

Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 35, Τεύχος 66/2018

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society

Volume 35, Issue 66/2018

ιδιάδραση

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 (2018-2020)

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 2018: 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 (2018-2020)

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 2018: 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. Χαραλάμπος

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

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

<i>E. Ζησοπούλου</i> Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία	11
<i>Σ. Καλασαρίδου</i> Διδάσκοντας ποίηση μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Θεωρητικό υπόβαθρο και διδακτικές πρακτικές	25
<i>Χ.-Θ. Κεχαγιάς, Ε. Μπούτσικα</i> Διδασκαλία και μάθηση στον Προμηθέα Δεσμώτη του Αισχύλου	34
<i>Π. Κοτσαμπόπουλος, Ε. Γαλανάκη</i> Η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών στα πλαίσια της παιδαγωγικής Waldorf	48
<i>Ι. Χ. Κωνσταντίνου</i> Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα	66
<i>Α. Μιχαηλίδης</i> Αφηγηματολογία και δημιουργικός λόγος: ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη	80
<i>Ε. Μουλά, Κ. Δ. Μαλαφάντης</i> Η παιδική λογοτεχνία στην ψηφιακή εποχή: Το διαδίκτυο ως θεματική και ως δυναμική στο νεανικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα	92
<i>Γ. Δ. Μπίκος</i> Οι σύγχρονες τάσεις στη θεωρία και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές της σχολικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών	108

Μ. Παππά
Οι χρονοπαγίδες στην καθημερινότητα των διευθυντών
των Δημοτικών Σχολείων 121

Ι. Χριστακόπουλος
Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών
Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία: στερεότυπα
και προκλήσεις 136

B. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Οδηγίες προς τους συγγραφείς 155
Αίτηση μέλους στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος 158

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΑΡΘΡΑ

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ελένη Ζησοπούλου

1. Ο σχολικός χώρος

Το σχολείο μαζί με την κατοικία αποτελούν κυρίαρχα υλικά και κοινωνικά πλαίσια των διαδικασιών ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού (Τσουκαλά, 2006: 60· Berns, 2012). Η μάθηση συμβαίνει στο σχολείο και έχει απασχολήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα που προσπαθούν να την βελτιώσουν και την αναπτύξουν. Η μάθηση είναι κεντρική δραστηριότητα στο σχολικό χώρο. Η σχετική έρευνα, που ξεκίνησε από τις αρχές του 20ου αιώνα, θεωρεί ότι ο χώρος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τον τρόπο που κάποιος διδάσκει ή μαθαίνει στο σχολείο (Oblinger, 2006: 1). Η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την ασφάλεια όσο και την αποτελεσματική μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού (DfES, 2006).

Ο χώρος, με τα δεδομένα του υλικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού, στη συμπεριφορά του και στον ψυχισμό του (Συγκολλίτου, 2006: 191). Η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων έχει μεγάλη σημασία για το φαινόμενο της αγωγής. Τα υλικά στοιχεία, οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και ο εξοπλισμός τους, ο φωτισμός, η θερμοκρασία, ο εξερισμός, ο τρόπος που οργανώνονται όλα αυτά τα στοιχεία, προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων και δηλώνουν με έμμεσο τρόπο τι και πως αναμένεται να συμβεί στην τάξη. Επιπλέον δημιουργούν τις φυσικές προϋποθέσεις που στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους κοινωνικής συμπεριφοράς (Γερμανός, 2002: 50· Ματσαγγούρας, 2007: 73). Το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα) δέχεται τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος που εκφράζονται μέσω της οργάνωσης και της προσχεδιασμένης λειτουργίας της υλικής δομής του χώρου και διαμορφώνει μορφές συμπεριφοράς και πρακτικές που μπορεί να οδηγήσουν σε τροποποιήσεις του αρχικού χώρου (Γερμανός, 2010: 49· Chappell & Craft, 2011).

2. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου

Ο σχολικός χώρος, σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις, αντιμετωπίζεται ως ένας από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες της σχολικής τάξης που βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μαζί τους (Dudek, 2005). Οι

αλλαγές στην εκπαίδευση επιτυγχάνονται με αλλαγές στο χώρο. Έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο μας δείχνουν τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου και στη συμβολή του στη μάθηση, στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2002· Γκλούμπου, 2014· Ζησοπούλου, 2015). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου είναι μία προσέγγιση που προτάθηκε από τον Γερμανό (2002) για να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από τη σχέση του παιδιού με το χώρο και βασίζεται σε τέσσερις βασικούς κανόνες.

Ο πρώτος είναι η οργάνωση του χώρου σε περιοχές. Στηρίζεται στο συσχετισμό δύο κριτηρίων: α) των τρόπων συνύπαρξης στην τάξη (συνεργατικό κριτήριο) και β) των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Η εφαρμογή του κανόνα οδηγεί στην οργάνωση του χώρου της αίθουσας σε δύο βασικές περιοχές, με κριτήριο τον τρόπο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, ατομικά ή σε μικρές ομάδες και σε μια μεγάλη ομάδα-τάξη (Γερμανός, 2010: 42). Η διαμόρφωση των διαφόρων περιοχών στην αίθουσα έχει ως στόχο την προσαρμογή του χώρου στις κατηγορίες δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος. Κάθε περιοχή θα πρέπει να είναι οριοθετημένη με σαφήνεια και να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών μάθησης, να αναδιοργανώνεται συχνά για να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις ενός δυναμικού αναλυτικού προγράμματος και να έχει τα δικά της λειτουργικά και αισθητικά χαρακτηριστικά (Γερμανός, 2002: 397).

Ο δεύτερος κανόνας είναι η ύπαρξη ευελιξίας στο χώρο. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ιδιότητα της «ενσωματωμένης» ποικιλίας, χάρη στην οποία καθίσταται εφικτή η χρησιμοποίηση του χώρου με διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να προαπαιτούνται αλλαγές στο σχήμα, στο μέγεθος και τον εξοπλισμό του (Dudek, 2000). Ο χώρος έχει την ιδιότητα της ευελιξίας όταν ευνοεί την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης του. Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον της ευελιξίας στον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου βρίσκεται στο ότι επιτρέπει την υιοθέτηση μορφών εργασίας και επικοινωνίας με εξελικτικό χαρακτήρα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του διαλόγου ως σχήματος επικοινωνίας και της συνεργασίας ως σχήματος εργασίας (Γερμανός, 2002: 398).

Από την άποψη της οργάνωσης του χώρου, η ιδιότητα της ευελιξίας υλοποιείται από παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα που αφορούν:

- στην τοποθέτηση των επίπλων σε διαφορετικές διατάξεις και οι οποίες επιτρέπουν μια ποικιλία από διαμορφώσεις εσωτερικού χώρου
- στους διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποίησης του χώρου που συνδέεται με το δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση στο σύνολο της

αίθουσας και αποσκοπεί στην αξιοποίηση των τριών πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άτομο, μικρή ομάδα, μεγάλη ομάδα)

- στη δυνατότητα για περιοδική αναδιοργάνωση του χώρου, η οποία ευνοεί την προσαρμογή του στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ευνοεί τη συνομορφία μεταξύ της υλικής και της κοινωνικής δομής της τάξης (Γερμανός, 2002: 398).

Ο τρίτος κανόνας είναι η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προκύπτει από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό δεν αρκεί να είναι αναβαθμισμένο μόνο από λειτουργική άποψη. Επιπλέον, πρέπει να είναι όμορφο, φιλικό προς το παιδί και ευχάριστο. Επιδίωξη λοιπόν είναι η αισθητική αναβάθμιση του σχολικού χώρου, ώστε να συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και του εκπαιδευτικού και να προσφέρει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Γερμανός, 2010: 43).

Τέλος ο τέταρτος κανόνας είναι η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων για το άτομο και την ομάδα. Τα μικροπεριβάλλοντα είναι οι επιμέρους χώροι του υλικού περιβάλλοντος της τάξης, που μπορούν να δημιουργηθούν και να χρησιμοποιηθούν για ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Μέσα από τη λειτουργία τους δίνουν τις ευκαιρίες στα παιδιά να παρέμβουν στη διαμόρφωση του χώρου, στην διαμόρφωση του προσωπικού τους χώρου, στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης (Γερμανός, 2010: 46). Οι παρεμβάσεις των παιδιών νοηματοδοτούν τη δραστηριότητα τους, στοιχείο που είναι απαραίτητο για τη σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης, προσαρμογής στο περιβάλλον και αυτονομίας (Τσουκαλά, 2006: 63).

Σύμφωνα με το Γερμανό (2002) τα μικροπεριβάλλοντα διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες λειτουργίας και έχουν ιδιαίτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που λειτουργούν μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στη συγκεκριμένη ομάδα. Επίσης συνδέονται με τα χαρακτηριστικά και το είδος των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο μικροπεριβάλλον, από κάποια συγκεκριμένη ομάδα.

3. Η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής

Ο χώρος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λειτουργώντας ως υλικό πεδίο αγωγής. Αποτελεί πεδίο έκφρασης και παρέμβασης του παιδιού στο υλικό και πολιτισμικό περιβάλλον και συντελεί στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση του παιδιού καθώς το βοηθά

να αναπτύξει ικανότητες συμβολικής έκφρασης, δημιουργικότητας, επίλυσης προβλημάτων (Weinstein, 1987: 160). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την ποιότητα των δι-απροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2007: 74). Η λειτουργία του χώρου μέσα από την αλληλεπίδραση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών συνδέεται με τη δημιουργία στάσεων και συμπεριφορών σχετικών με τη μάθηση (Συγκολλίτου, 2000: 225). Η στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση είναι άμεση αντανάκλαση του περιβάλλοντος μάθησής τους (Sanoff, 2000: 235).

Ένας χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής όταν παρέχει, στα άτομα που τον βιώνουν, ποικιλόμορφα ερεθίσματα και δυνατότητες ευέλικτης και δημι-ουργικής χρήσης του. Συνδέεται έτσι και με τη διαδικασία μάθησης, καθώς τα ερεθίσματα που προσφέρει, αποτελούν από μόνα τους πηγή γνώσεων για το παιδί. Επιπλέον, η οργάνωσή του δεν πλαισιώνει απλώς, αλλά υποστηρίζει και εξελίσσει τις δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχει το παιδί κι έτσι το ίδιο οδηγείται στην απόκτηση γνώσεων και στη μάθηση (Γερμανός 1998: 35, 36· Williams, Brown, 2012· Dudek, 2005).

Ο χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής όταν υποστηρίζεται από την υλική διάσταση αλλά και από τις πρακτικές που προωθούν την ελεύθερη έκ-φραση και δημιουργικότητα του υποκειμένου, την ανάληψη πρωτοβουλιών για να οικειοποιηθεί το χώρο και να δημιουργήσει το δικό του «τόπο» (Γερμανός, 1998: 156). Ο υλικός χώρος αποτελεί ένα πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο και στο περιβάλλον του, υλικό και κοινωνικο-πολιτισμικό. Το υπο-κείμενο δεν προσλαμβάνει μόνο τα ερεθίσματα που του παρέχει ο χώρος αλλά και τα ενσωματώνει στους μηχανισμούς λειτουργίας του και τα χρησιμοποιεί για να επιδράσει στο περιβάλλον. Επίσης οι διάφοροι παράγοντες της σχέσης του υποκειμένου με τον υλικό χώρο αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώ-νται (Γερμανός 1998: 27).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο χώρος ενσωματώνεται ολοκληρωτικά στον κό-σμο του παιχνιδιού. Επενδύοντας υλικά τις δραστηριότητες του παιχνιδιού, το παιδί, συμμετέχει στις πρακτικές αναπαραγωγής, παραβίασης ή και αναθεώ-ρησης των δεδομένων της πραγματικότητας. Αυτό επιτυγχάνεται χάρη στην ευελιξία και στην προσαρμοστικότητα που έχουν τα δεδομένα του χώρου και κάνουν εφικτή την απρόσκοπτη επικοινωνία και τη συνεργασία. Ο χώρος απο-τελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού ενώ το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες προσωρινής και άτυπης αναδιοργάνωσης του (Γερμανός, 1998: 72).

4. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σημασίας που διαδραματίζει ο σχολικός χώρος στην μαθησιακή διαδικασία στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής. Η σημασία του σχολικού χώρου, ο οποίος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής, θα μελετηθεί με γνώμονα τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν στην έρευνα αυτή είναι τα εξής:

1. Η επίδραση του υλικού χώρου στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντική;
 - 1.1 Η διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία;
 - 1.2 Η λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας επηρεάζεται από τις πιθανές αναδιοργανώσεις του χώρου;
 - 1.3 Η ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι θεωρείται σημαντική στην προσχολική αγωγή;
2. Παρουσιάζονται διαφορές στους παράγοντες του χώρου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος;
 - 2.1 Παρουσιάζονται διαφορές στους παράγοντες του χώρου ως προς την ηλικία του δείγματος;
 - 2.2 Παρουσιάζονται διαφορές στους παράγοντες του χώρου ως προς την προϋπηρεσία του δείγματος;
 - 2.3 Παρουσιάζονται διαφορές στους παράγοντες του χώρου ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος;

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, η οποία ως επίκεντρο έχει τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την επίδραση του χώρου στις σχολικές διαδικασίες, συμμετείχαν 107 άτομα, εκ των οποίων οι 106 ήταν γυναίκες (99,1%) και 1 άνδρας (0,9%), ποσοστά τα οποία καταδεικνύουν την, ούτως ή άλλως, υψηλή συγκέντρωση γυναικών στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

Ακολούθως, το δείγμα ταξινομήθηκε ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει σε άτομα κάτω των 30 ετών (5 άτομα: 4,7%), σε άτομα 31-35 ετών (3 άτομα: 2,8%), σε άτομα 36-40 ετών (7 άτομα: 6,6%), σε άτομα 41-45 ετών (35 άτομα: 33%) και σε άτομα 46 ετών και άνω (56 άτομα (52,8%). Αντίστοιχη ταξινόμηση πραγματοποιήθηκε και στην προϋπηρεσία του δείγματος,

όπου συναντήθηκαν οι εξής ομάδες εργασιακής εμπειρίας: Οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν προϋπηρεσία 1-5 έτη (7 άτομα: 6,7%), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διέθεταν εμπειρία 6-10 έτη (5 άτομα: 4,8%), αυτοί που διέθεταν εμπειρία 11-15 έτη (14 άτομα: 13,3%), όσοι διέθεταν ως χρόνο προϋπηρεσίας το διάστημα από 15 έως 20 έτη (39 άτομα: 37,1%) και τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν εργασιακή εμπειρία από 21 έτη και πάνω (40 άτομα: 38,1%).

Ως προς την εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή, από τα δεδομένα προέκυψε πως το 93,5% των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι του Τμήματος Νηπιαγωγών (100 άτομα), ενώ 13 άτομα (12,1%) ήταν απόφοιτοι και άλλων τμημάτων Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Είκοσι ένα άτομα (19,6%) διέθεταν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, ενώ μόλις 2 άτομα είχαν διδακτορικό δίπλωμα σπουδών (1,9%). Τέλος, 27 άτομα διαθέτουν πτυχίο από το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής (Εξομοίωση) (25,2%), ενώ 42 άτομα είχαν κάνει κάποια μετεκπαίδευση ή έχουν πτυχίο από το Διδασκαλείο (39,2%).

Πίνακας 1. Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος						
Φύλο	Γυναίκες	Άνδρες				
	106 (99,1%)	1 (0,9%)				
Ηλικία	Κάτω των 30	31-35	36-40	41-45	Άνω των 45	
	5 (4,7%)	3 (2,8%)	7 (6,6%)	35 (32,7%)	56 (52,8%)	
Προϋπηρεσία	1-5	6-10	11-15	16-20	Άνω των 21	
	7 (6,7%)	5 (4,8%)	14 (13,3%)	39 (37,1%)	40 (38,1%)	
Εκπαίδευση	Α.Ε.Ι. Τμήματος Νηπιαγωγών	Άλλο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	Μεταπτυχ/κό δίπλωμα σπουδών	Διδακτορικό δίπλωμα σπουδών	Εξομοίωση	Μετεκπ/ση Διδασκαλείο
	100 (93,5%)	13 (12,1%)	21 (19,6%)	2 (1,9%)	27 (25,2%)	42 (39,2%)

Εργαλείο και διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την επίδραση του υλικού χώρου στη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτίζεται από δύο μέρη: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, που αποτελούνται από το φύλο, την ηλικία, το χρόνο προϋπηρεσίας και την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και το ερωτηματολόγιο γνώμης, το οποίο αποτελείται από 16 ερωτήσεις που σχετίζονται με τον υλικό χώρο. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα, από το 1 έως το 5, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ και 5=Πάρα πολύ.

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ενεργούς εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας κατά το διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2017. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε κατά προσέγγιση 10 λεπτά για κάθε έναν από τους συμμετέχοντες και τους δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις από την ερευνήτρια, αφού τους δηλώθηκε πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και εμπιστευτική.

Η επιστροφή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έως και τα τέλη Δεκεμβρίου 2017. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το SPSS 22.0.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Διερεύνηση των αντιλήψεων για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αρχικά, ελέγχθηκε η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, μέσω της υποβολής των δεδομένων σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή αξόνων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής ομαδοποίησαν τα δεδομένα σε 3 παράγοντες, οι οποίοι εξηγούσαν το 62,74% της συνολικής διακύμανσης. Η ερώτηση «Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την αναδιοργάνωση του χώρου;» αφαιρέθηκε, καθώς φόρτωνε σε δύο παράγοντες. Στον πρώτο παράγοντα, ο οποίος προσδιορίστηκε ως *Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου* φόρτωναν 4 ερωτήσεις. Στο δεύτερο παράγοντα, ο οποίος προσδιορίστηκε ως *Αναδιοργανώσεις του χώρου* φόρτωναν 6 ερωτήσεις και στον τρίτο παράγοντα, ο οποίος προσδιορίστηκε ως *Ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι* φόρτωναν 5 ερωτήσεις. Παράλληλα, δημιουργήθηκε ο παράγοντας *Υλικός χώρος*, ο οποίος ενσωμάτωνε το σύνολο των ερωτήσεων των 3 ανωτέρω παραγόντων.

Ακολούθως, ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση προέκυψε πως η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύ υψηλή, καθώς ο δείκτης Cronbach α ανέρχεται στο 0,902. Η αξιοπιστία του παράγοντα *Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου* ήταν σχετικά υψηλή (Cronbach $\alpha=0,742$), η αξιοπιστία του παράγοντα *Αναδιοργανώσεις του χώρου* υψηλή (Cronbach $\alpha=0,852$), ενώ η αξιοπιστία του παράγοντα *Ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι* υψηλή (Cronbach $\alpha=0,816$).

Αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ακολούθησε διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της επίδρασης του υλικού χώρου στην προσχολική αγωγή. Τα δεδομένα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως υψηλή η σημασία της διαμόρφωσης και της αξιοποίησης του υλικού χώρου στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο μέσος όρος κυμάνθηκε στα 4,18 (T.A.=0,55). Ως λιγότερο σημαντικό αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο των αναδιοργανώσεων στο χώρο, μιας και ο μέσος όρος ήταν 3,76 και η τυπική απόκλιση 0,66. Η ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι κρίθηκε ως αρκετά σημαντική, δεδομένου ότι ο μέσος όρος του παράγοντα ήταν 4,22 (T.A.=0,59). Άλλωστε, ο συνολικός παράγοντας *Υλικός χώρος* σημείωσε σχετικά υψηλό μέσο όρο 4,01 και τυπική απόκλιση 0,52, γεγονός που καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα προσδιορίζουν ως σημαντική την επίδραση του χώρου στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου			
Παράγοντας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Αξιοπιστία (Cronbach α)
Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου	4,18	0,55	0,742
Αναδιοργανώσεις του χώρου	3,76	0,66	0,852
Ενσωμάτωση του χώρου στο παιχνίδι	4,22	0,59	0,816
Υλικός χώρος	4,01	0,52	0,902
* Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα, από 1 έως 5, όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα πολύ			

Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στους παράγοντες του υλικού χώρου

Στο δεύτερο μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στους παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένους παράγοντες τη *Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου*, τις *Αναδιοργανώσεις του χώρου* και την *Ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι*, καθώς και το συνολικό παράγοντα *Υλικός χώρος* και ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του δείγματος. Από την ανάλυση αυτή προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στο σύνολο των παραγόντων αναφορικά με την ηλικία. Συγκεκριμένα, ως προς την ηλικία παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη *Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου* ($F(4,98)=3.353, p=.013$), στις *Αναδιοργανώσεις του χώρου* ($F(4,100)=3.696, p=.008$), στην *Ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι* ($F(4,99)=4.470, p=.002$) και στον *Υλικό χώρο* ($F(4,96)=4.420, p=.003$). Οι αναλύσεις δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αξιολογούν ως πιο σημαντική την επίδραση του χώρου στη μαθησιακή διαδικασία, με μεγαλύτερους μέσους όρους στη διαμόρφωση και αξιοποίηση, στις αναδιοργανώσεις και την ενσωμάτωση του χώρου στο παιχνίδι και στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Αντίστοιχη ανάλυση πραγματοποιήθηκε με εξαρτημένες μεταβλητές τη *Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου*, τις *αναδιοργανώσεις* και την *ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι*, αλλά και το συνολικό παράγοντα του χώρου και ανεξάρτητη μεταβλητή την *προϋπηρεσία*. Από την ανάλυση προέκυψε πως ως προς την προϋπηρεσία παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη *Διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου* ($F(4,97)=3.34, p=.013$), στην *Ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο και οργανωμένο παιχνίδι* ($F(4,98)=5.241, p=.001$) και στο συνολικό παράγοντα *Υλικός χώρος* ($F(4,95)=4.096, p=.004$). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα *Αναδιομορφώσεις του χώρου*. Η προϋπηρεσία δείχνει να διαδραματίζει τον ίδιο ρόλο με την ηλικία στους παράγοντες του υλικού χώρου στην προσχολική αγωγή, καθώς οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη εμπειρία στο αντικείμενο αξιολογούν ως λιγότερο σημαντική την επίδραση του χώρου στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της διαμόρφωσης και της αξιοποίησης του χώρου, της ενσωμάτωσης του χώρου στο παιχνίδι, αλλά και της συνολικής έννοιας.

Αξίζει να σημειωθεί πως δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα

αυτή. Επιπλέον, δεν πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις για το φύλο, καθώς η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ήταν πάρα πολύ μεγάλη για να συνάγει λογικά συμπεράσματα.

7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Ο σχολικός χώρος θεωρείται ως ένα σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κουλτούρας των μαθητών, ιδιαίτερα στην πρώιμη ηλικία της προσχολικής αγωγής. Το φυσικό περιβάλλον διαδραματίζει ένα δομικό ρόλο τόσο στη συμπεριφορά κατά τις γνωστικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο νηπιαγωγείο, όσο και στις δράσεις παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης (Børve, & Børve, 2017: 1069).

Η σημασία της ποιότητας του υλικού χώρου στην προσχολική αγωγή είναι ένα ζήτημα που έχει μελετηθεί ελάχιστα στη διεθνή βιβλιογραφία (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999: 97). Τα τελευταία χρόνια διαμορφώθηκε μια τάση κατά την οποία ο σχεδιασμός του χώρου στα νηπιαγωγεία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών (Clark, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν σημαντικό παράγοντα τη λειτουργία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και για αυτό το λόγο διαμορφώνουν ανάλογα το χώρο για να ανταποκρίνεται στις επιλογές που κάνουν οι ίδιοι για να προωθήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Διαμορφώνουν το χώρο κατάλληλα για να υποστηρίξουν τις μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζουν (συνεργατική, κριτική, διαθεματική προσέγγιση, κ.ά.). Στη διαμόρφωση του χώρου εμπλέκουν και τα παιδιά είτε πρόκειται για την αισθητική του οργάνωσής είτε πρόκειται για τη διαμόρφωση του στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες για να εξυπηρετηθεί η δράση και να επιτευχθούν οι στόχοι των δραστηριοτήτων.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η διαμόρφωση και αξιοποίηση του υλικού χώρου προσδιορίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική στη βιβλιογραφία, καθώς προτείνεται πως η σωστή χρήση του προωθεί και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω της σωστής αξιοποίησης ενός κατάλληλα οργανωμένου σχολικού χώρου, τα παιδιά ενισχύουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, απορρίπτουν τις φοβίες και τα άγχη τους. Με τον τρόπο αυτό, οδηγούνται στην ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους και στην αυτονομία τους (Curtis, & Carter, 2005: 35).

Αξίζει να σημειωθεί, επιπλέον, πως σημαντική κρίνεται η αναδιοργάνωση του χώρου από τα ίδια τα παιδιά, όταν αυτό συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, οι αναδιοργανώσεις αυτές οδηγούν σε βέλτιστα αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση και προσπαθούν να αναζητούν, αλλά και να δημιουργούν νέους χώρους και υλικά κατάλληλα για τα παιδιά,

τα οποία με τη σειρά τους θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Močinić, & Feresin, 2017: 99).

Ο χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής καθώς το παιδί όχι μόνο προσλαμβάνει τα ερεθίσματα που του παρέχει ο χώρος αλλά τα ενσωματώνει στους μηχανισμούς λειτουργίας του και τα χρησιμοποιεί για να επιδράσει στο περιβάλλον του (υλικό, πολιτιστικό και κοινωνικό). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται υποκειμένο και πρωταγωνιστής στη σχέση του με το χώρο. Συμμετέχει ενεργά στην αναδιοργάνωση του και αλληλεπιδρά με συνομήλικους για να προσδώσει στο χώρο μια ταυτότητα που διαμορφώνεται στο συγκεκριμένο χωρο-χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Σε αυτή του την προσπάθεια χρησιμοποιεί τις γνώσεις του, αλληλεπιδρά με τους άλλους, εκφράζει τις ιδέες του, κάνει προτάσεις, αναπτύσσει στοιχεία δημιουργικότητας. Είναι τα στοιχεία που εντοπίζουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί, που παρατηρούν στις δράσεις των παιδιών και υποστηρίζουν τις αναδιοργανώσεις του χώρου, την ενσωμάτωση του στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους στην παρούσα έρευνα.

Πέραν των ατομικών χαρακτηριστικών που αναπτύσσει το παιδί μέσα από τη χρήση του χώρου κατά την περίοδο της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται αποτελούν μια επιπλέον σημαντική πτυχή της αλληλεπίδρασης αυτής. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού μπορεί να ενισχυθεί από την ενσωμάτωση όλων των χώρων του νηπιαγωγείου στο παιχνίδι του, σε αυθόρμητες αλλά και κατευθυνόμενες δραστηριότητες και συνεπακόλουθα να συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία (Coccarì, 2001).

Η ενσωμάτωση του χώρου στο αυθόρμητο αλλά και στο οργανωμένο παιχνίδι γίνεται χάρη στη δυνατότητα των παιδιών να δημιουργούν σημειολογικές μεταλλάξεις που τα βοηθάνε να ανατρέπουν τις τοπολογικές σχέσεις που υπάρχουν στο χώρο και να προσδίδουν νέες, υποκειμενικές σημασίες που εξυπηρετούν τη δράση τους αλλά και την επίτευξη των στόχων (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών κ.ά.). Οι διαδοχικές αναπροσαρμογές του χώρου από τα παιδιά αλλά και από τον εκπαιδευτικό, υλοποιούνται μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση όλων των χώρων του σχολείου, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών αλλά και από την καλλιέργεια και ενίσχυση των νέων πρακτικών χρησιμοποίησης του χώρου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το περιβάλλον του σχολικού χώρου κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό για πολλούς παιδαγωγούς, σύμφωνα με τους οποίους ο υλικός χώρος προσδιορίζεται ως «τρίτος δάσκαλος» (Strong-Wilson, & Ellis, 2007: 40). Όλες οι υλικές και κοινωνικές πτυχές του χώρου επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη γνω-

στική και κοινωνική μάθηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας (Miljak, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και χρήση του χώρου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποκόμιση πλείστων από τα οφέλη που προσφέρει αυτή η αλληλεπίδραση. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται ικανός και πλήρης στην αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους και να επιτρέπει στο παιδί να εξερευνεί το περιβάλλον και τον εαυτό του και να επικοινωνεί με τον κοινωνικό του περίγυρο. Η ενσωμάτωση του χώρου σε αυτές τις διαδικασίες χρειάζεται εμπειρία στη διαχείριση αναλόγων δράσεων από τον εκπαιδευτικό, καθώς και πίστη στη σημαντικότητα του χώρου.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο νηπιαγωγείο, τη σημασία και τη συμβολή του χώρου στη μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Έρευνα που αφορά τις απόψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους σε παρόμοιες δράσεις αλλά και να ερευνά τους τρόπους που πετυχαίνουν την αναδιοργάνωση του χώρου οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή τις πρακτικές που εφαρμόζουν, τους τρόπους που εμπλέκουν τα παιδιά, τις μορφές διδασκαλίας και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 21-54). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: Εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συγκολλίτου, Ε. (2000). Σχολικός χώρος και συμπεριφορά. Στο Κ. Τσουκαλά. (επιμ.). *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Συγκολλίτου, Ε. (επιμ.) (2006). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Τσουκαλά, Κ. (επιμ.). (2000). *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ξενόγλωσση

- Berns, R. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Cengage Learning.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early child development and care, 187*(5-6), 1069-1081.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology, 53*(1)/02, 371-399.
- Chappell, K., & Craft, A. (2011). Creative learning conversations: Producing living dialogic spaces. *Educational research, 53*(3)/11, 363-385.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care, 175*(6), 489-505.
- Coccarri, E. J. (2001). *The effect of space and furnishings on academic readiness scores of west virginia preschoolers*. Marshall digital scholar.
- Curtis, D., & Carter, M. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *YC young children, 60*(3), 34.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
- DfES (Department for Education and Skills). (2007). *The early years foundation stage. Effective practice: the learning environment*. DfES Publications. Διαθέσιμο στο <http://www.schooljotter.com>.
- Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Boston: Architectural Press.
- Miljak, A. (2009). *Children's living in kindergarten*. SM naklada.
- Močinić, S., & Feresin, C. (2017). The role of the school space in preschoolers' learning processes. *Humanities & social sciences reviews, 5*(2), 98-108.

- Oblinger, D. (2006). *Learning spaces*. An Educause, e-Book.
- Sanoff, H. (2000). Two paradigms of educational buildings. Στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.) *Αρχιτεκτονική, παιδιά και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.
- Weinstein, C.S., & David, D.C. (Eds). (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.
- Williams, D.R., & Brown, J.BD. (2012). *Learning gardens and sustainability education: Bringing life to schools and schools to life*. New York: Routledge.

Abstract

School space is particularly important and has the potential to influence the way a person teaches or learns at school. The main purpose of this research is to investigate the views of the nursery students on the importance of the school space in the learning process.

This questionnaire was distributed to active preschool educators working in public and private nursery schools in the Central Macedonia Region during November - December 2017. The questionnaire analysis was carried out with SPSS 22.0.

The results of the survey were particularly important. The teachers who participated in the research consider the participation of children in the reorganizations of the area that are part of the educational process and the integration of the space into the spontaneous and organized game favor the development of positive interactions and the creativity of the children. Finally, the formation and exploitation of space contributes positively to the learning process as it enhances the learning and development of children.

Key-words: school space, educational process, physical learning environment

Ελένη Ζησοπούλου

Δρ. Επιστημών της Αγωγής Α.Π.Θ.
Πανταζίδου 20, 543 52 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310828903, 6906573707
E-mail: elzisop@yahoo.gr

Διδάσκοντας ποίηση μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Θεωρητικό υπόβαθρο και διδακτικές πρακτικές

Σωτηρία Καλασαρίδου

1. Εισαγωγή

Η δεσπόζουσα σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση έχει καίρια επισημανθεί από τον Jerome Bruner, ο οποίος σε μια προσπάθεια να προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά τους υπογράμμισε μεταξύ άλλων την αναγκαιότητα διαρκούς αλλαγής τους μέσα από τον συντονισμό του βήματός τους με τη ζέουσα γνώση (Bruner, 2007: 159-193, 195-220). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι λίγες οι φορές που τα σχολικά ανθολόγια άλλαζαν και γράφονταν πάνω σε παλιά και εντέλει παρωχημένα Προγράμματα Σπουδών, με πιο χαρακτηριστική στιγμή του προαναφερθέντος φαύλου κύκλου, την τελευταία συγγραφή των σχολικών λογοτεχνικών ανθολογίων του Γυμνασίου το 2006. Το πρωθύστερο αυτό σχήμα, δηλαδή συγγραφή ανθολογίων στη βάση παλιών Προγραμμάτων Σπουδών και το κανονιστικό για πολλά χρόνια ζεύγμα, παλιά Προγράμματα σπουδών — νέα σχολικά ανθολόγια, ανατράπηκε με τη συγγραφή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2011, κυφορώντας πολλαπλές και κυρίως ουσιαστικές δυναμικές χειραφέτησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Εν προκειμένω, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη θέση που κατέχει η ποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, βρίσκοντας θεωρητικά ερείσματα και αρδεύοντας ταυτόχρονα εργαλεία από τα πεδία της Κριτικής Παιδαγωγικής, των αναγνωστικών θεωριών της Λογοτεχνίας και των Πολιτισμικών Σπουδών, ιχνηλατώντας τις ρήξεις με το παρελθόν στη βάση του τρίπτυχου: α) διδασκαλία της ποίησης σε ένα πλαίσιο, όπως οριοθετείται και προσδιορίζεται από τα ανοιχτά *currricula*, β) διδασκαλία της ποίησης και αποκατάσταση του αναγνώστη-μαθητή, και γ) σύνδεση της ποίησης με τη βιωμένη κουλτούρα και την εποχή των μαθητών και αποκατάσταση της ιστορικότητας των ποιητικών κειμένων.

2. Η αλλαγή του «παραδείγματος»: από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό «πaráδειγμα»

Διαβάζοντας κανείς τις πρώτες σελίδες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

του Δημοτικού, του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου¹ θα διαπιστώσει πρώιμα τα ειδοποιά χαρακτηριστικά τους που συνιστούν τομές και ρήξεις με το παρελθόν και συνηγορούν στην πολλαπλή αλλαγή του «παραδείγματος»². Η πρώτη ιδεολογική μετατόπιση που συντελείται με τα Ν.Π.Σ.³ αφορά στην αντιμετώπιση της μάθησης, η οποία από ισχύουσα νομή πληροφοριών μετατρέπεται σε πολιτισμική πρακτική που παράγει ποικίλες; μορφές κατανόησης του κόσμου και αντιστοίχως διαφορετικές μορφές υποκειμενικότητας (Πασχαλίδης, 2000: 24· Giroux, 1997).

Μια δεύτερη ρήξη με το παρελθόν εδράζεται στον τρόπο δόμησης των Ν.Π.Σ., δόμηση που για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα υιοθετείται και αφορά στην παράθεση των δομικών χαρακτηριστικών των Προγραμμάτων Σπουδών και διακρίνουν τα *curricula*: α) σκοποθεσία και προσδοκώμενες δεξιότητες, β) εκπαιδευτικό υλικό, γ) μεθόδευση της διδασκαλίας και δ) αξιολόγηση. Τα εν λόγω ωστόσο Προγράμματα Σπουδών μπορούν να χαρακτηριστούν και «ανοιχτά» *curricula* και στη στοιχειοθέτηση του χαρακτηρισμού τους ως «ανοιχτών» συντείνει η ευελιξία που εγκαθιδρύουν κυρίως με την εισηγμένη ως μονάδα διδασκαλίας «θεματική ενότητα» και τη συνακόλουθη αποκαθήλωση της μονοκαθεδρίας του σχολικού ανθολογίου και του κειμενοκεντρισμού, διευρύνοντας ταυτόχρονα τον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα (Apple, 1986: 130-168· Χατζηγεωργίου, 1998: 117-142).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τον τομέα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων εντοπίζεται και άλλη μία ρήξη με το παρελθόν αναφορικά με την παιδαγωγική σχέση του διπόλου «εκπαιδευτικός-μαθητής»: την αλλαγή στη μετατόπιση του επίκεντρου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και την εξισορρόπηση του χρόνου διδασκαλίας προς όφελος του δεύτερου μέσα από τη δημοκρατικότερη κατανομή των διαμειβόμενων λεκτικών συνεισφορών, εγκαινιάζοντας μια Παιδαγωγική που ξεκινά από την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή και όχι από τη δεδομένη άγνοιά του (Lewis, 2001: 317-318).

1. Βλ. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 22-35, 146- 197. Σε ό,τι αφορά το *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου* βλ. Φ.Ε.Κ, αρ. φύλλου 1562, τεύχος Β΄, 27 Ιουνίου 2011, σ. 21068-21082.

2. Η λέξη «παραδειγμα» χρησιμοποιείται, όπως ορίστηκε από τον Thomas Kuhn. Η θεωρία του Kuhn, μολονότι προσδιορίζει τα κύρια χαρακτηριστικά της εξέλιξης των θετικών επιστημών ενέχει μια κοινωνική διάσταση στο βαθμό που οι τομές, οι ρήξεις και τα άλματα της επιστήμης είναι προϊόντα υποκειμένων που εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Kuhn, 1981).

3. Νέα Προγράμματα Σπουδών. Από εδώ και πέρα ΝΠΣ.

3. Με το βλέμμα στον αναγνώστη-μαθητή

Η θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* του Wolfgang Iser γέμισε καθοριστικά το κενό που λάνθανε στο τρίπτυχο της ανισοβαρούς σχέσης συγγραφέα-κειμένου-αναγνώστη, στρέφοντας το βλέμμα στο παραγνωρισμένο μέχρι τότε από τις θεωρίες της λογοτεχνίας αναγνωστικό υποκείμενο. Η φωνή του εκάστοτε αναγνώστη ταυτίστηκε έτσι με την κατασκευή ερμηνειών, θεσπίζοντας την πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων και προσέφερε στο υποκείμενο τη δυνατότητα να προβάλλει τα λογοτεχνικά κείμενα στο παρόν του, προσθέτοντας «κομμάτια» από τον εαυτό του (Iser, 1978).

Με την προσοχή εστιασμένη στον αναγνώστη ως κατασκευαστή νοημάτων διατύπωσε τη θεωρία του και ο H.-R. Jauss, ρίχνοντας τον φακό του στην ιστορικοκοινωνική διάσταση του αναγνώστη. Η *θεωρία της πρόσληψης*, συλλαμβάνοντας το υποκείμενο στη συγχρονία του, του παρείχε την εξουσιοδότηση και συνάμα την ευθύνη να ανανεώσει την πολιτισμική αξία του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου στον άξονα της διαχρονίας μέσα από τη διάθλαση της ερμηνείας του, αλλάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο και τις σχέσεις του υποκειμένου με την ιστορία της λογοτεχνίας (Jauss, 1977· Jauss, 1995: 29-91)⁴. Η μεθοδολογικής σημασίας για την προσέγγιση της ιστορίας της λογοτεχνίας απόπειρα του Jauss, δεν ανέδειξε μόνο την αδυναμία της αφηγηματικής εκδοχής της ιστορίας της λογοτεχνίας να διασφαλίσει την ιστορικότητα των κειμένων, αλλά έδωσε ταυτόχρονα απάντηση στο ερώτημα που ταλανίζει εδώ και πολλές δεκαετίες την ελληνική λογοτεχνική εκπαίδευση: «σε ποιο βαθμό η ιστορική δόμηση των ανθολογίων διασφαλίζει την ιστορικότητα των κειμένων;».

Τα Ν.Π.Σ., αντλώντας από τις θεωρίες της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* και της *θεωρίας της πρόσληψης* αξιοποιούν τη δυνατότητα της απαγκίστρωσης από τη μία και μοναδική ερμηνεία και, αντιμετωπίζοντας τον μαθητή διττά, ως φορέα βιωμάτων και προσωπικών εμπειριών και ως ιστορικοκοινωνικό συμμετοχο του πολιτισμού, νομιμοποιούν ταυτόχρονα την εκάστοτε ερμηνεία που κομίζει στο κείμενο. Τούτο μάλιστα γίνεται πρώιμα, από το Δημοτικό, ακόμη και από τις πρώτες τάξεις του, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τη σκοποθεσία και τις αναμενόμενες δεξιότητες που προτείνονται. Έτσι διαβάζουμε, επί παραδείγματι, ότι οι μαθητές θα πρέπει μέσα από τη διδασκαλία της ενότητας *H*

4. Στο έργο *Ästhetische Erfahrung und Literarische Hermeneutik*, ο Jauss, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την αρχαία ελληνική δραματική ποίηση επιχείρησε να συνδέσει την αισθητική εμπειρία ενός λογοτεχνικού έργου με την ερμηνεία του από τους αναγνώστες διαχρονικά, υπογραμμίζοντας τη σημασία του ιστορικοκοινωνικού υποκειμένου στη λογοτεχνική διάσωση των έργων.

Ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων στην Ε΄ Δημοτικού «Να συσχετίσουν τις προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα, τα συναισθήματά τους με τη θεματική της ποίησης», «Να εκφράζουν προσωπικά βιώματα με λέξεις και στίχους», «Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική ερμηνεία και προτίμηση» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011α: 167-168).

Η κατίσχυση της αυθυπαρξίας του μαθητή ως αναγνώστη είναι περισσότερο έντονη, όπως είναι ίσως εύλογο, με την αλλαγή της εκπαιδευτικής βαθμίδας, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε όχι μόνο από τη σκοποθεσία αλλά και από τις προτεινόμενες δραστηριότητες στις ενότητες *Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση* και *Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα των τάξεων της Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου* αντίστοιχα. Διαβάζουμε ενδεικτικά ότι οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν «να συγκρίνουν τη δική τους ‘εικόνα’ ελληνικών τόπων με σκοπό την ανάδειξη της πολυσημίας των ‘εικόνων’ της Ελλάδας», ενώ κατά αντιστοιχία διατυπώνονται και οι προτεινόμενες δραστηριότητες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται «Να γράψουν κείμενο στο οποίο θα συγκρίνουν τη δική τους εικόνα της Ελλάδας με αυτή των ποιητών» ή και «Να γράψουν κείμενο στο οποίο θα αιτιολογήσουν την προτίμησή τους στην «εικόνα» της Ελλάδας, όπως προβάλλεται στο έργο ενός συγκεκριμένου ποιητή» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011α: 182-183, 191-192). Διαπιστώνουμε, επομένως, πως όσο περισσότερο το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει στον αναγνώστη δυνατότητες συμμετοχής στην πραγμάτωσή του, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η δυνατότητα έκφρασης και κινητοποίησης της υποκειμενικότητάς του.

Μια άλλη διάσταση της ερμηνείας που μπορεί να ανιχνεύσει κανείς εδράζεται στις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές της επιτονισμένης ανάγνωσης, της αντίστιξης ατομικής vs ομαδικής ανάγνωσης, και της δραματοποιημένης ανάγνωσης των ποιητικών κειμένων που μετωνομικά συνδέουν την ανάγνωση με την ερμηνεία. Ο Spruij στη μελέτη του *Μελετώντας την Ποίηση*, εισηγείται τη θέση ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση της ποίησης ισοδυναμεί με ερμηνεία, καθώς μπορεί μεν με τη σιωπηλή ανάγνωση να κατακτούμε το νόημα, δεν κατακτούμε όμως την ολοκληρωμένη ερμηνεία του ποιήματος, η οποία επέρχεται μόνο με τη ηχητική απόδοση των λέξεων (Spruij, 2006²: 3-12). Η απόφαση του Spruij επιβεβαιώνεται και από την έρευνα στο πεδίο, καθώς σε ανάθεση από την εκπαιδευτικό στους μαθητές και τις μαθήτριες ανάγνωσης ποιημάτων με μοίρασμα ρόλων βρέθηκε ότι αναδύονται στοιχεία της υποκειμενικότητας των μαθητών: «συναίσθημα ή λογική, συγκίνηση ή αδιαφορία, μουσικότητα ή πεζολογία λειτουργούν τόσο διαζευκτικά όσο και συμπλεκτικά σε ακούσματα που είναι δύσκολο πραγματικά να αποδοθούν με λέξεις» (Καλασαρίδου, 2011: 245-246).

Από την άλλη πλευρά η ιστορική ένταξη των ποιητικών κειμένων στο λογοτεχνικό corpus δεν είναι υπόθεση μόνο της Γ΄ Γυμνασίου και των τάξεων

του Λυκείου, όπως για δεκαετίες ίσχυε, αλλά διατρέχει όλες τις τάξεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα και τον τρόπο της εγγραφής των κειμένων στην ιστορία της λογοτεχνίας. Η διασφάλιση της ιστορικότητας των κειμένων θεσπίζεται τώρα μέσα από τη διατύπωση στόχων που αφορούν στην ανανέωση του νοήματος των ποιημάτων από τους μαθητές με όρους του παρόντος και αφορούν, για παράδειγμα, στη συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών «ότι η ποίηση αλλάζει, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή της, από εποχή σε εποχή», ή «στην κατανόηση πως η διαμόρφωση της 'βιοθεωρίας' είναι ανάγκη καθολική και διαχρονική και δεν αφορά μόνο τους εφήβους αλλά και τους ενηλίκους» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011α: 28) .

Τα παραδείγματα των Ν.Π.Σ. που κατατείνουν στην ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη εν προκειμένω δεν είναι εξαντλητικά, καθώς τον μαθητή ως αναγνώστη μπορούμε να τον εντοπίσουμε και σε άλλα σημεία του προγράμματος που αφορούν στη δημιουργία των «αναγνωστικών κοινοτήτων» μέσα από την ομαδική ερμηνεία ποιημάτων ή και στη μετατροπή του ποιητικού λόγου σε άλλες μορφές τέχνης, απόπειρες που εγγράφονται στα πεδία των Πολιτισμικών Σπουδών και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

4. Η αποδόμηση του Ρομαντισμού: η σημασία της συμμετοχής στον πολιτισμό της εποχής

Ιδωμένος ο πολιτισμός από τις Πολιτισμικές Σπουδές και την Κριτική Παιδαγωγική ως πεδίο παραγωγής πολλαπλών και ετερόκλητων νοημάτων παρουσιάζει στην περίπτωση των Ν.Π.Σ. πολλαπλό ενδιαφέρον στον βαθμό που: α) αντιμετωπίζει το υποκείμενο και κατά συνέπεια το μαθητή ως δημιουργό και συνάμα δημιούργημα του εκάστοτε πολιτισμού, β) αναδεικνύει την πολιτισμική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου και τον κυοφορούμενο ερμηνευτικό πλουραλισμό του και γ) συνδέει το υποκείμενο με το λογοτεχνικό κείμενο στη βάση μιας σχέσης εξαρτημένης ώσμωσης στον βαθμό που το άτομο ανακαινίζει το νόημα του κειμένου μέσα από την υποκειμενικότητά του και το κείμενο συμβάλλει με την ερμηνεία του στην επαναδιευθέτηση της υποκειμενικότητας του ατόμου (Williams, 1994: 112-113· Πασχαλίδης, 2000: 23-25, 27).

Εγγραφόμενη η διδασκαλία της ποίησης στο προαναφερθέν πλαίσιο που χαράσσουν τα Ν.Π.Σ. μας αποκαλύπτει μια προοπτική που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αποκαθίλωση του κινήματος του Ρομαντισμού, ο οποίος στο σύγχρονο πολιτισμό επικαθόρισε τις αντιλήψεις μας για την ποίηση και ναρκοθέτησε τη διδασκαλία της (Campagnon, 2001: 37-39). Οι ρομαντικές καταβολές των στερεοτυπικών εν πολλοίς θεωρήσεων που αφορούν στην αυτάρκεια της ποιητικής γλώσσας, στον ιδεαλισμό της, στην έκφραση του υψηλού,

επιβεβαιώνονται και από την έρευνα στο πεδίο, καθώς οι αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την ποίηση και τη διδασκαλία της που έχουν ρομαντικές καταβολές ανιχνεύονται στην εξιδανίκευση του ρόλου του ποιητή μέσα από την περιγραφή του ως πνευματικού ταγού και συνακόλουθα της ποίησης ως μορφής τέχνης που συνεκδοχικά συνδέεται με την αλήθεια, τα συναισθήματα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Η διττή αυτάρκεια μάλιστα της ποίησης, τόσο ως αισθητικού μορφώματος, όσο και ως φορέα ιδεών υπογραμμίζεται τις περισσότερες φορές αντιστικτικά με τις ιδιότητες του μυθιστορήματος, το οποίο μολονότι κυριαρχεί στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών, εντούτοις θεωρούν ότι υπολείπεται της ποίησης αισθητικά και ιδεολογικά (Καλασαρίδου, 2010: 65-81· Καλασαρίδου, 2011: 9-10).

Η απόπειρα απαγκίστρωσης της διδασκαλίας της ποίησης από τη ρομαντική ιδεολογία επιχειρείται στα Ν.Π.Σ. μέσα από την πρόταση διδακτικών πρακτικών που συντείνουν στη λείανση των εξημμένων αντιθέσεων που ορίζουν τα δίπολα ποίηση και μυθιστόρημα, ιδεατό και καθημερινό, δυσπρόσιτο και προσιτό. Τούτο επιτυγχάνεται μέσα από: α) τη σύνδεση της διδασκαλίας της ποίησης με τη βιωμένη κουλτούρα των μαθητών με έμφαση στις νέες τεχνολογίες, β) τη μετατροπή του ποιητικού λόγου σε αφηγηματικό, γ) την ανάδειξη της προσιτής πλευράς της ποίησης μέσα από την ευθεία συνάρτησή της με καθημερινές μορφές λόγου, όπως παιχνιδόλεξα, λίμερικς, τραγούδια κ.λ.π. και δ) την υπογράμμιση της πολυτροπικής διάστασης του ποιητικού λόγου μέσα από τον εγκιβωτισμένο του ρυθμό και κυρίως από τη χρήση των εικόνων άλλοτε ως εναλλακτικής μορφής του ποιητικού λόγου και άλλοτε ως «σημείων» που παραπέμπουν σ' αυτόν.

Ίσως θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς ποιες προοπτικές αναδύονται από την απομυθοποίηση της ποίησης για τους μαθητές μέσα από τις προαναφερθείσες διδακτικές πρακτικές; Η σύνδεση της ποίησης με τις νέες τεχνολογίες, το μυθιστόρημα αλλά και τις περισσότερο προσιτές όψεις του ποιητικού λόγου, όπως είναι τα λίμερικς ή τα τραγούδια, την εγγράφει ταυτόχρονα μέσα σε ένα πλαίσιο οικείο για τους μαθητές στον βαθμό που οι μαθητές συνδέουν ένα «μυθοποιημένο» είδος λόγου με στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Η προαναφερθείσα μάλιστα σύνδεση δεν έχει χαρακτήρα πρώτιστα διδακτικό αλλά κυρίως πολιτισμικό που συμβάλλει στην κριτική αντιμετώπιση του πολιτισμού αλλά και των ίδιων των μέσων και των μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και της γνώσης (Kellner, 2002: 196-211· Pauly, 2006: 118-130· Foale & Pagget, 2009). Τα αποτελέσματα της εν λόγω σύνδεσης ποικίλλουν ανάλογα με το εκάστοτε παιδαγωγικό διακύβευμα και φυσικά ανάλογα με τις διδακτικές πρακτικές που επιστρατεύονται για την πραγμάτωσή τους: ανάδυση και αναπαράσταση μαθημένων πολιτισμικών κωδίκων, δι-υποκειμενική ερμηνεία

των πολυτροπικών κειμένων, διακειμενικές συνδέσεις, ένταξη των «κειμένων» σε ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων εν είδει πολιτισμικών αφηγήσεων (Pauly, 2006: 118-130).

Επίλογος: μια αρχή για συζήτηση

Η ενσωμάτωση της διαρκώς εξελισσόμενης γνώσης στα εκάστοτε Προγράμματα Σπουδών αποτελεί τη μία και ευχάριστη όψη του Ιανού: την άλλη όψη του, τη βλοσυρή, την αντικρίζουμε, όταν η αναγκαιότητα της συμπόρευσης της εκπαίδευσης με τις εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο τέμνεται με την ιδεολογία και η εν λόγω αλλαγή δαιμονοποιείται και μετωνυμικά συνδέεται από ορισμένες κοινωνικές ομάδες με την καταστρατήγηση επιστημονικών «κεκτημένων»⁵.

Η διδασκαλία της ποίησης, όπως τα Ν.Π.Σ. την εισηγούνται, είναι καίρια, χωρίς να υπερτονίζεται. Εγγεγραμμένη σε ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας που σίγουρα δεν καλλιεργεί τη ναρκισσιστική αυταρέσκεια του εκάστοτε δασκάλου ως μεταδότη γνώσεων προσφέρει μια μεγάλη ευκαιρία που συνιστά ταυτόχρονα και διακύβευμα της διδασκαλίας της: τη δυνατότητα να γνωρίσουν οι μαθητές την ποίηση ως ζωντανό κομμάτι του παρόντος τους.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (μτφρ. Τ. Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. (μτφρ. Α. Βουγιούκα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Compagnon, A. (2001). *Ο Δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*. (μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Foale, J., & Pagett, L. (2009). *Creative Approaches to Poetry for the Primary Framework for Literacy*. London & New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling, a critical reader*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Jauss, H. - R. (1977). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jauss, H. - R. (1995). *Θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. (μτφρ. Μίλτος

5. Βλ. επί παραδείγματι το περιοδ. *Φιλολόγος*, όπου και δημοσιεύθηκαν στα τεύχη 146 και 148 κατά κανόνα κριτικές και όχι επιστημονικές εργασίες, οι οποίες αποσιωπούν σημαίνουσες εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και της θεωρίας της Λογοτεχνίας, αλλά ταυτόχρονα εμμένουν στο κειμενοκεντρικό «παράδειγμα».

- Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Καλασαρίδου, Σ. (2010). Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων μαθητών: η ποίηση σε αντίστιξη με το μυθιστόρημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 162, 65-81.
- Καλασαρίδου, Σ. (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*. Θεσσαλονίκη: ηλεκτρονικά δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή: <http://ikee.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf>. [Τελευταία πρόσβαση: 7.05.2018].
- Kellner, D. (2002). Multiple Literacies and Critical Pedagogies. New Paradigms. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education and the Discourse of theory* (pp. 196-221). New York & London: Routledge & Falmer.
- Kuhn, T. S. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος & Β. Κάλφας). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Lewis, J. (2001). Let's get serious: Notes on Teaching Youth Culture. In T. Miller (Ed.), *A Companion to Cultural Studies* (pp. 317-330). Massachusetts - Oxford: Blackwell.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 21-36). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Pauly, N. (2006). How might teachers of young children interrogate images of visual culture?. In M. Bloch, D. Kennedy, Th. Lightfoot & D. Weyenberg (Eds.), *The child in the world / The in the child: Education and the configuration of a universal modern and globalized childhood* (pp. 118-142). Palgrave Macmillan.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. (2011α). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου*. (2011β). *Φ.Ε.Κ*, 1562, Β΄, 21068-21082.
- Spurr, B. (2006). *Studying Poetry*. Hampshire - New York: Palgrave Macmillan.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. (μτφρ. Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Abstract

This paper aims to highlight poetry's position in the latest curricula for primary and secondary education, designed and implemented in 2011. My primary goal here is to bring to the fore the most important characteristics of the NCS through the perspectives of Critical Pedagogy, Cultural studies and Reader-Response literary theories. My attempt to detect and present the groundbreaking aspects of the new curricula is organised around three main points pertaining to the teaching of poetry in school: a) the new teaching context delimited and defined by the NCS; b) the reinstatement of the student to the position of reader; c) the connection of poetry itself to the lived experiences of students within their concurrent cultural and temporal reality, and the consequent recovery of the historicity of the poetic texts.

Key-words: Curricula – Critical Pedagogy – Teaching Poetry – Cultural Studies

Σωτηρία Καλασαρίδου

Δρ. Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

Δελφών 94B, 546 43 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 697-9813340

E-mail: roula.kalas@gmail.com

Διδασκαλία και μάθηση στον Προμηθέα Δεσμώτη του Αισχύλου

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς, Ευφροσύνη Μπούτσικα

Εισαγωγή: «Διδάσκω» και «μανθάνω» στο αισχυλικό corpus

Ως γνωστόν, μία από τις κύριες αποστολές της τραγωδίας ήταν να «διδάσκονται» στους θεατές που παρακολουθούν το δράμα στο αρχαίο θέατρο (Aeschylus *Prometheus vincitus*, 1822: 135). Ωστόσο, φαίνεται ότι, ως είδος που διδάσκει και διδάσκεται, εμφανίζει και αξιόλογα στοιχεία γύρω από την «μάθηση» και την «διδασκαλία» εν γένει, καθώς η αναφορά των παραπάνω όρων εγκαινιάζεται στα αρχαιότερα σωζόμενα θεατρικά κείμενα του δυτικού κόσμου, τις τραγωδίες του Αισχύλου. Ο Προμηθέας Δεσμώτης είναι ίσως το παλαιότερο που έχει σωθεί (πρβλ. Sutton, 1983: 289-94, που διατείνεται ότι συνετέθη πριν το 456 π.Χ. με την Ορέστεια, αλλά και συζήτηση στους Lesky (1983), Lefèvre (2003: 137-46), Bees (1993), Hammond (1988) κ.λπ. (στην Kokkiou, 2014), και μάλιστα η παλαιότερη τραγωδία, στην οποία όλοι οι χαρακτήρες είναι μνηστοί. Σε αυτή την τραγωδία, τη μόνη σωζόμενη στο ακέραιο της οικείας τριλογίας (Προμηθεύς Δεσμώτης, Πυρφόρος, Λυόμενος και το σατυρικό δράμα Πυρκαεύς, βλ. Wecklain, 1896), εμφανίζονται λέξεις που αναφέρονται άμεσα στην διδασκαλία και την μάθηση και η επισήμανση αυτή δεν έχει τύχει κατάλληλης προσοχής και μελέτης (εξαιρείται η μικρή μελέτη της Inoue, 1977, στην οποία όμως αφιερώνεται μόλις μία παράγραφος στο υπό πραγμάτευση θέμα). Από τις επτά τραγωδίες του αισχυλικού *corpus*, που έφτασαν ως τις μέρες μας στην αυθεντική τους μορφή, οι όροι «διδάσκω» και «μανθάνω» εμφανίζονται συχνότερα στον Προμηθέα Δεσμώτη.

<i>term</i>	<i>Prometheus Vincitus</i>	<i>Aeschylus tragoediae</i>	<i>Percentage</i>
<i>διδάσκειν</i>	4	16	0.25
<i>διδάσκαλος</i>	4	7	0.57
<i>ἐκδιδάσκω</i>	2	2	1.00
<i>μανθάνω</i>	13	42	0.31
<i>ἐκμανθάνω</i>	5	6	0.83
<i>προσμαθάνω</i>	1	1	1.00
<i>*διδάσκ*</i>	10	25	0.40
<i>*μανθάν*/*μάθ*</i>	19	49	0.39

<i>Λήμμα</i>	<i>Αγαμέμνων</i>	<i>Ερμενίδες</i>	<i>Χοηφόροι (libation)</i>	<i>Πέρσες</i>	<i>Προμηθεύς Δεσμώτης</i>	<i>Ικέτιδες</i>	<i>Επτά επί Θήβας</i>	<i>Αριθμός εμφανίσεων λήμματος</i>
<i>διδάσκω</i>	4	3	1	1	4	3	-	16
<i>έκδιδάσκω</i>	-	-	-	-	2	-	-	2
<i>διδάσκαλος</i>	-	2	-	-	4	-	1	7
<i>μανθάνω</i>	9	6	7	3	13	2	2	42
<i>έκμανθάνω</i>	-	-	-	1	5	-	-	6
<i>προσμαθάνω</i>	-	-	-	-	1	-	-	1

Στην τραγωδία αυτή, μέσα στους δέκα πρώτους στίχους, συνοψίζεται ο σκοπός του εν λόγω έργου, αλλά και οι όροι και οι βασικοί άξονες πραγμάτευσης του μύθου: «*αμαρτία.. δίκη.. μάθηση.. φιλανθρωπία*». Στον απόμακρο βράχο της έρημης Σκυθικής γης, όπου δένεται ο Προμηθέας και γύρω από τον οποίο διαδραματίζεται σαν να είναι ακίνητος ο χρόνος, καθίσταται ολοφάνερη η βούληση του Κράτους, του αντιπροσώπου και εντολοδόχου του Δία, να επιβάλλει την τιμωρία που έχει αποφασιστεί στον Προμηθέα: να δεθεί από τον Ήφαιστο με ατσάλινα, άρρηκτα δεσμά πάνω σε ψηλό, απάνθρωπο βράχο (*άπανθρώπω*, στ. 20). Για να τον βοηθήσουν, προστρέχουν οι Ωκεανίδες και ο πατέρας τους Ωκεανός, η περιπλανώμενη Ιώ, που θέλει να μάθει πώς θα λυτρωθεί από το κυνήγι του Οίστρου και τέλος, ο Ερμής, ως απεσταλμένος του Δία, προκειμένου να αποσπάσει από τον τιτάνα το μυστικό για το τέλος της εξουσίας του Δία, που γνωρίζει. Στην Έξοδο του δράματος, Προμηθέας και Ωκεανίδες καταβαραθρώνονται χτυπημένοι από τους κεραυνούς του Δία.

Είναι η εποχή της ανάληψης της εξουσίας από τους νέους θεούς, με προεξάρχοντα το Δία, ο οποίος, αμετακίνητος στις αποφάσεις του, επιβάλλει δικούς του, νέους νόμους και τρόπους (*ίδιους νόμοις κρατύνων*, στ. 403), γκρεμίζοντας οτιδήποτε μεγάλο προϋπήρχε. Σύμφωνα με το Κράτος, το έγκλημα (*άμαρτίας*, στ. 9) που διέπραξε ο Προμηθέας, είναι ότι έκλεψε (*κλέψας*, στ. 8) το άνθος του Ηφαιστου, τη φωτιά. Η «αμαρτία» αυτή πρέπει να τιμωρηθεί (*δεί θεοῖς δοῦναι*

δίκην, στ. 9) προκειμένου ο τιτάνας να διδαχθεί (ώς *ἄν διδαχθῆ*, στ. 10), να μάθει να στέργη την εξουσία του Δία (Konstan, 1977) και να αφήσει κατά μέρος την αγάπη του για τον άνθρωπο (*φιλανθρώπου δὲ πάεσθαι τρόπον*, στ. 11). Τα παραπάνω εξαγγέλλονται στους πρώτους δέκα στίχους από το Κράτος. Πώς όμως θεματοποιείται το ζήτημα της μάθησης και διδασκαλίας στον Προμηθέα Δεσμώτη και ποιά τα χαρακτηριστικά που του αποδίδει ο δραματικός ποιητής;

Γνώση ως πρό-γνώση

Ο ίδιος ο Προμηθέας, χρησιμοποιώντας τα ρήματα «*προεξεπίσταμαι*» (=γνωρίζω από πριν), «*γιγνώσκω*» και «*οἶδα*» (=γνωρίζω, κατά ετεροίωση από το θέμα *Φειδ-* του ρ. εἶδω, εξ ου και «*εἰδνύαισιν*»), δηλώνει ότι «*γνωρίζει*» περασμένα και μελλοντικά γεγονότα και μάλιστα, κατέχοντας ένα είδος γνώσης πρόγνωσης (Σύμφωνα με μια ετυμολογία του ονόματος, αυτό επιβεβαιώνεται και ετυμολογικά από το όνομά του [πρό+μανθάνω] ο σώφρων, νουνεχής, προνοητικός, διορατικός, βλ. λήμμα λεξ. Liddell & Scott). Ας δούμε τί γνωρίζει:

α) Γνωρίζει από πριν όλα τα μέλλοντα (*προυξεπίσταμαι*) και δεν μπορεί να τον βρει ποτέ πάθημα ανέλπιστο (στ. 101-3), όπως ακριβώς του μάθαινε η μητέρα του η Θέμις για τα μέλλοντα (*προυτεθεσπίκει*, στ. 211) και ότι τίποτα δεν θα κερδηθεί με την ισχύ ή την επιβολή, αλλά με δόλο (στ. 213-4).

β) Γνωρίζει την αδήριτη ισχύ της ανάγκης (*γιγνώσκονθ'*, στ. 105), την ανάγκη που θα κυριαρχήσει (*χρείαν*, στ. 169) και ότι θα καμφθεί από τα μαρτύρια και μετά θα ελευθερωθεί, όπως αυτή ορίζει (στ. 511-4).

γ) Γνωρίζει, όπως γνωρίζουν (*εἰδνύαισιν*) και οι Ωκεανίδες, ότι ο ίδιος ρύθμισε τις εξουσίες (*γέρα*) στους θεούς και ότι προσωρινά μόνο ο Δίας κρατά στα χέρια του το δίκιο (στ. 186-7) και με την πάροδο του χρόνου θα χάσει εξουσία και τιμές (*τιμάς*, στ. 171), και με αγάπη (*φιλότητα*) θα προσέλθει πρόθυμος στην προθυμία του Προμηθέα (στ. 186-92), όταν το θελήσει (257-8).

Πώς διδάσκει ο Προμηθέας; Θεμελίωση της σχέσης διδάσκω-μανθάνω με βάση το πυρ

Ο Προμηθέας δηλώνει, με διάφορες εκφράσεις, ότι είναι *διδάσκαλος*, επειδή δίδαξε στους θνητούς:

α) να μην προβλέπουν τον θάνατο (στ. 248), β) βάζοντας μέσα τους τυφλές ελπίδες (Lawler, 2015), που είναι το μεγαλύτερο δώρο στην ανθρωπότητα (στ. 250-1), γ) δώρισε την φωτιά, μέσω της οποίας οι άνθρωποι μαθαίνουν (*ἐκμαθήσονται*, στ. 254) τέχνες. δ) Η φωτιά είναι δάσκαλος κάθε τέχνης (*διδάσκαλος*

τέχνης πάσης, στ. 110-11, πρβλ. Fowler, 1957) και μεγάλος πόρος (στ. 111) για οτιδήποτε. ε) Ο Χορός του ζητά να τον διδάξει (*δίδαξον ἡμᾶς*, στ. 196), χρησιμοποιώντας τον λόγο (*λόγω*, βλ. Subirats, 2018, για σχέση με αιτία). Ο Προμηθέας τους ζητά να μάθουν (*μάθητε*, στ. 273) από τη διδασκαλία του, αρκεί να τον ακούσουν (*ἀκούσαθ'.. πίθεσθέ μοι*, στ. 274) και ο Χορός ανταποκρίνεται σε αυτό το κάλεσμα και λαμβάνει θέση ακροατηρίου-μαθητών.

Η μη πρόβλεψη του θανάτου (Grondin, 2004) είναι προφανές ότι οδηγεί στη θνητότητα του όντος και στη διάκρισή του από το γένος των αθανάτων κ.λπ. Ωστόσο, ισοδυναμεί με την αλήθεια (Castoriadis, 2007), και το δώρο της φωτιάς γίνεται μέσο επιβίωσης, αλλά και «πόρος» (αγαθό, εχέγγυο, πέρασμα) και *διδασκτικό μέσο*, καθώς οι θνητοί χρησιμοποιώντας την, θα διδαχθούν *κάθε τέχνη* στ. 110-11). Πέρα όμως από τις παραπάνω σημαντικές υποδείξεις, στον Προμηθέα Δεσμώτη έχουμε για πρώτη φορά σε θεατρικό έργο του δυτικού κόσμου την κατάδειξη της σχέσης διδασκαλίας-μάθησης. Οι δάσκαλοι στο έργο του εξανθρωπισμού του ανθρώπου γίνονται δύο: αφενός ένα εξωφυσικό, υπεράνθρωπο ον, ο Προμηθέας, που με την τιτανική του φύση, ανήκει στο «μεταξύ» ανθρώπων και θεών, αφετέρου το *πυρ*. Το ίδιο το διδασκτικό μέσο, σύμφωνα με τον δάσκαλο-Προμηθέα, θα εξελιχθεί σε *διδάσκαλο πάσης τέχνης* (στ. 110-11), ιδέα που αν μη τι άλλο, προξενεί εντύπωση. Αυτό το θεϊκό μέσο-δάσκαλος υποκλέπεται από τους θεούς και δωρίζεται στους θνητούς για να τους μαθαίνει στο διηνεκές.

Ακολουθεί στο Α' επεισόδιο, ένας είδος «διάλεξης», γύρω από την *προανθρώπινη κατάσταση* των ανθρώπων, που παραδίδει στον Χορό. Καθώς αποχωρεί ο Ωκεανός, με την έναρξη του Β' επεισοδίου, ο Προμηθέας μπαίνει στη θέση του δασκάλου-αφηγητή αφού πρόκειται να αποκαλύψει την δική του ευεργεσία στο ανθρώπινο γένος, ενώ εξηγεί (*ἐξηγούμενος*, στ. 446) την εύνοιά του (στ. 446) απέναντι στον άνθρωπο. Ποιά όμως ήταν –σύμφωνα με τον ίδιο- η προανθρώπινη κατάσταση του όντος, πριν την δική του καταλυτική παρέμβαση;

Οι άνθρωποι ενώ προηγουμένως ήταν «νήπιοι» (*νηπίους ὄντας τὸ πρὶν*, στ. 443), εκείνος τους κατέστησε *νοήμονες* και *έμφρονες* (*έννους ἔθηκα καὶ φρενῶν ἐπηβόλους*, στ. 444). Ενώ πρώτα έβλεπαν, δηλαδή διέθεταν την αίσθηση της όρασης, έβλεπαν μάτια (*έβλεπον μάτην*, στ. 447). Ζούσαν όλη τη ζωή τους όμοια με μορφές ονειρών (*όνειράτων ἀλίγκιοι μορφαῖσι*, στ. 448-9), τυχαία, ανακατεύοντας τα πράγματα όπως να 'ναι (*έφυρον εἰκῆ πάντα*, στ. 450). Δεν είχαν προσήλια πλινθόχτιστα σπίτια (στ. 450-1), ούτε κατείχαν την ξυλουργική (στ. 451). Ζούσαν χωμένοι σε σπηλιές, σαν μυρμηγκία (*κατώρυχες.. μύρμηκες*, στ. 452-3). Δεν διέθεταν κανένα σίγουρο σημάδι (*τέκμαρ.. βέβαιον*) για τις εποχές (στ. 454-6). Έπρατταν χωρίς κρίση (*ἀλλ' ἄτερ γνώμης ἔπρασσον*, στ. 456-7). Ωσπου ο Προμηθέας τους

έδειξε τις ανατολές των άστρων (έδειξα ..άντολάς άστρων, στ. 457). Βρήκε για τους ανθρώπους τους αριθμούς (άριθμόν) που είναι ο καλύτερος συλλογισμός (έξοχον σοφισμάτων έξηϋρον αυτοίς, στ. 459-60), τις συνθέσεις των γραμμάτων, που είναι η μνήμη των πάντων και μητέρα των μουσών (γραμμάτων τε συνθέσεις, μνήμην άπάντων, στ. 460-1). Έξευξε πρώτος τα ζώα, για να σηκώνουν τον μόχθο των θνητών (στ. 462-4), έδωσε με χαλινάρια τα άλογα σε άρματα (στ. 465-6), εφηύρε πλοία (ναυτίλων όχήματα), με πανιά, μηχανήματα για τους ανθρώπους και δεν κράτησε κανένα τέχνασμα (σόφισμα) που θα γλύτωνε τον ίδιο από τα μαρτύριά του (στ. 469-71).

Ο Χορός πιάνεται από την τελευταία «θυσία» του ευεργέτη-Προμηθέα και τον αμφισβητεί! Ωστόσο, ο Προμηθέας, σαν να μην ακούει τίποτα, προαναγγέλλει τα λοιπά ευεργετήματά του στην ανθρωπότητα, για το ποιές τέχνες και πόρους (τέχνας τε και πόρους) βρήκε. Χρησιμοποιεί το ρήμα «μῆδομαι» (έμησάμην, στ. 477, πρβλ. «Μήτις») που σημαίνει σκέφτομαι, προνοώ, συλλογίζομαι, εφευρίσκω.

Το πιο μεγάλο ευεργέτημα του Προμηθέα, κατά τον ίδιο, είναι η γνώση των φαρμάκων. Πριν από αυτόν, εάν κάποιος αρρώσταινε, δεν υπήρχε αντίδοτο (άλέξημα), να φάει, να πει ούτε να αλειφθεί, δεν υπήρχαν φάρμακα (φαρμάκων) και οι άνθρωποι μαραίνονταν. Εκείνος όμως έδειξε (έδειξα) πώς να αναμιγνύουν τα βότανα και να πολεμούν κάθε νόσο (στ. 478-83). Χώρισε (έστοίχισα) τους διαφορετικούς τρόπους μαντικής (στ. 484) και έκρινε (κάκρινα) πρώτος τα όνειρα και τους κλήδονες, τα δυσδιάκριτα ακούσματα των πουλιών, ενώ έμαθε στους ανθρώπους (έγνώρισα) πώς να πορεύονται με την μαντική των ενοδίων. Επίσης, τους διέκρινε (διώρισα) τα πετάγματα των πουλιών και τα σπλάγχα τους (στ. 487-98). Και με τη φωτιά, άνοιξε τα μάτια των θνητών (έξωμμάτωσα) σε δρόμο δύσκολης τέχνης, που πριν ήταν τυφλά (στ. 498-9). Επιπλέον, βρήκε πρώτος τα κρυμένα στους ανθρώπους «ωφελήματα», χαλκό, σίδηρο, άργυρο, χρυσό (στ. 500-3). Ο Προμηθέας ζητά από τον Χορό να μάθει (μάθε, στ. 505) ότι οι άνθρωποι οφείλουν όλες τις τέχνες στον ίδιο (στ. 505-6), αλλά και ότι η (δική του) τέχνη είναι ανίσχυρη μπροστά στην ανάγκη (τέχνη δ' ανάγκης άσθενεστέρα μακρῶ, στ. 514, πρβλ. εκτενή συζήτηση στον Daitz, 1985).

Ο Χορός θεωρεί ότι όλα τα ωφελήματα του Προμηθέα στους ανθρώπους ήταν πέρα από το όριο, αφού άφησε τον εαυτό του στη δυστυχία (μη ώφέλει καιροῦ πέρα, στ. 507-10), εκείνος όμως γνωρίζει την έκβαση των πραγμάτων που έχουν οριστεί από τη Μοίρα και την Ανάγκη (στ. 511 κ.ε.), γεγονός που πυροδοτεί την απορία του Χορού για το ποιός κυβερνά την ίδια την Ανάγκη. Αξιοσημείωτο ότι ο όρος «οίακοστρόφος» (στ. 515) που χρησιμοποιεί ο Χορός παραπέμπει στον κυβερνήτη πλοίου που έχει στα χέρια του το δοιάκι. Η στιχομυθία Προ-

μηθέα-Χορού οδηγεί σε μια καίρια θέση του Προμηθέα: Οι τρίμορφες Μοίρες και οι Ερινύες που δεν ξεχνούν (*μνήμονες τ' Ἐρινύες*, στ. 516) διαμορφώνουν το πεπρωμένο (*τὴν πεπρωμένην*, στ. 518) από το οποίο δεν μπορεί να ξεφύγει ούτε ο Δίας. Αυτό το σχήμα: Μοίρες-Ερινύες που μορφοποιούν το πεπρωμένο όλων διαμορφώνει και ένα κλειστό πλαίσιο δράσης, στο οποίο υπάγονται όλοι, θνητοί και αθάνατοι. Στο μεταφυσικό επίπεδο, ο Προμηθέας εγκαινιάζει αυτή την αρχαϊκή σκέψη της κοσμικής τάξης, που έχει αφ' εαυτή κανόνες λειτουργίας και όρια απαράβατα.

Ο Χορός των Ωκεανίδων, σε ένα εξαιρετικό, από λυρικής και μετρικής απόψεως στάσιμο, δηλώνει ότι έμαθε (*ἔμαθον τάδε*, στ. 553) σαν είδε τα τρομερά πάθη του Προμηθέα. Η μάθηση έγινε δηλαδή με παραδειγματισμό. Ο Χορός διδάσκεται από το παράδειγμα του Προμηθέα που εμπνέει θάρρος στην αντίσταση ανεξάρτητα από την τιμωρία που μπορεί να επιφέρει αυτή η αντίσταση. Έτσι ο Χορός επανέρχεται υμνώντας την σοφία (στ. 887 κ.ε., που εν τέλει θα γίνει ύμνος στην Αδράστεια, στ. 936) και ο Προμηθέας στις συμφορές που θα πάθει ο Δίας, μαθαίνοντας (*μαθήσεται*, στ. 926) -καθώς πέφτει- πως άλλο το «ἄρχειν» και άλλο το «δουλεύειν» (στ. 927). Ο Χορός του προσάπτει ότι αυτά που προμαντεύει και καταλογίζει στον Δία είναι μόνον αυτά που ο ίδιος επιθυμεί, ενώ ο τελευταίος συνεχίζει να προκαλεί, μέχρι την εμφάνιση του αγγελιαφόρου των θεών.

Η πριν την παρέμβαση του Προμηθέα, προ-ανθρώπινη κατάσταση των ανθρώπων, ομοιάζει με εκείνη των νηπίων. Χρησιμοποιούσαν τις αισθήσεις τους μάταια και ζούσαν κατά τύχη. Ο Προμηθέας φέρεται να τους δίδαξε όλες τις τέχνες: αριθμητική, γλώσσα, γεωργία, ναυπηγική, γεωγραφία, μετεωρολογία, αστρονομία κ.λπ. Η επιλογή παράθεσης αυτών των τεχνών από τον Αισχύλο δεν μοιάζει να είναι τυχαία. Αποτελούν το ανώτερο μορφωτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της εποχής και δεν περιστελλονται μόνο σε οιονεί μυθικές συνδηλώσεις. Η γνώση της αστρονομίας ιδιαιτέρως είναι απαραίτητη για την ανθρώπινη επιβίωση τόσο στη γεωργία, μετεωρολογία και ναυσιπλοΐα, όσο και στη λατρεία (Boutsikas, 2015). Ο αισχυλικός Προμηθέας φέρεται να είναι ο εκπολιτιστής της ανθρωπότητας, με έναν διττό ρόλο, αφενός δωρητή άπαξ, αφετέρου δασκάλου που φροντίζει τις προϋποθέσεις αυτοδιδασκαλίας των ανθρώπων. Οι όροι που χρησιμοποιεί ο ποιητής είναι δηλωτικοί αυτού του διττού ρόλου και της διδακτικής παρέμβασης, που μετατρέπει «το νήπιον», που ζει τυχαία με βάση «την γνώμην», σε νοήμον ον: *τέκμαρ, αριθμός, σόφισμα, γράμμα, ωφέλημα, μνήμη, και τα ρήματα μανθάνω, δείκνυμι, γνωρίζω, στοιχίζω, κρίνω, διορίζω, εξομματώω (=ανοίγω τα μάτια)*. Διότι, είναι γνωστό ότι η διδακτική/μαθησιακή διαδικασία είναι συνυφασμένη με την επιβίωση καθεαυτή και δεν σταματά ποτέ (Κεχαγιάς, 2009). Στον Προμηθέα, τα παραπάνω συμβολοποι-

ούνται λειτουργικά με τον χρόνο και το *πυρ*. Ποιός όμως και για ποιόν λόγο δεν επέτρεπε αυτή την παιδαγωγική παρέμβαση;

Η τιμωρητική μορφή διδασκαλίας του Κράτους

Σύμφωνα με τις επιταγές του Κράτους του Δία, ο Προμηθέας τιμωρείται για να διδαχθεί (*ὡς ἄν διδαχθῆ*, στ. 10), να μάθει να αποδέχεται και να υποτάσσεται στην εξουσία του Δία, αφήνοντας κατά μέρος την αγάπη του για τον άνθρωπο (*φιλανθρώπου πάεσθαι*, στ. 11). Αυτή η τιμωρητική μορφή της διδασκαλίας επανέρχεται στον διάλογο Κράτους-Ηφαιστου: «κάρφωνέ τον για να μάθει...» (*ἵνα μάθῃ*, στ. 61-2). Τα «διδάσκω» και «μανθάνω» αποδίδονται στην εξουσία του Δία-δασκάλου (Inoue, 1977), που υπό το κράτος της βίας, επιβάλλει την εξουσία του, απαιτώντας απόλυτη υπακοή.

Ο Ερμής, στην έξοδο της τραγωδίας, αποκαλεί τον Προμηθέα «σοφιστήν» και αμαρτωλό απέναντι στους θεούς, αφού τίμησε τους θνητούς, κλέφτη της φωτιάς (*πυρὸς κλέπτην*, στ. 946). Τον διατάσσει δε με πολλούς τρόπους (*αὐδᾶν ..φράζε*) προσδίδοντας σε αυτή του την αυθάδεια τις συμφορές του. Ο Προμηθέας αρνείται να του πει ότι εκείνος ζητά να μάθει (στ. 967) και δεν δέχεται να ανταλλάξει την συμφορά του με την δουλική λατρεία του Ερμή προς τον Δία (στ. 970). Απευθύνεται στον Ερμή σαν σε άμυαλο παιδί (*παῖς ..ἀνούστερος*, στ. 987) ότι δεν μπορεί να του μάθει κάτι (*πέυσεσθαι*, στ. 988), καθώς διδάσκει τα πάντα ο χρόνος που γερνάει (*ἀλλ' ἐκδιδάσκει πάνθ' ὁ γηράσκων χρόνος*, στ. 981). Ο Konstan (1977), ακολουθώντας τον Thomson (1946) και τον Séchan (1951), θεωρεί ότι ο χρόνος ταυτίζεται με την εμπειρία, και ότι είναι μια «ιατρική μεταφορά», ωστόσο θεωρούμε ότι η χρησιμοποίηση «του χρόνου που γηράσκει» γενικώς, έχει άλλη ισχύ και νοηματοδότηση στον Αισχύλο. Ας θυμηθούμε εδώ ότι στο Α' επεισόδιο, ως διδακτικό μέσο δηλώνεται το *πυρ* (στ. 110-11), ενώ στο κλείσιμο του έργου μαθαίνουμε ότι τον ίδιο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και ο *χρόνος*.

Ο Ερμής του ζητά να συνέλθει και να σκεφτεί ορθά (*ὀρθῶς φρονεῖν*, στ. 1000) μπροστά στις συμφορές που περνά, διότι η αυθάδεια κυριαρχεί σε εκείνον που δεν έχει σκέψη και φρόνηση (στ. 1011-4). Γι' αυτό θα συνεχίσει ο Προμηθέας να πάσχει (στ. 1030). Ο Χορός συντάσσεται με αυτή την αποστροφή του Ερμή και ζητά από τον Προμηθέα να αφήσει κατά μέρος την «αὐθαδίαν» και να επιλέξει να *ερευνά με «σοφὴν εὐβουλίαν»*, καθώς είναι ντροπή για έναν σοφό να αμαρτάνει (*ἔξαμαρτάνει* στ. 1036-9). Ο Προμηθέας παραμένει αμετακίνητος. Λέει πως ἤξερε τί θα του μηνύσει ο Ερμής (*εἰδότη τοί μοι τάσδ'*, στ. 1040) και ότι δεν μπορεί να τον θανατώσει, όσο κι αν τον απειλεί. Ο Ερμής του απαντά ότι μόνον τρελοί συμπεριφέρονται έτσι (στ. 1055-6) και ζητά

από τις Ωκεανίδες να φύγουν από κοντά του, όμως εκείνες του απαντούν σε άψογους αναπαίσιτους, ότι δεν είναι δυνατόν να τις διατάσσει να κάνουν κάτι κακό (στ. 1066) και ότι θέλουν να πάσχουν μαζί του, καθώς έμαθαν (*έμαθον*, στ. 1068). Ο Ερμής ζητά να θυμηθούν τα λόγια του, ότι αφού πάθουν τη συμφορά να μην μέμφονται την τύχη ή τον Δία, αλλά μόνον τον εαυτό τους (*ύμᾱς αὐτάς*), γιατί γνωρίζοντας καλά από πριν (*εἰδυῖαι*) και όχι ξαφνικά ή στα κρυφά, μπλέχτηκαν στο απέραντο δίκτυ της Άτης, από άνοια (*ὑπ' ἀνοίας*, στ. 1071-9). Πράγματι, Ωκεανίδες και Προμηθέας κατακρημνίζονται σε ένα εντυπωσιακό σκηνικό (στ. 1080-1093), με τον λόγο του Προμηθέα να δηλώνει «*ἔργω*» (*καὶ μὴν ἔργω κουκέτι μύθῳ*, στ. 1080) αυτή την άδικη τιμωρία, (*ἔσορᾶς μ' ὡς ἔκδικα πάσχω*, στ. 1093), ενώπιον του αιθέρα που τυλίγει το φως.

Ο Ωκεανός ξεκινά ως δάσκαλος και τελικά διδάσκεται

Στον στ. 284 είχε εμφανιστεί, με ωραία αναπαιστικά μέτρα, ένα πλάσμα μυθικό, ο Ωκεανός, πατέρας των Ωκεανίδων, ιπτάμενος, πάνω σε ένα μεγάλο πτηνό (*οἰωνόν*), «που το κυβερνά με τη θέλησή του» (*γνώμη*, στ. 287) και όχι με κάποιο χαλινάρι. Αυτή η «γνώμη» με την οποία κατευθύνει (*εὐθύνων*) το άρμα του έρχεται να παρατεθεί στην «απόδειξη» (*γνώση δὲ τὰδ' ὡς ἔτυμ'*, στ. 293) που θα έχει ο ίδιος ο Προμηθέας, ότι ο Ωκεανός αποτελεί πιστό συγγενή και φίλο του, που τον εκτιμά περισσότερο απ' όλους. Ο Ωκεανός προτίθεται με πράξεις να αποδείξει στον Προμηθέα την φιλία του, υποσχόμενος να τον βοηθήσει. Δηλώνει ότι μεγαλύτερη ανάγκη (*μείζονα μοῖραν νείμαιμ'*, στ. 292) που τον ωθεί είναι η συγγένεια (στ. 289) [και αυτή η νομή (*νείμαιμ'*) πιθανώς αντιπαραβάλλεται στο «*νέμει γέρα*» (στ. 229), δηλαδή στην άδικη απονομή των δώρων/προνομίων του Δία, μέσω της οποίας έδωσε εξουσίες μόνο στους θεούς]. Ο Ωκεανός, γνωρίζει να νέμει (<νόμος) με βάση τις παραδοσιακές αξίες (στ. 151) και με ισορροπημένους ιάμβους, προσπαθεί να πείσει τον Προμηθέα, ξετυλίγοντας το σχέδιό του, εφαρμόζοντας σημαντικά ρητορικά σχήματα.

Αρχικά, του δηλώνει ότι βλέπει το μαρτύριο του τιτάνα (*ὄρῳ*, στ. 307), δείχνοντας και ότι συντάσσεται, αλλά και θέλει να τον παραινήσει κάνοντας το καλύτερο δυνατό (στ. 307-8). Εκείνο που του ζητάει, αμέσως, είναι -σαν άλλος Σωκράτης ή σαν το γνωστό δελφικό ρητό- ο Προμηθέας να γνωρίσει τον εαυτό του (*γίγνωσκε σαυτόν*, στ. 309) και να προσαρμοστεί στα νέα ήθη και τη νέα εξουσία, καθώς είναι νέος και αυτός που εξουσιάζει (*μεθάρμοσαι τρόπους νέους· νέος γὰρ καὶ τύραννος*, στ. 309-10). Τον καλοπιάνει, λέγοντάς του μεταξύ άλλων «*εσὺ δὲν ἦσουν ταπεινός, να σκύβεις το κεφάλι ἢ να λυγίζεις στα*

δεινά και κοίτα τί παθαίνεις. Αν όμως με ακούσεις...θα σε γλυτώσω, αρκεί να ησυχάσεις» (στ. 320-9). Το υποθετικό σχήμα που χρησιμοποιεί θα μπορούσε να πείσει οποιονδήποτε βρισκόταν στην δεινή θέση, στην οποία έχει περιέλθει ο Προμηθέας. Ο Ωκεανός του ζητά να τον ακούσει, σαν δάσκαλο: «οὐκουν ἔμοιγε χρώμενος διδασκάλω» (στ. 322). Ο Προμηθέας αντιτείνει στον Ωκεανό, που δεν είναι άπειρος, ούτε χρειάζεται τον Προμηθέα για δάσκαλο (οὐδ' ἔμοῦ διδασκάλου χρῆζεις, στ. 373-4) να σώσει τον εαυτό του. Ουσιαστικά, αντιστρέφει το σχήμα που του πρότεινε ο Ωκεανός, λίγους στίχους παραπάνω, όταν εκείνος του ζητούσε να του γίνει δάσκαλος.

Ο Ωκεανός, από πρόθυμος δάσκαλος, μπαίνει στη θέση του μαθητή. Επανέρχεται τεχνηέντως στο θέμα της γνώσης (*γιγνώσκεις*, στ. 377) σε μια απέλπιδα προσπάθεια να τον νουθετήσει. Του λέει ότι οι λόγοι είναι γιατρικό στην νόσο της οργής (στ. 377-8), ζητώντας τον να τον διδάξει (*δίδασκέ με*, στ. 382, βλ. Konstan, 1977) πώς γίνεται να θεωρεί κάποιος ότι είναι ζημία η προθυμία για παροχή βοήθειας. Η προσπάθειά του είναι καταδικασμένη να αποτύχει, καθώς ο Προμηθέας αντιστέκεται σθεναρά, λέγοντας ότι είναι άδικος κόπος και ότι καλά θα κάνει ο Ωκεανός να κρατά τη γνώμη του για τον εαυτό του (*σῶζε τὸν παρόντα νοῦν*, στ. 392) κι έτσι, ο τελευταίος εγκαταλείπει τη μάχη δια παντός, με το περίφημο: «*ή σή, Προμηθεῦ, συμφορά διδάσκαλος*» (στ. 391) δηλαδή, δάσκαλός μου η συμφορά σου, Προμηθέα, φεύγοντας με το ιπτάμενο άρμα του, όπως ήρθε.

Μάθηση δίχως κέρδος για την Ιώ

Στο στ. 561 κάνει την εισοδό του ένα άλλο εξωφυσικό πλάσμα, μετά τον Ωκεανό, η μεταμορφωμένη (*βούκερω*) και οιστροπληγείσα (*οιστροδινήτου*, στ. 589), υπό την επίδραση του οίστρου, Ιώ. Του ζητά να της δείξει (*σήμνηνον*, στ. 564) σε ποιο σημείο του κόσμου περιπλανιέται, καθώς την κυνηγά ο οίστρος και παρακαλεί τον θεό να της δώσει τέλος στη ζωή της, παρά να μην ξέρει πότε τελειώνουν τα πάθη της (*οὐδ' ἔχω μαθεῖν*, στ. 586). Ο Προμηθέας της λέει ποιά είναι και το λόγο για τον οποίο τιμωρείται, που δεν είναι άλλος από το μίσος της Ήρας για τον έρωτα του Δία (*Διὸς ..ἔρωτι*, στ. 590-1). Η Ιώ αναρωτιέται από πού (*πόθεν*, στ. 593) γνωρίζει ο Προμηθέας όλα αυτά και του ζητά με προστακτικές, να της φανερώσει (*τέκμηρον*, στ. 605) τί μέλλει να πάθει, να της δείξει, να μιλήσει, να την δια φωτίσει (*δείξον...θρόει...φράζε*, στ. 605-608). Ο Προμηθέας της υπόσχεται ότι θα της πει όσα θέλει εκείνη να μάθει (*λέξω...μαθεῖν*, στ. 609), όχι με αινίγματα και υπαινιγμούς, αλλά με απλά λόγια (*οὐκ ...αἰνίγματ', ἀλλ' ἀπλῶ λόγῳ*, στ. 610),

όπως ταιριάζει σε φίλους. Θα λέγαμε ότι θα της μιλήσει όπως ακριβώς πρέπει να κάνει ο καλός δάσκαλος, που χρησιμοποιεί λόγια απλά, ενώ ο μαθητής ζητάει επιπλέον να του δείξει, να φανερώσει, να δια φωτίσει.

Ο Προμηθέας, σαν σωστός δάσκαλος, της λέει επί λέξει: ζήτα μου ό,τι θέλεις και θα το μάθεις (*λέγ' ἦντινα αἰτεῖ· πᾶν γὰρ ἂν πύθοιό μου*, στ. 617). Κι εκείνη ζητά να της δείξει (*δείξον*, στ. 623) ποιά θα είναι το τέλος της περιπλάνησής της. Σε αυτό το τελευταίο, ο Προμηθέας της απαντά συμβουλικά: «το να μη το μάθεις είναι καλύτερο από το να το μάθεις» (*τὸ μὴ μαθεῖν σοι κρείσσον ἢ μαθεῖν τάδε*, στ. 624). Ο Χορός παρεμβαίνει και ζητά να του κάνει τη χάρη (*...τὰ λοιπὰ δ' ἄθλων σοῦ διδάχθῆτω πάρα*, στ. 631-4) να εξιστορήσει πρώτα εκείνη τα πάθη της και στη συνέχεια εκείνος να διδάξει όσα της μέλλουν. Η Ιώ αφηγείται ότι ο πατέρας της ο Ίναχος έστειλε θεοπρόπους στα μαντεία για να μάθουν (*ὡς μάθη τί χρῆ*, στ. 659) τί πρέπει να κάνει με τα όνειρα της κόρης του, το πώς έλαβε χρησμό να την διώξει από το σπίτι για να αρχίσει την περιπλάνηση και τα βάσανά της. Ο Χορός νιώθει φρίκη με όσα ακούει και ο Προμηθέας του λέει να κρατηθεί για να μάθει (*προσμάθης*, στ. 697) και τα υπόλοιπα. Ο Χορός ζητά από τον Προμηθέα να τον διδάξει τα μελλούμενα (*λέγ', ἐκδίδασκε*, στ. 698) και εκείνος δηλώνει ότι οι Ωκεανίδες έμαθαν (*μαθεῖν*, στ. 701) από την ίδια τα πάθη της, ενώ τώρα θα πρέπει και η Ιώ να μάθει (*ἐκμάθης*, στ. 706) από τον ίδιο το τέλος της περιπλάνησής της. Εκείνη οδύρεται, ενώ ο Προμηθέας της ζητά να περιμένει να μάθει (*πυνθάνη*, στ. 744) και τα υπόλοιπα βάσανά της. Είναι πρόδηλο ότι πάσχουν και οι δύο από τον Δία και η Ιώ ζητά επιπλέον να μάθει (*μαθεῖν*, στ. 760) πότε και ποιός θα τον ρίξει από την εξουσία. Ο Προμηθέας απαντά ότι φταίχτης θα είναι ο ίδιος ο Ζεϋς με την κενοδοξία του με γάμο που θα τελέσει και θα γεννήσει τέκνο δυνατότερο του πατέρα του. Η Ιώ τον ρωτά αν μπορεί ο Δίας να ξεφύγει από αυτή την τύχη και ο Προμηθέας προλέγει ότι μόνον αυτός μπορεί να το κάνει, αν λυθεί από τα δεσμά και ότι λυτρωτής του θα είναι κάποιος απόγονος της Ιούς δεκατρείς γενιές μετά. Η Ιώ χάνεται, μπερδεύεται μέσα σε αυτή την «*χρησμοδία*» (στ. 775) και ο Προμηθέας επανέρχεται στο προηγούμενο σχήμα των αρνήσεων: «μη ζητάς να μάθεις (*ἐκμαθεῖν*, στ. 776) τώρα και τα δικά σου».

Ο Προμηθέας καταλαβαίνει τις δυσκολίες που δημιουργήσε με την αφήγηση του μέλλοντός της, και καθώς έχει αρκετό χρόνο (*σχολή*) λέει: «αν είπα σε σένα κάτι σκοτεινό και δύσκολο να καταλάβεις, ρώτησέ με και θα σου το πω πάλι να το καταλάβεις» (*ἐπανδίπλαζε και σαφῶς ἐκμάνθανε*, στ. 816-8, ανάλυση στον Dolin, 1969). Αντί για την Ιώ απαντά ο Χορός και του ζητά χάρη (*χάριν*, στ. 821) να πει και ό,τι άλλο απομένει και ο Προμηθέας καλύπτει τις λοιπές λεπτομέρειες, όσων

του εξιστόρησε η τιτανίδα Θέμις λέγοντας ότι η διήγηση θα έπαιρνε πολύ, ενώ η Ιώ δεν θα αποκόμιζε κανένα κέρδος αν μάθαινε (*οὐδὲν ἐκμαθοῦσα κερδανεῖς*, στ. 876). Η κόρη του Ινάχου φεύγει από τη σκηνή, με το νου της σε παραζάλη, όπως ήρθε και την εκ νέου επέλαση του οίστρου. Επί σκηνής, χρησιμοποιήθηκε γι' αυτήν περίπου δεκαπέντε φορές ο όρος *μανθάνω*, αλλά η ίδια δεν έμαθε πώς θα λυτρωθεί άμεσα από τα πάθη της. Θα λέγαμε ότι ο ποιητής, στο επεισόδιο που της αφιέρωσε, πραγματεύθηκε ένα είδος μάθησης δίχως κέρδος για την ίδια.

Συζήτηση

Η χρήση της φωτιάς και των εφευρέσεων με τις οποίες ο Προμηθέας προμήθευσε το ανθρώπινο γένος δεν θα μπορούσαν να παραμείνουν εν ισχύ, αν δεν εφευρίσκετο και η *διδασκαλία* τους από γενιά σε γενιά. Αλλά η ιδέα της φωτιάς, ως κληροδότημα στο ανθρώπινο είδος, εμπεριέχει και την ιδέα της διδασχής μέσω της παράδοσης γνώσης από τον θεό στον άνθρωπο. Γνώση που αποσκοπεί στην επιβίωση του ανθρώπου, υποβοηθώντας όχι μόνο τη σωματική, αλλά και την πνευματική επιβίωση σε έναν πολύπλοκο εσωτερικό κόσμο. Η γνώση της φωτιάς απαιτεί κρίση ως προς τη σωστή χρήση της. Μια γνώση που έχει τη δύναμη να επιφέρει την εξέλιξη (και την καταστροφή): δύναμη η οποία μπορεί να καταστήσει το ανθρώπινο είδος «αθάνατο». Έτσι ο πρωταγωνιστής του έργου προβάλλεται ως διδάσκαλος και πολιτισμικός ευρετής όλων αυτών, ενώ μέσα στην εν λόγω τραγωδία, ο ρόλος αυτός αποδίδεται –προκειμένου να διαιωνιστεί στο *οντολογικό του ισοδύναμο*, το *πυρ*, αλλά και τον *χρόνο*, που εκδιδάσκει τα πάντα. Είναι πιθανό, ο ήρωας-εκπολιτιστής να σχετίζεται και με τη διδασκαλία των ηθικών αξιών, που σχετίζονται με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, ενεργοποιώντας «σχήματα», σύμφωνα με την εποικοδομιστική άποψη της ανάπτυξης (Μαλαφάντης, 2006). Επιπλέον, μέσα από την εξέταση του εν λόγω μύθου, ο ήρωας διδάσκει με τις πράξεις του, ανθίσταται σθεναρά σε κάθε μορφή τυραννίας, έστω κι αν χρειαστεί να θυσιαστεί ο ίδιος για τα πιστεύω και τις πράξεις του που ευεργετούν την κοινωνία και συνεκδοχικά την ανθρωπότητα (Κεχαγιάς, 2016). Ο στόχος του Προμηθέα, να εξασφαλίσει το δικαίωμα του ανθρώπου στην ύπαρξη και την εξέλιξη (μέσω της φωτιάς), έχει καθαρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα και αντιτίθεται στο χαρακτήρα του Δία που δεν διστάζει να εξαφανίσει το ανθρώπινο είδος αντί να το βελτιώσει.

Εικοσιεννέα (29) φορές εμφανίζονται άμεσα οι όροι «διδάσκω» και «μανθάνω» με διαφορετικές μορφές στο έργο. Εν αντιθέσει προς την δια της βίας επιβολή της εξουσίας του Δία-δασκάλου, που δηλώνεται δύο (2) φορές, ο Προμηθέας-δάσκαλος διδάσκει κυρίως χρησιμοποιώντας αφήγηση, εξήγηση και

ρητορικά σχήματα, σε μία εργώδη σχέση με τις αρχές που δεν θέλει να απαρνηθεί. Τα παλαιά, πομπώδη, ρητορικά σχήματα και οι τεχνικές διδασκαλίας, που αποτυπώνονται στο λόγο του Ωκεανού, αποκρούονται άμεσα από τον Προμηθέα, αναγκάζοντας τον πρώτο, να μετατρέψει τον ρόλο του, από εκείνον του δασκάλου σε μαθητή. Μα ούτε αυτό επιζητά ο Προμηθέας για την γλαφυρή, αρχαϊζουσα μορφή του πατέρα των Ωκεανίδων, γι' αυτό του ζητά να φύγει, κρατώντας τη γνώμη του και τη ρητορική του συμβιβασμού. Ο ίδιος είναι αποφασισμένος να συγκρουστεί κατά μέτωπο με την νέα τάξη πραγμάτων. Το «έντεχνον πυρ» (βλ. λεξ. Liddell & Scott) είναι «πόρος» και μαθαίνει στον άνθρωπο τις τέχνες, ενώ ο «χρόνος» διδάσκει τα πάντα. Ο Χρόνος, που σύμφωνα με τον Φερεκύδη ανήκει στις οντότητες που υπήρχαν πάντα «ἦσαν αἰεί» (μαζί με τον Δία και τη Γη) (*Frag.* 1.119, Kirk et al 2007: 54, 56).

Η πολιτική κοινωνία των Αθηνών, στην οποία διδάσκεται αρχικά το προμηθεϊκό δράμα -και κατ' επέκτασιν η ανθρωπότητα- φαίνεται ότι στη μυθική σύλληψη του Αισχύλου θα βρει το μυθικό πρότυπο του δασκάλου της στα παραπάνω (πρβλ. De Kerckhove, 1980) και δρώντας αναστοχαστικά θα διερωτηθεί για το πώς και για ποιό σκοπό μπορεί να διδάσκει τον εαυτό της (Κεχαγιάς, 2006), παρεμβαίνοντας αναδρασιακά στην ίδια της την πορεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αισχύλος (2010). *Προμηθεύς Δεσμώτης*. (μτφρ. Γ. Θέμελης). Αθήνα: Δαίδαλος I. Ζαχαρόπουλος.
- Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της Αγωγής. Τόμ. Α'. Πλάτων, Comenius, Rousseau*. Αθήνα.
- Κεχαγιάς, Χ. (2016). Αμοιβαιότητα και ανταπόδοση, μορφές και οι απαρχές της Φιλοσοφίας της Παιδείας, *ΗΩΣ*, 4, 2.
- Κεχαγιάς, Χ. (2018). *Λειτουργικές αρχές και κοινωνική δομή του Ελληνικού πολιτισμού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κεχαγιάς, Χ., & Τζάνη, Μ. (2005). Φιλοσοφία και Ρόλος της Αγωγής και Εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμνηνας, *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης* (σσ. 81-89). Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. *Νέα Παιδεία*, 119.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην Εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενογλώσση

- Aeschyli Prometheus vinctus ad fidem manuscriptorum emendavit. (1822).
 Couverture. Eschyle. sumpt. C.H.F. Hartmanni
- Beatson, B.W. (1830). *Index Graecitatis Aeschyleae*. Londini/ Cantabrigia: Grant.
- Boutsikas, E. (2015). Greek Temples and Rituals. In *Handbook of Archaeoastronomy and Ethnoastronomy* (pp. 1573-1581). New York: Springer.
- Boutsikas, E. (2017). The Role of Darkness in Ancient Greek Religion and Religious Practice. In *The Oxford Handbook of Light in Archaeology*.
- Castoriadis, C. (2007). *Figures of the Thinkable*. Stanford University Press.
- Daitz, S. G. (1985). A re-interpretation of Prometheus Bound 514. *Transactions of the American Philological Association*, 115, 13-17.
- De Kerckhove, D. (1980). A theory of Greek tragedy. *SubStance*, 9(4), 23-36.
- Dolin, E. (1969). Prometheus Psellistes. *California Studies in Classical Antiquity*, 2, 85-105.
- Fowler, B. H. (1957). The imagery of the Prometheus Bound. *The American Journal of Philology*, 78(2), 173-184.
- Grondin, J. (2004). Gadamer's hope. *Renascence*, 56(4), 287-292.
- Inoue, E. (1977). Prometheus as Teacher and the Chorus's Descent, PV. 278 ff. *The Classical Quarterly*, 27(2), 256-260.
- Kechagias, C., Papaioannou, G., & Antoniou, A.-S. (2018). Burning Socrates' School down with Aristophanes: Learning and Teaching under Clouds. *Dramaturgias*. Revista do Laboratório de Dramaturgia (LADI-UnB), (7), 512-527.
- Kirk G.S., Raven, J.E., & Schofield, M. (2007). *The Presocratic Philosophers. A critical history with a selection of texts*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Kokkiou, C. (2014). Choral self-referentiality in the Prometheus Bound. song, dance, and the emotions. *Logeion*, (4), 127.
- Konstan, D. (1977). The Ocean Episode in the "Prometheus Bound". In *History of Religions*, 17, 1, 61-72.
- Lawler, P. A. (2015). Blind Hope. *The National Review*, September 25.
- O'Hara, J. J. (1996). *True Names: Vergil and the Alexandrian Tradition of Etymological Wordplay*. Ann Arbor.
- Podlecki, A. J. (2005). *Aeschylus: Prometheus Bound*. Oxford.
- Sechan, L. (1951, 2nd 1985). *Le Mythe de Prométhée*. Paris: P.U.F.
- Smyth, H.W. (1926). *Aeschylus. Aeschylus, with an English translation by Herbert Weir Smyth, Ph. D. in two volumes. 1. Prometheus*. Cambridge: Cambridge Mass., Harvard University Press; London: William Heinemann, Ltd.

- Subirats, E. (2018). Enlightenment in an Age of Destruction. In *Enlightenment in an Age of Destruction* (pp. 127-163). Cham: Palgrave Macmillan.
- Sutton, D. F. (1983). The Date of Prometheus Bound. *GRBS*, 24.4, 289-294.
- Thomson, G. D. (1946). *Aeschylus and Athens: a study in the social origins of drama* (pp. 307-9). Lawrence & Wishart.
- West, M. L. (1979), "The Prometheus Trilogy", *JHS*, 99, 130-148.

Abstract

The scope of this article is to explore the body of Aeschylus' play *Prometheus Bound* and to analyze the meanings attributed to the concept of teaching and learning. According to Aeschylus, all of man's technical and cognitive skills derive from Prometheus: especially teaching at a very early stage using specific techniques and skills such as guidance, education, the ability to improve, managing student behavior, setting goals, and understanding. It seems that the history of the duality 'teaching-learning' is deeply rooted in the ancient theatrical play *Prometheus Bound*. It appears that the educational role of 'fire' and 'time' is of such great significance in Aeschylus' philosophical conception that constitutes them as the primary principles over many others. And Prometheus, the ontological equivalent of these principles, teaches mankind to teach itself, through sciences and disciplines such as mathematics, geography, astronomy, and medicine.

Key-words: Philosophy of Education, Theory of Education, teaching terminology, Prometheus

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς

Ε.Δ.Ι.Π., Διδάσκων Φιλοσοφία Παιδείας, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210-3688525

E-mail: kechagias@primedu.uoa.gr

Ευφροσύνη Μπούτσικα

Lecturer in Archaeology

Department of Classical and Archaeological Studies

University of Kent, Canterbury

Cornwallis West CG36 UK

Τηλ.: +44(0)1227 827909

E-mail: E.Boutsikas@kent.ac.uk

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών στα πλαίσια της παιδαγωγικής Waldorf

Παναγιώτης Κοτσαμπόπουλος, Ευαγγελία Γαλανάκη

Εισαγωγή

Η σημασία της καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης των παιδιών έχει πλέον αναγνωριστεί διεθνώς. Οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 2011) και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2005) υπογραμμίζουν την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, η διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και υλοποιούνται σχετικά προγράμματα παρέμβασης (Χατζηχρήστου, 2011). Έρευνες των νευροεπιστημών δείχνουν πως η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών δεν πρέπει να παραμελείται σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη (Mitchell, 2009). Έχει, επομένως, ενδιαφέρον να εξεταστεί η εμπειρία των σχολείων Waldorf, στα οποία εφαρμόζεται μια καλλιτεχνική διδακτική προσέγγιση και δίνεται έμφαση στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη.

Το πρώτο σχολείο Waldorf ιδρύθηκε το 1919 από τον Rudolph Steiner στην ομώνυμη καπνοβιομηχανία της Στουτγάρδης της Γερμανίας, για τα παιδιά των εργαζομένων της (Ζάχος & Δελαβερίδου, 2014). Σήμερα λειτουργούν πάνω από 1.200 δημοτικά σχολεία Waldorf και 2.000 παιδικοί σταθμοί/νηπιαγωγεία σε 60 χώρες (www.steinerwaldorf.org). Τα περισσότερα σχολεία βασίζονται σε ιδιωτική χρηματοδότηση, αλλά σε κάποιες χώρες χρηματοδοτούνται από το κράτος (Woods, O'Neill, & Woods, 1997). Βασική αρχή της παιδαγωγικής αυτής είναι πως τα παιδιά χρειάζονται «τροφή» για τον νου, την καρδιά και τα χέρια, ώστε να αναπτυχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας (Hallama, Egana, & Kirkham, 2016).

Σύμφωνα με τον Steiner (1998), το σύνολο της διδακτικής μεθόδου του σχολείου Waldorf προσανατολίζεται στην προαγωγή της υγείας των μαθητών (Gloeckler, 2002), που συνδέεται με την υγιογένεση (salutogenesis). Ο όρος υγιογένεση προτάθηκε από τον Aaron Antonovsky (1996) και αναφέρεται στη μελέτη της προέλευσης της υγείας και των προστατευτικών παραγόντων, έναντι της μελέτης της ασθένειας και των παραγόντων κινδύνου (Βεντουράτου & Παπασταθόπουλος, 2017). Η υγιογένεση αποτελεί και σήμερα αντικείμενο μελέτης στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Mittelmark et al., 2017).

Αν και παλαιότερα υπήρχε περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την παιδαγωγική Waldorf, κυρίως εξαιτίας του φιλοσοφικού-πνευματικού της υπόβαθρου, πλέον αρκετοί ερευνητές προτείνουν τη μελέτη των πρακτικών της προς όφελος της δημόσιας εκπαίδευσης (π.χ. Dahlin, 2017· Gidley, 2008· Pearce, 2017· Sobo, 2013· Uhrmacher, 1995, 1997· Ullrich, 2000· Wylie & Hagan, 2003). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ανευρίσκονται σχετικές μελέτες, περιορισμένης ή μεγαλύτερης έκτασης (Βεντουράτου & Παπασταθόπουλος, 2017· Βρεττός, 2005· Γιαγκουνίδης, 2017· Δήμας & Καινούργιου, 2010· Ζάχος & Δελαβερίδου, 2014· Καπουλίτσα-Τρούλου, 2017· Πανταζής, 1997· Τζιγκοτζίδης, 2015).

Αν και έχει υποστηριχθεί πως η παιδαγωγική Waldorf συμβάλλει στην ψυχική υγεία των μαθητών, απουσιάζει η εις βάθος διερεύνηση αυτής της υπόθεσης. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται κριτικά σχετικές μελέτες σε αποφοίτους και μαθητές, εντοπίζονται βασικές πτυχές της παιδαγωγικής Waldorf που συνεισφέρουν στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών και γίνεται ειδική αναφορά στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής.

Έρευνες σε αποφοίτους και μαθητές σχολείων Waldorf

Έχουν διεξαχθεί επιστημονικές έρευνες ευρείας κλίμακας (συχνά από ανθρώπους που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική), που εξετάζουν τα οφέλη της παιδαγωγικής Waldorf σε μαθητές ή αποφοίτους. Μεταξύ άλλων, ως προς τη σωματική υγεία, έχει διαπιστωθεί πως οι απόφοιτοι των σχολείων Waldorf υποφέρουν λιγότερο από αρθρίτιδα (Barz & Randoll, 2007· Fischer et al., 2013) και υπέρταση (Barz & Randoll, 2007). Ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf στην ψυχική υγεία. Σε έρευνα όπου συγκρίνονται απόφοιτοι σχολείων Waldorf με αποφοίτους άλλων σχολείων στη Γερμανία, αναφέρονται ενδείξεις για μειωμένη κατάθλιψη, αν και τα ευρήματα δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά (Fischer et al., 2013· Hueck, 2014). Στην ίδια έρευνα όμως, βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι των σχολείων Waldorf εμφανίζουν σπανιότερα αϋπνία, γαστρεντερικές διαταραχές και προβλήματα ισορροπίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις αποφοίτων για τη γενικότερη εμπειρία τους στο σχολείο, καθώς και σχετικές συγκριτικές μελέτες. Σε μια έρευνα στη Γερμανία, διαπιστώθηκε πως οι απόφοιτοι αισθάνονται μια ταύτιση με το σχολείο τους και αναφέρουν πως τους έδωσε πολύ καλά εφόδια, όπως θετική στάση, εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ανεξαρτησία και προσαρμοστικότητα (Barz & Randoll, 2007). Επίσης, αναφέρουν έντονη αίσθηση του ανήκειν

και διάθεση για κοινωνική αλληλεπίδραση. Ομοίως, από έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α., προκύπτει η αξία που δίνουν οι απόφοιτοι στις κοινωνικές σχέσεις, ενώ θεωρούν πως η παιδαγωγική Waldorf συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην αγάπη για τη μάθηση, στην προσωπική έκφραση, στην αυτοπεποίθηση και στην ικανότητα συνεργασίας (Mitchell & Gerwin, 2007). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν πως η παιδαγωγική Waldorf διευκολύνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν από συγκριτική μελέτη αποφοίτων σχολείων Waldorf και δημόσιων σχολείων στη Σουηδία (Dahlin, 2007). Διαπιστώθηκε πως οι απόφοιτοι των σχολείων Waldorf είχαν πιο θετική αυτοεικόνα, τους άρεσε περισσότερο το σχολείο τους, αναφέρονταν περισσότερο σε αξίες όπως αγάπη και αλληλεγγύη και είχαν υποστεί λιγότερο σχολικό εκφοβισμό.

Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και σε μαθητές. Στη Γαλλία βρέθηκε πως οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου Waldorf ήταν πιο ευχαριστημένοι από τη σχολική ζωή, σε σχέση με τους μαθητές δημόσιου σχολείου (Besançon, Fenouillet, & Shankland, 2015). Οι Reece (2007) και Siu (2012) διαπίστωσαν την επιτυχή ενσωμάτωση εφήβων υψηλού κινδύνου σε σχολεία εμπνευσμένα από την παιδαγωγική Waldorf. Σε άλλη έρευνα στην Αγγλία, διαπιστώθηκε πολύ μικρή συχνότητα και σοβαρότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, παρόλο που αρκετοί μαθητές ήταν θύματα σε προηγούμενα σχολεία (Rivers & Soutter, 1996), καθώς και υψηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί η θετική επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Payne et al., 2002· Payne & River [n.d]· Majorek, Tüchelmann, & Heusser, 2004), θέμα που παρουσιάζεται παρακάτω.

Παιδαγωγική Waldorf και ψυχική υγεία

α. Παιδαγωγική μέσω των τεχνών

Αναμφισβήτητα, η τέχνη προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά, όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας (π.χ. Hallama et al., 2016). Δίνει τη δυνατότητα ψυχικής έκφρασης, ενισχύει την επικοινωνία, την παρατηρητικότητα και τον έλεγχο της κίνησης και δημιουργεί θετική διάθεση προς τη μάθηση. Μας επιτρέπει να βλέπουμε νέες πιθανότητες και προοπτικές και μας βοηθά να μπαίνουμε στη θέση του άλλου (Eisner, 2002, όπως αναφέρεται στο Martzog, Kuttner, & Pollak, 2016). Σε σχετική μελέτη (Goldstein & Winner, 2012), βρέθηκε πως η αξιοποίηση του θεάτρου σε εφήβους βελτίωσε την ενσυναίσθησή τους. Επίσης, όπως αναφέρεται από τους Larrison και Daly (2011), έρευνες των νευροεπιστημών επισημαίνουν τη

χρησιμότητα της μουσικής και των τεχνών, όχι απλά ως μέσων εμπλουτισμού, αλλά και ως μέσων που αναπτύσσουν περιοχές του εγκεφάλου κρίσιμες για την επιτυχία στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά (Hardiman et al., 2009).

Στα σχολεία Waldorf, η τέχνη διατρέχει όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, από τη γλώσσα μέχρι τις θετικές επιστήμες, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην προσχολική ηλικία. Η αφήγηση ιστοριών, η ζωγραφική, η μουσική, η απαγγελία ποίησης, το δράμα και η χειροτεχνία κατέχουν κεντρική θέση στη διδασκαλία. Η τέχνη αποτελεί ένα «όχημα» για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αίσθησης του εαυτού και της ευεξίας, παρέχει κίνητρα για μάθηση και χρησιμοποιείται θεραπευτικά (Nicol, 2011, όπως αναφέρεται στο Hallama et al., 2016). Άλλωστε, η ίδια η παιδαγωγική πράξη στα σχολεία Waldorf θεωρείται πρωτίστως τέχνη (Steiner, 2016· Τζιγκοτζίδης, 2015). Σε εμπειρική έρευνα (Martzog et al., 2016), συγκρίθηκαν φοιτητές που εκπαιδεύονταν ως δάσκαλοι σχολείων Waldorf (όπου απαιτείται έντονη ενασχόληση με τις τέχνες) με άλλους φοιτητές παιδαγωγικής, με θετικά αποτελέσματα για την ενσυναίσθηση, εξαιτίας της ενασχόλησης των πρώτων με την τέχνη.

β. Παιδαγωγική μέσω της κίνησης

Σήμερα εκφράζονται προβληματισμοί για τον καθιστικό τρόπο ζωής και τη μειωμένη σωματική δραστηριότητα των μαθητών. Έχει αναγνωριστεί η ωφέλιμη επίδραση της σωματικής δραστηριότητας και της κίνησης στην ψυχική υγεία των μαθητών, στον περιορισμό του άγχους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας (π.χ. Darian, 2012). Επίσης, αρκετές έρευνες (π.χ. Donnelly, & Lambourne, 2011) δείχνουν τη θετική επίδραση της σωματικής άσκησης στις σχολικές επιδόσεις και οι έρευνες αυτές λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση σχολικών πολιτικών (π.χ. Centers for Disease Control and Prevention, 2010).

Στα σχολεία Waldorf, η σωματική δραστηριότητα ενσωματώνεται σε μεγάλο βαθμό στα μαθήματα εντός της τάξης και δεν περιορίζεται στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στα διαλείμματα. Ενδεικτικά αναφέρεται πως το πρωί το μάθημα ξεκινά με δραστηριότητες σε κύκλο, που περιλαμβάνουν κίνηση σε συνδυασμό με τραγούδι, απαγγελία, ρυθμικές δραστηριότητες κ.ά., διάρκειας 15-30 λεπτών. Οι μαθητές χτυπούν παλαμάκια, πηδούν, περπατούν, απαγγέλλοντας ή τραγουδώντας στίχους που περιλαμβάνουν τους πίνακες της προπαίδειας, γραμματικούς κανόνες, ποίηση κ.ά. (Darian, 2012). Το πρόγραμμα σπουδών ενθαρρύνει διάφορες μορφές ελεύθερου παιχνιδιού, με σκοπό τη σωματική, κοινωνικο-συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, ενσωματώνει κινήσεις που καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιεί την κίνηση για την προετοιμασία των μαθητών για «καθιστική» νοητική δραστη-

ριότητα. Συχνά οι κινήσεις εκτελούνται ταυτόχρονα με τη νοητική επεξεργασία (π.χ. μέτρημα ταυτόχρονα με περπάτημα σε διάφορες παραλλαγές). Έρευνες τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης (Darlan, 2012· Vinter & Chartrel, 2010· Cook et al., 2008). Οι Sobo (2013) και Darlan (2012) υποστηρίζουν πως η παιδαγωγική Waldorf μπορεί να δώσει ιδέες για την ένταξη περισσότερης κίνησης εντός των σχολικών τάξεων και πως η κίνηση μπορεί να αποτελέσει κάτι περισσότερο από απλά ένα διάλειμμα από την καθιστική μάθηση.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφική θεώρηση της παιδαγωγικής Waldorf, η κίνηση αποτελεί τη φυσικότερη τάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η σημασία της διατηρείται και στη σχολική ηλικία. Η κίνηση εξισορροπεί τη νοητική δραστηριότητα και, συνδυαζόμενη με τη συναισθηματική λειτουργία, επιδρά θετικά στην υγεία των παιδιών, σύμφωνα με τη θεώρηση πως ο άνθρωπος αποτελείται από «νου, καρδιά και άκρα». Επίσης, η κίνηση μέσω των διαφόρων μορφών της (π.χ. αναπνοή, σκάψιμο, ζωγραφική) επιδρά θετικά στην υγεία του ατόμου χάρη και στην ενεργοποίηση μη-υλικών δυνάμεων (Gloeckler, 2002· Sobo, 2015).

γ. Η σημασία του παιχνιδιού

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών έχει περιοριστεί σημαντικά στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Ερευνητές (π.χ. Gray, 2011) υποστηρίζουν πως αυτή η εξέλιξη έχει οδηγήσει στην αύξηση της ψυχοπαθολογίας (άγχος, κατάθλιψη κ.ά.) στα παιδιά, τους εφήβους και τους νέους. Με το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν ενδιαφέροντα και ικανότητες, μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, κάνουν φίλους και βιώνουν χαρά. Επίσης, οι νευροεπιστήμες παρέχουν υποστηρικτικά δεδομένα για τη σημασία του παιχνιδιού ως βασικής πηγής μάθησης στις μικρές ηλικίες (π.χ. Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006, όπως αναφέρεται στο Larrison & Daly, 2011).

Στους παιδικούς σταθμούς Waldorf, το παιχνίδι δεν στοχεύει στην επίτευξη ξεκάθαρων γνωστικών στόχων, αλλά αποτελεί κυρίως μέσο για την προώθηση της υγείας και ευεξίας των παιδιών. Δίνεται σημασία στην κατασκευή παιχνιδιών από φυσικά και απλά υλικά, από τα ίδια τα παιδιά και τους παιδαγωγούς, και προτείνονται παιχνίδια που αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία των παιδιών (Πανατζής, 1997). Η Sobo (2014) αναλύει τη χρήση του παιχνιδιού σε τέσσερις παιδικούς σταθμούς/νηπιαγωγεία Waldorf και την προσπάθεια των παιδαγωγών για την υγιή ανάπτυξη και αισθησιοκινητική अपαρτίωση των παιδιών, μέσω διαφόρων μορφών κίνησης και συμβολικού παιχνιδιού. Η αξιοποίηση του

παιχνιδιού, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής Waldorf στην προσχολική ηλικία, περιγράφονται σε διάφορες μελέτες (π.χ., Δήμας & Καινούργιου, 2010· Pantazis, 2007). Το παιχνίδι συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη σχολική ηλικία.

δ. Ένα σχολείο σχέσεων

Η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας για την κοινωνικο-συναισθηματική υγεία και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Στα σχολεία Waldorf, ο ίδιος δάσκαλος ακολουθεί τους μαθητές του από την πρώτη μέχρι την όγδοη τάξη στην ιδανική περίπτωση (π.χ. στη Γερμανία). Βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι ο δάσκαλος γνωρίζει σε βάθος τους μαθητές του και μπορεί να ανταποκριθεί εξατομικευμένα στις ανάγκες τους (Uhrmacher, 1997). Οι μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος κατά τη μετάβαση από τη μία τάξη στην επόμενη (Burke, 1997) και αισθάνονται τον δάσκαλο ως μια γονεϊκή μορφή (Ogletree, 1991). Βέβαια, υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να παραμένουν επί σειρά ετών με έναν μέτριο δάσκαλο, όπως και να διαιωνίζονται δύσκολες σχέσεις μεταξύ δασκάλου και συγκεκριμένων μαθητών (Uhrmacher, 1997).

Παράλληλα, στα σχολεία Waldorf ενθαρρύνεται η συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (McDermott et al., 1996). Οι μαθητές παροτρύνονται να κάνουν ενδοατομικές συγκρίσεις. Εφαρμόζεται περιγραφική αξιολόγηση, δηλαδή δίνονται στους γονείς εκτενείς περιγραφές για την καθημερινή ζωή και πρόοδο των παιδιών (Ζάχος & Δελαβερίδου 2014), ενώ λαμβάνεται υπόψη και η συναισθηματική νοημοσύνη τους (Mitchell et al., 2008). Η απουσία επίσημων τεστ μειώνει το άγχος των μαθητών (Ogletree, 1991) και η συνεργασία ενθαρρύνεται με πολλές ομαδικές δραστηριότητες (Dahlin, 2007), όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι δάσκαλοι συγκροτούν συμβούλιο, που είναι υπεύθυνο για την παιδαγωγική λειτουργία, εφαρμόζοντας κοινή συναίνεση στη λήψη αποφάσεων. Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των δασκάλων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία του συμβουλίου και την επιτυχία της παιδαγωγικής πράξης. Επιδιώκεται η συνεργασία γονέων-δασκάλων, μέσω τακτικών συναντήσεων και συζητήσεων (Brooks, 2004). Στην καλή συνεργασία συμβάλλει και η παραμονή των δασκάλων με τους ίδιους μαθητές, άρα και τους ίδιους γονείς, για αρκετά έτη (Burke, 1997). Οι γονείς συνεισφέρουν σε εκδηλώσεις του σχολείου, όπως παζάρια και γιορτές, δημιουργούν ομάδες γονέων, προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο, ενώ συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου μαζί με τους δασκάλους.

Η έμφαση στις σχέσεις σε όλα τα επίπεδα συμβάλλει στην αίσθηση μιας κοινότητας που τοποθετεί στο κέντρο της τα παιδιά. Ολόκληρο το σχολείο νιώθει υπεύθυνο για όλους τους μαθητές και όχι μόνο ο δάσκαλός τους, αυξάνοντας την ασφάλεια, τη σταθερότητα και τη συνέχεια (Dahlin, 2007).

ε. Η επαφή με τη φύση

Σήμερα τα παιδιά έχουν λιγότερη επαφή με τη φύση από ό,τι παλαιότερα. Ο περιορισμός αυτής της σχέσης, σε συνδυασμό με την αυξημένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών με οθόνες (Christakis et al., 2004), έχει συμβάλει στην αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας, της κατάθλιψης και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Η κατάσταση αυτή έχει ονομαστεί διαταραχή ελλειμματικής επαφής με τη φύση (nature deficit disorder) (Loun, 2008). Έρευνες (π.χ. Taylor et al., 2001· Steiner, 2013) δείχνουν πως οι δραστηριότητες στη φύση συμβάλλουν στη μείωση των παραπάνω προβλημάτων. Παράδειγμα αποτελεί η σημαντική βελτίωση που παρουσίασαν παιδιά με διάγνωση διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, μετά από παραμονή στη φύση για δύο μήνες (Hüther et al., 2009, όπως αναφέρεται στο Steiner, 2013). Τα παιδιά συμμετείχαν σε αγροτικές δραστηριότητες, είχαν συγκεκριμένο καθημερινό πρόγραμμα, περνούσαν αρκετή ώρα στο βουνό, έκαναν δημιουργικές δραστηριότητες, δεν είχαν επαφή με τηλεόραση κ.τ.ό., ενώ ήταν πλαισιωμένα από ομάδα ειδικών.

Στα σχολεία Waldorf, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη φύση με τη δημιουργία σχολικών λαχανόκηπων, κάνοντας τακτικούς περιπάτους, αλλά και στο πλαίσιο μαθημάτων που καλλιεργούν τον σεβασμό, την υπευθυνότητα και την ευλάβεια προς τη φύση. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά χρησιμοποιούν σκοινιά για να δημιουργήσουν γεωμετρικά σχήματα μεταξύ των δέντρων, περπατούν πάνω στα σκοινιά και μετά ζωγραφίζουν τα σχήματα στα τετράδιά τους στην τάξη (Nilsson et al., 2011). Ιδίως στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά έρχονται σε επαφή κυρίως με φυσικά υλικά (ξύλινα παιχνίδια, πέτρες, κουκουνάρια, φύλλα κ.ά.) (Πανταζής, 1997). Δραστηριότητες στη φύση προβλέπονται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Nilsson et al., 2011). Παράλληλα, συστήνεται στους γονείς η περιορισμένη επαφή των παιδιών με οθόνες εκτός σχολείου και αποφεύγεται η χρήση τους εντός σχολείου στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού.

στ. Το ζήτημα της πνευματικότητας

Το ζήτημα της πνευματικότητας στην εκπαίδευση και η σχέση της με την ηθι-

κή εκπαίδευση απασχολεί τις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται ολοένα και περισσότερο από πολυπολιτισμικότητα και συνύπαρξη διαφορετικών θρησκειών (Woods et al., 1997). Παράλληλα, διερευνάται η σχέση της πνευματικότητας με την ψυχική υγεία των μαθητών (Fisher, 1999). Αναζητούνται μορφές πνευματικής ανάπτυξης στα σχολεία, οι οποίες δεν έχουν ομολογιακό χαρακτήρα (Pearce, 2017). Η Ofsted - The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2004, όπως αναφέρεται στο Πολεμικού, 2016) στην Αγγλία αναφέρει πως η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών σχετίζεται με μια μη-υλική διάσταση της ζωής και υποστηρίζει πως όλοι οι τομείς του προγράμματος σπουδών μπορούν να συμβάλουν στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, σημειώνει πως η πνευματική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη της αίσθησης της ταυτότητας, της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής ενόρασης και του σκοπού. Η πνευματικότητα δεν ταυτίζεται με τη θρησκευτικότητα, εφόσον η θρησκεία αποτελεί ένα οργανωμένο και σταθερό σύστημα ιδεών, πρακτικών και τελετουργιών, ενώ η πνευματικότητα αναφέρεται περισσότερο στην αναζήτηση και τη σχέση με οποιαδήποτε οντότητα ή κατάσταση θεωρεί κάποιος ως ιερή (Πολεμικού, 2016).

Αρκετές έρευνες σε ενήλικες έχουν δείξει πως η πνευματικότητα επιδρά θετικά στην ψυχική υγεία (Hill & Pargament, 2003) και, ιδίως, στην αντιμετώπιση του άγχους και της κατάθλιψης (Koenig, 2010). Ωστόσο, επισημαίνεται πως οι πνευματικές πεποιθήσεις ενδέχεται να συνδέονται με ψυχικές διαταραχές, π.χ. εξαιτίας της αίσθησης φόβου ή ενοχής (Koenig, 2010). Ο Erikson (1959, όπως αναφέρεται στο Πολεμικού, 2016) απέδωσε σπουδαιότητα στον ρόλο της πνευματικότητας και της θρησκείας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, υποστηρίζοντας ότι η ελπίδα του βρέφους θα μετατραπεί σε ώριμη πίστη, που θα του επιτρέπει ως παιδί και ως ενήλικα να πιστεύει, δίχως αποδείξεις, ότι το σύμπαν είναι αξιόπιστο. Πιο πρόσφατα, ο Hay (2006, όπως αναφέρεται στο Πολεμικού, 2016) παρότρυνε την ένταξη στα σχολεία δράσεων που ανταποκρίνονται στις έγνοιες και τους προβληματισμούς αυτών των ηλικιών, ώστε να ενισχυθεί η βιωματική παράμετρος της πνευματικότητας, μακριά όμως από δόγματα.

Η παιδαγωγική Waldorf έχει τις ρίζες της στη θεώρηση του κόσμου του Steiner, που έχει έντονα πνευματικό περιεχόμενο και είναι γνωστή ως ανθρωποσοφία. Η ανθρωποσοφία βασίζεται στην επιστημονική μέθοδο του Γκαίτε και των ιδεών των Θεοσοφιστών (Sobo, 2015) και ενσωματώνει στοιχεία του Χριστιανισμού, του Βουδισμού, του Ινδουισμού και του μυστικισμού (Pearce, 2017). Αν και η παιδαγωγική Waldorf στηρίζεται στην ανθρωποσοφία, αυτή δεν διδάσκεται στα σχολεία (Woods et al., 1997). Η οργανική όμως σχέση της παιδαγωγικής Waldorf με την ανθρωποσοφία αποτελεί τη βασική αιτία άσκη-

σης κριτικής σε αυτή, που εστιάζει στην υιοθέτηση δογματικών προσεγγίσεων και στην προώθηση αμφιλεγόμενων πεποιθήσεων (Astley & Jackson, 2000· Dugan & Daar, 1994).

Σε σχετική έρευνα (Woods et al., 1997), αναφέρεται πως η παιδαγωγική Waldorf δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των δασκάλων για την προώθηση της πνευματικής εξέλιξης των μαθητών και πως έχει μεγάλη αξία για την πνευματική ανάπτυξη στη δημόσια εκπαίδευση. Σε άλλη έρευνα (Pearce, 2017), συμπεραίνεται πως η πνευματική εκπαίδευση στα σχολεία Waldorf είναι ασθενώς ομολογιακή, δηλαδή επιθυμεί να καλλιεργήσει μη-συγκεκριμένες θρησκευτικές ή οιονεί θρησκευτικές πεποιθήσεις έναντι του αθεϊσμού. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα υποστηρίζεται ότι πρακτικές των σχολείων Waldorf που συμβάλλουν στην προετοιμασία για την πνευματικότητα, κατάλληλα προσαρμοσμένες, αξίζει να μεταφερθούν στα δημόσια σχολεία.

Εξετάζοντας το θέμα από άλλη σκοπιά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόσφατη τάση για εισαγωγή εκκοσμηκευμένων δραστηριοτήτων ενσυνειδητότητας (mindfulness) στη γενική εκπαίδευση (π.χ. Jennings, Lantieri & Roeser, 2012). Ως ενσυνειδητότητα νοούνται πρακτικές στις οποίες γίνεται εστίαση της προσοχής στις εμπειρίες που βιώνονται στο παρόν, π.χ. εστιάζοντας πλήρως σε μια αίσθηση, κίνηση ή πράξη. Οι πρακτικές αυτές έχουν τις ρίζες τους σε θρησκευτικές παραδόσεις, αλλά πλέον βρίσκουν εφαρμογή σε κοσμικό πλαίσιο. Σύγχρονες έρευνες σε ενήλικες έχουν δείξει πως η εφαρμογή τους ενδυναμώνει τις λειτουργίες του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τη διαχείριση των συναισθημάτων και της προσοχής, την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια, καθώς και την ανθεκτικότητα στην πίεση (βλ. ανασκόπηση από Jennings et al., 2012). Ομοίως, έχει αναφερθεί βελτίωση σε ενήλικες και εφήβους με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Zylowska et al., 2007).

Έχει υπογραμμιστεί η αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενσυνειδητότητας, για τη βελτίωση της διδασκαλίας και των σχέσεων με τους μαθητές (Jennings et al., 2012). Σε αυτόν τον τομέα, η παιδαγωγική Waldorf διαθέτει πλούτο εμπειριών, εφόσον προτείνεται οι δάσκαλοι καθημερινά να κάνουν διαλογισμό, στον οποίο να φέρνουν στο νου τους έναν-έναν τους μαθητές τους (Woods et al., 1997). Παράλληλα, οι μαθητές βιώνουν εντός της τάξης χρονικά διαστήματα ήρεμης συγκέντρωσης μέσω της ακρόασης μουσικής που παίζει ο δάσκαλος, της σιωπής, του ανάμματος ενός κεριού κ.ά., χωρίς όμως να συμμετέχουν άμεσα σε καθιστικές διαλογιστικές πρακτικές. Ο Uhrmacher (1993) παρατήρησε και ανέλυσε δραστηριότητες εστιασμένης προσοχής μεταξύ δασκάλων και μαθητών σε σχολεία Waldorf, με ποικίλα οφέλη για τους μαθητές.

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και παιδαγωγική Waldorf

Έχει υποστηριχθεί πως η παιδαγωγική Waldorf μπορεί να βοηθήσει παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Schwartz, 1998). Ο ισχυρισμός αυτός εξετάζεται σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 55 οικογένειες, δάσκαλοι, ιατροί και θεραπευτές από σχολεία Waldorf στις Η.Π.Α. (Payne et al., 2002· Payne & River, [n.d]). Εφαρμόστηκε ένα ολιστικό πρόγραμμα παρέμβασης, στο οποίο ζητήθηκαν αλλαγές στη σχολική και οικιακή ζωή του παιδιού σε τομείς όπως διατροφή, οργάνωση, στρατηγικές συμπεριφοράς, περιβάλλον, επαφή με μέσα που διαθέτουν οθόνες κ.ά. Από την παρέμβαση προέκυψε βελτίωση όχι μόνο στη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και σε βασικές δεξιότητες μάθησης και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Payne και Ross, 2013).

Διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής Waldorf που βοηθούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρατίθενται από τους Payne και River ([n.d]) και συνοψίζονται ακολούθως. Ξεκινώντας από τον παιδικό σταθμό, τα παιδιά βρίσκονται σε ένα δημιουργικό περιβάλλον, που θυμίζει το σπίτι τους. Δίνεται προσοχή στα παρεχόμενα ερεθίσματα και την αισθητική του χώρου (Καπουλίτσα-Τρούλου, 2017), χρησιμοποιώντας απαλό φωτισμό ή κρεμασμένα υφάσματα, ενώ οι παιδαγωγοί φροντίζουν να είναι ενεργά τα παιδιά και όχι το περιβάλλον τους. Αυτό εκτιμάται πως επιδρά θετικά, εφόσον ένα ανήσυχο/υπερφορτωμένο περιβάλλον επιβαρύνει την προσοχή. Στο δημοτικό σχολείο, η παραμονή του δασκάλου με τους ίδιους μαθητές δημιουργεί στενή και σταθερή σχέση, που επιτρέπει στον δάσκαλο να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει αυτορρύθμιση. Επίσης, παραδοσιακά, στα σχολεία Waldorf οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τη «δημιουργική θέληση», που σχετίζεται με τη σύγχρονη έννοια «συμπεριφορά κατευθυνόμενη προς τον στόχο» και αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αυτή η δεξιότητα καλλιεργείται π.χ. με ρυθμικές κινητικές δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον δάσκαλο, που περιλαμβάνουν παλαμάκια, άλματα, κίνηση παράλληλα με ρυθμική απαγγελία κ.ά. Με δομημένες δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται τακτικά, δημιουργείται η αίσθηση του ρυθμού σε καθημερινό και εβδομαδιαίο επίπεδο. Η αίσθηση της ρυθμικής εναλλαγής συμβάλλει στη δημιουργία ενός προβλέψιμου και ασφαλούς περιβάλλοντος, που ωφελεί τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εφόσον συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οργάνωση της συμπεριφοράς τους σε σχέση με τον χρόνο. Η φροντίδα για την ανάπτυξη της κίνησης, των αισθήσεων και των συναισθηματικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική Waldorf βοηθά στην αντιμετώπιση αρκετών πτυχών της ΔΕΠ-Υ.

Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και από έρευνες που παρατίθενται παρακάτω. Ο Darian (2012) αναφέρει έρευνα (Koenig et al., 2005) στην οποία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν σημαντική βελτίωση με θεραπείες αισθητηριακής παρέμβασης. Επίσης, σε σχολείο για εφήβους με παραβατική συμπεριφορά, όπου εφαρμόζονταν τεχνικές της παιδαγωγικής Waldorf, πολλοί μαθητές ανέφεραν πως η ύπαρξη «τελετουργιών» (π.χ. στις μεταβάσεις από τη μία δραστηριότητα στην άλλη) τους βοήθησε να αποκτήσουν μια αίσθηση δομής, που αποτελεί πρόκληση για μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Reece, 2007). Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της επίδρασης της θεραπευτικής ευρυθμίας στη ΔΕΠ-Υ. Η ευρυθμία αποτελεί μια μορφή τέχνης της κίνησης, που δημιουργήθηκε από τον Steiner και τους συνεργάτες του. Χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αρμονικές κινήσεις σε σχέση με την ομιλία (φωνήεντα, σύμφωνα) ή τη μουσική και περιλαμβάνει στοιχεία διαλογισμού (Kanitz et al., 2011). Η ευρυθμία τυπικά εντάσσεται στο πρόγραμμα των σχολείων Waldorf, ενώ παράλληλα έχει αναπτυχθεί η θεραπευτική ευρυθμία, που χρησιμοποιείται για θεραπευτικούς σκοπούς. Αυτή βρέθηκε πως βελτιώνει τη διάρκεια προσοχής, τη συγκέντρωση, τον ρυθμό εργασίας, τον κινητικό συντονισμό, την επιδεξιότητα και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Majorek et al., 2004). Σε άλλη μελέτη σε ενήλικες (Kanitz, et al., 2011), παρουσιάζεται η θετική επίδραση της θεραπευτικής ευρυθμίας στον περιορισμό του άγχους.

Κλείνοντας, κατά τη νευροεπιστημονική προσέγγιση (Larrison & Daly, 2011), η ενσωμάτωση αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων στα σχολεία Waldorf ενεργοποιεί τα βασικά γάγγλια στον εγκέφαλο. Αυτά, εκτός από σημαντική περιοχή για τη μάθηση, επηρεάζονται πρωτίστως από τη ΔΕΠ-Υ και είναι η περιοχή-στόχος πολλών φαρμακευτικών σκευασμάτων για τη διαταραχή αυτή.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, εξετάστηκε η σχέση της παιδαγωγικής Waldorf με την ψυχοσωματική υγεία των μαθητών. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνει συγκριτικές μελέτες σε αποφοίτους, μελέτες παρέμβασης σε μαθητές, έρευνες για παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική υγεία, στοιχεία από τις νευροεπιστήμες κ.ά. Το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων Waldorf διαποτίζεται από τις τέχνες και παρέχει ποικίλα συναισθηματικά οφέλη στους μαθητές. Η κίνηση ενσωματώνεται στην τάξη, συμβάλλοντας στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Το παιχνίδι, ιδίως στην προσχολική ηλικία, αποσκοπεί στην υγιή ανάπτυξή τους. Η έμφαση στις σχέσεις σε πολλαπλά επίπεδα δημιουργεί αίσθηση κοινότητας, ασφάλειας και σταθερότητας. Σε μια εποχή που έχει μειωθεί αισθητά η επαφή με τη φύση, με αρνητικές επιπτώσεις στην

ψυχοσωματική υγεία, επιδιώκεται η επανεύρεση αυτής της σχέσης. Επίσης, η πνευματικότητα αποτελεί σημαντικό γνώρισμα της παιδαγωγικής Waldorf. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις πως η πνευματική εκπαίδευση συνδέεται με τη συναισθηματική υγεία των παιδιών. Επιπλέον, οι μέχρι σήμερα έρευνες δείχνουν πως πιθανότατα η παιδαγωγική Waldorf, με την πρόνοια για την αισθησιοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη, την αίσθηση προγράμματος/ρυθμού και τη στενή σχέση μαθητών-δασκάλων, μπορεί να βοηθήσει μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Αν και τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ακόμη τόσο επαρκή ώστε να αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf σε συγκεκριμένες ψυχικές διαταραχές, συνιστούν όμως σαφείς ενδείξεις για τη συμβολή της στην ψυχική υγεία των μαθητών. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως αξίζει η περαιτέρω μελέτη της παιδαγωγικής Waldorf, με γνώμονα την ολόπλευρη υγιή ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεντουράτου, Ι., & Παπασταθόπουλος, Σ. (2017). Η προσχολική εκπαίδευση Waldorf και η ειδική αγωγή: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Τόμος ΣΤ'* (σσ. 241-258). Αθήνα: Πεδίο.
- Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της αγωγής. Τόμος Β'*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαγκουνίδης, Π. (2017). Το σχολείο του μέλλοντος και το φιλανδικό-γερμανικό εναλλακτικό εκπαιδευτικό σύστημα – Μια συγκριτική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 159-171.
- Δήμας, Κ., & Καινούργιου, Ε. (2010). *Μια άλλη προσέγγιση στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής: Η περίπτωση του «Waldorfskindergarten»*. Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Ζάχος, Δ., & Δελαβερίδου, Α. (2014). *Τα σχολεία Waldorf*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Φλώρινα.
- Payne, K.J., & Ross, M.L. (2013). *Γονείς απλά: Μαθαίνουμε να ζούμε με λιγότερο άγχος, δίνουμε αξία στην καθημερινότητα, προσφέρουμε χαρά, ηρεμία και ασφάλεια στα παιδιά μας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Πολεμικού, Ά. (2016). *Μεγαλώνοντας πνευματικά παιδιά*. Αθήνα: Αρμός.
- Καπουλίτσα-Τρούλου, Θ. (2017). *Ο τρίτος δάσκαλος - αισθητική του χώρου: Waldorf, Montessori και Reggio Emilia τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις από*

- την Ευρώπη. Ανακοίνωση στο 14ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Χαλκιδική.
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου: Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Steiner, R. (2016). *Η παιδαγωγική τέχνη μέσα από την κατανόηση της ανθρώπινης οντότητας*. Αθήνα: Ανθρωποσοφική Βιβλιοθήκη.
- Τζιγκοτζίδης, Μ. (2015). *Η παιδαγωγική είναι τέχνη*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο Τέχνη & Εκπαίδευση: ΙΕΠ, ΑΣΚΤ, Στέγη Γραμμάτων & Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση. http://anoixtetaxoleia.blogspot.gr/2016/01/blog-post_20.html
- Ullrich, H. (2000). Rudolph Steiner. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 135-155). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11-18.
- Astley, K., & Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual. *International Journal of Children's Spirituality*, 5, 221-227.
- Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: Eine empirische studie zu bildung und lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer. http://www2.hhu.de/waldorfabsolventen/files/Abstract_Steiner_School_Leavers.pdf
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178-184.
- Brooks, S. (2004). *Establishing successful and healthy teacher and parent relationships in Waldorf schools*. Doctoral dissertation, Antioch New England Graduate School, U.S.A.
- Burke, D.L. (1997). Looping: adding time, strengthening relationships. *ERIC Digest*, No ED414098.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta: Department of Health and Human Services.
- Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., Di Giuseppe, D.L., & McCarty, C.A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113, 708-713.

- Cook, S.W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106, 1047-1058.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf school – cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education*. Basel: Springer.
- Darian, A. (2012). *Taking action! Movement-based learning for the kindergarten through grade three learner: A case study of a Waldorf education early childhood program*. Doctoral dissertation, Arizona State University, U.S.A.
- Donnelly, J.E., & Lambourne K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine* 52, 36-42.
- Dugan, D., & Daar, J. (1994). Are Rudolf Steiner's Waldorf schools 'non-sectarian'? *Free Inquiry*, 14(2), 1-7.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. New York: International Universities Press.
- Fischer, H.F., Binting, S., Bockelbrink, A., Heusser, P., Hueck, C., Keil, T., Roll, S., & Witt, C. (2013). The effect of attending Steiner schools during childhood on health in adulthood: A multicentre cross-sectional study. *PLoS ONE* 8, e73135.
- Fisher, J.W. (1999). Helps to fostering students' spiritual health. *International Journal of Children's Spirituality*, 4, 29-49.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gidley, J. (2008). Beyond homogenization of global education: Do alternative pedagogies such as Steiner Education have anything to offer an emergent globalising world? In M. Bussey, S. Inayatullah, & I. Milojević (Eds.), *Alternative educational futures: Pedagogies for an emergent world* (pp. 253-268). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gloeckler, M. (2002). *Education as preventive medicine: A salutogenic approach*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13, 19-37.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3, 443-463.
- Hallama, J., Egana, S., & Kirkham J. (2016). An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. *Thinking Skills and*

- Creativity*, 19, 136-145.
- Hardiman, M., Magsamen, S., McKhann, G., & Eilber, J. (2009). *Neuroeducation: Learning, arts, and the brain*. New York: Dana Press.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child (rev. ed.)*. London: Jessica Kingsley.
- Hill, P.C., & Pargament, K.I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58, 64-74.
- Hueck, C. (2014, January). Sind ehemalige Waldorfschüler gesünder? *Erziehungskunst*. http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/2014_01_hueck.pdf
- Hüther, G., Schmidt, G., Michl, W., Thünemann, K., Opp, G., Merten, R., & Rauschenfels, C. (2009). *Das Potential-Entfaltungs-Programm "Via nova" der SINN-STIFTUNG stärkt Kinder mit AD(H) S-Symptomatik und ermöglicht Heilung*. <https://pressemitteilung.ws/node/178167>
- Jennings P., Lantieri L. & Roeser, R.W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P.M. Brown, M.W. Corrigan, & A. Higgins-D' Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 371-397). Lanham: Rowan & Littlefield.
- Kanitz, J.L., Pretzer, K., Reif, M., Voss, A., Brand, R., Warschburger, P., Längler, A., Henze, G., & Seifert, G. (2011). The impact of eurythmy therapy on stress coping strategies and health-related quality of life in healthy, moderately stressed adults. *Complementary Therapies in Medicine*, 19, 247-255.
- Koenig, K. et al. (2005). *Comparative outcomes of children with ADHD: Treatment versus delayed treatment control condition*. Paper presented at the 2005 American Occupational Therapy Association Meeting, Long Beach, CA. <https://www.sciencedaily.com/releases/2005/05/050513103548.htm>
- Koenig, H.G. (2010). Spirituality and mental health. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 7, 116-122.
- Larrison, A.L., & Daly, A.J. (2011). *Holistic education and the brain: A look at Steiner-Waldorf education*. Paper presented at the Conference of the American Educational Research Association for the Confluent Education, New Orleans, LA.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Majorek, M., Tüchelmann, T., & Heusser, P. (2004). Therapeutic eurythmy - movement therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A pilot study. *Complementary Therapies in Nursing & Midwifery*, 10, 46-53.
- Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: Can arts engagement

- explain differences? *Journal of Education for Teaching*, 42, 66-79.
- McDermott, R., Henry, M.E., Dillard, C., Byers, P., Easton, F., Oberman, I., & Uhrmacher, B. (1996). Waldorf education in an inner-city public school. *The Urban Review*, 28, 119-140.
- Mitchell, D., & Gerwin, D. (2007). *Survey of Waldorf graduates: Phase II*. New Hampshire: Research Institute for Waldorf Education.
- Mitchell, D., Gerwin, D., Schuberth, E., Mancini, M., & Hofrichter, H. (2008). Assessment without high-stakes testing: Protecting childhood and the purpose of school. *Research Bulletin*, 13. The Research Institute for Waldorf Education, U.S.A.
- Mitchell, D.S. (2009). Social-emotional education and Waldorf education. *Research Bulletin*, 14, The Research Institute for Waldorf Education, U.S.A.
- Mittelmark, M.B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G.F., Pelikan, J.M., Lindström B., & Espnes, G.A. (Eds.). (2017). *The handbook of salutogenesis*. New York: Springer.
- Nicol, J. (2011). Doing is learning: The domestic arts and artistic activities. In R. Parker-Rees (Ed.), *Meeting the child in the Steiner kindergartens: An exploration of beliefs, values and practices* (pp. 68-80). London: Routledge.
- Nilsson, K., Sangster, M., Gallis, C., Hartig, T., de Vries, S., Seeland, K., & Schipperijn, J. (Eds.) (2011). *Forests, trees and human health* (pp. 343-372). New York: Springer.
- Ofsted. (2004). *Promoting and evaluating pupils' spiritual, moral, social and cultural development*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141107081413/http://www.ofsted.gov.uk/resources/promoting-and-evaluating-pupils-spiritual-moral-social-and-cultural-development>
- Ogletree, E. (1991). *Creativity and Waldorf education: A study*. ERIC No ED364440.
- Pantazis, V. (2007). *Basic principles of the Waldorf kindergartens*. Paper presented at the Conference "Reclaiming Relational Pedagogy in Early Childhood: Learning from international experience". Anglia Ruskin University Chelmsford, Essex, England.
- Payne K.J., & River, B. (n.d). *From attention deficit to attention priority: A Waldorf study into attention related disorders*. https://gallery.mailchimp.com/a0ce04e5a70babb8ef1330163/files/From_Attention_Deficit_to_Attention_Priority_A_Waldorf_Study_into_Attention_Related_Disorders.pdf
- Payne, K.J., River-Bento, B., & Skillings, A. (2002). Initial report of the Waldorf ADHD research project. *Research Bulletin*, 7. The Research Institute for Waldorf Education, U.S.A.
- Pearce, J. (2017, online first). From anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner

- schools? *British Journal of Religious Education*.
- Reece, G.J. (2007). *Waldorf-inspired education and at-risk students: a qualitative case study of the T.E. Mathews*. Doctoral dissertation, College of Arts and Sciences, American University, U.S.A.
- Rivers, I., & Soutter, A. (1996). Bullying and the Steiner school ethos: A case study analysis of a group-centred educational philosophy. *School Psychology International*, 17, 359-377.
- Schwartz, E. (1998). *ADHD. A challenge of our time*. Millennial Child, Anthroposophic Press. https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/RB4101.pdf
- Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Siu, L. (2012). *"Finding my good side": A case study of student engagement in a Waldorf-inspired community school*. Doctoral dissertation, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA.
- Sobo, E.J. (2013). High physical activity levels in a Waldorf school reflect alternative developmental understandings. *Education and Health*, 31, 26-30.
- Sobo, E.J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3, 9-23.
- Sobo, E.J. (2015). Salutogenic education? Movement and whole child health in a Waldorf (Steiner) school. *Medical Anthropology Quarterly*, 29, 137-156.
- Steiner, D. (2013). Unbagging Fidgety Philip. A pedagogical case pertaining a rethinking in dealing with syndromes of attention deficiency and/or hyperactivity in juveniles and infants. *Research on Steiner Education (RoSE)*, 4, 160-180.
- Steiner, R. (1998). *Faculty meetings with Rudolf Steiner. Volume 2, February 6 1923*, New York: Anthroposophic Press.
- Taylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior*, 33, 54-77.
- Uhrmacher, P.B. (1993). Making contact: An exploration of focused attention between teacher and students. *Curriculum Inquiry*, 23, 433-444.
- Uhrmacher, P.B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25, 381-406.
- Uhrmacher, P.B. (1997). Evaluating change: Strategies for borrowing from alternative education. *Theory Into Practice*, 36, 71-78.
- Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20, 476-486.
- Woods, G., O'Neill, M., & Woods, P.A. (1997). Spiritual values in education:

- Lessons from Steiner? *International Journal of Children's Spirituality*, 2, 25-40.
- Wylie K., & Hagan M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22, 153-164.
- Zylowska, L., Ackerman, D.L., Yang, M.H., Futrell, J.L., Horton, N.L., Hale, T.S., et al. (2007). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737-746.

Abstract

This paper presents a brief literature review on the impact of Waldorf education on students' and graduates' socio-emotional health. The main elements of Waldorf education which contribute to socio-emotional health are identified and described, namely, integration of the arts, movement and play, promoting relationships, reconnecting with nature, and spiritual development. Finally, the positive impact of Waldorf education on the reduction of attention deficit hyperactivity disorder is analyzed.

Key-words: Waldorf education, socio-emotional health, ADHD

Παναγιώτης Κοτσαμπόπουλος

Δρ. Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Ε.Μ.Π.

Μέλος του Παιδαγωγικού Σωματείου «Τριανέμν»

E-mail: kotsa@power.ece.ntua.gr

Ευαγγελία Γαλανάκη

Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210 3688089

E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr

Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου

1. Εισαγωγικά

Αποτελεί ευρεία παραδοχή ότι η μορφή με την οποία το σχολείο επιτελεί τον ρόλο του έχει τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που είναι διαφορετικά για κάθε κοινωνική πραγματικότητα. Η άποψη αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού και παιδαγωγικού θεσμού αποτελεί συνάρτηση και αλληλεπίδραση πολλών και ποικίλων παραγόντων, με άμεση ή έμμεση εμπλοκή του καθενός από αυτούς. Ευρεία παραδοχή αποτελεί, επίσης, η άποψη ότι η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα, άμεσα και αναπόφευκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και, ειδικότερα, με την αποτελεσματικότητα των κυρίαρχων διαδικασιών του, δηλαδή της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης. Με την έννοια αυτή, υποδηλώνεται ότι η μορφή, με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στη σχολική πραγματικότητα, ως διαδικασία και περιεχόμενο, συνιστά απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική άποψη.

Με άλλα λόγια, το σχολείο, μέσα από την αξιολόγηση στην παιδαγωγική της μορφή, θέλει και πρέπει να επιζητά να διαπιστώσει αν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί και, γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του με επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή. Με την έννοια αυτή, το σχολείο, μέσω της παιδαγωγικής αξιολόγησης, επιδιώκει να προσδιορίσει αν και σε ποιον βαθμό ο μαθητής επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, να διαπιστώσει τυχόν ελλείψεις του, να εντοπίσει τις δυνατότητές του και, ακολούθως, να προβεί στη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών, ανατροφοδοτικών και βελτιωτικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2015).

Στην προκειμένη περίπτωση, με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε «τη διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα, εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της» (Κωνσταντίνου, 2015: 163).

Αυτό συνεπάγεται ότι σε κάθε αξιολόγηση επιβάλλεται να προσδιοριστούν ο γενικός και ειδικός στόχος, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Ένα δεύτερο σημείο στη διαδικασία αυτή αφορά το *αντικείμενο αξιολόγησης*, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει. Για παράδειγμα και αναφορικά με τον μαθητή, ο αξιολογητής οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του αξιολογούμενου, καθώς και το επίπεδο της σχολικής τάξης. Το τρίτο σημείο αναφέρεται στο *υποκείμενο*, δηλαδή τον αξιολογητή ή τους αξιολογητές. Αυτός ή αυτοί, που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη δικαιοδοσία, οφείλουν να διαθέτουν τις προϋποθέσεις, δηλαδή τα προσόντα, και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και, γενικότερα, την ενδεδειγμένη μεθοδολογία. Εδώ είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι επικρίσεις, οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί έχουν ως βασικούς άξονες, κατά κύριο λόγο, τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης των τεχνικών, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και, ευρύτερα, τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται, καθώς και τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται. Εξάλλου, οι βασικοί αυτοί άξονες αποτελούν, στο σύνολό τους, και τις πλέον επίμαχες περιοχές στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Είναι γνωστό, τουλάχιστον σε επίπεδο ειδικών, ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων και, μάλιστα, μεγαλύτερο, όταν η αξιολόγηση εφαρμόζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν ερωτήματα, όπως: τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ. Ένα τέταρτο σημείο αποτελεί η *ειδική περίπτωση* με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της, υπό την επίδραση των οποίων διεξάγεται η αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

2. Σχέση επίδοσης μαθητή και αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση και λειτουργία της αξιολόγησης έχει αντίκτυπο σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό. Επιφέρει, δηλαδή, αρνητικές ή θετικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο, αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ειδικά για τον μαθητή, αυτό γίνεται αντιληπτό από την πρώτη μέρα που έρχεται στο σχολείο. Από την ημέρα εκείνη έρχεται αντιμέτωπος με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση και, μάλιστα, για συγκεκριμένο είδος επίδοσης. Σύμφωνα, δηλαδή, με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ο μαθητής οφείλει όχι μόνο να «μαθαίνει», αλλά, παράλληλα, και να αποδεικνύει αυτό που έμαθε (Κωνσταντίνου, 2007).

Το ζήτημα της επίδοσης του ατόμου είναι από τα γνωστότερα και παλαιότερα θέματα που απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς και όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και, πιο ειδικά, με το σχολείο, αλλά με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Αυτή ακριβώς η συνάρτηση της επίδοσης και, κατ' επέκταση, της αξιολόγησής της με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες και με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί την πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία, τη χρήση και, γενικότερα, στη διαχείρισή τους, σε βαθμό που οι σχετικές θεωρίες, απόψεις και πρακτικές να δίνουν, σε αρκετές περιπτώσεις, μια συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το θέμα αυτό.

Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό ότι το σχολείο, ως ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνίας, έχει ως βασική του αποστολή τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση, τη μάθηση, την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του, να διαμορφώσει την προσωπικότητα του μαθητή και να τον καταστήσει ικανό να ενταχθεί και να προοδεύσει στην κοινωνία όπου είναι προορισμένος να εργαστεί και να ζήσει. Επομένως, αποτελούν κυρίαρχο διαχρονικό σκοπό του σχολείου η καλλιέργεια και ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή, όπως είναι π.χ. η ικανότητα να μπορεί να παράγει έργο, να δημιουργεί και να καινοτομεί. Με άλλα λόγια, το σχολείο επιδιώκει να καλλιεργήσει στον μαθητή την ικανότητα να μαθαίνει, να καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του, να εργάζεται, να αναπτύσσει ενδιαφέροντα, αυτενέργεια, πρωτοβουλίες, να αισθάνεται ικανοποίηση από την επίτευξη των προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών στόχων του και, ταυτόχρονα, να του ενισχύει την εμπιστοσύνη για τις ικανότητές του. Ωστόσο, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας να αποδίδει και να προοδεύει στη ζωή του δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα χαρίσματά του, οι επικρατούσες οικογενειακές συνθήκες, το σχολικό και, ευρύτερα, το κοινωνικό περιβάλλον του (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Στην προσπάθεια για αναζήτηση των παιδαγωγικών διαστάσεων στις διαδικασίες του σχολείου και, ειδικότερα, εκείνων που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, τίθεται, αρχικά, το βασικό ερώτημα για τον τρόπο που προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης. Για την αποσαφήνιση αυτού του βασικού κεντρικού παιδαγωγικού ερωτήματος, αλλά και τη συγκεκριμενοποίηση της απάντησής του, γίνεται προσέγγιση της σχολικής επίδοσης με βάση τρεις επιμέρους προσανατολισμούς της (Bartnitzky, & Christiani, 1987· Klafki, 1985):

α. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην *ατομική διαδικασία μάθησης* και, γενικότερα, στη διαδικασία γνωστικής, νοητικής και συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Δηλαδή, σε ποιες συνθήκες μαθαίνει το παιδί, πού προοδεύει, πού έχει δυσκολίες, πού βρίσκονται οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματά του και τι είδους βοήθεια χρειάζεται.

β. Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην *κοινωνική διάσταση της μάθησης*. Εδώ κυριαρχούν ερωτήσεις του είδους: Ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης πρέπει να ενισχυθούν; Τι μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει από τους άλλους; Πώς θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποδοτικά την ικανότητα επίδοσής του στη σχολική τάξη ή στην ομάδα; Πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση κ.ο.κ.;

γ. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στις βασικές αρχές της *ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης*. Πώς μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τον μαθητή; Πώς μπορεί να αναπτύξει και να ενισχύσει στον μαθητή την ετοιμότητα για συμμετοχή και διάθεση για δημιουργία, συνεργασία κ.λπ.;

Για τον έλεγχο και την εκτίμηση εφαρμογής των τριών αυτών διαστάσεων της σχολικής επίδοσης προβλέπεται η χρήση μέσων αξιολόγησης, που συμβάλλουν στο να αποκομίσει ο εκπαιδευτικός τα απαραίτητα και, ταυτόχρονα, αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά στοιχεία τόσο για τον μαθητή όσο και για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Στην κατηγορία αυτών των μέσων αξιολόγησης ανήκουν αφενός οι παραδοσιακές τεχνικές, δηλαδή οι γραπτές εξετάσεις, οι προφορικές εξετάσεις, τα τεστ, οι βαθμοί κ.ο.κ. και αφετέρου οι εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές, δηλαδή ο φάκελος υλικού μαθητή (portfolio-πορτφόλιο), η διαβαθμισμένη κλίμακα κριτηρίων ή ατομικό δελτίο μαθητή (rubric-ρουμπρίκα) κ.ο.κ. και, βέβαια, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία συνιστά ένα βασικό και σημαντικό στάδιο της αξιολόγησης, με την έννοια ότι αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό μέσο απόδοσης και αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή.

Για τις παραδοσιακές τεχνικές έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά μειονεκτήματά τους, τα οποία και έδωσαν «τροφή» για επικρίσεις, συζητήσεις και αμφισβητήσεις, σε τέτοιον βαθμό ώστε να έχει ζητηθεί επανειλημμένα η κατάργησή τους από μια ομάδα εμπλεκομένων. Συγκεκριμένα, στα ευρήματα των ερευνών αυτών τονίζονται ιδιαίτερα οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές επιπτώσεις που έχουν οι τεχνικές αυτές τόσο για τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και για τον ίδιο τον μαθητή. Συνεπώς, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η παιδαγωγική επιστήμη της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με τις έρευνές της έχει προτείνει και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης έχουν υιοθετήσει σχεδόν από τη δεκα-

ετία του 1980, είτε κατ' αποκλειστικότητα είτε συνδυαστικά, τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Πιο ειδικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση για τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και συνδυαστικά με τη βαθμολόγηση για τις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς και για τις ανώτερες σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο) (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Από όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, αναδείχθηκε εμφανώς, έστω και συνοπτικά, ότι η χρήση ποσοτικών μεγεθών, για να εκφράσουν και αποτυπώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, συνοδεύεται με σημαντικά προβλήματα, με αποτέλεσμα η αξία τους, από άποψη μεθοδολογική, να αμφισβητείται και να θεωρείται μειωμένη. Η αμφισβήτηση δεν αφορά μόνο την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών μεγεθών, αλλά συνδέεται με την αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Πέραν αυτών των προβλημάτων, προστίθενται και άλλα, τα οποία εμφανίζουν τις ποσοτικές τιμές και, συγκεκριμένα, τους βαθμούς να καταστρατηγούν την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Αποκρύπτουν και αλλοιώνουν, δηλαδή, το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, το οποίο είναι προσανατολισμένο όχι σε τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, αλλά σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, με τελικό σκοπό τη λήψη διορθωτικών και άλλων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων. Και, ασφαλώς, ένας τέτοιος προσανατολισμός επιβάλλεται να συμβάλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για επίδοση.

3. Η περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο (τεχνική) αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή

Αντίθετα με αυτές τις διαπιστώσεις και θέσεις σε σχέση με τα ποσοτικά μέσα αποτύπωσης της επίδοσης και, ειδικότερα, τη βαθμολόγηση, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. της Γερμανίας, της Φινλανδίας) εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή απόδοσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι *βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης*. Και αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγράφουν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Με έναν τέτοιο τρόπο, δηλαδή, ώστε να κατανοούνται από τους μαθητές και τους γονείς όχι μόνο οι αδυναμίες, οι ελλείψεις και οι δυνατότητες του

μαθητή στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα η μαθησιακή, εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του, στοιχεία των ατομικών ιδιαιτεροτήτων της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι στον εκπαιδευτικό - αξιολογητή θα παρέχεται η δυνατότητα να παραβιάζει τα προσωπικά ή οικογενειακά δεδομένα του μαθητή. Επίσης, με την περιγραφική αξιολόγηση αποφεύγονται χαρακτηρισμοί, οι οποίοι έχουν την έννοια της ωραιοποίησης, της υπερβολής ή του στιγμισμού, όπως λόγου χάρη τα κοσμητικά επίθετα με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο (π.χ. ασύγκριτος, τεμπέλης κ.λπ.), που μπορούν να οδηγήσουν τον μαθητή σε ταύτιση ή αυτοπροσδιορισμό και, συνεπώς, να προκύψουν αρνητικές επιπτώσεις για τη συμπεριφορά του. Άλλο ένα θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός βιωματικού και συναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος, όπως είναι π.χ. μια μαθησιακή ή κοινωνική δραστηριότητα του μαθητή (π.χ. συνεργατικότητα = βαθμός 8), αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχησή του σε κάποια από τις κλίμακες ταξινόμησης-βαθμολόγησης. Επιπρόσθετα, με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα να γίνει περιγραφή ακόμη και των διαδικασιών μάθησης, καθώς και της έκβασης και εξέλιξής τους (Κωνσταντίνου, 2007).

Με αυτή, λοιπόν, τη μορφή απόδοσης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή, ακόμη, και εξαλείφεται η πίεση ή και καταπίεση για υψηλές επιδόσεις που ασκείται στον μαθητή και, κατ' ακολουθία, η βαθμοθηρία, η στείρα απομνημόνευση και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Πολύ περισσότερο, όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και πρακτική εφαρμογή των διαδικασιών μάθησης. Επιπλέον, με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης καλλιεργείται η αυτογνωσία του μαθητή και η τόνωση της αυτοπεποίθησής του. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι με την περιγραφική αξιολόγηση και, ειδικότερα, με την πληρέστερη ανάλυση και πληροφόρηση γύρω από τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενισχύονται οι δεσμοί σχολείου και οικογένειας (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017· Λιάμπας, 2011· Χανιωτάκης, 2006).

Η αποκλειστική χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι εναρμονισμένη με την παιδαγωγική πα-

ραδοχή, σύμφωνα με την οποία οι ποσοτικοί δείκτες (π.χ. βαθμοί) δεν πρέπει να αναγορευτούν σε αυτοσκοπό για τους μαθητές και, ακολούθως, να καλλιεργήσουν ανταγωνιστικές διαθέσεις ανάμεσά τους ή να αποσπάσουν την προσοχή τους από το ουσιαστικό μέρος των μαθησιακών διαδικασιών. Στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου, σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι π.χ. αυτό της Σουηδίας και της Γερμανίας, έχει καθιερωθεί ένας μικτός, δηλαδή συνδυαστικός, τύπος τίτλου σπουδών, όπου η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να παρουσιαστεί η μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ για την απόδοση των επιδόσεων στα μαθήματα χρησιμοποιούνται ποσοτικοί (βαθμολογικοί) δείκτες. Το ότι και σε αυτό το σχολικό έγγραφο φοίτησης η περιγραφική αξιολόγηση κατέχει προνομιακή θέση, υποδηλώνει ότι το σχολείο έμπρακτα ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017· Λιάμπας, 2011· Χανιωτάκης, 2006).

Ωστόσο, και η περιγραφική αξιολόγηση, παρότι διευκολύνει περισσότερο από κάθε άλλο μέσο την απόδοση των επιδόσεων του μαθητή, εντούτοις, μέσα από τις σχετικές έρευνες, διαπιστώνεται ότι και αυτή είναι συνδεδεμένη με επίμαχα σημεία, στα οποία εστιάζονται οι επικρίσεις που δέχεται. Ένα από τα σημεία αυτά είναι ότι το ερμηνευτικό πεδίο της είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις. Άλλο επίμαχο σημείο αποτελεί η τάση του εκπαιδευτικού αφενός να χρησιμοποιεί, π.χ. λόγω φόρτου εργασίας, στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις και αφετέρου να υπεισέρχεται στην προσωπική «σφαίρα» του μαθητή και της οικογένειας και να δημοσιοποιεί με τον τρόπο αυτό τις ερμηνείες του. Επιπροσθέτως, με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζονται οι δυνατότητες σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών. Δυσχέρεια προκύπτει, επίσης, για τους ίδιους τους γονείς, που δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017· Λιάμπας, 2011· Χανιωτάκης, 2006).

Εντούτοις, παρά τα αρνητικά αυτά δεδομένα, από την επίκληση των εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση του μαθητή με το συγκεκριμένο αξιολογικό μέσο αποκτά σαφώς παιδαγωγικό χαρακτήρα, περιορίζοντας ή και εκμηδενίζοντας βαθμοθηρικούς και εξετασιοκεντρικούς προσανατολισμούς του μαθητή και του γονέα. Το συγκεκριμένο μέσο συμβάλλει σαφώς στο να επικεντρώνεται ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και να ενημερώνεται για τη βελτίωσή του. Επιπλέον, το σχολείο βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του λειτουργία, μέσω της οποίας επιδιώκονται η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών του διαδικασιών και η επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του μαθητή.

4. Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» με χαρακτηριστικό γνώρισμά του αλλά και, ακόμη ισχύον, μονοπωλιακό προνόμιό του τη χορήγηση τίτλων σπουδών, που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Αυτή η προσδοκία, η οποία έχει ως βάση την αρχή της επίδοσης και ισχύει σε συγκεκριμένο οικονομικό σύστημα, στηρίζεται σε κανόνες και πρακτικές που σχετίζονται με τον εφαρμοζόμενο κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αρχή της επίδοσης, η «αμοιβή» ενός ατόμου, όπως είναι π.χ. η οικονομική αναβάθμιση, η υπηρεσιακή προαγωγή κ.λπ., εξαρτάται από την εκπλήρωση των όρων που προσδιορίζονται από τους κανόνες της επίδοσης. Με βάση αυτή την αρχή, η κατανομή των «αγαθών» γίνεται όσο το δυνατόν δικαιότερα, δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση. Ως συνέπεια αυτής της έκβασης προέκυψε το περιεχόμενο της επίδοσης με προσανατολισμό: α) στην *παραγωγή έργου* (π.χ. παραγωγή ενός καθορισμένου αριθμού μηχανικών εξαρτημάτων σε καθορισμένο χρόνο), β) στον *ανταγωνισμό* και γ) στην *επιλογή* (Bartnitzky, & Christiani, 1987· Ingenkamp, 1989).

Αυτού του είδους ο προσδιορισμός της έννοιας «επίδοση» βρίσκει την έκφραση και την αντιστοιχία του και στο σχολείο και, συγκεκριμένα, στην καθημερινή διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Έτσι, η χρήση του όρου «επίδοση», για να προσδιοριστεί η επιτυχία της σχολικής μάθησης, είναι ταυτόσημη με τη χρήση του στην καπιταλιστική οικονομία, προκειμένου να χαρακτηριστούν η προσφορά υπηρεσίας και η παραγωγή προϊόντων. Η κοινωνική άνοδος και αναγνώριση δεν είναι πλέον ζήτημα καταγωγής, αλλά συνάρτηση της απόκτησης ατομικών προσόντων, όπως είναι για παράδειγμα οι γνώσεις, τα εφόδια κ.λπ. Μέσω αυτής της λειτουργίας, το σχολείο αναδεικνύεται σε καθοριστικό θεσμό παροχής προσόντων, αλλά και διανομής κοινωνικών ευκαιριών και θέσεων εργασίας. Εξαιτίας της λειτουργίας αυτής το σχολείο είναι εκ των πραγμάτων συνδεδεμένο με την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης και η επίτευξη των στόχων μάθησης σε αυτό να επηρεάζονται στη συνέχεια από τα κριτήρια επιτυχίας που ισχύουν στην κοινωνία (Fend, 1981· Ingenkamp, 1989).

Όπως ήδη υπογραμμίστηκε σε άλλο σημείο του κειμένου, το σχολείο, ως δημιουργήμα της κοινωνίας, φέρει έκδηλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την επιρροή των ιστορικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων της. Ειδικότερα, η μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας του σχολείου εκφράζει τους κανόνες, τις αξίες και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής και ως έναν βαθμό του κοινωνικού συ-

στήματος. Αυτή η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας αποτελεί μία σχέση αμοιβαίας επίδρασης. Ωστόσο, η επιρροή της κοινωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο διαρθρώνεται και λειτουργεί θεσμικά και οργανωτικά, καθώς και στη μορφή που εκδηλώνει και υλοποιεί τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της (Κωνσταντίνου, 2015).

Το σχολείο, ασφαλώς, και φέρει αυτά τα γνωρίσματα που το προσδιορίζουν ως ένα σημαντικό θεσμό της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε για τη ρύθμιση και επίλυση των αναγκών της και τις οποίες οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη στις εκπαιδευτικές λειτουργίες του. Ωστόσο, ταυτόχρονα, είναι και παιδαγωγικός θεσμός με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές λειτουργίες που έχουν στο επίκεντρό τους τον μαθητή με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Επομένως, η αποστολή του χρωματίζεται αναπόφευκτα και εμφανικά από τους παιδαγωγικούς σκοπούς με επίκεντρό τους τη διαπαιδαγώγησή του, τη μάθησή του, την κοινωνικοποίησή του και, τελικά, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του με συμπληρωματικό στόχο την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Επομένως, για να επιτευχθούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στόχοι του θα πρέπει το ίδιο το σχολείο να βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική του αποστολή, γεγονός το οποίο, όπως διαπιστώνεται από τις σχετικές έρευνες, δεν ισχύει στον ευκταίο βαθμό αναφορικά με το ελληνικό σχολείο. Οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν πολύ σοβαρές εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου, οι οποίες κάνουν λόγο για υποβαθμισμένες διαδικασίες μάθησης, διαπαιδαγώγησης και αξιολόγησης.

Ειδικότερα, τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σημερινού σχολείου, όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα από τις σχετικές έρευνες, είναι τα ακόλουθα:

- πληθώρα διδακτέας ύλης, δηλαδή γνωσιοκεντρισμός με ποσοτικά χαρακτηριστικά και, επομένως, κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας και συρρίκνωση του ρόλου της διαπαιδαγώγησης,
- πίεση για υψηλή επίδοση και ανταγωνισμός,
- βαθμοκεντρισμός με επικράτηση της βαθμοθηρίας,
- περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή,
- επιβάρυνση και κόπωση του μαθητή και
- τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες ή αλλιώς, φορμαλισμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κωνσταντίνου, 2015).

Επομένως, το σχολείο με τους κανόνες, τις πρακτικές και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους όσο στην επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με βάση όχι μόνο τις ικανότητές τους αλλά και

με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Και αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι το σχολείο νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας μέσω των συνεχών εξετάσεων, τις οποίες εμφανίζει ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες (π.χ. εισαγωγικές-πανελλαδικές εξετάσεις), δημιουργώντας στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του αλλά και η επιλογή του γίνονται ανάλογα με την επίδοσή του (Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980· Φραγκουδάκη, 1985).

Σε σχέση με τον ρόλο, το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ανέκαθεν υπήρχαν και συνεχώς ανακύπτουν ερωτήματα που αναφέρονται στη λειτουργία της αξιολόγησης και στις συνέπειές της, στα μέσα και μέτρα και στον τρόπο χρησιμοποίησής τους κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς και στο ποιος ωφελείται και ποιος ζημιώνεται, τελικά, από την αξιολόγηση. Τα ερωτήματα αυτά, που εμφανίζονται είτε με την ίδια μορφή είτε διαφοροποιημένα, έρχονται στην επιφάνεια κατά διαστήματα και καθιστούν επίκαιρη τη συζήτηση γύρω από τα θέματά τους. Έτσι, πολλές φορές γίνονται αιτία για λήψη αποφάσεων ή μέτρων σε συνδυασμό με άλλες πολιτικοοικονομικές και επιστημονικές εξελίξεις στην κοινωνία μας.

Θα περίμενε κανείς ως κάτι το αυτονόητο τόσο η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και η παιδαγωγική επιστήμη να αντιμετωπίσουν με συνέπεια και με περισσότερη παιδαγωγική ευαισθησία τις δυσκολίες που θέτει στους νέους η σημερινή κοινωνία. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο, το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών αυτού του είδους να δημιουργείται από τους παράγοντες αυτούς. Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αντί να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο, μετατρέπεται σχεδόν αποκλειστικά σε «κρεβάτι του Προκρούστη» στο όνομα της κατανομής και ιεράρχησης των επαγγελματιών και των κοινωνικών θέσεων (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

Όσο πιο σαφής και εμφανής έχει γίνει η διαπίστωση ότι η κατάκτηση και η νομιμοποίηση μιας επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης εξαρτώνται από την ατομική επίδοση, και όσο πιο αδιαμφισβήτητο γεγονός είναι το μονοπώλιο του σχολείου στη χορήγηση τίτλων, οι οποίοι, έστω και ως ανταπάτη, διαμορφώνουν τις προσβάσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, τόσο περισσότερο επιτείνεται η επιρροή της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των επιδόσεων και, ειδικότερα, της επιλεκτικής λειτουργίας, η οποία υπό μια τέτοια μορφή και εξέλιξη επηρεάζει σε έντονο βαθμό τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο. Ο βαθμός αυτός είναι τέτοιος ώστε η αντίληψη για το μαθαίνω, που κυριαρχεί στον ενδοσχολικό και εξωσχολικό χώρο, να ισοδυναμεί με αποστήθισμα και, κατ' επέκταση, καλή βαθμολογία με μηχανική αποστήθιση. Και ενώ

η διαδικασία της μάθησης και, πιο συγκεκριμένα, της διδασκαλίας οφείλει να παίζει λειτουργικό και διαμορφωτικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου και, παράλληλα, να του δίνει κάθε είδους βοήθεια και υποστήριξη στην κατεύθυνση αυτή, εντούτοις αυτή έχει πάρει τέτοια μορφή, ώστε το σχολείο να έχει διαμορφωθεί σε «εξεταστικό ίδρυμα» και ο εκπαιδευτικός σε «πράκτορα» και «συμβολαιογράφο» επιδόσεων. Με άλλα λόγια, υπάρχει μονοδιάστατη και πολωτική προσδοκία του σχολείου για απαίτηση επίδοσης από τον μαθητή. Ενώ θα μπορούσε το σχολείο να κατανοήσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας, παράλληλα, και τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα. Με τον τρόπο αυτό, θα επιβεβαίωνε πρακτικά πια την κοινωνικοποιητική λειτουργία του ως παιδαγωγικού θεσμού (Κωνσταντίνου, 2007).

Βέβαια, οι παιδαγωγικοί σκοποί του σχολείου, που διακηρύσσονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τα προεδρικά διατάγματα και τις εγκύκλιες ρυθμίσεις, τουλάχιστον φαινομενικά, διακρίνονται από την τάση να συμβαδίζουν με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις περί αγωγής, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Όμως, οι αμφισβητήσεις, οι επικρίσεις και οι προβληματισμοί δεν αφορούν μόνο το παιδαγωγικά συγκαλυμμένο περιεχόμενο των διακηρυγμένων σκοπών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι επιδιώξεις του σχολείου ταυτίζονται πάντα με τις παραδοχές της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά πολύ περισσότερο αναφέρονται στη δυσαρμονία που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία-διακήρυξη και την πράξη και συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τον τρόπο, τις προϋποθέσεις και την πρακτική υλοποίησή τους (ό.π.).

Στα οποιαδήποτε, λοιπόν, μέτρα των θεσμοθετημένων οργάνων της πολιτείας, που υποτίθεται ότι έχουν ως σημείο αναφοράς το παιδαγωγικό συμφέρον του μαθητή και, ειδικότερα, σε αυτά που αφορούν τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τους στόχους, τις τεχνικές και τα μέσα αξιολόγησης, θα πρέπει να ισχύουν οι παιδαγωγικές θέσεις και διαπιστώσεις ότι η αξιολόγηση από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά, όταν και εφόσον λειτουργεί, δεν παίζει τον ρόλο που της έχει αποδοθεί στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Αντίθετα, έχει μια διαπιστωτική, ενημερωτική, κινητοποιητική και, προφανώς, διορθωτική και βελτιωτική λειτουργία στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες του σχολείου και, πιο συγκεκριμένα, στην επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών σκοπών του. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου και, για να λειτουργήσει, επιβάλλεται, πρωτίστως, το σχολείο να βρίσκεται σε πρακτική πορεία υλοποίησης των παιδαγωγικών σκοπών του. Δηλαδή, να διασφαλιστούν εκείνες οι προϋποθέσεις (θεσμικές, οργανωτικές, παιδαγωγικές κ.ο.κ.), που επιτρέπουν να λειτουργήσει το σχολείο στη, θεωρητικά και παιδαγωγικά, διακηρυγμένη του

μορφή. Συνεπώς, ουσιαστική σημασία έχει στις διαδικασίες και στους σκοπούς του σχολείου να υπάρχει θεωρητική και πρακτική σύνδεση, έτσι ώστε και η διαδικασία της αξιολόγησης να εναρμονιστεί με την κατεύθυνση υλοποίησης των παιδαγωγικών και διδακτικών επιδιώξεών του, δηλαδή *επίτευξη στόχων μάθησης, επιβεβαίωση προόδου, ενθάρρυνση μαθητή, ικανοποίηση αναγκών-ενδιαφερόντων-κλίσεων μαθητή κ.λπ.* (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017).

5. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση του θέματος, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, για να έχει πιθανότητες επίτευξης των στόχων της, είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με τη γενικότερη εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και να συντρέχουν ορισμένοι λόγοι που την καθιστούν μια έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία. Ένας βασικός λόγος στην κατεύθυνση αυτή είναι η χρήση τεχνικών, που διασφαλίζουν δίκαιη, αντικειμενική και πληρέστερη εικόνα για τις επιδόσεις του μαθητή και από όπου ο εκπαιδευτικός αντλεί τις πληροφορίες του. Αυτές οι τεχνικές, όπως είναι, για παράδειγμα, η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ατομικό δελτίο του μαθητή (ρουμπρίκα), ο φάκελος υλικού μαθητή (πορτφόλιο) ή ακόμη και το τεστ και η προφορική εξέταση, στηρίζονται στη συστηματική παρατήρηση και αποτύπωση των δραστηριοτήτων του μαθητή. Αυτό σημαίνει ακόμη ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα, αν λάβουμε υπόψη ότι, με τη μορφή που λειτουργεί το σημερινό σχολείο, η υλοποίησή της καθίσταται δυσεφάρμοστη στη βάση του παιδαγωγικού περιεχομένου της. Για τον λόγο αυτό ανακύπτουν ερωτηματικά που καθιστούν την εφαρμογή της αμφίβολη και αμφισβητούμενη, όπως είναι, για παράδειγμα, η παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν, παράλληλα, σε πολλά τμήματα σχολικών τάξεων. Υπολογίσιμη παράμετρο αποτελεί, επίσης, η καταβολή επιπλέον προσπάθειας για την εφαρμογή ενός χρονοβόρου και κοπιώδους εκπαιδευτικού μέσου από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με επιπρόσθετους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς ρόλους και του οποίου το επαγγελματικό κύρος δεν τυχάνει της απαραίτητης εκτίμησης και αναγνώρισης, κυρίως από την πλευρά των ασκούντων την εκπαιδευτική πολιτική (ό. π.).

Παράλληλα, εκτιμούμε ότι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα αποδοχής και υιοθέτησης της περιγραφικής αξιολόγησης είναι οι παγιωμένες αντιλήψεις και η νοοτροπία που επικρατούν στους εμπλεκόμενους στο θέμα της αξιολόγησης, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές κ.λπ. Τα προβλήματα αυτά επιτείνονται ακόμη περισσότερο, επειδή στην πλειονότητα των

γονέων, και όχι μόνο, επικρατεί σύγχυση σε σχέση με τις έννοιες αξιολόγηση και βαθμολόγηση, έχοντας την «αξίωση» να χορηγούνται στα παιδιά τους πάντα υψηλοί βαθμοί. Η νοοτροπία αυτή, όμως, δεν έχει διαμορφωθεί στο πρόσωπο παρελθόν, αλλά έχει καλλιεργηθεί διαχρονικά κυρίως από τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μέτρο, δηλαδή εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, για να έχει το προσδοκώμενο παιδαγωγικό αποτέλεσμα, επιβάλλεται να συνδυαστεί με συστηματικό, μεθοδικό, έγκυρο και αξιόπιστο σχεδιασμό, εμπειριστατωμένη και άρτια ενημέρωση και επιμόρφωση, εποικοδομητική συνεργασία και, ασφαλώς, με πιλοτική εφαρμογή.

Βιβλιογραφία

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen*. (επιμ. Hurrelmann, K. u.a.). München: Juventa.
- Bartnitzky, H., & Cristiani, R. (1987). *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Ingenkamp, K. (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάμπας, Τ. (2011). Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 89-100.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Στο Δ. Κακανά, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, 71 κείμενα για την Αξιολόγηση (σσ. 271-282). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abstract

With the specific article is attempted the connection between the school assessment and the descriptive assessment which constitutes an alternative means or in other words an attributable technique of the student's school record. Initially, is highlighted the connective extent of the descriptive assessment in association with the pedagogical function of the student's evaluation. Furthermore, both the advantages and disadvantages of the descriptive assessment are presented through its implementation on the educational procedure by exploiting the relevant researches and the empirical data mainly through other European educational systems. In the conclusion the basic characteristics of the greek school reality are described, which function inhibively, as it concerns the implementation of the student's descriptive assessment.

Key-words: pedagogical function of assessment, descriptive assessment, school reality.

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χ. Νιουβόλα 2, 454 45 Ιωάννινα

Τηλ.: 6944291635

E-mail: jeankonstantinou@gmail.com

Αφηγηματολογία και δημιουργικός λόγος: ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη

Αναστάσιος Μιχαηλίδης

1. Εισαγωγή: η οριοθέτηση της αφηγηματολογίας ως διδακτικό εργαλείο

Το διακύβευμα και η προσπάθεια προσδιορισμού της θέσης της λογοτεχνικής θεωρίας στη σύγχρονη εκπαίδευση και στη διαμεσολάβηση των λογοτεχνικών έργων, όπως αυτή συντελείται είτε στη σχολική τάξη ή σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής, πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε μια πιο εξειδικευμένη και κατά πολλούς δυσνόητη πλευρά της, όπως αυτή της αφηγηματολογίας, αποτελεί, αναμφίβολα, ένα τολμηρό, ενδιαφέρον εγχείρημα, αλλά αρκούntως επίκαιρο και ρεαλιστικό. Σε μια εποχή που η φιλαναγνωσία και η προσέγγιση της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο στη σχολική κοινότητα, σε ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής, αλλά ίσως ακόμα και στην πανεπιστημιακή αίθουσα τείνει να νοηματοδοτείται, λόγω μιας λανθασμένης πρόσληψης εκπαιδευτικών οδηγιών και παιδαγωγικών θεωριών, ως κατανάλωση έργων με ποσοτικά και όχι ποιοτικά κριτήρια, ως αποσπασματική εμπειρία ή ως μια εξονυχιστική ανατομία ακρωτηριασμένων αποσπασμάτων που τεμαχίζονται σε θέματα και αναλύονται ξέχωρα από το αισθητικό όλον που διαμορφώνουν, η θεωρία της λογοτεχνίας έρχεται να θέσει εμφατικά το ζήτημα της ταυτότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η αφηγηματολογία ως κλάδος της θεωρίας περί λογοτεχνικής γραφής εξετάζει και μελετά τους τρόπους διαμόρφωσης μιας διήγησης. Οι αφηγηματολόγοι, ως θεωρητικοί της λογοτεχνίας, εστιάζουν στην κατανόηση και αποκωδικοποίηση της διάρθρωσης και εφαρμογής των αφηγηματικών στρατηγικών του συγγραφέα που επιτρέπουν στη συναρμογή τους την αφήγηση μιας ιστορίας, κατά τρόπο που να συναρθρώνουν όλα τα επιμέρους στοιχεία και επιλογές σε ένα ενιαίο αισθητικό όλον (Greimas, 2005· Καψωμένος, 2010). Αν και οι περισσότεροι που ενδιαφέρονται για τη λογοτεχνική γλώσσα γνωρίζουν ότι η αφηγηματολογία ως κλάδος της λογοτεχνικής θεωρίας σχετίζεται κυρίως με τις μελέτες και την έρευνα των Ρώσων φορμαλιστών και των Γάλλων δομιστών, δεν έχει γίνει επαρκώς αντιληπτό; ότι ουσιαστικά καμιά από τις μεταγενέστε-

ρες θεωρίες, παρά την αντίδρασή τους σε κάποιες βασικές αρχές και οπτικές των σχολών αυτών, δεν αναίρεσαν; ούτε ακύρωσαν τη σημασία των αξιακών τους διαπιστώσεων. Μάλιστα νεότεροι θεωρητικοί εξέλιξαν τα εργαλεία της αφηγηματικής επιστήμης και προσδιόρισαν με σαφήνεια τη σχέση λογοτεχνίας-κοινωνικής δομής-αναγνωστικής επίδρασης, χωρίς να υπονομεύουν τον πρωταρχικό ρόλο του κειμένου και την πρόσληψη του έργου ως αυτοδύναμη οντότητα (Hamon, 1981· 1982).

Γενικά, οι αφηγηματικές επιλογές παρέμειναν βασικό μέλημα των θεωρητικών και ειδικών στις λογοτεχνικές σπουδές, αποδεχόμενοι ότι μορφή και περιεχόμενο αλληλεπιδρά σε ένα κείμενο, κατά τρόπο που η αισθητική του αρτιότητα συνδέεται με τα στοιχεία που διαμορφώνουν ή συνυφαίνουν τη δομή του και το συνολικό του σώμα (Greimas, 2005· 1959). Σε αυτή τη διαπίστωση άλλοι ερευνητές πρόσθεσαν ως παράγοντα διαμόρφωσης της αισθητικής του έργου την αναγνωστική πρόσληψη (Jauss, 1978) και άλλοι αποπειράθηκαν να ξεκλειδώσουν τη λογοτεχνική γραφή με εργαλεία της ψυχανάλυσης (Freud, 1920·2011) ή με κριτήρια έμφυλα ή και χαρακτηριστικά ιδεολογικής στόχευσης (Lukács, 2002). Άλλοι εστίασαν στην αλληλεπίδραση με την κοινωνική δομή της εποχής που το έργο γράφτηκε (συγχρονία) ή σημείωσαν τη σημασία της πολιτισμικής πραγματικότητας (Bourdieu, 2006), η οποία προσπαθεί να ερμηνεύσει το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο στη διαχρονία του. Καμιά οπτική γωνία ή θεωρητική αρχή, όμως, δεν υπονόμεισε ή δεν διέγραψε την αξία της κατανόησης ή μελέτης των μηχανισμών που πραγματώνουν την αφηγηματική διαδικασία μέσα στη κειμενική πράξη.

Με λίγα λόγια, τεχντροπίες και λογοτεχνικά ρεύματα, σχολές, τάσεις και λογοτεχνικές γενιές σε όλες τις εγχώριες γραμματολογίες αξιοποίησαν και διαλέχθηκαν με τη δυναμική, ποικιλία και χρησιμότητα των αφηγηματικών επιλογών που τους κληρονομήθηκαν στην παγκόσμια και εθνική λογοτεχνική παράδοση. Γι' αυτό η απόφαση ενός συγγραφέα να απομακρυνθεί, να αξιοποιήσει, να τροποποιήσει κάποιο από τα αφηγηματικά μοντέλα της παράδοσής του ή ακόμα και να δημιουργήσει μια νέα μορφή ή μείξη των παραδεδομένων τρόπων αφήγησης μιας ιστορίας συνιστά εξορισμού μια αισθητική επιλογή μείζονος σημασίας για τη διαμόρφωση του λογοτεχνικού του ύφους, για την εξέλιξη της εθνικής λογοτεχνικής ιστορίας και τη συγκρότηση της πολιτισμικής πραγματικότητας του τόπου του και της εποχής του. Συνεπώς, η μελέτη των αφηγηματικών μεθόδων δεν είναι μιας ήσσονος σημασίας διαδικασία, αλλά αποτελεί απαραίτητο εργαλείο κατανόησης του λογοτεχνικού κώδικα, της ανάδειξης της ιδιομορφίας των υφολογικών δεικτών ενός δημιουργού, της διάκρισης των λογοτεχνικών κειμένων με ειδολογικά κριτήρια, αλλά και της αποτίμησης των επιμέρους λογοτεχνικών σχολών και γενιών (Καψωμένος, 2010· Hamon, 1982).

Κατ' επέκταση, η διαμεσολάβηση του δημιουργικού λόγου σε κάποιο βαθμό είτε συντελείται στη σχολική ή πανεπιστημιακή αίθουσα είτε σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής (ΔΓ) ισοδυναμεί εν πολλοίς με την εξέταση των τεχνικών έκφρασης και αναγωγής ενός διάσπαρτου υλικού από πλασματικά και μη στοιχεία σε έναν ελκυστικό, γοητευτικό μύθο. Η μελέτη των μηχανισμών αυτών, ανεξάρτητα από το αν αφορά το είδος του αφηγητή, την οπτική γωνία λήψης της ιστορίας ή την πορεία παράταξης των γεγονότων σε ένα αφήγημα, λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέθοδος απόλαυσης και εντρυφήσης στην ομορφιά της λογοτεχνικής γραφής (φιλιαναγνωσία), αλλά και ως η πιο αξιόπιστη και πρωταρχική μορφή άσκησης, ενημέρωσης και υφολογικής εξέλιξης ενός επίδοξου δημιουργού (δημιουργική γραφή). Γι' αυτό παρά τις επιμέρους παρανοήσεις και ακούσιες ή εκούσιες αποσοβήσεις, η αποκωδικοποίηση των αφηγηματικών μηχανισμών δεν απουσιάζει ως δομικό στοιχείο και διαρθρωτικό εργαλείο προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων ούτε από τα εγχώρια Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε από τα περισσότερα εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης που κατακλύζουν τη σύγχρονη ελληνική πολιτισμική σκηνή και βέβαια, δεν θα μπορούσε να μην έχει σημαίνουσα θέση στην ακαδημαϊκή κριτική. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας [ΔΕΠΠΣ-ΝΛ], 2003· Ματσαγγούρας, 2002· Σουλιώτης, 2012).

2. Η αφηγηματολογία στη διδακτική της λογοτεχνίας ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας στο σχολείο

Είναι σαφές ότι η μελέτη των αφηγηματικών τρόπων και τεχνικών παραμένει βασική παράμετρος κατανόησης και οικείωσης των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, καθώς η επίγνωση και αξιοποίηση της διαλογικότητας, πολυφωνικότητας (Bakhtin, 1981), και διακειμενικότητας (Kristeva, 1978) του λογοτεχνικού κώδικα ως νέους θεωρητικούς δείκτες της διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο, όχι μόνο συμπεριλαμβάνει, αλλά και προϋποθέτει την εξέταση των επιλογών που δομούν την αισθητική ταυτότητα του κειμένου. Δια αυτών δηλαδή των δομικών αξόνων επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση του κάθε έργου με την εποχή του, την ιστορία της ειδολογικής του αναφοράς και τη σχέση του με τη σύγχρονη εποχή/αναγνώστη (ΠΣ-ΝΛ, 2011· 2012). Ειδικότερα, όταν τα νέα Προγράμματα Σπουδών επιμένουν στην ανάδειξη της πολιτισμικής εγγραφής του λογοτεχνικού κειμένου και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των διδασκομένων δια της λογοτεχνίας, δεν σημαίνει ότι εξοβελίζουν τις αρχές των δομιστών και απαξιώνουν τη σημασία της φόρμας στο ελληνικό σχολείο, αλλά αντιθέτως δεν μπορούν τέτοιες ποιότητες

και προοπτικές να διαφανούν χωρίς τη μελέτη της αφηγηματικής διαδικασίας.

Μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό η έννοια της δημιουργικότητας και της καλλιέργειας του μορφολογικού και υφολογικού πειραματισμού ως μέσο κατανόησης της αλληλεπίδρασης μορφής-περιεχομένου στη λογοτεχνική γραφή, που εντάσσεται όλο και περισσότερο στη σχολική πράξη, βασίζεται στην τολμηρή διαχείριση των αφηγηματικών επιλογών ενός έργου του λογοτεχνικού κανόνα ως αφορμή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές (ΔΕΠΠΣ-ΝΛ, 2003· Beghetto, 2011). Αυτή η διδακτική επιλογή που πλέον ανάγεται σε άξονα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης έχει έναν ακόμα στόχο-αντίκτυπο. Η συστηματοποίηση και η μεθοδική εξέταση της λογοτεχνίας μέσω απλουστευμένων αρχών της αφηγηματικής θεωρίας συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στη μείωση της στείρας αποστήθισης επιμέρους πληροφοριών και θεματικών αξόνων γύρω από συγκεκριμένα κείμενα και αποσπάσματα έργων. Έτσι, οι διδασκόμενοι αποκτούν εργαλεία κριτικής αποτίμησης και συγκριτικής συσχέτισης των λογοτεχνικών έργων, οικοδομώντας βαθμιαία μια προσωπική σχέση με τα έργα, η οποία ακυρώνει την εξάρτηση από την αυθεντία του εκπαιδευτικού και του σχολικού βοηθήματος.

Άλλωστε, χρειάζεται να κατανοηθεί ότι η αφηγηματολογία ούτε περιορίζεται, ούτε εξαντλείται στη θεωρία των Genette (2007), Todorov (1965) και Stanzel (1999). Η αφηγηματική εργαλειοθήκη του διδάσκοντος μπορεί να αξιοποιεί, για παράδειγμα, τα είδη του αφηγητή (ετεροδιηγητικός/ομοδιηγητικός κ.α.) ή τους τρόπους εστίασης (εσωτερική, εξωτερική, μηδενική) του Genette (2007), αλλά δεν είναι αναγκαίο να σταματά εκεί. Η αφηγηματολογία αποτελεί έναν τρόπο γειννίασης των τεχνών και μελέτης της μετεγγραφής αφηγηματικών τεχνικών από τη μια τέχνη στην άλλη, απαντώντας στο διαρκές ζητούμενο της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης στο σύγχρονο σχολείο και έρευνα, ενώ μπορεί να συμβάλει συνολικά στην προσπάθεια εφαρμογής και υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων του μαθήματος, όπως ορίζονται στα νέα ΑΠΣ (ΠΣ-ΝΛ, 2011). Ενδεικτικά, η μελέτη των τρόπων αποτύπωσης στη ζωγραφική και οι μέθοδοι μεταφοράς τους στη λογοτεχνία, αποτελεί ένα βασικό τρόπο παρουσίασης πολλών καλλιτεχνικών κινημάτων (Greimas, 1989), όπως και μέθοδο σύνδεσης της σχολικής ύλης διαφορετικών αντικειμένων (διαθεματικότητα) (Ματσαγγούρας, 2002). Από μια άλλη οπτική γωνία, τα θεωρητικά εργαλεία της αφηγηματολογίας ως μαθησιακή διαδικασία έρευνας, ανίχνευσης και διασαφήνισης του πώς της αφήγησης μέσα στη σχολική πράξη είναι δυνατόν να ενθαρρύνουν και να καλλιεργήσουν την παιγνιώδη ατμόσφαιρα στη σύγχρονη εκπαίδευση (Σουλιώτης, 2012).

Λογοτεχνικές θεωρίες, όπως του Greimas (2005) και του Propp, (1968) που εντάσσονται στο φάσμα της αποκωδικοποίησης των αφηγηματικών στρατη-

γικών μπορούν, επίσης, να συντελέσουν όχι μόνο ως μια μέθοδος οργάνωσης της μυθιστορηματικής ύλης, αλλά και ως ένα μέσο/άσκηση δημιουργικής έκφρασης, καλώντας ο διδάσκων τους μαθητές να δημιουργήσουν δικούς τους χαρακτήρες και να εργαστούν ομαδικά ή ατομικά, προκειμένου να γράψουν τις δικές τους ιστορίες, μελετώντας τον τρόπο που αποσπασματικά στοιχεία του υλικού κόσμου μετατρέπονται σε λογοτεχνική ύλη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι εφικτό ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα ή τις βαθμίδες εκπαίδευσης να προσαρμόσει το υλικό του, να εκλαϊκεύσει ή να «επιστημονικοποιήσει» τις σημειώσεις του, αξιοποιώντας την αφηγηματολογία ως διδακτικό εργαλείο κατάκτησης της λογοτεχνικής φόρμας και μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας ή συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία (Sawyer, 2007). Άρα, ένα παρεξηγημένο και κατά για πολλούς τεχνικό ζήτημα είναι ικανό να αλλάξει το παιδαγωγικό κλίμα και να συνεισφέρει καίρια στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, της ελευθεριότητας και στην αύξηση της διαθεματικής/διακαλλιτεχνικής προσέγγισης στη διαμεσολάβηση της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο, ζητήματα που αποτελούν βασικούς μαθησιακούς στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΣ-ΝΑ, 2011).

Αν αυτά ισχύουν σε επίπεδο σύνδεσης της αφηγηματολογίας με τους σύγχρονους διδακτικούς στόχους και μεθόδους, η εξέταση των αφηγηματικών μηχανισμών είναι, την ίδια στιγμή, ένα αποτελεσματικό εργαλείο και στην προσπάθεια συσχέτισης του σύγχρονου σχολείου με τα νέα δεδομένα ή έστω με τα πιο δημοφιλή πορίσματα της λογοτεχνικής θεωρίας. Η έννοια της αναγνωστικής πρόσληψης ως μέσο ερμηνείας και σημασιοδότησης του λογοτεχνικού κώδικα, η διάχυτη αξιοπιστία που απολαμβάνει το μπαχτινικό θεωρητικό μορφώμα της διαλεκτικής δυναμικής των κειμένων και η διακειμενικότητα ως ενδογενής διάλογος των λογοτεχνικών έργων δεν ακυρώνονται από την εξέταση της διάρθρωσης του λογοτεχνικού συγκείμενου, αλλά αντιθέτως αποκτούν μια σημειολογική και γλωσσολογική βάση, εφόσον οι ίδιες οι θεωρίες των Jauss (1978), Bakhtin (1984) και Kristeva (1978), λαμβάνουν υπόψη τους τη σχέση δομής της γλώσσας και δομής του λογοτεχνικού έργου, καθώς προσδιορίζουν τη διαλεκτική προοπτική των έργων μέσα σε μια λογοτεχνική παράδοση και τη σχέση τους με τον αναγνώστη-συνδημιουργό, υπό το πρίσμα ακριβώς της σημασιακής ταυτότητας που έχουν τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου σε σύνδεση με το αισθητικό όλον. Αναγνωρίζουν εξορισμού, δηλαδή, το κείμενο ως ένα ενιαίο σώμα, αυτόνομο και αυτοδύναμο που συλλειτουργεί σε άξονα συγχρονίας και διαχρονίας με την εκάστοτε αναγνωστική προσδοκία και πολιτισμική κατάσταση (Greimas, 2005· Κατωφύγιος, 2010).

Συνεπώς, ο εξοβελισμός αυτής της πλευράς της λογοτεχνικής γλώσσας από τη διδακτική στοχοθεσία/μεθοδολογία της διαμεσολάβησής της υπονομεύ-

ει την εγγραφή αυτών των θεωριών στη σχολική διαδικασία και αφαιρεί από τους διδασκόμενους την όποια μέθοδο οργάνωσης μιας προσωπικής σχέσης και οικείωσης με τη λογοτεχνία ως αισθητική πράξη με αυταξία και νοηματική πληρότητα, ιδιότητα που εμπεριέχει και δεν αναιρεί την πολυδύναμη επανα-σημασιολόγηση της ταυτότητάς της.

3. Η μελέτη των αφηγηματικών μηχανισμών ως προϋπόθεση ανάπτυξης της δημιουργικής έκφρασης στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής

Η έννοια της δημιουργικής έκφρασης, ως ένας δημοφιλής τρόπος καλλιέργειας της δημιουργικότητας παιδιών και εφήβων, στοιχείο εγγενές σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες, σύμφωνα με τους μελετητές και σημαντικό για τη διαμόρφωση και αποτίμηση των παραστάσεων του κόσμου των ενηλίκων (Κωτόπουλος κ.α., 2013), αποτέλεσε πυρηνικό άξονα της σύγχρονης αντίληψης διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Ωστόσο, αν η αφηγηματολογία δεν μπορεί να λείπει από τη σύγχρονη σχολική αίθουσα ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας, διασύνδεσης με τις νεότερες λογοτεχνικές θεωρίες και μέθοδος πραγμάτωσης της στοχοθεσίας περί κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotski, 1978) και κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα (Pope, 1994· 2005), τι συμβαίνει με τα προγράμματα δημιουργικής γραφής ενηλίκων είτε σε επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Η μελέτη της δομής των πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών ΔΓ του ΕΑΠ, της Δυτ. Μακεδονίας και του ΑΠΘ δίνει μέσω της στοχοθεσίας και μεθοδολογίας τους μια πρώτη εικόνα για τον ρόλο της αφηγηματολογίας στην υλοποίηση και οργάνωση της διδακτικής προσέγγισης των ειδών του δημιουργικού λόγου. Η αναφορά σε αυτά τα προγράμματα δεν γίνεται, επειδή οι υπόλοιπες δομές παροχής σχετικών σεμιναριακών μαθημάτων κρίνονται ως ελλιπείς ή ανάξιες λόγου, αλλά κυρίως λόγω του γεγονότος ότι τα πανεπιστημιακά προγράμματα συνιστούν θεσμικά πρότυπα κατανόησης της δημιουργικής γραφής στον ελληνικό χώρο, είναι ευκολότερο να μελετηθεί το πρόγραμμα σπουδών τους και να εξαχθούν συμπεράσματα-δείκτες των τάσεων που ακολουθείται σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον σχετικά με το εν λόγω αντικείμενο.

Η διάρθρωση των προγραμμάτων αυτών, λοιπόν, διαθλούν δύο διακριτές, αλλά αλληλεπιδραστικές μαθησιακές διαδικασίες που ορίζουν και τη σχέση αφηγηματολογίας και δημιουργικής έκφρασης. Θεωρούν ως σημαντικούς άξονες και στόχους α) την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας ως μέσο ενίσχυσης της κριτικής ικανότητας των σπουδαστών και επαρκούς κατάκτησης των κανόνων της λογοτεχνικής γραφής (είδη, σχολές, εμβληματικές μορφές και υφολογικά χαρακτηριστικά) (Pope, 2005), ενώ β) αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος που

ευνοεί τον πειραματισμό και επιτρέπει την ελεύθερη και δημιουργική αντιπαράθεση-μορφοποίηση των παραδεδομένων τρόπων/μηχανισμών έκφρασης, με απώτερο στόχο να παράγουν δικά τους κείμενα (Vernon, 1970· Dawson, 2005).

Αυτή η διαπίστωση διαθλά και τη σημασία που καλείται να έχει η μελέτη των αφηγηματικών επιλογών και η οικείωση βασικών θεωρητικών συστημάτων που άπτονται του πεδίου της αφηγηματολογίας σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Εστιάζουμε στην έννοια του εργαστηρίου, καθώς είναι ο θεμελιώδης άξονας και το ζωντανό κύτταρο της καλλιέργειας του δημιουργικού λόγου. Επιπλέον, θεωρούμε αυτονόητο ότι στα πανεπιστημιακά μαθήματα κατάρτισης που ανήκουν στη φιλολογική επιστήμη και τα οποία είναι υποχρεωτικά για τους σπουδαστές στα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά προγράμματα, θα υπάρχουν αναφορές και επισταμένη μελέτη της αφηγηματολογίας, άρα το ζήτημα τίθεται σχετικά με την ίδια τη διαδικασία άσκησης και παραγωγής δημιουργικής γραφής.

Η διδακτική πράξη, η στοχοθεσία, αλλά και εγχειρίδια δημιουργικής γραφής από πανεπιστημιακούς δασκάλους που υπηρέτησαν για χρόνια το εν λόγω επιστημονικό πεδίο, όπως ο Μ. Σουλιώτης, (2009) φανερώνουν ότι η αφηγηματική θεωρία δεν απουσιάζει από το εργαστήριο παραγωγής δημιουργικής έκφρασης, απλώς είναι διαμορφωμένη κατάλληλα για ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αφαιρείται δηλαδή η τυπολατρία και ο φορμαλισμός της ορολογίας και επικεντρώνεται η προσοχή στην ίδια τη διαδικασία και ρόλο που συντελούν στο αισθητικό όλον του έργου. Άρα, δεν εξοβελίζεται, αλλά μεταμορφώνεται και επαναπροσεγγίζεται ως μέσο δόμησης ζωντανών οργανισμών. Άλλωστε, κάθε άλλη επιλογή θα φάνταζε παράταιρη, καθώς είναι γενικώς αποδεκτό ότι η συγγραφή λογοτεχνικού λόγου απαιτεί βαθιά γνώση της εγχώριας και παγκόσμιας γραμματολογίας και προϋποθέτει χρόνια άσκηση και εντρύφηση στα πρότυπα των σημαντικών δημιουργών. Η συνύφανση της λογοτεχνικότητας με την αφηγηματική διαδικασία δεν επιτρέπει την υπονόμηση ή υποτίμηση της αξίας των αφηγηματικών μηχανισμών, γιατί η όποια αισθητική επιλογή από έναν εκκολλητόμενο δημιουργό έχει μορφολογικό και θεματολογικό αντίκτυπο, συνδέεται αναπόσπαστα με τον τρόπο οργάνωσης των μυθοπλαστικών υλικών και διατύπωσης της ιστορίας και επομένως συνιστά μια απόφαση αφηγηματικής φύσεως (Greimas, 2005).

Όπως γίνεται αντιληπτό, είτε δια της παραδοσιακής μορφής διαλέξεων και της ακαδημαϊκής προσήλωσης σε κανόνες, θεωρίες και ονόματα είτε μέσω της ασκήσης, της παρατήρησης, της κριτικής ανάγνωσης, της ερμηνευτικής προσέγγισης και του δημιουργικού πειραματισμού, ο σπουδαστής της ΔΓ είναι υποχρεωμένος από την ίδια την ιστορία της λογοτεχνικής γραφής και τις οφειλές του στα πρόσωπα-σταθμούς στην εξέλιξη του λογοτεχνικού κώδικα να εξετάσει τα αφηγηματικά εργαλεία -έστω για να απορρίψει εν τέλει ή να τα τροποποιήσει καταλυτικά-, όπως διαμορφώθηκαν μέσα στην πορεία μεταλλάξεων και στην

αναζήτηση -ανά εποχή ή κίνημα- καινοτόμων εκφραστικών τρόπων του ανθρώπινου λόγου (Pope, 2005· Runko, 2009).

Το καίριο ερώτημα, συνεπώς, για τη δημιουργική γραφή δεν τίθεται αν χρειάζεται ή όχι τη μελέτη των αφηγηματικών τρόπων, αφού το πώς της διήγησης κρίνεται ως δεδομένο ότι θα αφορά τον σπουδάζοντα/ασκούμενο στις τεχνικές του δημιουργικού λόγου. Το ζήτημα περί αφηγηματολογίας, αποτελεί ο τρόπος προσέγγισής της μέσα σε ένα πλαίσιο εργαστηρίου ενηλίκων σπουδαστών, προβληματική που αφορά και την ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα που εξετάσαμε παραπάνω. Η άσκηση και η αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης της δημιουργικότητας δηλαδή δεν χρειάζεται να είναι ανάλογη με την αυστηρότητα και τυπικότητα στη μνημόνευση όρων ή αρχών που απαιτούν οι λογοτεχνικές σπουδές και η ακαδημαϊκή κριτική. Αν και είμαι από τους υποστηρικτές της ακαδημαϊκής κατάρτισης των σπουδαστών της δημιουργικής γραφής, τουλάχιστον σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητο σε ένα εργαστήριο δημιουργικής έκφρασης να επιμένει κανείς σε ονόματα και συστήματα θεωριών, αλλά να προσπαθεί ο διδάσκων να προκύπτουν φυσικά ως σχήματα μέσα από τα έργα.

Εν συντομία, οι σπουδαστές μπορούν να αξιοποιήσουν και ωφεληθούν δημιουργικά από τις νεότερες μελέτες-συστήματα της αφηγηματικής δομής και επιμέρους αξόνων της διαμόρφωσης του λογοτεχνικού γίνεσθαι, όπως για παράδειγμα της θεωρίας του Forster (1955) και του Hamon (1983) που έδωσαν μια νέα διάσταση στην εξέλιξη των μυθοπλαστικών προσώπων, αναδεικνύοντας δυναμικά στοιχεία στη δομή των πορτρέτων και τη διάδρασή τους με το όλον της αφήγησης. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή είναι προτιμότερο να γίνει ως δημιουργική άσκηση, ως παρότρυνση διαμόρφωσης των δικών τους πορτρέτων και της προσπάθειας του διδάσκοντος να κινητοποιήσει την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, προκειμένου να εφαρμόσουν σε δικές τους ιστορίες –συλλογικές ή ατομικές- τα πορίσματα της έρευνας. Κατ' επέκταση, η αφηγηματική θεωρία στα εργαστήρια ΔΓ καλείται να ενταχθεί εκ νέου μέσα στο λογοτεχνικό συγκεκριμένο και να δοκιμαστεί σε νέες συνθέσεις, νέες μορφές δομής ως παιχνίδι ανατροπής και επανασυναρμολόγησης των κανόνων του λογοτεχνικού κώδικα (Sawyer, 2007· Μουλλά, 2012).

4. Συμπεράσματα

Σε τελική ανάλυση, η αφηγηματολογία αποδεικνύεται ότι όχι μόνο επιβιώνει μέσα σε ένα κλίμα μεταβάσεων της ελληνικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, αλλά συνιστά ένα θεμελιακό άξονα προσέγγισης της λογοτεχνικής γραφής ως προϋπόθεση καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, της κριτικής διαχείρισης των

έργων και ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Η δυσκολία δεν έγκειται, λοιπόν, στο να απαντήσουμε αναφορικά με τη χρησιμότητα της αφηγηματολογίας ως διδακτικό εργαλείο στη σχολική κοινότητα και στα προγράμματα ΔΓ, αλλά εντοπίζεται στη δημιουργία καινοτόμων και ελκυστικών τρόπων διαμεσολάβησης της στους σπουδαστές. Η παιγνιώδης διάσταση που κρίνεται ως ζητούμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; θεωρείται προαπαιτούμενο σε ένα εργαστηριακό μάθημα δημιουργικής έκφρασης, το οποίο προσπαθεί να αφυπνίσει τις δημιουργικές δυνάμεις της φαντασίας των ενηλίκων, στοιχείο που στους εφήβους είναι οργανικό κομμάτι της φύσης τους (Κωτόπουλος, 2011· Pope, 2005).

Οι αναστολές, οι στερεότυπες δομές σκέψεις, η χρόνια τυποποίηση της συμπεριφοράς και των τρόπων πρόσληψης της πραγματικότητας είναι εμπόδια στον πειραματισμό και την ελευθεριότητα -βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Γι' αυτό, μια τεχνοκρατική, τυπολατρική και μανιερίστικη διδακτική προσέγγιση των αφηγηματικών μηχανισμών μπορεί να κλειδώσει ακόμα περισσότερο τους σπουδαστές και να ενισχύσει τις άμυνές τους στην αναζήτηση εκφραστικών οδών, αφού θα είναι μια ακόμα φωνή από το παρελθόν της μαθητείας τους στη σχολική τάξη ή τα πανεπιστημιακά έδρανα, η οποία ανακαλεί και ωθεί σε άγονο ορθολογισμό και συμμόρφωση. Έτσι, η δημιουργικότητα που ακμάζει στη συστηματικότητα και μεθοδικότητα, όπως έχουν αποδείξει οι μελέτες της δημιουργικής διαδικασίας σε γνωστούς συγγραφείς, είναι σκόπιμο να επιδιωχθεί μέσα από διαδραστικότερες μεθόδους εμπρίθειας της λογοτεχνικής γλώσσας. Η δημιουργικότητα, δηλαδή, του διδασκόμενου προϋποθέτει τη δημιουργικότητα του διδάσκοντος στις μεθόδους διδακτικής προσέγγισης των μηχανισμών και οικείωσης των σπουδαστών με τις αρχές της αφηγηματικής θεωρίας.

Κατά συνέπεια, η θεωρία της λογοτεχνίας είναι αναγκαστικά βασικό συστατικό και δείκτης οικείωσης του λογοτεχνικού κώδικα, κατά τρόπο που δεν μπορεί να αποσπαστεί από όποια μελέτη και διαμεσολάβηση της λογοτεχνίας. Ειδικά η εξέταση των μηχανισμών παραγωγής δημιουργικού λόγου και διάρθρωσης, διατύπωσης, μετάδοσης μιας σειράς μυθοπλαστικών ή πραγματικών γεγονότων, κατά τρόπο λογοτεχνικό και άρα αισθητικά άρτιο, δεν μπορεί παρά να αφορά τον σπουδαστή της και πόσο μάλλον τον ασκούμενο συγγραφέα ή τον όποιο άνθρωπο παλεύει να εκφραστεί δημιουργικά με αισθητικά κριτήρια. Κατά συνέπεια, το μεγάλο ζήτημα είναι η ανίχνευση νέων τρόπων επικοινωνίας των ιδίων των μηχανισμών συνύφανσης μιας διήγησης σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης και διάταξης της λογοτεχνικής ύλης (χρόνος, αφηγητής, χαρακτήρες, οπτική γωνία, παύσεις, σχόλια, απόδοση εσωτερικών φωνών και διαλόγων) (Genette, 2007). Έτσι, το νέο διακύβευμα μπορεί να τεθεί με βάση το πρόβλημα διαμόρφωσης μιας διδακτικής της αφηγηματολογίας ως τρόπος

ενίσχυσης του πειραματισμού και της δημιουργικής έκφρασης στην εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων, εκκολαπτόμενων δημιουργών και αφοσιωμένων φίλων της λογοτεχνίας ως καλλιτεχνική θεωρία και πράξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2008). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Η. Τ. Κωστόπουλος, *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Π. Α, & Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουλλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15, ανακτήθηκε στις 14-2-2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (2012). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σουλιώτης, Μ. (2009). *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα*; Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπαιδευτικού)*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (επιμ. Μ. Holquist, μτφρ. C. Emerson and M. Holquist). Manchester: Manchester University Press.

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Beghetto, A. R. (2011). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και Δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου*. (μτφρ. Ε. Γιαννοπούλου, πρόλογος Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Forster, E.M. (1927, 1955). *Aspects of the Novel*. Austin, Orlando, New York, San Diego, London: A Harvest book, Harcourt, Inc.
- Freud, S. (1920, 2010). *General Introduction to Psychoanalysis*. (μτφρ. G. Stanley Hall). New York: Bartleby. Com.
- Freud, S. (2011). *Ο ποιητής και η φαντασίωση*. (μτφρ. Γ. Σαγκριώτης). Αθήνα: Πλέθρον.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III*. (μτφρ. Μ. Λυκούδης, επιμ. Ε. Καψωμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Greimas, A. J. (2005). *Δομική σημασιολογία. Αναζήτηση μεθόδου*. (μτφρ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ε. Γ. Καψωμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Greimas, A. J. (1989). Figurative Semiotics and the Semiotics of the Plastic Arts. (μτφρ. F. Collins-P. Perron). *New Literary History*, 20(3), 627-649.
- Hamon, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris: Hachette.
- Hamon, P. (1982). Un discours contraint. In R. Barthes, L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre, & I. Watt, *Littérature et réalité* (pp. 119-181). Paris: Le Seuil.
- Hamon, P. (1983). *Le personnel du roman: Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*. Genève: Librairie Droz.
- Jauss, H. S. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Kristeva, J. (1978). *Sèmiôtikè - Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Le Seuil.
- Lukács, G. (2002). *Studies in European Realism: A sociological study of the writings of Balzac, Stendhal, Tolstoy, Zola, Gorki and others*. (μτφρ. Edith Bone). New York: Howard Fertig.
- Pope, R. (1994). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.
- Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. (μτφρ. L. Scott, πρόλογος S. Pirkova-Jakobson). Austin: University of Texas Press.
- Runco, M. A. (2009). Writing as an Interaction with Ideas. In S. B. Kaufman,

- & J. C. Kaufman (επιμ.), *Psychology of Creative Writing* (pp. 180-195). Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Stanzel, F. K. (1999). *Θεωρία της αφήγησης: Theorie des Erzählens*. (μτφρ. Κ. Χρυσομάλλη-Heinrich). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Todorov, T. (1965). *Théorie de la littérature, textes des formalistes russes*. Paris: Le Seuil.
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected readings*. Middlesex: Penguin.
- Vygotski, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.

Abstract

This article examines the extent of incorporation, association and exploitation of Literary Theory and, in particular, the theories focusing on the decoding of narrative mechanisms (narratology) in the teaching of literature both in secondary education and also in creative-writing adult workshops. These spaces are seen as two distinct spaces of knowledge, which, however, function complementarily in the effort of pupils and adult students to familiarise themselves with the literary code, theoretically and practically. This study emphasises the importance of narratology as a useful methodological and interpretive instrument, which does not approach the literary text formalistically but constitutes a semantic indicator of the structure and language of the aesthetic discourse of the literary work and can function as a means of enhancing creativity and experimentation, both in the classroom and in the creative-writing workshops. Consequently, this article gives answers to the reasons why narratology is indispensable for approaching literary works, while, at the same time, it proposes a redefinition of teachers' attitudes towards it, since narratology can aid in the cultivation of creative expression.

Key-words: Narratology, literary theory, teaching of literature, creative writing

Αναστάσιος Μιχαηλίδης

Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Τηλ.: 210-2387698, 6939670639

E-mail: tasmichailides@yahoo.gr

Η παιδική λογοτεχνία στην ψηφιακή εποχή: Το διαδίκτυο ως θεματική και ως δυναμική στο νεανικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα

Ευαγγελία Μουλά, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Από την έντυπη λογοτεχνία στη διαμεσική μυθοπλασία της νέας ψηφιακής πραγματικότητας

Προδρομικά εγχειρήματα που απηχούσαν τις σύγχρονες πρακτικές διασταύρωσης λογοτεχνίας-πληροφορικής, αξιοποιώντας συνδυαστικές-αλγοριθμικές διαδικασίες στην έντυπη λογοτεχνία υπήρξαν πολλά, όπως το Εργαστήριο Δυνητικής Λογοτεχνίας (OULIPO)¹, το *Cent mille milliards de poème* του Raymond Queneau, το *The Virginia Woolf Poems* του Jackson Mac Low κ.ά. (Μουλά, 2010).

Λογοτεχνικά έργα με στοιχεία του είδους της διαδραστικής ανάγνωσης που υποστηρίζει το διαδίκτυο και τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως λαβύρινθοι χωρίς εξόδους, –μια ιδιότητα συγγενή της υπερκειμενικής μυθοπλασίας– υπήρξαν επίσης πολλά. Ο *κήπος των διχλωτών μονοπατιών* του Borges (1941) π.χ. θεωρείται μετωνυμία και πρόδρομος του είδους, ενώ ακολούθησαν άλλα, όπως τα: *Hopscotch* του Cortazar (1963), *The Magus* του John Fowles (1966), *Le Voyageur* του Alain Robbe-Grillet (1955) και *The Crying of Lot* του Thomas Pynchon (1966).

Οι νέες τεχνολογίες διάνοιξαν ποικίλες προοπτικές στη δημιουργία, διάδοση και πρόσληψη της λογοτεχνίας σε πολλά επίπεδα. Ο αλλοτινός απομονωτισμός των ερευνητών και ειδικών, αλλά και η έλλειψη πληροφόρησης για τις παγκόσμιες εξελίξεις στο είδος έχουν πλέον αρθεί. Το διαδίκτυο προσφέρει το σημαντικό εκείνο βήμα, μέσω του οποίου μπορούν να επικοινωνούν τα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας που ενδιαφέρονται ή σχετίζονται με την παιδική λογοτεχνία. Πολυάριθμες ιστοσελίδες παρέχουν πάσης φύσεως πληροφορίες και δυνατές συνδέσεις με Πανεπιστημιακά ιδρύματα με αντίστοιχους τομείς, με βιβλιοθήκες, οργανισμούς, με συγγραφείς, εικονογράφους, μεταφραστές, περιοδικά, εκδότες, ειδικευμένα βιβλιοπωλεία, καθώς και με σελίδες λογοτεχνικής κριτικής, παρουσίασης των bestsellers, των λογοτεχνικών βραβείων και ανακοινώσεων συνεδρίων, με forum σχετικών συζητήσεων και περιβάλλοντα συνεργατικής δημιουργίας αφηγήσεων, κ.ά.

1. Αρχικά από το: Ouvroir de littérature potentielle. Ιδρύθηκε το 1960 από τους Raymond Queneau και François Le Lionnais και απαρτίστηκε κυρίως από Γάλλους λογοτέχνες και μαθηματικούς, με σκοπό την επινόηση τεχνικών και πατεντών μαθηματικής λογικής για το γράψιμο της ποίησης και της λογοτεχνίας.

Αυτές οι εξελίξεις απορροφώνται, ενισχύονται και βαίνουν παράλληλα με την υιοθέτηση της αφηγηματικής πράξης από τις νέες τεχνολογίες (CD ROM ή ψηφιακά περιβάλλοντα). Τα ψηφιακά βιβλία κυμαίνονται από την απλή σάρωση των έντυπων βιβλίων ώστε να είναι διαθέσιμα σε ψηφιακές συσκευές ανάγνωσης, μέχρι τη δημιουργία εξελιγμένων εφαρμογών λογισμικού, που διαθέτουν διαδραστικές λειτουργίες οι οποίες αλλάζουν την αρχική μορφή του βιβλίου, παρέχοντας νέες επιλογές και περιεχόμενο για τον αναγνώστη, φέρνοντας έτσι την λογοτεχνική ανάγνωση πιο κοντά στη φιλοσοφία των παιχνιδιών ή της ψυχαγωγίας (Juul, 2001). Τα ψηφιακά κείμενα –σε όποια από τις παραπάνω κατηγορίες και αν ανήκουν– διαθέτουν χαρακτηριστικά πλοήγησης και ποικίλους τύπους διαδραστικότητας και πρόσβασης σε πόρους του παγκόσμιου ιστού, στοιχεία που δεν μπορούν να υποστηρίξουν συνήθως τα έντυπα κείμενα (Schwebs, 2014). Οι νέες πολυμεσικές αφηγήσεις υιοθετούν συνεπώς στοιχεία της διαδικτυακής αισθητικής (cyberaesthetics) (Sarris, 1999: 271). Κάποτε δε, το διαδίκτυο επιλέγεται ως ο βασικός φορέας της αφήγησης, η οποία μεταφέρεται σε δεύτερο χρόνο σε έντυπη μορφή, όπως στην περίπτωση του *253 ή Tube Theatre* του Geoff Ryman. Άλλοτε δε, η ψηφιακή εκδοχή μιας ιστορίας βρίσκει πολύ μεγαλύτερη απήχηση στο κοινό και την κριτική, από ότι το έντυπο πρότυπό της, όπως στο *Douglas Adams' Starship Titanic: A Novel* του Terry Jones (1998) (Yellowlees, 2003: 11).

Η διαδραστική αντίληψη της αφήγησης (Farmer, 2004), που αντανακλάται χειροπιαστά στην υπερκειμενική και διακλαδωτή κατασκευή των ψηφιακών λογοτεχνικών αφηγήσεων, εγκαινιάζει μια ανατρεπτικά καινούρια φιλοσοφία της ανάγνωσης, κατά την οποία, οι παραγωγοί και καταναλωτές, αντί να εκλαμβάνονται ως δύο αντίθετες έννοιες μπορούν να θεωρηθούν συμμετέχοντες σε μια κοινή διαδικασία που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, εξ ου και ο όρος *prosumers* (producers+ consumers) (Jenkins et al., 2006).

Μια σχετικά πρόσφατη, διαφορετική, αλλά εξίσου πολυμεσική και διαδραστική εκδοχή της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι αυτή μέσω της διαμεσικής αφήγησης (Jenkins, 2006) ή «μυθοπλασίας» (Dena 2008). Η Marsha Kinder (1991) αναφερόμενη σε «εμπορικά υπερσυστήματα διαμεσικής διακειμενικότητας» (“commercial supersystems of transmedia intertextuality”), εισήγαγε τον όρο «διαμεσικότητα» στον ακαδημαϊκό χώρο, ενώ ο όρος διαμεσική αφήγηση χρησιμοποιείται πρώτη φορά από τον Henry Jenkins το 2003 σε ένα άρθρο του στο MIT Technology Review με τίτλο “Transmedia Storytelling”.

Ο Carlos Scolari ορίζει τη διαμεσική αφήγηση ως «μια αφηγηματική δομή που επεκτείνεται μέσω διαφορετικών γλωσσών επικοινωνίας (προφορική, οπτική, κ.ά.) και μέσων (ταινίες, comics, τηλεοπτικές σειρές, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κ.ά.)» (Scolari, 2009: 587). Η Christy Dena επισημαίνει πως η διαμεσική

αφήγηση αφορά την εξέλιξη του κόσμου μιας ιστορίας μέσω πλήθους πλατφορμών επικοινωνίας (Dena, 2009), ενώ ο Geoffrey Long τη χαρακτηρίζει ως την τέχνη της κοσμοπλασίας (Long, 2007).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι διαμεσική αφήγηση είναι η πρακτική της επέκτασης μιας αφήγησης σε διαφορετικά μέσα όπως: ταινία, τηλεόραση, έντυπα, μυθιστορήματα, βιντεοπαιχνίδια και διαδίκτυο. Οι χαρακτήρες, τα γεγονότα, οι τοποθεσίες και τα αντικείμενα εξελίσσονται με τρόπους που δεν είναι δυνατοί στο πλαίσιο των μονομεσικών αφηγήσεων, όπως είναι τα έντυπα βιβλία.

Σε μια διαμεσική αφήγηση, στην ιδανική της μορφή, κάθε μέσο συμβάλει σε αυτήν με αυτό που μπορεί να κάνει καλύτερα. Σε αυτό το πλαίσιο το βιβλίο δεν αποτελεί πάντα την αφετηρία ή τον κεντρικό άξονα της αφήγησης, αλλά η είσοδος στο μυθοπλαστικό σύμπαν μπορεί να γίνει από ένα άλλο μέσο (Jenkins, 2006: 95-96). Πρόκειται για μια φυγόκεντρο διαδικασία, με σημείο εκκίνησης το μητρικό κείμενο, ανεξαρτήτου μέσου, το οποίο οδηγεί σε έναν αφηγηματικό κόσμο διαρκώς εμπλουτιζόμενο, από το περιεχόμενο που παράγουν οι δημιουργοί και οι ακόλουθοι της ιστορίας (Scolari, 2009). Έτσι, η εγκυκλοπαιδική ικανότητα (encyclopedic capacity) που υποστηρίζουν τα ψηφιακά μέσα, καθιστά μια αφήγηση που τα αξιοποιεί, συνεχώς επεκτάσιμη και αληθοφανή (Murray, 1998: 93) και προκαλεί πρόσθετη κατανόηση (additive comprehension), καθώς κάθε νέο κείμενο προσθέτει πληροφορίες που ωθούν τον χρήστη να αναθεωρήσει την κατανόηση για το σύνολο του μυθοπλαστικού κόσμου (Davidson et al., 2010).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σειρά του Χάρυ Πότερ, που τα βιβλία υπήρξαν μόλις το σημείο εκκίνησης μιας κολοσσιαίας διαμεσικής επέκτασης σε άλλα μέσα. Στη νέα εποχή της πληροφορικής και της επικοινωνίας συνεπώς, η προνομιούχα θέση του γραπτού κειμένου αποσταθεροποιείται και σχεδόν εκτοπίζεται από τα νέα ψηφιακά μέσα.

Η παιδική λογοτεχνία στην ψηφιακή πραγματικότητα: από την υιοθέτηση της κυβερνο-αισθητικής στη διαμεσική αφήγηση

Αν και τα παιδικά βιβλία εξακολουθούν να δημοσιεύονται κατά κανόνα σε έντυπη μορφή, ολοένα και συχνότερα προσφέρονται και σε ψηφιακές μορφές, ως e-books ή ως διαδραστική μυθοπλασία (interactive fiction)² για ανάγνωση και

2. E-Books:

I Am Number Four by Pittacus Lore: www.iamnumberfour.co.uk

Sesame Street E-books: <http://ebooks.sesamestreet.org/free>

The Kennedy Detail by Gerald Blaine: <http://kennedydetail.com/gerald-blain.asp>

Διαδραστική μυθοπλασία:

253 by Geoff Ryman: www.ryman-novel.com

προβολή, σε υπολογιστές, tablet (όπως το iPad) και smartphones (Yokota & Teale, 2014). Τελευταία δε, καταγράφεται η τάση παιδικά βιβλία να κυκλοφορούν κατευθείαν μόνο σε ψηφιακή μορφή (Serafini et al. 2015). Η επανάσταση στην ψηφιακή ανάγνωση δεν συνέβη από τη μια μέρα στην άλλη. Άρχισε πριν από 30 περίπου χρόνια, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν διαδραστικά βιβλία, όπως *Μόνο η γιαγιά κι εγώ* του Mercer Mayer εισήγαγε έναν νέο επαναστατικό για την εποχή τρόπο βίωσης της ιστορίας σε CD-ROM. Δυστυχώς, αυτά τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ανάγνωσης ήταν περιορισμένα και απευθύνονταν μόνο σε πολύ μικρές ηλικίες (Lamb, 2011).

Η ριζοσπαστική θεωρία στην παιδική λογοτεχνία αναπτύχθηκε για να εξηγήσει τις αλλαγές στα παιδικά βιβλία σε σχέση με την εξέλιξη της πληροφορικής, με άλλα λόγια σε σχέση με τις δυνατότητες που προκύπτουν από την λειτουργία και την αισθητική του διαδικτύου (Dresang, 1997/1999/2003). Σύμφωνα με τη θεωρία της ριζοσπαστικής αλλαγής βέβαια, (Dresang, 1997: 179) η ψηφιακή διάσταση δεν αναφέρεται μόνο στα ψηφιακά βιβλία, αλλά και στα έντυπα που «ενσωματώνουν χαρακτηριστικά του ψηφιακού περιβάλλοντος» και δη διαδραστικότητα, συνδεσιμότητα και προσβασιμότητα.

Η *διαδραστικότητα* αναφέρεται στην κατάργηση της γραμμικής αφήγησης και στο άνοιγμα σε αφηγηματικές στρατηγικές που εμπλέκουν τον αναγνώστη στη διαχείριση της πληροφορίας και στη χάραξη της αφηγηματικής διαδρομής. Η *συνδεσιμότητα* αναφέρεται στην άρση της ισχύουσας περιχαράκωσης της παιδικής λογοτεχνίας και της παιδαγωγικής της σκόπευσης και στην καθιέρωση της πολυφωνίας και πολυπρισματικότητας. Επιπλέον αναφέρεται στην ύπαρξη συνδέσεων ανάμεσα στα βιβλία και σε άλλα, ποικίλα πολιτισμικά προϊόντα, δηλαδή στη διαμεσική επικοινωνία και τον εμπλουτισμό της αφήγησης από ποικίλα μέσα. Τέλος, η *προσβασιμότητα* αναφέρεται στο γκρέμισμα των απαγορευτικών ορίων και στην εισαγωγή θεμάτων, που υπήρξαν ως τώρα ταμπού.

Choose Your Own Adventure series: <http://u-ventures.net>

Classical Comics: <http://classicalcomics.com/imacbeth>

Freight Train by Donald Crew: http://curiouspuppy.com/freight_train.html

Moving Tales: <http://moving-tales.com>

Mytales digital: <http://mytalesdigital.com>

One Snowy Day demo: <http://youtu.be/Q711-en7LuQ>

The Pedlar Lady of Gushing Cross book, trailer: <http://youtu.be/1mf9dwLzdU>

TouchyBooks: <http://touchybooks.com>

Learning Games & Simulations:

Changing the Balance: <http://changingthebalance.thinkport.org>

Lure of the Labyrinth: <http://labyrinth.thinkport.org/>

Mission US: www.mission-us.org

Στο παιδικό βιβλίο, ο Ροντάρι εισήγαγε την παιγνιώδη διαδραστική- δυναμική διάσταση στην ανάγνωση, με το *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*, στα οποία διατίθενται τρεις διαφορετικές καταλήξεις για κάθε ιστορία (Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2013). Εξίσου, σε μεγάλη συνάφεια με την ηλεκτρονική πλοήγηση, η οποία ενσωματώνει τη δυνατότητα επιλογών στη σύνθεση της ιστορίας, βρίσκονται βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας με αφηγήσεις του τύπου: «Επιλέξτε τη δική σας περιπέτεια» (Moula, 2011). Τα ομότιτλα βιβλία, γραμμένα στο β' πρόσωπο, ώστε να εμπλέκουν τον αναγνώστη στην αφήγηση και να τον μετατρέπουν σε πρωταγωνιστή (*Choose your own adventure* του Edward Packard) πρωτοκυκλοφόρησαν το 1976 και υπήρξαν από τα πλέον ευπώλητα κατά τις δεκαετίες ('80-'90) που ακολούθησαν.

Στο νεανικό μυθιστόρημα, ως προς τη διαδραστικότητα και την συνδεσιμότητα, σημαντικά πολυτροπικά και εξίσου διαμεσικά εγχειρήματα αναπτύσσονται από καιρό στο εξωτερικό. Ένα εξέχον παράδειγμα αυτού του είδους είναι η τριλογία της *Cathy* (*To βιβλίο της Cathy*, *To κλειδί της Cathy* και *To δαχτυλίδι της Cathy*) (Moula, 2011b). Εδώ, εκτός από το γεγονός ότι η έντυπη μορφή του βιβλίου διαρρηγνύει τους κοινούς τυπογραφικούς κώδικες ενσωματώνοντας ποικίλα πολυτροπικά στοιχεία και προσομοιώνοντας δεδομένα της καθημερινής εμπειρίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ή χειρόγραφα σημειώματα), το εγχείρημα εντάχθηκε εξαρχής σε έναν ευρύτερο διαμεσικό σχεδιασμό. Ο αναγνώστης μπορεί απλώς να διαβάσει την ιστορία, αλλά μπορεί επίσης να καλέσει στο τηλέφωνο τους αριθμούς που εμπεριέχονται σε αυτήν, να αναζητήσει και να εξετάσει διάσπαρτα στοιχεία σε ιστότοπους, να εξερευνήσει το προσωπικό σημειωματάριο της Cathy κ.ά. (Moula, 2011b). Παρόμοια λογική ακολουθούν και άλλα ξένα βιβλία, όπως η σειρά: *The 39 Clues* (*Τα 39 στοιχεία*) το *Skeleton Creek* ή το *Amanda project*³. Αυτά, όντας πλήρως ενταγμένα και προσαρμοσμένα στη νέα υβριδική πραγματικότητα, συνδυάζουν το έντυπο με ψηφιακές πλατφόρμες που προσφέρουν ποικίλο υλικό (βίντεο, παιχνίδια, φόρουμ επικοινωνίας, διαγωνισμούς κ.ά.) που εμπλουτίζει και διανθίζει την κεντρική αφήγηση. Επίσης, άλλοτε παιδικά βιβλία εμπνέονται από βι-

3. Διαμεσικές ιστορίες:

39 Clues: <http://the39clues.com>

3:15 by Patrick Carman: <http://315stories.com>

Amanda Project: <http://theamandaproject.com>

Cathy young adult series: <http://cathysbook.com>

Dark Eden by Patrick Carman: <http://enterdarkeden.com>

Skeleton Creek series: <http://scholastic.com/skeletoncreek>

The Search for WondLa: <http://wondla.com>

Vampire Academy Facebook app: apps.facebook.com/vampirebiteapp

ντεοπαιχνίδια και αντιστρόφως, ή μετατρέπονται σε διάφορα αντικείμενα και gadgets, πρακτικές που καθιερώνουν τη διασύνδεση της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας με τις ευρύτερες πολιτισμικές ζυμώσεις της εποχής και ειδικά με τις νέες τεχνολογίες.

Η επιρροή της πληροφορικής επανάστασης στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα και διεθνώς

Η ακαδημαϊκή έρευνα έχει ασχοληθεί εκτεταμένα με το θέμα της επιρροής της πληροφορικής στο εικονογραφημένο βιβλίο, διεθνώς, αλλά και στα ελληνικά δεδομένα.

Στο παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, η ριζοσπαστική θεωρία επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό. Ως προς την προσβασιμότητα, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η θεματολογία των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων έχει διευρυνθεί και έχει αγκαλιάσει όλα τα “απαγορευμένα” θέματα-ταμπού του παρελθόντος.

Ως προς τη διαδραστικότητα η επιρροή της ψηφιακής πραγματικότητας αποτυπώνεται κυρίως στις πολυτροπικές συνθέσεις που κάνουν τον αναγνώστη-θεατή να παλινδρομεί συνεχώς ανάμεσα σε λέξεις και εικόνες και να αλληλοεπιδρά μαζί τους. Χειροκίνητα αλληλεπιδραστικά υπερκείμενα ψηφιακού σχεδιασμού ανακατασκευάζουν ανατρεπτικά τις παραδοσιακές ιστορίες (Beckett, 2002: 226). Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο διαπλέκει ποικίλους σημειωτικούς πόρους, επιλέγει τρόπους οργάνωσης του αφηγηματικού υλικού που απαιτούν την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη (Yannicopoulou, 2013) και δημιουργεί συνδέσεις και πολλαπλές αναγνωστικές στρώσεις, υιοθετώντας, σε γενικές γραμμές, πρακτικές του υπερκειμένου. Επιπλέον σήμερα, στο εικονογραφημένο βιβλίο που έχει διαπηδήσει σε ψηφιακές πλατφόρμες, έχει καταστεί δυνατή η ενσωμάτωση στοιχείων ήχου, οσφρητικών ερεθισμάτων, οπτικών εφέ, τρισδιάστατων σκηνικών και άλλων πολυμεσικών λογικών (Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2013). Στα ελληνικά δεδομένα τα εικονογραφημένα βιβλία του Τριβιζά αποτελούν την πιο αντιπροσωπευτική περίπτωση έντυπης διαδραστικής λογοτεχνίας (Yiannicopoulou, 2007).

Σε σχετική έρευνα στο χώρο του ελληνικού βραβευμένου εικονογραφημένου βιβλίου για παιδιά, η Φώκιαλη διαπιστώνει ότι εντοπίζονται βιβλία που στα χαρακτηριστικά τους αποτυπώνονται ψηφιακές επιδράσεις (interactivity), πράγμα που αποτελεί απόδειξη ύπαρξης μιας δυναμικής στο ελληνικό τοπίο του βιβλίου για παιδιά. Σε επίπεδο θεματολογίας και αναφορικά με την προσβασιμότητα (accessibility) σε “απαγορευμένα” μέχρι πρότινος θέματα, διαπιστώθηκε σύγκλιση των ελληνικών με τα αμερικάνικα βιβλία (Φώκιαλη, 2008).

Αναφορικά όμως με τη θεωρία της ριζοσπαστικής αλλαγής, τα βιβλία αυτά δεν ανταποκρίνονται ολιστικά στον όρο. Η συνδεσιμότητα (connectivity) περιορίζεται στο πεδίο της διακειμενικότητας και δεν αφορά σε επικοινωνία με άλλες πλατφόρμες ή μέσα. Αντιθέτως τα βραβευμένα με Caldecott Medal εικονογραφημένα παιδικά βιβλία είναι αντιπροσωπευτικά του όρου ριζοσπαστική αλλαγή σε όλο του το φάσμα.

Το ερώτημα που τίθεται περαιτέρω είναι αν οι νέες τεχνολογίες και δη η πληροφορική και το Internet απασχολούν την παιδική-νεανική λογοτεχνία –πέραν των εικονογραφημένων βιβλίων– που κυκλοφορεί στην Ελλάδα, διευρύνοντας τα όρια των ισχυόντων θεματικών πυρήνων. Επιπλέον, αν αυτό ισχύει, διερευνάται αν το γεγονός αυτό επιφέρει κάποια αλλαγή ή ανανέωση στην αφηγηματική εκφορά, στην πρόσληψη και τις νοηματικές δυνατότητες των λογοτεχνικών κειμένων. Με άλλα λόγια, κατά πόσο τα κείμενα μπολιάζονται με την κυβερνοαισθητική και τον ψηφιακό σχεδιασμό και κατά πόσο αξιοποιούν το διαδίκτυο ως δυναμική, υποστηρίζοντας τις ιδιότητες της συνδεσιμότητας και της διαμεσικότητας.

Το διαδίκτυο ως θεματική και ως δυναμική στο νεανικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα

Σε συνέχεια του προηγθέντος προβληματισμού, διατυπώνονται τα εξής ερωτήματα: Συνιστά η ψηφιακή επανάσταση θέμα των παιδικών και νεανικών βιβλίων; Αντικατοπτρίζεται στο περιεχόμενό τους, κι αν ναι, επηρεάζει το στήσιμο και την πρόσληψη της ιστορίας; Στο θεματικό ευρητήριο ενός αμερικάνικου οδηγού παιδικών βιβλίων εντοπίζει κανείς μια συντριπτική πλειοψηφία θεμάτων, που αναφέρονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τις διαστημικές έρευνες και γενικότερα το χώρο της τεχνολογίας ήδη από τη δεκαετία του '90 (Kennedy et al, 1990: 289). Το ίδιο και στην Ελλάδα την αντίστοιχη περίοδο εμφανίζονται μυθιστορήματα επιστημονικής φαντασίας, που θίγουν ζητήματα διαστημικής και ρομποτικής (Γιάκος, 1987: 160-161).

Καθόσον πολιτιστική κίνηση, εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία συνήθως συμβαδίζουν και συνεργάζονται, αναμενόμενο είναι θέματα σχετικά με την πληροφορική να διεισδύσουν στα παιδικά αναγνώσματα κατόπιν της καθιέρωσής τους στο ευρύτερο πολιτιστικό γίγνεσθαι. Στην Ελλάδα, ούσα επείσαστη η εξέλιξη στην επιστήμη της πληροφορικής, η προσαρμογή στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής επανάστασης έγινε με κάποια καθυστέρηση. Συνέπεια αυτού είναι και η μειωμένη σε σχέση με την αμερικάνικη ή ευρωπαϊκή λογοτεχνία, απορρόφηση θεμάτων που αφορούν στις νέες τεχνολογίες. Σαφώς, η εικόνα ενός παιδιού μπροστά στον ηλεκτρονικό του υπολογιστή διεισδύει όλο

και πιο συχνά ως παράσταση στα παιδικά λογοτεχνήματα. Αν όμως θελήσουμε να εξετάσουμε εκείνα που εστιάζουν στο θέμα και το υιοθετούν ως κεντρικό τους άξονα, οι τίτλοι που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά συνθέτουν ένα περιορισμένο σύνολο.

Ένας τίτλος βέβαια, σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί μοναδικό και επαρκή δείκτη των περιεχομένων ενός βιβλίου. Χαράζει όμως ένα ιδιαίτερο γνωστικό μονοπάτι και παρέχει μια πολύτιμη ερμηνευτική πυξίδα, οργανώνοντας την αναγνωστική εμπειρία, καθώς βρίσκεται σε ερμηνευτική συνάφεια με το περιεχόμενο (Πασχαλίδης, 1996) καθώς αποτελεί το «πρώτο βήμα» στην ερμηνευτική του αποκωδικοποίηση, αρθρώνοντας το πρωταρχικό αίνιγμα και προσανατολίζοντας την ανάγνωση (Barthes, 1983: 17).

Μελετώντας τα υπάρχοντα βιβλία νεανικής λογοτεχνίας, αρχικά εξετάζουμε αν το διαδίκτυο, όταν αναφέρεται στον τίτλο, καταφέρνει να μεταγγίσει στοιχεία από τα συστατικά της δομής και λειτουργίας του στις αφηγηματικές τεχνικές των αντίστοιχων λογοτεχνημάτων. Αν δηλαδή επιτυγχάνει, πέραν της υπονοούμενης θεματικής ανανέωσης και μια ουσιαστικότερη συνεργία πλοκής – περιεχομένου (Τζιόβας, 1999: 59), που να κομίζει και να υπαγορεύει καινούριες, μη γραμμικές, δημιουργικές τεχνικές ανάγνωσης, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες εξελίξεις στο πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας.

Τα παιδικά-νεανικά μυθιστορήματα, στην ελληνική αγορά, των οποίων ο τίτλος αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα στο Ίντερνετ είναι τα εξής: *Κυνηγητό στο Ίντερνετ* του Αντρέα Σλύτερ (Πατάκη, 1999), *4 1/2 φίλοι και ένας κροκόδειλος στο Ίντερνετ* του Γιώαχιμ Φρίντριχ (Εμπειρία Εκδοτική, 2002), *Οι τρεις ντετέκτιβ-βρικόλακες στο Ίντερνετ* του Αντρε Μίννινγκερ (Ελληνική Παιδεία, 2002), *Ο ναυαγός του Ίντερνετ* των Αν Σιλβέστρ και Κριστόφ Μερλέν (Σοκόλη, 2004), *Ίντερνετ και λουκάνικα με κέτσαπ* του Γιώαχιμ Φρίντριχ (Εμπειρία Εκδοτική, 2004), *Από την κερασιά στο Ίντερνετ* της Θεοδώρας Γεωργακούδη (Ψυχογιός, 2002). *E-love. Σκιρτήματα στο διαδίκτυο* της Caroline Plaisted (Ψυχογιός, 2010), *Ο Μπεν και το cyberbullying* των Μάνου Σφακιανάκη- Βέρας Αθανασίου (ηλικίες 11-13) (Ψυχογιός, 2017), *Κ* του Geoff Rodkey (Πατάκη, 2018).

Από τους παραπάνω τίτλους οι τέσσερις πρώτοι ανήκουν στο είδος του detective story, ενώ οι δύο επόμενοι πραγματεύονται θέματα ευρύτερου κοινωνικού προβληματισμού, το μεν (*Ίντερνετ και λουκάνικα με κέτσαπ*) το θέμα των νεανικών σχέσεων, το δε (*Από την κερασιά στο Ίντερνετ*) το θέμα του κοινωνικού ρατσισμού, με έμφαση –και τα δύο– κυρίως στην ψυχολογική διάσταση και την ατομική πρόσληψη των θεμάτων από τους πρωταγωνιστές τους. Οι υπολογιστές και το διαδίκτυο έχουν από ουδέτερο φορτίο έως και θετικό. Παρουσιάζονται ως επικουρικά μέσα στη διαλεύκανση των μυστηρίων, στην προώθηση της επικοινωνίας και στην αναζήτηση πληροφοριών. Ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία να

θιγούν και να καταγγελλθούν ζητήματα παράνομου εμπορίου (4 1/2 φίλοι και ένας κροκόδειλος στο Ίντερνετ), υποκλοπής σημαντικών δεδομένων και υπεξαίρεσης χρηματικών ποσών μέσω ίντερνετ (*Οι τρεις ντετέκτιβ-βρικόλακες στο Ίντερνετ, Κυνηγητό στο Ίντερνετ*) ή ακόμα και του διαρκώς διογκούμενου προβλήματος του κυβερνοεκφοβισμού που τείνει να λάβει στις νεανικές ηλικίες τεράστιες διαστάσεις (*Ο Μπεν και το cyberbullying*). Επιπλέον, παρουσιάζεται η επεκτεινόμενη κυρίως στις νεαρές ηλικίες συνήθεια της διαδικτυακής γνωριμίας (Bonds-Raacke, & Raacke, 2010) και εξετάζονται πτυχές ενός νεανικού διαδικτυακού έρωτα (*E-love. Σκιρτήματα στο διαδίκτυο*), καθώς επίσης προσεγγίζεται και το φαινόμενο των «ακόλουθων» ή όσων επιδοκιμάζουν την ψηφιακή μας παρουσία (κάνουν like) και θίγεται η σημασία του για τους νέους (*Τα ταππεράκια γίναν βάρια*). Στα νεανικά αυτά μυθιστορήματα η επισήμανση των πιθανών επιπλοκών ή κινδύνων που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο, αφομοιώνεται στη ροή της αφήγησης και θεματοποιείται με τρόπο φυσικό, αποφεύγοντας την απερίφραστη διδακτική-καθοδηγητική πρόθεση, που παρατηρείται σε πολλά βιβλία για μικρότερες ηλικίες (βλέπε: Σφακιανάκης-Αθανασίου, *Ο Μπεν και η μαγική θόνη* (ηλικίες 7-8), *Ο Μπεν και η ταμπλετοπαγίδα* (ηλικίες 5-6), (Ψυχογιός), Τζένιφερ Μουρ-Μαλινός, *Με μόνο φίλο τον υπολογιστή*, (2014) *Μικρό πάθημα, μεγάλο μάθημα* (Μίνωας, 2006), Λίλιαν Μήτρου, *Ο Θέμης σερφάρει στο διαδίκτυο* (Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη, 2014).

Αλλά νεανικά μυθιστορήματα που αναφέρονται στην τεχνολογία γενικότερα, είναι τα: *Κομπιουτεράκι αγάπη μου* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη (Ψυχογιός, 2001), *Το μήνυμα στο κινητό* της Ιωάννας Κυρίτση-Τζιώτη, *Το Μήνυμα* του Βασίλη Παπαθεοδώρου (Καστανιώτη, 2001), *Οι Εννέα Καίσαρες* του Βασίλη Παπαθεοδώρου (Καστανιώτη, 2004). Από αυτά, τα δύο πρώτα παρουσιάζουν τη στενή σχέση –σχεδόν εξάρτηση– των παιδιών από το κινητό και τον υπολογιστή αντίστοιχα, προβάλλοντας όμως το ηθικό δίδαγμα ότι η ζωή είναι πιο ενδιαφέρουσα από τα ψηφιακά της υποκατάστατα. Το *Μήνυμα*, περιπέτεια επιστημονικής φαντασίας με στοιχεία μυστηρίου, εξελίσσεται στο μέλλον και μας προειδοποιεί για τις πιθανές επικίνδυνες επιπλοκές από την εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, στην εξέλιξη και στην ευτυχία του ανθρώπου. Οι *Εννέα Καίσαρες*, μυθιστόρημα αστυνομικής πλοκής, ξεκινά με τον υπολογιστή ως εργαλείο προώθησης της γνώσης (μαθητικός διαγωνισμός μέσω ίντερνετ), αλλά φωτίζει εν τέλει και τη δύναμη σκοτεινή πλευρά των δυνατοτήτων του.

Διάσπαρτα δε, σε αρκετά νεανικά μυθιστορήματα αρχίζει να τυποποιείται ο τύπος του παιδιού με εξαιρετικές ικανότητας αναζήτησης στον παγκόσμιο ιστό, πράγμα που τον/την καθιστά πολύτιμο για την παρέα του, όπως η Κατερίνα στα μυθιστορήματα του Κώστα Στοφόρου (*Η κούπα του Πτολεμαίου, Ο κώδικας της Λέρου*).

Χωρίς να έχουμε εξαντλήσει τα βιβλία που αναφέρονται στις νέες τεχνολογίες και στην επίδρασή τους στην καθημερινότητα, η παραπάνω περιδιάβαση μπορεί να μας οδηγήσει σε κάποια συμπεράσματα. Το διαδίκτυο, αναπόσπαστο κομμάτι της σημερινής πραγματικότητας αρχίζει να απασχολεί θεματικά τη νεανική μυθιστοριογραφία. Οι φόβοι και οι αναστολές απέναντι στις πιθανές αρνητικές ή ακόμα και ανεξέλεγκτες εξελίξεις από τη χρήση των νέων τεχνολογιών δεν παίρνουν διαστάσεις κινδυνολογίας. Η θεματική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο νεανικό μυθιστόρημα συναντάται κυρίως σε υποθέσεις επίλυσης μυστηρίων, επικαιροποιώντας υποχρεωτικά τον χρόνο της αφήγησης στα σημερινά δεδομένα. Αυτό όμως που σε γενικές γραμμές συνιστά αντίφαση, είναι η απουσία σύγκλισης ανάμεσα στην ιστορία και την πλοκή (story – discourse). Δηλαδή, ενώ στα εν λόγω βιβλία, η νέα ψηφιακή πραγματικότητα εμφανίζεται ως πυρηνικό στοιχείο του θέματος, η διακλαδωτή και πολυστρωματική, δηλαδή διαδραστική λειτουργία του διαδικτύου δεν επηρεάζει και τις ιδιότητες της λογοτεχνικής αφήγησης και πλοκής, στο βαθμό της προσδοκώμενης πρωτοτυπίας. Βρισκόμαστε ακόμα στα πεπατημένα, την ισόρροπη κατανομή περιγραφικών με διαλογικών μερών, την σταθερή οπτική γωνία, την απουσία αυτοαναφορικότητας, την καθαρογραμμένη παιδική ή εφηβική προσωπικότητα, την ομαλή γραμμική ανάπτυξη της υπόθεσης και το αποστρογγυλωμένο τέλος.

Συμπερασματικά

Με λίγα λόγια, το διαδίκτυο ως θεματική και η όποια νεωτερικότητα αυτό κομίζει, δεν αποτελούν εγγυήσεις για αντίστοιχες ανανεωτικές τάσεις στην εκφορά και στη μορφή των νεανικών αναγνωσμάτων στην ελληνική αγορά, τέτοιες που να ανταποκρίνονται στο ζητούμενο της διαδραστικότητας, υπό την έννοια της ενεργής ανάγνωσης, σύμφωνα με τη ριζοσπαστική θεωρία.

Όσον αφορά δε τη συνδεσιμότητα, βρισκόμαστε ακόμα στο κλειστό –πτολεμαϊκό– σύμπαν (Bakhtin, 1980: 298) των μονομεσικών αφηγήσεων που δεν δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας με άλλα μέσα. Σε καμία περίπτωση δεν εντοπίζονται προσπάθειες ανάπτυξης- επέκτασης των κειμένων σε άλλες πλατφόρμες ή μέσα και δεν ενθαρρύνεται η διερευνητική, συμμετοχική, αλληλεπιδραστική συμπεριφορά του αναγνώστη με το κείμενο και η συνδιαμόρφωσή του.

Περαιτέρω συμπεράσματα που ενισχύουν τα παραπάνω, μπορούμε να αντλήσουμε από άλλα μεμονωμένα δεδομένα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μεταδιδασκτορικής έρευνας της Σωτηρίας Καλασαρίδου, με θέμα «Η λογοτεχνία στο διαδίκτυο: καταγραφή και αξιοποίησή της στην εκπαίδευση», (<http://www.datalitedu.web.auth.gr/>) στη βάση δεδομένων στην οποία εγγράφονται

ελληνικοί υπερσύνδεσμοι που σχετίζονται με τη λογοτεχνία, την ανάγνωση και τη λογοτεχνική εκπαίδευση, οι ιστοσελίδες που σχετίζονται με την παιδική-νεανική λογοτεχνία είναι ελάχιστες και δεν εντοπίζονται πουθενά διαμεσικές προεκτάσεις με αφορμή κάποιο ελληνικό παιδικό ή νεανικό βιβλίο. Επίσης σημαντική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι ενώ η σειρά *Ta 39 στοιχεία* έχει μεταφραστεί σε μεγάλο βαθμό (15 από τα 26 βιβλία) στα ελληνικά, δεν έχει τολμήσει στα εγχώρια δεδομένα να αξιοποιήσει εξίσου όλο το φάσμα των διαμεσικών δυνατοτήτων που έχει αναπτύξει το πρωτότυπο αμερικάνικο κείμενο. Εξίσου, τα βιβλία του Τριβιζά που διακρίνονται για την διαδραστικότητά τους, όταν μεταφέρονται στο διαδίκτυο και αποκτούν υπερκειμενική δομή, τότε προτιμάται η αγγλική τους έκδοση, ακόμα κι αν στο όνομα αυτής θυσιάζεται ο αρχικός τίτλος και μετατρέπεται σε *88 Cannelloni* (Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2013: 68). Στην αρκετά δε, ενδιαφέρουσα σελίδα των εκδόσεων Πατάκη (i-read.i-teen) για το παιδικό και νεανικό βιβλίο στην κατηγορία ψηφιακή λογοτεχνία, δεν υπάρχει καμία καταχώρηση (<http://www.i-read.i-teen.gr/category/psifiaki-logotexnia>). Ως επιστέγασμα θα προσθέταμε ότι στα ελληνικά δεδομένα η μετατροπή ενός επιτυχημένου βιβλίου σε βιντεοπαιχνίδι μοιάζει ακόμα αδιανόητη (Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2013: 69).

Γίνεται συνεπώς αντιληπτό ότι το ελληνικό τοπίο του νεανικού βιβλίου δεν έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά υπό την επίδραση της ψηφιακής εποχής και του διαδικτύου, παρά το γεγονός ότι σημαντικές έρευνες εδώ και μία δεκαετία αποφαίνονται ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη λογοτεχνία θα μπορούσε να τονώσει σημαντικά την αντίστοιχη ανάγνωση για απόλαυση⁴. Το ελληνικό εκδοτικό τοπίο δεν έχει ακόμα αφομοιώσει τις τεχνικές της διαδραστικότητας και δεν έχει επαρκώς εκσυγχρονιστεί ή έστω πειστεί για τη σημασία της συνδεσιμότητας και την αποτελεσματικότητα των διαμεσικών χειρισμάτων, κρίνοντας ίσως ότι η εγχώρια αγορά δεν είναι αρκετά ώριμη για να υποδεχθεί αυτήν την καινοτομία και να την υποστηρίξει.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. (μτφρ. Γιώργος Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον,
- Barthes, R. (1983). *The Empire of Signs*. Farrar Straus & Giroux.
- Beckett, L. S. (2002). *Recycling Red Riding Hood*. New York and London:

4. <http://www.scholastic.com/readingreport/>

Routledge.

- Beckett, L. S. (1999). *Transcending Boundaries, Writing for a dual audience of children and adults*. Garland Publishing inc.
- Bonds-Raacke, J., & Raacke, J. (2010). MySpace and Facebook: Identifying dimensions of uses and gratifications for friend networking sites. *Individual Differences Research*, 8(1).
- Davidson, D. et al. (2010). *Cross-Media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. Pittsburgh: ETC Press. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2016 από: <http://press.etc.cmu.edu/content/cross-media-communications-br-introduction-art-creating-integrated-media-experiences>
- Dena, C. (2009). *Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments* (PhD dissertation, University of Sydney).
- Dena, C. (2014). Transmedial fiction. In M-L. Ryan, L. Emerson, B. J. Robertson (Eds.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media* (pp. 488-503). JHU Press.
- Dresang, E. T. (1997). Influence of the Digital Environment on Literature for youth: Radical Change in the Handheld book. *Library Trends*, 45(4), 639-663.
- Dresang, E. T. (1999). *Radical change: books for youth in a digital age*. New York: H. W. Wilson.
- Dresang, E. T. (2003). Controversial Books and Contemporary Children. *Journal of Children's Literature*, 29(1), 20-31.
- Farmer, L. (2004). Using technology for Storytelling: Tools for Children, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2), 155-168.
- Gupta, S. (2001). *Re-reading Harry Potter*. New York: Palgrave, Macmillan.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Ανακτήθηκε στις 09 Οκτωβρίου 2018: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Juul, J. (2001). Games telling stories? A brief note on games and narratives. *The International Journal of Computer Game Research*, 1(1).
- Kennedy, D. M., Spangler, S. S., & Vanderwerf, M. A. (1990). *Science & Technology in Fact and Fiction: A Guide to Young Adult Books*. Rr Bowker Llc.
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University

- of California Press.
- Lamb, A. (2011). Reading redefined for a transmedia universe. *Learning & Leading with Technology*, 13-17.
- Long, G. A. (2007). *Transmedia Storytelling Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Degree of Master of Science in Comparative Media Studies at the Massachusetts Institute of Technology.
- Moula, E. (2011). Transgressing the Written Literary Norm and Redefining Textness in Contemporary Children's Literature. *Frontiers of Language and Teaching*, 2, 465-475. Brownwalker Press.
- Moula, E. (2011b). E-literature as a metonymy of postmodernism: Emancipation or new subjugation? *erA-6, International Conference*. Piraeus.
- Murray, J. (1998). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature :Comes of age :toward a new aesthetic*. New York – London: Garland.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character on Children's Literature*. Lanham, Maryland and London: The scarecrow press.
- Sarris, D. (1999). New aesthetic conditions from new technologies. *RAM*, 129, 270-271.
- Schwebs, T. (2014). Affordances of an app. *Nordic Journal of ChilLit Aesthetics*, 5, 1-11.
- Scolari, A. C. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Serafini, F., Kachorsky, D., & Aguilera, E. (2015). Picturebooks 2.0: Transmedial features across narrative platforms. *Journal of Children's Literature*, 41(2), 16.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in children's fiction*. London and New York: Longman.
- Yellowlees Douglas, J. (2003). *The end of books or Books without end? Reading interactive narratives*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Yannicopoulou, A. (2007). Hypertextual Elements in the Interactive Fiction of Trivizas. *Bookbird*, 45, 15-22.
- Yannicopoulou, A. (2013). The materiality of picturebooks: Creativity activities. In T. Kotopoulos (Ed), *1st International Conference on "Creative Writing"*.
- Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585.
- Γιάκος, Δ. (1987). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. Από τον ΙΘ' αιώνα έως σήμερα*. Αθήνα: Δ. Ν. Παπαδήμα.
- Γιαννικοπούλου, Α., & Φώκιαλη, Ε. (2013). Στα δίκτυα της λογοτεχνίας.

- Διδάσκοντας στην εποχή του διαδικτύου. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης, *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Κοινωνικά δίκτυα και σχολική μονάδα: Γέφυρες και νοήματα* (σσ. 66-90). Αθήνα: Διάδραση.
- Μουλά, Ε. (2010). Η λογοτεχνία απέναντι στην πρόκληση της ψηφιακής εποχής και ...τάξης, *I- teacher, 1*.
- Πασχαλίδης, Γ. (1996). Περί τίτλων: οι τίτλοι μέσα και ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα και την ερμηνεία τους. *Λόγος Χάριν*, 73-91.
- Τζιόβας, Δ. (1993). *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φώκιαλη, Ε. (2008). Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. *Κείμενα, 10*.

Πηγές

- Γιόαχιμ, Φ. (2002). *4 1/2 φίλοι και ένας κροκόδειλος στο Ίντερνετ* του. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Γιόαχιμ, Φ. (2004). *Ίντερνετ και λουκάνικα με κέτσαπ* του. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Γεωργακούδη, Θ. (2002). *Από την κερασιά στο Ίντερνετ*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ. (2001). *Κομπιουτεράκι αγάπη μου*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Κυρίτση-Τζιώτη, Ι. (2005). *Μήνυμα στο κινητό*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Μίνινγκερ, Α. (2002). *Οι τρεις ντετέκτιβ- βρικόλακες στο Ίντερνετ*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Μουρ-Μαλινός, Τ. (2014). *Με μόνο φίλο τον υπολογιστή*. Αθήνα: Μίνωας.
- Μουρ-Μαλινός, Τ. (2006). *Μικρό πάθημα, μεγάλο μάθημα*. Αθήνα: Μίνωας.
- Μήτρου, Λ. (2014). *Ο Θέμης σερφάρει στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη.
- Παπαθεοδώρου, Β. (2001). *Το Μήνυμα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπαθεοδώρου, Β. (2004). *Οι Εννέα Καίσαρες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σιλβέστρ, Α., & Μερλέν, Κ. (2004). *Ο ναυαγός του Ίντερνετ*. Αθήνα: Σοκόλη.
- Σλύτερ, Α. (1999). *Κυνηγητό στο Ίντερνετ*. Αθήνα: Πατάκη.
- Στοφόρος, Κ. (2015). *Η κούπα του Πτολεμαίου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Στοφόρος, Κ. (2016). *Ο κώδικας της Λέρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σφακιανάκης, Μ., & Αθανασίου, Β. (2017). *Ο Μπεν και η μαγική οθόνη*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σφακιανάκης, Μ., & Αθανασίου, Β. (2017). *Ο Μπεν και η ταμπλετοπαγίδα*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σφακιανάκης, Μ., & Αθανασίου, Β. (2017). *Ο Μπεν και το cyberbullying*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Plaisted, C. (2010). *E-love. Σκιρτήματα στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Rodkey, G. (2018). *Τα ταππεράκια γίνονται βάραιλ*. Αθήνα: Πατάκη.

Abstract

Print literature is gradually supplanted by digital texts, which occupy an increasing part of the market. Digital texts excel their print antecedents in navigation features, various types of interactivity and access to web resources, elements that transform the reader to a “wreader” or even a “prosumer”, meaning a co-creator. Nowadays, an even more revolutionary evolution takes place in digital environments: transmedial narrative. It refers to a process in which integral elements of a story are systematically dispersed across multiple distribution channels, in order to create a unified and coordinated entertainment experience.

The aim of the present study is to examine the status of Greek children’s and young adults’ literature in the digital era, regarding the principles set by radical theory. According to the radical theory the three fundamental properties of literature under the influence of new technologies are: interactivity, connectivity and accessibility.

Researchers have proven that the influence of the digital era on the illustrated children's books internationally is quite remarkable. In Greece, although accessibility and interactivity are well supported, connectivity is still residual.

To fill in the blank of the research, we aim to define Greek children’s and young adults’ literature’s place among the novelties of the cyber universe. We examine books whose titles contain the word “internet”, or any relative or contiguous ones, in order to detect features of radicalism, cyber aesthetics or even more complex interactive relations towards transmediality.

According to our findings, the Internet as a thematic axis does not ensure the presence of innovative features, either in the form or in the content of the books. Interactivity as defined by the radial theory lacks and there are not spotted any attempts by the editors to develop or expand the texts on other platforms or media. The young reader's exploratory, participatory and interactive behavior is not encouraged. Greek children’s literature field seems to be reserved, not yet mature enough to take daring steps ahead.

Key-words: children's literature, transmedial narrative, alternate reality games, love of reading, education

Ευαγγελία Μουλά

Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΣΕΠ-ΕΑΠ

851 33 Ρόδος

Τηλ.: 6934-928.803

E-mail: moulaevang@gmail.com

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ναυαρίνου 13Α 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210 3688082, 6944-125.860

E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

Οι σύγχρονες τάσεις στη θεωρία και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές της σχολικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών

Γεώργιος Δ. Μπίκος

Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια η *αξιολόγηση* ως όρος και πράξη έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και προβληματισμό, κυρίως επειδή συναρτάται με τον ρόλο, το έργο και τελικά τις εργασιακές ικανότητες και τις εργασιακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, Γκανάκας, 2006· Βαϊνάς, 2008: 104· Ξωχέλλης, 2006: 49). Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, εμφανίστηκε, αρχικά, ως αξιολόγηση του μαθητή (Παμουκτσόγλου, 2007: 182) και της σχολικής επίδοσής του, και μόνο μετά από αρκετά χρόνια θεωρήθηκε ότι πρέπει να αφορά και στον εκπαιδευτικό, ή στο εκπαιδευτικό έργο, όπως λέγεται εδώ και μερικά χρόνια (Καυάλης, Χανιωτάκης, 2011: 230-231). Στην εργασία αυτή μελετούμε την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Οπωσδήποτε υπάρχει σαφής εννοιολογική διαφορά μεταξύ της *αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας* από την *αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή* (Κωνσταντίνου, 2002: 56-59). Η μαθησιακή διαδικασία είναι μια διαδικασία που συντελείται και αναπτύσσεται δυναμικά στον χρόνο, συνεπώς μεταβάλλεται και δίνει διαφορετικούς καρπούς από μέρα σε μέρα, και από εβδομάδα σε εβδομάδα. Άρα, δεν είναι στατική και δεν αντιστοιχεί σε ένα παγιωμένο και οιονεί «τελικό» αποτέλεσμα. Αντίθετα, η *επίδοση* είναι κυρίως κάτι που εκλαμβάνεται ως ένα *αποτέλεσμα-γεγονός*, αφού δεν θεωρείται ως μία *διαδικασία*. Επιπλέον, η αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης, δηλαδή των διαδικασιών μέσω των οποίων μαθαίνει ο μαθητής, δίνει στοιχεία και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα του τρόπου (και των μέσων, μεθόδων, τεχνικών) της διδασκαλίας του, χωρίς να ταυτίζεται απολύτως με τη λεγόμενη *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 46), παραπέμπει και σε αυτήν.

Έτσι, ενώ η λεγόμενη *αξιολόγηση του μαθητή και της επίδοσής του*, ως όρος, δεν δίνει αφορμή στον εκπαιδευτικό, αν αυτός δεν είναι σχετικά έμπειρος, να συλλογιστεί ότι είναι και εκείνος, έως έναν σημαντικό συνήθως βαθμό, *υπεύθυνος* για την επίδοση του μαθητή του, η αποκαλούμενη *αξιολόγηση της μα-*

θησιακής διαδικασίας τον κάνει να αναλογιστεί και το δικό του μερίδιο ευθύνης· διότι διαβάζοντάς την ως μία *διαδικασία* που αναπτύσσεται στο σχολείο και στη σχολική αίθουσα, αντιλαμβάνεται αμέσως, ότι συνιστά μια διαδικασία ενός δούναι και λαβείν, στο πλαίσιο του οποίου υπεύθυνος για το δούναι είναι εξ ορισμού ο εκπαιδευτικός και για το λαβείν ο μαθητής. Συνεπώς η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, αφορά πάντοτε, εκτός από τον μαθητή, και τον εκπαιδευτικό, ενώ κατά κάποιον τρόπο λειτουργεί και ως μία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου και ειδικού διδακτικού έργου το οποίο παρέχει στον χώρο της σχολικής τάξης.

Τι αφορά η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Τι ακριβώς εννοούμε όμως όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση της μάθησης; Εννοούμε κυρίως την αξιολόγηση της *μαθησιακής διαδικασίας*, δηλαδή την αποτίμηση του αν και κατά πόσο όλες οι διαδικασίες και «δράσεις που συνθέτουν ό,τι ονομάζουμε διδασκαλία ή διδακτική διαδικασία, επιτυγχάνουν να μάθουν κάτι συγκεκριμένο στον μαθητή (Kotthoff, 2006). Αυτό το *κάτι* εκφράζει το «περιεχόμενο», δηλαδή αυτό που αποφασίζει ο εκπαιδευτικός, ως αυτοκαθοριζόμενος διδάσκων ή επιχειρεί ως ετεροκαθοριζόμενος εργαζόμενος να διδάξει, να μεταλαμπαδεύσει, να ασκήσει ή να καλλιεργήσει στον μαθητή¹. Έτσι, σε αυτή την περίπτωση ενδιαφέρει η *διδακτική αποτελεσματικότητα* του εκπαιδευτικού. Αυτή την εκπαιδευτική ή μαθησιακή αξιολόγηση μπορούμε να την ονομάσουμε *αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας*.

Όταν αναφερόμαστε, όμως, στην αξιολόγηση της μάθησης, μπορεί να εννοούμε και το εξής: την αξιολόγηση-αποτίμηση² του αν και κατά πόσο η όλη

1. Μια επισήμανση στο σημείο αυτό: Δεν είναι λίγες οι φορές που το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι διαφορετικό από αυτό που στόχευε να «αποδώσει» ο εκπαιδευτικός με το διδακτικό έργο του. Π.χ. θέλει να διδάξει ο γυμναστής τα βασικά βήματα του χορού που λέγεται *καλαματιανός*, αλλά αυτό που καταφέρνει να μάθουν κάποιοι από τους μαθητές του μετά από τις τόσες επαναλαμβανόμενες ακροάσεις ενός ή δύο *καλαματιανών* τραγουδιών, είναι το εξής: να αναγνωρίζουν από τη μελωδία και τον ρυθμό ενός τραγουδιού, αν αυτό είναι *καλαματιανό* ή όχι. Και αυτό το μαθησιακό αποτέλεσμα, προφανώς, δεν αντιστοιχεί σε διδακτικό στόχο γυμναστή αλλά μουσικού. Και μια τέτοια μάθηση, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εκτός (διδακτικής) στόχευσης» ή «μη σκοπούμενη μάθηση».

2. Επισημαίνεται, στο σημείο αυτό, ότι «ο όρος *αποτίμηση* που συχνά ταυτίζεται με τον όρο *αξιολόγηση*» (Ρεκαλίδου, 2011: 26), «στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία καταγράφονται διαφωνίες όσον αφορά τη σημασία των όρων *assessment* και *evaluation*. Ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο *assessment* αναφερόμενοι στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ με τον όρο *evaluation* εννοούν την κρίση που προκύπτει από την αξιολογική διαδικασία (Ρεκαλίδου, 2011: 27). Ο Oosterhof γράφει (2003: 2), αποδίδοντας καλύτερα από όλους, κατά τη γνώμη μας, τα ισχύοντα στον

διδασκτική διαδικασία πέτυχε να κάνει τους μαθητές να μάθουν κάποια συγκεκριμένα γνωστικά στοιχεία, ή να αναπτύξουν κάποιες συγκεκριμένες στάσεις, ικανότητες ή δεξιότητες,³ που εντάσσονται στη στοχοθεσία της διδασκαλίας της ενότητας που τους παρουσίασε. Έτσι, αν δώσουμε αυτό το περιεχόμενο στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, ουσιαστικά αποτιμούμε μέσω αυτής τον βαθμό στον οποίον ο μαθητής έμαθε, ή ο διδάσκων πέτυχε να κάνει τον μαθητή του να μάθει, το διδακτικό «περιεχόμενο» που επιχείρησε στοχευμένα να του μάθει.⁴ Αλλά, βάσει όσων έχουμε αναπτύξει αλλού (Bikos, 2018c), αυτά ακριβώς τα διδακτικά «περιεχόμενα» θα αντιστοιχούν, λογικά, όχι μόνο σε μία κοινωνικά σημαντική γνώση ή σε κοινωνικά σημαντικές δεξιότητες ή/και ικανότητες, όμως, με κάποιον περισσότερο ή λιγότερο εμφανή τρόπο, θα παραπέμπουν τελικά και σε ορισμένες κοινωνικές αξίες.

Οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί προσδιοριστικοί παράγοντες αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας

Επειδή, ωστόσο, στη μαθησιακή διαδικασία εμπλέκονται δύο παράγοντες, δηλαδή ο διδάσκων και ο διδασκόμενος και επειδή μέσω της αξιολόγησής της αξιολογείται η ικανότητα και του ενός να διδάσκει και του άλλου να μαθαίνει, πρέπει να προσεγγίσουμε πιο αναλυτικά μερικές καίριες παραμέτρους της. Από αυτές μερικές αφορούν περισσότερο στον εκπαιδευτικό και άλλες περισσότερο στον μαθητή.

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε, τις προκείμενες παραμέτρους αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας όπως γίνεται από τον διδάσκοντα.

Η αξιολόγηση αυτή: α) Πραγματοποιείται ως προς κάποια πρότυπα π.χ. του «άριστου» μαθητή ή του «επιμελούς», που αφορούν στο πρόσωπο του

ακαδημαϊκό χώρο αλλά και στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα εξής: “The terms *measurement*, *assessment*, and *evaluation* are often used interchangeably in education. [...] it will be useful to maintain a distinction, although the differences among these terms are not absolute. The distinction between measurement and evaluation is the easiest to establish. In education, measurement is concerned with establishing characteristics of individuals or groups of individuals, usually students. Measurement does not associate value with what we see. Evaluation, however, combines our measures with other information to establish the desirability and importance of what we have observed. Evaluation is the outcome of measurement after value has been added.”

3. Οι *δεξιότητες* διαφέρουν από τις *ικανότητες*, παρά το ότι σε αρκετά κείμενα, ακόμα και Διδακτικής, αναφέρονται με τρόπο που κάνει τον αναγνώστη είτε να τις θεωρήσει ως σχεδόν ή απολύτως συνώνυμες, είτε να μην αντιλαμβάνεται ότι έχουν διαφορές, και μάλιστα σημαντικές, μεταξύ τους (Mislevy et al., 2017).

4. Βλ. ό,τι ορίζουν οι Καψάλης, Χανιωτάκης (2011: 219) ως «αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τον σχεδιασμό».

διδασκόμενου, ή κάποια άλλα πρότυπα απόδοσης που αφορούν στον εκπαιδευόμενο.⁵ Αλλά, ως γνωστό, πίσω από κάθε πρότυπο, υπάρχει πάντα μία ή και περισσότερες αξίες βάσει των οποίων προσδιορίζεται το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά που το στοιχειοθετούν. Άρα, τα πρότυπα αυτά βασίζονται σε αξιακές επιλογές της κοινωνίας, της πλειοψηφίας των μελών της ή, για να χρησιμοποιήσουμε και έναν όρο του Bourdieu, εκείνων που διαμορφώνουν το πνευματικό/μορφωτικό της κεφάλαιο, β) Πραγματοποιείται ως προς τη στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας ή της ωριαίας διδασκαλίας (Johnson, 1990· Παπαναούμ-Τζίκα, 1985: 19). Ίσως δε να γίνεται έως έναν βαθμό με βάση και τη γενικότερη σκοποθεσία του μαθήματος (Κωνσταντίνου, 2002: 53· Ρεκαλίδου, 2011: 62-64).⁶

Αυτή η στοχοθεσία προσδιορίζεται α) με βάση το ιδιαίτερο είδος του μαθήματος, π.χ. σε ένα μάθημα που προσφέρει γνώσεις για την οργάνωση του κοινωνικοπολιτικού βίου, σήμερα ο διδάσκων οφείλει, βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος, να καλλιεργήσει πέραν των άλλων και την κριτική σκέψη των μαθητών του (Bikos, 2018: 151-154). Επομένως, αν ένας μαθητής δεν μπορεί καθόλου να αρθρώσει κριτικό λόγο μέσα στην τάξη ή επάνω στο κείμενο μιας γραπτής εργασίας που του ανατέθηκε, υπάρχει το ενδεχόμενο αυτό να εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως κάτι αρνητικό, στο πλαίσιο της αξιολόγησης που καλείται να κάνει, β) προσδιορίζεται με βάση το περιεχόμενο της κάθε συγκεκριμένης ενότητας του διδασκόμενου μαθήματος. Για παράδειγμα άλλου είδους κατανόηση απαιτεί η διδασκαλία των μορφών των πολιτευμάτων, και άλλη, πιο βαθιά, πιο θεωρητική, πιο στοχαστική και πιο κριτική, προϋποθέτει η διδασκαλία των πολιτικών θεωριών και ιδεολογιών, οπότε διαφοροποιούνται αντίστοιχα και τα κριτήρια αξιολόγησης της σχετικής επίδοσης του μαθητή και γ) πραγματοποιείται με βάση το πλαίσιο που συνθέτει η σχολικο-κοινωνική και νομοθετική πραγματικότητα, στο περιβάλλον της οποίας εργάζεται και διδάσκει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή (α) η υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία, στην οποία περιλαμβάνονται και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, (β) η υλικοτεχνική και κτηριακή υποδομή του σχολείου, (γ) η παράδοση της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται και λειτουργεί το σχολείο, ως κοινωνικοπολιτισμικό

5. Συνεπώς, ενυπάρχει στη σχολική αξιολόγηση το συγκριτικό στοιχείο (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 44) καθώς για την τέλεσή της είτε συγκρίνεται (ασυνείδητα) κάθε μαθητής με κάποιο τέτοιο πρότυπο, είτε συγκρίνεται (συνειδητά ή ασυνείδητα) με κάποιον ή κάποιους «άριστους» ή, σπανιότερα, εξαιρετικά χαμηλής επίδοσης συμμαθητές του.

6. Για τη διαφορά μεταξύ των διδακτικών στόχων της ενότητας, που αφορά π.χ. στον μαγνητισμό, και των γενικότερων διδακτικών σκοπών του μαθήματος, το οποίο είναι π.χ. η Φυσική του Λυκείου, βλ., ενδεικτικά στην Πετσίμηρη, 2005: 20-21.

«περιβάλλον» και, κυρίως, (δ) το «υλικό» των μαθητών: η αντίληψή τους, το πολιτισμικό, μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους, οι στόχοι, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας γίνεται βάσει της αρχής των κοινωνικοεκπαιδευτικών προτύπων που αφορούν το κοινωνικά επιθυμητό μοντέλο μαθητή (αρχή του ιδανικού/ιδεώδους), της αρχής της στοχο-σκοποθεσίας του κάθε διδασκόμενου μαθήματος (αρχή της στόχευσης και του προγραμματισμού της διδασκαλίας) και της αρχής των περιορισμών της σχολικο-κοινωνικής και νομικο-θεσμικής πραγματικότητας (αρχή των όρων και ορίων της πραγματικότητας).

Οι τάσεις στην αξιολόγηση του μαθητή και της επίδοσής του

Η εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε και λειτουργεί, όπως και το ίδιο το σχολείο, για τον μαθητή και τη βελτίωσή του (παιδαγωγική προσέγγιση-αντίληψη) ή την ομαλότερη δυνατή ένταξή του στην κοινωνία των ενηλίκων (κοινωνιολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση-αντίληψη) και η διδασκαλία διεξάγεται, με μόνο στόχο της, δηλαδή τελικό σημείο αναφοράς τον μαθητή. Έτσι, δεν μπορεί παρά ακόμα και η αξιολόγηση που ονομάζουμε *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, όπως άλλωστε και κάθε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού⁷ ως διδάσκοντος, αλλά βέβαια και η αξιολόγηση που ονομάζεται σήμερα, *αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας*, όποιο και είναι το ακριβές της περιεχόμενο, να προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών,⁸ καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα, και το σχολείο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και διδάσκονται για να «αλλάζουν» τους ανήλικους μαθητές τους.

Πέραν αυτού, είναι γνωστό εδώ και χρόνια το τριγωνικό σχήμα, βάσει του οποίου επισημαίνεται ο πόλος της διδακτικής διαδικασίας στον οποίον δίνεται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας το μεγαλύτερο βάρος. Εννοούμε το λεγόμενο διδακτικό τρίγωνο (Pederson & Liu, 2003· Ματσαγούρας, 2002:

7. Για τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βλ. ενδεικτικά Παμουκτσόγλου, 2003: 39-40.

8. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «Την τελευταία εικοσαετία η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί μέσον για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται σε πολλά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πολλές χώρες εισήγαγαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα μηχανισμούς μέτρησης και ελέγχου που αφορούν όχι στο περιεχόμενο ή τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, αλλά στο τι είναι ικανοί οι μαθητές να επιτύχουν με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα» (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008: 242).

138· Μπίκος, 2017: 177), που κάθε γωνία του αντιστοιχεί σε έναν από τους εμπλεκόμενους στη διδασκαλία πυλώνες: στον μαθητή, στον διδάσκοντα και στη διδασκόμενη ύλη (ή το γνωστικό και διδασκόμενο αντικείμενο). Συγκεκριμένα, όταν το βάρος δίνεται κυρίως σε έναν από αυτούς, το τρίγωνο τοποθετείται στον χώρο όπως ένα κεφαλαίο Δ και στην κορυφή του τοποθετείται ο κυρίαρχος πυλώνας στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, στην κορυφή του τριγώνου τίθεται ο εκπαιδευτικός, ενώ στα σύγχρονα μαθητοκεντρικά μοντέλα στην κορυφή του τίθεται ο μαθητής (Μπίκος, 2017: 177-178).

Συνεπώς, είναι χρήσιμο για κάθε ερευνητή ή μελετητή είτε των εξελίξεων στη θεωρία της *αξιολόγησης* των μαθητών, της εκπαίδευσης γενικότερα, είτε των τάσεων στις εφαρμοζόμενες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης της προόδου ή της επίδοσης των μαθητών, να έχει κατά νου αυτό το σχήμα, στην προσπάθειά του να καταδείξει το σε ποιον ή ποιους πυλώνες της διδασκαλίας δίνεται, ή επιχειρείται να δοθεί, κάθε φορά το βάρος της αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια οι τάσεις στην προαναφερόμενη αξιολόγηση, διαμορφώνονται ως εξής: Καταρχάς, σύμφωνα με τις νεώτερες αντιλήψεις της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής επιστήμης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μελετά περισσότερο και πιο προσεκτικά, από όσο έκανε έως τώρα, τον μαθητή και την προσωπικότητά του, ακόμα και το ιστορικό του, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, ενδεχομένως, η αντίληψή του, όπως επίσης και τον χαρακτήρα του πριν προβεί στην αξιολόγησή του, αλλά ακόμα και πριν σχεδιάσει τη διδακτική τους δράση-παρέμβαση, δηλαδή πριν επιλέξει τις μεθόδους και τις τεχνικές της διδασκαλίας του αλλά και τις δραστηριότητες μέσω των οποίων θα διδάξει και θα επιχειρήσει να επιφέρει μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, και αφού κάνει την προαναφερόμενη έρευνα-μελέτη των μαθητών του, θα πρέπει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τρόπο που να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα των τελευταίων (Johnson, 2013: 19). Όμως οι μαθητές μιας τάξης είναι σχεδόν πάντα τόσο διαφορετικοί στο μαθησιακό και γνωστικό τους προφίλ, αλλά και στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα τους, ώστε ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος όχι να βρει την κοινή συνισταμένη όλων αυτών των στοιχείων των μαθητών του, αλλά να κάνει μια ιδιότυπη *σύνθεσή* τους· και η δυσκολία αυτού του «έργου» αναγνωρίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία.

Πρέπει, επομένως, ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει το διδακτικό του έργο στο προφίλ των μαθητών του· και όπου είναι αναγκαίο ή εφικτό, πρέπει να προσαρμόζεται ως διδάσκων στις ανάγκες, στις δυνατότητες και, εν γένει, στο προφίλ *κάποιων συγκεκριμένων μαθητών* του, π.χ., τους ιδιαίτερα αδύναμους, όσους έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, όσους έχουν διάσπαση προσοχής ή

είναι υπερκινητικοί, και όσους έχουν πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας και υπερβολικά υψηλή επίδοση και «ταχύτατη» αντίληψη, καθιστώντας τον τρόπο διδασκαλίας του εξατομικευμένο ως προς τον καθέναν από αυτούς, αν όχι ως προς τον κάθε μαθητή του χωριστά, δηλαδή να εφαρμόζει τη μέθοδο της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* (Lawrence-Brown, 2004· Tomlinson, 1999· Παπαναούμ-Τζίκα, 1985: 38-40). Από όσα μάλιστα αναφέρουν οι Dunne και Wragg (2005: 29), διαπιστώνουμε ότι η ανάγκη για εκτεταμένη εφαρμογή της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας*, είχε γίνει αντιληπτή ήδη από το 1967.

Στρεφόμενη, κατά συνέπεια, η διδακτική μεθοδολογία στη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* (στροφή που οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός και ο ακαδημαϊκός κόσμος αντελήφθη πια πλήρως την αξία των *ατομικών διαφορών* των μαθητών (Rolfhus, Ackerman, 1999) και την επίδρασή τους στον τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής προσλαμβάνει και αφομοιώνει τη διδασκόμενη γνώση-ύλη), οδήγησε και στην αξιολόγηση βάσει του portfolio του μαθητή (Oosterhof, 2003: 181-194· Reynolds, Rice, 2006· Ρεκαλίδου, 2011: 89· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 89-97· Δημητρόπουλος, 2007: 126-127· Κασσωτάκης, 2013: 523-525· Παμουκτσόγλου, 2007: 219-220). Μέσω του portfolio ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια πιο σφαιρική εικόνα για την προσωπικότητα και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή, ως προς ένα ευρύτερο *σύνολο* γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων (οι οποίες επιδόσεις είναι πολλών και διαφορετικών ειδών, όπως ακριβώς είναι πολλαπλά, κατά τον Gardner, και τα είδη νοημοσύνης (Gardner, 1991, 1993).⁹ Για παράδειγμα, άλλες εκφράζουν τη δημιουργική σκέψη του μαθητή,¹⁰ ή είναι καλλιτεχνικής υφής, άλλες μαρτυρούν την επιδεξιότητά του στις κατασκευές κ.ο.κ. Σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός α) κάνει μια πιο σφαιρική αξιολόγηση του μαθητή και β) αφού διαπιστώσει καλύτερα τις ιδιαίτερες δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του μαθητή, άρα και τις ανάγκες του, σχεδιάζει πιο ευθύβολες και πιο αποτελεσματικές τις παρεμβάσεις

9. «Οι μαθητές στον προσωπικό τους φάκελο (portfolio), που βρίσκεται στο σχολείο καταθέτουν τις αντιπροσωπευτικές τους εργασίες, τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν από το σύνολο των εργασιών που έχουν εκπονήσει σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Το portfolio μπορεί να αντιπροσωπεύει τη δουλειά του μαθητή σε ένα ή πολλά μαθήματα. [Σε αυτό] υπάρχουν εργασίες τις οποίες έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός και εργασίες τις οποίες έχει εκπονήσει ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία. Έτσι, το portfolio προβάλλει και επιπρόσθετα χαρίσματα που κατά τη γνώμη του διαθέτει [...]. Με το portfolio συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές στην αξιολόγησή τους, διότι επιλέγουν οι ίδιοι τα καλύτερα από τα έργα τους [...]. Μέσα από το portfolio ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή. Το portfolio είναι μια πολύ σημαντική τεχνική αξιολόγησης, διότι διαθέτει σημαία που αναδεικνύουν την αξία του μαθητή» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 89-90, 91, 92).

10. Βλ. για αυτήν, ενδεικτικά, Paul, Elder, 2004 και Τσικοπούλου, 2017: 35-36.

του ως προς αυτόν, ώστε να μεγιστοποιήσει, στο μέτρο του δυνατού, και το σχετικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε κάποιες δε περιπτώσεις στις οποίες ο μαθητής εμφανίζει χαμηλή επίδοση σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά υψηλή σε άλλα γνωστικά, αθλητικά ή καλλιτεχνικά πεδία, συμβαίνει και το εξής: εφόσον διαπιστώσει ο διδάσκων ότι σε κάποια πεδία, πέραν του πεδίου του δικού του μαθήματος, έχει καλές-υψηλές επιδόσεις ο μαθητής, σχηματίζει μια πιο θετική άποψη γι' αυτόν, με την έννοια ότι παύει πλέον να έχει μια αρνητική και βασισμένη σε μια προκατειλημμένη άποψη γι' αυτόν –γιατί συμβαίνει κι αυτό μερικές φορές με ορισμένους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.¹¹

Επιπλέον, αναδείχθηκε η αξία, η χρησιμότητα και η χρήση της *περιγραφικής αξιολόγησης* (Rodgers, 2006· Κωνσταντίνου, 2002: 125-130· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 65-67) η οποία βοηθά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της αριθμητικής αποτίμησης αμιγώς *ποιοτικών* χαρακτηριστικών του μαθητή όπως αυτά που αναφέραμε κυρίως στα γ, δ ε και στ, προηγουμένως. Αλλά και αυτή η μορφή αξιολόγησης αναδεικνύει συνήθως, και συχνά σε όχι ασήμαντο βαθμό, τις ιδιαίτερες δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, αφού, στο πλαίσιο της ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να γράψει πάνω από δύο, συνήθως, προτάσεις για τις επιδόσεις του μαθητή του και το μορφωτικό και αντιληπτικό του προφίλ. Άρα, και αυτή η μέθοδος αξιολόγησης του μαθητή, όπως και η προαναφερόμενη μέσω του portfolio, μαρτυρά μια στροφή στο πρόσωπο, στην προσωπικότητα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης όμως, λειτουργεί και ως ένας παράγων που συντελεί στον περιορισμό της άκρατης αριθμητικής λογικής που είχε αποκτήσει όλα τα προηγούμενα χρόνια η εφαρμοζόμενη πρακτική της βαθμολογική αποτίμησης-αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η οποία ουσιαστικά α) δεν συνιστούσε πραγματική αξιολόγηση αφού στερείτο λέξεων/λόγου, καθώς είναι μόνο *αριθμητική* έκφραση και β) είχε εισαγάγει την ποσοτική - θετικιστική λογική στο πεδίο της εκπαίδευσης, το οποίο όντας πρωτίστως παιδαγωγικό, αφορά, εξ ορισμού του, κατεξοχήν ποιότητες, χαρακτήρες, τους οποίους επιχειρεί να διαπλάσει, και αξίες –δηλαδή συνιστώσες που δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν ή/και να εκτιμηθούν αριθμητικά.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στην περιγραφική αξιολόγηση επισημαίνουμε πως ακόμα και η διάδοση της χρήσης ρουμπρίκας στην αξιολόγηση (Fraile, Panadero, Pardo, 2017· Στύλα, Μιχαλοπούλου, 2014· Κασσωτάκης, 2013: 521-522) που γίνεται στις μέρες μας μπορεί να θεωρηθεί ως ενδεικτική του ότι οι

11. Βλ. Ρέλλος, 2007: 195-197, 200-203, όπου συσχετίζεται αυτή η προκατάληψη με τα στερεότυπα σε βάρος κάποιων μαθητών αλλά και την περιφρονητική και παιδαγωγικά πολύ σημαντική αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

ασχολούμενοι με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών, συνειδητοποιήσαν, πλέον πόσο στείρα, αρκετές φορές αντιπαιδαγωγική και, ενδεχομένως, «ισοπεδωτική» για τα πρόσωπα και την προσωπικότητα των μαθητών είναι κάθε μέθοδος ή τρόπος αξιολόγησης που είναι μόνο ποσοτικός-αριθμητικός. Μαζί, λοιπόν, με τους *ποιοτικούς* τρόπους αξιολόγησης¹², δηλαδή όσους *δεν* χρησιμοποιούν αριθμούς, εισάγουν και την αξιολόγηση μέσω ρουμπρίκας, η οποία συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσω project (Knol, 2014· Δημητρόπουλος, 2007: 118-120· Παμουκτσόγλου, 2007: 222). Αν λάβουμε υπόψη ότι πολλά project είναι ομαδικά και υλοποιούνται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συνειδητοποιούμε πως, με την εισαγωγή της αξιολόγησης μέσω αυτών, αρχίζει να αξιολογείται ακόμα και η ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται με τους ομολόγους του. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο, καθώς όποιος αποφοιτά σήμερα από το σχολείο πρέπει να έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συνεργάζεται αποτελεσματικά, τόσο στον ακαδημαϊκό χώρο, αν συνεχίσει τις σπουδές του, όσο και στον εργασιακό. Συνεπώς, δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί και αυτή η νέα τάση ως μία πραγματική πρόοδος και εξέλιξη στο πεδίο των εφαρμοζόμενων μέσων, τρόπων και μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Συμπεράσματα

Φαίνεται λοιπόν ότι οι τρέχουσες τάσεις των εφαρμοζόμενων πρακτικών της σχολικής αξιολόγησης που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, δεν είναι μονόπλευρες όπως ήταν μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι εξέφραζαν σχεδόν αποκλειστικά μία και μόνη λογική, αυτή των ποσοτικών μετρήσεων, αλλά τείνουν να είναι αμφοτεροβαρείς. Γιατί σήμερα εκφράζουν έναν επιπλέον γλωσσικό τρόπο εκτίμησης της επίδοσης του μαθητή, κυρίως τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης και, δευτερευόντως, τη χρήση ρουμπρίκας. Αλλά δεν είναι μονόπλευρες και για άλλον ένα λόγο: επειδή επιχειρούν να αξιολογήσουν τον μαθητή και την επίδοσή του, όχι όπως ίσχυε μέχρι σήμερα, δηλαδή με βάση έναν μόνο τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος συνίστατο στη βαθμολόγηση του μαθητή στις προφορικές - γραπτές εξετάσεις, αλλά και στις εργασίες και ασκήσεις που του ανέθετε, κάποιες φορές, ο διδάσκων, αλλά πλέον και με εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς μεταξύ τους τρόπους, δηλαδή μέσω project και portfolio. Και αν σκεφτούμε πως το portfolio εκφράζει τα απολύτως *ατομικά* επιτεύγματα του μαθητή, ενώ το project, ό,τι αυτός κατάφερε *ομαδικά-συμμετοχικά*, διαπιστώνουμε ότι μέσω των νέων τρόπων αξιολόγησης

12. Βλ. και τον σχετικό όρο *ποιοτική αξιολόγηση* στον Ρέλλο, 2007: 56.

σχηματίζεται μια πιο σφαιρική εικόνα για τον μαθητή, αφού προσεγγίζεται αυτός και ως άτομο, αλλά και ως μέλος διαφόρων ομάδων εργασίας.

Συνεπώς, μπορούμε βέβαια να θεωρήσουμε ότι ένας από τους βασικότερους στόχους των νέων τάσεων στην αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, είναι η *ολιστική προσέγγιση* του μαθητή¹³ και η προσέγγισή του ως *πρόσωπο*, όπου στην έννοια του *προσώπου* περιλαμβάνονται και τα *ιδιαίτερα χαρακτηριστικά* της προσωπικότητάς του και όχι απλά ως ένα *άτομο*.

Ακόμα και η τάση μαζικότερης εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης μαρτυρά μία στροφή του εκπαιδευτικού κόσμου στην προσωπικότητα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά. Γιατί, στην ουσία, μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναφέρεται, εάν το επιθυμεί, στα προσωπικά και συγκεκριμένα γνωρίσματα-ιδιότητες και τις ιδιαίτερες ικανότητες, δυνατότητες, κλίσεις και αδυναμίες του κάθε μαθητή του. Αλλά το πρόσφατο ενισχυμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το ιδιαίτερο προφίλ κάθε μεμονωμένου μαθητή τους το δηλώνει και η *αυτοαξιολόγηση* που άρχισε να χρησιμοποιείται σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν καλούνται οι ίδιοι οι μαθητές να αξιολογήσουν την επίδοσή τους (Panadero, Brown, Strijbos, 2016· Ρεκαλίδου, 2011: 89· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 35· 102-104, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 67-69· Δημητρόπουλος, 2007: 120-121). Προϋπόθεση είναι, βεβαίως, ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του και όλα όσα αναφέρει ο μαθητής στην αυτοαξιολόγησή του.

Όλα αυτά όμως δεν μπορεί παρά να θεωρηθούν, εκτός των άλλων, και ως μια απόδειξη του ότι λαμβάνεται ακόμα σοβαρότερα υπόψη αυτό που ονομάζουμε γενικότερα ως *πρόσωπο* και *προσωπικότητα* του μαθητή-εκπαιδευόμενου. Και όταν αντιλαμβανόμαστε πως αρχίζει ο ένας παράγοντας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, που είναι ο διδάσκων, να λαμβάνει ακόμα περισσότερο υπόψη του τον άλλον, που είναι ο μαθητής, δεν μπορούμε παρά να εκτιμήσουμε πως η εκπαιδευτική πραγματικότητα αρχίζει να βελτιώνεται και να γίνεται πιο αποτελεσματική.

Βιβλιογραφία

Βαϊνάς, Κ. (2008). *Εισαγωγή στην επαγγελματική Παιδαγωγική: Θεωρία της επαγγελματικής εκπαίδευσης με προσανατολισμό στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

13. Αυτός, μάλιστα, θεωρούμε ότι είναι και ένας από τους στόχους και της όχι τόσο καινούργιας μεθόδου της αξιολόγησης του μαθητή μέσω της *συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς του* για την οποία βλ. Δημητρόπουλος, 2007: 115-118. Αλλά αυτός είναι και ένας από τους βασικότερους στόχους της λεγόμενης *αυθεντικής αξιολόγησης* (Κασσωτάκης, 2013: 520-521), η οποία συνιστά μια γενικότερη αντίληψη για τη θεωρία, τις πρακτικές αξιολόγησης, τα μέσα και τους στόχους της αξιολόγησης των μαθητών.

- Bikos, G. D. (2018a). On Teaching Objectives and the Teaching Methodology of Sociopolitical Education Subjects. *Swift Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 23-27.
- Bikos, G. D. (2018b). On Teaching Political Education Subjects in Secondary Education. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 5(7), 150-156.
- Bikos, G. D. (2018c). Student Assessment in Sociopolitical Education Subjects and its Value Basis in Relation to Society. *Education Journal* (του εκδ. Οίκου Science Publishing Group, USA), 7(4), 100-107.
- Dunne, R., & Wragg, T. (2005). *Effective Teaching*. London and New York: Routledge.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: μέρος δεύτερο – Η αξιολόγηση του μαθητή: θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (June 2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. London: Fontana Press.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, NY, US: Basic Books.
- Johnson, B. (2003). *The Student Centered Classroom Handbook: A Guide to Implementation. Vol - Social Studies/History*. N.Y., USA: Routledge.
- Knoll, M. (2014). Project Method. Στο D.C. Phillips (ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Vol. 2 (pp. 665-669). London: Sage.
- Kotthoff, H.G. (2006). Discrepancies between intended and achieved effects of school evaluation in international comparative perspective: empirical comparative and recommendations. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 126-140.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standards-Based Learning That Benefit The Whole Class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Mislevy, R.J., Haertel, G., Riconscente, M., Rutstein, D.W., & Ziker, C. (eds.). (2017). Evidence-Centered Assessment Design. In *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design* (pp. 19-24). Cham: Springer.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α': Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ευ., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σσ. 241-280). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf
- Μπίκος, Γ.Δ. (2017). *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- Oosterhof, A. (2003). *Developing and Using Classroom Assessments*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Panadero, E., Brown, G.T.L., & Strijbos, J.-W. (Dec. 2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). *Critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57-76.
- Παμουκτσόγλου, Α.Ι. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α.Ι. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 43-59.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετσιμέρη, Ε. (2005). *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Reynolds, N., & Rice, R. (2006). *Portfolio Teaching: A Guide to Instructors*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Rodgers, C.R. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive

- Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209-237.
- Rolfhus, E.L., & Ackerman, P.L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 511-526.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Στόλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΣΤ'*(64), 94-115.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria VA: ASCD.
- Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσκοπούλου, Σ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα μαθηματικά. *Ερκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 34-47. [https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-12-\(12_2017\).pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-12-(12_2017).pdf)

Abstract

After we explain initially the differences between the *assessment of the learning process* and the *assessment of a student's performance*, we analyse all the parameters on the basis of which a student and his/her performance are assessed. Finally, we present and evaluate all current trends that modernise the assessment methods and techniques related to the learning process and student performance, and also stress the basic logic and philosophy that govern these new approaches and also the points that makes them different from what was applied in the field of student assessment until recently.

Key-words: Learning process assessment, school performance assessment, teaching methodology, descriptive assessment, student portfolio

Γεώργιος Δ. Μπίκος
Διδάσκων Πανεπιστημίου Δυτ. Αττικής
Σκρα 61, 176 73 Καλλιθέα
E-mail: g_bicos@hotmail.com

Οι χρονοπαγίδες στην καθημερινότητα των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων

Ματρώνα Παππά

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, αστάθεια και πολυπλοκότητα εξαιτίας των συνεχών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα, γεγονός που δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστους τους σχολικούς οργανισμούς. Στο σχολικό περιβάλλον, παγκοσμίως, δεσπόζουν οι κοινωνικές προσδοκίες, απαιτήσεις και προδιαγραφές για παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, ολοένα και αυξανόμενη λογοδοσία, υποστήριξη της εκπαιδευτικής αλλαγής και ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Crum, Sherman, & Myran, 2009· Pashiardis & Brauckmann, 2009). Ως απόρροια όλων αυτών, οι διευθυντές καλούνται να αναλάβουν νέους, διευρυμένους και περισσότερο απαιτητικούς ρόλους, προκειμένου να οδηγήσουν τον σχολικό οργανισμό στην αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την μακροήμερευση (Σαββίδης, Στυλιανίδης και Τσιάκκιρος, 2002).

Η σπουδαιότητα της ορθολογικής και παραγωγικής αξιοποίησης του εργασιακού χρόνου είναι ευρέως αποδεκτή και αποτελεί το ζητούμενο για τον καθένα ξεχωριστά, καθώς μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναγνώριση, υιοθέτηση και εφαρμογή τεχνικών, τακτικών και συμπεριφορών που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίησή του (Claessens, Roe, & Rutte, 2009). Στην καθημερινότητά τους, οι διευθυντές πρέπει να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν στις κατανομές του χρόνου τους κατά την εκπλήρωση των καθηκόντων και απαιτήσεων της σχολικής πραγματικότητας (Grissom, Loeb, & Master, 2013· Horng, Klasik, & Loeb, 2010), γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία του εργασιακού χρόνου και της αποτελεσματικής διαχείρισής του (Kouali & Pashiardis, 2015).

Η διαφορά του να είσαι απασχολημένος από το να είσαι παραγωγικός έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση το 75% του χρόνου σπαταλιέται άδοξα (Duncan, 2004) ενώ στη δεύτερη στο 20% του χρόνου επιτυγχάνεται το 80% της δουλειάς που πρέπει να γίνει (Lakein, 1973 Tracy, 2013). Οι χρονοπαγίδες μπορούν να επηρεάσουν την ποιοτική και επιτυχή έκβαση της εργασίας με τον Duncan (2004) να προτείνει οι επενδύσεις χρόνου να γίνονται με σκοπό το άτομο να δρέψει τα μεγαλύτερα οφέλη.

Ο όρος *χρονοπαγίδα* αφορά πράγματα, καταστάσεις και/ή άτομα που απρόσμενα συλλαμβάνουν τον χρόνο μας ή καταναλώνουν περισσότερο από τον

χρόνο που εμείς είχαμε αρχικά προγραμματίσει για αυτά. Πρόκειται για παγίδες που κάποιος μπορεί να «πέσει μέσα» εάν δεν επιδειξει την απαραίτητη προσοχή και, ως αποτέλεσμα, να χάσει χρόνο, ενέργεια, αυτοσυγκέντρωση και, τέλος, την προστιθέμενη αξία σε ό,τι κάνει. Αυτό που απαιτείται, συν τοις άλλοις, είναι συνεχής επαγρύπνηση προκειμένου να τις αποφύγουμε ή να τις αντιμετωπίσουμε επιτυχώς (Mackenzie & Nickerson, 2009· Tracy, 2007).

Τι συμβαίνει, όμως, στην πραγματικότητα με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της χώρας μας; Ανταποκρίνονται επιτυχώς στη διαρκή πρόκληση της σύγχρονης εποχής να βρουν τον αναγκαίο χρόνο προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε καθήκοντα, ενέργειες και δραστηριότητες που ενισχύουν τη μαθησιακή διεργασία και τη διδακτική πράξη; Αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν τις συνήθεις χρονοπαγίδες που στέκονται εμπόδιο στην καθημερινή τους προσπάθεια; Τόσο η φύση όσο και ο ρυθμός των γεγονότων, σημειώνει ο Manasse (1985), φαίνεται πως συχνά ελέγχουν τους διευθυντές και όχι οι διευθυντές αυτά.

Οι διευθυντές και οι χρονοπαγίδες

Η σπατάλη του χρόνου δεν είναι κάτι ξένο και άγνωστο στο άτομο, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. Χαρακτηρίζεται, μάλιστα, εποικοδομητική όταν αποφορτίζει τα άτομα από εντάσεις και στρεσογόνες καταστάσεις, βοηθώντας τα να χαλαρώσουν, αλλά, από την άλλη, μπορεί να αποβεί μοιραία και επιζήμια όταν ο αναντικατάστατος αυτός πόρος περνά και χάνεται σε λιγότερο σημαντικές, αναγκαίες ή ευχάριστες καταστάσεις. Οι «κλέφτες» του χρόνου συνήθως εκπορεύονται από δύο πηγές, τις οποίες ο καθένας μας θα πρέπει να είναι σε θέση να ανιχνεύσει και να διαχειριστεί κατάλληλα προς όφελός του. Η μία πηγή έχει να κάνει με το κάθε άτομο, ως μοναδική αυθύπαρκτη οντότητα και η άλλη είναι το ίδιο το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται (Mackenzie & Nickerson, 2009).

Χρονοπαγίδες που εκπορεύονται από το ίδιο το άτομο

1. Αναβλητικότητα

Η αναβλητικότητα χαρακτηρίζεται ως ο κλέφτης του χρόνου και συμβαίνει στον καθένα από εμάς. Οι επιλογές, όμως, που κάνει το άτομο στο τι ακριβώς θα αναβάλλει καθορίζουν την απόδοσή του. Κάποιος που επιλέγει να μην πραγματοποιήσει μια χαμηλής αξίας και προτεραιότητας δουλειά για χάρη κάποιας με τα εντελώς αντίθετα χαρακτηριστικά, δεν χαρακτηρίζεται από αναβλητικό-

τητα αλλά κατέχει δεξιότητες καλής διαχείρισης του χρόνου του. Όταν, όμως, συμβαίνει το αντίθετο, τότε αυτό αποβαίνει επιζήμιο τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Ariely & Wertenbroch, 2002· Tracy, 2007· Van Eerde, 2003).

Αναζητώντας τις πιθανές αιτίες της αναβλητικότητας, οι ψυχολόγοι καταλήγουν σε εσωτερικής και εξωτερικής φύσεως κρυμμένους φόβους και συγκρούσεις. Οι φόβοι της αποτυχίας/επιτυχίας, της αλλαγής, η αδυναμία δέσμευσης κα. εμπíπτουν στην πρώτη κατηγορία, ενώ οι της δεύτερης αφορούν σε μη ξεκάθαρους σκοπούς/στόχους, στο εάν και κατά πόσο μια εργασία εκλαμβάνεται ως κουραστική ή δυσάρεστη κ.α. (Mancini, 2003· Walsh, 2008).

Για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση της αναβλητικότητας θα πρέπει ο καθένας να αναλάβει ενεργό δράση, ξεκινώντας από την αναγνώριση και παραδοχή του προβλήματος, αποφασισμένος να επιδείξει αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία. Οφείλει να ασχοληθεί με δύο βασικά ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ως παρωθητικοί παράγοντες, ενδυναμώνοντας το άτομο στην προσπάθειά του. Αφορούν στο τι θα κερδίσει εάν τελικά κάνει τη δουλειά και στο τι θα μπορούσε να του συμβεί και ποιες θα ήταν οι συνέπειες σε περίπτωση που θα επέλεγε να το αναβάλλει (Walsh, 2008· Zeller, 2009).

2. Η αναζήτηση της τελειότητας

Δεν είναι απαραίτητο κάποιος να αναλώνεται και να αφιερώνει μεγάλα ποσά του χρόνου του εντελώς αδικαιολόγητα σε ενέργειες και διαδικασίες που δεν απαιτούν υψηλά επίπεδα ποιότητας. Οφείλουν όλοι να καταστούν ικανοί στο να μην ξοδεύουν απερίσκεπτα τον χρόνο τους αναζητώντας την τελειότητα εκεί που είναι εντελώς ανούσιο (Forsyth, 2010· Haynes, 2001).

3. Αδυναμία να πει κάποιος «όχι»

Δύο ανθρώπινες παρορμήσεις που εγκυμονούν κινδύνους κατασπατάλησης πολύτιμου χρόνου αφορούν στην επιθυμία του ατόμου να επιτύχει όσο το δυνατόν περισσότερα και στην συνήθεια να αποφεύγει να λέει «όχι» στους γύρω του, προκειμένου να γίνεται αρεστό (Jay, 2002· Mackenzie & Nickerson, 2009). Πώς είναι δυνατόν να επιδιώκει κάποιος την αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού του χρόνου όταν εμπλέκεται διαρκώς σε δραστηριότητες που όχι μόνο δεν έχουν κάποια σχέση και συνάφεια με τους δικούς του στόχους αλλά, αντιθέτως, τον απομακρύνουν από την επίτευξή τους;

Κάποιος που θα ήθελε να αποφύγει να βρεθεί στη δυσάρεστη θέση να πληρώσει έναν παράλογα μεγάλο «λογαριασμό χρόνου», οφείλει να αναρωτηθεί διπλά

πριν πει «ναι» σε κάποιον άλλο και να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: α) αυτή η δέσμευση που πάει να αναλάβει, τι ακριβώς περιλαμβάνει; και β) θα υπάρχουν επιπτώσεις στη διαχείριση του χρόνου και στην επίτευξη των δικών του στόχων με αυτή την επιπλέον δέσμευση; (Moskowitz, 1993 όπ. αναφ. στον Mancini, 2003). Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει πότε θα πρέπει να αρνηθεί κάτι σε κάποιον και πώς να χειρίζεται με διπλωματία μελλοντικές συναλλαγές, ενεργώντας πάντα με ευγένεια, καταδεκτικότητα και σεβασμό απέναντι στους συνεργάτες του (Adair & Allen, 2003· Lakein, 1973· Mancini, 2003).

Χρονοπαγίδες που εκπορεύονται από το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον

1. Επισκέπτες

Ο διευθυντής οφείλει να είναι αμείλικτος με τον χρόνο που αφιερώνει σε κάθε επισκέπτη στον χώρο του σχολείου, έχοντας πάντα υπόψη ότι ο ίδιος θα χρειαστεί περίπου τέσσερα λεπτά για το κάθε λεπτό που θα ξοδέψει με τον επισκέπτη του προκειμένου να επανέλθει στο αρχικό επίπεδο ηρεμίας και συγκέντρωσης που είχε πριν από τη συγκεκριμένη επίσκεψη (Mackenzie, 1990). Ο έλεγχος του αριθμού των επισκέψεων απαιτεί ορθή κρίση και αυστηρά κριτήρια, έτσι ώστε να περιοριστούν στις απολύτως αναγκαίες. Καλή πρακτική αποτελεί η καθιέρωση συγκεκριμένων χρονικών διαστημάτων για πραγματοποίηση επισκέψεων και η γνωστοποίηση αυτών προς όλους τους ενδιαφερόμενους (Mackenzie & Nickerson, 2009).

2. Τηλεφωνήματα

Η εφαρμογή τεχνικών και τακτικών για την αντιμετώπιση του όγκου των τηλεφωνικών συναλλαγών αποτελεί σημαντικό εργαλείο διαχείρισης χρόνου. Αυτές αφορούν σε προγραμματισμό συγκεκριμένων διαστημάτων καθημερινά, μέσα στα οποία ο διευθυντής θα δέχεται και θα πραγματοποιεί τα αναγκαία τηλεφωνήματα, ο περιορισμός μη επαγγελματικών συνομιλιών, η ανάθεση σε άλλα άτομα μέσα στη σχολική μονάδα κάποιων από αυτά και η καταγραφή μηνυμάτων κ.α., πάντα με ευγένεια, διακριτικότητα και σεβασμό απέναντι στον κάθε συνομιλητή (Haynes, 2001· MTD Training, 2010).

3. Αλληλογραφία

Η μη αποτελεσματική διαχείριση της ατέλειωτης ροής της γραπτής και ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μπορεί, κάλλιστα, να αποτελέσει ατέλειωτη και

ιδιαίτερα κοπιαστική πηγή απώλειας εργασιακού χρόνου. Τακτικές και τεχνικές που εφαρμόζονται στη διαχείριση των τηλεφωνημάτων μπορούν και εδώ να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Καθορισμός και γνωστοποίηση συγκεκριμένων διαστημάτων μέσα στην ημέρα για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, τακτοποίηση ανά κατηγορίες και σειρά προτεραιότητας, ανάθεση αρμοδιοτήτων σε τρίτους όπου και όταν αυτό είναι εφικτό και, πάνω από όλα, σαφής, λιτός και κατανοητός λόγος που είναι απαραίτητος για ξεκάθαρη και αποτελεσματική επικοινωνία, χωρίς κίνδυνο παρερμηνειών, παρεξηγήσεων και κάθε είδους ενοχλητικών εμποδίων (Haynes, 2001· Morgenstern, 2004· MTD Training, 2010· Zeigler, 2008).

4. Συνελεύσεις

Δεν υπάρχει κανένας απολύτως λόγος να συγκαλούνται συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας όταν δεν είναι πραγματικά αναγκαίο και χωρίς την απαραίτητη προετοιμασία, η οποία θα εξασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του χρόνου όλου του προσωπικού. Ύπαρξη ατζέντας θεμάτων προς συζήτηση, αποφυγή παρεκκλίσεων από τον χρόνο έναρξης και λήξης της συνέλευσης καθώς, επίσης, και από τα θέματα που αποτελούν το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ατζέντας αποτελούν μικρά μυστικά επιτυχούς διεξαγωγής μιας συνέλευσης που σέβεται και προστατεύει τον χρόνο των ενδιαφερομένων (Mackenzie & Nickerson, 2009).

5. Κρίσεις

Κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι ορισμένες καταστάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως πέρα από κάθε ανθρώπινο έλεγχο, όμως, πολλές από τις κρίσεις που μπορεί να λάβουν χώρα μέσα σε μια σχολική μονάδα δεν είναι τίποτε άλλο παρά επαναλαμβανόμενα γεγονότα επειδή κάποιος ή κάποιοι δεν φρόντισαν ή, απλά, αμέλησαν να λάβουν τις απαραίτητες αποφάσεις προκειμένου να προχωρήσουν στις κατάλληλες δράσεις (Haynes, 2001). Ο πανικός και η επιβολή ποινών ή κυρώσεων είναι κακοί σύμβουλοι σε τέτοιες περιπτώσεις καθώς αυτό που επιβάλλεται είναι η λήψη προληπτικών μέτρων μέσα από έναν ενδελεχή σχεδιασμό και προγραμματισμό διαχείρισης κρίσεων (Devlin, 2007· Mitroff & Anagnos, 2000).

Προβλέποντας πιθανές αιτίες και απειλές, ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορούν να αναπτύξουν ένα σχέδιο διαχείρισης έκτακτων περιπτώσεων, το οποίο να είναι σε θέση να εφαρμόζουν, επιδεικνύοντας ψυχραιμία και μεθοδικότητα. Θα ήταν πραγματικά ατυχές να καλούνται να αντιμετω-

τωπίζουν εκ νέου μελλοντικές κρίσεις λόγω εσφαλμένης αντιμετώπισης των προηγούμενων από αυτές (Haynes, 2001· Thompson, 2004).

Η έρευνα

Μεθοδολογία έρευνας και δείγμα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μικτή μέθοδος επεξήγησης. Πρώτα συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας και, εν συνεχεία, ακολούθησε ένας αριθμός συνεντεύξεων που λειτούργησαν ως αρωγός στην καλύτερη κατανόηση των ποσοτικών δεδομένων. Αυτή η μέθοδος, σύμφωνα με την Hesse-Biber (2010), μπορεί να προσφέρει νέες οπτικές στο υπό εξέταση φαινόμενο και να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας ήταν πανελλαδικό (143 ολοκληρωμένα ερωτηματολόγια), αγγίζοντας το 10% του συνολικού πληθυσμού (σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), καθιστώντας τη γενικεύσιμη, έγκυρη και αξιόπιστη. Οι 10 συνεντεύξεις, όπου όσοι/ες έλαβαν μέρος επιλέχθηκαν μέσα από αυστηρά κριτήρια, ενίσχυσαν τα ποσοτικά δεδομένα ή άνοιξαν νέες ατραπούς όσον αφορά τον διευθυντικό χρόνο.

Το 77,6% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είναι δάσκαλοι, το 12,6% δεν διευκρίνισαν την ειδικότητα τους, καθηγητές Φυσικής Αγωγής δήλωσε το 6,3%, το 2,1% ΠΕ06 και το υπόλοιπο 1,4% καθηγητές Μουσικής. Όσον αφορά στο φύλο, το 61,5% ήταν άνδρες και το 38,5% γυναίκες. Το 68,3% των ερωτηθέντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 46 έως 55 ετών, το 16,2% σε αυτή των 56-65 ετών και το υπόλοιπο 15,5% στην ομάδα από 35 έως 45 ετών. Στην ερώτηση για τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 34,5% δήλωσαν πως έχουν 26-30 χρόνια, το 23,2% δήλωσαν 21-25 χρόνια, το 22,5% έχει πάνω από 30 χρόνια, το 12,7% δήλωσε από 16-20 χρόνια και το υπόλοιπο 7% έχει συνολικά από 10-15 χρόνια. Από τα έτη αυτά, το 51,4% δήλωσαν πως υπηρετούν την θέση της /του Διευθύντριας/ντή από 1-5 χρόνια, το 33,6% ως διευθύντριες/ντές από 6-10 χρόνια, το 8,6% από 11-15 χρόνια, το 3,6% υπηρετούν πάνω από 20 χρόνια και, κλείνοντας, το υπόλοιπο 2,9% από 16-20 χρόνια.

Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε με τη χρησιμοποίηση ερωτήσεων από ερωτηματολόγια γνωστών ερευνητών, με τη διενέργεια πιλοτικών ελέγχων τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στο κομμάτι των συνεντεύξεων και με μία αρκετά ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής Cronbach's alpha βρέθηκε ίσος με 0,785 ενώ η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων ενισχύθηκε από την εξαντλητική μελέτη

της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, η καλή οργάνωση των δεδομένων, η υιοθέτηση της θεματικής ανάλυσης και η σύγκριση των ευρημάτων με άλλες έρευνες βοήθησε στο να ενισχυθεί η εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα. Επίσης, η χρησιμοποίηση πολλαπλών πηγών ενίσχυσε την εγκυρότητα κατασκευής επιτυγχάνοντας, έτσι, τριγωνοποίηση.

Επίσης, πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερος ότι η έρευνα σχεδιάστηκε με γνώμονα την διασφάλιση των δεοντολογικών αρχών και αξιών. Ενστερνίστηκε την άποψη του Iphofen (2009) η οποία είναι η αναζήτηση της αλήθειας χωρίς συμβιβασμούς και χωρίς να εκθέσει τους συμμετέχοντες, ιδιαίτερα εκείνους/ες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Ωστόσο, όσον αφορά το ποσοτικό κομμάτι της έρευνας, συμβιβασμός επετεύχθη μεταξύ των αξιών της ερευνήτριας και των αριθμών που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ενισχύοντας, έτσι, την αντικειμενικότητα.

Μειονέκτημα της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις περιορίστηκαν στις 10, με κύρια αιτία την έλλειψη χρόνου. Η ερευνήτρια κατέληξε σε αυτό το συμπέρασμα διότι ολοένα και περισσότερα ενδιαφέροντα στοιχεία και νέες προοπτικές έρχονταν στο προσκήνιο για το υπό εξέταση φαινόμενο, απέχοντας αρκετά από το σημείο κορεσμού.

Αποτελέσματα έρευνας και συζήτηση

Η ροή του ημερησίου προγράμματος των διευθυντριών πολύ συχνά δεν ακολουθεί τον προγραμματισμό τον οποίο έχουν σχεδιάσει οι ίδιοι για τη μέρα τους. Διακόπτεται από γεγονότα, καταστάσεις και περιστατικά που τους υποχρεώνουν να ξοδέψουν σημαντικά ποσά του εργασιακού τους χρόνου, τα οποία μπορούν να κυμανθούν από 15' έως και πέρα των 60'.

Σύμφωνα με την έρευνα, όσον αφορά στις χρονοπαγίδες που εκπορεύονται από το ίδιο το άτομο, οι Έλληνες διευθυντές δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα καθώς δεν εμφανίζουν τάσεις αναβλητικότητας, με ένα ποσοστό της τάξης του 94,4% να μην επιτρέπει σε μια κατάσταση να γίνει επείγουσα λόγω αναβολής λήψης των αναγκαίων αποφάσεων και με το 87,4% των διευθυντών να δηλώνουν ότι δεν αναβάλλουν πειστικές, επίπονες και δυσάρεστες καταστάσεις. Επιπροσθέτως, το 66,2% εξ αυτών λένε «όχι» σε κάτι που είτε πιστεύουν ότι είναι δουλειά κάποιου άλλου είτε αισθάνονται ότι δεν τους αρμόζει. Ειδικότερα, μάλιστα, όταν δουλεύουν υπό πίεση, το 72,7% των ερωτηθέντων αρνούνται αξιοπρεπώς να υλοποιήσουν απαιτήσεις και αιτήματα τρίτων. Ένα ποσοστό, βέβαια, του 15,6% των διευθυντών ξοδεύει πάνω από 45' από τον προσωπικό καθημερινό χρόνο του εξαιτίας της αδυναμίας του να πει «όχι» όταν πρέπει.

Όσον αφορά στις χρονοπαγίδες που εκπορεύονται από το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον των διευθυντών, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι αυτές είναι που καταναλώνουν τη μερίδα του λέοντος του εργασιακού τους χρόνου. Η έρευνα έδειξε ότι σε ποσοστό 56,7%, οι διευθυντές ασχολούνται καθημερινά περισσότερο από 45' με θέματα προσωπικού και προβλήματα πειθαρχίας μαθητών, το 71,1% αφιερώνει πάνω από 30' στις τηλεφωνικές του επικοινωνίες, ενώ το 65,1% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι ξοδεύει αρκετά πάνω από 30' στις επισκέψεις που δέχονται στον χώρο του σχολείου. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι σε περιπτώσεις εκτάκτου ανάγκης και κρίσεων, το 64,1% των διευθυντών ξοδεύουν μεγάλο ποσό του χρόνου τους που μπορεί να υπερβεί ακόμη και τα 60'. Στους πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνονται αναλυτικά οι χρονοπαγίδες που καταναλώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου των διευθυντών.

**Χρόνος που ξοδεύεται σε επείγουσες καταστάσεις στο σχολείο, όπως,
θέματα προσωπικού του σχολείου και μαθητών
(π.χ. προβλήματα πειθαρχίας)**

Χρόνος (min)	Συχνότητα	Ποσοστό %
15'	22	15,4
30'	40	28,0
45'	55	38,5
60'+	26	18,2
Σύνολο	143	100,0

Συνεχείς διακοπές λόγω τηλεφωνημάτων

Χρόνος (min)	Συχνότητα	Ποσοστό %
15'	41	28,7
30'	38	26,6
45'	52	36,4
60'+	11	7,7
Σύνολο	142	99,3
Απούσες τιμές	1	,7
Total	143	100,0

Απρογραμματίστες, επείγουσες περιπτώσεις (crisis management)

Χρόνος (min)	Συχνότητα	Ποσοστό %
15'	51	35,7
30'	27	18,9
45'	23	16,1
60'+	41	28,7
Σύνολο	142	99,3
Απούσες τιμές	1	,7
Total	143	100,0

Απρογραμματίστες επισκέψεις υπαλλήλων του Δήμου, του Υπουργείου, φορέων, γονέων

Χρόνος (min)	Συχνότητα	Ποσοστό %
15'	50	35,0
30'	33	23,1
45'	32	22,4
60'+	28	19,6
Σύνολο	143	100,0

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εμφανίζουν αρκετά σημεία σύγκλισης με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο (Hornig et al., 2010· Κουτούζης, 2008, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2012· Miller, 2001). Οι επείγουσες προβληματικές καταστάσεις μαθητών και προσωπικού, η αντιμετώπιση κρίσεων, ο μεγάλος όγκος εισερχόμενων και εξερχόμενων τηλεφωνημάτων, η διεκπεραίωση της αλληλογραφίας και οι προγραμματισμένες και μη επισκέψεις στον χώρο του σχολείου αποτελούν τους ουσιαστικούς κινδύνους για την απώλεια πολύτιμου χρόνου για έναν διευθυντή σχολικής μονάδας. Την μικρότερη απειλή αποτελούν οι χρονοπαγίδες που έχουν να κάνουν με την τάση για αναβλητικότητα και την αδυναμία να πουν «όχι» σε κάποιον που τους ζητάει κάτι.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι παρόλο που οι διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά της τάξης του 80% στην αναγνώριση της αξίας και σπουδαιότητας του ποιοτικού χρόνου εργα-

σίας, εντούτοις παραμένουν ανενεργοί σε μεγάλο ποσοστό όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών προστασίας και εξασφάλισής του. Αυτό έχει ως δυσάρεστο αποτέλεσμα να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος κάποιες από τις χρονοπαγίδες που σχετίζονται με το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον του κάθε διευθυντή.

Περίπου οι δύο από τους τρεις διευθυντές της έρευνας αυτής δεν προβαίνουν σε αποτελεσματικές τεχνικές και τακτικές διαχείρισης του χρόνου τους, οι οποίες θα μπορούσαν να τους εξασφαλίσουν σημαντικά ποσά ποιοτικού χρόνου για να εργαστούν απερίσπαστοι χωρίς διακοπές. Πιο συγκεκριμένα, δεν έχουν προγραμματίσει και γνωστοποιήσει σε όλους τους ενδιαφερόμενους συγκεκριμένες ώρες μέσα στην ημέρα που θα ήταν διαθέσιμοι για τους επισκέπτες τους, δεν έχουν ορίσει και γνωστοποιήσει χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια των οποίων θα επιθυμούσαν να εργαστούν χωρίς καμιά απολύτως διακοπή, να διεκπεραιώσουν τις τηλεφωνικές τους επικοινωνίες και να διαχειριστούν την αλληλογραφία τους. Στους πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνονται οι ενέργειες/συνήθειες των διευθυντών του δείγματος.

Γνωστοποιώ συγκεκριμένο διάστημα μέσα στην ημέρα μου προκειμένου να εργάζομαι απερίσπαστη/στος

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κάνω	43	30,1
Δεν κάνω	99	69,2
Σύνολο	142	99,3
Απουσίες τιμές	1	,7
Total	143	100,0

Ορίζω συγκεκριμένο διάστημα στην εργασιακή μου ημέρα για διεκπεραίωση τηλεφωνικών επικοινωνιών και αλληλογραφίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κάνω	60	42,0
Δεν κάνω	82	57,3
Σύνολο	142	99,3
Απουσίες τιμές	1	,7
Total	143	100,0

Οι διευθυντές στην Ελλάδα, μην αποτελώντας εξαίρεση στον κανόνα, αναλώνονται σε διαχειριστικά/διεκπαιωτικά καθήκοντα χωρίς να μπορούν να αποφεύγουν επιτυχώς τις συνήθεις καθημερινές χρονοπαγίδες, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν όσο θα έπρεπε και όσο οι ίδιοι θα το επιθυμούσαν με τον ρόλο τους ως παιδαγωγικού ηγέτη της σχολικής μονάδας καθώς, επίσης, και με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σχολική ηγεσία αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει ιδιαίτερης διερεύνησης όσον αφορά στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και στις ορθολογικές ή μη χρονικές κατανομές που πραγματοποιεί ένας διευθυντής (Grissom, Loeb, & Mitani, 2015).

Στην παρούσα έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντριών/ντών δήλωσε πως δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης χρόνου και, πολλοί εξ αυτών, το αντιμετωπίζουν ως ένα μη οικείο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, τόνισαν ότι όποιες τεχνικές και συμπεριφορές έχουν χρησιμοποιήσει κατά καιρούς ήταν αποτέλεσμα των προσωπικών τους εμπειριών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι θεωρούν τον χρόνο ως σύμμαχο και ευκαιρία που οφείλουν να αξιοποιήσουν στο έπακρο προκειμένου να οδηγηθούν οι ίδιες/οι και οι σχολικές τους μονάδες στην ευημερία.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα έχει αναδείξει τη συμβολή των γνώσεων, τεχνικών και τακτικών της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου (time management) στην ενίσχυση της προσπάθειας του ατόμου να αξιοποιήσει κατάλληλα δυσεύρετους χρονικούς πόρους για την επίτευξη των στόχων του και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής του (Claessens, Van Eerde, Rutte, & Roe, 2007). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα των Grissom et al. (2015) έδειξε ότι οι διευθυντές με γνώσεις time management προβαίνουν σε παραγωγικότερες επενδύσεις στον εργασιακό τους χρόνο, γεγονός που τους επέτρεπε να ασχολούνται και με δραστηριότητες άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας σε μεγάλο βαθμό. Οι διευθυντές που εφαρμόζουν βασικές αρχές διαχείρισης χρόνου αποφεύγουν, επίσης, με αρκετή επιτυχία να πέσουν θύματα των καθημερινών χρονοπαγίδων που καιροφυλακτούν (Hornig et al., 2010· Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Συμπεράσματα

Είναι σημαντικό για τον σύγχρονο άνθρωπο να εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ εργασιακής και προσωπικής ζωής. Η μη σωστή διαχείριση του χρόνου έχει ως αποτέλεσμα την ανισορροπία στην πιο πάνω σχέση. Αποτελέσματα αυτής της ανισορροπίας είναι τα αυξημένα επίπεδα άγχους, η μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και, εν τέλει, η χαμηλή ποιότητα ζωής (Alexopoulos, Palatsidi, Tigani, & Darwin, 2014).

Τα ευρήματα άλλων ερευνητών παρέχουν μια πρώτη ένδειξη για τον αποφασιστικής σημασίας ρόλο της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου στον καθημερινό αγώνα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Επιτακτική εμφανίζεται η ανάγκη να δοθεί περαιτέρω προσοχή καθώς το σύνολο των δεξιοτήτων, τεχνικών και τακτικών που συνιστούν το time management μπορούν και πρέπει να διδαχτούν και να αναπτυχθούν (Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και η αποφυγή των χρονοπαγίδων είναι ένα ανεξερεύνητο πεδίο. Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης χρειάζεται να γίνουν έρευνες που να συνδέουν την σωστή διαχείριση του χρόνου με την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Οι έρευνες αυτές δεν θα πρέπει να περιοριστούν στους διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά να αφορούν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ομοίως, οι επιμορφωτικές δράσεις να είναι ανοικτές σε όλους όσοι επιθυμούν να τις παρακολουθήσουν.

Ο πόρος χρόνος είναι μοναδικός και πολύτιμος για τον κάθε ένα ξεχωριστά. Αν αξιοποιηθεί παραγωγικά, το αποτέλεσμα θα είναι η ευημερία όλων των εκπαιδευτικών και, εν γένει, όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και των παιδιών μας των ίδιων. Άλλωστε, η ευημερία είναι μία από τις συνιστώσες της αειφορίας που το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει και μπορεί να στοχεύσει.

Βιβλιογραφία

- Adair, J., & Allen, M. (2003). *Time management and personal development*. London, UK: Thorogood Publishing Ltd.
- Alexopoulos, E. C., Palatsidi, V., Tigani, X., & Darvin, C. (2014). Exploring stress levels, job satisfaction, and quality of life in a sample of police officers in Greece. *Safety and Health at Work*, 5(4), 210-215.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-Control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.
- Claessens, B. J. C., Roe, R. A., & Rutte, C. G. (2009). Time management. Logic, effectiveness and challenges. In R. A. Roe, M. J. Waller and S. Clegg (Eds.), *Time in organizational research* (pp. 23-41). London, UK: Routledge.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Crum, K. S., Sherman, W. H., & Myran, S. (2010). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 48-63.
- Devlin, E. S. (2007). *Crisis Management Planning and Execution*. Boca Raton,

- FL: Auerbach Publications.
- Duncan, T. M. (2004). *Time Traps: Proven strategies for swamped professionals*. Nashville, TN: Thomas Nelson, Inc.
- Forsyth, P. (2010). *Successful Time Management* (Revised 2nd ed.). London, UK: KoganPage.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Haynes, M. E. (3rd2001). *Personal Time Management*. Boston, MA: Course Technology.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging theory with practice*. New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Iphofen, R. (2009). *Ethical Decision-Making in Social Research: A Practical Guide*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Jay, R. (2002). *Time Management*. Oxford, UK: Capstone Publishing.
- Kouali, G., & Pashiardis, P. (2015). Time management profiles of Cypriot school principals: a mixed-methods approach. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 492-518.
- Κουτούζης, Μ. (Επιμ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Lakein, A. (1973). *How To Get Control Of Your Time And Your Life*. New York, N.Y.: The New American Library, Inc.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- Mackenzie, R. A. (3rd1990). *THE TIME TRAP: The New Version of the Classic Book on Time Management*. New York, N.Y.: AMACOM.
- Mackenzie, R. A., & Nickerson, P. (4th2009). *The Time Trap: The Classic Book on Time Management*. New York, N.Y.: AMACOM.
- Manasse, A. L. (1985). Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research. *The Elementary School Journal*, 85(3), 439-463.
- Mancini, M. (2003). *Time Management*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Miller, A. W. (2001). Finding Time and Support for Instructional Leadership.

- Principal Leadership*, 2(4), 29-33.
- Mitroff, I. I., & Anagnos, G. (2000). *Managing Crises Before They Happen: What Every Executive and Manager Needs to Know About Crisis Management*. New York, N.Y.: AMACOM.
- Morgenstern, J. (2004). *Time Management from the Inside Out: The Foolproof System for Taking Control of Your Schedule – and Your Life*. New York, N.Y.: Henry Holt and Company, LLC.
- Moskowitz, R. (1993). *How to Organize Your Work and Your Life*. New York, N.Y.: Doubleday.
- MTD Training (2010). *Successful Time Management*. Coventry, UK: MTD Training & Ventus Publishing ApS. Retrieved from <http://www.bookboon.com/en/successful-time-management-ebook>.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. In R. Jones-Parry (Ed.), *Commonwealth Education Partnerships 2009/10* (pp. 120-124). Cambridge, UK: Nexus Strategic Partnerships.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of Leadership on Student outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administrative Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκιρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στο Α. Γαγάτση, Α. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα και Μ. Κουτσούλη (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης* (Τόμος Α), Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Thompson, R. A. (2004). *Crisis Intervention and Crisis Management: Strategies That Work in Schools and Communities*. New York, N.Y.: Brunner-Routledge.
- Tracy, B. (2007). *Eat That Frog! 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time* (2nd Revised ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Tracy, B. (2013). *Time Management*. New York, N.Y.: AMACOM.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418.
- Walsh, R. (2008). *TIME MANAGEMENT: Proven Techniques for Making Every Minute Count*. Avon, MA: Adams Business.
- Zeigler, K. (2008). *GETTING ORGANIZED AT WORK: 24 Lessons to Set goals, Establish Priorities, and Manage Your Time*. doi: 10.1036/0071591389
- Zeller, D. (2009). *Successful Time Management for Dummies*. Indianapolis, IN: Wiley Publishing, Inc.

Abstract

The complexity and variability of our era has not left unchanged the schooling environment making primary schools' principals undertake new roles. Time traps do not allow principals to complete successfully their complex tasks. Time traps come from the persons themselves and the wider working and social environment as well. The present study pointed out the lack of training in time management techniques and the fragmentary dealing of the “thieves” of time on behalf of principals.

Key-words: Time management, principals, time traps.

Ματρόνα Παππά

M.Ed., Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής
8ο Δημ. Σχολείο Αμαρουσίου
E-mail: matronapappa@yahoo.gr

Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία: στερεότυπα και προκλήσεις

Ιωάννης Χριστακόπουλος

Εισαγωγικά

Η εφηβεία αποτελεί ζωτικής σημασίας περίοδο στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Είναι μια μεταβατική περίοδος από τη παιδική στην ενήλικη ζωή. Είναι μια περίοδος κρίσης και αλλαγής με υποχρεώσεις και προκλήσεις (Janetius & Mini, 2015). Είναι μια περίοδος αγχωτικού αγώνα, κατά την οποία οι έφηβοι δομούν την ταυτότητά τους, διερευνούν τις ικανότητές, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, οι οποίες, ορισμένες φορές τους οδηγούν σε σύγχυση (Shilpa, 2012). Η εφηβεία αποτελεί περίοδο προετοιμασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη με σημαντικές επιπτώσεις για το ευ ζην και την προσαρμογή (Skorikov, 2007). Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εφήβων ενδιαφέρεται για το μέλλον τους, την εκπαίδευση και την επιλογή επαγγέλματος (Eccles, Vida & Barber, 2004) δεδομένου ότι ένα από τα βασικά αναπτυξιακά καθήκοντα στην εφηβεία είναι η προετοιμασία για την εργασία και αυτό περιλαμβάνει το σχεδιασμό της εκπαίδευσης του ατόμου (Nurmi, 1991).

Σε αυτή την κατεύθυνση η δέσμευση, σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας συμβάλλει στην εφηβική επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεί σημαντικό δείκτη διαμόρφωσης της ταυτότητας (Skorikov & Vondracek, 2011). Ωστόσο, στην κατεύθυνση της επαγγελματικής προετοιμασίας, σημαντικό βήμα αποτελεί ο προσδιορισμός των παραγόντων που αφενός σχετίζονται με την επαγγελματική επιλογή αφετέρου αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για έγκαιρο και έγκυρο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού (Carter, Austin & Trainor, 2012. Giesen & Cavanaugh, 2012. McDonall, 2011).

Η αναγκαιότητα της έρευνας

Σπάνια οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες τα άτομα κάνουν τις επαγγελματικές τους επιλογές, είναι οι βέλτιστες και αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, για τα πρόσωπα με αναπηρία. Παρόλα αυτά, αν και γνωρίζουμε αρκετά για τη λήψη απόφασης των

προσώπων χωρίς αναπηρίες, ελάχιστα γνωρίζουμε για τα άτομα με αναπηρία (Diakogiorgi & Tsiligirian, 2016).

Για παράδειγμα τα νεαρά πρόσωπα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην ακαδημαϊκή επίτευξη συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους. Οι φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες, το άγχος των εξετάσεων, οι δυσκολίες που συνδέονται με την μνήμη και τη διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, όπως και η χαμηλή ταχύτητα επεξεργασίας είναι μερικά από τα προβλήματα που οδηγούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκδήλωση χαμηλότερων επιπέδων επίτευξης στο σχολείο (Chen & Chan, 2014). Ωστόσο η ακαδημαϊκή επίτευξη (επιτυχία) είναι προαπαιτούμενος στόχος για τους μαθητές όλων των τάξεων καθόσον επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τη λήψη αποφάσεων και την προετοιμασία που καταβάλλουν (Akos & Niles, 2007. Choi, Jim & Kim, 2015).

Από την άλλη πλευρά η βιβλιογραφία σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελλιπής. Αυτό ισχύει για όλες τις χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Rouso, 2001b). Πράγματι, η ανασκόπηση της έρευνας για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνει ότι η πλειοψηφία συχνά επιλέγει λιγότερο εξειδικευμένα επαγγέλματα και, γενικά, είναι λιγότερο πιθανό να επιτύχει στην καριέρα από ό, τι οι συνήθως αναπτυσσόμενοι ομότιμοι (Chen & Chan, 2014). Συγκεκριμένα αναφορές από διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένων των Ηνωμένων Πολιτειών (Rouso και Wehmeyer, 2002), της Ρωσίας (Iarskaia-Smirnova, 2001), της Ινδίας (Mohit, 2000), και της περιοχής της Ασίας και του Ειρηνικού ως σύνολο (UNESCAP, n.d.-b) καταδεικνύουν ότι η παροχή συμβουλών στους σπουδαστές με μαθησιακές δυσκολίες, απηχεί στερεότυπα φύλου, καθοδηγώντας τα κορίτσια σε χαμηλότερου κύρους θέσεις εργασίας με λιγότερες ευκαιρίες για πρόοδο.

Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες, σπάνια, εξετάζονται στο πλαίσιο του φύλου και των εργασιακών επιλογών (Mink-Meyer, 2015). Κατά συνέπεια η εξερεύνηση των προφίλ των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών και των μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες έχει: α) πρακτική και θεωρητική σημασία ενώ β) θα αναδείξει και τα κατά πόσο αυτά απηχούν στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Μαθησιακές δυσκολίες: ορισμός

Σύμφωνα με τα επικρατέστερα συστήματα ταξινόμησης των ειδικών αναγκών, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σήμερα μια από τις κατηγορίες στις οποίες και κατατάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος

λοιπόν «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ή «μαθησιακές δυσκολίες» όπως είναι γνωστός στην Ελλάδα, αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών (Πολυχρονοπούλου, 2011: 5-6) ενώ σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στην χρησιμοποίηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται συνήθως ως διαταραχές της αντίληψης, της ακοής, της μνήμης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Δεν περιλαμβάνουν προβλήματα που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, σε νοητική υστέρηση, σε πολιτισμική αποστέρηση ή σε σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (Πολυχρονοπούλου, 2003: 198).

Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα

Τόσο η επιτυχία όσο και η ευτυχία, που συνεπάγεται η επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, συχνά συνδέονται με το ενδιαφέρον στην επιτέλεση της δραστηριότητας αυτής (Setiawati, Ayriza, Retnowati & Amelia, 2017). Άλλωστε τα παιδιά και οι έφηβοι είναι οι καλύτεροι κριτές για όσα τους αρέσουν και όσα δεν τους αρέσουν. Κατά συνέπεια οι αξιολογήσεις των ενδιαφερόντων τους θα πρέπει να είναι αυτοαναφορικές (Tracey & Sodano, 2017).

Από την άλλη πλευρά κοινή πρακτική κατά την υποστήριξη των φοιτητών, προκειμένου να μεταβούν από το Λύκειο, με επιτυχία, είναι η αξιοποίηση των ερωτηματολογίων επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές γνωρίζουν όψεις της προσωπικότητάς τους και στο πως οι όψεις αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν από τα εργασιακά περιβάλλοντα. Αρκετές πτυχές από την υποστήριξη αυτή βασίζονται στο μοντέλο του Holland για το ταίριασμα ανθρώπου και περιβάλλοντος (Stoltz, 2017).

Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα προσδιορίζονται ως οι ατομικές προτιμήσεις για συγκεκριμένα επαγγέλματα ή επαγγελματικές δραστηριότητες ενώ συχνά αξιοποιούνται ως δείκτης προσδιορισμού της επαγγελματικής δραστηριότητας που ένα άτομο είναι κατάλληλο να ασκήσει (Sung, Cheng & Hsueh, 2016).

Τα ενδιαφέροντα εκφράζουν ότι μας αρέσει (εκδήλωση ενδιαφέροντος) και ότι δεν μας αρέσει (έλλειψη ενδιαφέροντος). Εκδηλώνονται μέσα από τις δραστηριότητες, που αναλαμβάνουν οι άνθρωποι, μέσα από τα αντικείμενα που δίνουν αξία, από το τι διαβάζουν και συζητούν και από το είδος της συμπεριφοράς τους. Για αυτό τον λόγο και τα ενδιαφέροντα επιδρούν σημαντικά στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πλάνων και των επαγγελματικών επιλογών του ατόμου (Χατζή - Χατζησταματίου, 2007).

Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα προσδιορίζονται ως οι δραστηριότητες, που τα πρόσωπα πράττουν για διασκέδαση ή ευχαριστούν, (Reardon, Lenz, Sampson & Peterson, 2006) ως όψεις των προσωπικών προτιμήσεων αναφορικά με την επιλογή διαφόρων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το επάγγελμα, ενώ είναι σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες των επαγγελματικών επιλογών (Lent, Brown & Hackett, 2002).

Τύποι προσωπικότητας και επαγγελματικά ενδιαφέροντα

Ο Holland (1997a) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι και τα εργασιακά περιβάλλοντα μπορούν να ταξινομηθούν με την μορφή εξαγώνου σε έξι τύπους προσωπικότητας: ρεαλιστικοί (P), διερευνητικοί (I), καλλιτεχνικοί (A), κοινωνικοί (S), επιχειρηματικοί (E) και συμβατικοί (C). Οι τύποι προσωπικότητας, που γειτνιάζουν στο εξάγωνο αυτό, «έχουν πιο πολλά κοινά» συγκρινόμενοι με τους τύπους προσωπικότητας που απέχουν μεταξύ τους.

Ο κυρίαρχος τύπος προσωπικότητας προσδιορίζει την πρωταρχική κατεύθυνση των επαγγελματικών επιλογών. Οι τύποι της προσωπικότητας μπορούν να αξιολογηθούν ποιοτικά διαμέσου των εκφρασμένων επαγγελματικών επιλογών του ατόμου ή του επαγγέλματος το οποίο ασκεί (Allison & Cossete, 2007).

Στις *ρεαλιστικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν επαγγέλματα όπως μηχανικοί αυτοκινήτων, ελεγκτές αεροσκαφών, τοπογράφοι, αγρότες, ηλεκτρολόγοι. Εμφανίζουν μηχανικές ικανότητες αλλά έχουν έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Περιγράφονται σαν κομφορμιστές, ειλικρινείς, αυθεντικοί, πρακτικοί, άκαμπτοι, υλιστές, φυσικοί, επίμονοι, πρακτικοί, σεμνοί και οικονομοί (Spokane & Gruza - Guet, 2004).

Στις *διερευνητικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν εργασίες όπως: βιολόγος, χημικός, φυσικός, ανθρωπολόγος, γεωλόγος και τεχνολόγος ιατρικών οργάνων. Διακατέχονται από επιστημονικές και μαθηματικές (αριθμητικές) ικανότητες αλλά στερούνται ηγετικών ικανοτήτων. Περιγράφονται σαν: αναλυτικοί, προσεκτικοί, περίπλοκοι, με κριτική ικανότητα, περίεργοι, ανεξάρτητοι, διανοητικοί, ενδοσκοπικοί, πεσιμιστές, ακριβείς, ορθολογιστές, επιφυλακτικοί, αποτραβηγμένοι, μετριόφρονες και μη δημοφιλείς (Spokane & Gruza-Guet, 2004). Προτιμούν δραστηριότητες που εμπεριέχουν την εξερεύνηση, την κατανόηση και την πρόβλεψη. Αποφεύγουν δραστηριότητες που απαιτούν την πειθώ και τις πωλήσεις. Εκτιμούν την γνώση και τις δομημένες δραστηριότητες, ενώ θεωρούν τους εαυτούς τους έξυπνους και μεθοδικούς, με έλλειψη όμως διαπροσωπικών ικανοτήτων (Pike, 2006).

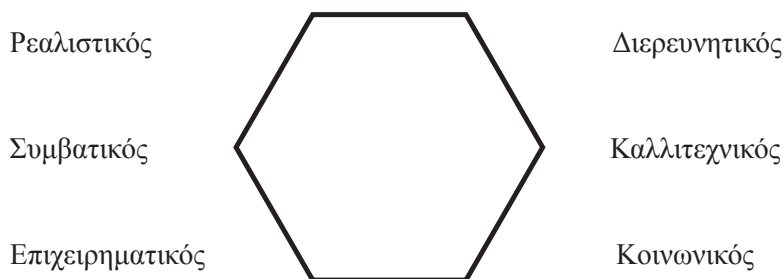
Στις *καλλιτεχνικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν δραστηριότητες όπως: σύνθεση και συγγραφή, μουσική, εσωτερική διακόσμηση και ηθοποιία. Εμ-

φορούνται από καλλιτεχνικές ικανότητες (γραφή, μουσική, δραματική τέχνη) αλλά δεν διακατέχονται από υπαλληλικές ικανότητες γραφείου (Spokane & Gruza-Guet, 2004).

Στις *κοινωνικού* τύπου προσωπικότητες αρέσουν εργασίες όπως: εκπαιδευτικοί, κληρικοί, σύμβουλοι, κλινικοί ψυχολόγοι, ψυχίατροι, λογοθεραπευτές. Εμφορούνται από κοινωνικές δεξιότητες και ταλέντα, αλλά συχνά έχουν έλλειψη από μηχανικές και επιστημονικές ικανότητες. Περιγράφονται σαν πρόσωπα, που ασκούν επιρροή, συνεργάσιμα, με δυνατότητες ενσυναίσθησης, φιλικά, γενναιόδωρα, βοηθητικά, ιδεαλιστές, ευγενικά, με υπομονή και δυνατότητα πειθούς, υπεύθυνα, κοινωνικά, διακριτικά, με κατανόηση και οικειότητα (Spokane & Gruza - Guet, 2004)

Στις *επιχειρηματικού* τύπου προσωπικότητες αρέσουν εργασίες που σχετίζονται με επιχειρηματικές δραστηριότητες όπως: πωλήσεις, διοίκηση, διευθυντές επιχειρήσεων, τηλεοπτικοί παραγωγοί. Παρουσιάζουν ηγετικές και ικανότητες πειθούς αλλά συχνά δεν εμφορούνται από επιστημονικές ικανότητες. Εκτιμούν τις πολιτικές και οικονομικές επιτυχίες (Pike, 2006).

Στις *συμβατικού* τύπου προσωπικότητες αρέσουν εργασίες όπως βιβλιοθηκονόμοι, δακτυλογράφοι, οικονομικοί αναλυτές, τραπεζικοί, λογιστές, φοροτεχνικοί. Διακατέχονται από υπαλληλικές και μαθηματικές ικανότητες ενώ συχνά δεν εμφορούνται από καλλιτεχνικές δεξιότητες (Spokane & Gruza - Guet, 2004).



Σχήμα 1. Οι τύποι επαγγελματικής προσωπικότητας σύμφωνα με τον Holland

Φύλο και επαγγελματικά ενδιαφέροντα

Ωστόσο οι διαφορές, μεταξύ των φύλων, αποτυπώνονται με ευκρίνεια στις επιδόσεις ανάγνωσης PISA, όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε κάθε χώρα του ΟΟΣΑ στις πρόσφατες αξιολογήσεις 2009, 2012 και 2015 (OECD, 2011, 2013, 2016). Επιπλέον περισσότεροι μαθητές από ότι μα-

θήτριες κατατάσσονται στο χαμηλότερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (OECD, 2011). Άλλωστε η φτωχότερη επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση δικαιολογείται από την επικράτηση των μαθησιακών δυσκολιών σε αυτή την ομάδα εφόσον μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες καταγράφεται τόσο σε κλινικά όσο και σε ερευνητικά δείγματα (Hawke, Olson, Willcutt, Wadsworth, & DeFries, 2009. Quinn & Wagner, 2015), ενώ η αναλογία μεταξύ μαθητών και μαθητριών φαίνεται να αυξάνει με την δριμύτητα της αναγνωστικής δυσκολίας (Quinn & Wagner, 2015).

Τα στερεότυπα του κοινωνικού φύλου (gender) ή τα στερεότυπα των φύλων, όπως συνήθως λέγονται, αποτελούν μια υποκατηγορία των στερεοτύπων και στηρίζονται στις κοινωνικές αντιλήψεις ότι οι άνδρες είναι καταλληλότεροι από τις γυναίκες σε ανάληψη ρόλων ευθύνης, ηγεσίας, μυϊκής δύναμης και σωματικής αντοχής, ενώ οι γυναίκες θα πρέπει να περιορίζονται σε βοηθητικούς ρόλους, στους οποίους συγκαταλέγονται αυτοί των επαγγελματιών φροντίδας, της αγωγής - ανατροφής των ατόμων, της τροφού και της νοικοκυράς (Johnson & Eagly, 1989). Ωστόσο οι στερεότυπες αντιλήψεις για το επάγγελμα, είναι δυνατόν, σε σημαντικό βαθμό, να επηρεάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη εφόσον συμβάλλουν στην διαμόρφωση παραμορφωμένων ιδεών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τον κόσμο της εργασίας, αποθαρρύνοντας τα πρόσωπα στην ανάληψη δέσμευσης για κατάρτιση ή εργασία οι οποία θεωρείται ακατάλληλη για το φύλο (Eccles, 2011).

Οι Sung, Cheng & Hsueh (2016) διερεύνησαν τα προφίλ επαγγελματικών ενδιαφερόντων 13853 μαθητών Γυμνασίου της Ταϊβάν οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στην αξιολόγηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων τους. Συνολικά συμμετείχαν 7184 μαθητές και 6669 μαθήτριες. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων (Situation Based Career Interest Assessment- S.B.C.I.A.) στο οποίο και απεικονίζονται εικόνες ή φωτογραφίες από εργασίες. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι μέσοι όροι των μαθητών ήταν υψηλότεροι των μαθητριών στους τύπους των πρακτικών (ρεαλιστικών), διερευνητικών και επιχειρηματικών, ενώ οι μέσοι όροι των μαθητριών ήταν υψηλότεροι των μαθητών στους τύπους των καλλιτεχνικών και κοινωνικών επαγγελματικών ενδιαφερόντων σε στατιστικά σημαντικά βαθμοί ($p < .05$).

Οι Ginevra & Nota (2015) επιχείρησαν να διερευνήσουν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα Ιταλών εφηβικής ηλικίας και το κατά πόσο αυτά απηχούν στερεότυπες αντιλήψεις. Για το σκοπό αυτό συμμετείχαν 217 έφηβοι (114 αγόρια και 103 κορίτσια) ηλικίας 16-18 ετών (M.O. 16,9- T.A.0,55) οι οποίοι και φοιτούσαν στην Τρίτη Γυμνασίου σχολείων της Βόρειο Ανατολικής Ιταλίας.

Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 23 επαγγελμάτων στους τομείς: α) οικονομικών, β) επιστήμης και τεχνολογίας και γ) υγείας- εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες θεωρούν ότι: α) τα κάτωθι επαγγέλματα ταιριάζουν σε άνδρες: πιλότος αεροσκάφους, πολιτικός μηχανικός, επιστήμονας υλικών, οικονομικός αναλυτής, αναλυτής- προγραμματιστής, μηχανικός η-υ και οδοντίατρος, β) τα κάτωθι επαγγέλματα ταιριάζουν σε γυναίκες: νοσοκόμος, γραμματέας, κομμωτής. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές θεωρούν ότι: α) τα κάτωθι επαγγέλματα ταιριάζουν σε άνδρες: ακτινολόγος, προϊστάμενος αιματολογικού εργαστηρίου, βιολόγος-γενετιστής, εγκληματολόγος, β) το επάγγελμα του γυμναστή ταιριάζει στο γυναικείο φύλο.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία, στόχο έχει να διερευνήσει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία με την οπτική του φύλου. Συγκεκριμένα θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο κατά πόσο αυτή η επιλογή χαρακτηρίζεται ως στερεοτυπική.

Διερευνητικό ερώτημα

Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης του φύλου στο επίπεδο και τον τύπο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία;

Μεθοδολογία έρευνας

Για τους σκοπούς της παρούσας, ποσοτικής, έρευνας πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές Λυκείου διαγνωσμένοι από επίσημους φορείς (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ) και Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές, που συμμετείχαν, κλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικό Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων. Συγκεκριμένα στους μαθητές, που συμμετείχαν στην έρευνα (δείγμα), χορηγήθηκαν: α) η αναθεωρημένη έκδοση του Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ, 2007) και β) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων.

Δειγματοληψία

Το δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών Λυκείου προέρχεται από το μαθητικό πληθυσμό (γεωγραφική περιοχή) της Αττικής. Αυτή η επιλογή βασίστηκε στο κριτήριο της αντιπροσώπευσης καθόσον, ποσοστό, περίπου, της τάξης του 40% του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας φοιτά σε σχολεία της Αττικής. Αξιοποιώντας τη μέθοδο της πολυσταδιακής δειγματοληψίας επιτεύχθηκε η συμμετοχή τυχαίου αριθμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα μας συμμετείχαν μαθητές που ανήκουν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α, Β, Γ, Δ, Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Αττικής και Πειραιά. Συγκεκριμένα από κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκαν, με κλήρωση, τρία γραφεία. Από κάθε γραφείο επιλέχθηκαν δύο σχολεία. Από κάθε σχολείο συμμετείχε δείγμα του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (τρεις μαθητές-μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες).

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο 2018-Ιούνιο 2018.

Στην έρευνα μας συμμετείχαν συνολικά 346 μαθητές Λυκείου (Α, Β Γ Λυκείου) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία. Στο τελικό δείγμα της έρευνάς μας συμπεριλήφθησαν 248 μαθητές (αγόρια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 98 μαθήτριες (κορίτσια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρος της ηλικίας των μαθητών που συμμετείχαν κυμαίνονται από τα 15 μέχρι τα 20 έτη. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μας φοιτούν σε ημερήσια δημόσια σχολεία της Περιφέρειας Αττικής αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Συλλογή των δεδομένων

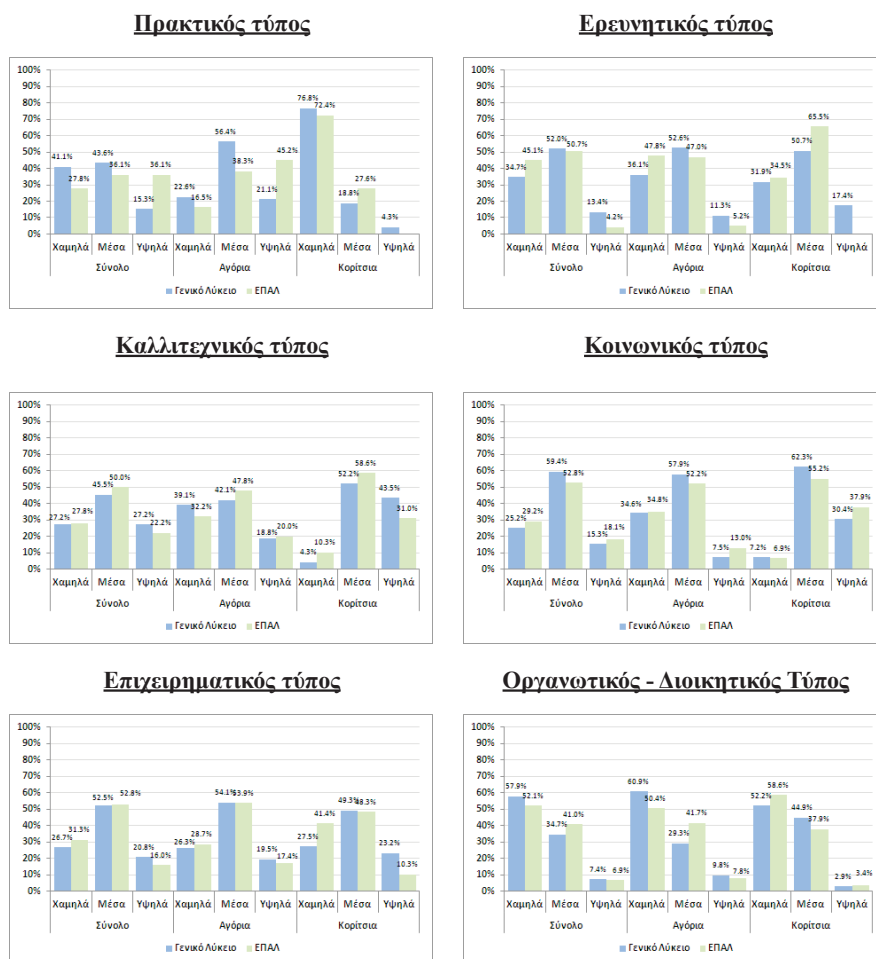
Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Συγκεκριμένα μας χορηγήθηκε σχετική άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στη συνέχεια ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές- διευθύντριες των Σχολείων προκειμένου: α) να τους ενημερώσει για την ερευνητική του ιδιότητα και β) να του επιτραπεί η χορήγηση των ερωτηματολογίων στο δείγμα των σχολείων που επιλέχθηκαν. Στην συνέχεια ο ερευνητής: α) ενημέρωσε το σύλλογο των διδασκόντων για τους σκοπούς της έρευνάς του και β) διαβεβαίωσε τους μαθητές που συμμετείχαν για το απόρρητο των δεδομένων και το δικαίωμα τους να αλλάξουν γνώμη και να διακόψουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στις σχολικές αίθουσες, οι οποίες, ευγενικά, παραχωρήθηκαν, για το σκοπό αυτό. Μετά και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων,

απεστάλη ευχαριστήρια επιστολή στο σχολείο, ενώ ο ερευνητής δεσμεύτηκε για την αποστολή έκθεσης με την ολοκλήρωση της έρευνας.

Συζήτηση

Βαθμός επίδρασης του φύλου των μαθητών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών γενικού πληθυσμού στο επίπεδο και τον τύπο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων τους.

Πίνακας 1. Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία ανά φύλο και τύπο Λυκείου



Οι μαθητές (αγόρια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία συγκρινόμενοι με τις μαθήτριες (κορίτσια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία παρουσιάζουν, σε υψηλότερο βαθμό, πρακτικού και οργανοδιοικητικού τύπου επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική τόσο για τους μαθητές που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο ($\chi^2= 55,512$ $df=2$ $p<.001^{***}$) όσο και για του μαθητές που φοιτούν στο Επαγγελματικό Λύκειο ($\chi^2=39,89$ $df=2$ $p<.001^{***}$). Από την άλλη πλευρά η διαφορά των μαθητών, με μαθησιακές δυσκολίες, στα *οργανοδιοικητικού τύπου επαγγελματικά* ενδιαφέροντα είναι στατιστικά σημαντική μόνο για τους μαθητές που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο ($\chi^2= 6,682$ $df=2$ $p<.050^*$).

Οι μαθήτριες (κορίτσια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, συγκρινόμενες με του μαθητές (αγόρια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν, σε υψηλότερο βαθμό, καλλιτεχνικού και κοινωνικού τύπου επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Το ποσοστό των μαθητριών, με μαθησιακές δυσκολίες, που εμφανίζουν, *καλλιτεχνικού τύπου επαγγελματικά* ενδιαφέροντα είναι υψηλότερο τόσο για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο όσο και για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Επαγγελματικό Λύκειο. Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζουν μόνο οι μαθήτριες που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο ($\chi^2= 31,324$ $df=2$ $p<.001^{***}$). Εξάλλου το ποσοστό των μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες, που εμφανίζουν *κοινωνικού τύπου επαγγελματικά* ενδιαφέροντα, είναι υψηλότερο τόσο για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Γενικό όσο και για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Επαγγελματικό Λύκειο. Στατιστικά σημαντικά διαφορές εντοπίζονται τόσο για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο ($\chi^2= 29,146$ $df=2$ $p<.001^{***}$) όσο και για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Επαγγελματικό Λύκειο ($\chi^2=14,159$ $df=2$ $p<.001^{***}$).

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την στερεοτυπική αντίληψη για την επαγγελματική επιλογή (Ginevra & Nota, 2015. Johnson & Eagly, 1989. Sung Cheng & Hsueh, 2016.)

Συμπεράσματα

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για την καταλληλότητα των επαγγελμάτων αναφορικά με το φύλο είναι παρούσες. Επηρεάζουν, σε καθοριστικό βαθμό, την επιλογή των επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Μάλιστα ο επηρεασμός είναι καταλυτικός και υπερβαίνει την όποια αναγνωστική δυσκολία αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, αν και θα ήταν αναμενόμενο η μαθησιακή δυσκολία την οποία αντιμετωπίζουν, από κοινού, τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες να περιορίζει τις κατευθύνσεις, τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών, σε διαδρομές που δεν απαιτούν τη εκτεταμένη χρήση

του λόγου (πρακτικού τύπου επαγγελματικά ενδιαφέροντα) ωστόσο κάτι τέτοιο συμβαίνει ούτε για τις μαθήτριες που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο ούτε για τις μαθητρίες που φοιτούν στο Επαγγελματικό Λύκειο. Ενδεχομένως η δυσκολία των μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες να είναι ηπιότερη ή να αντιμετωπίζεται με επιείκεια από το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι πιθανόν οι μαθήτριες να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους ή να έχουν βρει τους κατάλληλους τρόπους να υπερβαίνουν τη δυσκολία.

Αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι, ότι οι κοινωνικές πιέσεις μπορούν να υπερβούν τις όποιες αναγνωστικές δυσκολίες και εμπόδια. Είναι μάλιστα ισχυρές και καταλυτικές. Αναδεικνύουν ωστόσο το γεγονός ότι οποιαδήποτε αναγνωστική δυσκολία, μπορεί να ξεπεραστεί, εφόσον ασκηθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές, οι οποίες ασκούνται, άτυπα, από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, γίνονται φανερές με την επιλογή πολλών μαθητών του Γενικού Λυκείου, με μαθησιακές δυσκολίες, να κατευθυνθούν σε οργανοδιοικητικού τύπου επαγγέλματα. Σε κάτι τέτοιο συντελεί το περιβάλλον και η στοχοθεσία του Γενικού Λυκείου το οποίο απαιτεί, συγκρινόμενο με το Επαγγελματικό Λύκειο, τη χρήση επεξεργασμένου γραπτού λόγου (οργανοδιοικητικά επαγγέλματα) ενώ αποδίδει μεγαλύτερη έμφαση σε δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Η επιλογή της κατεύθυνσης αυτής, αν και απαιτητική, δεν φέρνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε «ευθεία αντιπαράθεση» με τις αναγνωστικές δυσκολίες τους. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, αντανάκλα το γεγονός ότι εκπαιδευτικό πλαίσιο του Γενικού Λυκείου αποδίδει μικρότερη έμφαση σε σύγκριση με το Επαγγελματικό Λύκειο σε τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες.

Προτάσεις

Είναι απαραίτητη η έκθεση τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών και επαγγελματικών περιβαλλόντων. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι θα πρέπει τα σχολεία να ενθαρρυνθούν προγράμματα συνεκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε Γενικά και σε Επαγγελματικά Λύκεια.

Εξάλλου τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν ευκαιρίες στους μαθητές να διερευνήσουν όψεις του εαυτού τους και να πειραματιστούν. Σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο να υλοποιηθούν βιωματικά προγράμματα σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού στα οποία θα συμμετέχουν τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι μαθητές γενικού πληθυσμού.

Τα σχολεία θα πρέπει να συνδεθούν με την πραγματική ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο τα σχολεία να επισκέπτονται χώρους εργασίας, ει-

δικοί επιστήμονες και επαγγελματίες να επισκέπτονται τα σχολεία, να διοργανώνονται ημέρες επαγγελματικού προσανατολισμού.

Αυτό το οποίο κρίνεται αναγκαίο είναι το σχολείο να δώσει μικρότερη σημασία στην στείρα απομνημόνευση, ως μηχανισμό αξιολόγησης, και να ενδιαφερθεί αλλά και να προετοιμάσει το μέλλον των παιδιών του. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται η σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή. Άλλωστε τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες ανάπτυξης και όχι αξιολογήσεις που θέτουν διαχωριστικές γραμμές.

Βιβλιογραφία

- Akos, P., & Niles, G. (2007). Promoting educational and career planning in schools. Στο B.T. Erfod (Ed.), *Transforming the school counselling profession* (pp. 195-210). Columbus: Pearson.
- Allison, C., & Cossette, M. (2007). *Three theories of career development and choice - Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*. Edmonds Community College: National Science Foundation.
- Carter, E., Austin, D., & Trainor, A. (2012). Factors Associated With the Early Work Experiences of Adolescents With Severe Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 233-247.
- Chen, P., & Chan, J. (2014). Career guidance for learning-disabled youth. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14*, 275-291. doi: org/10.1007/s10775-014-9270-6
- Choi, Y., Jim, J., & Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions. *Career Development Quarterly, 63*, 171-186. doi: org/10.1002/cdq.12012
- Diakogiorgi, K., & Tsiligirian, E. (2016). Parents' and School Career Counsellors' Evaluations of the Occupational Competence of Children With Dyslexia, *European Journal of Counselling Psychology, 4*(1), 32-61.
- Eccles, S. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al., model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 195-201. doi:org/10.1177/0165025411398185
- Giesen, M., & Cavanaugh, B. (2012). Transition-Age Youths with Visual Impairments in Vocational Rehabilitation: A New Look at Competitive Outcomes and Services. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 106*(8), 475-487.
- Ginevra, M., & Nota, L. (2017). Occupational gender stereotypes and problem-solving in Italian adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling, 45*, 312-327. doi:org/10.1080/03069885.2015.1063584

- Hawke, L., Olson, K., Willcutt, G., Wadsworth, J., & DeFries, C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia, 15*, 239–242. doi:org/10.1002/dys.389
- Holland, J. L. (1997a). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Iarskaia-Smirnova, E. (2001). *Teaching gender and disability: A hidden curriculum in a boarding school*. Presentation for the ESA Sociology of Education stream, Ανακτήθηκε από http://www.policy.hu/iarskaia/teaching_gender_and_disability.htm.
- Janetius, T., & Mini, C. (2015). *Quo Vadis Coleege Campus: Glimpses of higher Education in India*. Thrissur: Mishil & Js Publishers
- Johnson, B., & Eagly, A. (1989). Effects of involvement and persuasion. A Meta-analysis. *Psychological Bulletin, 106*(2), 290-314.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. In D. Brown & Ass. (Eds.), *Career choice & development* (pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- McDonnall, C. (2011). Predictors of Employment for Youths with Visual Impairments: Findings from the Second National Longitudinal Transition Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(8), 453-466.
- Mink-Meyer, N. (2015). Gender and disability: feminizing male employees with visible impairments in Danish work organizations. *Gender work and organization, 22*, 579-595. doi:org/10.1111/gwao.12107
- Mohit, A. (2000). Employment of Disabled Persons by NGO's in India: Study Paints Bleak Picture, Especially for Women. *Disability World, 4*, 9-10.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1-59. doi:org/10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Pike, G. (2006). Students Personality Types, intended majors, and college expectations: Further Evidence Concerning Psychological and Sociological Interpretations of Holland's Theory. *Research in Higher Education, 47*, 801 - 822. doi:org/10.1007/s11162-006-9016-5
- Quinn, M., Wagner, K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 48*, 433–445. doi:org/10.1177/0022219413508323
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., Peterson, G. W. (2006). *Career development and planning: A comprehensive approach*, Mason, OH: Thomson Corporation.

- Rouso, H. (2001b). *Strong Proud Sisters. Girls and Young Women with Disabilities*. Washington, DC: Center for Women Policy Studies.
- Rouso, H., Wehmeyer, M. (2001). *Double Jeopardy: Addressing Gender Equity in Special Education*. Albany: SUNY Press
- Setiawati, F., Ayriza, Y., Retnowati, E., Amelia, R. (2017). The Response Patterns of the Career Interest Instrument Based on Holland's Theory. *Anima Indonesian Psychological Journal*, 32, 128-147. doi: org/10.24123/aipj.v32i3.628
- Skorikov, B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24. doi: 10.1016/j.jvb.2006.04.007
- Skorikov B., Vondracek, W. (2011) *Occupational Identity*. In S. Schwartz S., Luyckx K., Vignoles V. (eds) *Handbook of Identity Theory and Research* (pp.693-714). New York: Springer.
- Spokane, A., Cruza - Guet, M. (2005). Holland's Theory of vocational personalities in work environments. Στο Brown, S., Lent, R (Eds.), *Career development and counselling* (pp. 24-41). Willey: New Jersey.
- Stoltz, K. (2017). *Holland Theory of Career Development*. In W.Killam & S. Degges-White (eds.), *Student Development- Applying Theory to practice on the Diverse Campus College Student Development* (pp. 187-197). New York: Springer Publishing Company.
- Sung, Y-T., Cheng, Y-W., Hsueh, J-H. (2016). Identifying the Career-Interest Profiles of Junior-High-School Students Through Latent Profile Analysis. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 151, 229-246. doi: 10.1080/00223980.2016.1261076
- Tracey, T., Sodano, S. (2017). *Career assessment of children*. Στο M.Watson & M.,McMahon (Eds.), *Career Exploration and Development in Childhood-Perspectives from theory, practice and research* (pp. 129-143). London: Routledge.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας – Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χατζή, Σ., & Χατζησταματίου, Μ. (2006). *Ψυχομετρικά εργαλεία - Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Εγχειρίδιο Χρήσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Abstract

The present study aims to explore the career interests of high school students with special learning difficulties - dyslexia (GDD) with a gender perspective. Using the multistage sampling, the Pedagogical Institute's Questionnaire for Occupational Interests (TEEP) was awarded to a sample of 346 students attending schools in the wider region of Attica. The results of the research demonstrate the stereotypical choice of professional interests of students with special learning difficulties – dyslexia. In particular: a) students (boys) with special learning difficulties-dyslexia, demonstrate a practical and organizational type of career interests while b) students (girls) with special learning difficulties-dyslexia, demonstrate artistic and social types of career interests.

Key-words: special learning difficulties - dyslexia, gender, professional interests, stereotypical choice

Ιωάννης Χριστακόπουλος
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
Πινότση 10, Αθήνα
Τηλ. 6938-493.548
Email: ichristakopoulos@hotmail.com

B. 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 εμπύπτουν 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 A4, 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

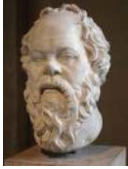
μηνών από την υποβολή της εργασίας. Η Συντακτική Επιτροπή κρίνει αν η αναθεωρημένη εργασία, μετά τις υποδείξεις των κριτών, είναι δημοσιεύσιμη. Επίσης, η Συντακτική Επιτροπή έχει το δικαίωμα, πριν τη διεξαγωγή της κρίσης, να επιστρέψει μια εργασία που δεν emπίπτει στο επιστημονικό πεδίο του περιοδικού, 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).

