *12*(46,47), 16-21.

Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (pp. 103–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Erfolgreich im Lehrberuf: Bd. 8. Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2013). Looking at two sides of the same coin: Phenomenologically oriented vignette research and its implications for teaching and learning. *Studia Paedagogica*, 4(18), 57–73.

Schratz, M., Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J.F. (2014). Beyond the Reach of Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research. *Journal for Latin American Education Research*, *51*(1), 123-134.

Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2015). Learning as Experience: A Continental European Perspective on the Nature of Learning. Engl. Translation of Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning - Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (pp. 14-33).Weinheim: Beltz.

Στραβάκου, Π. Α., & Λόζγκα, Ε. Χ. (2018). Οι βινιέτες στην εκπαιδευτική έρευ-

να: Χαρτογράφηση του πεδίου. *Νέα Παιδεία*, *165*, 132-148.
Tröhler, D. (2003). The discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica*, 39(6), 759-778.
Van Manen, M. (2016[2]). *Researching Lived Experience.* Oxon & New York: Routledge.

**Abstract**

This article aims to provide insights on a phenomenological approach to educational research through the use of vignettes. The specific approach was developed at the University of Innsbruck in Austria in order to explore students' learning experiences as they occur in the classroom. A vignette is a thick description of the lived experience of the researchers and stays as close as possible to the experience of the research subjects in the field. After creating a vignette, the process of reading follows, during which the researcher adopts different perspectives to analyse the phenomenon under study. The article provides an example of a vignette and its reading. Vignettes can help us to reclaim the pedagogical dimension of learning by raising educational questions from a pedagogical perspective and by supporting pedagogical action.

*Key-words*: educational research, experience, learning, Phenomenological Pedagogy, vignettes

**Βασίλειος Συμεωνίδης**
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής University of Graz
Merangasse 70/II, 8010 Graz
Τηλ.: +43 (0)316 380 - 3849
E-mail: vasileios.symeonidis@uni-graz.at

**Βασιλική Παπαδοπούλου**
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης, Τ.Θ. 21, Φλώρινα 531 00
Τηλ.: 23850-55029
E-mail: vpapa@uowm.gr

# Ποσοτική εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση σχολείων του Βόλου

*Χαράλαμπος Σταχτέας*

## 1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης διοίκησης των οργανισμών, το ενδιαφέρον για το προσωπικό αποκτά ιδιαίτερη αξία. Η επαγγελματική ικανοποίηση των υφιστα-μένων, έννοια γνωστή από παλιά (Allport, 1954· Locke, 1976· Vroom, 1964), αποτελεί θέμα πρωταρχικής σημασίας, ανεξάρτητα από το μοντέλο διοίκησης που έχει υιοθετηθεί, διότι καθώς ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι υπηρετεί τους δικούς του στόχους, ταυτόχρονα υπηρετεί και τους στόχους του οργανισμού (George & Jones, 2000· Tella et al., 2007). Ως επαγγελματική ικανοποίηση (Job satisfaction), ορίζουμε ένα πολυδιάστατο ευχάριστο συναίσθημα που προ-καλείται στο άτομο επειδή οι διάφορες συνιστώσες της εργασίας αποπνέουν μία γενική ικανοποίηση λόγω εσωτερικής πληρότητας (Locke, 1976). Τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση απολαμβάνουν οι εργαζόμενοι, όσο λιγότερη ασυμφωνία παρατηρείται μεταξύ της εργασιακής πραγματικότητας και των προσωπικών προσδοκιών (Vroom, 1964). Η έννοια της επαγγελμα-τικής ικανοποίησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της παρώθη-σης (motivation) και τη θεωρία των κινήτρων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Και τούτο, διότι μέσω της παρώθησης, καθίσταται εφικτό να μεγιστοποιηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία θα συμβάλλει στην αύξηση της απο-δοτικότητας (Robbins, 2003· Κάντας, 1998· Μπουραντάς, 2015), κι έτσι ένας οργανισμός θα οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων του.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυδιάστατο, πολυποίκιλο, πολυσύνθετο, πο-λύπλοκο, πολυπαραγοντικό, πολυσήμαντο, αφάνταστα δημιουργικό και παρό-τι στην ουσία αποτελεί υπούργημα[1], διακονία[2] και λειτούργημα[3], συνθλίβεται ανάμεσα σε δύο αλληλοαναιρούμενους ρόλους των εργαζομένων στα σχολεία. Ο εκπαιδευτικός από τη μία είναι υποχρεωμένος να συμμορφώνεται σύμφω-να με τις διατάξεις που απορρέουν από την ιδιότητα του δημόσιου υπαλλήλου

1. Εξυπηρέτηση, προσφορά έργου χωρίς αντάλλαγμα.

2. Βοήθεια, προσφορά υπηρεσίας με αφοσίωση και ανιδιοτέλεια.

3. Επαγγελματική ενασχόληση μεγάλης σπουδαιότητας με υψηλό κοινωνικό αντίκρισμα.

και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί με την απαιτούμενη αυτονομία που υπαγορεύεται από την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του (Λαΐνας, 2000· Ξωχέλλης, 2005· Παπαναούμ, 2003). Αναμφισβήτητα, η κύρια απασχόληση του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στη διδακτικομαθησιακή[4] διαδικασία. Προς τούτο, μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει προετοιμαστεί κατάλληλα με τις σπουδές του στο γνωστικό αντικείμενο και με την συμπληρωματική επιμόρφωσή του σε βασικά θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, ωστόσο στη σημερινή εποχή, ακόμα και αυτό το μέρος του έργου του χαρακτηρίζεται από μία ιδιαίτερη δυναμική (Μαυρογιώργος, 2005· Νικολαΐδης, 2017· Ντούσκας, 2007· Φλουρής & Πασιάς, 2005), γεγονός που εξαναγκάζει τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση. Επιπλέον στο σχολικό περιβάλλον αναφύονται όλο και περισσότερο διάφορα ζητήματα που σχετίζονται, αφορούν, επηρεάζουν ή διαμορφώνουν το έργο του λειτουργού της σχολικής πράξης, για τα οποία όμως δεν έχει καταρτιστεί ώστε να είναι σε θέση να τα αντιμετωπίζει έγκαιρα και αποτελεσματικά. Το προηγούμενο, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι διάφορες κοινωνικές ομάδες που πλαισιώνουν το σχολείο ασκούν άτυπο αλλά, κάποιες φορές, ασφυκτικό έλεγχο στο εκπαιδευτικό έργο, επειδή έχουν διαμορφωμένες προσδοκίες από αυτό, συχνότατα άσχετες με τους επίσημους στόχους που επιδιώκει η πολιτεία, φορτίζουν αρνητικά την προσπάθεια που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός και αυξάνουν την ανασφάλειά του.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Dinham & Scott, 2000· Μλεκάνης, 2005). Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας που ρυθμίζει την επαγγελματική ικανοποίηση (Aydin et al., 2013· Dinham & Scott, 1998· Robbins et al., 2012· Taş, 2017· Terek et al., 2015· Xiaofu & Qiwen, 2007· Γραμματικού, 2016· Δούγαλη, 2017· Μαλλιάρα, 2015· Πασιαρδή, 2001· Σταυρινούδης, 2017· Τρανού, 2017) και για τον επιπλέον λόγο ότι επηρεάζει το σχολικό κλίμα, το οποίο αρκετές έρευνες (Collie et al., 2012· Taylor & Tashakkori, 1994· Zembylas & Papanastasiou, 2006· Δήμου, 2011· Πασιαρδής, 2012· Σαΐτης, 2007· Τζίκα, 2017), αναγάγουν σε επίλεκτο δείκτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σύγχρονος διευθυντής σχολικής μονάδας ο οποίος δεν πρέπει να εξαντλεί την προσφορά του στην απλή διεκπεραίωση (Σταχτέας, 2009), επιβάλλεται να μεριμνά με περισσή φροντίδα ώστε να εξασφαλίσει σε μέγιστο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οπότε, χρειάζεται να

4. Ενιαίος όρος που δίνει έμφαση στις αλληλένδετες ενέργειες διδασκαλίας (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) και μάθησης (από την πλευρά των μαθητών), οι οποίες δεν έχουν νόημα να υπάρχουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη.

ασκεί διοίκηση προς την κατεύθυνση πλήρωσης των αναγκών ανάπτυξης των υφισταμένων του (Καντάς, 1997), διαμορφώνοντας συνθήκες παροχής κινήτρων (Aslanargun, 2015· Καβούρη, 1998· Κολέρδα, 2016· Χυτήρης, 2013) με προοπτική επιτυχούς επίτευξης των στόχων του σχολείου (Luthans, 1995· Αγγελίδου, 2011· Αποστολίδου, 2017· Ερωτοκρίτου, 1996).

Στο πλαίσιο της βασικής επιδίωξης για συνεχιζόμενη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, κρίνεται άκρως ωφέλιμο να γνωρίζουν οι ίδιοι οι διευθυντές, οι άμεσοι προϊστάμενοί τους αλλά και τα ηγετικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, τα οποία είναι επιφορτισμένα με τη χάραξη επιμορφωτικών παρεμβάσεων, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία. Ο ποσοτικός προσδιορισμός πλεονεκτεί διότι η πληροφόρηση που παρέχει διακρίνεται από λιτότητα, ακρίβεια και σαφήνεια και επιπλέον δίνει και τη δυνατότητα σύγκρισης. Επιπλέον, η παραγόμενη πληροφορία κωδικοποιείται εύκολα έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία στη διοίκηση των σχολείων να προσανατολιστεί στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των λειτουργών της σχολικής πράξης, με προοπτική να προκύψει βέλτιστη απόδοση του εκπαιδευτικού έργου.

## 2. Σκοπός και Στόχοι

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να προσδιορίσει ποσοτικά τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μείζονος περιοχής Βόλου. Οι επιμέρους στόχοι είναι ταυτόσημοι με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται: 1)Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των καθηγητών, συνολικά και σε επιμέρους στοιχεία; 2)Υπάρχει απόκλιση του συνολικού βαθμού και των επιμέρους βαθμών της επαγγελματικής ικανοποίησης από τις αντίστοιχες Ευρωπαϊκές νόρμες; 3)Εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά της επαγγελματικής ικανοποίησης των καθηγητών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε Λύκεια;

## 3. Υλικό και Μέθοδος

Η έρευνα υλοποιήθηκε με χρήση του ερωτηματολόγιου των Everard και Morris (1985), το οποίο είναι απλό, σχετικά μικρό και δοκιμασμένο. Αυτό επικεντρώνεται στον ποσοτικό προσδιορισμό της εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο και στις διαστάσεις της εκπαιδευτικής

εργασίας. Περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης απάντησης 6 επιλογών με προοδευτική αύξηση του συντελεστή της απάντησης από μηδέν μέχρι και πέντε. Αυτές οι ερωτήσεις επιμερίζονται ανισομερώς σε 6 διαφορετικές κατηγορίες κριτηρίων επαγγελματικής ικανοποίησης. Σημειώνεται ότι δεν εμφανίζονται ομαδοποιημένες στο ερωτηματολόγιο, ώστε να αποτραπεί η επικέντρωση της προσοχής των ατόμων για εκτεταμένο χρονικό διάστημα στις συνιστώσες του ίδιου κριτηρίου ελέγχου, με προοπτική γνησιότερης αποτύπωσης των απόψεων. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που ελέγχονται, ταυτίζονται με τις 6 κατηγορίες των ερωτήσεων και είναι: 1)Το συναίσθημα της επιτυχίας που απορρέει από την εργασία, 2) Το επίπεδο ευθύνης που σχετίζεται με το επαγγελματικό έργο, 3)Η αναγνώριση που προσφέρει η συγκεκριμένη εργασία, 4)Οι δυνατότητες ανέλιξης που συνδυάζονται με το επάγγελμα, 5)Το ενδιαφέρον που προκαλεί η εργασία και 6)Οι ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης που δυνητικά επιφυλάσσει η επαγγελματική απασχόληση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε απογραφικά το έτος 2018 για όλα τα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της μείζονος περιοχής Βόλου (τέως Δήμος Βόλου, τέως Δήμος Νέας Ιωνίας Μαγνησίας, τέως Δήμος Ιωλκού). Αποκλείστηκαν τα περιφερειακά σχολεία, διότι διαφοροποιούνται αισθητά η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, οι συνθήκες λειτουργίας τους και οι συνθήκες μετάβασης των καθηγητών σε αυτά. Επιπρόσθετα εξαιρέθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια, διότι α) το μαθητικό δυναμικό έχει διαφοροποιημένη σύνθεση, β) παρεισφρύει το μεγάλο εργαστηριακό μέρος, το οποίο για να εκτελεστεί, κάποιες φορές, απαιτείται και μετακίνηση σε άλλο διδακτήριο, γ) υπάρχουν πολλές ειδικότητες των καθηγητών με διαφορετικό επίπεδο σπουδών και δ) οι καθηγητές των συγκεκριμένων σχολείων υπάγονται για τα θεωρητικά μαθήματα στον διευθυντή του σχολείου, ενώ για τα εργαστηριακά μαθήματα υπάγονται στον διευθυντή του Εργαστηριακού Κέντρου με το οποίο συνεργάζονται. Από την άλλη πλευρά, παρά τις κάποιες διαφοροποιήσεις, τα εσπερινά σχολεία και το Μουσικό Σχολείο συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα, καθότι αυτά εντάσσονται στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τα 16 Γυμνάσια, συμμετείχαν τελικά στην έρευνα μόνο 13, διότι κάποια είτε δεν ανταποκρίθηκαν, είτε η ανταποκρισισιμότητα θεωρήθηκε αμελητέα. Από τα 11 συνολικά Γενικά Λύκεια, στην έρευνα συμμετείχαν όλα. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, μαζί με το Μουσικό Σχολείο, στην έρευνα συμμετείχαν 25 σχολεία με την ανταποκρισιμότητα (531 καθηγητές) να φτάνει το 80%, γεγονός που κρίνεται πολύ ικανοποιητικό (Javeau, 1996).

**Πίνακας 1**: Ταυτότητα του δείγματος

| ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΠΛΗΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ | ΠΛΗΘΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ | ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΙΜΟΤΗΤΑ |
|---|---|---|---|
| ΓΥΜΝΑΣΙΑ | 13 | 237 | 79% |
| ΓΕΛ | 11 | 205 | 81% |
| ΜΟΥΣΙΚΟ | 1 | 89 | 79% |
| ΣΥΝΟΛΑ | 25 | 531 | 80% |

Προκειμένου να μην περιοριστεί η ανταποκρισιμότητα, θεωρήθηκε σκόπιμο να απουσιάζει από το ερωτηματολόγιο η συνήθης ενότητα με τα δημογραφικά στοιχεία, γεγονός που δεν επέτρεψε τον έλεγχο συσχετίσεων. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα λογισμικά EXCEL και SPSS. Στην αρχή υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των τιμών των επιμέρους ερωτήσεων που διαμορφώνουν την κάθε κατηγορία επαγγελματικής ικανοποίησης, ανά καθηγητή. Κατόπιν υπολογίστηκαν ως μέσες τιμές, οι βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης για τις 6 επιμέρους κατηγορίες α) για το σύνολο των καθηγητών της έρευνας, β) για το υποσύνολο των καθηγητών Γυμνασίων και γ) για το υποσύνολο των καθηγητών Γενικών Λυκείων. Επιπρόσθετα, υπολογίστηκαν οι βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης για τις 6 επιμέρους κατηγορίες και για το υποσύνολο των καθηγητών του δείγματος, χωρίς τη συμμετοχή του Μουσικού σχολείου, το οποίο διαθέτει μεγάλο πλήθος καθηγητών και εμφανίζει κάποιες ιδιαιτερότητες που δυνητικά μπορεί να αλλοιώσουν το παραγόμενο αποτέλεσμα. Ακολούθως, για τις 4 προαναφερόμενες περιπτώσεις υπολογίστηκε ο συνολικός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης, ο οποίος προέκυψε ως μέσος όρος των βαθμών επαγγελματικής ικανοποίησης που συγκέντρωσε ο κάθε καθηγητής.

Μετά απ' αυτά, επιχειρείται σύγκριση με τις αντίστοιχες δημοσιευμένες ευρωπαϊκές νόρμες (μπορούν να αντιμετωπιστούν ως δείκτες) για τις οποίες επιπλέον ισχύουν τα εξής (Θεοφιλίδης, 2012): Ι) Εάν ο βαθμός που υπολογίστηκε για τις επιμέρους 6 κατηγορίες είναι μικρότερος του 2,5, η ικανοποίηση θεωρείται χαμηλή, εάν κυμαίνεται μεταξύ 2,5 και 3, η ικανοποίηση βρίσκεται σε μη απογοητευτικά επίπεδα, αλλά με σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, εάν κυμαίνεται μεταξύ 3 και 3,5 η ικανοποίηση χαρακτηρίζεται επαρκής και εάν είναι μεγαλύτερος του 3,5, η ικανοποίηση κρίνεται υψηλή. ΙΙ) Εάν ο συνολι-

κός βαθμός κυμαίνεται μεταξύ 45 και 55 μονάδων θεωρείται ότι βρίσκεται σε αποδεκτά επίπεδα, ενώ εάν υπερβαίνει τις 55 μονάδες αντιμετωπίζεται ως πολύ αποδεκτός. Από την επεξεργασία των δεδομένων δημιουργούνται πίνακες με τέσσερις στήλες όπου εμφανίζονται: α) στην πρώτη στήλη οι 6 επιμέρους κατηγορίες επαγγελματικής ικανοποίησης, β) στη δεύτερη στήλη οι αντίστοιχοι βαθμοί που προέκυψαν από το δείγμα της έρευνας, γ) στην τρίτη στήλη οι αντίστοιχες ευρωπαϊκές νόρμες και δ) στην τέταρτη στήλη η διαφορά της τιμής της δεύτερης στήλης από την τιμή της τρίτης στήλης.

Για την διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού των Γυμνασίων σε σχέση με αυτό των Γενικών Λυκείων, δεδομένου ότι τα δύο επιμέρους δείγματα χαρακτηρίζονται από τυχαιότητα και είναι μεγάλα σε μέγεθος, έγιναν έλεγχοι με χρήση του t-test (Συμεωνάκη, 2015· Τσάντας κ.α., 1999· Χάλκος, 2007). Πάντα με μέτρο σύγκρισης την τιμή 0,05, διότι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ανάλογα με την τιμή F του κριτηρίου Levene's Test for Equality of Variances, οδηγούμασταν στην επιλογή της κατάλληλης τιμής του t-test for Equality of Means, σύμφωνα με την οποία αποφαινόμασταν εάν απορρίπτεται ή όχι η μηδενική υπόθεση ($H_o$: Τα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς με ίσους μέσους). Στους ανωτέρω ελέγχους δεν συμπεριελήφθη το Μουσικό Σχολείο, αφού αυτό λειτουργεί με ενιαία οργάνωση, οπότε ήταν δυσχερές να επιχειρηθεί διαμέριση των καθηγητών σε αυτούς που υπηρετούν στο Γυμνάσιο και σ' εκείνους που υπηρετούν στο Λύκειο.

## 4. Αποτελέσματα

Από τον πίνακα 2 που ακολουθεί, για το σύνολο των καθηγητών του δείγματος, καταγράφεται υστέρηση, όχι όμως υπερβολική, σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες, σε σχέση με τους ευρωπαϊκούς δείκτες. Οι μεγαλύτερες υστερήσεις σημειώνονται στην κατηγορία «επιτυχία» (-0,43) και κατηγορία «ευθύνη» (-0,39), ενώ η πιο μικρή υστέρηση εντοπίζεται στην κατηγορία «αναγνώριση» (-0,08). Στους τομείς «επιτυχία», «ευθύνη» και «αναγνώριση», παρατηρούμε ότι η ικανοποίηση βρίσκεται σε μη απογοητευτικά επίπεδα, αλλά με σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Στους τομείς «ανέλιξη», «ενδιαφέρουσα εργασία» και «προσωπική ανάπτυξη», προέκυψαν βαθμοί που δείχνουν επαρκή ικανοποίηση. Ο συνολικός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης βρίσκεται στις κατώτερες αποδεκτές τιμές, απέχοντας σημαντικά (4,30 μονάδες) από το ευρωπαϊκό μέσο όρο.

**Πίνακας 2:** Βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης στο συνολικό δείγμα

| ΓΕΝΙΚΑ | ΜΟ | EURO | ΔΙΑΦΟΡΑ |
|---|---|---|---|
| **ΕΠΙΤΥΧΙΑ** | 2,67 | 3,1 | -0,43 |
| **ΕΥΘΥΝΗ** | 2,61 | 3 | -0,39 |
| **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** | 2,82 | 2,9 | -0,08 |
| **ΑΝΕΛΙΞΗ** | 3,06 | 3,2 | -0,14 |
| **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ** | 3,34 | 3,6 | -0,26 |
| **ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** | 3,34 | 3,5 | -0,16 |
| ΒΑΘΜΟΣ | 47,50 | 51,8 | -4,30 |

Ο πίνακας 3 που φαίνεται στη συνέχεια, αναφέρεται στο σύνολο των καθηγητών του δείγματος, εκτός από τους καθηγητές του Μουσικού σχολείου. Σε σύγκριση με τον πίνακα 1, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές τόσο στους επιμέρους βαθμούς, όσο και στο συνολικό βαθμό.

**Πίνακας 3**: Βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης στο συνολικό δείγμα, εκτός από το Μουσικό Σχολείο

| -ΓΕΝΙΚΑ-ΧΩΡΙΣ ΜΟΥΣΙΚΟ | ΜΟ | EURO | ΔΙΑΦΟΡΑ |
|---|---|---|---|
| **ΕΠΙΤΥΧΙΑ** | 2,68 | 3,1 | -0,42 |
| **ΕΥΘΥΝΗ** | 2,63 | 3 | -0,37 |
| **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** | 2,84 | 2,9 | -0,06 |
| **ΑΝΕΛΙΞΗ** | 3,04 | 3,2 | -0,16 |
| **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ** | 3,34 | 3,6 | -0,26 |
| **ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** | 3,40 | 3,5 | -0,10 |
| ΒΑΘΜΟΣ | 47,72 | 51,8 | -4,08 |

Από τον παρακάτω πίνακα 4, ο οποίος αφορά τους καθηγητές που υπηρετούν σε Γυμνάσιο, διαπιστώνεται και πάλι υστέρηση σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες επαγγελματικής ικανοποίησης, συγκριτικά με τους ευρωπαϊκούς δείκτες. Σημειώνεται ότι δεν εντοπίζεται αξιοπρόσεκτη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τους υπολογισμούς για το σύνολο των καθηγητών του δείγματος.

**Πίνακας 4:** Βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης στα Γυμνάσια

| ΓΥΜΝΑΣΙΑ | ΜΟ | EURO | ΔΙΑΦΟΡΑ |
|---|---|---|---|
| **ΕΠΙΤΥΧΙΑ** | 2,72 | 3,1 | -0,38 |
| **ΕΥΘΥΝΗ** | 2,57 | 3 | -0,43 |
| **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** | 2,82 | 2,9 | -0,08 |
| **ΑΝΕΛΙΞΗ** | 3,05 | 3,2 | -0,15 |
| **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ** | 3,28 | 3,6 | -0,32 |
| **ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** | 3,39 | 3,5 | -0,11 |
| ΒΑΘΜΟΣ | 47,39 | 51,8 | -4,41 |

Όπως δείχνει ο πίνακας 5 που ακολουθεί και αφορά τους καθηγητές που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια, καταγράφεται ιδίας περίπου μορφής υστέρηση με αυτή που παρουσιάζεται στον πίνακα 4. Οι μεγαλύτερες υστερήσεις σημειώνονται στην κατηγορία «επιτυχία» (-0,47) και στην κατηγορία «ευθύνη» (-0,30), ενώ η πιο μικρή υστέρηση εντοπίζεται στην κατηγορία «αναγνώριση» (-0,04). Αξιοσημείωτο είναι ότι για την ικανοποίηση στις κατηγορίες «ενδιαφέρουσα εργασία» και «προσωπική ανάπτυξη», προέκυψαν βαθμοί (≈3,5) που αγγίζουν το κατώφλι του ανωτέρου επιπέδου. Ο συνολικός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ο υψηλότερος που υπολογίστηκε, αρκετά κοντά στον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

**Πίνακας 5**: Βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης στα Γενικά Λύκεια

| ΛΥΚΕΙΑ | ΜΟ | EURO | ΔΙΑΦΟΡΑ |
|---|---|---|---|
| **ΕΠΙΤΥΧΙΑ** | 2,63 | 3,1 | -0,47 |
| **ΕΥΘΥΝΗ** | 2,70 | 3 | -0,30 |
| **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** | 2,86 | 2,9 | -0,04 |
| **ΑΝΕΛΙΞΗ** | 3,03 | 3,2 | -0,17 |
| **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ** | 3,42 | 3,6 | -0,18 |
| **ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** | 3,41 | 3,5 | -0,09 |
| ΒΑΘΜΟΣ | 48,09 | 51,8 | -3,71 |

Όπως προαναφέρθηκε, παρατηρήθηκαν μικρές διαφορές μεταξύ των καθηγητών του Γυμνασίου κι εκείνων του Λυκείου, τόσο στον συνολικό βαθμό, όσο και στους επιμέρους βαθμούς επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτές οι διαφορές παρουσιάζονται στην τέταρτη στήλη του πίνακα 6. Από τους ελέγχους που έγιναν για να εξεταστεί εάν οι συγκεκριμένες διαφορές χαρακτηρίζονται από στατιστική σημαντικότητα, διαπιστώνουμε, όπως φανερώνει και η τελευταία στήλη του πίνακα 6, ότι αυτές οφείλονται στην τύχη.

**Πίνακας 6**: Έλεγχοι Στατιστικής Σημαντικότητας για τις Διαφορές επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων

| | **ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ** | | | **Levene's Test for Equality of Variances** | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ** | **ΓΥΜΝΑΣΙΑ** | **ΓΕΝ. ΛΥΚΕΙΑ** | **ΑΠΟΛΥΤΗ ΔΙΑΦΟΡΑ** | **F** | **Sig.** | **Equal Variances assumed** | **Sig. (2-tailed)** |
| **ΕΠΙΤΥΧΙΑ** | 2,72 | 2,63 | 0,09 | 7,238 | 0,007 | NO | **0,303** |
| **ΕΥΘΥΝΗ** | 2,57 | 2,70 | 0,13 | 10,459 | 0,001 | NO | **0,117** |
| **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** | 2,82 | 2,86 | 0,04 | 17,553 | 0,0001 | NO | **0,573** |
| **ΑΝΕΛΙΞΗ** | 3,05 | 3,03 | 0,02 | 0,127 | 0,722 | YES | **0,862** |
| **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ** | 3,28 | 3,42 | 0,14 | 5,345 | 0,021 | NO | **0,093** |
| **ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** | 3,39 | 3,41 | 0,02 | 9,682 | 0,002 | NO | **0,851** |
| **ΓΕΝΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ** | 47,39 | 48,09 | 0,70 | 13,398 | 0,0001 | NO | **0,444** |

## 5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την απογραφική έρευνα γενικεύονται σε όλο τον υπό διερεύνηση πληθυσμό, διότι δεν θεωρείται ότι επήλθε ουσιαστική αλλοίωση των χαρακτηριστικών των υποκειμένων της έρευνας, αφού: 1) Οι σχολικές μονάδες που δεν κατέστη δυνατό να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν πάρα πολύ λίγες και 2) Η ανταποκρισιμότητα ανά σχολείο ήταν γενικά μεγάλη. Ο γενικός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των καθηγητών που υπηρετούν στα σχολεία γενικής παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αν και όχι προκλητικά μικρός, απέχει σημαντικά από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και χρειάζεται να καταβληθούν πολλές συντονισμένες προσπάθειες ώστε να πλησιάσει το όριο της υψηλής κλίμακας. Επίσης, σε όλα τα επιμέρους κριτήρια παρατηρείται σχετικά μικρού εύρους υστέρηση ως προς τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Το Μουσικό Σχολείο, αν και διαφοροποιείται αρκετά σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες γενικής παιδείας, από τα εξαγόμενα της έρευνας, δεν καταγράφεται κάποια σημαντική διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών, συγκριτικά με τους καθηγητές των άλλων σχολείων. Από την αντιπαραβολή των βαθμών (συνολικού και επιμέρους) επαγγελματικής ικανοποίησης που προέκυψαν από το υπόδειγμα των καθηγητών Γυμνασίων και από το υπόδειγμα των καθηγητών Λυκείων, προκύπτουν κάποιες μικρές αποκλίσεις οι οποίες, ύστερα από τους κατάλληλους ελέγχους, κρίθηκαν στατιστικά μη σημαντικές. Το τελευταίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γενικά, οι καθηγητές των συγκεκριμένων σχολείων του Βόλου εμφανίζουν περίπου τα ίδια χαρακτηριστικά επαγγελματικής ικανοποίησης. Δηλαδή αποτελούν ένα σχετικά ομογενοποιημένο πληθυσμό, στοιχείο πολύ θετικό σε ό,τι αφορά την ερμηνεία ορισμένων πτυχών που σχετίζονται με την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και το σχεδιασμό παρεμβατικών δράσεων με σκοπό την μεγιστοποίηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Οι παρεμβατικές δράσεις είναι δυνατό να προκύψουν με πρωτοβουλία του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας, αφού είναι ο κύριος ρυθμιστής του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών. Ακόμη μπορεί να προσφερθούν με συνεχή, συντονισμένη, οργανωμένη και βιωματική μορφή από την προϊσταμένη αρχή, απευθείας στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, άλλες παρεμβατικές δράσεις θα μπορούσαν να απευθύνονται στους διευθυντές των σχολείων, ώστε να αποκτήσουν ή/και να ενισχύσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να λειτουργήσουν παρωθητικά στους καθηγητές. Έτσι ή αλλιώς, χρειάζεται να αναληφθούν πρωτοβουλίες ώστε οι καθηγητές να ενεργοποιηθούν προς την κατεύθυνση ικανοποίησης των προσωπικών τους επιδιώξεων σε συνδυασμό

με την ικανοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, η κάθε ενέργεια πρέπει να στοχεύει στην κατά το δυνατόν δημιουργική αξιοποίηση των περιορισμών που επιβάλλουν οι ασφυκτικοί κανονισμοί που είναι αναγκαίο να τηρεί ο καθηγητής ως δημόσιος υπάλληλος, με την ελευθερία η οποία υπαγορεύεται από την καλώς εννοούμενη παιδαγωγική αυτονομία που απαιτείται να αναπτύξει ως λειτουργός της σχολικής πράξης.

Εξυπακούεται ότι η εξάλειψη ορισμένων συντελεστών δυσαρέσκειας που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες, ακόμη κι αν περιορίζουν την ένταση εργασίας και μειώνουν το εργασιακό στρες που προκαλείται στους καθηγητές από διάφορους εξωγενείς παράγοντες, δεν οδηγεί απαραίτητα στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η τελευταία επιτυγχάνεται ταχύτατα εάν η διεύθυνση του σχολείου επιδίδεται συστηματικά, μελετημένα και κάποιες φορές εξατομικευμένα, στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Αυτό, όμως, δεν είναι κάτι εύκολο, αποτελεί επαγγελματική δεξιότητα διοίκησης και χρειάζεται μαζί με πολλά άλλα, να εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο προετοιμασίας για τη δημιουργία στελεχών στην εκπαίδευση. Η μέριμνα της πολιτείας προς τούτο, δεν πρέπει να καθυστερήσει περισσότερο, προκειμένου να κερδηθεί μέρος από τον πολύτιμο χρόνο που χάθηκε, αναθέτοντας τη διεύθυνση των σχολείων σε διοικητικά ακατάρτιστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δρουν πειραματικά και ενεργούν ερασιτεχνικά.

Προφανώς, εάν τέτοιες μικροέρευνες διεξαχθούν σε κλίμακα σχολικής μονάδας, είναι δυνατό να βοηθήσουν τη διεύθυνση του σχολείου να λάβει ανατροφοδότηση και να αναστοχασθεί με προοπτική να λειτουργήσει ενισχυτικά για τον εκπαιδευτικό και αποδοτικά για το σχολείο. Ανάλογες έρευνες είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθούν σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές και ορισμένες φορές πρέπει να εστιάζουν σε συγκεκριμένο τύπο σχολείων (π.χ. ΕΠΑΛ) όπου εμφανίζονται σημαντικές ιδιομορφίες. Αναμφισβήτητα, θα απαιτηθούν κι άλλες συμπληρωματικές, περισσότερο εξειδικευμένες έρευνες που θα αναδείξουν λεπτομέρειες οι οποίες θα επιτρέψουν αναλυτικότερη περιγραφή των επιμέρους συνιστωσών της επαγγελματικής ικανοποίησης με την προσδοκία να σχεδιαστεί αποτελεσματικότερη στόχευση. Από επιχειρησιακής απόψεως, ωφέλιμο κρίνεται να επαναλαμβάνονται παρόμοιες έρευνες σε τακτά χρονικά διαστήματα, ιδίως μετά την παρέλευση εύλογου χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση καταλλήλων σχετικών παρεμβατικών δράσεων. Σε κάθε περίπτωση, ένας σύγχρονος διευθυντής σχολείου που δεν εξαντλεί τις δραστηριότητές του στην απλή διεκπεραίωση, απαιτείται να αναγνωρίσει την αξία και να εξοικειωθεί με τις διαδικασίες και τις τεχνικές της εκπαιδευτικής έρευνας, κάτι που παραμένει ακόμα ζητούμενο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην πατρίδα μας.

**Βιβλιογραφία**

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: MA Perseus Books.

Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, *60*, 17-34.

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *13*(2), 806-811.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1189-1204.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, *36*(4), 362-378.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.

Everard, K., & Morris, G. (1985). *Effective school management*. New York: Harper.

George, J. M., & Jones, G. R. (2000). *Essentials of managing organisational behavior*. NJ: Prentice Hall.

Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunette M. D. (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: McGraw Hill.

Robbins, S. (2003). *Organizational behavior*. NJ: Prentice Hall.

Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2012). *Διοίκηση επιχειρήσεων - Αρχές και εφαρμογές*. (μτφρ. Η. Νικολάου). Αθήνα: Κριτική.

Taş, S. (2017). The effect of vocational high school administrators' leadership behaviors on teacher job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2092-2100.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1994). Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making (Conference paper 1994/150). *San Antonio: Southwest Educational Research Association*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368702).

Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction and organizational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*

(e-journal), 118, 1-16. Δημοσιευμένο στο Διαδίκτυο http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/118 Ανακτήθηκε 2/4/2020.

Terek, E., Glušac, D., Nikolic, M., Tasic, I., & Gligorovic, B. (2015). The impact of leadership on the communication satisfaction of primary school teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 73-84.

Vroom, V. H. (1964), Work and motivation. New York: John Wiley & Sons, p. 280.

Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, *40*(5), 65-77.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, *36*(2), 229-247.

Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αποστολίδου, Ε. (2017). *Διεύθυνση και ηγεσία. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη στο «Νέο σχολείο του 21ου αιώνα» και η συμβολή του στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης και κουλτούρας.* Σύρος: Αυτοέκδοση.

Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Στο Καραΐσκου, Ε., Κουτρομάνος, Γ., Βουτσινάς, Ι., Πρέγκας, Π., Πρόντζας, Π., Ρεντίφης, Γ. & Σολάκη, Μ. (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία* (σσ. 152-162). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας & Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δούγαλη, Ε. (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *89*, 55-66.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση - Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας

σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *27*, 181-201.

Κάντας, Α. (1997). *Οργανωτική –Βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίηση - Ηγεσία* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολέρδα, Σ. (2016). Σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Στο Παπαδάτος, Ι., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπαστέα Α. (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 653 -661). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 23-29). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ & ΠΙ.

Μαλλιάρα, Κ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση της προσέγγισης ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων*. (Διπλωματική Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μλεκάνης, Μ. (2005). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Στο: Αναστασιάδης Π. (Υπεύθυνος Μελέτης), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπουραντάς, Δ. Κ. (2015). Μανατζμεντ - Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο - Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι - Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες (2η εκδ.). Αθήνα: Μπένου.

Νικολαΐδης, Κ. (2017). *Η ανάδειξη του ρόλου του δασκάλου με την χρήση των ΤΠΕ*. Δημοσιευμένο στο Διαδίκτυο https://www.pemptousia.gr/2017/01/i-anadixi-tou-rolou-tou-daskalou-me-tin-chrisi-ton-tpe/ Ανακτήθηκε 2/32019.

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, *6*, 28-41.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο - Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έρ-*

*γου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού - Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο - Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Σταχτέας, Χ. (2009). *Εισαγωγή στην αξιοποίηση της πληροφορικής και της επιχειρησιακής έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
Σταυρινούδης, Σ. (2017). *Υποδοχή, ένταξη και υποκίνηση του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού - Η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ενδυνάμωση, ανάπτυξη και ικανοποίηση του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Χίου*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
Συμεωνάκη, Μ. 2015. *Στατιστική για όλους με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
Τζίκα, Ε. (2017*). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση συνθηκών εργασιακής ικανοποίησης και υποκίνησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
Τρανού, Σ., (2017*). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση τους από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή - Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*. (Διπλωματική Εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ντ., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην κοινωνία της γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Αναστασιάδης Π. (επιμ.), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας* (σσ. 91-117). Ρέθυμνο: ΑΔΙΑΜΜΕ /ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.
Χάλκος, Γ. (2007). *Στατιστική - Θεωρία, Εφαρμογές και χρήση στατιστικών προγραμμάτων σε Η/Υ*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Χυτήρης, Λ. Σ. (2013). *Οργανωσιακή συμπεριφορά - Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: ΦΑΙΔΙΜΟΣ.

**Abstract**

The job satisfaction of teachers significantly affects the performance of the school. In this paper quantifies the degree of job satisfaction of teachers of the general secondary school units of Volos. The research was done by census and was carried out using the questionnaire of Everard and Morris. The general and individual degrees of job satisfaction, although they are not very small, show considerable deficits in the European average. Between Secondary High Schools and High Schools, small variations are recorded, which were found to be statistically non-significant. The results of the research can guide the director of a modern school in order to create the appropriate incentive conditions to staff with the expectation of achieving the school unit's objectives. They may also provide particularly useful information on policy-making with a view to improve quality of education.

*Key-words*: Teachers' job satisfaction, Quantification, Director, Secondary High School, High School.

**Χαράλαμπος Σταχτέας**
MSc, Δρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Διδάκων ΑΣΠΑΙΤΕ-Παράρτημα Βόλου
Συγκρότημα π. ΕΠΛ Βόλου, Βόλος 380 00
E-mail: xaralba3@gmail.com

# Β. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

# Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* είναι το επιστημονικό περιοδικό της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και εκδίδεται ανελλιπώς από το 1984.

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο και δημοσιεύει υψηλού επιπέδου πρωτότυπες ερευνητικές και θεωρητικές εργασίες που εμπίπτουν στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών, με στόχο να προάγει την ανακάλυψη, διάδοση και εφαρμογή της γνώσης. Οι εργασίες αυτές περιλαμβάνουν έρευνα, θεωρητικές αναλύσεις, κριτικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας, εφαρμογές και πολιτικές. Επίσης, στο περιοδικό δημοσιεύονται βιβλιοκριτικές. Γίνονται δεκτές εργασίες στην ελληνική ή σε άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα.

Το περιοδικό εκδίδει κατά καιρούς θεματικά τεύχη, μετά από σχετική πρόσκληση σε ειδικούς. Κάθε θεματικό τεύχος έχει έναν ή περισσότερους προσκεκλημένους επιμελητές, ειδικούς στο συγκεκριμένο θέμα.

Η έκταση κάθε υποβαλλόμενης εργασίας δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 5.500 λέξεις, μαζί με τους πίνακες, τα γραφήματα, τις εικόνες, τη βιβλιογραφία, τα παραρτήματα και τις περιλήψεις (σελίδα Α4, 1,5 διάστιχο, κανονικά περιθώρια, γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος 12΄). Στο τέλος του κειμένου πρέπει να υπάρχει περίληψη στην ελληνική και σε άλλη μία ευρωπαϊκή γλώσσα (έως 150 λέξεις εκάστη). Μετά από κάθε περίληψη, πρέπει να αναφέρονται έως πέντε λέξεις-κλειδιά στην ίδια γλώσσα. Η έκταση της βιβλιοκριτικής δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 1.000 λέξεις.

Είναι απαραίτητο οι εργασίες να έχουν την εξής δομή: τίτλος, κείμενο, βιβλιογραφία, περιλήψεις, λέξεις-κλειδιά, στοιχεία του/των συγγραφέα/ων. Τα στοιχεία του/των συγγραφέα/ων πρέπει να περιλαμβάνουν ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, ταχυδρομική διεύθυνση, τηλέφωνο και e-mail και πρέπει να περιέχονται σε ξεχωριστή σελίδα για να διευκολύνεται η ανωνυμία. Οι βιβλιογραφικές παραπομπές στο κείμενο και στο τέλος της εργασίας πρέπει να ακολουθούν το APA style (6η έκδ., 2010). Οι υποσημειώσεις πρέπει να αποφεύγονται. Οι τίτλοι της εργασίας, των υποενοτήτων, των πινάκων και των διαγραμμάτων δίνονται με bold. Μέσα στο κείμενο δεν επιτρέπεται η χρήση bold χαρακτήρων ή υπογραμμίσεων. Επιτρέπεται η χρήση πλάγιων χαρακτήρων για έμφαση.

**Χωρίς τις παραπάνω προδιαγραφές η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού δεν δέχεται κείμενα για κρίση και δημοσίευση.**

Οι εργασίες προωθούνται για κρίση, ανώνυμα, σε δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο που αυτές πραγματεύονται. Τα ονόματα των κριτών δεν ανακοινώνονται. Ο συγγραφέας λαμβάνει τις παρατηρήσεις των κριτών εντός τριών

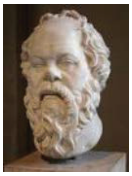
μηνών από την υποβολή της εργασίας. Η Συντακτική Επιτροπή κρίνει αν η αναθεωρημένη εργασία, μετά τις υποδείξεις των κριτών, είναι δημοσιεύσιμη. Επίσης, η Συντακτική Επιτροπή έχει το δικαίωμα, πριν τη διεξαγωγή της κρίσης, να επιστρέψει μια εργασία που δεν εμπίπτει στο επιστημονικό πεδίο του περιοδικού, δεν πληροί τις προδιαγραφές του, ή δεν έχει πιθανότητες δημοσίευσης.

Οι εργασίες υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση **info@pee.gr.**

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* δεν δημοσιεύει εργασίες που έχουν ήδη δημοσιευθεί ή που πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλο περιοδικό ή σε άλλη έκδοση παντός τύπου.

Η έγκριση μιας εργασίας από τη Συντακτική Επιτροπή και η δημοσίευσή της δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση την αποδοχή εκ μέρους της των απόψεων του συγγραφέα.

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ**



**ΑΝΑΞΑΓΟΡΑ 1 & ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ**
**105 52 ΑΘΗΝΑ**
**ΤΗΛ. & FAX: 210-52.30.777, 210-36.88.082**
**Ιστοσελίδα: www.pee.gr**
**E-mail: info@pee.gr**

## ΑΙΤΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ
## ΚΑΙ ΔΕΛΤΙΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΛΟΥΣ

Όνομα – Επώνυμο ……
Όνομα πατέρα ……...……...
Ημερομηνία γέννησης ……..…….
Τόπος γέννησης ……
Ανώτερος τίτλος σπουδών ……
Ιδιότητα …….
Ταχυδρομική διεύθυνση:
Οδός ……..…… Αριθμός …… Τ.Κ. ……. Πόλη .....
Τηλέφωνο γραφείου ……. Οικίας ……..... Fax ……...…….
Ηλεκτρονική διεύθυνση (E-mail) ……..

*Παρακαλώ να με εγγράψετε ως τακτικό μέλος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σύμφωνα με τις διατάξεις του Καταστατικού της.*

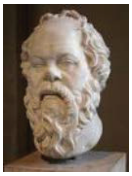
*Συνημμένα υποβάλλω σύντομο βιογραφικό σημείωμα και φωτοαντίγραφο του ανώτερου τίτλου σπουδών μου*[*].

Τόπος και ημερομηνία…….

Υπογραφή

[*] Προϋπόθεση εγγραφής είναι η κατοχή τίτλου Διδακτορικού Διπλώματος (Ph.D.) ή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (M.Sc.).

**HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY**



**1, ANAXAGORA & SOKRATOUS Str.,**
**105 52 ATHENS**
**GREECE**
**TEL & FAX No: 210-52.30.777, 210-36.88.082**
**Website: www.pee.gr**
**E-mail: info@pee.gr**

## MEMBERSHIP APPLICATION FORM AND REGULAR MEMBER PERSONAL DATA CARD

Name – Surname ……..
Father's Name ……...
Nationality ……
Date of Birth …….
Place of Birth ……
Most Advanced Academic Degree ……...
Professional Status ……Postal Address:……..
Street Name and No…….Postal Code…….City……. Country ……..
Office Tel. No. ……..…… Home Tel. No. …….
Fax No. ……. (Please include country / area code)
E-Mail Address …….

*Please register me as a member of the Hellenic Educational Society, under the provisions of its Statute.*

*Please find attached my short CV and a copy of my most advanced academic degree* [*].

Place and Date ……..
Signature

[*] Precondition for registration is the possession of a Doctoral Degree (Ph.D. or equivalent) or a Master's Degree (M.Sc. or equivalent).

Εκδόσεις Διάδραση

**Α. Κοντάκος - Π. Ι. Σταμάτης**

**ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Σελίδες: 464
ISBN: 978-618-5059-60-6

**Γ. Φεσάκης - Γ. Λαζακίδου**

**ΤΠΕ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ**

Σελίδες: 320
ISBN: 978-618-5059-65-1

**Κ. Δ. Μαλαφάντης - Ε. Μουλά**

**ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

Σελίδες: 200
ISBN: 978-618-5059-45-3

**Χ. Χατζησωτηρίου - Π. Αγγελίδης**

**ΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Σελίδες: 328
ISBN: 978-618-5059-98-9

**Π. Καλογιαννάκη**

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Σελίδες: 632
ISBN: 978-618-5059-79-8

**Σ. Πολυχρονοπούλου**

**ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ**

Σελίδες: 832
ISBN: 978-618-5059-72-9

Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι Αττικής • Τηλ.: 210 2474 950 • Fax: 210 2474 902
e-mail: info@diadrassi.gr

www.diadrassi.gr